

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

VIVIANE MARTINS DE SOUZA

**AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E OLHAR GEOGRÁFICO:
INICIAÇÃO A PESQUISA COM ADOLESCENTES DAS PEQUENAS
CIDADES DO PARANÁ**

VIVIANE MARTINS DE SOUZA

MARINGÁ

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E OLHAR GEOGRÁFICO:
INICIAÇÃO A PESQUISA COM ADOLESCENTES DAS PEQUENAS
CIDADES DO PARANÁ**

VIVIANE MARTINS DE SOUZA

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E OLHAR GEOGRÁFICO: INICIAÇÃO A
PESQUISA COM ADOLESCENTES DAS PEQUENAS CIDADES DO PARANÁ**

Dissertação, apresentada por Viviane Martins de Souza, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a Dr.^a: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

S729a Souza, Viviane Martins de
Autonomia, participação e olhar geográfico :
iniciação a pesquisa com adolescentes das pequenas
cidades do Paraná / Viviane Martins de Souza. --
Maringá, PR, 2019.
211 f.: il. color.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ercília Maria Angeli
Teixeira de Paula.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Autonomia. 2. Investigação participativa. 3.
Educação geográfica. 4. Adolescentes - Iniciação a
pesquisa. I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira
de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá.
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370

VIVIANE MARTINS DE SOUZA

AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E OLHAR GEOGRÁFICO: INICIAÇÃO A PESQUISA COM ADOLESCENTES DAS PEQUENAS CIDADES DO PARANÁ

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Angeli De Paula (Orientador) – UEM

Prof.^a Dr.^a Natália Fernandes – Universidade do Minho Campus Braga

Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes – UEM (suplente)

Prof.^a Dr.^a Verônica Regina Müller – UEM

Prof.^a Dr.^a Geiva Carolina Calsa – UEM (suplente)

Data de Aprovação: 29 de março de 2019.

Dedico este trabalho a cada criança e adolescente que expressa ou que ainda busca poder expressar suas opiniões sobre assuntos de seu interesse, principalmente, de acordo com este trabalho, a cidade. Este registro é de vocês, para vocês, por vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esta etapa concluída, ressaltando que o registro que aqui há é de uma espiritualidade avessa às religiões, mas fundamentada em respeito e carinho por todas as formas de vida que comigo habitam este lugar chamado Terra.

Agradeço aos meus pais, Jorge Reis de Souza e Iracilda Borges Martins de Souza e à minha irmã Mônica Martins de Souza. Com carinho agradeço às minhas tias Maria José Moraes, que muito valorizou a minha infância e Louriana de Souza, que muito me ouviu em minha adolescência.

Agradeço aos meus Amigos (sim, o A é maiúsculo), educadores e colegas de trabalho: Joelma Montelares da Silva e Marcelo Adriano Colavitto, por tantos apoios e auxílios, pessoais e profissionais, que me levariam a redigir uma segunda dissertação para mencionar!

Agradeço aos meus mestres da educação infantil e básica, sobretudo, àqueles que me permitiram manifestar-me em suas aulas, expressando meus pensamentos, estimulando-me à participação.

Agradeço aos meus mestres da graduação e das pós-graduação, que deram arcabouço teórico e metodológico ao desejo de registrar os efeitos de uma educação centrada na participação do estudante adolescente.

Agradeço ao IFES – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Guarapari, onde, em 2014, retornei às salas de aula, por todo o apoio sem medida recebido. Também agradeço ao IFPR – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Goioerê, pelo apoio para cursar o Mestrado em Educação.

Agradeço aos mestres do caminho, que, ao me encontrarem pelas estradas da vida, acrescentaram-me perspectivas. Às educadoras Letícia Queiroz de Carvalho (IFES/ES), que me apresentou à Educação Social e sua importância, Verônica Regina Müller (UEM/PR) que me mostrou a prática da Educação Social e o valor da escuta das crianças para nossa

sociedade, aos geógrafos educadores Claudivan Sanches Lopes (UEM/PR), que incentivou minha prática de ensino de Geografia com o máximo de participação dos estudantes e à Ângela Maria Endlich, que me apresentou ao estudo das pequenas cidades paranaenses, conferindo ainda mais encanto e dedicação à minha carreira como professora de adolescentes numa pequena cidade.

Agradeço a gentileza da professora Geiva Carolina Calsa, do Departamento de Educação da UEM, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação. Na mesma banca, agradeço pela participação da professora Natália Fernandes, da Universidade do Minho (Portugal), que aceitou de bom grado avaliar este trabalho e contribuir sempre com um sorriso no rosto. Não esqueceremos sua simpatia.

Agradeço com muito carinho à minha orientadora, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, pela sua dedicação (mesmo quando estava exausta pelos seus próprios afazeres acadêmicos), pelo seu carinhoso modo de lidar com seus orientandos, pela sua paciência comigo e pela sua incrível tarefa de organizar as tantas ideias que circulam na minha cabeça. Sem você, teria sido impossível encontrar o caminho de um texto adequado!

Agradeço especialmente a Djalma Ramos de Souza, que gentilmente cedeu suas canções para uso no documentário “A Cidade que Nós Queremos”, elaborado pelos estudantes pesquisadores do IFPR Campus Avançado Goioerê.

Agradeço também, de coração, aos adolescentes da cidade de Goioerê/PR que aceitaram ser entrevistados pelos jovens pesquisadores do IFPR, bem como aos seus pais, mães e responsáveis, que permitiram sua livre participação.

Agradeço aos pais, mães e responsáveis dos adolescentes pesquisadores do IFPR Campus Avançado Goioerê, que, sem barreiras, permitiram e incentivaram a participação de seus filhos no projeto “A Cidade que Nós Queremos”.

E, por fim, mas jamais em menor importância, agradeço aos adolescentes pesquisadores do IFPR Campus Goioerê, realizadores do projeto “A Cidade que Nós Queremos”: Laura Beatris da Silva, Mariana Gonçalves Ramos, Eduarda Nakamura, Rayne Karla de Lima,

Vinícius Ferreira da Silva, Gabriel Acássio dos Santos e Logans Vithor Ferreira Marques, pela excelente companhia de pesquisa e aprendizado, e a Adrian Piveta, adolescente, “fera” de informática e editor do documentário. A criatividade e despojamento de vocês, bem como o olhar aguçado sobre a cidade, jamais sairão da minha memória. Amo vocês.

Nem a juventude sabe o que pode, nem a velhice
pode o que sabe.

José Saramago

SOUZA, Viviane Martins de. **AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E OLHAR GEOGRÁFICO: INICIAÇÃO A PESQUISA COM ADOLESCENTES DAS PEQUENAS CIDADES DO PARANÁ.** 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2019.

RESUMO

Desde os anos de 1990 as pesquisas que envolvem a juventude têm discutido espaços para seu exercício de direito a participação e possibilidade de exercer protagonismo perante os problemas enfrentados pelo seu grupo social. Este trabalho, teve como objetivo geral compreender o processo de construção da autonomia e da participação de adolescentes de pequenas cidades por meio da iniciação à pesquisa, no âmbito do Instituto Federal do Paraná Campus Goioerê – IFPR Campus Goioerê, com o uso do método da investigação participativa. Os objetivos específicos foram: investigar a interlocução entre a sociologia da juventude e a educação geográfica, analisar as contribuições da investigação participativa na pesquisa de iniciação científica em Geografia realizadas com adolescentes, para promoção de sua cidadania a partir da análise da experiência do projeto "A cidade que nós queremos" e compreender como esses programas promovem a formação de jovens pesquisadores nas pequenas cidades. Para tanto, foram analisadas as falas e experiências vivenciadas pelos 8 estudantes participantes do projeto "A cidade que nós queremos", realizado entre 2016 e 2018 na cidade de Goioerê, Paraná e no IFPR Campus Avançado Goioerê. O referencial teórico e metodológico deste trabalho baseou-se nas pesquisas participantes, em especial na investigação participativa, na sociologia da infância e da juventude e na educação geográfica, com destaque na revisão de literatura para os trabalhos de Brandão (1986, 2002, 2007); Callai (2007, 2011); Carrano (2002, 2003, 2017); Endlich (2006, 2014, 2016, 2017, 2018), Fernandes (2006, 2009), Freire (2006, 2013a, 2013b, 2014), Moreira (2007, 2014), Santos (1993, 1994, 1997, 2001, 2006, 2010) e Tonucci (1982, 1997, 2005). As estratégias para a colheita de dados foram a observação participante, a entrevista semiestruturada individual e roda de conversa ao término do projeto no IFPR. A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi a técnica escolhida para analisar os dados obtidos. Concluiu-se que pesquisas participativas estimulam o desenvolvimento da autonomia, da participação e do olhar geográfico dos estudantes e que podem ser utilizadas na iniciação científica de jovens de pequenas cidades para oportunizar espaços onde possam exercer seu protagonismo. Esta pesquisa contou com o apoio do Grupo de Pesquisas em Educação Social e Saúde, desta universidade.

Palavras-chave: Autonomia, participação, adolescentes, investigação participativa, educação geográfica.

SOUZA, Viviane Martins de. **AUTONOMY, PARTICIPATION AND GEOGRAPHIC VIEW: RESEARCH INITIATION WITH ADOLESCENTS OF THE SMALL CITIES OF PARANÁ**. 210 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Angeli de Paula. Maringá, 2019.

ABSTRACT

Since the 1990s, researches involving youth have discussed spaces for their exercise of participation rights and the possibility of playing a leading role in the problems faced by their social group. The objective of this work was to understand the process of building autonomy and of participation of adolescents from small cities through the research initiation at Instituto Federal do Paraná Campus Goioerê - IFPR Campus Avançado Goioerê, by using the method of participatory research. The specific objectives were: to investigate the interlocution between the sociology of youth and the geographic education, to analyze the contributions of the participatory methods in the scientific initiation research in Geography carried out with adolescents in the promotion of their citizenship from the analysis of the experience from the project 'A cidade que nós queremos' and to understand how these programs promote the training of young researchers in small cities. For that, the speeches and experiences of the 8 students participating in the project 'A cidade que nós queremos' were analyzed, which were carried out between 2016 and 2018 in the city of Goioerê, Paraná and at IFPR Campus Avançado Goioerê. The theoretical and methodological framework of this study was participant researches, especially in participatory research, in the sociology of the childhood and sociology of the youth as well as the geographical education, with emphasis on the literature review for the works of Brandão (1986, 2002, 2007) ; Callai (2007, 2011); Carrano (2002, 2003, 2017); Endlich (2006, 2014, 2016, 2017, 2018), Fernandes (2006, 2009), Freire (2006, 2013a, 2013b, 2014), Moreira (2010) and Tonucci (1982, 1997, 2005). The data collection strategies were the participant observation, the individual semi-structured interview and conversation circle at the end of the project at IFPR. The content analysis of Bardin (2011) was the technique chosen to analyze the obtained data. It was concluded that participatory researches stimulate the development of students autonomy, participation and geographical view and that they can be used in the scientific initiation of young people from small cities in order to provide spaces where they can play their protagonism. This research was supported by the Grupo de Pesquisas em Educação Social e Saúde (Research Group on Social Education and Health) of this university.

Key words: Autonomy, participation, adolescents, participatory research, geographic education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC Base Nacional Comum Curricular
BNTD Banco Nacional de Teses e Dissertações
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC Convenção dos Direitos da Criança
CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica
EBTT Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI Fundo Monetário Internacional
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFPR Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IPARDES Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC Ministério da Educação e Cultura
MNMMR Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
PCA Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
PEC Proposta de Emenda Constitucional
SE²PIN Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação do IFPR
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM Universidade Estadual de Maringá
UFES Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UM United Nations
UNICEF United Nations Children's Fund
USAID United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação da seleção final de produções acadêmicas com o uso das palavras-chave	28
Tabela 2 - Conceito de criança, adolescente e jovem nas legislações pertinentes ao direito de participação destes grupos sociais, no Brasil e no mundo	42
Tabela 3 - Discussões acerca da autonomia adolescente e seu desenvolvimento, segundo BARBOSA (2014).....	44
Tabela 4 - População dos municípios que compõem a Microrregião Geográfica de Goioerê	58
Tabela 5 - Desafios encontrados ao realizar entrevistas em pesquisa, segundo Gil (2008, p. 110, adaptado) e estratégias de mitigação encontradas	70
Tabela 6 - Comparação entre pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação participativa	90
Tabela 7 - Proposta de “roteiro ético” no trabalho com os adolescentes que o projeto “A cidade que nós queremos” buscou seguir com os estudantes, segundo Alderson (1995), citada por Fernandes (2006, p.33).....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa com a localização do Município de Goioerê	62
Figura 2 - Roda de conversa para avaliação do documentário produzidos pelos estudantes e da experiência de ser pesquisador	73
Figura 3 - Trajeto a ser percorrido em Jardim Universitário	106
Figura 4 - Presença de autoconstruções em Jardim Universitário.....	107
Figura 5 - Vista do terreno da praça, segundo morador local.....	108
Figura 6 - Local do Espaço Saúde sem a manutenção devida e com depredação.....	108
Figura 7 - Quadro esquemático de elaboração desta pesquisa	117
Figura 8 - Calçada sem acessibilidade na Rua Prof. ^a Sinclair Sambati, em Jardim Universitário	131
Figura 9 - Rua Prof. ^a Sinclair Sambati. Falta acessibilidade de um lado e acostamento ou calçada de outro	131
Figura 10 - Calçada sem acessibilidade na Rua Prof. ^a Maria E. Barbosa, em Jardim Universitário	132
Figura 11 - Rua Profa Cremilda V Pastorello: asfalto e sinalização	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. A EXPERIÊNCIA DE PESQUISAR COM OS ADOLESCENTES DAS PEQUENAS CIDADES: TEORIA E MÉTODO.....	24
1.1 A revisão de literatura.....	26
1.2. Os conceitos principais utilizados nesta pesquisa: diálogos entre a sociologia da juventude e a educação geográfica	30
1.2.1 Adolescências e juventudes	30
1.2.2 Participação e direito a participação	35
1.2.3. Autonomia	43
1.2.4. Espaço geográfico, lugar e cidade	46
1.2.5. Pequenas cidades	56
1.2.6. Educação geográfica.....	63
1.3. As técnicas de coleta e análise de dados.....	69
2. PESQUISA-AÇÃO, PESQUISA PARTICIPANTE E INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA: UM OLHAR SOBRE AS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS QUE NORTEARAM ESTE TRABALHO	75
2.1. A pesquisa-ação	76
2.2. A pesquisa participante	78
2.3. A investigação participativa.....	79
2.3.1. Os desafios ao método: contratempos no percurso, a validade científica e a ética com adolescentes	82
2.4. Tabela comparativa entre pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação participativa	89
3. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DO PROTAGONISMO JUVENIL.....	92
3.1. O que foi o projeto “A Cidade que Nós Queremos”.....	96
3.2. A escolha da metodologia de pesquisa para a iniciação no IFPR.....	99
3.3. A seleção dos estudantes pesquisadores	101
3.3.1. Sobre a oferta de bolsas de estudo e a assistência ao estudante nos Institutos Federais	102
3.4. Reuniões e deliberações no âmbito do projeto no IFPR.....	104
3.4.1. A primeira reunião	104
3.5. Trabalhos de campo em “A cidade que nós queremos”	105
3.5.1. O trabalho de campo em Jardim Universitário	106
3.5.2. Reflexões em grupo após o trabalho de campo, deliberações e motivação para o documentário	109

3.6. Escolha das perguntas para entrevistas e entrevistas-piloto	110
3.7. As entrevistas e filmagens começam (sem a professora)	112
3.8. Edição e finalização do documentário	113
3.9. O documentário produzido pelos adolescentes	114
3.10. A roda de conversa para finalização do projeto no IFPR com os adolescentes.....	115
3.11. Quadro esquemático da elaboração da metodologia de trabalho nesta pesquisa.....	116
4. ANÁLISE DOS DADOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	119
4.1. Entrevistas individuais e roda de conversa.....	120
4.1.2. Análise e interpretação a partir das categorias de análise, por meio das súmulas das entrevistas e da roda de conversa	121
4.2. Aprendizagens de uma professora e o papel do professor de Geografia: a autocrítica	148
4.2.1. Súmulas da roda de conversa e das entrevistas individuais	152
5. CONCLUSÃO.....	154
6. REFERÊNCIAS	158
7. ANEXOS.....	172
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Menores e Responsáveis, utilizado para entrevistar os alunos do IFPR que participaram como pesquisadores no projeto “A Cidade que Nós Queremos”	172
Anexo B – Transcrição das Entrevistas realizadas com os adolescentes pesquisadores no projeto “A Cidade que Nós Queremos”, realizado no IFPR Campus Avançado Goioerê 2017-2018.....	175
Anexo C – Súmulas da Roda de Conversa e sua transcrição integral, realizada com o grupo de estudantes pesquisadores do Projeto “A cidade que nós queremos”, do IFPR Campus Avançado Goioerê, em 19/11/2018	188
Anexo D – Autorização da Direção do IFPR para realizar a pesquisa com os estudantes	207
Anexo E – Cronograma dos seminários para o 4º Bimestre do ano de 2016 para a turma do 2º Ano Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, cujas discussões deram origem ao projeto “A cidade que nós queremos”.....	208
Anexo F – Protocolo de registro do projeto “A cidade que nós queremos” no COPE/IFPR	210

INTRODUÇÃO

A cidade é uma das maiores realizações humanas. Após deixar o nomadismo, o homem fixou-se na terra e fez-se agricultor. Com o trabalho, com o tempo e com o aprimoramento de técnicas, ele criou suas ferramentas, suas novas técnicas, seus modos de produzir e atender às suas necessidades e, também, construiu as cidades. Enquanto processo contraditório – que traz benefícios, mas também problemas diversos, a produção e a reprodução dos espaços urbanos, sobretudo na cidade da era pós-industrial, segundo Lefèbvre (2016, p.11), é marcada pelo surgimento de sentimentos mistos de amor e de rejeição, retratados na cultura sob as mais diversas formas, posto que a cidade moderna provoca em seus habitantes tanto “a mirada estética” ou “de espanto”, como afirma Freire (2014, p.28),

A Cidade é cultura, é criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e *nós somos a Cidade* (FREIRE, 2014, p.28, grifo nosso).

Os diversos olhares lançados sobre a cidade, portanto, revelam percepções também contraditórias sobre ela, diante de suas belezas e de seus problemas, dando-lhe diferentes nuances e interpretações, segundo o olhar e as experiências nela vividas (ou não) do observador.

O debate sobre a organização do espaço urbano e suas transformações, que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros, como consequência direta do modo de produção capitalista, que impõe uma configuração espacial propícia à sua constante reprodução – é reconhecidamente necessário nas pesquisas educacionais, pois, a escolarização, via de regra, legitima a ordem vigente e prepara os sujeitos para garantirem essa reprodução.

Essa escolarização, baseada nos currículos estabelecidos pelo poder hegemônico, convence ideologicamente os dominados e a seleção de seus conteúdos “reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”, como diz Apple, citado em Silva (2011). Corroborando Sacristán (1995, p.17, 22), quando em sua reflexão sobre os currículos escolares espanhóis detecta que “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se

refletem no currículo” e, ainda, que “as forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos”. Contudo, há que se salientar, que o currículo é um território de disputas (ARROYO, 2011) e, portanto, novas formas de se fazer e pensar a escola emergem a cada dia das dinâmicas da sociedade e dos movimentos sociais (ARROYO, 2015), o que influencia a prática escolar e o a necessidade constante de repensar o currículo.

Desse modo, o espaço geográfico enquanto expressão espacial da cultura de classes deste modo de produção, como uma “linguagem” materializada, nas palavras de Santos (1977, *apud* CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2005, p. 26), não pode estar restrito apenas aos currículos básicos de Geografia, mas ser inserido nos debates educacionais como meio para compreensão da realidade da escola e da sociedade, e de sua possível transformação.

Acrescenta-se a isso, como instigação a uma reflexão mais ampla sobre o espaço urbano, no âmbito educacional, o fato de que a infância, a adolescência e a juventude¹ sempre ficaram de fora deste amplo e complexo debate sobre a organização e o uso da cidade, apesar de serem suas maiores vítimas, desde a pobreza e a exclusão até a violência física (SARMENTO, 2002; UNICEF, 2018). Apesar de seu direito à participação cidadã ter sido, há pouco, historicamente falando, ratificada na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas – CDC (ONU, 1989), o que também abriu portas à participação nas normas brasileiras (BRASIL, 1990; 2013), a necessidade de geração de espaços onde esta participação possa ser efetivada tem levado pesquisadores a elaborar estudos que, lado a lado com a evolução dos direitos da infância, adolescência e juventude nos documentos internacionais, têm dado, pelo menos no meio acadêmico, maior visibilidade aos interesses deste grupo social. Esta tendência opõe-se à própria tradição histórica do conceito de infância e adolescência, que os tratou como incapazes de expressão racional e, portanto, com necessidade da tutela e da decisão unilateral do adulto em tudo aquilo que fosse de seu interesse, como confirmam Muñoz (2004), Müller (2007) e Fernandes (2009).

A experiência docente, desde 2015 realizada numa pequena cidade do interior paranaense, o município de Goioerê, estimulou a reflexão conjunta destas duas problemáticas: o direito a participação de adolescentes e jovens que vivem nas pequenas cidades e a sua formação cidadã.

¹ Nesta pesquisa, nas seções que a compõem, estabeleceu-se que a terminologia “infância”, que na CDC abrange os indivíduos até 18 anos será substituída por “adolescência” quando a referência for feita às leis brasileiras, tendo em vista que, nas normas nacionais, infância, adolescência e juventude são grupos distintos da população, abrangendo indivíduos de 0-11; 12-18; 19-24, respectivamente.

Diante deste quadro, o desejo de realização de uma intervenção, mediada por um professor de Geografia – mas que bem pudesse ser levada a efeito em qualquer campo do conhecimento – que pudesse estimular o desenvolvimento da autonomia, da participação e do olhar geográfico dos adolescentes, por meio da pesquisa científica realizada na própria escola – como fomentadora de espaços de escuta da voz adolescente, foi materializado em um projeto de iniciação científica, realizado com o aval institucional do Instituto Federal do Paraná – IFPR Campus Avançado Goioerê, denominado “A cidade que nós queremos”².

Há que se destacar a diferenciação da proposta dos Institutos Federais das demais escolas de ensino médio, visto que ela abrange maiores objetivos com relação a formação do sujeito e o desenvolvimento regional, um dos fatores de sua interiorização pelo país desde sua criação, em 2008³, o que propicia a realização de pesquisas com os alunos, mediante o estímulo da ideia do professor-pesquisador.

A definição de uma proposta de pesquisa passa por diversos processos de reflexão do pesquisador perante seu mundo. A pesquisa em Educação não é diferente. Todas as transformações pelas quais a Educação passou ao longo de sua história, sobretudo a institucionalizada, aliadas as modificações nas práticas sociais, deve conduzir os educadores a uma reflexão constante de sua prática.

Os avanços em direção a garantia de participação do grupo social “adolescência”⁴ tem levado a necessidade de discussão sobre a ampliação de espaços de escuta para ele, visto que os locais de decisão ainda são predominante adultocêntricos, sobretudo no campo das políticas públicas, dentre elas, as relacionadas à cidade (CARRANO, 2002, 2003; RODRIGUES, 2014; NATALI, 2009; ARRUDA, 2011).

Assim, a proposta de investigação que resultou neste texto, teve como objetivo geral compreender o processo de construção da autonomia e da participação de adolescentes de pequenas cidades por meio da iniciação à pesquisa em Geografia, no âmbito do Instituto Federal do Paraná Campus Goioerê – IFPR Campus Goioerê, com o uso do método da investigação participativa (ALDERSON, 2000, 2005; POWELL; SMITH, 2009;

² Projeto cadastrado no IFPR sob o número 23404.000853/2017-51.

³ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Trata da criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

⁴ Para esta pesquisa, escolheu-se adotar, ao invés de “infâncias”, “crianças”, os termos “adolescência”, “adolescentes”, “adolescências”, em consonância com a legislação brasileira – o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que considera “criança” o indivíduo de 0 a 11 anos. Portanto, a faixa etária com a qual trabalhou-se no desenvolvimento deste trabalho, abrangeu a população entre 12 e 18 anos. Cabe esclarecer, que acordos internacionais afirmam ser “criança”, os indivíduos de 0 a 18 (ONU, 1989).

FERNANDES, 2006, 2009; CALHEIROS; PATRÍCIO; BERNARDES, 2014; DIAS; GAMA, 2014; SHABEL, 2014; NUNES; LUZ, 2016).

O grupo social ora estudado foi o dos adolescentes de pequenas cidades do oeste paranaense, estudantes do IFPR, participantes de um projeto de pesquisa que se utilizou das possibilidades de iniciação científica oferecidas pela escola, e que adotou como método de pesquisa a investigação participativa, na qual se busca a equidade de participação de todos os envolvidos.

O pretexto para a realização de uma pesquisa deste porte com estudantes do ensino médio deu-se pela criação, no âmbito da política institucional de iniciação científica do IFPR, do projeto de pesquisa intitulado “A cidade que nós queremos”, que foi totalmente idealizado e realizado por adolescentes estudantes do *campus*, sob orientação da professora coordenadora do projeto. A Geografia Urbana, por meio dos estudos da cidade, foi o pano de fundo para a realização deste, que resultou num documentário – meio de divulgação dos resultados escolhido pelos jovens pesquisadores, que, num total de oito, com idades entre 14 e 18 anos, estudantes dos cursos técnicos do IFPR, participaram do projeto desde fevereiro de 2016 até novembro de 2018.

Assim, como objetivos específicos deste trabalho de dissertação, relacionados ao desenvolvimento da autonomia e da participação desses estudantes, pode-se elencar a busca por:

- Investigar a interlocução entre a sociologia da juventude e a educação geográfica;
- Analisar as contribuições da investigação participativa na pesquisa de iniciação científica em Geografia, realizadas com adolescentes, para promoção de sua cidadania, a partir da análise da experiência do projeto "A cidade que nós queremos";
- Compreender como programas de iniciação científica com adolescentes promovem a formação de jovens pesquisadores nas pequenas cidades.

A motivação, portanto, para a realização desta pesquisa, origina-se de diversas reflexões, oriundas de leituras relacionadas à formação tanto com a própria prática docente, quais sejam: as leituras sobre a condição do jovem na atualidade, a oportunidade dada pela instituição para realização de pesquisas com alunos e a pouca visibilidade da adolescência e juventude das pequenas cidades, mencionadas nas pesquisas com as mesmas problemáticas das de cidades grandes (CARRANO, 2003; TAVARES, 2012; ROMO, 2014; DOUTOR, 2016), acrescidas da migração forçada por emprego e estudo e uma carência maior de

políticas públicas voltadas para seu grupo social (MELO; SOARES, 2009; GOUVEIA; COSTA, 2013; CORNELLI; DE ANGELIS; CAXAMBU, 2014; ARAÚJO; MOURA, 2016).

Soma-se a isso a reflexão de Gatti (1999), quando alerta que as pesquisas em Educação, apesar de servirem-se de fontes originadas das demais ciências, têm em especial a característica de busca por um novo conhecimento que se traduza numa prática, que colabora com a sociedade quanto ao processo de formação dos sujeitos. Assim, acredita-se que a relevância científica deste trabalho reside na contribuição com os estudos da juventude no sentido de sua formação cidadã e potencial de transformação social, mediante a prática da pesquisa, e sua relevância prática reside consiste na valorização do direito a participação dos adolescentes e do convite a reflexão feito à escola, que pode e deve constantemente refletir sobre suas práticas com os jovens.

Na pesquisa realizada no IFPR, idealizada e estruturada com protagonismo juvenil, para o projeto de pesquisa, nove estudantes tentaram encontrar a resposta para a pergunta “Qual é a cidade que nós queremos? ”. Na busca pela resposta, passaram por leituras de autores consagrados da Geografia Urbana, por discussões em grupo sobre o que é a pesquisa científica, e por todo o processo de escolha do melhor método para se buscar a resposta.

Já para a elaboração desta dissertação, as reflexões sobre o processo de construção da autonomia e da participação dos adolescentes, na procura pelos meios de alcance de seus objetivos, passou pela revisão de literatura, sobre adolescências, juventudes e seus direitos, com leituras de Carrano (2002, 2003), Sarmento (2002), Muñoz (2004), Fernandes (2006, 2009), Müller (2007) Muller, Mager e Morelli (2011), Lima (2013), Barbosa (2014); sobre a educação, a educação geográfica e as pequenas cidades, leituras de trabalhos de Pontuschka (2007), Callai (2011) e Castellar (2011), Gomes (2014), Endlich (2006, 2011, 2017); Endlich, Fernandes (2014), entre outros, devidamente referenciados.

Para subsidiar a escolha das técnicas e instrumentos para coleta de dados, foram consultados Thiollent (1984, 1986), Minayo (1993), Gatti (1999), Lakatos (2003), Severino (2007), Gil (2008), Triviños (2011), Rudio (2013).

Na trajetória da pesquisa, muitas outras leituras colaboraram com as que estão aqui apresentadas, aparecem ao longo do texto e foram listadas nas referências.

A busca por trabalhos similares nas bases de dados do Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – Capes e da *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, encontra-se mais detalhada na seção 1, que traz a elaboração da metodologia de trabalho.

A metodologia que orientou este estudo, foi a das pesquisas participantes, notadamente a investigação participativa. Há autores que colocam estas metodologias como sinônimas, e há autores que estabelecem diferenciações sutis entre elas e pontos em comum (THIOLLENT, 1986; GIL 2008; FELCHER; FERREIRA; FOLMER, 2017). As discussões sobre semelhanças e diferenças, bem como a escolha da linha metodológica, encontra-se detalhada na seção 2. Devido a estas aproximações tão estreitas entre a pesquisa-ação, a pesquisa-participante e a investigação participativa, foi dedicado a este tema uma seção específica.

Os procedimentos para a coleta de dados envolveram um enfoque qualitativo, com o uso de observação participante natural (GIL, 2008), entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em vídeo ou em áudio⁵ e roda de conversa final (gravada em vídeo) com 7 dos 8⁶ estudantes envolvidos no projeto. As análises dos dados obtidos nas gravações, foram feitas com a utilização da técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2011).

Para a organização deste trabalho foi definida uma distribuição em seções que contempla não apenas os objetivos específicos da pesquisa, mas também o detalhamento do projeto “A cidade que nós queremos” no IFPR. Assim, na seção 1 o leitor encontrará a trajetória para a definição metodológica da pesquisa, e a busca pelas interlocuções entre a educação geográfica e a sociologia da juventude, pela aproximação das terminologias utilizadas e o propósito de seu uso.

Na seção 2, destinou-se um espaço especial para uma comparação entre a pesquisa-ação, a pesquisa participante e a investigação participativa, para que a escolha desta última fosse justificada perante os dois primeiros métodos. As questões éticas na pesquisa com adolescentes também foram enfocadas nesta seção.

Na seção 3, há uma descrição de todo o contexto escolar que propicia a realização de pesquisas envolvendo alunos no IFPR, bem como a descrição do que foi o projeto “A cidade que nós queremos”, por meio do qual desejou-se atingir aos objetivos desta pesquisa. Nesta mesma seção, o papel do professor de Geografia na formação cidadã e no estímulo à formação de jovens pesquisadores foi também discutido.

⁵ Os estudantes Naviraí e Londrina não puderam comparecer a entrevista por razões pessoais e enviaram suas respostas pelo telefone.

⁶ Naviraí estava em outra cidade e Curitiba faltou sem dar maiores esclarecimentos.

Os resultados obtidos perante os objetivos propostos estão situados na seção 4, na qual foram analisadas as falas dos estudantes por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Nesta seção, as aprendizagens, desafios e dificuldades foram também elencados, numa busca por alcançar a perspectiva de Gatti (1999) para as pesquisas educacionais.

Os anexos deste trabalho contêm documentos pertinentes à pesquisa e a muitas afirmações nela feitas, acerca do trabalho com os adolescentes no IFPR.

Conclui-se que a realização de trabalhos de iniciação à pesquisa com protagonismo juvenil pode ser muito gratificante para discentes e docentes, o que promove crescimento para ambos, como cidadãos e parceiros na busca por uma sociedade mais justa. Deseja-se, por fim, que este trabalho possa contribuir aos estudos que visam ampliar espaços de participação para adolescentes e jovens, seja na escola, seja na cidade.

1. A EXPERIÊNCIA DE PESQUISAR *COM OS ADOLESCENTES DAS PEQUENAS CIDADES*: TEORIA E MÉTODO

Definir uma trajetória e dinâmica de trabalho com adolescentes e jovens não é, a princípio, uma tarefa fácil. A informalidade da conversa, a liberdade e a diversidade de suas formas de expressão e a criatividade destes jovens por vezes tanto encanta que o rigor acadêmico pode correr o risco de ser deixado em segundo plano. Para lidar com este risco e buscar manter a formalidade e a coerência do texto acadêmico sem, contudo, perder a leveza e a profundidade da experiência vivida, é que os procedimentos de coleta de dados foram estabelecidos.

Dada a necessidade de se compreender, como objeto de estudo, o processo de construção da autonomia e da participação dos adolescentes das pequenas cidades paranaenses, por meio da iniciação à pesquisa científica, a escolha de um enfoque qualitativo foi a mais adequada, visto que situa o observador, no caso, a pesquisadora, no ambiente dos sujeitos. Denzin e Lincoln (2006) citados por Natali (2009, p. 63) afirmam que neste enfoque, “os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. Ou seja, por tratar-se de uma relação estabelecida em ambiente escolar, num processo de iniciação científica institucional, permeados, porém, por vivências diferentes de professora e alunos, a abordagem qualitativa pôde abarcar todas as particularidades e subjetividades da experiência (HOLANDA, 2006), não mensuráveis em termos quantitativos.

Além disso, a prática da pesquisa qualitativa permite a ampliação das possibilidades de escolha de técnicas que auxiliem na busca pelos objetivos estabelecidos, pois “tem ampla liberdade técnico-metodológica para realizar seu estudo”, como colabora Triviños (2011, p. 133). A investigação participativa foi o método norteador escolhido. A seção 2 traz considerações específicas acerca desta escolha, ao estabelecer comparações entre a pesquisa-ação, a pesquisa participante e a investigação participativa, métodos que trazem, como ponto em comum, o desejo da inclusão dos sujeitos na prática da pesquisa como atores, o que revela um caráter emancipador deles (BRANDÃO, 1986, 2007; FALS BORDA, 1986; GAJARDO,

1986; GIL, 2008) e o de ver a reflexão tornada ação, por meio de todos os envolvidos (FREIRE, 2013a).

A escolha para a revisão de literatura, deu-se de modo multirreferencial, por considerar-se que, com a corroboração de Martins (2014) e Barbier (2002), as relações no campo da Educação são heterogêneas e, soma-se a isso, o intuito de realizar uma pesquisa que investiga interlocuções entre a educação geográfica e a sociologia da juventude. Pode-se também acrescentar que as pesquisas com o protagonismo adolescente, *como pesquisador*, ainda não são muito numerosas no Brasil, como se verá adiante nos resultados das buscas nas bases de dados, o que conduziu a leituras flutuantes diversas que buscaram trechos nos quais foram propiciadas a participação dos adolescentes, de modo a aproximar-se do proposto nesta pesquisa e na iniciação realizada com os estudantes. O detalhamento da revisão de literatura encontra-se nos tópicos desta seção.

Para detalhamento do projeto de iniciação científica realizada com os adolescentes do IFPR, os procedimentos de campo encontram-se seção 3, relacionada ao contexto escolar que permitiu a realização do projeto intitulado “A cidade que nós queremos”, feito com 8 estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, oferecidos pelo IFPR, no Campus Avançado Goioerê, e que se utilizou do método da investigação participativa para elaboração de um documentário feito inteiramente por adolescentes, sem interferências dos adultos. Os tópicos da seção 3 descrevem a própria pesquisa realizada com os estudantes, cuja análise deu origem a esta dissertação.

As técnicas de coleta de dados envolveram a realização de entrevistas individuais filmadas e/ou gravadas⁷ e observações participantes e ativas⁸ de campo, registradas em caderno, além de roda de conversa final⁹ com os adolescentes pesquisadores – que realizaram as entrevistas com os adolescentes da cidade – para discutir o projeto, as experiências vividas e seu produto: o documentário. Todas estas técnicas buscaram compromisso de fidelidade ao registro de fala dos estudantes, primando pelo respeito às suas falas e à ética no trato com eles. Para tanto, houve assinatura de termos de consentimento

⁷ Os estudantes Naviraí, Londrina e Serra da Saudade enviaram suas respostas em áudio/texto via *WhatsApp*, pois não puderam comparecer à filmagem no dia das entrevistas por questões pessoais.

⁸ Observação ativa foi aqui citada, no sentido dado por Thiollent (1984) como uma forma de observação em pesquisa qualitativa cuja inferência do pesquisador depende da aprovação do grupo. Desse modo, inferências e sugestões, foram apreciadas por toda a equipe de pesquisadores adolescentes, o que julgou-se ser apropriado numa iniciação científica que dava total protagonismo ao estudante.

⁹ Realizada no dia 19 de novembro, no IFPR Campus Avançado Goioerê/PR.

(pela direção do IFPR, por eles e por seus responsáveis legais), cujos modelos estão nos Anexos desta pesquisa. O tópico 1.3 desta seção detalha a escolha das técnicas e seu uso.

O zelo com estas informações, também dialoga com Sousa Santos (2010), pois compartilha o desejo por uma forma de se estabelecer uma nova racionalidade, que contraria a ordem vigente e hegemônica de um saber científico, que parte apenas e unicamente da academia, mas aproveitando e “fazendo aparecer”¹⁰ as experiências ora desperdiçadas, invisíveis, dos adolescentes – e, porque não, dos professores, com vistas a colaborar com uma “ecologia do saber” (*idem*, p. 106) – uma transposição da condição de não-visto, portanto não existente segundo a racionalidade dominante, para um saber que, em diálogo com os outros, pode construir novas formas de se pensar o mundo, a sociedade e a cidade, de modo contra hegemônico, a fim de conceber resistências e soluções locais para problemas locais, ainda que, de modo algum, com a negação de suas origens globais.

Para a análise das falas dos estudantes, com vistas a compreender como se deu (e se fato se deu) algum desenvolvimento da autonomia, da participação e do olhar geográfico nestes estudantes, por meio da iniciação em pesquisa científica com o método da investigação participativa, as entrevistas e as falas da roda de conversa foram transcritas e submetidas à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

1.1 A revisão de literatura

A busca pela sustentação teórica de um trabalho em Educação, é por si só, uma tarefa que abre um leque de possibilidades de leitura. Afinal, a Educação, como ciência e como prática profissional, requer dos docentes uma gama de informações dos mais variados campos do conhecimento, o que os leva a estar sempre em contato com leituras que não seriam, necessariamente, de seu campo de formação e estudo. Desse modo, a prática educativa é, em essência, um devir que acrescenta àquele que a esta profissão se dedica, a abertura constante às mais diversas formas de ser e pensar no meio científico. Enquanto

¹⁰Para Boaventura de Sousa Santos, a razão indolente – racionalidade moderna que se estabeleceu nos centros hegemônicos de poder e se impôs sobre todo o mundo, ignorando outros saberes e modos de fazer, viver e produzir, leva a invisibilização de outros saberes e modos de vida, atribuindo-lhes uma condição de não-existência. As ecologias (interações e diálogos possíveis e diversos) são a reação a estas não-existências, trazendo-as à vista e fazendo-lhes conhecidas. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 106)

ciência, a Educação, para problematizar sua própria práxis, no intuito de fazê-la evoluir, não apenas enquanto conhecimento, mas como novos modos de se fazer e pensar a formação humana, a serviço dos docentes, mas também à própria sociedade, visto que contribui a sua transformação, precisa de igual modo realizar leituras nos mais diversos campos do conhecimento.

Assim, optou-se por uma revisão de literatura que fosse multirreferencial, mas, sobretudo, focada em três eixos de trabalho: os estudos sobre o adolescente, a sociologia da juventude e a educação geográfica, com contribuições de outras áreas que, ao longo do percurso, fizeram-se úteis a discussão – como a Psicologia, e também a própria Geografia, pela natureza da formação da pesquisadora, com vistas a conhecer as pesquisas que, neste campo específico, tem considerado o adolescente.

Para a seleção de trabalhos pertinentes, foram consultadas as bases de dados do Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e da *Scientific Eletronic Library Online* – Scielo¹¹. Para orientar a seleção, foram escolhidas palavras-chave para uma busca preliminar por títulos. O mesmo critério foi utilizado para o sítio do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA e também para as teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM.

As palavras-chaves utilizadas na busca foram: Adolescentes, Adolescentes + cidade, Adolescentes + pequenas cidades, Adolescentes + pesquisa, Adolescentes + participação, Adolescentes + cidadania, Adolescentes + geografia, Adolescentes + autonomia, Adolescentes + investigação participativa. O recorte temporal, foi feito entre 2013 a 2018, pois o intuito era o de buscar os trabalhos mais recentes em termos de adolescentes e participação, além de propiciar tempo hábil para leituras no período de um mestrado. Esta primeira busca revelou a quantidade de publicações na área da saúde, ciências sociais e direito, que enfocam os adolescentes como objeto de estudo – ora relacionando-se às suas transformações biológicas, ora abordando seus problemas com a família, com a criminalidade, com a violência, com vícios ou com a gravidez precoce, como Carrano (2003) já havia observado em sua investigação.

¹¹ A utilização destas plataformas de busca de trabalhos científicos deu-se por duas razões primordiais: 1) elas têm acesso gratuito ao grande público; 2) elas possuem reconhecimento de legitimidade e confiabilidade por parte da academia.

Na Educação, muitas delas apontaram para o adolescente como aluno ou relacionado a alguma outra instituição – como as que lhes aplicam medidas socioeducativas quando em conflito com a lei, o que justifica, tanto nos demais campos do conhecimento quanto na Educação, a crítica feita por Carrano (2003), Tavares (2012) e Doutor (2016), no que diz respeito à necessária e contínua realização de pesquisas que enfoquem a adolescência e a juventude como grupo social e suas percepções, sem estigmatizá-lo como “problema” social, o que cria um estereótipo de jovem que, na verdade, esconde o fato de as juventudes se rebelarem, muitas das vezes, contra um “modelo injusto de sociedade dominadora” (FREIRE, 2013a, p. 208). Essa perspectiva, portanto, se constitui em obstáculo quanto ao seu reconhecido direito a participação nas decisões importantes e de seu interesse. Como a busca deste trabalho tinha o enfoque do adolescente protagonista, aquelas pesquisas que conduziam à visão do adolescente institucionalizado ou “problemático” foram descartadas nas análises mais minuciosas durante a escolha do referencial teórico.

Ao seguir, portanto, a técnica de leituras em sequência (MINAYO, 2002), foi feito o levantamento de pesquisas por títulos, em seguida, nos campos de interesse – educação geográfica e sociologia da juventude. Descartadas as pesquisas das demais áreas (ainda que algumas delas tenham sido mantidas por estabelecerem diálogos úteis aos objetivos da pesquisa), chegou-se a 95 títulos. Após a leitura dos resumos, da leitura flutuante e da leitura integral, apenas 11 trabalhos permaneceram, conforme Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 - Relação da seleção final de produções acadêmicas com o uso das palavras-chave

Palavras-chave	Quantitativo de trabalhos	Autoria	Campo do Conhecimento	Banco de Dados	Título
Adolescentes, Adolescentes + cidade, Adolescentes + pequenas cidades, Adolescentes + pesquisa, Adolescentes + participação, Adolescentes + cidadania, Adolescentes + geografia, Adolescentes + autonomia,	11	Ana Leticia B. Lima (2013)	Psicologia Social	BDTD	Direito de Participação: um estudo com adolescentes em práticas restaurativas
		Sônia Dias; Ana Gama (2013)	Saúde Pública	SciELO	Investigação participativa baseada na comunidade em saúde pública: potencialidades e desafios
		Paola Vargas Barbosa (2014)	Psicologia	BDTD	O desenvolvimento da autonomia adolescente: contexto, valores, estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental
		Paula Shabel (2014)	Ciências Sociais	Capes	<i>Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa</i>

Palavras-chave	Quantitativo de trabalhos	Autoria	Campo do Conhecimento	Banco de Dados	Título
Adolescentes + investigação participativa		Maria Manuela Calheiros; Joana Nunes Patrício; Sónia Bernardes (2014)	Psicologia Social	SciELO	O desenho de um centro de saúde para jovens: um exemplo de investigação participativa
		Paola Vargas Barbosa (2014)	Psicologia	BDTD	O desenvolvimento da autonomia adolescente: contexto, valores, estilos educativos e legitimidade parental
		Maria Concepción C. Romo (2014)	Educação	SciELO	<i>La estigmatización de la adolescencia como grupo poblacional en riesgo y sus repercusiones en la construcción de ciudadanía</i>
		Camila Benso da Silva (2015)	Educação	BDTD	A escola e a identidade territorial: o rural e o urbano em Santa Rosa/RS
		Catarina Doutor (2016)	Sociologia, Educação Social	SciELO	Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: perspectivas e reflexões
		Carla Denise Ott Felcher et al (2017)	Educação	SciELO	Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook
		Paulo Cesar Carrano, Ana Karina Brenner (2017)	Educação	SciELO	A escuta de jovens em filmes de pesquisa

Fonte: Elaboração própria, 2018.

O que se notou das leituras flutuantes realizadas, é que a maioria dos trabalhos trazia trechos úteis à elaboração da pesquisa, mas nenhum deles – exceção feita aos trabalhos de Calheiros, Patrício e Bernardes (2014) e Shabel (2014) – tratava-se, de fato, de uma pesquisa feita totalmente em parceria com adolescentes. Desse modo, apesar de a leitura dos trabalhos selecionados ter sido feita de modo integral, os conceitos pesquisados e referenciais teóricos foram de maior valia do que exatamente a observação do uso do método, na prática, com este grupo social nos trabalhos lidos.

Diante desse quadro, considerou-se importante situar alguns termos dentro desta pesquisa, e conceituá-los segundo referencial teórico utilizado.

1.2. Os conceitos principais utilizados nesta pesquisa: diálogos entre a sociologia da juventude e a educação geográfica

Por tratar-se de um trabalho que também investiga diálogos entre a sociologia da juventude e a educação geográfica, fez-se necessário elencar os conceitos principais utilizados e que aparecem com frequência neste estudo, para melhor explicitar porque eles foram escolhidos para pôr em diálogo os dois campos de conhecimento, e como aqui contribuem, de modo geral, neste estudo, de modo a controlar distorções possíveis de semântica.

Estas distorções, no campo da pesquisa qualitativa, dão-se, entre outras razões, “no modo de dar nome às coisas” Thiollent (1984, p.47), o que se deve, segundo o autor, ao sentido polissêmico das palavras e até às conotações que a mesma palavra assume aos olhos do pesquisador. Por isso, como meio de controle de possíveis distorções, buscou-se, nesta revisão de literatura, trazer os conceitos das palavras segundo os autores lidos, em tópicos especiais inseridos nesta seção. As subseções seguintes trazem as revisões de literatura realizadas referentes a estes conceitos, de modo a explicar o sentido com que eles foram utilizados neste trabalho.

1.2.1 Adolescências e juventudes

A definição do conceito de adolescência, para um trabalho que se dispôs a compreender o processo de construção de sua autonomia e participação, a partir do protagonismo em pesquisas científicas, exigiu a busca multirreferencial para um tema tão complexo como a juventude. Nesta perspectiva, a revisão de literatura buscou pistas para a utilização de um conceito de adolescência que pudesse auxiliar esse diálogo entre a educação geográfica e a sociologia da juventude.

De acordo com o conceito legal, no Brasil, “adolescente” é todo indivíduo com idade situada entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990) e “jovem” é todo indivíduo com idade situada entre 19 e 24 anos (BRASIL, 2013). Contudo, a restrição da juventude a uma categoria

meramente biológica, relacionada com a idade, já se mostra, há muito, desconectada da complexidade do *ser jovem*, que hoje representa mais o estatuto social assumido perante a sociedade do que uma etapa de desenvolvimento físico e psicológico (POWELL; SMITH, 2009; LANGHOUT; THOMAS, 2010; BARBOSA, 2014; DOUTOR, 2016). Carrano (2003) aponta que a utilidade destas classificações para fins estatísticos ou de elaboração de políticas públicas específicas tem ainda o seu uso prático, entretanto, a mera categorização em idades não pode ser o cerne das investigações sobre o que é a juventude e como melhor compreender o seu potencial de inovação e transformação social que este grupo social carrega em si.

A própria noção de infância, juventude e vida adulta é resultante da história e varia segundo as formações humanas. Os estudos antropológicos nos mostram que os sentidos dos relacionamentos entre as gerações se distinguem nos tempos e espaços das sociedades (CARRANO, 2003, p.110)

Portanto,

Estes indivíduos expressam, simultaneamente, uma determinada maneira de encarar a vida, assim como os seus problemas. Ora ser jovem, na sociedade contemporânea, não é apenas uma condição biológica, mas sim uma maneira prioritária de definição cultural (DOUTOR, 2016, p.163)

Soma-se a isso, neste trabalho, a crença do potencial de construção de saberes e de conhecimento sobre si (FERNANDES, 2009), bem como a da necessidade da participação ativa dos jovens na construção de políticas de seu próprio interesse, dado esse estatuto social por eles assumido hoje em dia, que não deve considerá-los como cidadãos do futuro, mas do hoje (MUÑOZ, 2004).

Carrano (2003) ensina, também, que os estudos sobre a juventude apresentam diferenciações temporais de sentido do que seria este momento de vida. Se, na década de 1920 os adolescentes e jovens eram vistos como um problema social, os anos 1950 e 1960 enxergaram neles, nas pesquisas, uma possibilidade de mudança social, de transformação da realidade posta, apesar disto ser considerado “problema” para alguns (DOUTOR, 2016). O potencial juvenil para a transformação e a mudança se consolidou e se confirmou nos estudos dos anos 1970, que, segundo o autor, situaram a juventude como “propulsora das mudanças sociais” (CARRANO, 2003, p. 129), enquanto Freire (2013a), na mesma década, denunciava que havia o interesse das classes dominantes de situar os jovens como “perturbadores da

ordem” e difamá-los perante as classes populares, dado seu potencial para auxiliá-las na transformação (FREIRE, 2013a, p.195-196).

No Brasil, Abramo (1997), citada por Carrano (2003), afirma que as pesquisas sobre os jovens, nas décadas de 1970 e 1980, situavam-se nas instituições que faziam parte de sua vida, mas já apontavam para seu potencial protagonismo pela busca de mudanças, especialmente nos movimentos estudantis, segundo Tavares (2012). A partir dos anos 2000 é que se deu o aumento dos trabalhos que consideravam a experiência vivida dos jovens e ampliou-se o espectro de análises, demandados pela UNESCO, segundo Tavares (2012). Mesmo assim, a despeito das críticas dos investigadores da juventude dever ser considerada fora do eixo meramente biológico, nota-se, em muitas pesquisas, uma visão estereotipada do adolescente, reduzido a “aluno” (CARRANO, 2003; FERNANDES, 2006) ou a alguém de comportamento irresponsável, “desviado” de um padrão social (aqui inclui-se o adolescente violento, em conflito com a lei, mas também o dependente químico e a adolescente gestante).

Esta visão do adolescente é ainda um tema recorrente em muitas pesquisas acadêmicas (CARRANO, 2003; TAVARES, 2012; ROMO, 2014; DOUTOR, 2016). A revisão de literatura para elaboração deste trabalho, nas plataformas da Capes, BDTD e Scielo, pôde verificar, ainda hoje, a incidência do alto número destas pesquisas – notadamente nas áreas de saúde, psicologia e direito, como já citado anteriormente nesta seção, e que não foram consideradas por não serem o foco deste trabalho.

Não se trata, cabe explicar, de ignorar o valor destas pesquisas face a tantos problemas que a pobreza e a exclusão causam nos adolescentes, principais afetados pela violência gerada e menos ouvidos nestas questões (SARMENTO, 2002; UNICEF, 2018) já que, cada vez mais

os jovens têm contato com esses produtos [drogas], já que permanecem “sendo uma fonte de geração de dinheiro meio às ruínas do capitalismo periférico pós fordista com seus trabalhadores pobres (hiper) precarizados (SOUZA, 2008, *apud* ENDLICH; FERNANDES, 2014, p.13)

Contudo, fez-se necessário desvincular o adolescente e o jovem da visão abarcada nas pesquisas descartadas, de modo a valorizar sua participação e a necessidade de seu protagonismo no alcance de soluções para os problemas que os afetam, privilegiando as que como agentes de mudança os consideram.

Apesar de citar os jovens como grupo social, para fins de estudo, a homogeneidade não pode ser vista como característica deles, pois uma de suas características é a *incerteza*, o que, se por um lado pode ser vista como algo negativo, por outro representa uma abertura às novas tentativas e possibilidades de ser que ao adulto já se encontra mais restrita, pelas certezas adquiridas ou impostas pela sociedade, fato que por si só se desdobra em escolhas que os levam a diferenciarem-se uns dos outros em seus grupos. Mannheim (1928) citado por Carrano (2003) e por Tavares (2012) e cuja obra marca o início de um campo de estudos da juventude, denomina este grupo como “uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade” (CARRANO, 2003, p.111). Na visão de Mannheim, com a qual Ianni (1968), Fabrinni e Melucci (1992), citados por Carrano (2003, p.112 e 115) parecem corroborar, os conflitos adolescentes e jovens vem de fora, da relação com os adultos, numa tensão entre as forças parentais ou sociais que querem manter a dependência e conter a vontade deles em serem autônomos, no complexo conflito entre proteção/tutela e emancipação/liberdade (FERNANDES, 2009; s/d). Hall (1904), citado por Carrano (2003, p.112 e 115), já considerava, também, os fatores biológicos do amadurecimento, associados a estes conflitos com os adultos e com a iminência da vida adulta.

De qualquer modo, a juventude, por aqueles que sobre ela escreveram, está associada a transformação, de um modo tal, que chega a refletir-se em toda a sociedade e espaço. Às incertezas juvenis, Carrano (2003) e Doutor (2016) apontam que as dificuldades de escolha em relação ao futuro, pelas incertezas da era presente (do diploma universitário ao primeiro emprego), também se agregam como mais um campo de dúvidas na mente adolescente. Afinal, tempo e espaço, contraem-se e alargam-se conforme se ampliam/restringem sua mobilidade no campo virtual (*Internet*) e real (mobilidade espacial), o que gera ainda mais conflitos na construção do adolescente sobre si e sobre o mundo no qual vive.

Neste debate, o adolescente de pequenas cidades vê-se, no conflito com a limitada mobilidade espacial (notadamente os mais carentes financeiramente), como um híbrido de urbano e rural, com cotidiano que remete à vida no campo – a menor velocidade nos fluxos da cidade, as relações permeadas pelo conhecimento desde a infância de pessoas e lugares, entre outros aspectos – relacionada a influência do espaço agrário e suas complexidades que o circundam, e o modo de vida urbano que – via rede mundial e localidade sob influência global – adquiriu, o que lhe incorporou ao cotidiano roupas, acessórios, linguagens, gostos musicais que diferem bastante do que seria chamado de “rural”, visto que

uma grande parte da experiência que os jovens vivem hoje é socialmente construída em função das redes de relações e dos significados deixados pelas grandes orientações de uma cultura de caráter global (CARRANO, 2003, p. 118).

Assim, no campo das incertezas do jovem, aquele de pequenas cidades acrescenta esse hibridismo (SILVA, 2015) à sua lista. Contudo, essa incerteza juvenil é tratada pelo mesmo autor por um viés que muito interessou a esta pesquisa, visto que

na experiência dos adolescentes de hoje, desvio, conflito e inovação estaria, portanto, entrelaçados. Neste sentido, as experiências adolescentes são enormes laboratórios de inovações, não porque as projetam, mas porque já as praticam. Para os adolescentes o fundamental não é a construção de metas para um mundo futuro, mas a experimentação do sentido de mudança no presente (CARRANO, 2003, p.119)

Adiciona-se a este quadro, a sensação de insegurança crescente na juventude das pequenas cidades, pois os índices de violência de muitas delas, em proporção a população, configuram-nas entre as mais violentas do país (ENDLICH; FERNANDES, 2014). A sociedade “adultocêntrica”, por sua vez, ignora as causas estruturais da pobreza, da exclusão e da violência que colocam o jovem tanto como praticante como vítima da mesma condição violenta, e lhe tolhe ainda mais em seu direito de apropriar-se da cidade, mediante a adesão de medidas absurdas como os toques de recolher, que ocorreram no Paraná e em muitas pequenas cidades brasileiras, como denunciam Endlich e Fernandes (2014)

Moncau (2011) assinalava que eram pelo menos 72 municípios brasileiros, em 19 estados, que já haviam adotado esse tipo de medida restritiva. A autora também problematiza e traz referências que questionam essa forma de controle para alguns medievais, para outros é um instituto típico de estados autoritários e policialescos. *Priva adolescentes e jovens de sua liberdade sem que estejam em delito*. Além disso, a sua aplicação indica que pode tratar do desejo de higienização social em determinados espaços (ENDLICH; FERNANDES, 2014, p. 16, *grifo nosso*).

Felizmente, desde junho de 2009, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda, posicionou-se contrariamente ao toque de recolher de alguns municípios brasileiros, mediante constatação de “apreensão constrangedora de crianças e adolescentes como uma carrocinha de menores que viriam sendo executadas por comissariados e juizados de menores” (ENDLICH; FERNANDES, 2014).

Diante de todas estas problemáticas envolvendo a construção de um conceito para a adolescência, a concepção de adolescente e jovem adotada é a de que se trata de um grupo

social com similitudes, mas, também, de heterogeneidades, segundo Fernandes (2001), Bourdieu (2003) e Santos (2014), citados por Doutor (2016). Uma palavra e um conceito polissêmicos, o que se deve às diferenças sociais, espaciais, culturais, biológicas e psicológicas que os cercam, mas que possuem, em comum, o fato de carregarem a potencialidade latente da mudança, da abertura ao novo e a transformação do pré-estabelecido pelas sociedades anteriores.

Desse modo, busca-se em Muñoz (2004), novamente, a referência para se considerar o adolescente e o jovem um cidadão do hoje, capaz de expressar sua opinião quanto aos temas de seu maior interesse, de modo a interagir com o adulto e *com* ele, poder efetivar as mudanças necessárias e benéficas a toda a sociedade. Toma-se emprestada, por paráfrase, a visão de Tonucci (2005) para a infância, trazendo-a para a adolescência (que é também infância nos documentos internacionais¹²): se é bom para *a adolescência*, é bom para todos.

Especificamente de acordo com os objetivos desta pesquisa, o adolescente e o jovem aqui estudados, são os oito estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPR Campus Avançado Goioerê, brasileiros, moradores de pequenas cidades do interior do Paraná, com estreita ligação ao modo de vida do campo (posto que habitam o cinturão das três grandes monoculturas de soja, milho e trigo no Brasil), mas que são influenciados pelo modo de vida urbano que já prevalece, mesmo no campo (LEFÈBVRE, 2016) e que participaram como pesquisadores no projeto “A cidade que nós queremos”, oferecido e realizado pela disciplina de Geografia, entre os anos de 2016 e 2018, como projeto de iniciação à pesquisa científica no ensino médio do IFPR.

1.2.2 Participação e direito a participação

O conceito de direitos, como o conhecemos hoje no mundo ocidental, deriva da ideia kantiana de ênfase na razão e necessidade de autonomia para exercício das ações morais (FERNANDES, s/d). Desse modo, para Kant, possuir direitos implicava em ter condições racionais para praticá-los, usufruí-los.

¹² Para a Convenção dos Direitos da Criança, todo o indivíduo com menos de 18 anos é considerado “criança”. (ONU, 1989)

Na história dos Direitos Humanos, esta foi uma condição explicitada em seu primeiro texto, de 1789. Ele deliberava sobre os “direitos do homem e direitos do cidadão” (FRANÇA, 1789) o que implicava que grupos sociais considerados não racionais, mas essencialmente guiados por suas emoções, estavam excluídos desses direitos, a saber: mulheres, trabalhadores, jovens e crianças (ALDERSON, 2000 *apud* FERNANDES, s/d, p.1). A lógica vigente determinava que estas pessoas não tinham autonomia para exercerem seus direitos e, portanto, as decisões de seu interesse eram tomadas por outras pessoas, num modelo que Muñoz (2004, p.30) considera como o modelo do “homem-branco-adulto”.

Em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), as crianças¹³ são mencionadas no texto. Contudo, a visão sobre elas é uma visão protecionista e familiar, de modo que, em sua educação, as ações e escolhas da família se sobreponham às do Estado.

A visão sobre a criança, como alguém a ser protegida, inclusive de si mesma – posto que vive na “selvageria”, na ausência de leis, na visão kantiana (PEREIRA, 2012, p.74) e que, portanto, não tem condições de gozar de todos os direitos assegurados ao humano adulto, tem sua concepção marcada pela ideia de incompletude, incapacidade e incompetência, cabendo a ela políticas protecionistas e que lhe garantam acesso à vida de adulto – sobretudo via escolarização (MÜLLER, 2007, p.83).

Alderson (2000 *apud* FERNANDES, s/d), contudo, contesta a visão racionalista sobre a infância e sobre o próprio conceito kantiano de direito, ao afirmar que as emoções, junto a razão, modelam os pensamentos humanos e, portanto, contribuem para a efetivação de suas ações. Desse modo, os direitos devem contemplar também as necessidades físicas e sociais dos sujeitos.

Assim, foi apenas a partir de 1924, com a Declaração de Genebra (ONU, 1924) e, posteriormente, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) revisada sob a forma do texto da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que mudanças significativas começaram a ocorrer para a infância na perspectiva internacional e para a infância e à adolescência, no Brasil. Foi nesta declaração que elas passaram a ter direito a nome e a nacionalidade, bem como a brincar e a desenvolver-se numa atmosfera de paz. Esta nova visão para a infância teve a contribuição das atrocidades de duas grandes guerras e das

¹³ Ressalta-se que, neste tópico, o uso das palavras “criança” e “infância”, ao se mencionar os documentos internacionais, abrange o conceito de “adolescente” para esta pesquisa, pois, conforme a legislação brasileira, há distinção dos termos, segundo a Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), contudo, na norma internacional não há essa distinção.

descobertas da medicina, da psiquiatria e da psicologia que elegeram este grupo social como objeto de investigação, trazendo as bases científicas que as separariam de uma vez do grupo social dos adultos, reconhecendo-lhes suas necessidades especiais. A criança era, desde então, sujeito de direitos internacional e detentora de direitos civis.

O avanço em direção a ideia da criança e do adolescente participativos (FERNANDES, 2009), deu-se, portanto, com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Por meio deste documento, cujo foco era o melhor interesse da infância (compreende-se nele, para o Brasil, a adolescência também), é possível enumerar ideias que fazem desta norma uma inovação em muitos aspectos, tais como:

- Jurídicos: como convenção e não mais como declaração, ela passou a ter maior poder de influência sobre as políticas internas de seus países signatários, o que significa maior aplicabilidade e maior rigor com seu cumprimento.
- Humanos: ela segue o princípio da igualdade e não da discriminação. A criança, enquanto ser humano, faz jus a direitos humanos.
- Sociais: como sujeito de direitos humanos, a criança deve ter acesso à participação, à informação, à liberdade de crença e de opinião, o que estabelece um novo paradigma na relação dos adultos com as crianças.

Em suma, esta norma trouxe uma nova concepção sobre a infância e, portanto, sobre os direitos das crianças e dos adolescentes.

É importante comentar, entretanto, que, ao emprestar a ideia da hermenêutica diatópica de Santos (*apud* FERNANDES, s/d), há que se considerar as dificuldades de se encerrar todas as infâncias numa mesma norma universal. Até mesmo num mesmo país, há que se observar que há os *topoi* adulto e os *topoi* das crianças (*idem*), sendo necessária a consciência da incompletude de ambos para equilibrar as tensões de poder que se estabelecem com essa nova visão sobre o universo infantil.

Afinal, o “não-falante” (etimologia do termo *infante*) passa agora a ter direito a participação em assuntos de seu interesse, e como conciliar isso com uma visão construída historicamente por muitos séculos acerca deste grupo social? “É, pois, a imagem da criança como um objecto regulado pelo poder paternal sem limites que inviabiliza a possibilidade de emergência de qualquer tentativa de atribuição de direitos às crianças” (FERNANDES, s/d, p. 9). Ao narrar as atrocidades cometidas contra as crianças desde o Império Romano, a

autora é atual com esta frase, dado que este *status* social dado a infância é ainda muito marcante nos espaços onde lhe deveria ser assegurada a participação: família, escola, comunidade.

É fato que os direitos políticos dos adolescentes, sobretudo o direito à participação, visto que seus direitos sociais são comumente aceitos e não discutidos (educação, saúde e proteção) é tema de controvérsias por aqueles que vêm ambiguidades neles, como corrobora Alderson (2000): estes direitos são *limitados* (dependem da ação de terceiros para serem exercidos de fato); são *condicionais* (conforme sua capacidade própria) e são *partilhados* (para que sejam exercidos, é necessária uma condição de igualdade de oportunidade). E é nesta última que os críticos lançam seus comentários mais audazes, pois esta condição “fere”, segundo muitos autores, a ideia de família, de casamento e de parentalidade (GOLDSTEIN, 1996; ETZIONI, 1993; SANDEL, 1982; GALSTON, 1991; GLENDON, 1991; WARDLE, 1996 citados por FERNANDES, s/d, p. 6).

Há que se destacar, também, que o próprio conceito de participação encontrado na CDC é tema de debate nos atuais estudos da infância. O artigo 12, na tradução subscrita e ratificada pelo governo brasileiro em 1990, assim diz:

Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (BRASIL, 1990b)¹⁴

De acordo com o texto, o conceito de participação não aparece de forma direta, entretanto, este é o artigo que baseia seu direito às crianças e aos adolescentes. A questão que se impõe, todavia, reside conceito do termo implícito no referido artigo. Afinal, como se lê, o direito está condicionado à idade, à maturidade e à voz, além de ser visto como atividade política voltada a socialização e não contemplar todas as formas de participação que as crianças exercem em seus cotidianos sociais (WYNESS, 2013; SMITH, 2012, PERCY-SMITH, 2015, citados por HORGAN et al, 2016). Os autores ainda mencionam um modelo “norte-global” (HORGAN et al, 2016, p. 274) para o conceito, que também não contempla as infâncias em sua diversidade.

¹⁴ Texto original: “States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child” (UN, 1989).

Por conseguinte, o que se nota nos estudos mais recentes que refletem sobre o conceito de participação infanto-juvenil, é que a prática efetiva deste direito – não apenas nos espaços institucionalizados, mas no cotidiano – ainda carece de estudos, que, segundo Horgan et al (2016), podem mostrar *se e de que modo* as crianças já participam efetivamente das tomadas de decisão na família, na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Os autores defendem que o conhecimento e registro acadêmico destas realidades podem fomentar as discussões para a abertura de cada vez mais espaços à efetiva participação de crianças e adolescentes.

Uma outra questão que se impõe, diz respeito a necessidade de criação de dispositivos para que as crianças que ainda não conseguem se expressar claramente de modo verbal ou pela forma escrita possam participar. Este desafio, por fugir das idades dos adolescentes pesquisados neste trabalho, não será abordado em nível de detalhe.

No Brasil, o contexto histórico dos direitos das crianças e dos adolescentes¹⁵ também encontra tristes paralelos com a história mundial, segundo Müller (2007) e Müller, Mager e Morelli (2011). As crianças e os adolescentes viviam em abandono ou tutela dos pais e, mais tarde, do Estado. Mesmo sob tutela da família, maus tratos e silêncio imposto era comum. Müller, Mager e Morelli (2011) destacam a importância, no que diz respeito a participação, que o surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR, teve, em 1985, para a inserção da proteção à criança, ao adolescente e ao jovem na Constituição Federal de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Além disso, o texto constitucional também previa um estatuto para a juventude, onde se lê:

Art. 227 § 8º A lei estabelecerá:

I – o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

¹⁵ Em se tratando do Brasil e de suas leis federais, faz-se distinção entre os termos “crianças” e “adolescente”, visto que, para a legislação brasileira, os indivíduos com menos de 12 anos são considerados “criança”, já os indivíduos com menos de 18 anos, são considerados “adolescentes” (BRASIL, 1990).

II – o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (BRASIL, 1988).

Quanto ao direito de participação, a aprovação de uma convenção internacional veio fomentar a criação das leis ordinárias necessárias a efetivação do que fora assegurado na Constituição: a Convenção Internacional dos Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989). Nela, o direito a participação aparece como inovação:

Art.13

1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.
2 – O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias:
a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais; ou
b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas. (ONU, 1989)

Seguindo a norma internacional, o Brasil, na necessidade latente de se revogar o Código de Menores (BRASIL, 1979) e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, já defasados, segundo Müller, Mager e Morelli (2011), sanciona a Lei nº 8.069/1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA (BRASIL, 1990). Esta lei ratifica o direito a participação da criança e do adolescente no Brasil, ao versar sobre os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade, entre outros:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI – participar da vida política, na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990)

Destaca-se que a norma brasileira parece dialogar mais com as críticas ao conceito de participação apresentado na CDC em seu artigo 12, segundo citam Horgan et al (2016). A Constituição Federal Brasileira também menciona os jovens (BRASIL, 1988) e os direitos da juventude são assegurados no país, atualmente, pela Lei 12.852/2013, ou Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), na qual o direito a participação é mencionado em muitas partes do texto, como no

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Parágrafo único. A emancipação dos jovens a que se refere o inciso I do caput refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e não ao instituto da emancipação disciplinado pela Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil (BRASIL, 2013)

À semelhança da norma internacional, nota-se nos textos das leis brasileiras que o melhor interesse da criança, do adolescente e do jovem devem ser tratados como prioridade, o que se acredita ser um longo caminho a percorrer, a começar pela instituição *escola*, visto que

Com efeito, alguns estudos indicam que o direito à participação não está a ser consistentemente implementado ao nível político, legislativo e na organização dos serviços nas áreas sociais, educacionais e de saúde (CALHEIROS, PATRÍCIO; BERNARDES, 2014, p.131).

A democracia é condição para a existência da cidadania e ela, atualmente, se manifesta na “mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública” Gadotti (2006, p.134). E mais: “Temos uma escola cidadã e uma cidade educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade” (*idem*, p.135).

Ou seja, enquanto instituição que dispõe de tanto tempo na vida do adolescente e do jovem, a escola tem um papel fundamental na promoção da cidadania, mediante o estímulo a autonomia e a participação de seus estudantes.

Para fins de comparação e síntese das terminologias dos textos legais brasileiros, é importante identificar os conceitos de criança, adolescente e jovem nas leis mencionadas, conforme se vê no quadro abaixo (tabela 2):

Tabela 2 - Conceito de criança, adolescente e jovem nas legislações pertinentes ao direito de participação destes grupos sociais, no Brasil e no mundo

Norma/Lei	Criança	Adolescente	Jovem
CDC (ONU, 1989)	Todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.		
ECA (BRASIL, 1990)	Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos.	Considera-se adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade.	
Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013)			São consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Desse modo, os estudantes participantes do projeto “A cidade que nós queremos”, enquadraram-se, no início do projeto, como adolescentes e jovens, para a CDC e o ECA. Em sua fase final, alguns deles tornaram-se, para a legislação brasileira, *jovens*, mesmo que ainda *crianças* de acordo com a CDC.

Diante destas observações, esta pesquisa busca colaborar com a construção de saberes científicos que valorizem os direitos de participação dos adolescentes, ao reiterar o convite a escola, para que seja divulgadora e promotora destes direitos, já preconizados na Lei nº 8.069/1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, nos artigos 15 a 18 (BRASIL, 1990), e também na Lei nº 12.852/2013 – Estatuto da Juventude, nos artigos 4º ao 6º, e que pode ter, na figura do professor de Geografia, um forte incentivador, visto que

entendemos que mesmo que parte das abordagens impulsionadas por outros campos do saber valham-se de uma clara dimensão espacial, cabe a geografia,

também, levá-las a cabo. Pois é na própria ciência geográfica que encontramos um manancial teórico que possui validade ímpar para tornar inteligíveis os fenômenos que relacionem cidade-educação-segregação (GOMES, 2014, p. 75)

E, ainda, “a cidadania jamais será doação do Estado, ao passo que é, essencialmente, uma conquista dos excluídos, e que se dá a partir do exercício político e das lutas” (ARROYO, 2010, apud GOMES, 2014, p.76), ou seja, a democracia e a cidadania serão sempre alvo de busca incessante e aprimoramento com a necessidade da participação social, “contra a própria lógica dominadora dos sistemas formais” (LIMA, 2013, p.17), sobretudo, em se tratando de grupos sociais excluídos /ou marginalizados, ou ainda, pouco considerados em suas opiniões, como a adolescência. A escola, portanto, é espaço privilegiado para a promoção cidadã que se apropria das normas legais para estimular a sua prática, não apenas para os que estão em situação de exclusão, mas para todos.

1.2.3. *Autonomia*

A palavra autonomia origina-se de duas palavras gregas (*autos; nomos*) e quer dizer, etimologicamente falando, "regras para si próprio"¹⁶. No dicionário, encontram-se algumas definições de autonomia, dentre as quais: “a capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania” (AUTONOMIA, 2018), e “liberdade do homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las” (*idem*, 2018).

A autonomia, portanto, é uma habilidade caracterizada como "a capacidade de dar direção à própria vida, definir objetivos, sentir-se competente e ter condições de regular suas próprias ações", segundo Noon, Dekovic e Meeus (1999), citados por Barbosa (2014, p. 12). A autora afirma, ainda, que a autonomia é um processo contínuo em desenvolvimento e que as principais relações que o influenciam, no caso do adolescente, são a família e a escola.

Sabe-se, contudo, que a categoria *autonomia*, analisada *a priori* neste trabalho, nas falas dos adolescentes, é também um conceito polissêmico e, para tanto, numa busca por

¹⁶ Disponível em: < <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-autonomia/> > Acesso em 24 jan 2019.

minimizar as distorções (THIOLLENT, 1986) buscou-se o auxílio, na psicologia, de leituras atuais no tema, onde chegou-se a tese de Barbosa (2014), cujos estudos sobre as produções acadêmicas, nacionais e internacionais, no campo da autonomia adolescente, conduziram às ideias acerca da autonomia abordadas no quadro abaixo (tabela 3):

Tabela 3 - Discussões acerca da autonomia adolescente e seu desenvolvimento¹⁷, segundo BARBOSA (2014)

Características da autonomia	Conceitos	Desenvolvimento	Variáveis que interferem no desenvolvimento	Comportamentos associados a alta ou baixa autonomia
<p>Uma das tarefas desenvolvimentistas mais importantes desta fase da vida</p> <p>É conceito polissêmico</p> <p>É processo contínuo</p> <p>Desenvolve-se de modo distinto de um adolescente para o outro, de um sexo para outro e até num mesmo adolescente, no que diz respeito às suas emoções e a sua capacidade cognitiva, por exemplo</p> <p>Está associada ao bem estar psicológico, aos estilos parentais, ao nível educacional dos pais, entre outros fatores.</p>	<p>Autonomia emocional: capacidade de perceber-se e também a seus pais, como seres passíveis de erros, falíveis, normais e separados; também: separação (neste caso, com implicações positivas ou negativas dependendo do grau de separação de suas referências)</p> <p>Autonomia cognitiva: habilidade de pensar de modo independente, ou "o poder sobre si mesmo, a habilidade de resistir às demandas dos outros e se envolver em ações sem a permissão dos outros" (AGNEW, 1984, citado por BARBOSA, VAGNER, 2013, p.651)</p> <p>Autonomia comportamental: processo de tomada</p>	<p>Perspectiva sociodinâmica: ela se dá gradualmente no afastamento do adolescente de seus referenciais (pais ou responsáveis), é o posto da dependência emocional de filhos em relação aos pais.</p> <p>Perspectiva da psicologia social: é uma habilidade, desenvolvida por meio de relações de afeto e de proximidade com as figuras de referência, seu oposto, nesse caso, seria a heteronomia, ou a submissão à vontade de outros</p>	<p>Idade</p> <p>Gênero</p> <p>Cultura (individualista ou coletivista)</p> <p>Nível socioeconômico</p> <p>Clima familiar</p> <p>Suporte parental</p> <p>Legitimidade da autoridade parental</p>	<p>Problemas de comportamento</p> <p>Autoestima</p> <p>Depressão e ideação suicida</p> <p>Uso de substâncias</p> <p>Desempenho acadêmico</p>

¹⁷ É importante frisar que se trata de uma análise de publicações que, de um modo geral, tratam de um modelo de adolescente centrado em indivíduos "de 14 a 17 anos, norte americano, branco, de nível socioeconômico médio" (BARBOSA, 2014, p. 25-26). Por esta razão, a mesma autora lembra que pesquisas sobre a autonomia adolescente são necessárias no Brasil devido ao baixo número de publicações brasileiras, que acabam por abranger um grupo semelhante, e que não contemplam a diversidade étnica e socioeconômica do país.

Características da autonomia	Conceitos	Desenvolvimento	Variáveis que interferem no desenvolvimento	Comportamentos associados a alta ou baixa autonomia
	consciente de decisão ou controle sobre seu próprio comportamento			

Fonte: elaboração própria, 2019

As autoras postulam que a primeira ideia de desenvolvimento da autonomia pela perspectiva sociodinâmica possa ser influenciada pela cultura individualista dominante em nossa era, e afirmam que, mesmo em culturas de maior pertença coletiva, a autonomia é incentivada, preferindo-se, portanto, na concepção delas, a ideia de que a autonomia se desenvolve sadiamente em relações de proximidade que a estimulem.

Adotou-se, portanto, nesta pesquisa, esta concepção, junto à ideia da autonomia cognitiva, desejada num processo de formação cidadã mediante escolarização de cunho progressista e com vistas à prática da liberdade (FREIRE, 2006, 2013a, 2013b). Aqui, neste sentido, ao associá-la ao desejo de promover uma educação libertadora, cabe distingui-la de outro termo, *emancipação*, também deseja numa educação progressista e entendida “como exercício de conceber explicações para resolver problemas do nosso tempo, pela perspectiva do nosso entendimento e não porque alguém disse, simplesmente, que deveria ser assim” (DA SILVA, 2013, p.753).

A autonomia, portanto, tem raiz psicológica e abrange o ser, o indivíduo, já a emancipação, tem raiz sociológica e relaciona-se ao seu engajamento político diante da realidade social. Ser autônomo é dar um passo rumo a emancipação.

Desse modo, assim como, politicamente, cabe ao adulto proporcionar os espaços de participação para os jovens na sociedade, para sua formação cidadã e desenvolvimento da própria autonomia, cabe à escola - e daí a importância da figura do professor - ser uma estimuladora da autonomia de seus estudantes, mediante atividades que os permitam tomar decisões, errar, buscar o acerto, de modo a não vê-los como um depósito de informações, mas, também produtores de conhecimento, a partir do conhecimento científico recebido da escola.

1.2.4. Espaço geográfico, lugar e cidade

a) Espaço geográfico

A Geografia não despreza a ação do tempo sobre a noção de espaço que hoje se estabelece, tanto que Harvey (2017) teoriza a respeito do que chama de “compressão espaço-tempo” (2017, p.187), e destaca ambos os termos como basilares de nossa existência e, ainda, ressalta como a aceleração do tempo – via novas tecnologias de deslocamento e comunicação, nos dão a sensação de um espaço “menor”, de menores distâncias. O autor afirma, inclusive, que “o horizonte temporal implicado numa decisão afeta materialmente o tipo de decisão que tomamos” (*idem*, p.188). A ideia de espaço, em Harvey, portanto, enquanto autor marxista, repousa nas muitas significações que o espaço (e o tempo) podem adquirir de acordo com a prática social num dado tempo histórico, e, também, de acordo com o poder do modo de produção vigente. Ele exemplifica que a produção de espaço (e de tempo) segundo os interesses da reprodução do capitalismo, dá-se, na materialidade, por exemplo, com a alteração da forma urbana, o que invariavelmente afetará o cotidiano dos sujeitos a esta mudança, ainda que as práticas sociais *não* sejam unicamente influenciadas pela mudança no espaço. Ele dialoga com Santos (2006), no que diz respeito ao espaço ser herança, uma acumulação de tempos distintos e práticas distintas, ora cristalizadas na paisagem¹⁸ como vemos agora.

A Geografia, em sua concepção clássica, tem seu objeto na compreensão das relações do homem com o meio, suas ações e suas relações com ele e nele; em sua concepção mais moderna, tem seu objeto na organização do espaço, conforme Moreira (2014). Assim, o espaço torna-se categoria central na Geografia, muitas vezes, confundido com o próprio objeto de sua análise – a organização dele, como pontua Suertegaray (2001).

A noção de espaço, categoria maior na Geografia¹⁹, para uso nesta pesquisa, considera o conceito atribuído por Santos (2006), que assim o descreve:

¹⁸ A perspectiva de paisagem, adotada neste trabalho, é a de que a paisagem consiste de formas, que analisadas num tempo dado, restrito, expressam o conjunto das transformações realizadas naquele espaço, junto aos elementos da paisagem natural residual, num dado período de tempo, como se a paisagem fosse uma fotografia daquele momento de sua análise e apreensão. Nesse sentido, é imutável, em contraponto à dinâmica da transformação do espaço geográfico (SANTOS, 1997).

¹⁹ O espaço é a categoria de estudo principal na Geografia. Os conceitos-chave que ajudam a investigá-lo e

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico.

O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes. (SANTOS, 2006, p.39)

Nesta concepção, estes objetos – fruto das técnicas, e estas ações – fruto das relações sociais de produção, vão demonstrar a ação humana sobre a natureza, transformando-a, subjugando-a, que revela no tempo histórico os usos do território: como, onde, por quem, por quê e para quê, como indaga Santos (2001, p.11). Contudo, o homem como mero “sujeito-mediação”, como denomina Moreira (2014, p. 23) entre paisagem (como em Geografia Física, o conjunto dos fenômenos naturais – excluído o homem) e espaço (como em Geografia Humana, a experiência empírica do homem - excluída a natureza), não satisfaz este trabalho, que buscou resgatar em Reclus (*apud* MOREIRA, 2014, p. 23), na Geografia clássica, o que seria a definição de homem que deve constar num trabalho cientificamente geográfico, posto que contempla uma totalidade entre homem e meio: “o homem é a natureza consciente de si mesma”.

Esta visão não permite que o espaço seja visto unicamente como um palco neutro onde os eventos da vida em sociedade acontecem, nem tampouco vê o homem como mero expectador dos fenômenos, naturais ou artificiais, que lhe determinam seus lugares de vida. O espaço geográfico é sim, constructo humano, mas, e aqui não se pode ignorar as relações de poder entre os homens, uma construção que expressa as formas como este poder, sobretudo econômico, na modernidade, modelam a organização da vida material das pessoas.

Acrescenta-se que estes objetos e ações, como diz Santos (2006, p.39), tornam-se cada vez mais artificiais, e “estranhos ao lugar e a seus habitantes”. É nessa perspectiva que este trabalho discute, entendendo que as transformações pelas quais passam as cidades afetam a todos, mas sobretudo aos adolescentes que, por gerações, não puderam manifestar-

compreendê-lo são: lugar, paisagem, região e território (CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2005). Para uma dissertação realizada no âmbito da Educação e por não se tratar de objeto de estudo nesta pesquisa, não houve aprofundamento na questão “espaço” como categoria, visto que as categorias de análise neste texto, bem como seus objetivos são outros.

se sobre esse estranhamento que as mudanças espaciais geraram em seus lugares de morada e de vida. Ainda que “natureza consciente”, o grupo social da adolescência foi excluído de expressar seus pensamentos sobre muitos temas de seu interesse, inclusive, a construção de seu próprio espaço urbano.

No entanto, na ciência, o consenso em torno de um conceito não é algo facilmente atingível. Pela natureza da própria ciência, os conhecimentos vão se ampliando e novas questões tensionam os campos do saber levando a novos questionamentos. Em Geografia não poderia ser diferente. Corrêa (2005) sustenta que, ao longo da história da Geografia como ciência, a ideia de espaço foi moldada de acordo com as correntes de pensamento vigentes e que sua noção foi moldada com o passar do tempo, suscitando ainda, como sempre em ciência, novas considerações.

Moreira (2014, p. 13-14) aponta que, desde seu nascimento, a própria noção da Geografia gerou controvérsias quanto ao seu objeto e suas categorias de análise (conf. nota de rodapé, p. 46). Estrabão, na Grécia (ano I a.C.) propunha em sua obra intitulada *Geografia* a descrição das paisagens naturais observáveis, numa visão horizontal. No ano seguinte, Ptolomeu, também na Grécia (ano II a.C.) propunha uma obra com mesmo título, com ênfase na observação da Terra – e daí o nome da ciência – entre tantos planetas, numa visão vertical.

Na Geografia Tradicional (1870-1950), o espaço era secundário nas investigações, com preferência aos estudos da paisagem e da região, destacando-se a ideia de descrição do meio e o agrupamento espacial de características naturais e culturais similares, respectivamente. A noção da localização das atividades humanas, bem como seus fluxos, não era objeto de interesse primordial. Desta época, teóricos como o alemão Friedrich Ratzel (*apud* Moraes, 1990), concebem o espaço como o *locus* vital para as atividades humanas, proporcionando condições de trabalho, e refere-se tanto ao espaço natural quanto ao social. Não cabe neste trabalho descrever os conceitos de espaço vital e território que Ratzel legou a Geografia, mas foi esta concepção que embasou expansionismos e imperialismos no mundo, pois quanto mais terra (ou mais território), maior uma nação seria em poder, técnicas e riquezas.

Em consonância com o Positivismo, o espaço na Geografia Teórica-Quantitativa (nos anos 1950) foi limitado às distâncias, orientações e conexões logísticas. As contradições, fruto das interações sociais ao longo do tempo, ou não eram objetos de análise ou eram tratadas secundariamente. Ainda assim, os estudos quantitativos são utilizados ainda hoje,

considerados como pontos de partida para análises mais aprofundadas e complexas, como corrobora Corrêa (2005, p. 23), afinal, curiosamente, foi neste contexto que o espaço foi denominado pela primeira vez como categoria chave de análise em Geografia.

A partir dos anos 1970, surgiu a Geografia Crítica. Orientada pelo materialismo histórico-dialético, ela buscou romper com tradicionalismos e com os padrões estabelecidos pela geografia tradicional, apenas em dados quantitativos, da corrente teórica. Apesar de haverem discussões sobre a importância do espaço na obra de Marx entre os geógrafos, fato que não é relevante a esta investigação, destaca-se neste momento histórico da Geografia a definição de categorias de análise, com o espaço geográfico definido como o “*locus* das relações sociais de produção”, para Lefèbvre (1976) citado por Corrêa (2005, p. 25), com “função decisiva na estruturação de uma totalidade, de uma lógica, de um sistema” (*idem*). Santos (1977) citado por (*idem*, p. 26) conclui que “as formas espaciais constituem uma linguagem dos modos de produção”. O espaço, portanto, passa a ser visto não como mera base material dos acontecimentos da vida humana, mas expressão de um modo de produção e acúmulo de culturas ao longo do tempo histórico, além de meio para a reprodução das relações de poder dominantes.

Na mesma década de 1970, a Geografia Humanista, segundo Holzer (2015) dá ao espaço uma noção de subjetividade – o que no campo da Educação foi marcado por um currículo influenciado pelos estudos culturais pós-estruturalistas, segundo Silva (2011), valorizando a experiência e a percepção individuais, além das concepções anteriores e que assume um conceito também mítico, sagrado, possuindo forma e reprodução segundo ideias locais e grupais a seu respeito. Santos (2012), Tuan (2012, 2013) e Marandola Jr. *et al* (2014) neste trabalho, são os referenciais fundamentais sobre este espaço vivido – o *lugar*, conceito utilizado na análise dos dados obtidos junto aos adolescentes, neste processo de iniciação à pesquisa científica (mas que também educa) desenvolvido na elaboração do documentário “A Cidade Que Nós Queremos”, com os adolescentes do IFPR Campus Avançado Goioerê em atuação como protagonistas da pesquisa, que teve como método a investigação participativa.

Na perspectiva da geografia crítica de Santos (2006), o lugar é a diferenciação do espaço geográfico onde se dá o cotidiano, onde produção as relações sociais e de produção técnica e econômica. Mais do a proximidade relacionada às distâncias, o lugar guarda em si o sentido da “totalidade das relações”, o que afeta diretamente a identidade dos sujeitos.

Já na geografia humanista de Tuan (2012, 2013) e de Marandola Jr. *et al*, o lugar representa a apreensão do mundo pelo sujeito, baseado em sua percepção, tendo seu corpo como mediador entre seu eu e o mundo.

Desse modo, o espaço, como interessa a esta pesquisa, não representa apenas um suporte material para as ações humanas, nem tampouco resume-se em impressões individuais acerca da cidade e suas mazelas, mas, numa visão holística do tema, ele abrange as linguagens dos modos de produção que o modelaram para sua reprodução, dando origem às desigualdades socioespaciais, mas que também assume, enquanto “espaço diferenciado”, ou seja, *lugar*, uma personalidade, um sentido único, na interpretação dos sujeitos desta investigação que, na escola e fora dela, foram sujeitos ativos ao lançarem seus olhares sobre sua cidade e pensarem sobre ela, junto aos seus pares.

Assim, o que se propôs aos adolescentes pesquisadores do IFPR foi um espaço de colaboração à construção de sua autonomia, participação e olhar geográfico, que teve a cidade como pano de fundo e a Geografia como pretexto de abordagem de um tema, mediante um projeto de pesquisa que utilizou a investigação participativa, onde descobrir a resposta de outros adolescentes da cidade à pergunta “*Qual é a cidade que nós queremos?*” era a meta para eles; porém, inseridos numa intervenção que visava lhes proporcionar exercício de autonomia, participação e olhar geográfico.

b) Lugar

Uma vez discutida, ainda que brevemente, o conceito espaço na análise geográfica, faz-se necessário, pela relação direta com o tema da pesquisa e pela busca de uma totalidade num trabalho de caráter geográfico, algumas palavras sobre a ideia de *lugar*, seja como categoria de análise espacial, seja como contexto espacial principal dos adolescentes pesquisados²⁰, da pesquisa por eles realizada e seus desdobramentos enquanto processo de aprendizagem, seja como espaço de experiência concreta entre pesquisadora e pesquisados.

A abordagem sobre o lugar, nos tempos de transição pós-moderna²¹ em que vivemos, tem origem na retomada do humano nas análises espaciais. O espaço tornou-se a categoria

²⁰ Os oito estudantes que atuaram como pesquisadores do projeto no IFPR.

²¹ Os termos “pós-moderno” ou “pós-modernidade” não encontram um consenso entre os autores que debruçam sobre o estudo de nosso atual momento histórico. Escolheu-se, portanto, adotar a fala de Gatti (2005), em que

da transformação pelo modo de produção, o resultado material das intenções do capital em determinadas localidades, que implantou e implanta mudanças de configuração bem distantes da realidade local, devido às decisões partirem de centros de poder que se encontram a milhares de quilômetros e, também, além-fronteiras, conforme Santos (2001, p. 104).

O lugar, por sua vez, tornou-se a categoria do vivido, da experiência, da relação homem-homem/homem-natureza dada pelo cotidiano. Abraçado pela geografia humanista e, mais tarde, pela geografia cultural, o lugar é representação de “enraizamento, identidade, sentido de lugar, casa, experiência e percepção”, como afirma Marandola Jr. (2014, p. XIV). Desse modo, configura-se como protagonista das categorias geográficas no que diz respeito às ações de empoderamento das populações locais face ao esmagamento cultural e econômico de um espaço geográfico formatado e desumanizado, organizado por um poder global que ignora as particularidades locais. Quando o mundo passa a subjugar o lugar, este reage, com sua cultura, com suas tradições, com as ações afirmativas dos sujeitos que insistem em rejeitar a colonização absoluta.

O lugar, em seus vários espaços e sentido, é uma ideia-chave para enfrentar os desafios cotidianos. É no lugar que os problemas nos atingem de forma mais dolorida, e é também nele que podemos melhor nos fortalecer (MARANDOLA JR, 2014, p. XVII)

A reflexão proposta por Marandola Jr. neste excerto é um convite ao professor de Geografia que busca contribuir, com sua ciência de formação, para a construção da autonomia e da participação de seus estudantes, com vistas a sua formação cidadã – uma das tarefas de escola. Afinal, a leitura precisa da paisagem local, a compreensão do espaço geográfico em que está inserido e o desenvolvimento de suas relações nele e com ele, uma vez deslindadas aos olhos do estudante – o “olhar geográfico”, pode contribuir com a ampliação de sua visão de mundo, pois começa a estabelecer conexões que permitem entender o processo de organização espacial que ora atinge o mundo, com impactos sobre o local que só olhares mais aguçados podem perceber.

a autora defende estarmos numa transição entre o moderno e o que se chama, por alguns autores, de pós-moderno. Apesar de citações de autores que usam esta denominação, firma-se, neste trabalho, o entendimento de que a sociedade se encontra numa transição de períodos históricos.

Mas a proximidade que interessa ao geógrafo – conforme já vimos – não se limita a uma mera definição das distâncias; ela tem que ver com a contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intensidade de suas inter-relações (...). É assim que a proximidade, diz J.-L. Guigou (1995, p.56), “pode criar a solidariedade, laços culturais e de desse modo, a solidariedade” (SANTOS, 2012, p.318)

Independentemente das relações de produção materiais incluídas no lugar, o seu poder encontra-se na oportunidade da proximidade e da criação de laços que viabilizam a solidariedade, assim, lugar é também viabilidade da percepção do outro, da articulação com o outro, pela leitura de Santos (2006). Esta categoria carrega consigo, portanto, uma característica especial: ela remete ao aspecto relacional do ser humano com o mundo e com o *seu* mundo, é a dimensão existencial, corpórea, da experiência geográfica. No espaço, o corpo encontra o lugar, e media esta relação, ele também se encontra com o outro.

Segundo Tuan (2013), o lugar é o espaço que, pelas relações estabelecidas nele e com ele, se torna diferenciado para nós. Com ele, pode-se desenvolver relações de afeto (topofilia) ou relações de repulsa (topofobia). O espaço geográfico, portanto, nesta perspectiva, remete à liberdade do desconhecido e ao movimento, contudo, o lugar é segurança e é pausa. Ele representa a segurança, pois é a concretude que se pode tocar e sentir com todos os sentidos, concreta, simbólica ou imaginativamente.

É no lugar que sentimentos como pertencimento, envolvimento e territorialidade se desenvolvem e, apesar das múltiplas significações de lugar, em suma, ele é o local de resistência, ou nas palavras de Relph (2014)

Desde os anos 1990, interpretações sobre lugar floresceram e foram refinadas. As interpretações são frequentemente contraditórias e muitas vezes contestadas, mas na base parece haver uma visão geral de que lugar tem um papel importante a desempenhar para compreender e, talvez corrigir a insistência neoliberal na eficiência global de ganhos que diminui a qualidade de nossas vidas, erodindo tudo o que é local. Em suma, estudar e promover lugar, seja de uma perspectiva humanista, radical, seja de uma perspectiva arquitetônica ou psicológica, é uma prática de resistência (RELPH, 2014, p.21)

A fala de Relph (2014) pontua algumas reflexões necessárias a este trabalho. Primeiro, ao se assumir um caráter multirreferencial de leituras, corre-se o risco de um ecletismo. Entretanto, na ciência geográfica, em seu aspecto de ciência humana, há, pelo menos, duas grandes correntes de pensamento: a geografia marxista e a cultural. No primeiro caso, o conceito de lugar como espaço vivido e de caráter eminentemente relacional do sujeito com o espaço, é visto como nostálgico, e é substituído pela ideia de nós na rede global. Esses nós,

portanto, seriam representações locais da macroeconomia global. A geografia cultural, por sua vez, refuta esta ideia.

Segundo, nesta pesquisa, trabalha-se com ambas as ideias, tendo em vista que se acredita no impacto que as forças globalizantes exercem sobre o lugar, o que o torna, em muitos casos, representações em escala local das mazelas econômicas, políticas e sociais trazidas pela globalização (SANTOS, 2001, 2006). Contudo, por outro lado, lugar, para este trabalho, também é “reunião” (RELPH, 2014), pois ele tem a capacidade de condensar a localização, a experiência imediata, a histórica e todas as demais características que possam expressar o sujeito, especialmente.

Terceiro, a perspectiva de que, seja qual for a visão de lugar dada pelas muitas tentativas de conceitualização dentro e fora da Geografia, concorda-se tanto com Relph (2014) quanto com Santos (2006) sobre o poder do lugar, ao percebê-lo como um ponto de partida para a resistência às homogeneizações do território, face a cultura hegemônica e colonizadora global.

Em tempo, especificamente para esta pesquisa, e também para a experiência pedagógica que deu origem a ela,

As dimensões significativas do lugar, que na realidade é o sentido que se atribui a este ou àquele (o meu, o seu ou nosso lugar), são pensadas em termos geográfico a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações (OLIVEIRA; 2014, p. 15)

Assume-se, portanto, com o respaldo de Oliveira (2014), que se lugar é experiência, é também local de produção de conhecimento geográfico sobre a própria existência humana e, portanto, numa ideia que dialoga com a sociologia da juventude, é local onde ela pode produzir conhecimento sobre si mesma. Desse modo, a cidade, próximo pressuposto a discutir, é laboratório, é sala de aula. Transformar a cidade em local de prática de pesquisa, para pensá-la e discuti-la, é também oferecer tempo para o desenvolvimento dessa experiência do habitar, do falar e de presenciar seus ritmos e transformações. Como poderiam construir lugares, fechados na escola?

c) Cidade

Ao longo da História, muitas foram as transformações espaciais feitas pela humanidade, e delas surgiu a ideia de cidade, este aglomerado não rural que congrega diferentes pessoas, de diferentes lugares, que se abrigam entre seus limites e aprendem dela, dando-lhe, em troca, identidade e o caráter de uma dinâmica de transformação contínua.

O ser “urbano”²² emerge diferenciando-se do rural, pelo domínio de novas técnicas que distanciaram este homem daquele, conferindo-lhes especificidades, tanto no campo da materialidade das técnicas quanto nos hábitos e costumes sociais, perpassando pela cultura e pelas mudanças na percepção do mundo, até que, segundo Lefèbvre (2016, p.20), este espaço e este homem “rural” deixa de existir, restando apenas o espaço “do campo”, pois o rural, aqui concebido como aquele que se utilizava das técnicas mais rudimentares e que tinha os costumes diferentes da sociedade urbana, é tão fortemente influenciado pelo modo de ser desta, que já não se qualifica como tal, mas apenas vive no campo, com o modo de vida urbano, traduzido hoje pelo uso das tecnologias de informação, de transportes e pela influência cultural de ambientes urbanos quer locais que globais, que se incorporam a cada dia, ao viver cotidiano.

Mas,

O que é a cidade? Essa pergunta pode ficar no ar. Qualquer habitante da cidade sabe o que ela é, posto que ele vive na cidade e constrói no seu cotidiano o cotidiano da cidade. Mas qual seria a real dimensão desse termo (...), uma localidade definida a partir de um determinado número de habitantes? A sede de um município? (...) Um amontoado de prédios? (CARLOS, 2015a, p. 11)

A autora, pesquisadora da metrópole paulistana, sem dúvida pode ter ouvido muitas vezes as definições que evocam o caos, a multidão, o *stress* das grandes cidades. Contudo, lança seu olhar a outras formas de pensamento – “local que se define pelo número de habitantes? ”, ou ainda, “sede de um município? ”.

As cidades são espaços em constante mutação. Elas preexistem à industrialização, como salienta Lefèbvre (2016). Da “cidade obra” (*idem*), cuja grandiosidade mostrava o poder de seus governantes, orgulhava sua população e ostentava-se diante dos estrangeiros,

²² O urbano é a representação da sociedade afirmada, projetada sobre um local – a cidade, por exemplo, mas vai além, é um fenômeno, não um conceito de fácil elaboração, congrega valores, práticas, hábitos e relações próprias. Tanto o urbano, quanto a cidade, são formas sociais (ARAÚJO, 2012).

à “cidade produto”, onde valor de uso e valor de troca são ditados pelo mercado e produzem segregações dos mais variados tipos.

Admite-se que o conceito de cidade assume diversos sentidos para quem o descreve. Uma cidade conhecida é um espaço de vivência, de lembranças e experiências vividas e compartilhadas. É, portanto, lugar. Uma cidade desconhecida é um espaço de descoberta, de curiosidade, de projeções que vão desde o temor da violência – no caso das grandes cidades, ao desejo pelo lazer e retiro da movimentação urbana nas cidades menores.

Desde os primórdios da civilização, as cidades são centros de poder político e militar, cultura, comércio e difusão de novas ideias. O espaço da cidade agrega uma gama de pessoas que conferem a ela uma identidade peculiar em cada localidade no planeta, conferindo-lhes também uma identidade percebida tão logo estas mesmas pessoas viajem para uma nova cidade. Nas palavras de Calvino (2017), a literatura assim o explica:

(...) porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos. (CALVINO, 2017, p. 35)

No contexto em que hoje se encontra a vida moderna, as cidades são modeladas de forma atender os interesses do capital financeiro global, propiciando a velocidade dos fluxos de informação, dinheiro, mercadorias e pessoas, segundo os interesses de reprodução desse sistema. Desse modo, o espaço urbano é moldado segundo uma lógica de mercado, muitas vezes conflitante com as lógicas locais dos grupos sociais que nelas habitam. A disputa pelo espaço urbano, pelo direito de seu uso, faz das cidades verdadeiros campos de tensionamento de forças que desejam fazer uso diferente do mesmo espaço, ou dar sentidos diferentes aos mesmos lugares.

Os conflitos pelo direito à moradia digna, pela mobilidade no território – seja a pé, de bicicleta, carro ou ônibus – e pelo uso dos espaços de lazer, isso para mencionar apenas alguns, são preocupações comuns da sociedade urbana.

A escrita de uma nova história global, oriunda de práticas e experiências cotidianas locais e compartilhadas, são, de acordo com Santos (2001), elementos de uma nova ordem global, possibilidades concretas de resistência à homogeneização proposta pelo que chama de uma “globalização perversa”, cuja lógica atende apenas ao grande capital global em

detrimento das necessidades das localidades, nasce no urbano (Harvey, 2014), numa revolução que, se outrora as leituras marxistas tradicionais apontavam para os trabalhadores, é hoje apontada para a população urbana, cada vez mais numerosa num mundo de natureza transformada e onde a cidade, como lugar, guarda em si a força transformadora.

Nesse contexto, a escola não pode ignorar sua posição privilegiada na construção deste “outro mundo possível”, na expressão de Santos (2001), mediante sua função educadora e emancipadora dos sujeitos. Assim, acredita-se, que a Geografia tem papel de grande relevância na educação para a liberdade e para a apropriação cidadã do espaço urbano, promovendo o conhecimento da lógica que hoje organiza os espaços das cidades com vistas a beneficiar a reprodução do capital, esquecendo-se, contudo, das singularidades que cada uma delas possui, conferidas por seus próprios habitantes e, portanto, devendo ser pensadas em primeiro lugar, segundo seus interesses.

Considera-se, então, a ideia de que a cidade é uma expressão histórica das sociedades, materializada em formas e cores, que representa seu domínio sobre a natureza de um dado território, não ignorando, contudo, que este domínio não se processa e forma igual a todos os homens e que, em suas relações de poder, há aqueles que dominam os espaços, e aqueles que nele apenas sobrevivem, como afirma Santos (1993).

1.2.5. Pequenas cidades

A busca pela totalidade, o que confere caráter científico a um trabalho geográfico, e a devida conceitualização das palavras e expressões, para melhor dialogar com um texto elaborado em e para uma titulação em Educação, fez necessário situar o termo “pequenas cidades” e sua escolha.

Endlich (2006), em sua tese de doutoramento sobre o que chamou de “pequenas cidades” do Paraná, debruçou-se sobre as cidades da Mesorregião do Noroeste Paranaense, contudo, sua reflexão sobre a classificação da maioria desses núcleos urbanos ser caracterizado como de porte pequeno – o que se confirma na totalidade dos municípios de nossa microrregião escolhida, nos indica que o oeste do Paraná compõe-se de muitas pequenas cidades e, procurar conhecer como os adolescentes paranaenses percebem-nas e com elas aprendem, pode trazer muitas contribuições ao desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem sobre o urbano dentro e fora da sala de aula, bem como inseri-los na discussão de políticas públicas que promovam a cidadania, a construção de cidades mais humanas e educadoras, bem como levantar questões que subsidiem a busca pela reinserção destas localidades no cenário regional, dadas suas perdas em significado, população e importância econômica e cultural, para os grandes centros urbanos (ENDLICH, 2006; SCHNAIDER e HENRIQUE, 2015).

Em seu trabalho, a autora destaca a complexidade para conceituar uma pequena cidade, visto que ele pode variar conforme a realidade geográfica de cada região ou país. A classificação das aglomerações urbanas, segundo ela, dá-se por meio de comparações, como a importância da estrutura fundiária em sua história, a densidade demográfica e o grau de complexidade destas localidades, no que diz respeito aos estabelecimentos comerciais e de serviços, e o atendimento às necessidades de seus moradores (ENDLICH, 2006, 2011). Desse modo, a adoção de uma classificação rígida não contempla as particularidades regionais e que causam variações no conceito de um lugar para outro.

Entretanto, ela lança mão de uma classificação usada por Motta, Mueller e Torres (1997, apud ENDLICH, 2006) para assim classificar as pequenas cidades em sua pesquisa: Regiões Metropolitanas de primeira ordem (São Paulo e Rio de Janeiro); Regiões Metropolitanas de segunda ordem e cidades com mais de 500 mil habitantes; centros grandes (de 250 – 50 mil habitantes); centros médios (de 100 a 250 mil habitantes); centros médios pequenos (de 50 a 100 mil habitantes); centros pequenos (com até 50 mil habitantes).

Na Tabela 4, estão listados os municípios que estão situados na Microrregião de Goioerê, com suas respectivas áreas e população. Nota-se que são cidades com contingente populacional bastante reduzido em relação ao quantitativo de habitantes que classifica uma pequena cidade, de acordo com os parâmetros do IBGE, que coloca as cidades entre 50 mil e 100 mil habitantes como sendo de porte médio, conforme Endlich (2006).

Para construção da mesma tabela, verificou-se o número de adolescentes destas localidades e seu percentual em relação a população total. A tendência da população adolescente na microrregião acompanha a tendência do Estado, onde 11,46% da população é adolescente (IBGE, 2010).

Tabela 4 - População dos municípios que compõem a Microrregião Geográfica de Goioerê

Microrregião Geográfica de Goioerê – População (IBGE, 2010)				
Município	Área (km ²)	População total (habitantes)	População de Adolescentes (habitantes)	Proporção de adolescentes (%)
Altamira do Paraná	387,31	4.306	614	14,26
Boa Esperança	311,22	4.568	504	11,03
Campina da Lagoa	797,6	15.394	2.084	13,54
Goioerê*	566,03	29.018	3.556	12,25
Janiópolis	337,69	6.532	854	13,07
Juranda	345,76	7.641	979	12,81
Moreira Sales	357,36	12.606	1.591	12,62
Nova Cantu	550,59	7.425	1.137	15,31
Quarto Centenário	320,23	4.856	650	13,39
Rancho Alegre D'Oeste*	239,94	2.847	368	12,93
Ubiratã	652,76	21.558	2.646	12,27
Total	4.866,49	11.6751	14.983	12,83

Fonte: Elaboração própria, 2018. Fontes de dados: ITCG/PR, 2017 (Áreas) e IBGE, 2010 (População).

*Estes municípios tiveram representação na pesquisa pelos adolescentes moradores dela, estudantes do IFPR, que atuaram como pesquisadores.

Um dado a respeito dos adolescentes de Goioerê que despertou a atenção durante a pesquisa, foi o fato de que, de acordo com o IPARDES (2017), a população de adolescentes de Goioerê compunha-se de 3.556 habitantes, mas havia apenas 1.495 matriculados no Ensino Médio (inclui-se nesta categoria os cursos médios propedêuticos e os cursos profissionalizantes, além dos integrados, quer sejam da rede pública ou privada).

Apesar de serem pequenos centros urbanos, estes municípios apresentam 77,17% (IBGE, 2010) de suas populações vivendo na cidade, aqui compreendidas como as sedes dos municípios. Estas localidades também se caracterizam, à semelhança de muitas outras no Paraná, com o declínio populacional (cerca de 1% na microrregião, conforme IBGE, 2010). Goioerê é o município principal, com população e aparato de serviços públicos e privados que lhe atribuem centralidade, pois

Ainda que estas atividades não estejam diretamente vinculadas ao patamar demográfico, observou-se que, de maneira geral, as pequenas cidades com centralidade maior são aquelas que possuem esse patamar mais ou menos definido entre vinte mil e cinquenta mil habitantes. (ENDLICH, 2007, p.39)

Apesar das diferenças locais de um centro urbano para outro, o que se nota nas cidades da microrregião é que, com a economia predominada pelas monoculturas agropecuárias, pouca oferta de equipamentos culturais – geralmente, há bibliotecas públicas municipais – e oferta limitada de cursos médios e superiores – estes últimos, em geral, ofertados por polos de Educação à Distância, não é de se estranhar que estas cidades estejam perdendo população, ou estagnando-se em seu crescimento demográfico.

Na paisagem ocidental paranaense nota-se que as pequenas cidades emergem a cada 10 a 30 km. De estrutura territorial simples, avenidas principais e ruas arborizadas, o visitante tende à estranheza com seu número e semelhança aparente, o que o leva a “questionar sua existência, seus papéis e significados”, como nota Endlich (2007, p.39). Para este trabalho, dentro da perspectiva da relação homem-natureza já mencionada, e dos conceitos de lugar e espaço, atenta-se ao olhar da autora sobre esta particularidade,

O padrão de algumas construções, o perfil de alguns estabelecimentos comerciais, bem como o ritmo das pessoas, por vezes, sugerem que estas pequenas cidades parecem explicar-se melhor por um *tempo passado*. Tempo frequentemente expresso na paisagem das pequenas cidades da região, cujo aspecto mantém parcialmente a efemeridade característica das cidades recém-criadas em frentes de expansão no Brasil. Tal aspecto é a expressão de como parte do que seria provisório se converteu em permanente em virtude do repentino processo de mudança econômica ocorrido na região.

Não se trata de pretérito longínquo. Ao contrário, a formação da região ocorreu em ritmo acelerado há pouco mais de cinquenta anos. *No entanto, nas últimas décadas houve um ritmo, também acentuado, de declínio demográfico. A constante emigração da população dos municípios com pequenos núcleos urbanos expressa a dificuldade, sobretudo dos trabalhadores, em reproduzir suas vidas nesses espaços.* (ENDLICH, 2007, p.39, grifos nossos)

Esse pretérito próximo, reflexo de uma rápida expansão pelo interior paranaense, também foi afetado por repentinas mudanças econômicas, globais e nacionais, que, espelhadas no local, tornaram a vida cotidiana mais difícil, em muitos momentos, ora atraindo população – como no ciclo algodoeiro em Goioerê – ora repelindo-a – como no fim do mesmo ciclo e posterior entrada da soja. É nessa ótica que esta pesquisa se situa espacialmente, o que faz das pequenas cidades o contexto geográfico que influencia seu objeto.

Desse modo, a Geografia e os estudos sobre a cidade, configuraram-se como um meio para se chegar a teorização sobre o direito de participação de adolescentes e o de sua assunção entre os adolescentes, por meio da autonomia e da participação protagonista na pesquisa na escola.

Ouvir os adolescentes, filhos destes *trabalhadores* mencionados no excerto anterior, diante do quadro espacial exposto, não apenas configura-se na garantia de um direito adquirido – o direito à participação (ONU, 1989; BRASIL, 1990), mas também pode contribuir em futuras estratégias de gestão contra o declínio populacional, visto que este grupo social possivelmente integrará os emigrantes apontados por Schnaider e Henrique (2015), que analisaram a saída de recém-formados de cursos superiores no Paraná para outros estados, revelando que, para 38.300 imigrantes, haviam cerca de 43.900 emigrantes, o que se configura num déficit de mão de obra qualificada para o Estado, com consequências ao desenvolvimento regional.

Os autores apontam, também, que 60 mil formandos se movimentaram dentro do próprio Estado, e que as microrregiões não têm absorvido esta população, com oportunidades de trabalho e especializações, o que induz a mais saídas.

Assim, a proposta de iniciação científica experienciada com eles, bem como os relatos desta experiência, situa-se, espacialmente, nas pequenas cidades do oeste paranaense, com representação amostral na cidade de Goioerê, local do campus do IFPR onde o documentário foi produzido com os adolescentes. Ao lançar mão da oportunidade de realizar pesquisas de iniciação científica ofertada pelo campus, o método da investigação participativa, de cunho fortemente voltado a escuta e à formação cidadã dos jovens, foi aplicado tendo como pano de fundo as discussões sobre a cidade.

Os sujeitos de nosso estudo – aos quais preferimos chamar *atores*²³ – foram adolescentes entre 14 e 18 anos, estudantes do Ensino Médio, residentes nas cidades de Rancho Alegre D'Oeste, Goioerê e Jaracatiá (distrito de Goioerê com núcleo urbano). Estas cidades, onde os estudantes voluntariaram-se para serem pesquisadores do projeto no IFPR, compõem a Microrregião Geográfica de Goioerê (IPARDES, 2012), junto com os municípios de Altamira do Paraná, Boa Esperança, Campina da Lagoa, Janiópolis, Juranda, Moreira Sales, Nova Cantu, Quarto Centenário e Ubiratã. Todas estas cidades compõem, com a Microrregião Geográfica de Campo Mourão (Araruna, Barbosa Ferraz, Campo

²³ O uso da palavra “atores” para designar os sujeitos desta pesquisa deve-se à inspiração dada por Freire (2013a) em sua “pedagogia do oprimido”. Ao lançar mão de sua técnica dialógica com os adultos com os quais trabalhou, Freire buscava a transformação da sociedade começando por este indivíduo, oprimido, não-emancipado, mas que por meio da educação, torna-se autor de sua própria história, evoluindo de um ser biológico a um ser biográfico. Semelhantemente, pelas vias de uma metodologia de pesquisa científica com adolescentes, buscou-se elevar seu potencial, despertar-lhes como atores sociais (GOMES, 2014) capazes de expressarem-se por si e de avançarem no conhecimento para transformação.

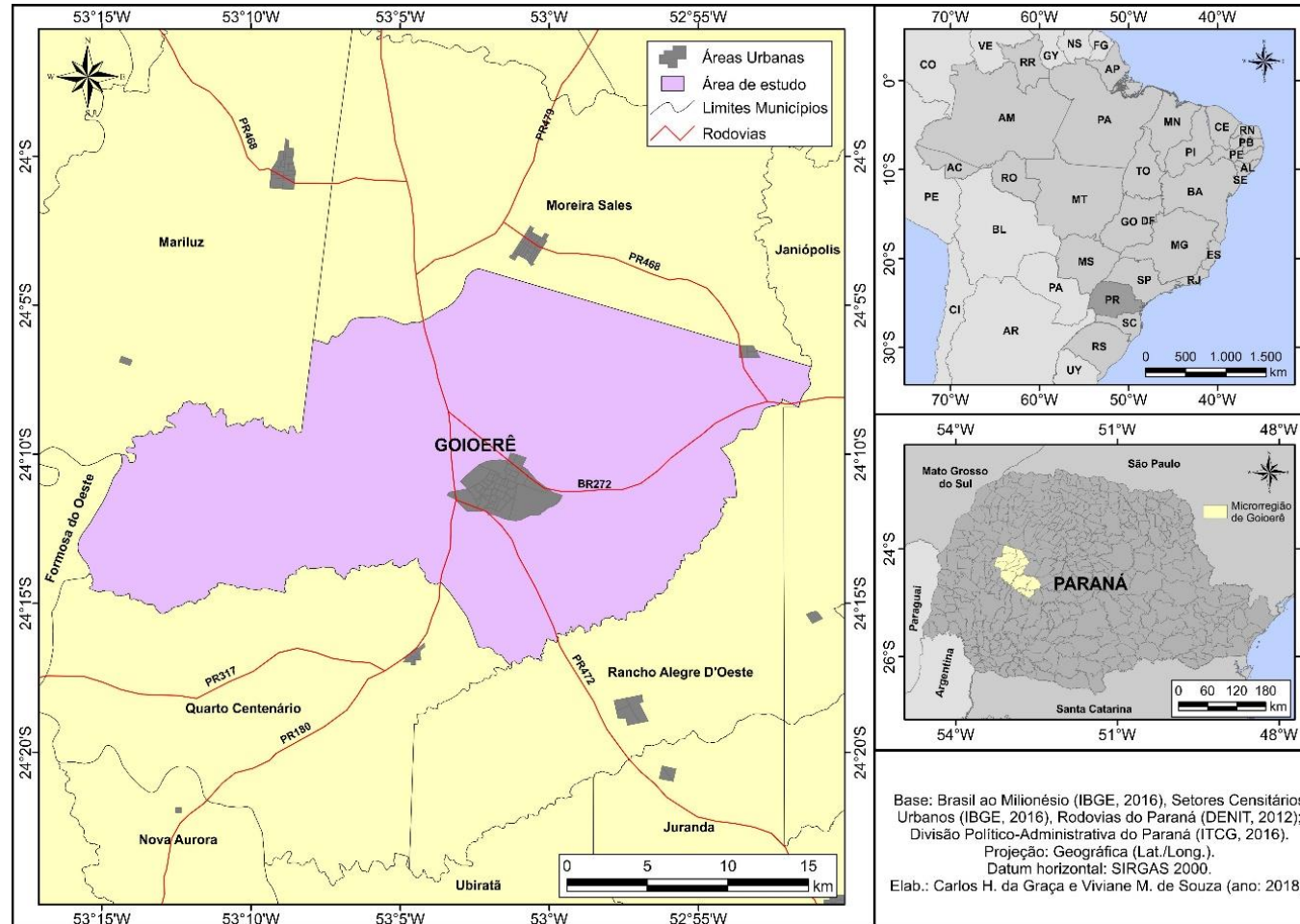
Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Iretama, Luiziana, Mamborê, Peabiru, Quinta do Sol, Roncador e Terra Boa), a Mesorregião Centro-Ocidental do Paraná (*idem*, 2012).

O município de Goioerê (figura 1), local escolhido para a realização dos trabalhos de campo desta pesquisa e do projeto com os estudantes, na escola, está localizado no Noroeste do Paraná, na região Centro Ocidental, possui área de 566,028 km² e limita-se com os municípios de Mariluz, Formosa do Oeste, Moreira Sales, Janiópolis, Rancho Alegre D' Oeste e Quarto Centenário, formando a Microrregião de Goioerê que, junto a Microrregião de Campo Mourão, compõe a região Centro Ocidental Paranaense. Desde janeiro de 2015, passou a integrar a Região Metropolitana de Campo Mourão, num conjunto de 25 municípios, que totalizam cerca de 340.863 habitantes (IBGE, 2017). Atualmente, 87% da população é urbana (IPARDES, 2017), com renda média de dois salários-mínimos (IBGE, 2017). Apesar de a agricultura ser visivelmente ocupante de boa parte do território, ela gera apenas cerca de 18% dos empregos no município (IPARDES, 2017).

O núcleo urbano de Goioerê representa uma fração menor de seu território, ocupado majoritariamente por lavouras de soja, trigo e milho para exportação. Com cerca de 29.018 habitantes, a cidade conta com uma população infantil (0 a 18 anos) de 8.358 habitantes, sendo, destes, 3.556 adolescentes, da faixa etária de 12 a 18 anos (IPARDES, 2017).

De acordo com os dados estatísticos, o município conta com 15 equipamentos culturais, assim chamados os “espaços físicos, edificações destinadas à prática, à criação e à disseminação cultural de uma localidade, seja vilarejo, bairro, município, estado ou país” (IPARDES, 2017). Contudo, em observação de campo, a cidade conta com apenas uma biblioteca pública aberta. Os demais espaços são esporadicamente utilizados por eventos programados pela secretaria de cultura local. O parque de exposições recebe eventos relacionados ao agronegócio, forte na região. Não há cinemas, nem teatros.

Figura 1 - Mapa com a localização do Município de Goioerê



Elaboração: GRAÇA; SOUZA (2018)

1.2.6. Educação geográfica

A educação escolar, tal como a conhecemos, é produto das sociedades organizadas e com divisão de classes e de trabalho, pois

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (BRANDÃO, 2002, p.9)

No princípio, saberes sobre o trabalho e a vida comunitária eram propagados por todos e para todos como um bem comum daquele grupo. Os aprendizes, mais jovens, observavam os que *sabiam fazer*, ou seja, os mais velhos. Assim, cultura e todas as demais práticas sociais eram reproduzidas pelos aprendizes que ora passavam a ser os que sabiam fazer, diante de novos aprendizes.

Os estudos antropológicos em aldeias de culturas “primitivas” registraram o que, como afirma Brandão (2002, p.20) que o aprendizado se dava, mediado pelos símbolos e regras de cada grupo, pelo observar e repetir. Em todas as situações cotidianas, seja de relações entre pessoas ou entre elas e a natureza, havia um caráter pedagógico. Era a socialização. Ressalte-se, porém, que as crianças, os adolescentes e os jovens não interferiam nessa construção/transmissão do saber tribal, mas apenas lhes incumbia observar e aprender com o adulto. Numa perspectiva hodierna, pode-se refletir na responsabilidade do adulto em proporcionar espaços de aprendizagem que sejam adequados a boa formação deles, conforme o melhor interesse deste grupo social, transitório enquanto momento temporal da vida, mas não sem identidade, capacidade própria de reflexão sobre si e seu mundo e, hoje, com o direito de expressar-se sobre isso (ONU, 1989).

Brandão (2002) destaca, ainda, a força e a fraqueza da educação, o que se considerou útil à presente discussão da pesquisa. Como força, ela não apenas tem a condição, como ciência, de pensar o homem, com o auxílio dos saberes da “psicologia, sociologia, ciências políticas, antropologia” (GATTI, 1999, p. 67), mas sua força reside em sua capacidade de “intervenção direta” (*idem*, 1999), *criando homens*, pela propagação de saberes e criação de ideias e crenças interessantes a formação de determinados tipos de homem que se deseja

formar para a sociedade (BRANDÃO, 2002, p.11). Desse modo, a educação é ciência-força, é ação.

Por outro lado, ao refletir sobre a fraqueza da educação escolar, o autor, ao afirmar que o educador, ao iludir-se de ser livre, apenas serve a quem o constituiu como tal, colaborando com seu trabalho para docilizar seus discentes e manter o *status quo*, de uma sociedade desigual e injusta. Aqui, colabora Gatti (1999, p. 65), ao dizer que a educação como ciência deveria produzir conhecimento com vistas a “intervenção intencional no âmbito da socialização, (...), metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação”.

Nesta reflexão, ainda é pertinente a fala de Galuch (2013), como provocação, visto que a autora, em sua reflexão sobre o ensino de ciências, traz análises que remontam à própria criação da escola pública no mundo colonizador e os desdobramentos de sua existência como instrumento de consolidação da sociedade burguesa, face ao recém-substituído, historicamente falando, sistema feudal:

No desenrolar dos acontecimentos históricos, percebemos que a burguesia acreditou que a sociedade feudal, supersticiosa, autoritária e ilegítima, precisava ser substituída por uma sociedade racional e científica. Quando essa transformação se concretizou, a burguesia continuou cultivando a crença em suas próprias instituições, em seu Estado (agora legítimo), enfim, naquilo que tinha criado. Como as contradições eram inerentes à sociedade moderna, para mantê-la, a burguesia levou todos a crer que os problemas gerados por tais contradições podiam ser amenizados, desde que os indivíduos assumissem novas virtudes. Por isso, precisam ser modificados (GALUCH, 2013, p.89)

Desse modo, a autora provoca dizendo que, num primeiro momento, toda a ciência produzida pela nova sociedade era um instrumento de libertação dos antigos valores, crenças e costumes feudais. Ela tornava o indivíduo “livre” das superstições e dos mitos. Contudo, ao se pensar em como, quem e o que ensinar, a sociedade burguesa percebeu a chave para tentar superar a crescente insatisfação com as promessas de igualdade, liberdade e fraternidade trazidas com a ruptura com o antigo sistema. Ensinar a todos a ciência? A resposta, ao longo da história das teorias curriculares, mostrou que o desejo de “formatar” o indivíduo de acordo com o desejo da necessidade vigente do capital para cada momento de suas crises, viu na escola, sobretudo a pública, o *locus* da propagação de ideias que

apaziguassem os ânimos de uma sociedade que dele percebesse as contradições, as geradoras da desigualdade.

Ao tomar a discussão da educação escolarizada e seus fins sob a ótica da sociedade burguesa, a autora ainda instiga a pensar sobre o dualismo do homem burguês atual: solidário e competitivo. A solidariedade – mais como assistencialismo do que como real importância dada ao ser humano vitimado por uma sociedade excludente, deve ser ensinada e estimulada em cada indivíduo. A competitividade, deve ser fortalecida para que cada indivíduo alcance “seu lugar ao sol”, num contexto em que todos são “livres” para empreender e alcançar êxito financeiro. Desta forma, a proteção da propriedade individual fica garantida, o avanço de ideias contrárias ao capital, contido. Ou seja, o que poderia ser de fato meio para fazer refletir o indivíduo contra o individualismo velado nestas duas faces do homem burguês – a *escola* – é apropriado e instrumentalizado pelo capital para servir à sua perpetuação, não a sua superação:

Na verdade, defender a formação de indivíduos independentes e ativos era uma maneira de legitimar as diferenças sociais e, ao mesmo tempo, garantir que todos tivessem em si os princípios que referendavam a sociedade como tal. Era uma forma de difundir a ideologia do altruísmo do cidadão, para que a proteção à propriedade individual ficasse garantida. Eis aqui as duas faces do homem moderno colocado às claras: indivíduo [o livre competidor] e cidadão [o homem preocupado com o próximo e com o bem da sociedade] (GALUCH, 2013, p.91, inserções nossas entre colchetes).

Em um trabalho que intenciona compreender o processo de construção da autonomia e da participação juvenil mediante a pesquisa, estas provocações trouxeram à tona a importância da formação apropriada, ampla e crítica do professor, pois o risco de ver a instrumentalização do saber para uso exclusivo do capital, deve ser uma constante em quaisquer trabalhos realizados na escola. Afinal, independentemente dos propósitos que levaram a sua criação, é fato que ela tem a condição de formar e transformar indivíduos, o que aumenta a responsabilidade do professor ao ensinar, ao educar.

Mas, que seria então a educação geográfica? No sentido dado por Callai, Castellar, Cavalcanti (2007), Callai (2011), Castellar (2011), Pontuschka (2007), Rego (2007, 2011), entre outros autores, ela reflete a necessidade de se estimular o estudante a desenvolver um olhar espacial (ou olhar geográfico) que “deslinde as verdades ocultas”, na fala de Freire (2014), na paisagem, levando-o a compreender os processos que originam estes espaços e os reproduzem, e suas reais consequências para a vida das pessoas do lugar, imediatamente

afetadas por esses processos, mutiladas em sua cidadania, transformadas em consumidoras, usuárias, convertidas em indivíduos cada vez mais centrados na posse de bens materiais do que na reflexão sobre a finalidade de sua própria existência como ser social (SANTOS, 1993).

Nessa perspectiva

O trabalho e a contribuição da Geografia vêm no sentido de enfrentar essa discussão, não só em seu aspecto epistemológico, de afirmação da disciplina, mas ao lidar com essa possibilidade real: a transformação do espaço geométrico em espaço social, na prática social, ou socioespacial, decifrando a geometrização do espaço, advinda dos níveis e graus ínfimos de sua apropriação real. O desafio também é político.

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações (DAMIANI, 1999, p. 58)

Desse modo, tendo como objeto, na atualidade, a organização espacial pelo homem (MOREIRA, 2014, p. 18), a Geografia pode dar-lhe a capacidade de interpretação do mundo e de suas contradições, despertando sua criticidade, desejo de ação sobre o meio (como o homem é *ator* e construtor de espaço, em princípio) para mudança e desenvolvimento da autonomia. Com estas afirmações, colabora Santos (1993) ao falar da educação escolar, trazendo uma possibilidade de atuação do professor de Geografia, face ao interesse velado, ao se criar a escola, de se formatar para a perpetuação do atual sistema:

A educação não tem como objeto real [ou não pode ter] armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (SANTOS, 1993, p. 126, inserções nossas entre colchetes).

Ainda numa reflexão sobre o uso da educação escolarizada como perpetuação do modo de produção capitalista, destaca-se que o ensino de Geografia no Brasil atravessa mais um de seus momentos cruciais. Após tornar-se, com a História, o que se chamou de Estudos Sociais, ou Educação Moral e Cívica, nos tempos da ditadura militar, encontra-se hoje ameaçada em seu exercício pleno como disciplina escolar pelos novos parâmetros da nova base nacional comum curricular – a BNCC. À semelhança dos movimentos de pesquisadores e professores que, nos anos 1980, lutaram para que aquelas disciplinas fossem devidamente

recolocadas nos currículos escolares, respeitando-se sua especificidade teórico-metodológica, Simões (2017, p.56) convida que os defensores das Ciências Humanas se unam em prol da não “fragilização de seu potencial pedagógico e da subalternização de seu lugar no processo de escolarização”.

O poder das reflexões e das produções científicas das Ciências Humanas, trazidas para o ambiente escolar, sobretudo da Geografia, permitem ao estudante estabelecer o nexo entre os fatos de seu cotidiano às ações globais do capital financeiro e suas contradições, geradoras de desemprego estrutural, de segregação urbana, de precarização e empobrecimento dos trabalhadores e da destruição dos ambientes naturais. Assim, a abstração dos fatos situacionais a partir do conhecimento de conceitos e categorias geográficas, é dado como “lugar de poder” que as Ciências Humanas têm, conforme Simões (2017).

Defende-se, portanto que, como as crianças e os adolescentes passam boa parte de seu tempo na escola, é nela que as ideias simplistas e binárias, como vistas e cada vez mais na mídia – que tendem a estabelecer o que é “do bem” e o que é “do mal”, legitimando opressões, podem e devem ser desconstruídas, pois, em se tratando dos estudos espaciais, é necessário ao estudante (e ao cidadão) saber onde (espaço) e quando (tempo) está em sua própria era, ou seja,

para ter eficácia o processo de aprendizagem deve em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber como o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada País no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É deste modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro” (SANTOS, 1994, p.121).

Portanto, junto às demais áreas das Ciências Humanas, a Geografia precisa, mais uma vez de mostrar o seu valor como área do conhecimento indispensável à formação cidadã dos indivíduos, dada sua “responsabilidade do ensino de um saber que hoje se põe entre os que mais problematizam o mundo confuso, mas nitidamente em mudança, em que vivemos” (MOREIRA, 2014, p.12). Ensinar sobre suas bases teóricas, metodológicas, objeto e conceitos, de modo a proporcionar a instrumentalização deles por parte do estudante, é tarefa de resistência, pesquisa e esforço por parte do professor, em busca do despertar do olhar geográfico nos estudantes, ou seja, a capacidade de observar além da paisagem dada, compreendendo os enlaces de interesses históricos, econômicos e sociais, materializados no

espaço. Corrêa (2006, p. 16) destaca que o conhecimento dos conceitos-chave de uma ciência é o “ângulo específico” pelo qual podemos analisar a sociedade, diferenciando uma ciência social de outra. Daí a importância de proporcionar aos estudantes o conhecimento dos conceitos fundamentais de cada campo do saber.

O atual momento da acumulação capitalista, o chamado *just in time*, reforça, via planos internacionais de educação, tais como o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 1998), um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades pertinentes ao momento da reprodução do capital e, materializando-se em bases curriculares nacionais, estas habilidades tendem a gerar o trabalhador flexível, dotado de competências que lhe confirmam adaptabilidade e, sobretudo, conformidade com a precarização do trabalho. Onde se encaixa o ensino de Geografia nisso tudo? Ora, mediante o pensamento por categorias, o estudante sai de um raciocínio meramente situacional e consegue abstrair-se de sua realidade, desenvolvendo a capacidade de problematizar toda a complexidade do momento em que vivem as populações sujeitas a uma racionalidade movida a produção, consumo e de subjetividade capturada e encantada pelas mídias de massa.

A educação geográfica, portanto, assume como meta:

a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber (DEON; CALLAI, 2018, p.10)

Nesta perspectiva, defende-se que a interlocução entre a educação geográfica e a sociologia da juventude encontra-se no intuito que ambas possuem de compreender o jovem em sua complexidade social, histórica, espacial, cultural e política, por meio da escuta de suas vozes, da observação do modo como apreendem seus lugares e se apropriam de espaços (CARRANO, 2002) e com o objetivo maior de vê-los assumirem posições de cidadão emancipados e críticos, face às mazelas da sociedade, das quais configuram-se como principais vítimas (CARRANO, 2002; 2003; UNICEF, 2018). As metodologias participativas de investigação, portanto, contribuem com esta interlocução, pois não apenas oportunizam espaços, mas são também ações interventivas (DIAS; GAMA, 2014) na busca pelo jovem cidadão, mediante estímulos ao seu engajamento.

1.3. As técnicas de coleta e análise de dados

Definida a abordagem qualitativa para a pesquisa, os instrumentos para coleta de dados escolhidas foram a observação participante, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2011).

a) Observação participante

Enquanto imprescindível instrumento de coleta de dados no meio científico (SEVERINO, 2007), ela visa atender aos objetivos e é planejada pelo pesquisador para acompanhamento do fenômeno que se deseja investigar. As vantagens da observação participante, segundo Gil (2008), encontram-se no rápido acesso às informações das situações pelas quais passam os observados e a possibilidade de se solicitar palavras de esclarecimento deles, além da observação comportamental dos sujeitos no processo.

Entretanto, o mesmo autor destaca que a observação traz o inconveniente da presença do pesquisador, que pode provocar alterações no comportamento dos observados, com que concorda Lakatos (2003). Em se tratando de adolescentes relacionando-se com seu professor no desenvolvimento de uma pesquisa científica na escola, alguns cuidados foram tomados na tentativa de minimizar este inconveniente: o uso da comunicação aberta, democrática e em linguagem acessível; a lembrança dos princípios da investigação participativa e dos direitos de participação; a escuta de cada fala e sua valorização; a não interferência nos processos de abordagem dos adolescentes que seriam entrevistados, das entrevistas-piloto e das filmagens do documentário; apresentação de opiniões na edição do documentário e na roda de conversa, somente após a fala deles.

Os registros de observação foram lançados em caderno de campo, fotografias do trabalho de campo realizado com os estudantes pesquisadores em Jardim Universitário/Goioerê e das participações deles em evento do campus²⁴, onde apresentaram

²⁴ O evento referido foi a Mostra de Cursos de 2017, onde os IFs abrem suas portas para a comunidade local, para mostrar o que se realiza na escola pelos alunos, professores e técnicos. O evento consiste na apresentação

o projeto a estudantes de outras escolas.

b) Entrevista semiestruturada

A entrevista, segundo Gil (2008), é uma forma de diálogo assimétrico, onde uma pessoa fornece dados a outra. Ela se configura num dos mais usados instrumentos de coleta (SEVERINO, 2007), por sua flexibilidade e adaptabilidade aos mais variados métodos.

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das coisas precedentes (SELLTIZ *et al*, 1967, *apud* GIL, 2008, p.109).

Nesta perspectiva de Selltiz (1967), citado por Gil (2008), a entrevista foi o instrumento por excelência deste trabalho, pela aproximação com os estudantes, pelo clima favorável de trabalho com eles, pela possibilidade de escuta sem limitações de suas reflexões. Entretanto, Gil (2008) enumera uma série de desafios postos a realização de entrevistas, os quais receberam estratégias de mitigação de problemas que poderiam decorrer do uso deste instrumento, segundo a tabela 5:

Tabela 5 - Desafios encontrados ao realizar entrevistas em pesquisa, segundo Gil (2008, p. 110, adaptado) e estratégias de mitigação encontradas

Desafio	Estratégia
Falta de motivação dos entrevistados	Esta desvantagem da entrevista não foi percebida na pesquisa, pois os estudantes demonstraram-se bastante motivados em participar.
Inadequada compreensão das perguntas	Em alguns deles, isso foi notado. A estratégia foi tentar explicar o significado das palavras usadas, tentando ao máximo não conduzir suas respostas.
Respostas falsas	Houve este temor por parte da pesquisadora, mas, se houveram, não foram notadas, dadas a naturalidade com que responderam.
Inabilidade de responder por limitações vocabulares	Este foi um dos pontos que despertou maior preocupação, visto que os adolescentes chegam ao instituto com muitas dificuldades de escrita, leitura, interpretação e expressão. A estratégia foi, para assegurar a proteção de seu direito de expressão, que o

dos cursos oferecidos pelo campus, pelos seus respectivos coordenadores, apresentações culturais e apresentações de projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados no campus.

Desafio	Estratégia
	estudante falasse como desejasse, com gírias, sem termos técnicos dos quais não se lembrasse.
Influência do pesquisador sobre o entrevistado	Outro ponto de grande preocupação, devido as relações de poder existentes em qualquer escola. A estratégia foi deixá-los conscientes da importância de sua participação desde o início do projeto, e assegurar-lhes em todo o tempo, que suas falas eram valorizadas e consideradas em todo o andamento do projeto. Outra estratégia foi o uso da roda de conversa, pois, em grupo, eles se sentem mais encorajados e fortes, o que possibilitou falas e reflexões não ditas individualmente.
Influência das opiniões pessoais do pesquisador sobre as respostas dos entrevistados	Como estratégia para esta desvantagem, as reflexões de Gatti (1999) sobre procedimentos metodológicos, e de Carrano (2002, 2003) para trabalhar com jovens, bem como as de Fernandes (2009) sobre a ética na pesquisa, auxiliaram neste ponto, o que orientou o comportamento ético da pesquisadora no decorrer do processo. Sabe-se contudo, que é praticamente impossível não influenciar os alunos na prática cotidiana docente.
Custos de operacionalização	Não houveram custos para as entrevistas, realizadas pela própria pesquisadora, nas dependências do IFPR Campus Avançado Goioerê.

Fonte: elaboração própria, 2018.

As perguntas feitas aos estudantes na entrevista individual foram:

1. O que é a cidade para você e o que o motivou a ser um pesquisador dela neste projeto?
2. O que você mais gosta e o que você menos gosta nela?
3. Durante a pesquisa, você fez leituras, saídas de campo e entrevistas, mas, para você, como é a cidade que você quer?
4. As experiências vividas no projeto influenciaram o seu modo de perceber a cidade? Explique.
5. Relate sua experiência como pesquisador e estudante em Geografia numa pesquisa na qual você pôde participar ativamente em todas as suas etapas, de sua concepção à sua finalização.

Nestas questões, buscou-se conhecer o envolvimento do estudante com sua cidade, sua expressão de satisfação/insatisfação com ela, se houve alteração na percepção do lugar para eles e como foi a experiência de ser pesquisador. Todos eles já possuíam, na ocasião, seus respectivos TCLEs assinados, por si e pelos pais, que não apresentaram resistência à assinatura, dada a confiabilidade do IFPR na comunidade e ao tema não ser considerado de natureza sensível (POWELL; SMITH, 2009). As autoras destacam que os assuntos que geralmente apresentam resistência parental são aqueles que envolvem questões íntimas da família, assuntos estressantes para os filhos ou assuntos sagrados. Apesar do tema “cidade”

em questão estar fora destes “limites”, somente entre os entrevistados uma mãe não autorizou que a filha desse expressasse sua opinião, “porque não queria” segundo a pesquisadora Olinda relatou.

Durante as entrevistas, foi comunicado aos alunos que poderiam ficar à vontade, e que falassem livremente sobre os tópicos e que lhes acrescentassem reflexões, caso quisessem, mesmo após as perguntas. Como um meio de captar o comportamento deles no momento das entrevistas, o que acrescenta a uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1993, TRIVIÑOS, 2011), estas foram gravadas em vídeo. A transcrição das entrevistas encontra-se no anexo B desta pesquisa.

c) Roda de conversa

Como citado no item anterior, uma das desvantagens da entrevista individual, segundo Gil (2008) é a influência do pesquisador sobre o pesquisado. Como estratégia para minimizar esse efeito da relação de poder existente entre pesquisador e pesquisado, e entre professor e aluno, as duas técnicas de coleta de dados em grupo que foram consideradas neste trabalho foram o grupo focal e a roda da conversa.

O grupo focal prevê a atuação do pesquisador como moderador, dura entre 2 e 3 horas ou até se notar que a reunião está cansativa para os participantes e abrange um grupo de 6 a 12 pessoas (IERVOLINO; PELICIONI, 2001; GIL, 2008). Esta técnica valoriza a tendência humana de opinar a partir da reflexão feita a partir da escuta de outras opiniões. Contudo, como ensina Iervolino e Pelicioni (2001), os participantes não devem ser familiarizados uns com os outros (laços de amizade ou colegas de trabalho), ainda que com o interesse comum do objeto pesquisado, para se evitar que algo não seja dito por receio do “impacto (real ou imaginário) que essas opiniões vão ter posteriormente” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p.116).

Já a roda da conversa, segundo Sampaio *et al* (2014, p.1299), aponta a roda de conversa como “fertilidade discursiva” e “estratégia metodológica, engajada na ação pedagógica-transformadora”. Os autores defendem que ela se baseia fortemente na educação popular, e promove espaços de escuta, desenvolvimento da autonomia e possibilidade de emancipação de sujeitos comumente excluídos, por meio do diálogo informal entre pares

envolvidos numa pesquisa, sem, contudo, perder o rigor científico.

Como metodologia de trabalho com coletivos, a roda de conversa é nova e vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire (...) seu referencial teórico-metodológico da Educação Popular (FREIRE, 1970, 1996, 2002) (...) Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso (SAMPAIO *et al*, 2014, p.1301)

Nessa perspectiva, a roda de conversa foi preferida ao grupo focal, como estratégia de coletas de dados para a pesquisadora, e como avaliação final da produção do documentário pelos estudantes, já acostumados com muitas rodas de conversa nas aulas de Geografia. Desse modo, o documentário e o processo da pesquisa realizada com os estudantes do IFPR foram avaliados pelos seus próprios criadores, que em seguida passaram a discutir sobre a experiência, de serem protagonistas num projeto de iniciação científica, investigando um objeto que eles mesmos propuseram.

Se a entrevista individual foi um momento deles como pesquisados, a roda da conversa transformou a todos em pesquisados (Figura 2), pois “as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração”, como diz Gaskel (2002) citado por Melo e Cruz (2014, p. 33), num momento em que a pesquisa acadêmica ora apresentada neste texto, encontrou-se com a iniciação à pesquisa promovida no IFPR.

Figura 2 - Roda de conversa para avaliação do documentário produzidos pelos estudantes e da experiência de ser pesquisador



Fonte: Projeto A Cidade que Nós Queremos, 2018.

Melo e Cruz (2014) acrescentam que esta técnica confere leveza ao processo de coleta de dados, visto que não ergue muros entre pesquisado e pesquisador, e mantém certos rigores do grupo focal, como a duração (a roda de conversa no IFPR durou cerca de 2h30min), o zelo em não fugir dos objetivos da roda – avaliar o trabalho realizado e a experiência vivida – e a manutenção de um clima de confiança. O entusiasmo pela participação na roda verificado com os adolescentes da experiência de Melo e Cruz (2014, p.35), também foi notado nos adolescentes e jovens do IFPR. Sentimentos de protagonismo (GUARDA, 2014) e de identificação nas impressões de seus pares sobre o trabalho científico também foram registrados.

Devido à finalização do ano letivo que se aproximava, bem como a finalização do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – o que demandava revisões e escrita final de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs – os estudantes pesquisadores planejaram mais uma roda de conversa que não chegou a se efetivar, o que estendeu as conversas sobre o trabalho nos corredores e no grupo de *WhatsApp do projeto* “A cidade que nós queremos”.

2. PESQUISA-AÇÃO, PESQUISA PARTICIPANTE E INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA: UM OLHAR SOBRE AS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS QUE NORTEARAM ESTE TRABALHO

A criação do projeto “A cidade que nós queremos”, na sala de aula, que desde sua idealização, com os alunos, já vislumbrava a produção de um documentário, possuía, a princípio, no intuito particular da pesquisadora, proporcionar um espaço diferenciado de aprendizagem e, também, fazer o registro das percepções dos adolescentes das pequenas cidades sobre seus espaços urbanos: críticas, anseios, olhares, afinidades. Para tanto, percebeu-se desde o início a necessidade de uma pesquisa realizada *junto e com* os próprios adolescentes, elencados como pesquisadores no grupo ora formado.

Contudo, a evolução dos diálogos com os estudantes, despertou um novo e mais amplo objetivo particular, como professora-pesquisadora, que se tornou o objetivo geral do presente trabalho: o de compreender como se dá o processo de construção da autonomia, da participação nos jovens, e também a do olhar geográfico, ou a capacidade de ver além daquilo que está posto diante dos olhos, na organização do espaço, o senso crítico na observação da paisagem. Mas essa compreensão teria que ocorrer ao se poder observá-los na condição de sujeitos ativos e protagonistas, com espaço de fala, escuta e decisão, no contexto de uma pesquisa científica.

Como pressupostos epistemológicos, as relações do sujeito com o meio (o lugar – a cidade – seus pares) mostrou-se mais próximo do objetivo do trabalho com os jovens, pela formação em Geografia da pesquisadora. Contudo, não houve descarte das relações de poder vigentes no modo capitalista, que também influencia modos de ser, pensar e ordenar o espaço. Por esta razão, na seleção de literatura que norteou esta pesquisa há leituras tanto de inclinação fenomenológica quanto de inclinação materialista histórico-dialética, sobretudo nos textos de geografia utilizados, tais como o de Relph (2014) e o de Santos (1994, 2001), respectivamente, por exemplo.

A revisão de literatura conduziu a abordagem qualitativa e a três métodos de pesquisa que se revelaram possíveis de serem levados à prática, numa iniciação à pesquisa com adolescentes, como meio de promoção de sua formação cidadã, pela construção da autonomia e da participação. Estes métodos são: a pesquisa-ação, a pesquisa participante e

a investigação participativa. Estes modelos, carregam consigo o desejo por maior relevância social da pesquisa científica e a crítica ao empirismo estrito que, na denúncia de Oliveira e Oliveira (1982), citados por Gil (2008, p.30), ajudaram a criar as maiores instituições de controle de nossa sociedade, como a escola, por exemplo, por meio de seus padrões que, por sua vez, fundamentaram teorias de controle dos indivíduos. Corroboram com a ideia de que o fazer científico considerado “padrão” foi instrumentalizado para atender às estratégias de poder e controle, Brandão (1983), Fals Borba (1983), Gajardo (1986), entre outros.

Nesta seção, após conhecê-las melhor e compará-las por meio das leituras realizadas, justificar-se-á a escolha da que melhor pôde nortear a realização e a escrita desta pesquisa acadêmica e também do projeto com os estudantes: a investigação participativa.

2.1. A pesquisa-ação

Este método de pesquisa é considerado participativo porque, em torno de um problema, ele mobiliza um grupo que estabelecerá, mediante pesquisa e partilha de conhecimentos, as estratégias necessárias para a solução daquela demanda. Nas palavras de Severino (2007):

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p.120)

Desse modo, uma pesquisa-ação nasce de uma demanda específica de um grupo, que coopera para a busca de sua solução, empenhando ação e estratégia. O problema, que é coletivo, instiga a busca em cooperação para sua resolução. Assim, tem-se que:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1986, p. 14)

O que Thiollent (1986) ensina é que não são apenas nas intervenções com objetivos emancipatórios que a pesquisa-ação pode ser bem utilizada. Apesar de ter surgido com esta conotação em países periféricos ou em desenvolvimento (GAJARDO, 1986), a pesquisa-ação é também um método que pode ser utilizado em todo escopo de reforma ou de estímulo à participação. Ele também ensina sobre a diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante, ao afirmar que toda pesquisa-ação é uma pesquisa participante, porém, nem toda pesquisa participante, é do tipo pesquisa-ação, pois esta envolve um problema social específico a solucionar de modo prático e em prazo plausível por todo o grupo afetado. Já a pesquisa participante, admite o pesquisador como um observador vindo de fora, não necessariamente do grupo, que necessita ser aceito por ele.

Outra questão colocada por Thiollent (1986) sobre especificidades da pesquisa-ação, diz respeito a ação planejada do pesquisador diante de um problema já detectado, ele não vem das pessoas. Ao aplicar-se estas concepções na elaboração desta pesquisa, notou-se que sua inclinação de método se dirige a pesquisa participante, uma vez que, como o propósito maior é o de conhecer como se dá o processo de construção da autonomia e da participação de adolescentes de pequenas cidades, envolvidos na pesquisa científica como protagonistas, a situação remetia-se a uma observação participante da pesquisadora, e não exatamente a um problema específico, mas uma pesquisa que é também intervenção.

Nesta abordagem, o pesquisador assume uma nova postura, insere-se na sociedade, busca “técnicos do social” Barbier (2002, p.18). O autor ainda acrescenta que há o intuito deliberado de transformação social, como já apontado por Gil (2008), mas a pesquisa-ação objetiva transformar e produzir conhecimento sobre a transformação.

Nestes termos, o mesmo autor não vê como se confundir os dois métodos. Ele também diz que nenhum deles afeta a objetividade da ciência, ponto crítico entre os que questionam estes métodos (GAJARDO, 1986), mas que é um modo de se fazer ciência que se utiliza também do conhecimento popular, para junto com ele, investigar a realidade e, em diálogo com o conhecimento científico produzido, encontrar soluções para diversos problemas sociais, a partir de generalizações que possam ser estabelecidas a partir das análises dos dados obtidos, pela via, muitas das vezes, das técnicas das ciências sociais (GAJARDO, 1986), como a observação, a entrevista e o questionário.

No tópico seguinte, comentar-se-á sobre a pesquisa participante.

2.2. A pesquisa participante

A busca pela relevância social, e o envolvimento entre os pesquisadores, que se colocam “numa postura de identificação com os pesquisados” (SEVERINO, 2007, p.120), são as características que mais aproximam os três métodos de pesquisa abordados nesta seção, conforme Gil (2008). Entretanto, o histórico das pesquisas participantes no Brasil e na América Latina estão estreitamente ligados à militância por direitos sociais e por educação para todos.

Gajardo (1986) afirma que não há um conceito único sobre o que seria a pesquisa participante, mas que em seu escopo está que “a tomada de decisões na esfera produtiva, o acesso ao poder e à cultura são alguns dos aspectos determinantes dos valores presentes nos processos sob a denominação de *pesquisa participante*” (GAJARDO, 1986, p. 8, grifo da autora), ela refere-se a “processos” tendo em vista que “elas se originam e pré-elaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social (...)”, sem “um modelo único ou metodologia científica própria a todas as abordagens” (BRANDÃO, 2007, p.53) .

Assim, tem-se que duas vertentes foram consideradas por Gajardo (1986) como origens deste método na América Latina: a educacional e a sociológica. Surgida no mundo nos anos 1960, é nos anos 1980 que ela se configurará como preferência de estilo em sociedades que atravessavam regimes autoritários ou em plena abertura política, seja como reação ao positivismo educacional (GAJARDO, 1986; TRIVIÑOS, 2011), seja como espaço de fala e escuta para populações marginalizadas – camponeses, trabalhadores – que eram assim “convidados” a pensar a realidade junto aos cientistas sociais e educadores, como meio não só de descoberta e produção de conhecimento, mas como intervenção para sua autonomia (GAJARDO, 1986; BRANDÃO, 2007). A pesquisa participante é, portanto uma

pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo (HUYNH, 1979) que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior (FALS BORBA, 1983, p.43).

As pesquisas na ação (GAJARDO, 1986; BRANDÃO, 2007)) e as pesquisas participantes são tributárias das ideias de Paulo Freire e influenciaram muitos programas educacionais e pesquisas que visavam conhecer, transformando. Entretanto, o nome vem dos pesquisadores europeus que realizavam trabalhos no então chamado Terceiro Mundo, termo para os países periféricos e em desenvolvimento, hoje em dia.

As leituras de Fals Borba (1983), de Gajardo (1986), de Brandão (1986, 2007) e de Freire (2013a) sobre a ênfase no processo de aprendizagem daqueles que estão inseridos na pesquisa cooperativamente conduziu a uma reflexão sobre o trabalho feito com os adolescentes de Goioerê. Uma vez que desejaram conhecer o que seus pares pensavam sobre sua cidade – “a cidade que queremos” – a oportunidade de investigar o desenvolvimento de sua autonomia e participação fez lembrar a militância destes primeiros pesquisadores que incentivavam nas classes marginalizadas e sem voz, a participação. Ora, se for considerado o adolescente como integrante de um grupo social situado, ainda, à margem dos processos decisórios sobre seu interesse, a pesquisa participante encaixa-se de modo muito eficaz em propostas que vise estimulá-los a participar e a integrarem-se na vida comunitária.

No tópico seguinte, a investigação participativa será analisada junto a pesquisa-ação e à pesquisa participante, onde será explicado o porquê desse método ter sido escolhido para se trabalhar com os adolescentes, pois não se pode deixar de notar que eles ainda representam um grupo social que busca terem ouvidas as suas necessidades, sobretudo, seu direito de participar, opinar e terem suas opiniões consideradas nas decisões que afetem diretamente seu interesse (CARRANO, 2002, 2003; SARMENTO, 2002, MUÑOZ, 2004; FERNANDES, 2009; CALHEIROS, PATRÍCIO E BERNARDES, 2014), e que que cabe ao adulto gerar-lhes condições para tal (LANGHOUT, THOMAS, 2010).

2.3. A investigação participativa

Como exposto nos objetivos deste trabalho, na tentativa de encontrar um método de pesquisa que deixasse os estudantes em total protagonismo no processo, desejava-se encontrar um modelo que pudesse, da melhor maneira possível, ouvi-los, respeitá-los, agir com eles eticamente – sobretudo por serem adolescentes – e ainda conferir caráter científico ao trabalho, o que conduziu a revisão de literatura até aos trabalhos de Fernandes (2006,

2009), Calheiros, Patrício e Bernardes (2014), Dias e Gama (2014), Shabel (2014) e Nunes e Luz (2016).

Portanto, o método escolhido e utilizado na pesquisa com eles, na produção do documentário e para o desenvolvimento deste presente trabalho, foi o da investigação participativa, que insere os estudantes como pesquisadores e participantes de todos os processos da investigação, desde a descoberta do problema, até suas considerações finais, como “parceiros de pesquisa” (FERNANDES, 2006, p. 25). Nunes e Luz (2016, p.376) acrescentam que,

no que se refere à educação, a investigação participativa permite a articulação entre os saberes científicos e os saberes práticos, fazendo emergir novos conhecimentos sobre a realidade educativa (NUNES; LUZ, 2016, p.376)

Dessa forma, os pressupostos da pesquisa proposta no IFPR pelos estudantes e do método da investigação participativa se entrecruzaram, pois visam ações transformadoras nos sujeitos envolvidos, dando-lhes protagonismo e estimulando sua autonomia e emancipação, *creating conditions that facilitate individual and group empowerment, as well as social change*²⁵ (LANGHOUT, THOMAS, 2010), com igualdade de diálogo com o pesquisador orientador na tomada de decisões dentro da pesquisa.

Por definição, de acordo com Israel (1998) citado por Dias e Gama (2013), investigação participativa é

uma abordagem colaborativa que envolve de forma equitativa membros da comunidade, representantes de organizações ou instituições governamentais e não-governamentais e investigadores no processo de produção de conhecimento. Cada parceiro contribui com recursos únicos e responsabilidades partilhadas para a compreensão do fenómeno em estudo e da sua dinâmica sociocultural (DIAS; GAMA, 2013, p.150)

Gerada nos anos 1960, num cenário de contestação de movimentos sociais e acadêmicos que questionavam a relação da universidade e da sociedade, que ensejavam o uso do saber científico para promoção de igualdade e dignidade social, este método deriva da pesquisa-ação de Lewin (1940-1950) e da pedagogia dialógica de Freire (1970), segundo Dias e Gama (2013), e também da pesquisa participante (FALS BORDA, 1983).

²⁵ “criando condições que facilitam o empoderamento individual e grupal, assim como a transformação social”. Livre tradução da autora.

A investigação participativa, ou *Participatory Research*, em inglês, segundo Cargo e Mercer (2008) citados por Dias e Gama (2013) e Calheiros, Patrício e Bernardes (2014), caracteriza-se pela importância que dá ao envolvimento de todos os interessados no objeto pesquisado, desde os diretamente beneficiados a quaisquer dos interessados pela questão. Como método, ainda segundo as autoras, ele confere maior validade, credibilidade e capacidade de generalização de dados – pelo acesso direto aos interessados, além de facilitar a transição da reflexão para a ação, o que também é observado por Nunes e Luz (2016).

Ainda de acordo com Calheiros, Patrício e Bernardes (2014), é possível elencar os benefícios da participação proposta por esta metodologia aplicada em pesquisas com adolescentes e jovens:

(...) Alguns autores têm vindo a apontar que a participação dos jovens *fomenta a cidadania e a inclusão social*, ao incentivar desde cedo o seu envolvimento na vida pública e comunitária e ao promover a comunicação de jovens de diferentes estratos socioeconómicos e de diferentes culturas e etnias (Kirby et al., 2003). Estes e outros autores indicam ainda que a participação *contribui para aumentar diferentes competências nos jovens* (ex., estratégias de *coping*²⁶, comunicação, trabalho em grupo, etc.), *para melhorar a sua autoestima, confiança e resiliência, para melhorar as relações com adultos e pares, e para aumentar o sentimento de pertença* (CALHEIROS; PATRÍCIO; BERNARDES, 2014, p.129, *grifos nossos*).

Na pesquisa realizada com os adolescentes de Goioerê, que possuíam pouco ou nenhum contato com o método científico até então, notou-se a presença destes benefícios, ainda que o trabalho consistisse apenas em registrar em vídeo a resposta de seus pares a uma pergunta: “qual a cidade que nós queremos? ”. Eles demonstraram evoluções em seus pensamentos, ao longo do processo, que serão apresentados na última seção deste trabalho, por meio de suas próprias falas, com a citação de depoimentos colhidos e com a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Mayall (1999) e Sinclair (2004), citados por Powell e Smith (2009) corroboram com a possibilidade do desenvolvimento de competências entre os jovens ao participarem ativamente de pesquisas:

²⁶ O termo “estratégias de *coping*” vem da Psicologia, e significa, basicamente, a capacidade de enfrentamento de problemas. Fonte: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?o-que-e-coping&codigo=AOP0216. Acesso em 09 jan 2019.

Children's participation can enhance children's skills and self-esteem, support better decision-making and protection of children and improve policies for children (POWELL; SMITH, 2009, p.124).²⁷

O desejo pela formação cidadã, pela inclusão e pela emancipação dos sujeitos, são pertinentes a toda educação progressista. Desse modo, o método mostrou-se semelhante às pesquisas participantes mencionadas por Brandão (1983, 2007) e Gajardo (1986), realizadas com adultos na América Latina nos anos de 1960 a 1980, fomentadas pela Educação Popular. As possibilidades de desenvolvimento de competências como o enfrentamento, a comunicação, o trabalho em grupo, a autoestima e a confiança – até para os educadores envolvidos, segundo Nunes e Luz (2016), dialogam bem com as propostas da pedagogia dialógica de Freire (2013a).

Já a possibilidade do aumento do sentimento de pertença, não só dialoga com as propostas citadas, mas, em especial, com a educação geográfica, visto que pela observação e investigação direta do objeto pelos interessados, as relações com o lugar e sua possível transformação torna-se mais viável e realizável aos olhos dos adolescentes e jovens, que passam a perceber suas pequenas cidades como lugares no mundo, o que os auxilia a perceber as influências do global sobre as localidades e a propor resistências ao lado perverso da globalização (SANTOS, 2001; RELPH, 2014).

2.3.1. Os desafios ao método: contratempos no percurso, a validade científica e a ética com adolescentes

Apesar de todas as características positivas apresentadas pelos que defendem os métodos participativos como um novo patamar alcançado na ciência, o de uma ruptura com estruturas rígidas, quantitativas e alheias à subjetividade e à complexidade dos fenômenos sociais, não há método perfeito, mas todos exigem observação acurada e permanente do pesquisador, além de postura de autocrítica e de zelo pelos objetivos propostos, com a percepção de que, em pesquisa científica, todos se encontram em possibilidade de falibilidade e vulnerabilidade (GALLAGHER; GALLACHER, 2008), e que o alcance dos

²⁷ “A participação das crianças pode melhorar suas habilidades e autoestima, dar melhor apoio às tomadas de decisão e proteção das crianças e melhorar as políticas para elas direcionadas” (Tradução livre da autora).

objetivos pode conduzir a outras ações não previamente planejadas, mas que se apresentam ao longo de trajetória, realidades que se cruzam no trabalho de campo, “forçando os limites” estabelecidos (CARRANO, 2002, p. 29).

Com as pesquisas participantes não é diferente. Neste tópico, serão abordados desafios ao método da investigação participativa.

a) Contratempos no percurso

Dias e Gama (2013) apontam dificuldades do percurso. O primeiro deles encontra-se na *definição do grupo interessado* a investigação. Conceitos de comunidade e de adolescências retornam à discussão, como difíceis para escolha de um grupo, pois a polissemia dos termos, e as heterogeneidades dentro desses grupos, foram consideradas como desafios aos pesquisadores que conduzem tais práticas. Neste trabalho, a adolescência aqui delimitada foi a da pequena cidade de Goioerê/PR, estudante pesquisadora num projeto do IFPR, de faixa etária entre 14 e 18 anos. A boa delimitação do grupo interessado pode contribuir para possíveis generalizações futuras.

Entretanto, admite-se que mesmo entre este grupo é possível encontrar variações nos gostos musicais, de lazer e de experiências de vida. Contudo, ainda com estas diferenças conhecidas e presentes, mesmo num grupo pequeno e bem delimitado, a investigação se manteve centrada em observar esta adolescência: a situada numa pequena cidade paranaense, envolvida num projeto de iniciação à pesquisa científica, ainda no ensino médio, possibilitada institucionalmente pelo IFPR.

Outra questão colocada pelas autoras, refere-se ao fato de que deve haver um permanente cuidado quanto a *participação igual de cada envolvido*, além de lidar com a *lentidão dos processos decisórios*, onde cada fala deve ser considerada. Outras questões colocadas como desafio ao método, referem-se a *escolha das técnicas de investigação*, *negociação com agências de fomento e universidades* (quando há), entre outros mais peculiares em pesquisas com adultos.

Para o projeto realizado com os adolescentes, os dois primeiros foram mais sentidos, dada a heterogeneidade mesmo num pequeno grupo e ao fato de que uns são mais

expressivos que outros, além de que eles não têm exatamente muita precisão no cumprimento de prazos, vivenciando cada experiência sem o “rigor” acadêmico.

Trabalhar com datas e horários para as reuniões foi tarefa executada que exigiu a paciência de se abrir mão da ideia de *controle total* de professor, ao se considerar que estes percalços faziam parte do processo de desenvolvimento da autonomia, e que, *participar*, precisa ser uma noção clara para o pesquisador, e ocorrer espontaneamente, para não incorrer no erro de regular e conduzir o estudante o tempo todo e dizer que o que foi feito foi participação engajada, quando, de fato, pode não ter sido (GALLAGHER; GALLACHER, 2008)

Garantir o envolvimento de todos, a participação igual e a consideração a todas as falas, independentemente do ano que estão cursando, posto que havia alunos do 1º, do 2º e do 3º ano trabalhando juntos, foram situações que não trouxeram dificuldades significativas, pelo entrosamento do grupo, mas que levaram a considerar o que postulam os autores quanto a estas ocorrências dentro de pesquisas participantes.

b) A validação científica

As pesquisas que envolvem a participação ativa dos grupos sociais pesquisados, recebem críticas vindas dos que apoiam a pesquisa tradicional. Tanto a pesquisa-ação, quanto a pesquisa participante e, por extensão, a investigação participativa, são questionadas pelos cientistas tradicionais, quando afirmam que elas são situacionais e específicas, e ao fato de que as amostras são consideradas por eles como não-representativas, além de ausência de controle de variáveis, carência de generalizações consistentes - o que dá a estas pesquisas, segundo seus críticos, um valor muito localizado e de pouca relevância ao conjunto, segundo alertam Felcher, Ferreira e Folmer (2017).

Em Tonucci (1982) encontram-se argumentos favoráveis a construção do saber científico por meio de pesquisas que fogem do modelo experimental, ao se deparar com os modelos utilizados para estudos da psicopedagogia nas escolas. A complexidade social, cultural, política e espacial do contexto dos estudantes, bem como as diferenças entre os professores, famílias, métodos didáticos e sua apreensão pelos alunos, representam uma diversidade que o método experimental não poderia abranger, segundo ele.

Desse modo, como Thiollent (1986) alerta, até mesmo os métodos quantitativos têm suas limitações (FELCHER, FERREIRA E FOLMER, 2017), não havendo método perfeito e ideal, que seja “autossuficiente”, mas, na prática, articulam-se métodos conforme exigem os objetivos da pesquisa (DEMO, citado por FELCHER, FERREIRA E FOLMER, 2017, p. 2).

A clareza na elaboração dos objetivos e nas técnicas de coleta de dados, bem como a delimitação da amostra a ser pesquisada e sua articulação com o que já foi realizado de modo semelhante a respeito, conferem validade e confiabilidade nos dados, além do que, como acrescenta Calheiros, Patrício e Bernardes (2014) a proximidade do pesquisador e o uso da fala daqueles que estão diretamente envolvidos na investigação acrescentam confiabilidade e validade nos dados obtidos, como confirmam as próprias autoras, na análise de uma investigação participativa que objetivava um desenho “ideal” para um centro de saúde de atendimento a jovens. O projeto foi criado por eles próprios, o que significou, na análise das pesquisadoras, custos reduzidos e bem direcionados, com maior possibilidade de acerto pelos gestores públicos na execução de uma obra para a comunidade, o que revelou a importância prática de uma pesquisa desenvolvida com o protagonismo juvenil.

Quanto a generalização, neste caso, ela reside não apenas em aspectos levantados pelos jovens como o desejo de um atendimento por profissionais com conhecimento sobre a juventude e infraestrutura eficiente, mas também nos efeitos que a participação promove de um modo geral nos jovens, como já anteriormente citados nesta pesquisa, e que são comprovados (BARBOSA, 2014).

Portanto, dada a variedade de conceitos sobre adolescências, devido aos variados contextos sociais, espaciais, políticos e culturais em que esta fase da vida pode se desenvolver, a importância de pesquisas com o método da investigação participativa se estabelece, pois, desse modo, as próprias adolescências, em seus diferentes contextos, podem nos trazer o conhecimento sobre como veem o mundo e sobre suas demandas imediatas e necessidades, muitas vezes não conhecidas e ou ignoradas pelo universo adulto.

c) A ética no trabalho com adolescentes

Somam-se a estes desafios, especificamente no uso da metodologia da investigação participativa com adolescentes, a garantia não somente do direito a participação, mas também a proteção deles enquanto grupo social sob tutela estatal e parental (POWELL; SMITH, 2009). Por este motivo, para a realização da pesquisa no IFPR, o termo de consentimento foi assinado por estudantes e seus responsáveis, bem como pelo diretor do *campus*, tanto os pesquisadores quanto os entrevistados, que cederam suas falas e imagens ao documentário produzido pelos alunos (Anexo A). Esta pesquisa também foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá – COPEP/UEM.

Dentre os trabalhos que apresentam uma postura crítica com relação aos métodos participativos, considerou-se de grande importância mencionar o trabalho de Gallagher; Gallacher (2008).

Em seu texto, os autores fazem uma análise do discurso em torno da participação infantil²⁸ e revisam autores dos novos estudos da criança, convidando o leitor a uma reflexão crítica a respeito destes métodos.

O que se notou foi que, na proeminência das pesquisas participativas como resistência a objetificação da criança, os adeptos destes recursos tendem a não atentar para questões controversas que podem surgir na trajetória destas investigações. Eles destacam que a falibilidade e vulnerabilidade são pertinentes a estes métodos como a quaisquer outros, e dois pontos parecem sobressair em suas críticas: a eficácia inquestionada e as relações de poder nos encontros de pesquisa, que colocam a tão desejada participação numa posição que requer cautela quanto ao uso do termo.

Gallagher; Gallacher (2008) alertam que a relação com as crianças²⁹ em pesquisas de participação pode se tornar tirânica, visto que ela pode tornar-se um objetivo, um fim em si. Utilizando-se a escada metafórica de participação de Hart (1997), estabelecem propõem uma discussão dialética, que questiona se o estágio de “participação plena” seria o “ideal”. Não se demonstram contrários à participação, de modo algum, mas percebe-se que eles se

²⁸ Reitera-se que, para textos internacionais, o termo “infantil” também abrange a adolescência.

²⁹ Idem nota anterior.

preocupam com a ética e com o respeito aos limites das crianças e adolescentes, temendo que os pesquisadores extrapolem estes limites, forçando a participação - o "atingir do objetivo", desvinculando-se do objetivo real da pesquisa e também da ética.

Uma proposta para equiparação nesta relação de poder, remete ao equilíbrio entre autonomia, cooperação e hierarquia, numa "relação interativa e aberta à mudança" (FERNANDES, 2006, p.29). O poder, para ela, é o maior desafio ético na pesquisa com crianças, pois a disparidade de poder entre o pesquisador e a criança participante precisa ser dissipada, de modo a garantir efetiva participação, que elas participem à medida de suas capacidades – inclusive com o controle de métodos – como qualquer outro que fosse convidado a participar.

Uma outra reflexão pertinente e útil a este trabalho, levantada pelos autores, deve-se a ideia de que os métodos participativos “capacitam” a participar. Segundo eles, por si só, isso seria uma contradição, pois se ignora a capacidade declarada pelos estudos da infância e juventude em produzir o conhecimento deles por eles mesmos, já que necessita da capacitação vinda do adulto, para atuar no mundo.

Most strikingly, it assumes that children require to be ‘empowered’ by adults if they are to act in the world. (...) This implies that the children’s involvement in their research was dependent upon these adult devised techniques. This stands in direct contradiction to the wealth of work in childhood studies that has sought to draw attention to the ways in which children actively shape and organize the world around them – often independently of adults, and sometimes in spite of them (GALLAGHER; GALLACHER, 2008, p.503).³⁰

Desse modo, os métodos participativos correm o risco de legitimar aquilo à que se opõem: a dominação. Neste caso, o modelo dominador do adulto sobre o adolescente. Semelhantemente, a palavra “empoderamento” recebe avaliação crítica dos autores, pois se supõe que o adulto tem poder e pode “dá-lo” a criança ou adolescente.

O desafio posto, na questão das relações de poder na pesquisa, percebe-se, é o

the recognition that research participants can, and do, act places them beyond the control of the researcher and his or her techniques. This is to admit that research

³⁰ “O mais impressionante é que isso quer dizer que as crianças precisam ser "capacitadas" pelos adultos se quiserem atuar no mundo. (...). Isso implica que o envolvimento das crianças em sua pesquisa dependesse dessas técnicas inventadas pelos adultos. Isto está em contradição direta com a riqueza do trabalho em estudos da infância que tem procurado chamar a atenção para as formas pelas quais as crianças moldam e organizam ativamente o mundo ao seu redor - muitas vezes independentemente de adultos e às vezes apesar deles” (GALLAGHER; GALLACHER, 2008, p.503, tradução nossa)

participants might act in all sorts of unexpected ways, and that no amount of meticulously preplanned and carefully applied technique will alter this (GALLAGHER; GALLACHER, 2008, p.503)³¹

Sobre os jovens, especificamente, eles se preocupam com as pesquisas que buscam melhorá-los e torná-los mais empregáveis, produtivos, saudáveis, cidadãos “ideais”, o que coloca a participação, nestes termos, como uma regulação. Se for assim, participação será regulação. Daí o último excerto citado, que propõe uma participação inclusive “inesperada” pelo pesquisador, admitindo-se que não se tem todo o controle sobre eles, e que isso é bom e salutar numa pesquisa participativa.

Eles acreditam que há boas intenções na ideia da formação cidadã, evidentemente, mas não se pode negar que as ansiedades governamentais em torno disso veem as crianças como perigosas ou em perigo, conforme Jenks (1996), citado por Gallagher; Gallacher (2008). Esta reflexão dialoga com Tavares (2012) quando comenta que, sobre os estudos da juventude, nos anos 90,

pode-se afirmar que eles estiveram associados à participação da Unesco na formação de uma nova *expertise* que desenvolve uma série de abordagens no campo da pesquisa social, com vistas a propor ações intervencionistas no campo das políticas públicas para a juventude (Castro, 2005). A ideia era redefinir o jovem e a juventude num campo discursivo, de modo a produzi-lo como um “protagonista”, ou seja, um ator social capaz de apresentar respostas aos problemas de violência sofridos e cometidos pelos jovens na contemporaneidade. O protagonismo é construído então como uma pedagogia democrática e pacificadora (TAVARES, 2012, p.188)

O que os autores pontuam é que não se pode desvincular as ideias legítimas de defesa do direito à participação dos jovens, postuladas pelos estudiosos da juventude, dos interesses do poder em tê-los em convivência pacífica na sociedade.

De qualquer modo, maneira como a sociedade adulta encara a criança e ao adolescente ainda é determinante para seus níveis de participação: vistos como incapazes, são limitados (FERNANDES, 2006). Além disso, a participação livre é vista como ameaça

³¹ “o reconhecimento de que os participantes da pesquisa podem, e agem, os coloca fora do controle do pesquisador e de suas técnicas. Isso é admitir que os participantes da pesquisa podem agir de todas as maneiras inesperadas, e que nenhuma quantidade de técnica meticulosamente pré-planejada e cuidadosamente aplicada irá alterar isso”. (GALLAGHER; GALLACHER, 2008, p.503, tradução nossa)

ao poder de tutela, o que mostra a dificuldade do mundo adulto em ver a criança e o adolescente como parceiros na construção de uma sociedade melhor.

Por fim, reafirmam que a participação não deve vir de uma persuasão do adulto, nem por constrangimento por sua posição hierárquica tradicionalmente inferior – como na escola – e que a pesquisa participativa deve ser um estímulo à prática da liberdade, não uma acomodação à cultura adulta e tornada sua preferência, pela criança e pelo adolescente, em detrimento de sua própria.

Participar mais ou participar menos seriam critérios determinados pelo pesquisador e que não teriam utilidade no real estudo da juventude para melhor conhecê-la por si mesma. O cruzamento de subjetividades e apropriação mútua entre pesquisador e pesquisados é natural, mútua e espontânea, e não há técnicas que possam controlá-la (FERNANDES, 2006; GALLAGHER; GALLACHER, 2008).

As questões éticas que permeiam os estudos com crianças e adolescentes devem considerar a "trilogia entre direitos, deveres e danos/benefícios", segundo Alderson (1995) citada por Fernandes (2006, p.32) e deve ter como fundamentos:

- Deveres: equidade e adequabilidade dos objetivos e métodos;
- Direitos: não interferência ou intrusão do investigador, acautelando a liberdade e vontade de participar da criança
- Danos/benefícios: reduzir/prevenir danos e usufruir dos benefícios.

Fernandes (2006) também sugere, segundo Alderson (1995) um roteiro ético a ser considerado nas investigações participativas, o qual buscou-se ser utilizado e encontra-se na seção 3, tópico 3.2 desta pesquisa.

2.4. Tabela comparativa entre pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação participativa

O entendimento a que se chegou após a comparação entre os métodos, portanto, foi o de que as pesquisas que envolvem a participação dos interessados (do menor ao maior grau de interesse), possuem em comum a busca por soluções que possam ser buscadas numa parceria entre o saber científico e o saber popular. Sua expressão mais forte de militância

social dá-se por meio das pesquisas participantes, cujo termo é utilizado no plural devido à diversidade de seus métodos e instrumentais de coleta de dados. No conjunto das pesquisas participantes, destaca-se a investigação participativa como um método que demonstra ser eficiente no trabalho com diversos grupos sociais, incluídos os adolescentes e os jovens. Seu zelo pela participação igual para todos os envolvidos, a ruptura com as hierarquias entre pesquisador/pesquisado ou professor/estudante, bem como seu caráter interventor na realidade daquele grupo específico, a torna atraente aos jovens.

Após a revisão de literatura sobre as pesquisas participantes, elaborou-se uma tabela para comparação dos métodos, conforme a tabela 6.

Tabela 6 - Comparação entre pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação participativa

Pesquisa-ação	Pesquisa Participante	Investigação Participativa
Toda pesquisa-ação é do tipo participativa	Tudo que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação	Ela é um método de pesquisa participante, e pode ter uma meta específica como uma pesquisa-ação
O pesquisador não é pesquisado	Cada um dos envolvidos é pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo, aspira-se a uma comunicação o mais possível horizontal entre todos os participantes	Todos os envolvidos são pesquisadores e prima-se pela liberdade e acesso equitativo ao direito de participar e ter sua fala considerada
Supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro	Ações planejadas nem sempre se encontram em propostas de pesquisa participante	Ela pode ter uma ação planejada para determinado fim, mas seu enfoque no processo e nas transformações advindas dele, é tão importante quanto seu fim. Tem caráter formativo-emancipatório
O pesquisador TEM uma ação destinada a resolver o problema em questão	A pesquisador NÃO tem uma ação destinada a resolver um problema	As ações destinadas a resolver um problema específico, se houver, serão determinadas por todos os pesquisadores, coletivamente
O pesquisador é quem se apropria mais intensamente dos dados	Utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação	Prima pelo diálogo e pela liberdade, e vê na pesquisa um meio de fortalecer esta prática que há de ser levada aos meios onde os pesquisadores vivem. A apropriação dos dados, numa pesquisa com crianças e adolescentes, será sistematizada certamente pelo pesquisador adulto, que terá, contudo o dever ético de preservação e valorização destas falas ao representa-las perante a academia aos centros de decisão política, de preferência com a

Pesquisa-ação	Pesquisa Participante	Investigação Participativa
		presença de seus parceiros de pesquisa
O pesquisador deve ter um alto grau de análise, moderação, de interpretação e de animação, dominar técnicas de dinâmicas de grupo	As metas e o desenvolvimento do projeto não são previamente determinados, mas que se elaborem com a intervenção de todos os participantes	Tanto metas quanto desenvolvimento podem ser propostas pelo pesquisador e serem construídas com o grupo de pesquisadores ora formado.

Fonte: adaptado de Felcher, Ferreira e Folmer (2017).

De acordo com Felcher, Ferreira e Folmer (2017), nas duas primeiras colunas da tabela, verifica-se duas diferenças fundamentais entre a pesquisa-ação e a investigação participativa, no que diz respeito a apropriação mais intensa dos dados por parte daquele que coordena a pesquisa e também no fato de que o pesquisador não é pesquisado. Na investigação participativa, a parceria e a busca por equidade de participação é basilar, o que faz com que todos sejam pesquisados (como na pesquisa participante em geral) e que também proporciona aos adolescentes a apropriação do conhecimento gerado por eles em colaboração mútua com o adulto pesquisador.

3. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DO PROTAGONISMO JUVENIL

A história da educação profissional no Brasil, não foge dos padrões capitalistas. No Brasil Colônia, o trabalho manual era destinado aos escravos. À elite cabia o conhecimento das artes, da cultura e do saber destinado ao crescimento do indivíduo enquanto sujeito ativo. Seus filhos recebiam a educação destinada a quem pertencia a direção social (a *quem ia comandar*), ao passo que aos filhos dos escravos (mais tarde, dos operários) cabia a instrução para os serviços manuais, “atividade indigna para o homem branco e livre”, como se lê no excerto:

Atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, a tecelagem, entre outras eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões. Isso resultou no trabalho e aprendizagem compulsórios. Os ofícios eram ensinados aos jovens e às crianças que não tivessem opção, como aqueles advindos das Casas da Roda, garotos de rua e delinquentes. (SALES; OLIVEIRA, 2010, p.2).

Mesmo em 1820, a criação da Academia de Belas-Artes, que pretendia unir artistas e artífices, não prosperou como tal, e configurou-se como espaço de formação para artistas da elite, o que direcionou a outras instituições a “formação das inteligências modestas” - os artífices, segundo Sales; Oliveira (2010). No Brasil Império, não houve diferenciação no quadro, e a visão de educação profissional (compulsória) para os pobres e desvalidos permaneceu, como meio de controle social e perpetuação do *status quo* nacional.

Na a criação das escolas de artífices, em 1909, a ideia de acesso ao ensino secundário e superior somente para as elites foi oficializada, o que destinou o ensino profissional a classe trabalhadora e sua consequente e garantida reprodução para seus filhos nas mesmas escolas. A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual foi consolidada por tais escolas, onde o trabalho manual foi destinado a classe trabalhadora, mais pobre, e o trabalho intelectual tornou-se exclusivo das escolas frequentadas pelas elites, *estas sim*, destinadas a aprender a pensar, planejar e ordenar. Assim, a educação profissional consolidou-se como adestradora, fragmentada e destinada a perpetuar a divisão de classes, como corrobora Pacheco (2012), não permitindo a emancipação do trabalhador à condição de sujeito

transformador da história, através, justamente de seu trabalho³². Com estas reflexões, concordam Sales; Oliveira (2010)

Enquanto pedagogia preventiva, (a educação profissional) propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica (CUNHA, *apud* SALES; OLIVEIRA, 2010, p.8)

Durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, a educação secundária foi moldada de modo a atender aos ideais nacionalistas do governo, alinhados com os ditames do capital daquela época, contexto de industrialização tardia nos países então chamados do Terceiro Mundo, influenciados ainda pelo fordismo. Em 1942, por meio da reforma promovida pelo então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, o

sistema educacional (...) correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais (KUENZER *apud* MENEZES; SANTOS, 2002).

Desse modo, enfatizam os autores que a educação profissional era aquela destinada a contemplar os “os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação". As propostas dualistas foram então legitimadas. Este dualismo, que segundo a tese de Baudelot e Establet (1971), divide a escola em duas redes que correspondem exatamente a sociedade burguesa e a proletária e que tem como intuito fundamental impedir o desenvolvimento emancipatório da classe trabalhadora, tolhendo sua capacidade de reflexão dialética da totalidade e de seu próprio papel no contexto social, o que perpetua as desigualdades sociais e "conforma" a classe dominada em seu estado de dominação.

O mesmo dualismo, nas palavras de Gramsci (2006, p.32) é o que determina que “a escola profissional se destinava às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. O Brasil, enquanto país capitalista, reproduziu esta dualidade, presente até os dias de hoje na educação brasileira, como fruto dos acordos

³²Aqui, segundo Moura (2012), o trabalho visto “como princípio educativo, considerando, portanto, o seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana”.

MEC/USAID³³, que deram a educação superior nacional, muitas de suas características atuais, entre elas, o ser elitista (ATCON, *apud* PINA, 2008). O Sistema “S” também é fruto destas políticas³⁴.

O descaso com a educação das classes trabalhadoras, cujo intuito com o aprendizado delas se resumia nas letras elementares, na aritmética e no conhecimento básico do uso das técnicas necessárias ao processo produtivo, enquanto “chão de fábrica”, marcou as origens das escolas profissionais pelo mundo, e não foi diferente no Brasil:

(...) as concepções burguesas fazem-se presentes em todo seu processo histórico educacional, permeado pelas mesmas contradições expostas, ou seja, marcado constantemente pela luta de classes, ao mesmo tempo em que assiste à reorganização do capital por meio de políticas públicas educacionais, ou seja, o Brasil assume-se herdeiro deste legado (...) (ESTACHESKI; OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Mesmo a Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) manteve a dualidade quando, apesar de haver uma versão para seu texto, elaborada nos Fóruns em Defesa da Escola Pública, consolidou-se pelo texto dos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, que a alinharam à concepção do Ministério da Educação. É bom lembrar que nos anos 1990 a globalização já impunha ao Brasil, pelos moldes do Consenso de Washington³⁵, seguido pelos governos liberais brasileiros, a manutenção de um exército de reserva (GENARI, 2005) e o enfraquecimento dos movimentos trabalhadores no país. Portanto, qualquer concepção educacional que levasse à emancipação do indivíduo, não seria consolidada em legislação, muito menos incentivada

³³Por meio destes acordos, gerados no contexto da Guerra Fria, os EUA visavam manter a fidelidade brasileira ao capitalismo, eram “uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nestes países e transferir para estes as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos” (PINA, 2008, p. 1).

³⁴O SENAI foi criado para atender à necessidade de formar mão de obra para a indústria, setor econômico em expansão no país, no referido período histórico. O SENAC foi implantado com o objetivo de qualificar trabalhadores para atuarem em atividades comerciais. Ambos recebiam menores aprendizes, encaminhados pelas empresas contratantes, sendo a Aprendizagem suas primeiras modalidades formativas. Este papel de capacitar aprendizes é até hoje atribuído a essas instituições e aos demais Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), surgidos posteriormente: SENAR, SENAT e SESCOOP. Enfatiza-se que esses “Serviços”, que acabaram sendo integrados ao denominado Sistema S, embora dirigidos pelo empresariado, recebem verbas públicas, advindas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Na atualidade, o Governo Lula, através do Ministério da Educação, vem promovendo a publicização das vagas ofertadas pelo mencionado Sistema. (SALES; OLIVEIRA, 2010).

³⁵O Consenso de Washington foi, em linhas gerais, a reunião convocada em 1989 pelo *Institute for International Economics*, FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e governo americano, uma parte do conjunto das reformas neoliberais que determinou a muitos países, as regras determinadas no próprio consenso, como a liberação dos mercados, abertura financeira e comercial, privatizações e redução da influência estatal na economia. (NEGRÃO, 1998)

pelo neoliberalismo vigente. A lógica do mercado, vitoriosa neste período, fez com que a ideia de formação integrada (oposta ao dualismo da escola) fosse gradativamente neutralizada (PACHECO, 2012).

Em 1997, outra determinação governamental, o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997), mantém o dualismo da educação brasileira, ao extinguir a integração entre a educação profissionalizante e a educação geral, na chamada “Reforma da Educação Profissional”³⁶. Os impactos do decreto incluíam, entre outros, priorizar a necessidade do mercado e afastar do Estado o custeio da educação. Por meio da Portaria 646/97 (BRASIL, 1997), a matrícula nos cursos profissionais nos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, expandiu-se, enquanto que, no ensino médio, elas foram reduzidas “drasticamente” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2007).

Entretanto, a partir de 2003, novas determinações governamentais, retomam o diálogo entre a sociedade civil e o Estado a respeito da Educação Profissional. Com a volta da possibilidade de integrar a educação profissional ao ensino médio, por meio do Decreto 5154/2004, reabriu-se o caminho para uma discussão acerca de uma educação integrada e emancipatória, que possibilitasse a classe trabalhadora uma formação que contemplasse trabalho, tecnologia, ciência e cultura no mesmo ambiente de aprendizagem.

A criação dos Institutos Federais de Educação, pelo Decreto 6.095/2007 (BRASIL, 2007), lançou uma perspectiva de metodologia de ensino diferenciada para a educação profissional, o que tem alimentado o desejo pela construção de uma escola unitária – no sentido que lhe deu Gramsci, que invista na formação integrada para todos, e politécnica – onde todas as técnicas são conhecidas, valorizadas e analisadas, que se desvincule de uma vez do dualismo que marca a história da educação no Brasil, bem como uma escola capaz de prover as classes trabalhadoras uma educação de qualidade, formando estudantes para serem cidadãos críticos, sujeitos ativos no mundo em que vivem, com formação técnica e humanista que não despreze o trabalho, mas o compreenda como parte importante no “motor da história”³⁷, gerador de conhecimento e ciência (MOURA, 2012), e que saiba articular este

³⁶É bom lembrar que esta reforma foi financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e que ela fez parte do projeto de privatização do estado brasileiro, atendendo a política neoliberal dos países hegemônicos.

³⁷O “motor da história” para Marx era, na verdade, a luta de classes, pois “a noção de luta de classes relaciona-se diretamente a mudança social. É por meio da luta de classes que as principais transformações estruturais são impulsionadas, por isto ela é dita o “motor da história. A classe explorada constitui-se no mais potente agente de mudança.” (OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 1996, p.81)

conhecimento às ciências, às artes, à cultura, formando-se integralmente como indivíduo. Por esta perspectiva, é que se tornou possível desenvolver no âmbito do IFPR um espaço de fala e escuta de adolescentes por meio da iniciação científica, com vistas a sua assunção como sujeitos autônomos e participativos.

3.1. O que foi o projeto “A Cidade que Nós Queremos”

O trabalho que deu origem a esta dissertação surgiu a partir do convívio com jovens estudantes do município de Goioerê e dos municípios vizinhos, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR Campus Avançado Goioerê, como docente na disciplina de Geografia, cuja formação inicial deu-se na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. O ingresso na rede federal de ensino ocorreu em 2014, no Estado do Espírito Santo, como Professora Substituta no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES Campus Guarapari. Em 2015, após concurso público de provas e títulos, houve efetivação como Docente EBTT³⁸ no IFPR Campus Avançado Goioerê. Este *campus* compõe a Rede Federal de Ensino Técnico, Tecnológico e Superior, que possui 562 unidades no país, que ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos tecnológicos de nível pós-médio e também cursos superiores e de pós-graduação em diversas áreas³⁹.

Em novembro de 2016, o fervor das ocupações escolares por estudantes no Paraná, que protestavam contra a Proposta de Emenda Constitucional nº 241 – a PEC 241 (BRASIL, 2016), que limitava os gastos públicos, e fixava-os aos gastos do ano anterior, entre outras medidas de impacto na educação e na saúde, já demonstrava, por si só, um campo interessante de observação do comportamento social e político dos adolescentes, bem como seu interesse na participação em decisões que lhes afetam. Prova disso, é que os estudantes reivindicavam, naquele protesto, maior participação de alunos, pais e professores na Reforma do Ensino Médio. A proposta, contudo, foi aprovada pelo então governo atual sem a devida discussão com a comunidade escolar.

³⁸EBTT, “Educação Básica, Técnica e Tecnológica”, designação dada aos professores da rede federal dos IFs.

³⁹Sobre os Institutos Federais e sua trajetória, desde 1909, indica-se acesso ao sítio:

<http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf>

As aulas foram retomadas no *campus* em 18/10/2016 e os trabalhos do 4º bimestre de 2016 foram iniciados sem maior debate na escola a respeito da importância daquele movimento estudantil, fato que, enquanto educadores, há que se lamentar, dados os aprendizados que poderiam ter sido compartilhados pela experiência da ocupação e sua repercussão na mídia e na sociedade.

Apesar disso, as ocupações de espaços públicos acabaram por tornar-se assunto de discussão com a turma do 2º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR Campus Avançado Goioerê, do turno matutino. A avaliação bimestral consistia em discutir a Geografia Urbana, por meio seminários apresentados pelos próprios estudantes, após os conteúdos básicos sobre cidade terem sido trabalhados – tais como metrópoles, megalópoles, conturbações urbanas, cidades globais, problemas urbanos diversos, etc. Desse modo, a metodologia de ensino corriqueira nas aulas de Geografia, já serviam como pano de fundo a um projeto maior, que estimulasse o engajamento e a reflexão dos estudantes.

Os alunos leram clássicos do tema em capítulos selecionados e fornecidos pela professora, para que conversassem, à luz dos autores, sobre o conceito de cidade (CARLOS, 2015a) e problemas urbanos atuais, como segregação urbana (BAUMAN, 1999; CARLOS, 2015a, 2015b; SANTOS, 1993), fluxos migratórios e uso indígena da cidade (FARIA, 2015), ocupações de espaços públicos e revolução urbana (HARVEY, 2014), crescimento urbano na América Latina (SANTOS, 2010) e cidades educadoras (TONUCCI, 1997).

Além disso, naquele ano, a mesma turma foi convidada a participar da “XIV Semana da Criança Cidadã”, promovida pelo Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – PCA, da Universidade Estadual de Maringá/PR, sobre a qual eles apresentaram relatório sobre a experiência vivida na universidade e na cidade de Maringá, para obtenção parcial de conceito bimestral em Geografia. Em meio às discussões em sala de aula, muitos questionamentos foram levantados sobre as diferenças identificadas por eles entre cidades, entre bairros, entre ruas, e, durante essas reflexões, os estudantes sugeriram que aquele trabalho fosse ampliado para um projeto, pois, nos Institutos Federais, como já citado, é comum a existência de projetos em contraturno, envolvendo estudantes de todas as turmas. Assim nasceu o projeto “A Cidade que Nós Queremos”, em novembro de 2016, cujo título foi dado pelos próprios alunos da turma.

A ênfase no “Nós”, no título da pesquisa realizada no IFPR idealizada com os estudantes, refere-se aos adolescentes e coloca o educador na posição de tradutor do conhecimento científico, como colabora Santos (2010), ou seja, como quem apresenta o que tem sido produzido cientificamente sobre o estudo da cidade e suas problemáticas, que lhes fornece ferramentas para aperfeiçoar sua criticidade da paisagem construída observada, do espaço geográfico dinâmico.

No “Nós” também está expresso quem vive e constrói sua espacialidade, sua territorialidade, que constrói seu lugar a partir de experiências espaciais sentidas no tato, no som, no contato com o outro, onde o corpo envolve-se geograficamente e constrói um saber, “amalgamado com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem” (MARANDOLA JR *apud* TUAN, 2013, p.7), numa perspectiva multirreferencial como defendida por Barbier (2002) na pesquisa-ação, admitindo-se a complexidade do fenômeno cidade. As afirmações do autor, acerca da pesquisa-ação, bem representam questões que permeiam este trabalho, como pensar no “lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe sentido” (BARBIER, p.18) ao referir-se a postura adotada pelo pesquisador e a “linguagem científica dotada de poliglôto”, que bem dialoga com a visão de Gatti (1999) sobre as múltiplas leituras que uma pesquisa em educação pode conter, sem, contudo, cair em ecletismos.

O destaque no “Queremos” expressa a certeza de que o espaço urbano pode e deve ser melhor, e que este querer local deve estar acima de interesses globais impostos sobre os lugares, que os torna insensíveis aos seus habitantes, inadequados, coordenados por lógicas distantes que não contemplam particularidades da região, pois

O conteúdo do território como um todo e de cada um dos seus compartimentos muda de forma brusca e, também, rapidamente perde uma parcela maior ou menor de sua identidade, em favor de formas de regulação estranhas ao sentido local da vida. (SANTOS, 2001, p.104)

Ainda que sem a precisão das palavras de Santos (2001) os jovens de Goioerê demonstraram perceber a acentuação das desigualdades oriundas de um processo homogeneizador do espaço pelo capital global, onde se nota, segundo o autor, consequências ainda mais danosas em países de grande extensão territorial, já propensos a muitas diferenças internas, como o Brasil.

Assim, o projeto de pesquisa realizado no Instituto Federal do Paraná – IFPR, intitulado “A Cidade que Nós Queremos”⁴⁰, foi idealizado em novembro de 2016 com estudantes do 2º Ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR – Instituto Federal do Paraná – Campus Avançado Goioerê. Sua apresentação ao colegiado em 29 de março de 2017 e foi aprovado por unanimidade na reunião de 14 de julho de 2017, conforme Ata nº 04/17, do IFPR Campus Avançado Goioerê.

O texto para apresentação do projeto ao campus foi aprovado em 2017 pelo colegiado e seu processo de registro encontra-se cadastrado sob o número 23404.000853/2017-51 no IFPR. Apesar de os Institutos Federais concederem bolsas de iniciação científica, no ano de 2016 o campus foi contemplado com apenas uma bolsa de iniciação científica, entregue a outro projeto, devido aos cortes no orçamento federal. Todos os estudantes que permaneceram no projeto, portanto, ou foram voluntários, ou eram beneficiários de bolsas do Programa de Assistência Complementar ao Estudante – PACE, como o caso de Ilha do Mel e São Paulo. O tópico 3.3.1 comenta as bolsas disponíveis nos Institutos Federais para os estudantes.

Para compreender como os conceitos geográficos foram apreendidos pelos alunos e como os objetivos relacionados a participação adolescente foram buscados, passa-se ao detalhamento dos procedimentos utilizados com os estudantes no projeto realizado na escola.

3.2. A escolha da metodologia de pesquisa para a iniciação no IFPR

A escolha de um método deve recair sobre as necessidades de alcance dos objetivos propostos. Para a pesquisa com os estudantes foi estabelecido um objetivo de escuta e participação dos adolescentes nas pequenas cidades, com propostas vindas dos próprios estudantes. Assim, a escolha metodológica no projeto realizado com eles foi a investigação participativa, como sugestão da professora pesquisadora, segundo Fernandes (2006, 2009), Calheiros, Patrício e Bernardes (2014), Dias e Gama (2014), Shabel (2014), pois havia um

⁴⁰Este projeto, de autoria desta pesquisadora, foi idealizado em novembro de 2016 com estudantes do 2º Ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR – Instituto Federal do Paraná – Campus Avançado Goioerê. Ele foi apresentado ao colegiado em 29 de março de 2017 e foi aprovado por unanimidade na reunião de 14 de julho de 2017, conforme Ata nº 04/17, do IFPR Campus Avançado Goioerê.

desejo de dialogar com a pedagogia do oprimido de Freire (2013a) e com a pesquisa participante (BRANDÃO, 1983, GAJARDO, 1986). Esses métodos, utilizados com adultos, trouxeram a reflexão sobre sua possibilidade de uso para com os adolescentes.

Para que a ética no trabalho com adolescentes fosse devidamente observada, cada um deles e seus respectivos responsáveis assinaram um TCLE, e tiveram seus nomes protegidos na divulgação dos dados para fins acadêmicos. Houve consentimento da direção por escrito e apresentação e registro no Comitê de Pesquisa e Extensão do IFPR – COPE. Já no documentário produzido para o IFPR, usaram seus próprios nomes, pois há respaldo da instituição, pois pesquisas envolvendo alunos é algo comum no *campus*.

Assim, neste texto que analisa o processo da construção da autonomia e da participação destes jovens por meio da pesquisa realizada na escola, seus nomes aparecem trocados pelos nomes de cidades. Os próprios jovens escolheram seus nomes de acordo com gostos pessoais, inspirados na série “La Casa de Papel”⁴¹, à exceção de Serra da Saudade que, segundo ela, “googlou”⁴² a busca pelo menor município do país, e quis homenageá-lo em sua participação. Desse modo, os participantes do projeto, neste trabalho serão assim nomeados: São Paulo, Curitiba, Londrina, Estocolmo, Ilha do Mel, Serra da Saudade, Olinda e Naviraí. Como na série, a professora ficou como Professora.

Para se considerar os apontamentos de Fernandes (2006, 2009, 2016) sobre a ética na pesquisa com crianças – aqui no Brasil e neste trabalho: com os adolescentes – elaborou-se um quadro referencial para situar ações do projeto na proposta ética proposta pela literatura consultada (tabela 7):

Tabela 7 - Proposta de “roteiro ético” no trabalho com os adolescentes que o projeto “A cidade que nós queremos” buscou seguir com os estudantes, segundo Alderson (1995), citada por Fernandes (2006, p.33)

Procedimento	Atitude prática no projeto
Definição do âmbito	O núcleo urbano de Goioerê para os trabalhos de campo e as salas de reunião do IFPR Campus Avançado Goioerê para as reuniões de leitura e de decisões de andamento do projeto
Objetivos da investigação	A investigação visava ouvir os adolescentes da cidade sobre suas percepções acerca da cidade e de problemas elencados por eles como saúde, segurança, lazer, tentando responder a pergunta “Qual é a cidade que nós queremos?”

⁴¹ La Casa de Papel [Seriado]. Direção: Alejandro Bazzano, Alex Rodrigo, Javier Quintas, Jesús Colmenar, Miguel Ángel Vivas. Produção: Espanha, 2017. Distribuição: Netflix, 2017, son., color.

⁴² Verbalização da palavra “Google”, significa fazer uma pesquisa no Google sobre um termo ou assunto qualquer.

Procedimento	Atitude prática no projeto
Validade do conhecimento para eles	Além de ampliarem seus conhecimentos geográficos e sobre seus pares acerca da cidade, a partir do município, eles puderam desenvolver competências por meio da participação protagonista e desenvolvimento de autonomia mediante o método utilizado
Custos financeiros	Os custos econômicos foram praticamente nulos, tendo em vista que podiam deslocar-se à pé para os locais de entrevistas. Para as filmagens, utilizaram os próprios celulares
Custos emocionais	Não foram relatados casos de temores ou ansiedade pelos participantes. O quesito tempo também foi bastante flexível, tendo em vista que o IFPR não estabelece tempo fixo para término de projetos, o que fica a critério do professor (neste caso, do grupo)
Privacidade	Os jovens que participaram, tanto como pesquisadores, quanto como entrevistados, assinaram termos de consentimento. Seus pais e responsáveis também assinaram um TCLE, conforme orientações da Plataforma Brasil, que orienta a ética na pesquisa no país. Para divulgação dos dados nesta dissertação, seus nomes foram trocados.
Processo de seleção	Não foram estabelecidos pré-requisitos de quaisquer espécie, quaisquer dos alunos do IFPR que desejou, pôde participar

Fonte: Elaboração própria, 2018

3.3. A seleção dos estudantes pesquisadores

Nos Institutos Federais é comum os estudantes participarem de projetos de ensino, pesquisa ou extensão no contra turno das aulas. Os estudantes escolhem de quais projetos desejam participar e buscam diretamente o proponente do projeto, ou participam de processo de seleção, caso o projeto ofereça bolsas de estudo⁴³. O projeto “A Cidade que Nós Queremos” chegou a candidatar-se para oferecer bolsas, mas o ano de 2016 foi de muita retração nos investimentos nos institutos, o que reduziu drasticamente o número de bolsas ofertadas no Campus Avançado Goioerê no ano de 2017.

⁴³ Os Institutos Federais oferecem uma série de modalidades de bolsas que visam a permanência do aluno na escola e o estímulo aos estudos, tais como o PBIS – Programa Acadêmico de Bolsas de Inclusão Social, para estudantes em vulnerabilidade social; o PIBIC Jr – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior, entre outros. Para mais informações: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudante/>

Para a inscrever-se, cada estudante interessado recebeu uma ficha de inscrição de aluno voluntário com seus dados pessoais, junto a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a serem preenchidos e devolvidos a professora responsável pelo projeto, assinados por eles próprios e por seus responsáveis.

Houve 16 inscrições realizadas, mas apenas 7 permaneceram no projeto até sua conclusão em 2018, e um foi convidado no final para ser o editor do vídeo. O motivo da saída dos estudantes encaixa-se com as razões de saída comuns aos outros projetos no IFPR: necessidade de trabalhar para ajudar os pais no contra turno, transferência para outra escola ou outro projeto dentro do campus, desistência em participar de pesquisa ou dificuldade de conciliar os vários projetos em que participam.

Desse modo, a pesquisa iniciou-se com um grupo maior, que foi reduzido à metade ao longo do processo.

3.3.1. Sobre a oferta de bolsas de estudo e a assistência ao estudante nos Institutos Federais

Dentre as finalidades e objetivos da criação dos Institutos Federais, estão a oferta de educação superior e, também, prioritariamente, de educação profissional e tecnológica que deve se dar como "processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais" (BRASIL, 2008). Dentre suas características, são citados o ensino de ciências com estímulo à criticidade e a pesquisa empírica. As produções culturais e artísticas também são estimuladas, bem como a prática esportiva. Desse modo, muitos programas são desenvolvidos no âmbito dos institutos para auxiliar no alcance destes objetivos e para evitar a evasão escolar. As diversas modalidades de bolsas, bem como a assistência estudantil, auxiliam neste processo, e o incentivo à participação dos estudantes é estimulado.

O Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX tem como objetivo principal apoiar o desenvolvimento de atividades em projetos de extensão – para consolidar o ideal de pesquisa/ensino/extensão enquanto categorias indissociáveis, com a concessão de bolsas de auxílio financeiro a estudantes dos cursos de Ensino Médio (modalidade PIBEX Jr.) e Graduação (modalidade PIBEX Graduação e PIBEX/PIBIS), financiadas pelo IFPR, agências de fomento, convênios e/ou parcerias.

Já o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI busca incentivar os estudantes dos cursos de graduação nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação. Sua variante PIBITI-PBIS objetiva o mesmo fim, porém com cotas sociais, o que contempla a vulnerabilidade social de alguns estudantes ingressantes e que necessitam deste auxílio⁴⁴.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, oferta bolsas financiadas pelo IFPR, pelo CNPq⁴⁵ ou pela Fundação Araucária⁴⁶, a estudantes dos cursos de graduação. As bolsas do PIBIC-Af destinam-se exclusivamente àqueles que ingressam na instituição por meio de ações afirmativas e as do PIBIS-FA àqueles que ingressam por meio de cotas sociais. Sua variante destinada ao ensino médio, o PIBIC-Jr oferece bolsas, financiadas pelo CNPq e complementadas pelo IFPR, a estudantes do ensino médio nas suas diversas modalidades⁴⁷.

As bolsas do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social – PBIS visam atender ao estudante de nível médio e superior em situação de vulnerabilidade econômica, e são gerenciadas pela Assistência Estudantil no âmbito do IFPR, que também realiza a gestão das bolsas do Programa Estudante Atleta – PEA, e Programa de Assistência complementar ao Estudante – PACE, específico para auxílios ao estudante vulnerável economicamente⁴⁸.

Desde 2016, o número de bolsas ofertadas vem caindo sensivelmente, o que leva a um déficit em relação ao número de projetos desenvolvidos nos campi e o número de bolsas (em quaisquer das modalidades) ofertadas.

Durante a vigência do projeto, Ilha do Mel e São Paulo recebiam a bolsa PACE.

⁴⁴ Informações obtidas diretamente em edital, disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/SEI_IFPR-0178729-Edital-11-Unificado-Extens%C3%A3o.pdf. Acesso em 09 fev. 2019.

⁴⁵ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações para estímulo à pesquisa no Brasil.

⁴⁶ Agência de fomento à pesquisa brasileira, com atuação no Estado do Paraná.

⁴⁷ Informações obtidas diretamente em edital, disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/SEI-0176400-Edital-Unificado-publicado-1.pdf> Acesso em 09 fev. 2019

⁴⁸ De acordo com <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudante/> Acesso em 09 fev. 2019.

3.4. Reuniões e deliberações no âmbito do projeto no IFPR

As reuniões do projeto aconteciam sempre às terças-feiras, pela manhã e pela tarde, para atender aos inscitos dos dois turnos. A periodicidade semanal foi desejo de todos no período de leituras. Já para os momentos de entrevistas e filmagens, os estudantes optaram por encontros quinzenais para conversa em grupo.

Os momentos para leituras e discussões dos referenciais bibliográficos fluíram com certa facilidade, pois a leitura coletiva auxiliou os estudantes na compreensão dos termos técnicos ou estranhos ao cotidiano linguajar dos adolescentes. Nestes momentos, a intervenção do professor era de trazer a explicação destes termos, que eram anotados pelos participantes em seus cadernos.

O modo de condução da leitura e discussão, sempre em círculo, facilitou o diálogo e foi proposta dos estudantes, já acostumados com as aulas de Geografia em círculos.

Nestas reuniões, foram discutidos os textos relacionados a cidade e a pesquisa e foram decididos cada passo seguinte. O importante a se relatar é que, no método da investigação participativa, estudantes e professor encontram-se em parceria, por isso, cada opinião é válida e votada por todos, sem que a palavra do professor tenha um peso maior.

Nestes momentos, a reflexão sobre a hierarquia na escola sempre era presente, pois convencionou-se por muito tempo o peso da decisão do professor e a não participação dos estudantes. O clima democrático, harmônico e amigável já presente em sala de aula foi muito importante ao desenvolvimento da pesquisa.

3.4.1. *A primeira reunião*

A primeira reunião do projeto aconteceu em 14/03/2017. Nela, o projeto “A cidade que nós queremos”, transformado em texto para ser entregue ao Comitê de Pesquisa e Extensão do IFPR – COPE⁴⁹, foi apresentado em detalhes para os estudantes inscitos e outros estudantes do campus que estavam curiosos com a pesquisa. O referencial teórico foi

⁴⁹ Responsável pelo registro das pesquisas no IFPR.

apresentado. Após este primeiro momento, os estudantes sentiram-se à vontade para definir o produto final do projeto: um documentário, produzido totalmente por eles, desde a escolha do que perguntar quanto para quem perguntar. Na ocasião, eles foram instruídos acerca da ética na pesquisa e da necessidade de se preencher um TCLE para cada entrevistado. A leitura desta e das próximas reuniões, centrou-se no livro *A Cidade* (CARLOS, 2015a), para buscar-se compreender as suas origens e significados.

Os estudantes, ao terem contato com o método científico, nos diálogos dos encontros, compreenderam que a busca prévia nas literaturas relacionadas era importante, ainda que num primeiro momento elas parecessem distantes, por tratarem-se de outros espaços urbanos. Isso foi importante à abstração por parte dos estudantes, que puderam, já a partir dali, observar a própria cidade com outros olhos, comparando situações por eles vividas com aquilo que estava sendo lido e discutido.

3.5. Trabalhos de campo em “A cidade que nós queremos”

Fundamental a muitas pesquisas, o trabalho de campo foi muito importante no desenvolvimento do projeto “A Cidade que Nós Queremos”. Houve sugestão da professora que o primeiro trabalho em campo fosse feito com sua presença. Os estudantes aceitaram, pois alguns relataram sentirem-se “tímidos” para interagir com a população, caso necessário; e também surgiu entre eles a preocupação sobre “o que observar”.

Neste momento, houve a votação para saber qual o local da cidade que os estudantes gostariam de observar primeiro. O bairro Jardim Universitário já havia sido cotado para um trabalho de campo com toda a turma, pela proximidade com o campus e pela sua situação de bairro segregado, na opinião dos estudantes. A proposta foi aceita pela maioria e a rota também, partindo a pé do campus, segundo a Figura 3:

Figura 3 - Trajeto a ser percorrido em Jardim Universitário



Fonte: Google Earth, 2016.

3.5.1. O trabalho de campo em Jardim Universitário

No dia 04/04/2017 houve o trabalho de campo em Jardim Universitário/Goioerê. Os estudantes receberam as sugestões de levarem bonés, água, óculos de sol (devido ao tempo no dia), canetas, cadernos e celulares. Às 15h, estavam oito estudantes em campo. Às perguntas sobre o que observar, a professora respondeu que procurasse relacionar o leram ao que podiam ver, e também aquilo que julgassem importante. Para que não ficassem com as mãos ocupadas com os celulares, solicitaram a professora que fotografasse aquilo que eles pedissem. Assim se fez.

O que se observou é que os adolescentes começaram a comparar as leituras já feitas (CARLOS, 2015a) com o que viam, e fizeram conexões. A primeira coisa que perceberam foram as “autoconstruções” (Figura 4). Esforçaram-se para lembrar este termo, mas um colega lembrou-se e compartilhou.

Notaram que a cidade ainda guarda característica de cidade pequena ao verem crianças brincando na rua, mas criticaram o fato de a praça ainda ser um “matagal”, com apenas uma pequena área construída, uma ATI (Academia para a Terceira Idade), denominada “Espaço Saúde”, pela prefeitura municipal, conforme as figuras 5 e 6.

Seguem-se abaixo, algumas das fotografias tiradas sob orientação dos estudantes, e que sintetizam o que por eles foi considerado mais importante no trabalho de campo realizado. É importante frisar que a legenda das fotos foi dada pelos estudantes, na reunião que discutiu o trabalho de campo, e foram mantidas neste documento.

Figura 4 - Presença de autoconstruções em Jardim Universitário.



Fonte: Projeto A Cidade que Nós Queremos, 2017

Figura 5 - Vista do terreno da praça, segundo morador local



Fonte: Projeto A Cidade que Nós Queremos, 2017.

O estado de conservação do terreno, bem como da pequena sala que deveria atender aos profissionais de Educação Física para orientação aos idosos na ATI causou indignação entre os estudantes, que também atribuíram a depredação dela aos próprios moradores (Figura 6).

Figura 6 - Local do Espaço Saúde sem a manutenção devida e com depredação



Fonte: Projeto A Cidade que Nós Queremos, 2017.

3.5.2. Reflexões em grupo após o trabalho de campo, deliberações e motivação para o documentário

Nas reuniões seguintes, prosseguiu-se com as discussões dos textos escolhidos e sempre as discussões remetiam ao trabalho de campo. O que se notou foi que esta experiência aguçou nos adolescentes o desejo de saber mais, de ouvir a população. Também se tornaram mais interessados nas leituras. O projeto estava, em definitivo, no coração dos estudantes pesquisadores. Houve o desejo de realizar outro campo num bairro caro, mas dificuldades pessoais dos jovens impediram a sua realização de fato. Apesar disso, nas discussões era comum comentarem sobre valores de casas e aluguéis, isto passou a interessar-lhes também.

Sobre a realização do documentário, foi posto o desafio sobre onde filmar, o que perguntar e a quem filmar – os *sujeitos* da pesquisa deles na cidade. Em todas as reuniões que antecederam o início das filmagens, o papel da professora foi o de auxiliar com os termos diferentes dos textos, contextualizar autores e obras e observar as atitudes dos adolescentes para a decisão sobre o que perguntar nas entrevistas. Sobre o uso de documentários em pesquisa com jovens é lembrar que esta mídia

permite um modo mais direto e simples de comunicar os resultados da investigação para diferentes públicos e facilita a criação de campo de reflexividade entre pesquisadores e pesquisados. O documentário passa a ser, então, simultaneamente, meio de observação, de documentação, de provocação e possibilidade de aumento dos níveis de reflexão de todos os envolvidos no processo de investigação (CARRANO E BRENNER, 2017, p. 448)

Mesmo não havendo quem no grupo dominasse a técnica, desde as primeiras sugestões dos alunos eles já cogitavam registrar em documentário as respostas que seus pares lhes concedessem.

Os estudantes começaram a notar a diminuição do número de pesquisadores. Deliberaram que 3 faltas injustificadas aos encontros significariam saída da pesquisa. Desse modo, ao término dela, oito adolescentes, sendo 6 do 4.º Ano Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 1 do 3.º Ano do mesmo curso e 1 do 2.º Ano.

A decisão por registrar num documentário partiu dos estudantes. O gosto deles pela tecnologia e a expressividade visual deles, foi algo verificado por Alderson (2005), quando observou que a teatralidade, a divulgação, são mais importantes para eles do que os demais

rigores da pesquisa. Sousa e Oliveira (2013) afirmam que o gênero documentário é preferido por grupos populares nas produções cinematográficas realizadas por eles. A proximidade com as novas tecnologias e um desejo de revelar o real, perpassam esta preferência (*idem*, 2013). Contudo, nem os jovens de Goioerê, nem a professora pesquisadora dominavam o assunto, mas eles começaram a assistir outros documentários e buscarem sozinhos o “como fazer”.

Com o objetivo de interferir minimamente nas escolhas dos métodos de trabalho deles, a professora pesquisadora não buscou levar referenciais teóricos sobre o tema para os estudantes, num entendimento de que desejavam tentar por si e o erro seria um risco a ser corrido. A roda da conversa trouxe à tona interessantes reflexões deles sobre isso.

3.6. Escolha das perguntas para entrevistas e entrevistas-piloto

Os adolescentes escolheram as perguntas de acordo com o que julgavam necessário investigar. Sugeriu-se a eles que cada um elaborasse um questionário – o número máximo de perguntas deveria ser 7, para que o documentário não ficasse muito longo, segundo opinião deles – em reunião, as melhores perguntas seriam selecionadas. Com a concordância de todos, o exercício foi feito, e as perguntas selecionadas foram:

Abordagem: Olá, gostaria de participar de uma entrevista sobre a cidade?

1. Em outros países é comum a participação de jovens em debates que visam propostas para a melhora da cidade. Você acha que seria interessante participar de debates como esse? Por quê?
2. Qual o seu nome, sua idade e onde você nasceu?
3. O que torna sua cidade diferente das outras?
4. Você acha que há segurança em sua cidade, ou há receio em sair na rua sozinho (a)? Se sim, o que você propõe para que haja uma melhora em relação a isso?
5. Como você classifica o atendimento de saúde de sua cidade?
6. Você se considera satisfeito com as atividades culturais realizadas na sua cidade?
7. Você acha que todos os bairros de sua cidade recebem a mesma atenção do poder público com relação a infraestrutura?
8. Como é a cidade que você quer? (PROJETO “A CIDADE QUE NÓS QUEREMOS”, 2017)

Na ocasião da escolha, a professora sugeriu aos adolescentes o uso da entrevista-piloto, como uma técnica para auxiliar o processo, e sua utilidade para testar as perguntas selecionadas. No primeiro momento, notou-se um estranhamento dos adolescentes, que

desejavam fazê-la em definitivo, sem testá-la. Como alguns poucos acharam a ideia útil, seguiu-se uma discussão. O que notou é que os adolescentes têm pressa em ver o trabalho prático realizado.

Nesse contexto, torna-se muito importante a figura do professor como mediador das discussões e no auxílio para o equilíbrio do grupo e sua formação autônoma consciente, democrática, como a prática da investigação participativa requer, visto que a presença do adulto deve ser uma presença parceira, que se utiliza de sua experiência para promover um espaço de participação que seja livre e voluntária, mas ética para com todos os envolvidos, lembrando-se sempre da proteção ao direito dos adolescentes (GALAGHER, GALACHER, 2008; POWELL, SMITH, 2009; DIAS, GAMA, 2013). Ao fim da discussão, concordaram fazer entrevistas-piloto em áudio e em vídeo, e que fariam com os colegas da escola, “por timidez”, “por facilidade de realização”, segundo eles. A ideia foi aceita por todos.

Das entrevistas-piloto, o resultado foi muito animador para eles. Na reunião de discussão destas entrevistas, em 26/09/2017, uns seguiram o questionário à risca, outros incluíram perguntas. Aqueles que o fizeram, não gostaram do resultado, pois disseram se sentirem inseguros e “perdidos” pelo caminho. Percebeu-se, então, que eles estavam a compreender a importância de se estabelecer métodos e procedimentos definidos para ir a campo e pesquisar com pessoas.

Além disso, notou-se que eles já começavam a vislumbrar as possibilidades de descobertas sobre outros jovens, mas também sobre eles mesmos. A diversidade das respostas deixou-lhes maravilhados, como ensina Ilha do Mel, quando fez um balanço da experiência ao ser entrevistado no término do trabalho (Seção 4)

O olhar sobre a paisagem, bem como o contato com a perspectiva de outros adolescentes sobre a mesma cidade, instigava-lhes cada vez mais a curiosidade e a reflexão, demonstrando a importância da escuta deste grupo social e de suas reivindicações – quando o fazem. E, para que possam fazê-las, como é importante que se sintam valorizados e acolhidos em seus modos de ver o mundo.

As palavras que surgiram da avaliação das entrevistas-piloto foram diversas. Curitiba disse que a experiência lhe ajudou a “se soltar mais”, a ser menos tímido. Notou que o barulho no local onde se entrevista a pessoa precisa ser considerado, pois o celular capta todos os ruídos. O grupo concordou. Londrina destacou a indiferença de alguns colegas com

o fato de ver um par seu como pesquisador. Naviraí notou que os jovens entrevistados têm as mesmas insatisfações que eles sobre a cidade.

Olinda, ao mudar o questionário em campo, sem planejamento e sem falar com o grupo, não gostou do resultado de suas entrevistas-piloto. Serra da Saudade sentiu-se insegura em campo, mas lembra das respostas surpreendentes que ouviu, por ver que os adolescentes, apesar de limitações de conhecimento e vocabulário, em algum momento pensam na cidade onde moram e em seus problemas. Esta reunião ocorreu em 26/09/2017 e todos acreditam que o resultado desta primeira experiência com outros jovens foi muito enriquecedor.

3.7. As entrevistas e filmagens começam (sem a professora)

Terminadas as avaliações das entrevistas-piloto em 03/10/2017, os jovens decidiram permanecer com o questionário ora elaborado. Durante a execução do teste em campo, foi-lhes dada a orientação sobre a importância de não conduzirem as respostas dos entrevistados, no máximo acrescentando um “por quê?” ou um “explique melhor” entre uma fala e outra.

Os adolescentes escolheram pessoas conhecidas para entrevistar, como vizinhos, conhecidos e colegas da cidade. Cada um entrevistou pelo menos 3 pessoas. Organizavam-se em duplas ou mesmo sozinhos. Seus entrevistados foram colegas do Instituto Federal ou colegas seus, moradores da cidade. Segundo eles, era importante que não entrevistassem só colegas de escola, mas outros jovens que fossem da cidade, mas não do IFPR. Desse modo, as imagens foram feitas em outros espaços, não necessariamente no espaço escolar. Assim realizaram, em praças e também na escola.

Os materiais filmados eram trazidos para a professora e armazenados numa pasta do *Google Drive* com o nome do projeto, com acesso a todos. São Paulo foi convidado a entrar no grupo como editor das imagens. A iniciativa de convidá-lo partiu do grupo. Ao formalizar a inscrição, ele deixou claro que gostaria de apenas editar, mas não de fazer o trabalho de campo. O grupo aceitou prontamente, pois acreditava que para isso, ele deveria ter participado de todo o processo, das leituras às primeiras experiências práticas.

O período de entrevistas, que começou em novembro de 2017 e terminou em março de 2018, foi todo realizado sem a presença da professora. Eles entenderam o protagonismo

que lhes fora dado, e a importância de que os entrevistados falassem sem a presença do adulto. Conforme eles estabeleceram, foi realizado o trabalho.

Relatos de dificuldades trazidos por eles, como dificuldade com o celular, com agendamento de entrevistados, com preenchimento do TCLE por entrevistados, eram trazidos à professora. Deve-se citar, que muitas entrevistas deixaram de aparecer no vídeo devido à não entrega dos TCLEs assinados em tempo hábil.

3.8. Edição e finalização do documentário

A edição teve início assim que as primeiras imagens foram enviadas para que São Paulo começasse a trabalhar nelas, no início de abril de 2018. Ele solicitou a permissão de uso dos computadores da escola para o trabalho, pela capacidade de processamento dos equipamentos. Num primeiro momento, observou-se a dificuldade de acesso que os estudantes possuem para uso das máquinas da própria escola. A necessidade de sempre ter um adulto acompanhando é algo que compreendem, mas não gostam. Há relatos de depredação do patrimônio feito por outros estudantes.

Contudo, ao ter o espaço confiado a si, São Paulo trabalhou nos horários marcados por ele com a postura de um profissional, obtendo até a possibilidade de fazer downloads de softwares úteis ao trabalho, junto ao técnico responsável pelo laboratório de informática. Ele preferiu trabalhar sozinho e pediu que reuniões com todo o grupo fossem periódicas, para avaliação do que já tinha sido produzido. O grupo concordou com ele.

O conhecimento que jovens como São Paulo demonstram na informática pode ser de grande valia em processos de pesquisa que envolvam jovens e adultos, pois eles podem completar os pesquisadores experientes com o domínio de técnicas cujos adultos têm pouca intimidade.

A professora-pesquisadora viu-se em muitos momentos dependente desse domínio da informática, sobretudo no manuseio das imagens e da pasta do projeto, salva no *Google Drive* e com acesso a todos os envolvidos na pesquisa, exceto os sujeitos entrevistados.

3.9. O documentário produzido pelos adolescentes

O produto final desejado pelos estudantes do projeto de pesquisa com os adolescentes foi a produção de um documentário, cuja idealização, filmagens e edição ficaram também a cargo deles.

O material coletado durante as entrevistas-piloto não foi incluído na edição final, fato que foi lamentado pelos estudantes que não coletaram TCLEs de entrevistas que haviam sido muito bem conduzidas, segundo eles. Outros depoimentos não foram incluídos, devido ao atraso no prazo de entrega do TCLE. Ao começar a edição, ficou difícil receber novos vídeos, pois prejudicaria o trabalho de São Paulo. Por conta disso, 8 entrevistas não puderam ser inseridas no documentário.

Destaca-se nesta situação, como uma participação efetiva – desafio para alguns pesquisadores e desejo para outros – pode nem sempre trazer os resultados que o investigador espera (GALACHER, GALAGHER, 2008). Os jovens, apesar de seu grande interesse e curiosidade, ainda têm uma relação um pouco complicada com prazos e documentos. Preferiu-se não intervir e permitir a experiência de não tornar o trabalho ainda mais completo por falta de observância de simples procedimentos, tais como cobrar o TCLE assinado de um colega que deu um depoimento interessante.

O desenvolvimento da autonomia passa também pela fase do *não fazer* e perceber as *consequências* disso – as escolhas têm seus resultados. Contudo, notou-se na roda de conversa que esta lição foi aprendida por todos, “foi uma falha nossa porque a gente não organizou no papel” (informação verbal)⁵⁰.

Assim, o documentário produzido finalizou-se com 15 entrevistados, entre 14 e 17 anos, com um tempo total de 1h 12min 13s. Os estudantes decidiram postar o vídeo final do documentário no canal *YouTube*.

Apesar de não ser o foco neste trabalho, as falas dos entrevistados mostraram muitas interlocuções com a teoria consultada. As pesquisas com jovens revelam-se bastante promissoras no conhecimento de grupo social que, à semelhança do que defendem os

⁵⁰ OLINDA. Entrevista concedida pela estudante Olinda. **Entrevista**. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (8 min 28 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

pesquisadores da sociologia da infância (FERNANDES, 2006, 2009) também necessitam de ações efetivas para atendê-los neste momento de suas vidas, com demandas que são de agora, e não para o futuro (CARRANO, 2003; MUÑOZ, 2004).

3.10. A roda de conversa para finalização do projeto no IFPR com os adolescentes

A roda de conversa para encerramento do projeto ocorreu no dia 19 de novembro de 2018, com a participação de todos os integrantes da pesquisa, à exceção de Naviraí, que se mudou para o Estado de Mato Grosso do Sul com a família, no meio do projeto, e de Curitiba, cuja ausência não foi justificada. Mesmo com a dificuldade da mudança da família, Naviraí assistiu ao documentário, por meio de um link de acesso enviado pelos colegas.

A reunião iniciou-se às 15h30 conforme combinado previamente com o grupo. Num primeiro momento, todos os pesquisadores presentes – incluída a professora orientadora – assistiram ao documentário completo, já editado.

O que foi possível notar destes adolescentes foi seu desenvolvimento quanto a recepção de críticas e a própria capacidade da autocrítica. Eles observaram que não atentaram para ruídos de fundo ao gravarem as entrevistas e criticaram a não percepção, na ocasião da filmagem, de que problemas como luz e som afetam o resultado final.

Neste ponto, Alderson (2005) destaca uma característica de adolescentes que protagonizam pesquisas: a divulgação do resultado final é muito importante para eles – mais que todas as outras etapas da pesquisa – e a aparência final do documentário foi algo que lhes preocupou, e que muitas vezes lhes levaram a pensar alto durante a apresentação “poderíamos ter feito melhor”.

Outro ponto interessante a ser destacado foi o companheirismo ampliado durante o projeto. O colega São Paulo, que não participou desde o princípio, mas foi convidado para ser o editor, visto que os demais não tinham conhecimento necessário para fazê-lo, foi muito elogiado pelo seu trabalho.

Quanto ao conteúdo do documentário – as entrevistas com os adolescentes da cidade, os jovens pesquisadores demonstraram-se mais encorajados a participar de debates e a buscarem o conhecimento. Os tons de suas falas eram mais fortes e mais altos que nas reuniões iniciais. Destacaram que a não presença de um adulto em campo, foi crucial para

que seus entrevistados se sentissem à vontade para responder e participar, além de serem filmados.

Os estudantes notaram que, apesar da timidez de alguns entrevistados – que foi atribuída aos poucos espaços de fala que os adolescentes têm – eles acreditam que seus pares teriam falado menos ainda, caso um adulto lhes estivesse entrevistando. A análise dos dados na seção 4 traz estes e outros relatos da importância de trabalharem junto aos seus pares.

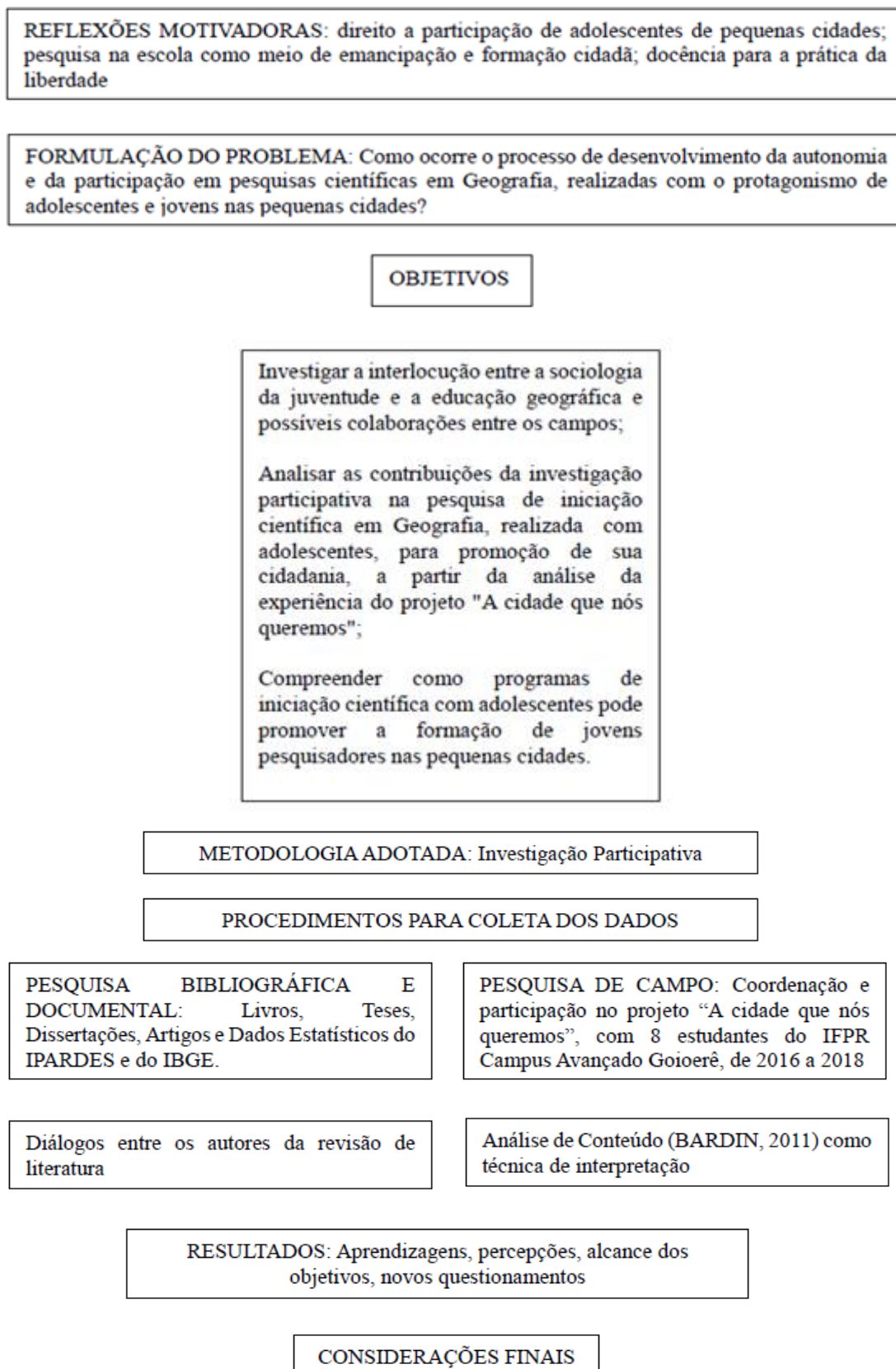
Os estudantes destacaram também, em todos os momentos da discussão, o predomínio de sentidos comuns e de falas semelhantes entre os entrevistados. A reflexão situacional apresentada pelos seus pares nas entrevistas, sem contextualização maior, levou os adolescentes pesquisadores de Goioerê a refletirem sobre sua própria atuação na cidade, pois consideram-se “privilegiados” por estudarem numa instituição que os deixa tão próximos da ciência e de uma capacidade de reflexão mais ampla, abstraída e contextualizada histórica e teoricamente.

Notou-se, de modo muito interessante aos objetivos da presente pesquisa, que o olhar deles sobre sua cidade ampliou-se. A capacidade de identificar as belezas e as mazelas do município, e o entendimento de que os problemas urbanos são muito semelhantes e com causas também muito semelhantes, foi algo que, acredita-se, tenha ficado registrado na experiência deles como pesquisadores.

3.11. Quadro esquemático da elaboração da metodologia de trabalho nesta pesquisa

Ao considerar-se que esta pesquisa envolveu uma observação sobre outra pesquisa em andamento, ou seja, o projeto “A cidade que nós queremos”, ocorrido no IFPR Campus Avançado Goioerê, convencionou-se elaborar um quadro que sintetizasse as ações realizadas para a construção deste texto, conforme se vê na figura 7:

Figura 7 - Quadro esquemático de elaboração desta pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2018.

Como se pode verificar neste quadro-síntese, aspirações progressistas com relação à docência no âmbito de uma instituição voltada a formação omnilateral dos sujeitos, mas que tem ênfase na geração de tecnologia e profissionais para o desenvolvimento regional e para o mundo do trabalho, colocou-se como desafio à reflexão da própria práxis, o que resultou numa pesquisa que buscou o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de habilidades por meio da busca pelo conhecimento científico acerca de seu próprio grupo social, com o viés da Geografia e dos estudos da cidade.

4. ANÁLISE DOS DADOS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Dentre as possibilidades de análises dos dados das entrevistas e da roda de conversa realizada com os estudantes do IFPR após a realização do projeto de pesquisa *com* eles, a técnica que se mostrou mais eficiente dentro do tempo hábil de um mestrado foi a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

Segundo Moraes (1999) esta técnica é utilizada para descrição e para interpretação do conteúdo de textos e de documentos de todos os tipos. Bardin (2011) apresenta a possibilidade de se analisar quaisquer tipos de documentos mediante o processamento dos dados que permite uma interpretação destes além de uma leitura comum, mediante a observação não só quantitativa, mas qualitativa dos dados colhidos em campo.

Nesta análise, o aspecto qualitativo é reforçado pela linguagem do entrevistado e do pesquisador, bem como os contextos em que estão inseridos. Tudo isso confere significados aos dados que não se pode ignorar.

Para esta pesquisa, o *corpus* escolhido para a análise de conteúdo foram as entrevistas individuais e as falas dos estudantes pesquisadores na roda de conversa final do projeto, ocorrida em novembro de 2018. As entrevistas e as falas da roda de conversa foram transcritas na íntegra e encontram-se nos anexos deste trabalho.

De acordo com os objetivos do trabalho, quais sejam a investigação das interlocuções entre a sociologia da juventude e a educação geográfica, as contribuições do método da investigação participativa em pesquisas geográficas para promoção da cidadania dos estudantes e a compreensão de como projetos de iniciação científica na escola – ainda na educação básica – pode promover a formação de jovens pesquisadores, as perguntas e a roda de conversa foram conduzidas.

Assim foram estabelecidas as categorias de análise para este trabalho: autonomia, participação, olhar geográfico e estímulo a pesquisa. Estas três percepções, cujos conceitos as seções iniciais deste trabalho buscaram enunciar, foram definidas *a priori*, pois acreditou-se que poderiam ser investigadas no projeto realizado com os alunos no IFPR e que permitiriam um diálogo entre educação geográfica e sociologia da juventude, além visualizar as possibilidades de formação de jovens pesquisadores pelo despertar na iniciação a pesquisa.

A comunicação entre Geografia e Sociologia da Juventude foi buscada por meio de perguntas que ora versavam sobre as relações do jovem com o espaço – como habitante e pesquisador, ora sobre autonomia, participação e protagonismo juvenil em pesquisas. Na roda da conversa, numa proposta de se fazer a autocrítica do grupo de pesquisa do IFPR, estes temas também surgiram, com a busca da pesquisadora de propô-los da maneira mais leve possível, de modo a priorizar as ideias e falas dos adolescentes, sem conduzi-los, mas com a preocupação de não escapar ao tema.

4.1. Entrevistas individuais e roda de conversa

As entrevistas individuais foram realizadas no IFPR Campus Avançado Goioerê, entre outubro e novembro de 2018. Em uma sala de aula vazia, pesquisadora e entrevistado conversaram sobre as questões das perguntas, por meio de entrevista semiestruturada. Do total de 8 estudantes integrantes do grupo de pesquisadores, apenas um (Curitiba) não compareceu à entrevista e não justificou sua ausência. Naviraí, Londrina e Serra da Saudade enviaram suas respostas por *WhatsApp* por não estarem na cidade ou por serem impossibilitados de comparecer naquele momento. São Paulo, por ter entrado no projeto apenas na edição do documentário, acreditava não ter respostas úteis a dar, ao ler as perguntas. Ele preferiu participar apenas da roda da conversa, que contou com a presença de todos, exceto Naviraí (que se mudou com a família para o Estado de Mato Grosso do Sul) e de Curitiba, que faltou sem apresentar justificativa.

As entrevistas, com consentimento dos estudantes e seus responsáveis, foram gravadas em vídeo para uso na presente pesquisa acadêmica. Gil (2008) aponta que a entrevista permite que os dados não sejam tão influenciados pela subjetividade do pesquisador, posto que as pessoas falam de si mesmas. Acredita-se, que a gravação em vídeo auxilia ainda mais esta análise, tendo em vista que a linguagem vai além das palavras (BARDIN, 2011) e que, em vídeo, é possível captar emoções, olhares, expressões faciais que podem auxiliar na interpretação dos dados obtidos.

4.1.2. Análise e interpretação a partir das categorias de análise, por meio das súmulas das entrevistas e da roda de conversa

a) Autonomia e Participação

Ao serem questionados sobre a cidade que queriam, assim como perguntaram aos seus pares, nas ruas, foi possível inferir, numa das respostas, que a participação tenha aparecido sutilmente na fala de Estocolmo, quando ela diz que a cidade que ela quer trata-se de

uma cidade que o povo tenha consciência, sabe, do que tá fazendo e não só jogar a culpa na... em quem tá governando a cidade, porque, depois que você votou e a pessoa tá lá no poder é fácil falar, mas *you tem que fazer a sua parte em vez de ficar culpando os outros* (ESTOCOLMO, 2018, grifo nosso)⁵¹

Londrina levantou a questão da participação de todos, não apenas dos jovens:

A cidade que eu quero (...) é uma cidade também respeitada, onde as pessoas respeitem a cidade, as pessoas não vandalizem, não destruam os objetos públicos, as praças, ou pichem, enfim, onde as pessoas cuidem da cidade também (LONDRINA, 2018)⁵²

A partir destas fala, notou-se que a Geografia pode contribuir com a Sociologia da Juventude na busca pela efetivação da participação em jovens de pequenas cidades, pois, mesmo após a realização do projeto, este direito não pareceu algo a ser reivindicado e conquistado por eles, como se a experiência em si, de fazer parte do projeto, lhes tivesse assegurado isso, sendo que, na verdade, a experiência foi apenas um estímulo no processo de construção da autonomia e da participação para uma formação cidadã por meio da pesquisa científica, e, jamais, um fim em si.

Os demais jovens deixaram mais claro o entusiasmo em participar de um projeto de

⁵¹ Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (10 min 56 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁵² Entrevista concedida pela estudante Londrina. **Entrevista**. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

pesquisa como protagonistas, o que lhes rendeu experiências que eles relataram com sorrisos e menções de agradecimento em muitos momentos de encontro. Os jovens sentem-se bem participando e quando suas opiniões são consideradas e se sentem parte na tomada de decisão (BARBOSA, 2014), como se pôde verificar na fala de Serra da Saudade:

(...) eu achei que tinha o trabalho de todos ali, dava pra perceber as entrevistas que cada um fez, e toda discussão, acho muito interessante que o São Paulo organizou muito bem cada tema, cada aspecto e, enfim, gostei muito (SERRA DA SAUDADE, 2018)⁵³.

A discussão a que ela se refere foi um ato de recordar os momentos de tomada de decisão conjunta quanto às perguntas a serem feitas, a ordem em que as respostas apareceriam e a forma como seriam apresentadas no documentário.

Os depoimentos relacionados a participação, ao protagonismo e ao desenvolvimento de autonomia, apareceram de modo mais evidente quando se pediu um relato da experiência de cada um como pesquisador (a) e estudante em Geografia numa pesquisa na qual se pôde participar ativamente em todas as suas etapas, de sua concepção à sua finalização. Para esta solicitação trouxeram a maior variedade de frases e de informações. A corriqueira expressão jovem "*muito legal*" foi desmembrada em impressões que variavam entre a dificuldade de fazer "sozinha" e o prazer de realizar a tarefa "sem ajuda".

Ilha do Mel chamou a experiência de "impactante" e explicou: "se você não se doar para isso, você realmente não vai conseguir ser pesquisador" (informação verbal⁵⁴). Olinda desdobra este "impacto" em "momentos legais" e "momentos ruins". O fazer sozinha, para ela foi expressado como "por que nos momentos ruins é muita responsabilidade nossa, do tipo... talvez se se sentir um pouco afastado, sabe? "Ah, o que é que eu faço agora? O que é que eu faço agora?" "Porque a gente tá tão acostumado a ser orientado sempre" (informação verbal⁵⁵).

Notou-se que a sensação de tomar decisões sozinha foi, em pelo menos alguns

⁵³ Entrevista concedida pela estudante Serra da Saudade. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁵⁴ Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 14 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁵⁵ Entrevista concedida pela estudante Olinda. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (8 min 28 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

momentos, algo desagradável, ou incômodo. E critica: "é aquela ideia do “você tem que ensinar a pescar, não dar o peixe na mão” e geralmente, a gente ganha o peixe e, se a gente sempre ganha o peixe, a gente nunca vai aprender a pescar!" (Informação verbal⁵⁶).

Apesar de sua sensação de incômodo, Olinda conseguiu sentir uma inquietude que é típica para aqueles que são imaturos na pesquisa. A pesquisa é descoberta e desafio, e sentir-se vulnerável e inseguro, segundo Gallagher e Gallacher (2008), possui o aspecto positivo do desafio à criatividade, que deve permear o caminho do pesquisador.

For us, research is fundamentally a process of muddling through, sometimes feeling lost and out of place, asking stupid questions, being corrected and having our preconceptions destroyed. In this way, we cannot deny our incompetence and vulnerabilities: our immaturity. And we do not want to. It is not quite so simple as choosing or cultivating immaturity or vulnerability, however. Paul Harrison (2008) argues that it is difficult to apprehend vulnerability other than as a failing, a weakness, or a misfortune – a contingency that should be solved, overcome and eliminated (GALLAGHER; GALLACHER, 2008, p. 512)⁵⁷

Ilha do Mel compreendeu o processo e o desafio, e parecia sentir-se à vontade ao notar que nem tudo saiu como o desejado por eles: “Ah, igual a Olinda, tem também o... junto com o "técnico", que, como a Olinda falou (*quando ela se referiu ao uso das fontes para títulos, etc*), a agente tá aprendendo, então, não dá pra fazer tudo certinho de primeira” (informação verbal⁵⁸). Neste o momento, o grupo estava discutindo problemas de som e imagem no produto final, e Ilha do Mel percebeu estar no momento em que o pesquisador descobre que a falha é parte do processo, e que um jovem pesquisador não faz tudo “certinho de primeira”, como corroboram Gallagher e Gallacher (2008) no excerto acima.

Olinda vai mais além ao reconhecer que há falhas que podem ser evitadas, mas que vem com o conhecimento, com a experiência da pesquisa que envolve a tentativa e o erro, a realização, a avaliação do feito e a descoberta de mecanismos para evitar ou minimizar a possibilidade da falha numa próxima vez:

⁵⁶ Idem, 2018.

⁵⁷ “Para nós, a pesquisa é fundamentalmente um processo de confusão, algumas vezes sentindo-nos perdidos e fora de lugar, fazendo perguntas estúpidas, sendo corrigidos e tendo nossos preconceitos destruídos. Desta forma, não podemos negar nossa incompetência e vulnerabilidades: nossa imaturidade. E nós não queremos. Não é tão simples quanto escolher ou cultivar imaturidade ou vulnerabilidade. Paul Harrison (2008) argumenta que é difícil apreender a vulnerabilidade senão como uma falha, uma fraqueza ou um infortúnio - uma contingência que deve ser resolvida, superada e eliminada (GALLAGHER; GALLACHER, 2008, p. 512, tradução nossa).

⁵⁸ Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

No meu caso eu acho que, no processo mesmo do...do documentário, acho que a minha crítica maior é sobre a gente não ter pensado em... lógico, a gente tava aprendendo, né? Mas a gente ter pensado na organização ou talvez se a gente tivesse pensado em locais que a gente ia pegar e fazer as entrevistas, pensado em, por exemplo, acho que, eles falaram bastante sobre aquela parte do... sobre um bairro ser mais olhado pela política da cidade do que o outro, mas pegasse alguém desse bairro que falasse também, entende? Então, é como se só um lado tivesse voz nesse vídeo, nesse documentário. Não que foi de fato assim, mas que faltou para dar um equilíbrio nesse sentido, e foi uma falha nossa porque a gente não organizou no papel (OLINDA, 2018)⁵⁹.

Sua preocupação foi além da técnica, a qual ela frisou em muitos momentos da roda, mas nesta fala específica, ela demonstrou a construção de um pensamento dialético, ao perceber que, ainda que sem a intenção de ser, os relatos possam ter sido exibidos com sentido maniqueísta, sem voz aos jovens de bairros “mais caros”. O desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo são propiciados pela participação, como salientam Powell e Smith (2009) e Calheiros, Patrício e Bernardes (2014).

As demonstrações constantes de engajamento e interesse por parte de Olinda, ao longo de toda a sua vivência no IFPR e também no projeto foi manifestada na última frase de seu relato, como um alerta para a necessidade da escuta do adolescente na cidade:

às vezes a gente acha que nós não temos capacidade por talvez não estudar num instituto igual ao IFPR ou talvez só porque a gente tá numa cidade pequena que a gente não vai ter visão de mundo, e, na verdade, a gente, a gente só quer... a gente não quer só bagunça, né (...) eu a vejo a voz do adolescente como algo legal e eu fico feliz que os meus amigos, quando eu fiz os pilotos das entrevistas, eles se sentiram a vontade de dizer “olha, isso aqui tá errado e não é legal” (...) a gente não tá contente, os adolescentes também não estão contentes, o restante da população não tá mas a gente também não tá (OLINDA, 2018).

Quando afirma "a gente não quer só bagunça, né", percebe-se que os adolescentes têm noção da visão estereotipada que muitos adultos têm acerca de seu grupo social. O que Olinda afirma, na verdade, vai ao encontro de teóricos da sociologia da juventude, que afirmam a capacidade destes jovens em serem parceiros na construção de uma sociedade mais justa e de projetos públicos que contemplem a população como todo, com inteligência e eficiência no uso de seus recursos (CALHEIROS; PATRÍCIO; BERNARDES, 2014).

⁵⁹ Entrevista concedida pela estudante Olinda. In: Roda da Conversa. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

A escuta deles, em seus linguajares, em seus mundos, pode fazer toda a diferença para a construção do conhecimento sobre a juventude e suas necessidades para o hoje, não para o amanhã (CARRANO, 2003; MUÑOZ, 2004).

Além disso, independentemente dos constrangimentos institucionais da família e da escola, por exemplo, deve-se formar outra imagem, a da “criança cidadã” no lugar da “criança utente” de serviços (TOMÁS; SOARES, 2017), para se alterar a visão daqueles que com elas trabalham e ou partilham espaços na sociedade, o que não significa colocá-las exatamente em primeiro lugar, "mas sim um processo de construção de uma sociedade inclusiva para os cidadãos mais novos" (MILNE, 1996 apud FERNANDES, 2006, p.28). Inserir-las em pesquisas, segundo a autora, é um dos passos deste processo, o que foi verificado na fala de Londrina, ao comentar como foi participar ativamente de uma pesquisa:

vê o que eles pensam sobre a cidade, qual a opinião que eles tem sobre o lugar em que eles vivem, que é algo que *provavelmente eles nunca são questionados sobre, sabe, ninguém chega no jovem e pergunta o que que ele tá achando da cidade dele* justamente por ter todo esse preconceito em torno no adolescente, de que ele é uma pessoa que não tem experiência, que não tem idade, que não tem uma opinião bacana, tudo isso (LONDRINA, 2018⁶⁰, grifos nossos)

E completa, numa perspectiva que encontra respaldo no ideário dos métodos de pesquisa participativos e nos estudos do campo das ciências jurídicas sobre participação juvenil, como corrobora Lima (2013):

eu fico triste por a gente morar num país que não enxerga isso, um país que tem todo esse preconceito em torno do jovem e, eu acho que talvez se a gente fosse mais ouvido, se a gente fosse mais levado a sério, as coisas seriam diferentes e, então é uma pena que nem todos vejam isso da forma como, como eu vejo mas é *uma grande perda não ouvir os jovens* (LONDRINA, 2018⁶¹, grifo nosso)

Embora comumente a juventude esteja associada a uma imagem de transformação e mobilização social, constata-se que a concepção que predominam nas políticas públicas direcionadas tanto aos jovens como aos adolescentes dificilmente leva em consideração suas possibilidades de autonomia e participação (LIMA, 2013, p.21)

Estocolmo chamou de "muito absurdos" os pontos de vista diferentes que ouviu

⁶⁰ Entrevista concedida pela estudante Londrina. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁶¹ Idem, 2018.

durante o projeto, entre autores, entre entrevistados nas entrevistas-piloto e entre os entrevistados que assinaram os termos e foram para a tela do documentário. Para ela, a novidade do diálogo entre autores que nem sempre concordam na análise espacial (nos encontros de discussão de textos no projeto), bem como as diferentes visões que os jovens da mesma cidade podem ter sobre um mesmo problema urbano, foi algo que lhe fez crescer. Esta diversidade, inferiu-se, teve sobre ela um efeito benéfico, inclusive na sua relação com a sua cidade, segundo seu próprio relato:

isso me ensinou demais, querendo ou não, porque me fez reparar que eu tô meio que vivendo numa bolha enquanto tem pessoas que não estão assim, que tem pessoas que tem outra percepção (...) eu nem ligava muito pra Goioerê, eu só queria sair daqui, hoje tipo, é tudo “não, Goioerê tem que ter uma evoluída, Goioerê tem que ter isso, Goioerê tem que ter aquilo”, hoje eu tô mais consciente, acredito. Eu tenho que contar isso (ESTOCOLMO, 2018⁶²).

Na roda de conversa, ela reiterou suas análises sobre as falas dos entrevistados no documentário

Tipo, primeiro, o que eu acho que eu queria falar, que a G. (*uma das entrevistadas*), ela falou alguma coisa em relação a segurança, que tipo, que não tem que ter só os policiais, tem que ter um vizinho olhando pro outro e na verdade existe isso aqui em Goioerê, tem o "vizinho solidário" (...). E, em relação com a cultura, é... eu achei muito importante, em relação ao que a L. (*uma das entrevistadas*) falou, não é que achei importante, é que ela falou muito "Rock na Praça", "Rock na Praça"...isso mostra o quão carente, na minha opinião, a nossa cidade tá de cultura, porque o evento, foi a primeira vez dele, e quando tem uma pessoa desse jeito (*ela parece referir-se a empolgação da entrevistada com o evento*)...tem alguma coisa errada aí devia ter mais, entendeu? (ESTOCOLMO, 2018).⁶³

O contato com outras formas de pensar em ambientes livres e democráticos pode promover o desenvolvimento da autonomia (BARBOSA, 2014). Aplicado a uma iniciação científica, o adolescente pode ampliar sua contribuição, o que proporciona ao estudante a exposição a ideias variadas, o que pode ajudá-lo a construir uma visão não maniqueísta sobre a sociedade e o mundo em que vive. “(...) eu também consegui ver que minha cidade tem pontos bons que eu não enxergava e muitas outras coisas que contribuíram bastante”

⁶² Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (10 min 56 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁶³ Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

(informação verbal)⁶⁴

Londrina confirma que sua visão da cidade mudou e usa a palavra "autonomia" para falar de si no âmbito do projeto:

ter acesso a métodos de pesquisa diferentes e poder fazer isso com as nossas próprias mãos, ter mais autonomia, tudo isso foi muito bacana e...eu acho que uma das experiências que mais me marcou foi o fato de entrevistar, de pesquisar sobre outros jovens, sabe (LONDRINA, 2018⁶⁵).

Serra da Saudade concordou com o prazer em ser protagonista e não apenas receptora do conhecimento: "Ter sido uma pesquisadora e estudante em Geografia foi uma experiência única. Principalmente porque protagonizei esse processo" (informação verbal⁶⁶).

Protagonismo é mais práxis do que um conceito: A expressão protagonismo juvenil emergiu no cenário político e econômico no final da década de 1980, formulado por educadores da América Latina que trabalhavam com jovens em situação de risco, com o objetivo de expressar um novo modelo político e pedagógico (LIMA, 2013, p.24)

Essa práxis rompeu com a ideia de apatia e de alienação que se atribui a eles (STAMATO, *apud* LIMA, 2013, p.23-24). Entretanto, há que se ter cuidado com a apropriação do termo, como Iulianelli (2003) citado por Lima (2013, p.24) exorta, pois há um uso "cênico" do protagonismo, com a manipulação do adolescente (sobre o que Gallagher e Gallacher, 2008 concordam), e há o protagonismo de fato, que é propiciado em democracia, com sua ação efetiva em todos os processos em que ele está inserido como "protagonista".

Por esta razão, na trajetória do projeto realizado com eles, optou-se por intervir minimamente, para que tivessem a liberdade de tentar, de errar, de refazer, de repensar, de modo a assegurar-lhes um protagonismo mais próximo possível de um ideal, de uma participação voluntária e plena.

Na fala de Naviraí pode-se verificar que sua participação foi voluntária, desafiadora,

⁶⁴ Entrevista concedida pela estudante Londrina. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁶⁵ Entrevista concedida pela estudante Londrina. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁶⁶ Entrevista concedida pela estudante Serra da Saudade. Entrevista via WhatsApp. [jan. 2019]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Maringá, 2019. 1 arquivo .txt (18kb). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

mas também prazerosa: "Também me senti mais valorizado, sabe. Uma experiência difícil, mas muito gratificante". O "difícil", para ele, foi também o fazer sozinho (as entrevistas com os jovens da cidade – os sujeitos), sem a tutela permanente da professora:

Me agradou muito essa pesquisa, muito. Foi uma experiência que na forma que eu me senti mais pressionado, sabe, pressionado pra fazer algo, mas algo de uma maneira boa, pressionado de uma maneira boa, porque eu percebi que eu não podia ficar ali parado sem fazer nada, que eu tinha que fazer alguma coisa, *porque participava*, fazia parte de uma história, fazia parte do meu histórico naquele projeto e tudo o que fizesse teria um peso, *seria levado em conta* (NAVIRAI, 2018, grifos nossos)⁶⁷

O desafio ao método quanto a morosidades, como apontado por Dias e Gama (2013), foi observado no percurso com os estudantes, mas encarou-se como parte do processo. A previsão de duração do projeto era de um ano, mas levou dois anos para ser concluído, por momentos como os de indecisão, os de ausências em reuniões e os de necessidade de uma organização mais elaborada e cuidadosa.

Tudo isto foi criticado por eles na roda da conversa, quanto a própria organização que fizeram, ao perceber trechos do documentário em que o som ou a imagem estavam ruins:

O que eu melhoraria seria o lugar que foi feita as entrevistas, que daí vai melhorar o áudio e a imagem vai melhorar junto, porque tem pessoa que estão vermelhas, laranjas e tudo mais e porque até o ruído atrapalha muito (ILHA DO MEL, 2018)

(...) tem umas entrevistas que a qualidade da fala, do áudio tá muito, muito, muito ruim, pensei em realmente tirar essas falas, porque, assim, tá muito ruim, não dá realmente para entender mesmo, tá muito ruim (SERRA DA SAUDADE, 2018).

(...) talvez alguns lugares mais quietos e, talvez a imagem também, eu achei que melhoraria também assim, sabe o... é que teve algumas vezes que eu não consegui entender o que eles estavam falando (ESTOCOLMO, 2018).

(...) sobre as falas...a Serra da Saudade falou de tirar, eu acho que não é necessário, na verdade, tem muitas falas ali que são importantes, senão ia ficar pouco, as pessoas não iam ter lado nenhum! (*sorri*) Eu acho que podia colocar aquele recurso de...de legenda mesmo, legenda ajuda nisso (OLINDA, 2018)

A capacidade de serem flexíveis uns com os outros em trabalho em equipe, e de comunicarem-se entre si, no desenvolvimento do trabalho, são elencadas como

⁶⁷ Entrevista concedida pelo estudante Navirai. Entrevista em áudio via WhatsApp. [jul. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 6 arquivos .ogg (5 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

competências que são desenvolvidas mediante a participação, como afirmam Calheiros, Patrício e Bernardes (2014). Estas competências, segundo as autoras, melhoram a autoestima, a confiança e a resiliência, além das relações com adultos e pares.

São Paulo entrou no grupo apenas para a edição. Seu caso, particularmente de um rapaz com perfil tímido, mostrou-se à vontade no meio do grupo e, mesmo não tendo feito parte de todo o projeto, contribuiu:

para uma produção de audiovisual, eu não diria para, por exemplo, se eu for fazer com o grupo eu diria para, antes mesmo de fazer as entrevistas, *ter uma conversa e debater sobre como vai fazer o audiovisual*, por exemplo, até mesmo com a questão de utilizar celular, não tem problema utilizar celular, cara, mas digamos, *alguém tem o celular melhor; pega emprestado, cara, não tem problema fazer isso* (SÃO PAULO, 2018, grifos nossos)

O respeito para com ele e o reconhecimento do trabalho de todos os colegas, mesmo sendo um integrante que “entrou depois”, foi demonstrado em muitas falas dos colegas, como

Mas, tipo, eu gostei muito, tipo, eu achei que tinha o trabalho de todos ali, dava pra perceber as entrevistas que cada um fez, e toda discussão, acho muito interessante que o São Paulo organizou muito bem cada tema, cada aspecto e, enfim, gostei muito, achei muito interessante aquele início que era no Google, que ele vai e dá um zoom, eu achei aquilo muito criativo, dei risada inclusive. Então, acho que ele tá de parabéns também (SERRA DA SAUDADE, 2018)⁶⁸

b) Olhar geográfico

Para esta categoria, cabe tecer algumas considerações sobre o trabalho de campo realizado com os estudantes em 04/04/2017, onde algumas observações já puderam ser elaboradas e neste texto, cruzadas com as entrevistas.

O que se notou ao percorrer as ruas de Jardim Universitário junto aos adolescentes é que associam com facilidade a teoria à prática, quando são expostos à teoria com a possibilidade de discussão e de participação. Eles demonstraram gostar de sua cidade e se preocuparem com ela, além de um acreditarem que seu cuidado depende de conscientização

⁶⁸ Entrevista concedida pela estudante Serra da Saudade. In: Roda da Conversa. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

pela educação aos moradores. Estocolmo, sobre o cuidado com a cidade, enfatiza: ... “é pra separar direito o lixo, não é pra ficar aí deixando no meio da rua, isso...demais em Goioerê” (informação verbal⁶⁹).

Já Ilha do Mel, é direto quanto ao valor do patrimônio público e a necessidade de sua conservação por todos: “as praças, por exemplo, tem várias praças, só que elas precisam ser consertadas, revitalizadas, devem ter um melhor uso do cidadão porque nem tudo é a prefeitura que faz, os cidadãos devem cuidar também” (informação verbal⁷⁰).

A fala de Ilha do Mel demonstra como os adolescentes podem ter a percepção de que devem apropriar-se do espaço urbano, fazer uso consciente dele e mantê-lo como um bem comum. Entretanto, as marcas das diferenças de investimento em obras públicas nos diferentes pontos da cidade são lembradas por eles, “Poderia ser assim com as outras, né”, lembra Naviraí (informação verbal⁷¹).

Uma outra preocupação manifestada pelos estudantes foi com a irregularidade das calçadas, com a falta de acessibilidade de muitas delas. Eles demonstraram muito interesse por ter uma cidade que atenda a todos, sobretudo aqueles com mobilidade dificultada. Expressaram isso em muitos momentos, e solicitaram muitas fotos de calçadas (melhor, da ausência delas). Observa-se isso, por exemplo, nas figuras 8, 9 e 10, na seção 3.

Em suas discussões, observou-se que pensaram desde os carrinhos de bebê até idosos com andador e cadeirantes. Além disso, discutiram também sobre o fato de terem de caminhar no meio da rua, devido ao mau estado e a inexistência de calçadas em algumas ruas (Figura 10). A capacidade reflexiva deles e o pensamento no outro foi algo muito estimulante para a professora pesquisadora para o primeiro trabalho de campo realizado com eles.

⁶⁹ Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (10 min 56 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁷⁰ Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 14 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁷¹ Entrevista concedida pelo estudante Naviraí. Entrevista em áudio via WhatsApp. [jul. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 6 arquivos .ogg (5 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

Figura 8 - Calçada sem acessibilidade na Rua Prof.^a Sinclair Sambati, em Jardim Universitário



Fonte: Projeto A Cidade que Nós Queremos, 2017.

Figura 9 - Rua Prof.^a Sinclair Sambati. Falta acessibilidade de um lado e acostamento ou calçada de outro



Fonte: Projeto A Cidade que Nós Queremos, 2017.

Figura 10 - Calçada sem acessibilidade na Rua Prof.^a Maria E. Barbosa, em Jardim Universitário



Fonte: Projeto A Cidade que Nós Queremos, 2017.

Um fato interessante ocorrido durante o trabalho de campo, foi o momento em que os estudantes perceberam trechos do bairro que estavam melhor sinalizados (Figura 11). Ao serem perguntados por que achavam que lá era “mais bonito”, conjecturaram sobre as eleições para prefeito, e sobre uma possível centralidade dentro do bairro, lembrando-se do que haviam discutido em sala de aula sobre hierarquias espaciais. Lançou-se entre eles a questão: “*seriam os imóveis aqui mais caros?*” Todos disseram que sim, mas, ao serem lembrados de que o método científico necessita de comprovações, foram instigados a perguntar.

Neste momento, notou-se a necessidade do professor como um incentivador da experiência, da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2014), que, sobrepondo-se à consciência ingênua do sujeito, o instiga, metodicamente, a desejar ir além em seu saber sobre um fenômeno.

Verificou-se, também, a força que os adolescentes têm quando estão em grupo. Entraram em um pequeno comércio local e perguntaram a uma simpática vendedora, que lhes afirmou que casas e aluguéis, no bairro como um todo têm o mesmo valor. Eles se assustaram em ver que os valores de aluguel relatados por ela eram bem inferiores aos praticados no centro de Goioerê. Usando o *Google Earth*, em seus celulares, ficaram ainda mais perplexos, pois o bairro dista do centro apenas 2,3 km. Atribuíram, neste momento, à

segregação espacial os valores baixos, pois o bairro é tido como perigoso e violento. Contudo, sentiram-se à vontade em todo o campo, sem sentirem-se inseguros. A reflexão sobre como um lugar pode ser estigmatizado, foi bem representada por Olinda (informação verbal):

(...) há pouco tempo eu peguei e fui num bairro que a gente considera popularmente que o bairro é segregado, e eu fui lá e, por eu saber o histórico daquele bairro, eu fiquei com medo. E eu falei assim, “péra aí, eu como pesquisadora, o que que eu tô fazendo? Eu tô vivenciando os problemas da cidade?” Então, é bom que eu repense: “não deveria ser assim” (OLINDA, 2018)

Na autocrítica de Olinda, houve uma demonstração da importância de que conhecimento prevaleça sobre o senso comum. A potencialidade da escola nesta tarefa deve ser valorizada, pois se trata de um espaço de formação e um lugar comum para a diversidade juvenil na maior parte do seu tempo.

A escola é uma das instituições responsáveis pela educação, é uma das instâncias de formação da cidadania. Através do ensino de Geografia, a mesma, ela pode ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepção e prática da cidade, cotidianas e científicas. Para realizar esta educação, além de organizar suas atividades buscando contemplar a temática da cidade e da gestão urbana, a escola tem que ser parceira nessa gestão, buscando conhecer as expectativas, as representações que seus alunos têm de cidade, propiciando canais de participação efetiva desse grupo de cidadãos na gestão urbana (CAVALCANTI, 2007, p. 24)

Acredita-se que as pesquisas científicas com métodos participativos podem ser uma via de grandes resultados na interlocução entre a sociologia da juventude e a educação geográfica, diante do exposto por Cavalcanti (2007), pois, afinal, muitos dos problemas da adolescência e da juventude são espacializados, materializados nos centros urbanos e mesmo no campo – carência de políticas específicas para seu lazer e formação, além de problemas que abrangem a toda a população, tais como pobreza, habitação, trabalho, saúde e segurança (SARMENTO, 2002).

Numa síntese após o campo, ao caminharem de volta ao *campus*, foi-lhes perguntado sobre uma palavra que pudesse ser lembrada dos textos e discussões em classe, relacionada aos conceitos geográficos e ao que tinham acabado de ver. “Paisagem” foi a palavra escolhida, porque naquele dia, eles viram através dela.

Figura 11 - Rua Profª Cremilda V Pastorello: asfalto e sinalização



Fonte: Projeto A Cidade que Nós Queremos, 2017.

Direcionando-se para a análise das súmulas das entrevistas, notou-se que todos os entrevistados apresentaram uma noção do que é a cidade para eles. Esta pergunta integrou a entrevista individual feita com os jovens pesquisadores após o projeto, para verificação da elaboração de algum conceito sobre a cidade. Nestas falas, a noção de cidade que trouxeram reflete a ideia da paisagem modificada pelo homem (casas, empregos, lugares) mas também a ideia do cotidiano, do produto social, das interações. A cidade é vista, portanto, como o *lugar* para a maioria deles.

Apesar de apenas dois deles terem usado diretamente o termo "lugar" ele aparece como espaço de interação, de participação, de dependência do outro - "o humano consegue viver muito melhor se ele tiver junto" (informação verbal)⁷². O lugar foi destacado também na formação do sujeito, colocado em sinônimo com a palavra "cidade", por Londrina: "eu acho que dá até pra dizer que em alguns casos os indivíduos são reflexos da cidade onde eles

⁷² Entrevista concedida pelo estudante Naviraí. Entrevista em áudio via WhatsApp. [jul. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 6 arquivos .ogg (5 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

creceram" (informação verbal)⁷³.

Essas relações dos grupos sociais com o seu meio, para Claval (p. 11, 1999), “não são somente materiais, são também de ordem simbólica, o que os torna reflexivos. Os homens concebem seu ambiente como se houvesse um espelho que, refletindo suas imagens, os ajuda a tomar consciência daquilo que eles partilham”. (SILVA, 2015, p.18-19)

Naviraí, que foi impactado pelas leituras ao perceber que a segregação espacial é tema estudado em Geografia e que, infelizmente ocorre em todas as cidades, enxerga-as como prova de que, unida, a humanidade avançou. Londrina já vê como lugar e acredita, assim como na afirmação de Claval (1999) citado por Silva (2015) que homem e lugar se identificam entre si. Ainda sobre esta identificação, os jovens de pequenas cidades sabem bem que seus lugares lhes imprimem expressões e gestos característicos

que revelam os modos de ser e agir no lugar, indicando os referenciais espaciais aos quais se identificam. E não somente esse modo de agir, mas as escolhas que caracterizam o pertencimento a um espaço de significados múltiplos fazem o sujeito se mover na cidade ou no campo com mais ou menos destreza, e isso supõe uma apropriação. A Identidade é esse movimento, esse encontro de gostos e contradições cotidianas constantemente modificadas pelo contexto e materializadas no espaço local, criando a feição da paisagem. (*idem*, p.20)

Percebeu-se que, de um modo geral, diferenciam "lugar" de "espaço geográfico", a fala de Olinda pode explicitar isso, quando se verifica que sua relação com a cidade, com o lugar, não é de grande afinidade, pois em todas as suas respostas seguintes são enfatizados aspectos negativos do lugar, com a única exceção para as relações sociais que ela possui ali.

(...) sobre mim...eu acho que eu tenho muito privilégio...honestamente...pelo projeto e pelo...pela instituição em que eu tô (*Estocolmo completa: pensei a mesma coisa...a mesma coisa...*) Porque, por exemplo, até então, no projeto, a cidade só fazia parte...eu não fazia parte da cidade, eu não gostava da cidade, e algo, uma diferença muito grande...porque essa ideia de que a cidade ela faz parte da onde você é...as pessoas que estão na cidade transformam a cidade... veio a partir do projeto (OLINDA, 2018⁷⁴).

⁷³ Entrevista concedida pela estudante Londrina. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁷⁴ Entrevista concedida pela estudante Olinda. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

Na busca por interlocuções entre a Geografia e a Sociologia da Juventude, no que diz respeito ao desejo comum destas ciências – e por que não dizer, das Humanidades em geral – pela busca por sociedades mais justas e humanas, nota-se que verificar o sentimento de pertença dos jovens em relação aos seus lugares é de grande valia em pesquisa, pois pode representar um incentivo à participação efetiva deste grupo social nos debates que lhes interessem na cidade.

Como citado no tópico 1.2.4, sobre as pequenas cidades, faz parte da realidade do Estado do Paraná a perda de jovens para outros estados, e a perda de jovens entre pequenas cidades, que migram para as maiores em busca de oportunidades (SCHNAIDER; HENRIQUE, 2015). Conquistar esta parceria com os jovens, pode significar a elaboração de estratégias mais precisas para auxiliar o município no desafio contra o declínio populacional.

Ainda numa possibilidade de verificação de sentimentos de pertença, as questões sobre o que mais gostam e o que menos gostam em sua cidade também revelaram que o que eles mais apreciam são os espaços públicos, onde possam interagir com outros jovens. Há duas menções às praças, mas pôde-se notar que a interação vai além de um lugar específico, remete-se, na verdade, à proximidade das pessoas numa pequena cidade.

Entretanto, a mera proximidade geográfica não é suficiente para eles. Há a necessidade de que espaços de interação sejam criados conforme sua diversidade, e tanto a organização do espaço quanto a educação para a cidadania são importantes, e se refletem em uma cidade mais segura para todos:

mas uma coisa que me incomodou bastante é as pessoas falando sobre a segurança...é, dizendo que aqui não tem segurança e tal. Eu também acho que não tem segurança, mas, principalmente eu acho que *não tem a infraestrutura para gente ter segurança*. Beleza, a polícia ela é fundamental pra pegar e punir, só que a prevenção também é importante, e, ó, muita gente falou sobre a segurança, sobre essa coisa da prevenção, falava da educação, mas acho que a infraestrutura dos espaços ela diz muita coisa, que a gente viu mesmo, que os espaços eles...dizem muito daquele lugar onde ele...das pessoas que vivem nele (OLINDA, 2018, *grifo nosso*).⁷⁵

Menções à dificuldade de se conhecer as pessoas numa cidade grande foram feitas por Olinda ("uma cidade muito grande não permite que você conhece mais pessoas" –

⁷⁵ Entrevista concedida pela estudante Olinda. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

informação verbal⁷⁶) e por Estocolmo ("parece que como se fosse assim, uma casa, uma casa gigante, isso é o que eu gosto dela" – informação verbal⁷⁷). Entretanto, o que pode ter passado despercebido para Estocolmo é que

também nas pequenas cidades a realidade é marcada pela sociedade segmentada e, portanto, a percepção pode ser diferente de acordo com a inserção social. Quanto à tranquilidade associada ao ritmo de vida, por exemplo, podem ser atribuídos significados diferentes para a velocidade e para a lentidão. Chama a atenção Santos (1996) para a questão do ritmo expondo sobre o tempo dos homens lentos, daqueles que não conseguiram apropriar-se da mobilidade produzida pela técnica, porque ela passa pelo mercado e pelo poder de consumo. Essa lentidão não resulta de uma opção como ritmo de vida mais saudável, mas de uma condição social, que contrapõe à adoção voluntária da lentidão como se difunde recentemente (ENDLICH; FERNANDES, 2014, p. 3)

O mito da tranquilidade e da vida pacata das pequenas cidades é algo que vem se desconstruindo a cada pesquisa realizada sobre os problemas urbanos que nelas ocorrem, semelhantes aos das cidades maiores. Contudo, como ensinam Endlich e Fernandes (2014), a lentidão trata-se de algo muito mais ligado à precariedade das condições de mobilidade urbana das populações destes municípios do que exatamente uma escolha voluntária.

Londrina, por sua vez, vê vantagens e desvantagens de viver numa cidade pequena: "Às vezes isso é muito bom, porque, por exemplo, pra me locomover é muito mais fácil", pois ela faz os percursos de que necessita à pé ou de bicicleta; mas, "o fato de ela ser pequena faz com que não tenha tanta cultura, tanto lazer, é...faz com que a gente não tenha tantas oportunidades" (informações verbais⁷⁸).

Assim percebeu-se que Londrina pôde expressar um pouco da dialética da vida em uma pequena cidade paranaense: se por um lado a proximidade das distâncias pode ser um atrativo, os demais atrativos – que nela não se encontram, como lazer e oportunidades de estudo e trabalho – são, por sua vez, elencados entre as causas das emigrações.

"Oportunidade", a propósito, parece ser uma palavra-chave no discurso de Olinda. Ela aparece diretamente seis vezes durante sua entrevista, e geralmente refere-se a trabalho

⁷⁶ Entrevista concedida pela estudante Olinda. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (8 min 28 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁷⁷ Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (10 min 56 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁷⁸ Entrevista concedida pela estudante Londrina. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

e lazer, inquietações presentes entre os jovens quando pesquisados como grupo social (CARRANO, 2003, DOUTOR, 2016). Sobre a cidade que deseja, é bem clara:

é a cidade que tem oportunidade, e a oportunidade ela tem a ver com o... como eu tinha dito, a falta dessa cidade aqui é justamente porque ela não tem oportunidade, então, a oportunidade da gente ter emprego (...) eu acho que lazer também, então, a gente poder ter o que fazer, sabe? (OLINDA, 2018)

A dificuldade em reproduzir as próprias vidas nestes pequenos núcleos urbanos, vivenciadas pelos trabalhadores, refletem-se em seus filhos, crianças e jovens que crescem sem muitas perspectivas sobre sua própria cidade (ENDLICH, 2005), como se notou na fala dos estudantes pesquisadores do projeto, e cujas inquietações demonstram que este grupo social tem leituras próprias sobre seus lugares e que também podem contribuir com o planejamento deles, pelo menos no que diz respeito aos seus próprios interesses. A fala de Olinda, ao mencionar “oportunidades”, também exemplifica isso.

Ao mencionarem o que menos gostam em suas cidades, a falta de oportunidades de trabalho e a carência de equipamentos de lazer presentes em cidades maiores, como shopping centres, teatros, cinemas e shows: "ela não tem cultura e, tipo, ela não tem teatro, ela não tem cinema, ela não tem nada cultural, e nem lazer, tipo assim" (informação verbal⁷⁹).

A questão da falta de opções de lazer como teatros, eventos esportivos, cinemas, shows e shopping centers, contribuem à vulnerabilidade dos jovens, como protestou Olinda (“a gente poder ter o que fazer, sabe? ”), e como confirmam os autores:

No mesmo sentido da lacuna deixada pelo Estado, a “falta de equipamentos de esporte e”, lazer, na maior parte das cidades e dos bairros faz com que crianças e adolescentes fiquem à mercê da violência e se tornem alvos do aumento dessa mesma violência, do sentimento de insegurança e do consumo de produtos ilícitos. Nessa perspectiva e a efeito de exemplificação, apresenta-se o caso dos serviços de segurança no Paraná e na região Norte do Estado (TEIXEIRA, 1998 *apud* ENDLICH; FERNANDES, 2015, p. 14)

Contudo, os estudantes participam dos eventos existentes, mas os criticam, por não atenderem aos gostos variados da juventude local, com a prevalência da música sertaneja universitária sobre as demais, e com uma organização de eventos que não contemplam o que

⁷⁹ Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (10 min 56 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

os jovens desejam fazer, como Londrina (informação verbal⁸⁰) mencionou na roda de conversa:

Eu acho que só, tipo, na parte cultural, as vezes eu acho que falta um pouco de preparo das pessoas que organizam, sabe (...) em todos os eventos que eu fui eu sinto que é sempre a mesma coisa, sabe, não tem nada inovando, eu acho que se um jovem, se os jovens tivesse a oportunidade de falar, de dar novas ideias, seria uma coisa muito, muito melhor (LONDRINA, 2018).

Quando os entrevistados foram submetidos à mesma pergunta que fizeram aos seus pares entrevistados sobre como é a cidade que eles querem, notou-se neles a reação que eles mesmos notaram nos adolescentes de Goioerê e relataram na roda da conversa, como a dificuldade de expressar em palavras as tantas coisas que têm em mente, pela limitação vocabular, ou mesmo por não terem o costume de serem indagados sobre suas opiniões em assuntos sérios, tais como a organização e a vida na cidade. Suas respostas referiram-se, principalmente, a direitos sociais, como trabalho, lazer, acesso a arte e cultura e a boa preservação dos espaços públicos, como ruas e praças.

A segregação espacial também apareceu nas entrevistas. Este assunto já inquietava os estudantes antes do início do projeto, pois era visto por eles como algo nítido no território, e que foi comprovado nas aulas de geografia urbana, só não entendiam o quanto isso influenciava as relações entre as pessoas:

acho que na verdade eu fiquei bem... não “pilhada” no mal sentido mas, no sentido de olhar e falar assim: “não, péra aí, porque que aqui tem uma segregação, porque que aqui tem um preconceito? Eu vejo isso na prática. É, um exemplo: há pouco tempo eu peguei e fui num bairro que a gente considera popularmente que o bairro é segregado, e eu fui lá e, por eu saber o histórico daquele bairro, eu fiquei com medo. E eu falei assim, “péra aí, eu como pesquisadora, o que que eu tô fazendo? Eu tô vivenciando os problemas da cidade? ” Então, é bom que eu repense: “não deveria ser assim” (OLINDA, 2018)⁸¹

A visão de que o espaço urbano é segregado e segregante, o contato com palavras como gentrificação e periferização nos textos lidos (em aulas e no projeto), veio a se consolidar em suas falas finais a indignação deles com esta manifestação espacial da

⁸⁰ Entrevista concedida pela estudante Londrina. In: Roda da Conversa. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁸¹ Entrevista concedida pela estudante Olinda. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (8 min 28 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

sociedade de classes, pois ela gera mais divisão e desunião entre as pessoas, segundo a percepção deles.

Olinda protesta:

tem o bairro segregado e aí é nesse bairro segregado que a prefeitura tirou as pessoas da beira do rio⁸² e colocou em outro lugar, então, tipo assim, só mudou o espaço de segregação, só mudou o espaço, mas não solucionou o problema... vamos colocar um band-aid aqui e não vamos cicatrizar a ferida, tipo isso (OLINDA, 2018)⁸³

Naviraí expressa um esboço de solução ao refletir que o investimento em infraestrutura de modo equitativo nos bairros pode ser uma das soluções para o problema da segregação espacial (que é, sobretudo, *social*, visto que o espaço é *produto social*, como ensina Moreira (2007)). O estudante, ao lançar seu olhar sobre a cidade, explicou:

porque os bairros periféricos geralmente são um pouco abandonados pelo governo, porque, geralmente o asfalto é mais focado pro centro, né, onde tem movimento (...) seria muito melhor, entendeu, pra igualar a cidade e quebrar essa barreira da segregação, acho que seria uma coisa interessante de se fazer (NAVIRAÍ, 2018).

A visão de infraestrutura, com o asfalto como primeiro exemplo vindo à mente, demonstra a necessidade de aprofundamento quanto ao que compõe a infraestrutura das cidades. Há que se considerar, entretanto, que Naviraí ainda cursava o 1º ano quando concedeu a entrevista, visto que, ao mudar-se para o Estado do Mato Grosso do Sul, teve de repetir o 1º ano para poder transferir-se para o Instituto Federal de lá.

Dois dos entrevistados referiram-se à ética nas relações com as pessoas, no contexto da cidade que desejam para si. Mesmo Ilha do Mel utilizando a expressão "a cidade que os jovens possam falar melhor" não se nota aí uma referência explícita ao direito de participação, pois ele completa "que as pessoas se tratem bem" (informação verbal⁸⁴).

Já nos alertava Lefebvre que as cidades são cada vez menos espaços de encontro para tornarem-se espaços apenas de passagem. Cada vez menos obra e mais produto, conduzida por valores de troca e não de uso. Com isso, ela implode como cidade, perdendo os principais atributos do espaço urbano que é *proporcionar o*

⁸² Olinda, em sua entrevista, refere-se a ocupações irregulares nas margens do Arroio Schmidt, no centro de Goioerê, deslocadas pela prefeitura para outro espaço sem infraestrutura adequada, segundo ela.

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 14 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

encontro e o convívio entre as diferenças (ENDLICH; FERNANDES, 2015, p.17, grifo nosso).

O convívio diário com Ilha do Mel assegura esta perspectiva, visto ser um jovem negro, morador de um dos bairros segregados da cidade, oriundo de uma família de origem humilde, mas de relação muito afetuosa e zelosa com ele, sempre presentes em sua vida escolar.

De um modo geral, as respostas deles demonstraram como seus anseios são semelhantes aos de seus pares, e como podem contribuir para a construção de espaços mais humanos e educadores, se criados espaços de escuta e se suas vozes forem consideradas. Suas respostas sinalizam a intenção de mudanças de ordem material, mas também de desenvolvimento de uma urbanidade, como salientava Lefévre (2016) ao dizer que estamos aprendendo a sermos urbanos, quer sejamos adultos, ou adolescentes.

Acredita-se que, os relatos destes estudantes, resguardados a noção de seu pouco contato com a pesquisa científica e com as limitações de suas vidas escolares pregressas, podem servir às análises na educação geográfica – como a percepção sobre a organização espacial foi afetada pós-projeto – e também à sociologia da juventude, num possível estudo para os jovens de pequenas cidades – sobre o que representa para eles serem protagonistas. Suas falas revelaram expressões que sinalizavam sentimentos de estarem alienados da realidade e agora não se sentirem mais assim. Palavras e expressões como "pontos de vista", segregação, preconceito, alienação, empatia, explicação geográfica, trabalho (no sentido ontológico), crítica e busca por respostas, foram encontradas nos relatos acerca de mudanças sobre o modo de ver a cidade, após a participação no projeto.

A capacidade de ver além daquilo que se olha, mas não se observa, todos os dias, pôde aparecer nas falas dos estudantes, quando perguntados diretamente se esta visão mudou após o projeto:

O meu modo de ver a cidade mudou muito, porque ao ouvir, ao ver, e também ser um pouco ouvido, eu percebi todos os pontos de vista que as pessoas tem da cidade, coisas que eu não tinha visto da cidade e coisas que eu passei a ver até mesmo nas pesquisas de campo (...) eu aprendi a criticar a cidade de forma correta porque nem tudo é só coisa ruim, certas coisas precisam ser analisadas melhor pra ver se realmente se é ruim ou se é bom (ILHA DO MEL, 2018)⁸⁵

⁸⁵ Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 14 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

Percorrer a cidade para observá-la melhor foi um exercício feito por Ilha do Mel com sua bicicleta, e as pesquisas de campo forma um estímulo para esta (nova) observação.

Londrina (informação verbal)⁸⁶ também revela que pôde ver além e notar que há aspectos bons e ruins na cidade

O projeto me fez perceber a minha cidade de uma maneira diferente, é... então, agora eu vejo que eu consigo olhar pra ela de uma maneira mais crítica, é... eu consigo ver que algumas coisas as vezes não estão tão boas, é... eu consigo perceber melhor onde é que tá melhorando, algumas coisas que “passavam batido” eu presto mais atenção, é... eu também consegui ver que a minha cidade tem muitos pontos bons que eu não enxergava e muitas outras coisas que contribuíram bastante (LONDRINA, 2018).

No projeto realizado no IFPR, o princípio foi o de um despertar, a propiciação de um primeiro contato com a ciência e com a pesquisa geográfica, onde o que se buscou, para a professora pesquisadora, foi antes o processo (autonomia, participação, olhar geográfico, estímulo à pesquisa) do que exatamente seu fim (o documentário em si). Nas palavras dos estudantes, poder verificar que uma movimentação foi feita nos olhares dos estudantes, pode ser considerado como alcance dos objetivos. Para Callai, Cavalcanti e Castellar (2007)

Reconhecer que existem potencialidades no lugar e que as pessoas têm capacidades, muitas vezes para além do que lhes é exigido e até permitido, já é um passo na busca de construção de um lugar solidário para a vida de todos que ali vivem (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2007, p.94)

A preocupação de Londrina e de Ilha do Mel em observar tanto os aspectos positivos quanto os negativos para uma boa crítica da realidade e investigação, ressurge na roda da conversa, quando, ao criticarem as falas de alguns entrevistados quanto ao desconhecimento do funcionamento do Sistema Único de Saúde do Brasil - o SUS, ele reitera:

Pesquisar os dados e discutir, é o que praticamente, a gente fez, porque isso enriquece a discussão das pessoas, amadurece a cabeça das pessoas, e faz com que ela tenha uma opinião boa acerca de vários assuntos, não deixa ela à mercê de qualquer *fake news* (risos) (ILHA DO MEL, 2018)⁸⁷.

⁸⁶ Entrevista concedida pela estudante Londrina. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁸⁷ Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

Este estudante entrou na instituição com sérios problemas de escrita e leitura. Sua reflexão sobre a importância de se buscar conhecer profundamente um assunto, para sobre ele discutir, mostra a profundidade do papel da educação emancipadora para jovens que vivem à margem do acesso ao conhecimento científico, por conta de seu status social.

A pesquisa, ainda que com objetivos simples e conclusão que, para todo o grupo deixou a desejar, visto que não foi para as telas o que se aprendeu nos bastidores, pois esta experiência foi só deles, permitiu que, aliada ao ensino voltado para a reflexão e prática, Ilha do Mel pudesse elaborar seu pensamento acerca da validade das informações que recebemos, o que contribui a sua formação cidadã.

Sentimentos de alienação e de descoberta do real também estiveram presentes nos depoimentos, o que instiga a discussão sobre a Geografia que se tem ensinado e como ela tem sido apreendida pelos estudantes, ao ser aplicada na prática cotidiana. “Eu não reparava muito sobre o que acontecia em Goioerê, hoje eu vejo (...) não sei explicar, mas como eu falei antes eu era muito dócil, sabe, era meio que “amaneada” (informação verbal⁸⁸). Estocolmo expressa-se em seu linguajar coloquial para dizer que se sentia “tornada mansa” ou “docilizada”, por não conhecer as origens dos problemas urbanos, e, portanto, viver distanciada deles, como se deles não fizesse parte, inclusive de sua solução, como cidadã.

Naviraí, por sua vez, expandiu sua leitura para o próprio trabalho da humanidade como grande “motor” das transformações espaciais e sociais advindas destas transformações, mas também ao emprego, que leva ao que ele chama de “correria” e também “o que move nossa sociedade” (informação verbal⁸⁹).

Durante as observações, notou-se o grande interesse dele pelas leituras recomendadas, pois comparecia às reuniões com várias anotações em seu caderno ou no canto das fotocópias dos textos, sobretudo os referentes à cidade e às pequenas cidades. Por várias vezes solicitou que lhe fosse explicado o significado de muitas palavras, revelando dificuldade de leitura e limitação vocabular. Além disso, desenvolveu mais afeição pela sua cidade, pois antes do projeto, em sala de aula, chegou a relatar que não gostava dela.

⁸⁸ Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (10 min 56 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁸⁹ Entrevista concedida pelo estudante Naviraí. Entrevista em áudio via WhatsApp. [jul. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 6 arquivos .ogg (5 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

Sim, me fez sentir mais empatia pela nossa cidade. De alguma forma, agora eu vejo que ela não é só o aglomerado de pessoas correndo, indo para o trabalho, e creio que isso tem justificativa, essa correria, sabe, elas não “tão” ali por nada, tem uma explicação geográfica pra isso e é uma coisa muito interessante também, tem um motivo dela estar ali, tem a necessidade do trabalho, que tipo é o que move a nossa sociedade, porque se não tivesse o trabalho não teria tudo isso aqui hoje (NAVIRAÍ, 2018).

Sua observação, resguardadas as diferenças de leitura, encontram respaldo na literatura:

A questão do ritmo de vida passa, então, pela condição social. Apropriar-se da velocidade ou da lentidão pode decorrer de uma decisão apenas para aqueles que não são donos só da sua força de trabalho. Para os que estão no outro polo das relações sociais, o ritmo é imposto, pelo menos no que se refere às horas dedicadas ao trabalho. É intenso, porque é a medida do trabalho. É lento, enquanto a capacidade de locomoção e de comunicação porque é mercadoria e, como tal, exige o equivalente ao valor de troca (ENDLICH, FERNANDES, 2014, p. 4)

Como era morador de Jaracatiá, distrito a cerca de 17km do centro de Goioerê, Naviraí sempre se mostrou crítico a segregação e as dificuldades de mobilidade de trabalhadores que têm dificuldade de percorrer um trecho tão pequeno, para ele, para chegarem ao trabalho no centro:

O que eu menos gosto [na minha cidade] é a falta de iluminação no trecho que liga Jaracatiá a Goioerê, porque Jaracatiá pertence a Goioerê, e tem muita mobilidade do povo de Jaracatiá para Goioerê o tempo todo, muita gente trabalha lá, então nada mais justo acho que teria, seria ter uma iluminação lá, como também se manter uma ciclovia, ou coisa do tipo, para facilitar essa mobilidade porque não é tão longe assim (NAVIRAÍ, 2018)⁹⁰

A mudança no olhar é destacada nas falas dos jovens, "passei a olhar cidade de maneira crítica e profunda. Perceber além do óbvio (...). Passei a refletir sobre o que via", disse Serra da Saudade (informação verbal⁹¹). É interessante pensar aqui no que Carrano e Brenner discutem sobre a importância da participação de jovens em “filmes-pesquisa”, como chamam, pela “aproximação que os filmes fazem com o material da própria existência dos atores, tanto através de suas narrativas quanto das imagens de seus cotidianos, são

⁹⁰ Entrevista concedida pelo estudante Naviraí. Entrevista em áudio via WhatsApp. [jul. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 6 arquivos .ogg (5 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁹¹ Entrevista concedida pela estudante Serra da Saudade. Entrevista via WhatsApp. [jan. 2019]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Maringá, 2019. 1 arquivo .txt (18kb). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

provocações para o exercício de reflexividade” (CARRANO, BRENNER, 2017, p. 452). Estas provocações foram sentidas na fala de Serra da Saudade:

(...) a gente teve que comparar realidades diferentes, tanto em questão geográfica, tipo, daqui e outros lugares, quanto de outras épocas, então, acho que a partir de tudo isso, a gente pode ter uma consciência ampliada mesmo, a respeito da nossa (SERRA DA SAUDADE, 2018⁹²).

O que também se notou entre os jovens pesquisadores é que, de certo modo, eles se sentiram representantes daqueles que foram entrevistados. Puderam ver-se nas palavras de seus colegas, amigos e vizinhos, puderam enxergar-se como um grupo social de reivindicações específicas e gerais, sobretudo quanto ao uso coletivo da cidade:

(...) mais participação em locais sociais, mais interação entre as pessoas, porque geralmente a pessoa fica só no "cubo" dela (*sinaliza uma caixa com as mãos*). A tecnologia acaba atrapalhando isso às vezes, porque a pessoa fica só no mundo dela e não socializa, e dá pra usar ela, a tecnologia, para organizar eventos e fazer interações sociais físicas, não só virtuais (ILHA DO MEL, 2018).

A observação de Ilha do Mel é importante para mostrar o potencial que estes adolescentes possuem na mudança das dinâmicas atuais das políticas públicas para jovens e no quanto eles estão cientes de que se vive hoje numa sociedade de isolamento e exclusão, apesar de toda conexão (virtual) que as mídias proporcionam.

Olinda corrobora:

eu acho engraçado isso da tecnologia porque uma coisa que eu percebi, que eu anotei é que os jovens consideram a tecnologia como ferramenta para melhorar o condicionamento da cidade, as estruturas da cidade e aí, o que o Ilha do Mel falou é verdade, por não pega, não utiliza esses meios, como é o próprio "Goiotudo", todo mundo conhece o "Goiotudo" que é um... no *Facebook*, que é um grupo, até citado, onde as pessoas fazem críticas, onde as pessoas vendem (*Estocolmo: é tudo! risos*)... É tudo mesmo (*risos*) Então porque não utilizar isso? Por que não utilizar isso? Por que não utilizar os recursos do *Facebook* para organizar um evento? (OLINDA, 2018)⁹³.

⁹² Entrevista concedida pela estudante Serra da Saudade. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁹³ Entrevista concedida pela estudante Olinda. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

c) Estímulo à pesquisa (formação de jovens pesquisadores)

Tanto Freire (2013a), na Educação Popular quanto Moreira (2007), na Geografia, concordam que o educar deve contribuir para deslindar as verdades ocultas na paisagem diante dos olhos de seus educandos, a desvendar as máscaras sociais, de modo a estimular neles o sentimento de serem atores sobre o espaço, de carregarem em si a condição de realizarem as mudanças sociais que almejam. Freire (2013a) nos ensina que “a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano (...) que impelem o homem a ir adiante” (FREIRE, 2013a, p.29).

A afirmação de Estocolmo, “eu não reparava muito sobre o que acontecia em Goioerê” (informação verbal⁹⁴) mostra que o pouco conhecimento adquirido sobre seu próprio lugar limita os jovens na sua compreensão do mundo, o que lhes impossibilita de conectarem seus locais ao mundo e às forças que organizam e reorganizam os espaços tanto a nível global quanto local, e que traz reflexos sobre suas próprias vidas, com desigualdade social e as problemáticas dela decorrentes.

O método da investigação participativa foi apresentado a eles desde o início. Todos sabiam que seriam pesquisadores em igualdade de direitos dentro da pesquisa com a professora. As relações de proximidade com ela e o caráter democrático e participativo já praticado nas aulas, pode ter contribuído para que estes estudantes acreditassem que, de fato, seriam ouvidos e considerados os seus posicionamentos ao longo do trabalho, “era uma coisa nova que os jovens geralmente não são chamados para participar, eu fiquei interessado e resolvi participar” (informação verbal)⁹⁵.

A contribuição de pesquisas científicas participativas com sua formação cidadã também quanto a presença e visão do outro na dinâmica social, como mostra a fala de Londrina, que enfatiza este conhecer pelo olhar do outro:

Acho que o que me motivou a pesquisar a cidade no projeto foi justamente pra poder conhecer um pouco mais sobre ela, conhecer outros pontos de vista, o que

⁹⁴ Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (10 min 56 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁹⁵ Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 14 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

as outras pessoas acham sobre a cidade onde eu moro, o que que tem que melhorar, o que tá ruim, essas coisas (LONDRINA, 2018)

Quando Londrina ingressou no projeto, ela cursava o 2º Ano do Curso Técnico em Informática. Sua inscrição deu-se após o ouvir um dos primeiros debates sobre o livro "A Cidade" (CARLOS, 1995) e as relações que os estudantes faziam com problemáticas comentadas pela autora, que pesquisa a metrópole paulistana, mas que poderiam ser vistas também em Goioerê, tais como a violência urbana, as dificuldades de acesso à saúde, a segregação espacial, entre outros.

Nestes debates, a professora pesquisadora pouco falou, limitando-se a observar e a explicar algumas terminologias específicas da Geografia que surgiam nos textos. Vê-los fazer a conexão entre a teoria e o que vivem cotidianamente, foi considerado também construção de autonomia, o que foi lembrado quando Estocolmo declarou, ao final da roda de conversa:

(...) foi uma experiência muito enriquecedora, querendo ou não, a agente teve que lê pra perguntar, a gente teve que estudar muito pra chegar onde chegou e depois pegar agora e analisar, tipo, ver as respostas deles, comparar, é algo muito enriquecedor também, tipo, a gente aprende muito com eles. E, na verdade, isso me lembrou um artigo, do 2º ano de Geografia que fala (*Professora: merchandising da Geografia - risos*) que era...da ciudad de los niños (*ela se refere ao texto de Francesco Tonucci*) tipo... (*Olinda diz: aquele em espanhol, né?*) É, ele é em espanhol, esse...e tem tipo, a cidade dos "niños", as crianças são independentes e isso, (...) me lembrou muito isso, a experiência que ele conta no artigo lá, e eu fiquei pensando que essa experiência me lembrou muito deles, da independência que nem as crianças têm desde pequeninhas, de ficar andando, indo e voltando da escola sozinhas. Me lembrou muito isso (*faz um gesto de coração com as mãos para a professora e sussurra: obrigado, professora!*) (ESTOCOLMO, 2018⁹⁶).

Na questão sobre qual era a motivação deles em ingressar no projeto de pesquisa do IFPR, apenas um entrevistado, Ilha do Mel, disse que seu interesse na área de pesquisa o incentivou, “O meu interesse com a área de pesquisa” (informação verbal⁹⁷). Todos os demais revelaram que a curiosidade sobre a própria cidade foi o fator motivador: “O que me

⁹⁶ Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

⁹⁷ Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. Entrevista. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 14 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

motivou foi justamente entender porque algumas coisas não fazem muito sentido na cidade” (informação verbal)⁹⁸

O que se vislumbra, numa primeira mirada, é que nossas crianças e adolescentes nas pequenas cidades precisam ser mais aproximadas e estimuladas na busca pelo conhecimento científico. Não o conhecimento pronto, mas o poder reelaborá-lo a partir da ação investigativa. É fato que se realiza pesquisas com estudantes no âmbito dos Institutos Federais e que estas têm feito a diferença entre os jovens que delas podem participar, mas pesquisas com total protagonismo deles praticamente não foram encontradas nas bases de dados pesquisadas, citadas na primeira seção deste trabalho.

Admite-se, contudo, pouca ênfase nesta pesquisa em se aprofundar no conhecimento específico do que se pratica nos Institutos Federais. Ressalta-se a necessidade do registro, pelos professores, de suas práticas com estudantes, de modo a se publicizar o conhecimento que nasce das salas de aula mediante pesquisas participativas com estudantes, como concordam com esta reflexão Carrano (2002, 2003), Fernandes (2006, 2009), Calheiro, Patrício e Bernardes (2014) e Shabel (2014), o que também contribui para a diminuição das barreiras que ainda impedem o adulto de querer investigar com o adolescente em parceria.

4.2. Aprendizagens de uma professora e o papel do professor de Geografia: a autocrítica

Este tópico destina-se a algumas reflexões surgidas durante a pesquisa, mas que não necessariamente remetem-se aos objetivos propostos. Estas reflexões estão relacionadas às aprendizagens diante das leituras realizadas e da experiência vivida, pois, acredita-se:

É importante o registro dos eventos imprevistos, das surpresas, do inesperado, dos impasses e dos encaminhamentos e soluções adotados em campo, um registro dos equívocos eventualmente cometidos, das decisões que redundaram em problema dos pré-conceitos do pesquisador. Também são úteis anotações impressivas sobre a influência pessoal do pesquisador nas entrevistas ou depoimentos, julgamentos que fez no processo de coleta, aborrecimentos etc. (GATTI, 1999, p.77).

A respeito dos adolescentes e à pesquisa feita com eles foram percebidos inúmeros

desafios que remetem a indagações acerca da formação docente e desse momento do protagonismo juvenil.

Tanto Brandão (2002), quanto Alves (2011) e Galuch (2013) exortam sobre a possibilidade da instrumentalização do poder hegemônico da prática dos professores e dos conceitos progressistas na educação. Pensar na pesquisa com adolescentes e na dificuldade que alguns deles possuíam de lembrar-se de conceitos básicos da Geografia e do uso de termos simples nos estudos espaciais, suscitou o questionamento acerca do Saviani chama de “curvatura da vara”, posto que é necessária a constante reflexão acerca do que precisa ser ensinado – ainda que não com metodologias tão “inovadoras” e aquilo que é possível de ser apreendido de modo independente pelo aluno.

A preocupação aqui, é com o estudante, e com o intuito maior de sua emancipação; contudo, acredita-se, que esta se dará pelo desenvolvimento de sua autonomia, pela apropriação do conhecimento científico, instrumentalizado pelo jovem, para transformação de sua vida e conseqüentemente, da sociedade.

O método é importante, mas a apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento do pensamento reflexivo autônomo, não pode, de modo algum, ser prejudicado.

Já nas aprendizagens sobre os adolescentes e a escola, reconheceu-se que a visão do jovem como aluno é algo que necessita de ser revisto. A imagem do estudante sentado e recebendo conteúdos precisa urgentemente ser revista pelos educadores e pelo sistema de ensino como um todo. Arroyo (2011) ensina que não há como haver uma inclusão de fato de toda a diversidade da juventude (pós-) moderna, se os modelos escolares continuarem baseados em repressão e controle disfarçados de proteção.

A tutela que se deve exercer como escola deve partir do zelo pela formação de cidadãos de livre pensamento e não pela reprodução de uma sociedade desigual e cuja vida esvai tão logo chega-se à idade adulta, emaranhada com os afazeres ditados pela reprodução do capital.

Com relação às relações de poder entre professores e alunos, a prática anterior ao projeto abriu as portas para este fosse realizado com a máxima participação possível dos estudantes, sem jamais forçá-los (GALLAGHER; GALLACHER, 2008). Por esta razão, preferiu-se correr o risco do atraso, do erro, da produção de um documentário aquém do que

os estudantes poderiam esperar, pois acreditou-se que estes processos indesejados também são estimuladores da criatividade e da reflexão para práticas futuras.

A pesquisa é, sobretudo, descoberta. Há inquietações sobre como as predeterminações em pesquisas participativas possam ser nocivas ao desenvolvimento natural e saudável das crianças e dos adolescentes: a mudança é necessária no paradigma sobre a infância, mas ela deve vir sem pensar no "fim", mas vivenciando o processo na ação contínua do presente, numa subjetividade que venha na ação livre e não fruto de ação programada.

A proposta, portanto, é que o adolescente não seja considerado especialista em adolescência, mas assumir que ninguém o é, nem o pesquisador, numa perspectiva de a incompletude é característica de nossa humanidade, em constante formação (FREIRE, 2014). Desse modo, a posição de humildade perante o conhecimento, é que pode instigar sua construção coletiva. Afinal, a imprevisibilidade do mundo é desafio à criatividade, à capacidade de adaptação, à de improviso (GALLAGHER; GALLACHER, 2008).

Procurou-se observar o aluno em ação, mas sem tachar nada como certo e errado, pois isso seria impor a visão do professor que, pela tradição hierárquica, certamente prevaleceria. Que apropriações de poder foram solicitadas, então ao professor? A ausência nos trabalhos de campo para as entrevistas e que não definisse as perguntas que deveriam ser feitas aos adolescentes da cidade que seriam os entrevistados. A necessidade da entrevista-piloto foi negociada e não gostaram de realizá-la, a princípio, mas gostaram depois, e assim se consolidou mais uma parceria adulto-adolescente.

Diante destas reflexões, destaca-se que o professor pode (e deve) ser agente de transformação social pela sua prática. Isto é consenso na literatura. Entretanto, os engessamentos do currículo e do próprio sistema, além da precariedade da profissão professor em nosso país (ARROYO, 2011), mantém a rigidez da estrutura, que segrega, exclui e conforma – o que tem levado a resistências juvenis que não se adaptam a um modelo opressor que nem os próprios professores desejam mais.

Registrar as práticas que se consegue realizar, por meio de artigos e trabalhos científicos, torna-se urgente para legitimar a fala de que nosso sistema de ensino precisa de uma reforma, não de cima para baixo, mas com a escuta das bases, dos profissionais da educação e também dos jovens, pois a pesquisa em educação “utiliza-se dos conhecimentos produzidos nessas áreas básicas como a Psicologia, Sociologia, Ciências Políticas,

Antropologia, mas o que a identifica, diferenciando-a, é que ela é área de ação-intervenção direta” (GATTI, 1999, p.66).

A atitude de estudo e capacitação do educador é uma constante, e um aprendizado a ser cultivado na práxis cotidiana é o cumprimento do disposto nas normas sobre os direitos de participação. Entender que eles não afetam (FERNANDES, 2006) a proteção, a tutela, o cuidado que se deve ter com o estudante, mas torna a trajetória escolar dele uma experiência de maior significado, pelas trocas feitas com seus mestres.

Além disso, é responsabilidade do adulto facilitar a sua participação e garantir que as suas opiniões são efetivamente consideradas (Horwath et al., 2011), citados por Calheiros, Patrício e Bernardes (2014). Infelizmente

Newer approaches ‘advance a view of children as competent and both willing and able to make decisions about matters such as participation in research’ (Munford and Sanders, 2004: 472). It is not easy, however, for children to exercise their right to participate in research. Research agendas are usually set by adults rather than by children, and although interest in setting research agendas has been expressed by children (Kellett et al., 2004), this is an infrequent phenomenon (POWELL; SMITH, 2009, p.125)⁹⁹

Daí o grande potencial do professor de ser um agente para a criação destes espaços de participação, por meio de realização de pesquisa científica na escola, obviamente, resguardadas as possibilidades, dados os desafios que o professor enfrenta no Brasil, para sua própria manutenção.

Por fim, registra-se o sentimento do inacabado, pois muito há que se conhecer sobre e das adolescências e juventudes. A chegada das apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC, bem como o término do ano letivo, impediu que outras categorias fossem levantadas junto aos jovens pesquisadores, fechando todo o círculo de uma investigação participativa. Elas seriam descobertas numa segunda roda da conversa, desejada para um segundo encontro, mas impossibilitada por bancas de TCC, vestibulares e conceitos finais.

⁹⁹ Abordagens mais recentes "promovem uma visão das crianças como competentes, dispostas e capazes de tomar decisões sobre questões como a participação na pesquisa" (Munford e Sanders, 2004: 472). Não é fácil, entretanto, que as crianças exerçam seu direito de participar. Agendas de pesquisa geralmente são estabelecidas por adultos e não por crianças, e embora o interesse em estabelecer agendas de pesquisa tenha sido expresso por crianças (Kellett et al., 2004), este é um fenômeno pouco frequente (POWELL; SMITH, 2009, p.125, tradução nossa).

4.2.1. *Súmulas da roda de conversa e das entrevistas individuais*

As entrevistas individuais realizadas com cada estudante que atuou como pesquisador no projeto “A cidade que nós queremos”, no IFPR, foram organizadas num quadro que permite acesso às súmulas do que foi dito pelos estudantes acerca da experiência de participar do projeto de pesquisa no IFPR, que pode ser visto no Anexo B, cujas categorias iniciais levantadas buscavam chegar àquelas definidas *a priori* e analisadas nesta seção.

Para a organização do quadro, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, de Bardin (2011), para extrair das falas dos estudantes as categorias finais autonomia, participação e olhar geográfico. A mesma forma de seleção foi utilizada na elaboração da súmula da roda de conversa, porém, por questões de estética do texto, a súmula da roda de conversa foi separada em blocos de categorias iniciais, com vistas a alcançar as três categorias mencionadas neste trabalho, bem como aos seus objetivos propostos, como exposto no Anexo C neste trabalho.

Após a seleção das categorias iniciais, as categorias definidas *a priori* foram encontradas como segue:

a) Autonomia e participação

- Sobre a relação com os adultos em pesquisa
- A necessidade de escuta da juventude
- Possibilidades de ação levantadas espontaneamente
- Preocupação com a ética
- Autocrítica do trabalho de composição do documentário – Som e Imagem
- Autocrítica do trabalho de composição do documentário – Informações para quem assiste
- Autocrítica do trabalho de composição do documentário – Layout

b) Olhar geográfico

- Observações do espaço urbano

c) Estímulo à pesquisa

- A escola e o estímulo à reflexão política e à pesquisa científica
- Aprendizagens que vieram com o projeto
- Sobre o trabalho em equipe desenvolvido por eles
- Sobre as falas dos entrevistados, diferenças de perspectivas e senso comum

5. CONCLUSÃO

A construção da autonomia passa por diversos processos ao longo da vida de um indivíduo. Com o auxílio da literatura multirreferencial, esta pesquisa pôde conhecer um pouco mais sobre a formação dessa habilidade e como estimulá-la no grupo social da adolescência. Não houve, em momento algum, o intuito de acelerar a chegada deles à vida adulta, mas de lhes mostrar que a educação pode e deve ser para a prática da liberdade. A autonomia, neste caso, relaciona-se com o conhecimento que produz desejo de mudança e de condições justas para todos, reconhecendo-se como sujeito ativo nesta mudança.

Por meio de uma pesquisa realizada no IFPR, os estudantes envolvidos experimentaram os desafios da busca pelo conhecimento sem a total tutela do professor. Nesse processo, pode-se observar o desenvolvimento de autonomia para a busca de soluções que não seriam encontradas prontas nem com o professor, nem com os livros didáticos. Desafios que são postos diante daquele que se aventura na pesquisa científica.

Semelhantemente, a mesma pesquisa buscou conhecer como se dá a participação adolescente em pesquisas. Quando interessados na pergunta problema, eles demonstram-se entusiasmados, não apegados aos padrões metodológicos, mas curiosos e desejosos de se chegar ao fim: à resposta. Chegados nela, deparam-se com o que o conhecimento científico traz, talvez, de melhor: a inquietação por novas respostas. Da experiência, ficou o desejo em todos de que ela se repetisse, desta vez mais profunda e específica, com busca por soluções de algum caso concreto. Talvez numa nova turma, visto que todos os integrantes do projeto “A cidade que nós queremos”, concludentes em 2018 foram aprovados em vestibulares de conceituadas universidades públicas, Ilha do Mel foi aprovado na UEM/ Goioerê na Licenciatura em Ciências. Olinda foi aprovada em História na UNILA, UNESPAR e aguarda resultado na UEM também para o curso de História. Estocolmo foi aprovada em Letras na UFPR, Serra da Saudade foi aprovada em Psicologia, também na UFPR. Certamente prosseguirão na ciência.

No diálogo entre a sociologia da juventude e a educação geográfica notou-se, assim como nos estudos da infância, que os estudos da juventude são transdisciplinares e, por isso, a geografia tem muito a contribuir com seu viés espacial sobre a questão dos jovens, sua

diversidade e suas demandas. Nesta questão, notou-se que o adolescente de pequenas cidades se encontra num conflito, como um híbrido de urbano e rural. Seu cotidiano ora remete à vida no campo – ditada, em Goioerê, pelo agronegócio e o comércio em torno dele, ora a vida urbana que adquiriu, por meio da cultura de massas adquirida (via rede mundial, posto que a mobilidade espacial é limitante, sobretudo aos mais pobres) e que é, eminentemente, urbana e situada nas cidades, com gestos, gostos, músicas e práticas que entram em total contraste com o que poderia ser chamado de “rural”.

O método da investigação participativa, para aplicação em pesquisas com jovens, mostrou-se de grande utilidade, sempre se resguardando de que não se trata de um método infalível, mas que suas vulnerabilidades podem converter-se em reflexões para seu aprimoramento contínuo. Sua característica de solução sempre dialógica de problemas, bem como o zelo pela escuta equitativa de todos os interessados, atrai os jovens e lhes confere autoestima, consequência da participação e fomentadora da autonomia. Especificamente nas pesquisas em geografia, o método pode proporcionar inúmeras possibilidades de intervenção no espaço urbano, assemelhando-se à pesquisa-ação e abrindo espaços de participação na cidade para os jovens.

Os programas de iniciação científica com adolescentes podem promover a formação de jovens pesquisadores nas pequenas cidades, que, por sua vez, podem gerar conhecimentos úteis a busca pela solução de problemas que afetam os habitantes de pequenas cidades, sobretudo a própria adolescência e juventude, que carece de condições de estudo, lazer, emprego e qualidade de vida nestes pequenos núcleos urbanos, forçando sua emigração e rompimento de laços afetivos com suas próprias famílias e com o território.

Olinda, Naviraí, São Paulo, Estocolmo, Londrina, Curitiba, Serra da Saudade e Ilha do Mel sentiram-se satisfeitos em participarem do projeto, mesmo sabendo que os resultados do documentário que eles produziram podiam ser melhores. Sempre há o que melhorar. Além disso, demonstraram contar com o adulto nesta parceria, e gostar dela. O que não gostam de serem considerados inferiores por não possuírem muita experiência de vida, mas acreditam que o adulto parceiro divide com eles o que sabe.

Em muitos momentos, expressaram as dificuldades de serem adolescentes num mundo adultocêntrico e que vê nos jovens apenas a rebeldia, o desprezo pela ordem e a falta de capacidade de tratar de temas sérios. A certeza de que poderiam falar o que quisessem naquele espaço de reunião do grupo de pesquisa, mesmo com a presença dos adultos, deu-

lhes a sensação de, num momento singular em suas vidas, sentirem completamente valorizados como jovens, estudantes e cidadãos.

O ineditismo da experiência sentido por eles, instiga a reflexão sobre o quanto as escolas brasileiras têm oportunizado possibilidades de protagonismo para adolescentes e jovens, com vistas ao cumprimento de seu direito a participação e a construção de sua autonomia para sua formação cidadã.

A respeito do papel dos professores de Geografia em prol de uma educação libertadora e emancipadora, o que se notou é que, em conformidade com todo o referencial teórico da Geografia utilizada ao longo da construção deste trabalho, o papel do professor de Geografia neste momento histórico é singular: numa sociedade em que a informação chega em segundos, em que os espaços se reordenam e perdem/ganham significado econômico de um momento para outro, onde as relações humanas são cada vez mais mediatizadas por aparatos tecnológicos e menos por interações espaciais, urge que se instrumentalize os estudantes para poderem fazer uma leitura crítica de todos estes processos e seus desdobramentos.

Em tempos de acumulação flexível e capital especulativo, em que pouco se produz e poucos lucram com isso, as desigualdades tendem a ampliar-se, contudo, as resistências a ordem imposta vigente sempre marcaram os conflitos entre trabalhadores e modo de produção, e a educação, ainda que com toda a intromissão feita pelos poderes econômicos comandantes em cada momento histórico em sua organização e seus currículos, tem nas Ciências Humanas, uma chama sempre acesa e desperta para contestar e pensar criticamente, a partir do lugar, a partir, também, da pequena cidade.

A Geografia, que tem o privilégio de integrar-se entre as Ciências Humanas e Naturais e tem em seu arsenal teórico as suas categorias de análise que podem auxiliar o estudante em sua formação crítica, pensado a partir de região, território, lugar, paisagem e espaço, a relação do homem com a natureza, e a sujeição desta ao desejo de conquista e exploração do homem, sem perder de vista, contudo, que o homem, enquanto natureza, está nesta sujeição.

Por fim, mas não concluindo, este trabalho pretende ser um registro e um manifesto, em defesa de uma educação que dê aos alunos o instrumental teórico, prático e mudança no olhar sobre a paisagem, para sua transformação em sujeito ativo no processo histórico, social e espacial em que sua vida está inserida, e por uma escola que seja a incentivadora da

participação, da decisão e da responsabilidade implicadas nestes direitos. Ele também pretende colaborar com os colegas professores para pensarem sua formação, suas práticas, suas ideias para o ensino, e se expõe, humildemente, a todas as suas críticas e colaborações vindouras.

6. REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.91, p.419-442, mai/ago 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>>. Acesso em 01 mar 2018.

_____. **Young children's rights: exploring beliefs, attitudes, principles and practice**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

ALVES, Giovanni. Valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado. In: _____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARAUJO, Danieli Barbosa de; MOURA, Jeani Delgado P. Lugares e lugaridades: jovens falam de desejos, atitudes e sentidos em seus mundos. In: **Geografia, Ensino e pesquisa**, v.20 (2016), n.2, p.31-32. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/20974/pdf>>. Acesso em jan 2019.

ARAÚJO, J. A. **Sobre a cidade e o urbano em Henri Lefèbvre**. In: Revista GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, n. 31, p. 133-142, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, Fabiana M. **A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2011.

AUTONOMIA. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Brasil: Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>> Acesso em 24 jan. 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002. 159p. (Série Pesquisa em Educação).

BARBOSA, Paola Vargas. **O desenvolvimento da autonomia adolescente: contexto, valores, estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2014.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Tradução de Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUDELOT, C. ; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. Guerras Espaciais: informe de carreira. In: **Globalização e suas consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BORGES, M.; BRANDÃO, C R. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In: **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6. jan./dez. 2007, p.51-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O que é Educação?** 1 ed. 41ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2002 (Coleção Primeiros Passos, 73).

BRASIL. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. **Código de Menores**. Brasília/DF: 1979.

_____. **Constituição Federal**, Brasília, DF: 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília/DF: 1990a.

_____. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção dos Direitos da Criança no Brasil**. Brasília/DF: 1990b.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação**, Brasília/DF: 1996.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília/DF: 1997a.

_____. Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997. **Rede tecnológica federal**, Brasília/DF: 1997b.

_____. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica**, Brasília/DF: 2007.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Lei de Criação dos Institutos Federais**. Brasília/DF: 2008.

_____. Lei n. 12.582, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**, Brasília, DF, agosto 2013.

_____. PEC n. 241, de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**, Brasília/DF: 2016.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Censo 2010. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 01 maio 2017.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010.

Cidades. Goioerê. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/goioere/panorama>>. Acesso em 28 out 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Plataforma Brasil. Manuais**. Disponíveis em:

<<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=08532EDEF0F6CE916786318C052E4890.server-plataformabrasil-srvjpdf131>>. Acesso em 21 out 2017.

CALHEIROS, M. M; PATRÍCIO, J. N; BERNARDES, S. O desenho de um centro de saúde para jovens: um exemplo de investigação participativa. In: **Revista Análise Social**, 210, xlix (1.º), Lisboa, 2014.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. S.; CASTELLAR, S. M. V. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. In: **Revista Terra Livre**, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n.28, p. 91-108, jan jun 2007.

_____. (Org.) **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2011.

CALVINO, I. *Cidades invisíveis*. 1 ed. Companhia das Letras. São Paulo: 2017.

CARRANO, Paulo. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____; BRENNER, A. K. A escuta de jovens em filmes de pesquisa. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, abr./jun. 2017, p. 439-454.

CARLOS, Ana F. A. **A Cidade**. 9ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015a. 98p. (Coleção Repensando a Geografia)

_____. **Crise Urbana**. Editora Contexto: São Paulo, 2015b. 191 p.

CASTELLAR, Sônia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. Sônia Castellar (organizadora). 3. ed. 3a. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011 (Coleção Ideias em Ação)

CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAVALCANTI, Lana. Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. IN: PAULA, Flávia Martins de Assis;

CAVALCANTI, Lana (Orgs.). **A cidade e seus lugares**. Goiânia: E. V., 2007.

CORNELI, V. M.; DE ANGELIS, B. L. D.; CAXAMBU, M. G. Aspectos histórico-sociais de pequenas cidades da microrregião de Campo Mourão/PR. In: **Boletim Geográfico**, Maringá, v. 32, n. 3, p. 69-93, set.-dez., 2014.

DAMIANI, A. L. **A Geografia e a construção da cidadania**. In: CARLOS, Ana F.A. (Org). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

DA SILVA, Luiz Etevaldo. O sentido e significado sociológico de emancipação. In: **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 751-765, jan. 2014. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/8924>>. Acesso em: 01 maio 2019.

DEON, Alana R.; CALLAI, Helena C. Educação escolar e formação cidadã: possibilidades de análise a partir do livro didático de Geografia. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.8, n.15, p.39-62, jan-jun 2018.

DIAS, S.; GAMA, A. Investigação participativa baseada na comunidade em saúde pública: potencialidades e desafios. In: **Revista Panam Salud Publica** 2014; n.35, v.2, p.150-154.

DOUTOR, C. Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: perspectivas e reflexões. In: *Revista Última Década*, Valparaiso (Chile) n. 45, diciembre, 2016, pp. 159-174.

EDUCAÇÃO. In: **Vocabulário etimológico básico do estudante de letras**. Curitiba: UFPR, 1984. Disponível em: <revistas.ufpr.br/letras/article/download/19320/12605> Acesso em 08 abr 2018.

EDUCAR. In: **Vocabulário etimológico básico do estudante de letras**. Curitiba: UFPR, 1984. Disponível em: <revistas.ufpr.br/letras/article/download/19320/12605> Acesso em 08 abr 2018.

ESTACHESKI, Joice; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação Profissional a partir dos cadernos do cárcere: em busca da compreensão**. Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2222/207>>. Acesso em 14 mar 2015.

ENDLICH, Ângela Maria. **Pensando os papéis e significados das pequenas cidades do Noroeste do Paraná**. 2006. 505 p.: il. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, São Paulo. 2006.

_____. O estudo das pequenas cidades e os desafios conceituais: áreas de comparabilidade e complexidade mínima. **Revista Huellas**, n. 15, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/v15a1lendich.pdf> . Acesso em nov 2018.

_____ ; FERNANDES, P. H. C. Aumento da violência em pequenas cidades, sentimento de insegurança e controle social. In: **XIII Colóquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control**. Barcelona, 5-10 de mayo de 2014, p. 1-21.

_____. **Sobre o município**. Maringá: EDUEM, 2016. (Coleção Fundamentum)

_____. Na trilha conceitual e de definições das pequenas cidades. In: **Estudos Urbanos: conceitos, definições e debates**. BOVO, Marcos C.; COSTA, Fábio Rodrigues da (Orgs.). UNESPAR/Campo Mourão: FECILCAM, 2017. p. 33-53.

ESTOCOLMO. Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. **Entrevista**. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (10 min 56 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

ESTOCOLMO. Entrevista concedida pela estudante Estocolmo. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: **Pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FARIA, Camila S. O conflito entre a propriedade privada capitalista e o uso indígena na metrópole. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Crise urbana**. São Paulo: Contexto, 2015. Coleção Repensando a Geografia.

FELCHER, C. D. O.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. In: **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, v.12, n.7, 2017.

FERNANDES, Natália. A investigação participativa no grupo social da infância. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.25-40, jan/jun/2006.

_____. **Infância, direitos e participação: Representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

_____. **Infância e direitos: notas para a construção da imagem da criança como sujeito de direitos**. Braga: Universidade do Minho, s/d.

FRANÇA. Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. 1789. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em 12 mar 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

GADOTTI, Moacir. **A Escola na Cidade que Educa**. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, n. 1, p. 133-139. 2006. Disponível em:
<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 13 de julho de 2016.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. Tradução de Tânia Pellegrini. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GALLACHER, Lesley-Anne; GALLAGHER, Michael. **Methodological immaturity in childhood research?** Thinking through 'participatory methods'. In: *Revista Childhood*, v.15, n.4, 2008, p. 494-516. Disponível em: <<http://chd.sagepub.com/cgi/content/refs/15/4/499>> Acesso em 21 out 2017.

GALUCH, M. T. B. **Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente**. Maringá: EDUEM, 2013.

GATTI, Bernardete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. *EccoS Revista Científica*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil, v.1, núm. 1, dez. 1999. Disponível em:<<http://148.215.2.10/articulo.oa?id=71511277007>> ISSN 1517-1949. Acesso em 16 jun 2017.

_____. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. *Rev. Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GENARI, Adilson Marques. **Globalização, neoliberalismo e exército de reserva no Brasil nos anos 1990**. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT3/gt3m2c1.pdf>>. Acesso em 14 mar 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marcus Vinícius. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. **Revista Giramundo**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 67-80, jul-dez 2014. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/59>>. Acesso em 13 jul 2016.

GOUVEIA, Jaqueline T.; COSTA, F. G. Esvaziamento de população jovem no município de Corumbataí do Sul – PR. In: **Anais VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica**. Campo Mourão: FECILCAM/UNESPAR, 2013

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUARDA, G.; LUZ, T. N.; RODRIGUES, T.; BELTRAME, L. A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. In: **Anais EDUCERE**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26991_13947.pdf Acesso em nov 2018.

HOLANDA, A. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. In: *Análise Psicológica*, 2006, v.3, n.24, p.363-372.

HORGAN, Deirdre; et al. Children's participation: moving from the performative to social. In: **Children's Geographies**. V.15, n. 3, p. 274-288, 2017.

HART, Roger. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence: UNICEF Bulletin, 1992.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes: do direito a cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Condição pós-moderna**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2017.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Esc Enf USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

ILHA DO MEL. Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. **Entrevista**. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 14 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

ILHA DO MEL. Entrevista concedida pelo estudante Ilha do Mel. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANGHOUT, R.D.; THOMAS, E. **Imagining participatory action research in collaboration with children: an introduction**. In: *Am J Community Psychol*, 2010.

LEFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Cristina C. Oliveira. São Paulo: Nebli, 2016.

LIMA, A. L. B. **Direito de Participação**: um estudo com adolescentes em práticas restaurativas. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontífica Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2013.

LONDRINA. Entrevista concedida pela estudante Londrina. **Entrevista**. [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (6 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

LONDRINA. Entrevista concedida pela estudante Londrina. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

MARANDOLA JR., Eduardo. Prefácio. In: TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: EDUEL, 2013.

_____ ; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia , fenomenologia. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MARTINS, João B. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 467-476

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. In: **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MELO, Nágela A. ; SOARES, B. R. Pequenas cidades: seus atributos, dilemas e cotidiano no contexto espacial da microrregião geográfica de Catalão (GO). In: **Anais 12^a Encontro de Geógrafos de América Latina**. Montevideo, Uruguay: 2009. Disponível em:<<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/114.pdf>>. Acesso em 12 jan 2019.

MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais Helena dos. "Reforma Capanema" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>>. Acesso em 14 mar 2015.

MINAYO, M.C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Ratzel**. Ática: São Paulo, 1990 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Rui. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina.** São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, Dante Henrique. **A função social da rede federal de educação profissional e tecnológica na educação brasileira.** Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável, v. 1, p. 3-23, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____; MAGER, Miriam; MORELLI, A. (Orgs.) **Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias culturais e direitos.** Maringá: EDUEM, 2011.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã.** São Paulo: Cortez, 2004.

NATALI, Paula M. **O lúdico em instituições de educação não-formal: cenários de múltiplos desafios, impasses e contradições.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

NAVIRAÍ. Entrevista concedida pelo estudante Naviraí. **Entrevista** em áudio via WhatsApp. [jul. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 6 arquivos .ogg (5 min 06 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

NAVIRAÍ. Entrevista concedida pelo estudante Naviraí. **Entrevista** em texto (colaboração a roda de conversa). [jan. 2019]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Naviraí, 2019. 1 arquivo .doc (19kb). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo.** São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NUNES, G.C.; LUZ, M.A.C. A investigação participativa como processo de melhoria da Práxis docente. **Id on Line Revista de Psicologia**, Julho de 2016, vol.,10 n.30, Supl 1. p. 376-382.

OLINDA. Entrevista concedida pela estudante Olinda. **Entrevista.** [mai. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 1 arquivo .mp4 (8 min 28 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

OLINDA. Entrevista concedida pela estudante Olinda. In: **Roda da Conversa.** [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

OLIVEIRA, L. O sentido de lugar. In: **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

OLIVEIRA, M^a Auxiliadora M. de; CAMPOS, Fernanda A. C. **História dos CEFETs dos primórdios a atualidade:** reflexões e investigações. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo9.pdf>. Acesso em 14 mar 2015.

QUINTANEIRO, T. **Um toque de clássicos:** Durkheim, Marx e Weber: Tânia Quintaneiro, Maria Ligia de Oliveira Barbosa e Márcia Gardênia de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração de Genebra sobre os direitos da criança. 1924. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html> Acesso em 20 jul 2018.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 20 jul 2018

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** 1959. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 20 jul 2018

PACHECO, Ezequiel. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio:** proposta de diretrizes curriculares nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2012.

PARANÁ. Governo do Estado. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.** Perfil Avançado dos Municípios. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=29. Acesso em maio 2017.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. IPARDES. Caderno Estatístico. **Município de Goioerê.** Disponível em: < <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87360>> Acesso em 28 out 2017.

PARANÁ. Secretaria da Educação. SEED. Núcleos Regionais de Educação. **Goioerê.** Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=49>> Acesso em 28 out 2017.

PEREIRA, V. A. **Infância e subjetividade:** como os filósofos concebem a infância. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

PINA, Fabiana. Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968). In: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão.** ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Fabiana%20Pina.pdf>>. Acesso em 21 mar 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Docência em Formação: Série Ensino Fundamental).

POWELL, M. A.; SMITH, A. B. **Children's participation rights in research**. In: *Childhood*. SAGE Publications, 2009, Vol 16(1), p.124–142.

RELPH, E. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, André. **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Vol.1. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Vol.2. Porto Alegre: Penso, 2011.

RIBEIRO, Fabiana V. Produção contraditória do espaço e resistências. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Crise urbana**. São Paulo: Contexto, 2015. Coleção Repensando a Geografia.

RODRIGUES, Patrícia C. **Participação política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2014.

ROMO, Maria C. C. La estigmatización de la adolescencia como grupo poblacional en riesgo y sus repercusiones en la construcción de ciudadanía. In: **Sinéctica**, 2014.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, Jimenez. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional e aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas**. Disponível em:
<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/anais_2010/artigos/gt4/educacao_prof_e_aprend.pdf>. Acesso em 25 março 2015.

SAMPAIO, J.; SANTOS, G.C.; AGOSTINI, M., SALVADOR, A.S. **Limits and potentialities of the circles of conversation: analysis of an experience with young people in the backcountry of Pernambuco, Brazil**. *Interface (Botucatu)*. 2014; 18 Supl 2:1299-1312.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Vol. 4. São Paulo: Cortez: 2010.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1993.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e o meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

SÃO PAULO. Entrevista concedida pelo estudante São Paulo. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

SARMENTO, J. M. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano 21, n. 78, abr 2002, p. 265-282.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Saviani+Dermeval+-+Escola+e+Democracia.pdf>. Acesso em mar 2018.

SCHNEIDER, R. A.; HENRIQUE, J. S. Há fuga de cérebros (*brain drain*) nas microrregiões paranaenses? In: **Anais VII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional do Rio Grande do Sul**, Santa Cruz do Sul, 2015.

SERRA DA SAUDADE. Entrevista concedida pela estudante Serra da Saudade. **Entrevista** via WhatsApp. [jan. 2019]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Maringá, 2019. 1 arquivo .txt (18kb). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

SERRA DA SAUDADE. Entrevista concedida pela estudante Serra da Saudade. In: **Roda da Conversa**. [nov. 2018]. Entrevistador: Viviane Martins de Souza. Goioerê, 2018. 2 arquivos .mp4 (40 min 09 segs.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita nos Anexos desta dissertação.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHABEL, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 12 (1), pp. 159-170.

SILVA, C. B. **A escola e a identidade territorial**: o rural e o urbano em Santa Rosa/RS. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). UNIJUÍ, 2015.

SILVA, Alcinéia de Souza. Questões que perpassam o ensino de Geografia com as proposições da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n.13, p. 417-437, jan/jun 2017.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMÕES, William. **O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 11, n. 20, p.45-59, jan/jun 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 09 jul 2018.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 1-10, jan. 2009. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2009n20p1/11433>>. Acesso em: 19 out 2017.

SOUSA, Fabiana M.; OLLIVEIRA, Carmen I. C de. Documentários e impacto social: reflexões sobre a produção e o uso. In: **Anais XI EDUCERE 2013**, Curitiba/PR, p. 19308-19321.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Espaço uno e múltiplo. **Revista Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, n. 93, Barcelona, 2001. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>>. Acesso em 23 mar 2018.

TAVARES, Breitner. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. In: **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012.

THIOLLENT, M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**, n.49, p. 45-50, maio 1984.

_____. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TONUCCI, F. A pesquisa na escola: notas para debate. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.41, p.64-69, mai 1982.

_____. La ciudad de los niños: um modo nuevo de pensar la ciudad. In: ZAINKO, M.A.S. et al. **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 45-73.

_____. **Quando as crianças dizem: agora chega**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: EDUEL, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. Londrina: EDUEL, 2012.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>

Acesso em 21 jul 2018.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 31 ago 2017.

_____. **Redução da violência contra adolescentes**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10211.htm>. Acesso em 17 mar 2018.

7. ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Menores e Responsáveis, utilizado para entrevistar os alunos do IFPR que participaram como pesquisadores no projeto “A Cidade que Nós Queremos”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada A CIDADE QUE NÓS QUEREMOS: NARRATIVAS ADOLESCENTES SOBRE A CIDADE, que é orientada pela Prof.^a Viviane Martins de Souza, do Instituto Federal do Paraná – Campus Goioerê. O objetivo da pesquisa é conhecer as narrativas de adolescentes das pequenas cidades do Paraná sobre os espaços urbanos, suas contradições, desigualdades e quais as propostas para a construção de cidades mais humanas e educadoras, retratando-as num documentário e num livro de crônicas, produzido pelos e *com* os próprios adolescentes do IFPR. Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: realização de entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupos, reuniões de leitura e produção de textos, filmagem de um documentário feito de adolescentes para adolescentes e escrita de um livro de crônicas sobre a cidade. O uso de fotos, vídeos, gravações de voz e nomes dos entrevistados só será utilizado mediante autorização expressa (como neste documento). Salienta-se que, para uso de dados em publicações científicas, a identidade dos participantes será sigilosamente preservada, bem como da Instituição em que estuda, pois, cada participante do estudo será identificado (a) por um número e, para fins de divulgação e publicação técnica e/ou científica da pesquisa, solicito a sua autorização para o uso de seus dados. Informamos que caso ocorram constrangimentos ao responder algumas das questões, estas não precisarão ser respondidas. Destacamos, também, que o (a) senhor (a) terá a liberdade de recusar ou retirar o consentimento, a qualquer momento, sem penalização alguma. Serão fornecidos os esclarecimentos necessários antes e durante a pesquisa sobre a metodologia e os objetivos, para que os indivíduos que forem pesquisados, possam contestar e, recusar-se a não participação. Informamos que poderão ocorrer alguns contratempos no sentido de alguns sujeitos se recusarem em participar da referida pesquisa. Será mantida uma relação de respeito e o entrevistado possui total liberdade para informar o que lhe é confortável. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a). Os benefícios esperados são que, a partir do entendimento de que os adolescentes também têm a contribuir na construção de uma cidade mais humana e educadora, esta pesquisa possa ir além dos muros da escola, podendo inspirar até políticas públicas para melhoria da cidade. Sendo assim, se torna imprescindível identificar e estudar como os adolescentes veem sua própria cidade, o que dela desejam. A colaboração de seu filho (a) no desenvolvimento desta pesquisa pode resultar também em uma prática educativa mais reflexiva e efetiva, contribuindo para a discussão da Educação junto as diversas políticas públicas educacionais

já consolidadas. Os dados obtidos poderão contribuir de forma única para o desenvolvimento da ciência, dando possibilidade a novas descobertas e ao avanço das pesquisas, em particular, contribuirá sobremaneira para a investigação ora proposta. A devolutiva desta pesquisa se dará em forma de produção e disseminação de produção científica na área bem como seminários, debates e formação para os sujeitos da Educação, além do objetivo coletivo construído junto aos estudantes, de lançar um documentário intitulado “A Cidade que nós queremos” e um livro de crônicas urbanas escrito apenas por adolescentes.

Caso o (a) Sr. (Sr. ^a) tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, sinta-se à vontade para nos contatar nos endereços a seguir.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue ao (a) Sr. (Sr. ^a).

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo responsável pelo adolescente, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.^a Viviane Martins de Souza.

_____ de _____ de 20__

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,(nome por extenso do sujeito de pesquisa menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ de _____ de 20__

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Viviane Martins de Souza, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa acima nominado.

_____ de _____ de 20__

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: VIVIANE MARTINS DE SOUZA, matrícula SIAPE no serviço público federal sob o número 1133463.

Endereço: RODOVIA PR 180, s/nº, Trevo da UEM – CEP 87360-000 – Goioerê/PR
(44) 99766-0959. E-mail: viviane.souza@ifpr.edu.br

Anexo B – Transcrição das Entrevistas realizadas com os adolescentes pesquisadores no projeto “A Cidade que Nós Queremos”, realizado no IFPR Campus Avançado Goioerê 2017-2018

Súmulas das entrevistas individuais

Pergunta 1 - O que é a cidade para você?	
Ilha do Mel	Pra mim, cidade é onde todas as pessoas que, assim, necessitam viver em sociedade, habitam, todos em suas respectivas casas e com seus empregos, suas famílias, etc.
Olinda	Eu acho que a cidade é um espaço em que as pessoas possam interagir entre si, então é um espaço em que elas podem participar das coisas
Estocolmo	Ela é sempre o lugar que eu vivo, que acontece tudo sobre a minha vida, querendo ou não. Hoje eu sinto que a cidade é...sei lá, eu acho que é muito mais que isso, ela, “sem querer querendo” acaba formando a tua pessoa, nem que seja por onde ela mora ou por onde ela estuda
Naviraí	Pra mim a cidade é o maior legado que a humanidade vai deixar aqui na Terra, é um grande símbolo da sua dependência, que o humano consegue viver muito melhor se ele tiver junto
Londrina	Cidade pra mim é um espaço que forma os indivíduos, sabe, em diversos campos, seja no campo intelectual, na maneira como a pessoa fala, como ela age, é... as pessoas com quem esse indivíduo tem contato na cidade, os pensamentos e valores a quem ele tem acesso, tudo isso vai ser importante para determinar quem ele vai ser. É...eu acho que dá até pra dizer que em alguns casos os indivíduos são reflexos da cidade onde eles cresceram
São Paulo	Não participou
Serra da Saudade	Pra mim, a cidade é um lugar que sedia a construção e a desconstrução das relações entre as pessoas. Então, é um lugar que faz parte do cotidiano e que os lugares, é... permitem que as pessoas conversem, que elas trabalhem, que elas se... que elas construam suas relações, que elas cresçam. Enfim, então a cidade é um local de crescimento, de relacionamento, de trabalho, enfim
Curitiba	Não participou

Pergunta 2 - O que o motivou a ser um pesquisador dela neste projeto?	
Ilha do Mel	O meu interesse com a área de pesquisa e como era uma coisa nova que os jovens geralmente não são chamados para participar, eu fiquei interessado e resolvi participar
Olinda	O que me motivou foi justamente entender porque algumas coisas não fazem muito sentido na cidade, principalmente na minha cidade, porque antes eu não prestava atenção nela
Estocolmo	Desde o começo, eu fiquei muito interessada em fazer o projeto porque, durante o debate sobre definir o que cada grupo ia fazer, as pessoas apresentaram problemas sobre Goioerê, e eu, meio que nunca tinha reparado esses problemas antes. Acho que eles passava despercebido, sabe, eu que me acostumei com eles e nem reparava. Acho que foi isso que me motivou e acho que isso é que é a cidade para mim.
Naviraí	o que me motivou a ser um pesquisador nela foi a minha curiosidade em saber o que que tem a ver a Geografia com a cidade
Londrina	Acho que o que me motivou a pesquisar a cidade no projeto foi justamente pra poder conhecer um pouco mais sobre ela, conhecer outros pontos de vista, o que as outras pessoas acham sobre a cidade onde eu moro, o que que tem que melhorar, o que tá ruim, essas coisas
São Paulo	Não participou
Serra da Saudade	É, o que me motivou a ser uma pesquisadora nesse projeto, foi é... achar o tema muito curioso e interessante, então, eu pensei "a cidade que nós queremos", eu falei: "Nossa!", achei muito cativante esse tema, e eu quis saber mais sobre a cidade, porque eu nunca tinha parado, refletido sobre o que significa a cidade, tipo, o que seria a cidade além de um nome apenas. Então, olhar para a cidade como um objeto de estudo era uma coisa

Pergunta 2 - O que o motivou a ser um pesquisador dela neste projeto?	
	muito curiosa para mim naquele momento, por isso que eu fiquei muito curiosa e decidi participar.
Curitiba	Não participou

Pergunta 3 - Durante a pesquisa, você fez leituras, saídas de campo e entrevistas, mas, para você, como é a cidade que você quer?	
Ilha do Mel	Pra mim, a cidade que eu quero, é a cidade que os jovens possam falar melhor, que as pessoas se tratem bem, e que a cidade em si, modo físico, seja...como fala...valorizada pra que não percamos o pouco que temos e sempre estejamos ganhando mais.
Olinda	é a cidade que tem oportunidade, e a oportunidade ela tem a ver com o... como eu tinha dito, a falta dessa cidade aqui é justamente porque ela não tem oportunidade, então, a oportunidade da gente ter emprego (...) eu acho que lazer também, então, a gente poder ter o que fazer, sabe?
Estocolmo	Eu quero uma cidade que tenha consciência, consciência de que não tá certo ter pouca cultura, pouco lazer, ter...se quando tem estas festas da cidade, tá tudo concentrado, por exemplo, em um gênero musical, que tenha consciência que... é pra separar direito o lixo, não é pra ficar aí deixando no meio da rua, isso...demais em Goioerê e... uma cidade que o povo tenha consciência, sabe, do que tá fazendo e não só jogar a culpa na... em quem tá governando a cidade, porque, depois que você votou e a pessoa tá lá no poder é fácil falar, mas você tem que fazer a sua parte em vez de ficar culpando os outros
Naviraí	é uma cidade com projetos que incluem os bairros periféricos, não é aqui no meio da cidade, sabe, porque os bairros periféricos geralmente são um pouco abandonados pelo governo, porque, geralmente o asfalto é mais focado pro centro, né onde tem movimento (...) seria muito melhor, entendeu, pra igualar a cidade e quebrar essa barreira da segregação, acho que seria uma coisa interessante de se fazer.
Londrina	A cidade que eu quero é uma cidade que, é... dê oportunidades para todos, sem privilégios, sem preconceitos, é... uma cidade que tem cultura, que tem entretenimento, é... e uma cidade também que seja respeitada, onde as pessoas respeitem a cidade, as pessoas não vandalizem, não destruam os objetos públicos, as praças, ou pichem, enfim, onde as pessoas cuidem da cidade também.
São Paulo	Não participou
Serra da Saudade	A cidade que eu quero é uma cidade artística. Quero ir na padaria e encontrar músicos pela rua (não por necessidade financeira, mas por projetos promovidos pela prefeitura), quero que a comunidade tenha acesso a eventos de dança, teatro, enfim...
Curitiba	Não participou

Pergunta 4: O que você mais gosta na sua cidade?	
Ilha do Mel	O que eu mais gosto na minha cidade são os locais, porque eu acho que a minha cidade tem muitos locais diferentes que precisam ser explorados melhor. Temos altos e baixos mais, se pelo menos as praças, por exemplo, tem várias praças.
Olinda	O que eu gosto mais dela, eu acho, hoje em dia, é... acho que é o fato de a gente poder conhecer mais pessoas é...é complicado né, porque é uma cidade muito grande não permite que você conhece mais pessoas e uma cidade pequena eu acho legal o fato da gente sempre se conhecer, de sempre ver as pessoas num evento.
Estocolmo	O que eu mais gosto nela é o clima, porque é quente, assim, sabe, mas tirando isso, eu gosto porque...eu não sei, parece que como se fosse assim, uma casa, uma casa gigante, isso é o que eu gosto dela, que querendo ou não, é uma cidade aconchegante.
Naviraí	O que eu mais gosto nela, é sem dúvidas, é a praça, aquela praça central lá, da matriz (ele se refere a igreja matriz da cidade) gosto muito daquela praça, porque tipo, tem muito movimento, é muito bem cuidada.
Londrina	O que eu mais gosto e o que menos gosto em Goioerê é... acho que é o tamanho da cidade, o fato dela ser pequena. Às vezes isso é muito bom, porque, por exemplo, pra me locomover é muito mais fácil, não precisa usar ônibus, nem táxi, nem nada, eu posso ir à

Pergunta 4: O que você mais gosta na sua cidade?	
	pé pros lugares
São Paulo	Não participou
Serra da Saudade	O que eu mais gosto: saber que a cidade é um lugar que reúne estilos de vida variados. Um aglomerado de criaturas diferentes e únicas.
Curitiba	Não participou

Pergunta 5: O que você menos gosta na sua cidade?	
Ilha do Mel	O que eu menos gosto na minha são o jeito que as pessoas se tratam porque, pelo que eu vejo, não sei se é realmente a verdade mas, pelo que eu vejo as pessoas não se tratam muito bem.
Olinda	O que eu menos gosto é que...ainda que a cidade seja velha em relação a outras cidades que são grandes, ela tem um tempo de existência equivalente a cidades muito maiores em desenvolvimento, só que as pessoas aqui não tem oportunidades, esse problema dela ter bastante tempo e não ter oportunidades, acho que é isso
Estocolmo	O que eu menos gosto é que eu sinto que ela não tem cultura e, tipo, ela não tem teatro, ela não tem cinema, ela não tem nada cultural, e nem lazer, tipo assim
Navirai	O que eu menos gosto é a falta de iluminação no trecho que liga Jaracatiá a Goioerê, porque Jaracatiá pertence a Goioerê, e tem muita mobilidade do povo de Jaracatiá para Goioerê o tempo todo, muita gente trabalha lá, então nada mais justo acho que teria, seria ter uma iluminação lá, como também se manter uma ciclovia, ou coisa do tipo, para facilitar essa mobilidade porque não é tão longe assim.
Londrina	O que eu mais gosto e o que menos gosto em Goioerê é... acho que é o tamanho da cidade, o fato dela ser pequena. (...) isso ao mesmo tempo é ruim, porque o fato de ela ser pequena faz com que não tenha tanta cultura, tanto lazer, é...faz com que a gente não tenha tantas oportunidades.
São Paulo	Não participou
Serra da Saudade	O que menos gosto: a desigualdade socioeconômica. Enquanto uns tem em abundância, outros não tem nada.
Curitiba	Não participou

Pergunta 6: As experiências vividas no projeto influenciaram o seu modo de perceber a cidade? Explique.	
Ilha do Mel	O meu modo de ver a cidade mudou muito, porque ao ouvir, ao ver, e também ser um pouco ouvido, eu percebi todos os pontos de vista que as pessoas tem da cidade, coisas que eu não tinha visto da cidade e coisas que eu passei a ver até mesmo nas pesquisas de campo (...) eu aprendi a criticar a cidade de forma correta porque nem tudo é só coisa ruim, certas coisas precisam ser analisadas melhor pra ver se realmente se é ruim ou se é bom.
Olinda	Influenciou né, acho que na verdade eu fiquei bem... não “pilhada” no mal sentido mas, no sentido de olhar e falar assim: “não, péra aí, porque que aqui tem uma segregação, porque que aqui tem um preconceito? Eu vejo isso na prática
Estocolmo	Com toda certeza do mundo, tipo, como eu falei antes, eu não reparava muito sobre o que acontecia em Goioerê, hoje eu vejo (...) não sei explicar, mas como eu falei antes eu era muito dócil, sabe, era meio que “amaneada”
Navirai	Sim, me fez sentir mais empatia pela nossa cidade. De alguma forma, agora eu vejo que ela não é só o aglomerado de pessoas correndo, indo para o trabalho, e creio que isso tem justificativa essa correria, sabe, elas não “tão” ali por nada, tem uma explicação geográfica pra isso e é uma coisa muito interessante também, tem um motivo dela estar ali, tem a necessidade do trabalho, que tipo é o que move a nossa sociedade, porque se não tivesse o trabalho não teria tudo isso aqui hoje.
Londrina	O projeto me fez perceber a minha cidade de uma maneira diferente, é... então, agora eu vejo que eu consigo olhar pra ela de uma maneira mais crítica, é... eu consigo ver que algumas coisas as vezes não estão tão boas, é... eu consigo perceber melhor onde é que tá melhorando, algumas coisas que “passavam batido” eu presto mais atenção, é... eu

Pergunta 6: As experiências vividas no projeto influenciaram o seu modo de perceber a cidade? Explique.	
	também consegui ver que a minha cidade tem muitos pontos bons que eu não enxergava e muitas outras coisas que contribuíram bastante.
São Paulo	Não participou
Serra da Saudade	Muito! Após participar do projeto, passei a olhar cidade de maneira crítica e profunda. Perceber além do óbvio. Agora, ao andar no transporte público, visitar bairros diferentes e passear pelos pontos turísticos, procuro observar a maneira como as pessoas agem e se organizam. Passei a refletir sobre o que via. Se eu via um morador de rua, não sentia apenas dó. Buscava respostas sobre o porquê ele se encontrava naquela situação, as situações que fizeram com que ele se tornasse de tal modo.
Curitiba	Não participou

Pergunta 7: Relate sua experiência como pesquisador e estudante em Geografia numa pesquisa na qual você pôde participar ativamente em todas as suas etapas, de sua concepção à sua finalização.	
Ilha do Mel	Foi uma experiência muito legal e um pouco impactante, porque eu nunca tinha feito isso e eu pulei de ponta, eu entrei no mundo de ser pesquisador porque é algo interessante e se você não se doar para isso, você realmente não vai conseguir ser pesquisador e realizar tudo o que eu consegui realizar dentro do projeto. (...) que ele não parasse aqui, tivessem mais documentários é... pudessem gerar mais pesquisas, não só é... falando da cidade, mas outras questões também, pro aluno ter essa experiência também, de ser pesquisador
Olinda	Teve momentos legais e momentos ruins, por que nos momentos ruins é muita responsabilidade nossa, do tipo... talvez se se sentir um pouco afastado, sabe? “Ah, o que é que eu faço agora? O que é que eu faço agora?” Porque a gente tá tão acostumado a ser orientado sempre que, sei lá, tipo, que você, fica “tá, beleza, sou eu que tem que fazer, mas como eu faço se nunca me deram ferramentas para fazer?” É, é aquela ideia do “você tem que ensinar a pescar, não dar o peixe na mão” e geralmente, a gente ganha o peixe e, se a gente sempre ganha o peixe, a gente nunca vai aprender a pescar! (...)mas aí era o momento que a professora falava assim “Gente! Ó, segue esse caminho, é esse o caminho!” (...) às vezes a gente acha que nós não temos capacidade por talvez não estudar num instituto igual ao IFPR ou talvez só porque a gente tá numa cidade pequena que a gente não vai ter visão de mundo, e, na verdade, a gente, a gente só quer... a gente não quer só bagunça, né (...) eu a vejo a voz do adolescente como algo legal e eu fico feliz que os meus amigos, quando eu fiz os pilotos das entrevistas, eles se sentiram a vontade de dizer “olha, isso aqui tá errado e não é legal” (...) a gente não tá contente, os adolescentes também não estão contentes, o restante da população não tá mas a gente também não tá.
Estocolmo	Eu acho que eu ganhei muito, de verdade, porque eu vi que os pontos de vista são muito absurdos tipo, os de uma pessoa que mora quase no centro e de uma pessoa que mora aqui no Jardim Universitário, tipo, diferencia assim, tipo, ah, tipo, o debate que tem, isso me ensinou demais, querendo ou não, porque me fez reparar que eu tô meio que vivendo numa bolha enquanto tem pessoas que não estão assim, que tem pessoas que tem outra percepção (...) eu odiava Geografia antes. Isso fez com que eu gostasse de Geografia (...) eu nunca tinha visto isso aqui em Goioerê, e hoje eu vejo que tenho um olhar crítico, eu sei que o projeto fez com que eu criasse um olhar crítico sobre a minha própria cidade, coisa que eu não tinha antes, eu nem ligava muito pra Goioerê, eu só queria sair daqui, hoje tipo, é tudo “não, Goioerê tem que ter uma evoluída, Goioerê tem que ter isso, Goioerê tem que ter aquilo”, hoje eu tô mais consciente, acredito. Eu tenho que contar isso.
Naviraí	Me agradou muito essa pesquisa, muito. Foi uma experiência que na forma que eu me senti mais pressionado, sabe, pressionado pra fazer algo, mas algo de uma maneira boa, pressionado de uma maneira boa, porque eu percebi que eu não podia ficar ali parado sem fazer nada, que eu tinha que fazer alguma coisa, porque participava, fazia parte de uma história, fazia parte do meu histórico naquele projeto e tudo o que fizesse teria um peso, seria levado em conta. Também me senti mais valorizado, sabe. Uma experiência difícil, mas muito gratificante
Londrina	Me fez perceber a minha cidade de uma maneira diferente, é... então agora eu vejo que eu consigo olhar pra ela de uma maneira mais crítica, eu consigo que algumas coisas às vezes

Pergunta 7: Relate sua experiência como pesquisador e estudante em Geografia numa pesquisa na qual você pôde participar ativamente em todas as suas etapas, de sua concepção à sua finalização.	
	não estão tão boas, é... eu consigo perceber melhor onde que tá melhorando, algumas coisas que passavam batido, eu presto mais atenção (...) ter acesso a métodos de pesquisa diferentes e poder fazer isso com as nossas próprias mãos, ter mais autonomia, tudo isso foi muito bacana e...eu acho que uma das experiências que mais me marcou foi o fato de entrevistar, de pesquisar sobre outros jovens, sabe, vê o que eles pensam sobre a cidade, qual a opinião que eles tem sobre o lugar em que eles vivem, que é algo que provavelmente eles nunca são questionados sobre, sabe, ninguém chega no jovem e pergunta o que que ele tá achando da cidade dele justamente por ter todo esse preconceito em torno no adolescente, de que ele é uma pessoa que não tem experiência, que não tem idade, que não tem uma opinião bacana, tudo isso (...) eu fico triste por a gente morar num país que não enxerga isso, um país que tem todo esse preconceito em torno do jovem e, eu acho que talvez se a gente fosse mais ouvido, se a gente fosse mais levado a sério, as coisas seriam diferentes e, então é uma pena que nem todos vejam isso da forma como, como eu vejo mas é uma grande perda não ouvir os jovens
São Paulo	Não participou
Serra da Saudade	Ter sido uma pesquisadora e estudante em Geografia foi uma experiência única. Principalmente porque protagonizei esse processo. Andar pela cidade em busca de entrevistas, entregar termos de consentimento, refletir sobre a construção das relações na cidade.... Tudo isso fez com que eu amadurecesse como pesquisadora e como indivíduo.
Curitiba	Não participou

Transcrição integral das entrevistas individuais

1. O que é a cidade para você e o que o motivou a ser um pesquisador dela neste projeto?

Resposta 1 (Ilha do Mel): Pra mim, cidade é onde todas as pessoas que, assim, necessitam viver em sociedade, habitam, todos em suas respectivas casas e com seus empregos, suas famílias, etc. Qual é a segunda pergunta? (*refiz a segunda pergunta*) O meu interesse com a área de pesquisa e como era uma coisa nova que os jovens geralmente não são chamados para participar, eu fiquei interessado e resolvi participar.

Resposta 2 (Olinda): Eu acho que a cidade é um espaço em que as pessoas possam interagir entre si, então é um espaço em que elas podem participar das coisas, então ela tem que ter condições para que ela more, condição para que ela viva com outras pessoas, condição para que ela aprenda, esse tipo de coisa, acho que cidade é isso. Em relação ao projeto, eu acho que o que me motivou foi justamente entender porque algumas coisas não fazem muito sentido na cidade, principalmente na minha cidade, porque antes eu não prestava atenção nela. (*E você acha que passou a prestar mais atenção na sua cidade depois do projeto?*) Ah, eu acho (risos), principalmente porque precisou fazer isso, então, o projeto, ele depende de a gente olhar para cidade diferente e com o nosso olhar, então, se eu não olhava antes, não tinha como ter opinião sobre ela e hoje eu tenho.

Resposta 3 (Estocolmo): Eu acho que a cidade, pra mim, ela é sempre o lugar que eu vivo, que acontece tudo sobre a minha vida, querendo ou não e... em relação ao projeto, acho que ela sempre foi só isso. Hoje eu sinto que a cidade é...sei lá, eu acho que é muito mais que isso, ela, “sem querer querendo” acaba formando a tua pessoa, nem que seja por onde ela mora ou por onde ela estuda. E o que me motivou do projeto foi que, no segundo ano, ah,

durante a matéria de Geografia – a disciplina de Geografia – ah...teve um trabalho que era sobre fazer um documentário... cada grupo tinha um: em relação a segurança, sobre as praças, sobre tudo em Goioerê, só que não ia dar tempo de fazer ele, tipo, que ficasse algo apresentável, bom, então a professora sugeriu que no próximo ano, a gente tivesse um projeto sobre isso, e desde o começo, eu fiquei muito interessada em fazer o projeto porque, durante o debate sobre definir o que cada grupo ia fazer, as pessoas apresentaram problemas sobre Goioerê, e eu, meio que nunca tinha reparado esses problemas antes. Acho que eles passava despercebido, sabe, eu que me acostumei com eles e nem reparava. Acho que foi isso que me motivou e acho que isso é que é a cidade para mim.

Resposta 4 (Naviraí): Pra mim a cidade é o maior legado que a humanidade vai deixar aqui na Terra, é um grande símbolo da sua dependência, que o humano consegue viver muito melhor se ele tiver junto, e, o que me motivou a ser um pesquisador nela foi a minha curiosidade em saber o que que tem a ver a Geografia com a cidade, nas primeiras vezes que a professora anunciava sobre o projeto eu tinha curiosidade de saber o que que isso tinha a ver com a cidade.

Resposta 5 (Londrina): Acho que o que me motivou a pesquisar a cidade no projeto foi justamente pra poder conhecer um pouco mais sobre ela, conhecer outros pontos de vista, o que as outras pessoas acham sobre a cidade onde eu moro, o que que tem que melhorar, o que tá ruim, essas coisas. Cidade pra mim é um espaço que forma os indivíduos, sabe, em diversos campos, seja no campo intelectual, na maneira como a pessoa fala, como ela age, é... as pessoas com quem esse indivíduo tem contato na cidade, os pensamentos e valores a quem ele tem acesso, tudo isso vai ser importante para determinar quem ele vai ser. É...eu acho que dá até pra dizer que em alguns casos os indivíduos são reflexos da cidade onde eles cresceram. É claro que vai ter outros fatores, como a mídia, a sociedade como um todo, que vão influenciar na formação do caráter dessa pessoa, mas a cidade, ela acaba trazendo algumas características específicas. É...então, por exemplo, se a gente for analisar uma pessoa de São Paulo, de uma cidade grande, é... e comparar essa pessoa com alguém aqui de Goioerê, ou de Moreira Sales ou da região aqui, de uma cidade pequena, a gente vai ver que tem diferenças, seja na maneira como essa pessoa se veste, ou na maneira como ela fala, nos costumes, nos valores, porque elas foram criadas em cidades diferentes, são indivíduos de locais diferentes, é... que tiveram oportunidades diferentes

Resposta 6 (Serra da Saudade): Pra mim, a cidade é um lugar que sedia a construção e a desconstrução das relações entre as pessoas. Então, é um lugar que faz parte do cotidiano e que os lugares, é... permitem que as pessoas conversem, que elas trabalhem, que elas se... que elas construam suas relações, que elas cresçam. Enfim, então a cidade é um local de crescimento, de relacionamento, de trabalho, enfim... É, o que me motivou a ser uma pesquisadora nesse projeto, foi é... achar o tema muito curioso e interessante, então, eu pensei "a cidade que nós queremos", eu falei: "Nossa!", achei muito cativante esse tema, e eu quis saber mais sobre a cidade, porque eu nunca tinha parado, refletido sobre o que significa a cidade, tipo, o que seria a cidade além de um nome apenas. Então, olhar para a cidade como um objeto de estudo era uma coisa muito curiosa para mim naquele momento, por isso que eu fiquei muito curiosa e decidi participar.

2. O que você mais gosta e o que você menos gosta na sua cidade?

Resposta 1 (Ilha do Mel): O que eu mais gosto na minha cidade são os locais, porque eu acho que a minha cidade tem muitos locais diferentes que precisam ser explorados melhor. Temos altos e baixos mais, se pelo menos as praças, por exemplo, tem várias praças, só que elas precisam ser consertadas, revitalizadas, devem ter um melhor uso do cidadão porque nem tudo é a prefeitura que faz, os cidadãos devem cuidar também. E, o que eu menos gosto na minha são o jeito que as pessoas se tratam porque, pelo que eu vejo, não sei se é realmente a verdade mas, pelo que eu vejo as pessoas não se tratam muito bem. Não é como se você disse bem animado para uma pessoa na rua “Oi” e ela te respondesse “Oi” também (sorrindo), elas geralmente tá cansada e não responde de uma maneira boa ou simplesmente não responde, continuam andando. A Vila Guaira (*bairro onde ele mora*) é um bairro que sofre certo preconceito por realmente ter alguns pontos de venda de drogas ilícitas e, é onde, como se fala, a “boca de fumo” fica situada. A Vila Guaira é o segundo... ou se não, bate de frente com o maior bairro de Goioerê, porque a Vila Guaira abrange muito a cidade, é... parece...é...até os moradores não conhecem a extensão que a Vila Guaira tem, porque ela é enorme, ou seja, não dá pra realmente resolver o problema do, das drogas na Vila porque é muito grande e, como é muito grande, não tem controle.

Resposta 2 (Olinda): Acho que o que eu menos gosto é que...ainda que a cidade seja velha em relação a outras cidades que são grandes, ela tem um tempo de existência equivalente a cidades muito maiores em desenvolvimento, só que as pessoas aqui não tem oportunidades, esse problema dela ter bastante tempo e não ter oportunidades, acho que é isso. E o que eu gosto mais dela, eu acho, hoje em dia, é... acho que é o fato de a gente poder conhecer mais pessoas é...é complicado né, porque é uma cidade muito grande não permite que você conhece mais pessoas e uma cidade pequena eu acho legal o fato da gente sempre se conhecer, de sempre ver as pessoas num evento...

Resposta 3 (Estocolmo): O que eu menos gosto é que eu sinto que ela não tem cultura e, tipo, ela não tem teatro, ela não tem cinema, ela não tem nada cultural, e nem lazer, tipo assim, sei lá, quando tem é uma vez no ano. Mas, o que eu mais gosto nela é o clima, porque é quente, assim, sabe, mas tirando isso, eu gosto porque...eu não sei, parece que como se fosse assim, uma casa, uma casa gigante, isso é o que eu gosto dela, que querendo ou não, é uma cidade aconchegante, pelo menos eu vejo isso, morando aqui desde criança, eu sinto que ela é uma cidade aconchegante.

Resposta 4 (Naviraí): O que eu mais gosto nela, é sem dúvidas, é a praça, aquela praça central lá, da matriz (*ele se refere a igreja matriz da cidade*) gosto muito daquela praça, porque tipo, tem muito movimento, é muito bem cuidada, sabe, o governo dá muita atenção para aquela praça. Poderia ser assim com as outras, né, mas eu acho muito bonita ela, eu gosto muito dela, e o que eu menos gosto é a falta de iluminação no trecho que liga Jaracatiá a Goioerê, porque Jaracatiá pertence a Goioerê, e tem muita mobilidade do povo de Jaracatiá para Goioerê o tempo todo, muita gente trabalha lá, então nada mais justo acho que teria, seria ter uma iluminação lá, como também se manter uma ciclovia, ou coisa do tipo, para facilitar essa mobilidade porque não é tão longe assim. (*Ele morava num distrito de Goioerê, chamado Jaracatiá, que dista cerca de 16 km do centro do município, pela PR 272, e tomava ônibus circular todos os dias para percorrer este trecho, deslocando-se de manhã bem cedo para chegar a escola e retornando apenas às 17h30 para dedicar-se aos trabalhos e projetos no IFPR*)

Resposta 5 (Londrina): O que eu mais gosto e o que menos gosto em Goioerê é... acho que é o tamanho da cidade, o fato dela ser pequena. Às vezes isso é muito bom, porque, por exemplo, pra me locomover é muito mais fácil, não precisa usar ônibus, nem táxi, nem nada, eu posso ir à pé pros lugares, mas isso ao mesmo tempo é ruim, porque o fato de ela ser pequena faz com que não tenha tanta cultura, tanto lazer, é... faz com que a gente não tenha tantas oportunidades.

Resposta 6 (Serra da Saudade): O que eu mais gosto: saber que a cidade é um lugar que reúne estilos de vida variados. Um aglomerado de criaturas diferentes e únicas. O que menos gosto: a desigualdade socioeconômica. Enquanto uns tem em abundância, outros não tem nada. (*Como você reparou essa desigualdade? Você já a percebia antes?*) Eu já percebia, mas não encarava com tanto desgosto. Conforme eu andava pela cidade e percebia que nem todos os bairros eram asfaltados, que nem todos tinham acesso a saúde de qualidade e que haviam moradores de rua enquanto existem casas gigantes, fiquei chocada.

3. Durante a pesquisa, você fez leituras, saídas de campo e entrevistas, mas, para você, como é a cidade que você quer?

Resposta 1 (Ilha do Mel): Pra mim, a cidade que eu quero, é a cidade que os jovens possam falar melhor, que as pessoas se tratem bem, e que a cidade em si, modo físico, seja...como fala...valorizada pra que não percamos o pouco que temos e sempre estejamos ganhando mais.

Resposta 2 (Olinda): Acho que... é a cidade que tem oportunidade, e a oportunidade ela tem a ver com o... como eu tinha dito, a falta dessa cidade aqui é justamente porque ela não tem oportunidade, então, a oportunidade da gente ter emprego, então, muita gente reclama em relação a emprego pro jovem, você tem que experiência para conseguir entrar num emprego e, como você vai ter experiência se você nunca trabalhou? Não faz sentido. Daí, a questão da educação e eu acho que o IFPR tá contribuindo de alguma forma em relação a isso. Acho que a saúde, ainda que esse ano eu fiquei feliz em algumas, em algumas respostas que o governo da cidade deu, então a organização, eles se organizaram melhor esse ano do que o ano passado, em 2017, e... eu acho que lazer também, então, a gente poder ter o que fazer, sabe? Não ser só do tipo: “ah, sábado à noite, vou ficar em casa”, não! Sábado à noite eu posso fazer alguma coisa legal e não só ir a uma lanchonete, posso ir a outro lugar, algo público né.

Resposta 3 (Estocolmo): Eu quero uma cidade que tenha consciência, consciência de que não tá certo ter pouca cultura, pouco lazer, ter...se quando tem estas festas da cidade, tá tudo concentrado, por exemplo, em um gênero musical, que tenha consciência que... é pra separar direito o lixo, não é pra ficar aí deixando no meio da rua, isso...demais em Goioerê e... uma cidade que o povo tenha consciência, sabe, do que tá fazendo e não só jogar a culpa na... em quem tá governando a cidade, porque, depois que você votou e a pessoa tá lá no poder é fácil falar, mas você tem que fazer a sua parte em vez de ficar culpando os outros, você tem que ser, sei lá consciente, e é isso que eu acho que Goioerê tá precisando no momento (*perguntei: e você tem ideia de como despertar essa consciência?*) Eu acho que... eu não sei... eu acho que se cada um reparar que não tá certo o preço da gasolina que tá e parar de usar carro, acho que isso já é um modo de protesto, um modo de consciência, que assim talvez todos os postos de Goioerê vão falar assim: “não, se a população não tá usando, então vamos abaixar o

preço”, e a mesma coisa com o mercado, é... esses dias um professor falou que o custo de vida aqui em Goioerê é caro e eu nunca tinha reparado nisso, eu achei isso um absurdo, porque, sei lá, eu acho Goioerê barato, e isso me fez consciência de que tipo, a gente vive numa cidade cara e, tipo, ninguém tá falando nada! Fica só, tipo, tudo sendo tipo “amaneado” assim.

Resposta 4 (Naviraí): Bom, a cidade que eu quero, é uma cidade com projetos que incluem os bairros periféricos, não é aqui no meio da cidade, sabe, porque os bairros periféricos geralmente são um pouco abandonados pelo governo, porque, geralmente o asfalto é mais focado pro centro, né onde tem movimento, então, se o governo desse, se a prefeitura desse uma atenção melhor pros... especificamente pros bairros, e desse uma atenção maior, e tipo, separasse os bairros que estão precisando, dos bairros que estão mais necessitados e desse mais atenção pra eles, os bairros que são mais necessitados de iluminação, de praças, de lazer, de cultura, entendeu, de asfalto, seria muito melhor, entendeu, pra igualar a cidade e quebrar essa barreira da segregação, acho que seria uma coisa interessante de se fazer.

Resposta 5 (Londrina): A cidade que eu quero é uma cidade que, é... dê oportunidades para todos, sem privilégios, sem preconceitos, é... uma cidade que tem cultura, que tem entretenimento, é... e uma cidade também que seja respeitada, onde as pessoas respeitem a cidade, as pessoas não vandalizem, não destruam os objetos públicos, as praças, ou pichem, enfim, onde as pessoas cuidem da cidade também.

Resposta 6 (Serra da Saudade): A cidade que eu quero é uma cidade artística. Quero ir na padaria e encontrar músicos pela rua (não por necessidade financeira, mas por projetos promovidos pela prefeitura), quero que a comunidade tenha acesso a eventos de dança, teatro, enfim...

4. As experiências vividas no projeto influenciaram o seu modo de perceber a cidade? Explique.

Resposta 1 (Ilha do Mel): O meu modo de ver a cidade mudou muito, porque ao ouvir, ao ver, e também ser um pouco ouvido, eu percebi todos os pontos de vista que as pessoas tem da cidade, coisas que eu não tinha visto da cidade e coisas que eu passei a ver até mesmo nas pesquisas de campo, porque eu não podia ficar parado, eu tinha ir atrás e nas leituras que eu fiz tudo mais, eu aprendi a criticar a cidade de forma correta porque nem tudo é só coisa ruim, certas coisas precisam ser analisadas melhor pra ver se realmente se é ruim ou se é bom.

Resposta 2 (Olinda): Influenciou né, acho que na verdade eu fiquei bem... não “pilhada” no mal sentido mas, no sentido de olhar e falar assim: “não, péra aí, porque que aqui tem uma segregação, porque que aqui tem um preconceito? Eu vejo isso na prática. É, um exemplo: há pouco tempo eu peguei e fui num bairro que a gente considera popularmente que o bairro é segregado, e eu fui lá e, por eu saber o histórico daquele bairro, eu fiquei com medo. E eu falei assim, “péra aí, eu como pesquisadora, o que que eu tô fazendo? Eu tô vivenciando os problemas da cidade?” Então, é bom que eu repense: “não deveria ser assim”. E você vê que isso se aplica tanto que o meu irmão, ele mora num lugar onde... é... eles tiraram, é...tem o bairro segregado e aí é nesse bairro segregado que a prefeitura tirou as pessoas da beira do rio e colocou em outro lugar, então, tipo assim, só mudou o espaço de segregação, só mudou

o espaço, mas não solucionou o problema... vamos colocar um band-aid aqui e não vamos cicatrizar a ferida, tipo isso.

Resposta 3 (Estocolmo): Com toda certeza do mundo, tipo, como eu falei antes, eu não reparava muito sobre o que acontecia em Goioerê, hoje eu vejo, tipo, por exemplo, que, em relação a estas operações tipo “tapa-buracos” (*correções pontuais no asfalto urbano realizadas pela prefeitura*), antes eu achava que era obrigação do prefeito fazer, tapar tudo quanto é buraco, só que hoje eu vejo que nem sempre vai ser assim (ai, me perdi nesta resposta, mas tudo bem, *risos*) que, é... não sei explicar, mas como eu falei antes eu era muito dócil, sabe, era meio que “amaneada”, hoje eu vejo que, tipo assim, não tá certo ter só um programa cultural no final do ano, tipo, quando já tá acabando (*refere-se a festas do agronegócio*), não é legal, tipo, tampar só a rua do mercado, e... com toda certeza, assim, sabe, muitas coisas, tipo, quando eu tava entrevistando, teve duas pessoas, aquilo me chocou demais, sabe, tipo, uma pessoa que tá no meio da cultura, fala que, por exemplo, tem cultura, e outra fala que, que não tem cultura, tipo e, uma pessoa, uma dessas pessoas tá envolvida no meio artístico, então, pra ela tem, isso me perceber que, tipo, no meu ponto de vista Goioerê não tem cultura, tipo, não tem nada que faça assim, sabe, então me fez perceber esse tipo de coisa, enquanto eu tava no projeto pesquisando.

Resposta 4 (Naviraí): Sim, me fez sentir mais empatia pela nossa cidade. De alguma forma, agora eu vejo que ela não é só o aglomerado de pessoas correndo, indo para o trabalho, e creio que isso tem justificativa essa correria, sabe, elas não “tão” ali por nada, tem uma explicação geográfica pra isso e é uma coisa muito interessante também, tem um motivo dela estar ali, tem a necessidade do trabalho, que tipo é o que move a nossa sociedade, porque se não tivesse o trabalho não teria tudo isso aqui hoje.

Resposta 5 (Londrina): O projeto me fez perceber a minha cidade de uma maneira diferente, é... então, agora eu vejo que eu consigo olhar pra ela de uma maneira mais crítica, é... eu consigo ver que algumas coisas as vezes não estão tão boas, é... eu consigo perceber melhor onde é que tá melhorando, algumas coisas que “passavam batido” eu presto mais atenção, é... eu também consegui ver que a minha cidade tem muitos pontos bons que eu não enxergava e muitas outras coisas que contribuíram bastante.

Resposta 6 (Serra da Saudade): Muito! Após participar do projeto, passei a olhar cidade de maneira crítica e profunda. Perceber além do óbvio. Agora, ao andar no transporte público, visitar bairros diferentes e passear pelos pontos turísticos, procuro observar a maneira como as pessoas agem e se organizam. (*Explique isso de "olhar a cidade de maneira crítica e profunda. Perceber além do óbvio"*). Passei a refletir sobre o que via. Se eu via um morador de rua, não sentia apenas dó. Buscava respostas sobre o porquê ele se encontrava naquela situação, as situações que fizeram com que ele se tornasse de tal modo.

5. Relate sua experiência como pesquisador e estudante em Geografia numa pesquisa na qual você pôde participar ativamente em todas as suas etapas, de sua concepção à sua finalização.

Resposta 1 (Ilha do Mel): Foi uma experiência muito legal e um pouco impactante, porque eu nunca tinha feito isso e eu pulei de ponta, eu entrei no mundo de ser pesquisador porque

é algo interessante e se você não se doar para isso, você realmente não vai conseguir ser pesquisador e realizar tudo o que eu consegui realizar dentro do projeto. Que a pesquisa, o projeto, deveria ter sido melhor divulgado para que mais jovens pudessem ter essa experiência e que ele não parasse aqui, tivessem mais documentários é... pudessem gerar mais pesquisas, não só é... falando da cidade, mas outras questões também, pro aluno ter essa experiência também, de ser pesquisador.

Resposta 2 (Olinda): Eu acho que teve um, como que eu posso falar... não foi uma nuance, foi mais do tipo... oscilou, isso, é a palavra oscilar. Ela teve momentos legais e momentos ruins, por que nos momentos ruins é muita responsabilidade nossa, do tipo... talvez se se sentir um pouco afastado, sabe? “Ah, o que é que eu faço agora? O que é que eu faço agora?” Porque a gente tá tão acostumado a ser orientado sempre que, sei lá, tipo, que você, fica “tá, beleza, sou eu que tem que fazer, mas como eu faço se nunca me deram ferramentas para fazer?” É, é aquela ideia do “você tem que ensinar a pescar, não dar o peixe na mão” e geralmente, a gente ganha o peixe e, se a gente sempre ganha o peixe, a gente nunca vai aprender a pescar! Então, eu acho que oscilou por causa disso, teve uns momentos muito bons porque a gente sabia o que fazer, conseguiu fazer porque a gente já tinha contribuição do IF, não sei, e em outros momentos teve essa coisa ruim porque a gente ficou perdido, mas aí era o momento que a professora falava assim “Gente! Ó, segue esse caminho, é esse o caminho!” (risos) (*Tá certo, tem alguma outra coisa que você gostaria de falar sobre o projeto, sobre a experiência, sobre a sua aprendizagem, alguma outra coisa que você gostaria de dizer?*) Eu acho que tem uma coisa que eu nunca vou esquecer. Eu acho, que é sobre as entrevistas e a diferença entre elas. Então, às vezes a gente acha que nós não temos capacidade por talvez não estudar num instituto igual ao IFPR ou talvez só porque a gente tá numa cidade pequena que a gente não vai ter visão de mundo, e, na verdade, a gente, a gente só quer... a gente não quer só bagunça, né... as pessoas olham para a gente e falam assim: “esse povo aí tá, tipo, você tá estudando? Não faz mais que sua obrigação”, não dão valor... e eu sinto que a galera tem uma... ainda que não seja “nossa”, acadêmicos falando, academicamente, mas eles querem que as coisas mudem, eles querem que as coisas se solucionem. Na verdade eles nunca pararam pra pensar, acho que é por isso que não existe uma solução nesse momento, mas, eu a vejo a voz do adolescente como algo legal e eu fico feliz que os meus amigos, quando eu fiz os pilotos das entrevistas, eles se sentiram a vontade de dizer “olha, isso aqui tá errado e não é legal”, então, por exemplo, um menino falou que, é... ele foi abordado pela polícia porque, numa hora, num determinado horário, tava tentando ir embora. Mas porque que ele foi abordado pela polícia? Só pela cara dele? Não, tipo, não é para ser assim, entende? Então, e a gente não tá contente, os adolescentes também não estão contentes, o restante da população não tá mas a gente também não tá.

Resposta 3 (Estocolmo): Então, eu acho que eu ganhei muito, de verdade, porque eu vi que os pontos de vista são muito absurdos tipo, os de uma pessoa que mora quase no centro e de uma pessoa que mora aqui no Jardim Universitário, tipo, diferencia assim, tipo, ah, tipo, o debate que tem, isso me ensinou demais, querendo ou não, porque me fez reparar que eu tô meio que vivendo numa bolha enquanto tem pessoas que não estão assim, que tem pessoas que tem outra percepção. Sinceramente foi muito diferente do que eu esperava, que... eu já falei uma vez pra professora, mas eu odiava Geografia antes. Isso fez com que eu gostasse de Geografia, que até mesmo no dia que a gente entrevistou, que eu entrevistei junto com a Mariana (*outra integrante do projeto*), a gente saiu por Goioerê, então a gente andou bastante por aqui e, enquanto a gente tava andando, eu... coisas do cotidiano, sempre vejo, e tava

reparando, por exemplo, a quantidade de lixo que tem na biblioteca lá (*referindo-se a praça da Biblioteca Pública Municipal*), mesmo tendo lixo (*cestos para recolhimento da prefeitura*) em cada canto da , em cada canteiro da biblioteca o que me fez perceber o quão... o quão... não estúpido mas, o quão ignorante o povo de Goioerê é, que está a menos de cinco metros dali e deixa no chão. Isso me fez ter um olhar muito mais crítico, o projeto, com a... junto com a matéria, fez com que eu visse coisas que não visse antes. Hoje eu realmente vejo, tipo, por exemplo, eu não acho certo ter só uma rota de ônibus da Mourãoense aqui, que é horrível, tipo, pra minha casa eu tenho que andar pra cacete pra chegar lá (desculpe o palavrão aí, professora). . (*Ela se referiu a empresa que tem a concessão para o transporte público municipal, que oferece apenas uma linha de ônibus, geralmente de hora em hora, fazendo o trajeto Jaracatiá – Goioerê – Jaracatiá, diariamente, passando pelo centro da cidade*) É... eu acho que foi isso, tipo, foi muito bom mesmo, aprendi bastante. Eu só queria agradecer a professora por ter feito esse projeto porque me ensinou bastante, é, coisas que tipo, que o IF que me trouxe, porque eu nunca tinha visto isso aqui em Goioerê, e hoje eu vejo que tenho um olhar crítico, eu sei que o projeto fez com que eu criasse um olhar crítico sobre a minha própria cidade, coisa que eu não tinha antes, eu nem ligava muito pra Goioerê, eu só queria sair daqui, hoje tipo, é tudo “não, Goioerê tem que ter uma evoluída, Goioerê tem que ter isso, Goioerê tem que ter aquilo”, hoje eu tô mais consciente, acredito. Eu tenho que contar isso.

Resposta 4 (Navirai): Então, me agradou muito essa pesquisa, muito. Foi uma experiência que na forma que eu me senti mais pressionado, sabe, pressionado pra fazer algo, mas algo de uma maneira boa, pressionado de uma maneira boa, porque eu percebi que eu não podia ficar ali parado sem fazer nada, que eu tinha que fazer alguma coisa, porque participava, fazia parte de uma história, fazia parte do meu histórico naquele projeto e tudo o que fizesse teria um peso, seria levado em conta. Também me senti mais valorizado, sabe. Uma experiência difícil, mas muito gratificante. Bom eu não poderia de (*deixar de*) lembrar, nos primeiros dias das reuniões que eu sabia pra onde ir, que eu ficava meio perdido, porque eu não tava entendendo nada. Então eu comecei a ler um livro que foi recomendado né, que eu não lembro agora o nome, mas quando eu terminar de falar a professora vai lembrar (*A Cidade, de Ana Fani Alessandri Carlos*). No outro encontro começamos a discutir sobre esse livro e, nossa, foi muito bom, porque falava sobre o centro ser do trabalhador porque, tipo, o trabalhador precisava ir para o centro porque lá estava o trabalho, começou a mudar para o centro, começou a se aglomerar ali no centro e o que a classe média fez, começou a ir pras regiões distantes da cidade, a fim de correr desse barulho, desse inchaço da cidade, isso foi muito chocante pra mim, porque eu pensei “nossa, isso é real, como eu não tinha pensado nisso (*ele se referiu a um momento em que conversávamos sobre a nova organização da cidade e seus condomínios fechados, bem como a segregação urbana – assunto que sempre o incomodou*)

Resposta 5 (Londrina): O projeto me fez perceber a minha cidade de uma maneira diferente, é... então agora eu vejo que eu consigo olhar pra ela de uma maneira mais crítica, eu consigo que algumas coisas às vezes não estão tão boas, é... eu consigo perceber melhor onde que tá melhorando, algumas coisas que passavam batido, eu presto mais atenção, é... eu consegui ver que minha cidade também tem muitos pontos bons que antes eu não enxergava e muitas outras coisas que contribuíram bastante. É como eu disse, participar do projeto foi muito enriquecedor, ter acesso a métodos de pesquisa diferentes e poder fazer isso com as nossas próprias mãos, ter mais autonomia, tudo isso foi muito bacana e...eu acho que uma das

experiências que mais me marcou foi o fato de entrevistar, de pesquisar sobre outros jovens, sabe, vê o que eles pensam sobre a cidade, qual a opinião que eles tem sobre o lugar em que eles vivem, que é algo que provavelmente eles nunca são questionados sobre, sabe, ninguém chega no jovem e pergunta o que que ele tá achando da cidade dele justamente por ter todo esse preconceito em torno no adolescente, de que ele é uma pessoa que não tem experiência, que não tem idade, que não tem uma opinião bacana, tudo isso. E com o projeto dá pra ver claramente como é tudo mentira, sabe, o jovem, ele tem opinião sim, e ele tem boas opiniões, boas ideias, é... as respostas dadas pelos entrevistados, elas foram surpreendentes, teve gente que falou coisa muito bacana e eu fico triste por a gente morar num país que não enxerga isso, um país que tem todo esse preconceito em torno do jovem e, eu acho que talvez se a gente fosse mais ouvido, se a gente fosse mais levado a sério, as coisas seriam diferentes e, então é uma pena que nem todos vejam isso da forma como, como eu vejo mas é uma grande perda não ouvir os jovens. E eu acho que, sobre dificuldades que eu tive com o projeto, é... acho que só a parte de, dos materiais que a gente teve pra gravar as entrevistas, é... acho que se a gente tivesse acesso por exemplo a uma câmera pra filmar com melhor qualidade, é... as entrevistas teriam sido um pouco melhores, porque eu tive alguns problemas na hora de gravar, principalmente com o áudio e com imagem, porque o meu celular ele tem uma câmera muito ruim, então eu acho que se a gente tivesse mais materiais disponíveis pra pesquisar, teria sido um pouco melhor e o resultado final ia ser mais bacana.

Resposta 6 (Serra da Saudade): Ter sido uma pesquisadora e estudante em Geografia foi uma experiência única. Principalmente porque protagonizei esse processo. Andar pela cidade em busca de entrevistas, entregar termos de consentimento, refletir sobre a construção das relações na cidade.... Tudo isso fez com que eu amadurecesse como pesquisadora e como indivíduo. (*Que tipos de sentimentos esse “protagonismo” gerou em você?*) Felicidade, ansiedade e liberdade. Senti que era capaz de tomar decisões sozinha e liderar projetos.

Anexo C – Súmulas da Roda de Conversa e sua transcrição integral, realizada com o grupo de estudantes pesquisadores do Projeto “A cidade que nós queremos”, do IFPR Campus Avançado Goioerê, em 19/11/2018

Súmulas

Categoria inicial: Autocrítica do trabalho de composição do documentário – Informações para quem assiste	
Ilha do Mel	
Olinda	
Estocolmo	
Naviraí	Não compareceu por motivo justificado
Londrina	(...) tem muita gente que compara os bairros, né, fala de bairros nobres e, de por exemplo, o Jardim Universitário, então eu acho que seria interessante mostrar, pra mostrar o quão discrepante é isso que eles falam, pras pessoas terem uma noção de como é
São Paulo	
Serra da Saudade	(...) eu acho que seria interessante, é, em algumas falas dos entrevistados adicionar algumas frases, então, por exemplo, tem um momento em que tem uma fala de uma entrevistada, que ela fala muito, muito, muito sobre um evento específico, que é o “Rock na Praça”. Pensei em de repente, colocar assim, algumas fotos do evento “Rock na Praça”, pra pessoa que ouviu tanto falar sobre isso conseguir fazer algumas associações (...) (...) tem uma parte muito interessante que uma das entrevistadas fala sobre as polícias abordarem de forma desnecessária, pensei de repente colocar uma frase sobre como é a violência dos policiais aqui no Brasil, etc (...) (...) pensei também (<i>fala com os amigos: calma tá acabando!</i>) e pensei sobre...ah tá, o Jardim Universitário, porque muitas, muitas, muitas pessoas falam sobre ele, tipo, de maneira negativa, pensei em de repente colocar algumas fotos porque...a gente mesmo tirou algumas fotos...e daí a gente coloca nesse momento, tipo, alguma foto que represente todas estas características que são ruins, de acordo com eles.
Curitiba	Não compareceu

Categoria inicial: Autocrítica do trabalho de composição do documentário – Som e Imagem	
Ilha do Mel	O que eu melhoraria seria o lugar que foi feita as entrevistas, que daí vai melhorar o áudio e a imagem vai melhorar junto, porque tem pessoa que estão vermelhas, laranjas e tudo mais e porque até o ruído atrapalha muito
Olinda	(...) sobre as falas...a Serra da Saudade falou de tirar, eu acho que não é necessário, na verdade, tem muitas falas ali que são importantes, senão ia ficar pouco, as pessoas não iam ter lado nenhum! (<i>sorri</i>) Eu acho que podia colocar aquele recurso de...de legenda mesmo, legenda ajuda nisso.
Estocolmo	(...) talvez alguns lugares mais quietos e, talvez a imagem também, eu achei que melhoraria também assim, sabe o... é que teve algumas vezes que eu não consegui entender o que eles estavam falando
Naviraí	
Londrina	
São Paulo	Para começar, para uma produção de audiovisual, eu não diria para, por exemplo, se eu for fazer com o grupo eu diria para, antes mesmo de fazer as entrevistas, ter uma conversa e debater sobre como vai fazer o audiovisual, por exemplo, até mesmo com a questão de utilizar celular, não tem problema utilizar celular, cara, mas digamos, alguém tem o celular melhor, pega emprestado, cara, não tem problema fazer isso. Tipo, se organizar melhor, para gravar melhor em locais adequados e conseguir uma, uma...melhor qualidade de imagem e, conseqüentemente, o áudio também, que é muito importante.

Categoria inicial: Autocrítica do trabalho de composição do documentário – Som e Imagem	
Serra da Saudade	(...) tem umas entrevistas que a qualidade da fala, do áudio tá muito, muito, muito ruim, pensei em realmente tirar essas falas, porque, assim, tá muito ruim, não dá realmente para entender mesmo, tá muito ruim
Curitiba	
Categoria inicial: Layout do documentário	
Ilha do Mel	
Olinda	(...) uma coisa que eu acho legal, é que...sobre transformar o padrão das letras, as letras, poderiam ser...um recurso que o professor Marcos utiliza, é o de colocar todas as letras junto e o que difere uma palavra de outra é se ela tá em negrito, ou se ela tá em colorido...isso fica muito bonito
Estocolmo	
Naviraí	
Londrina	
São Paulo	
Serra da Saudade	
Curitiba	
Categoria inicial: Sobre as falas dos entrevistados, diferenças de perspectivas e senso comum	
Ilha do Mel	<p>(<i>Sobre eventos para a juventude</i>) Ser mais de... mais participação em locais sociais, mais interação entre as pessoas, porque geralmente a pessoa fica só no "cubo" dela (<i>sinaliza uma caixa com as mãos</i>). A tecnologia acaba atrapalhando isso às vezes, porque a pessoa fica só no mundo dela e não socializa, e dá pra usar ela, a tecnologia, para organizar eventos e fazer interações sociais físicas, não só virtuais</p> <p>Falta muito conhecimento realmente. Conhecimento mesmo, do que que acontece na cidade, do que que acontece em volta e o porquê que essas coisas acontecem daquele jeito. Porque se soubesse melhor sobre essas coisas, eles simplesmente não jogariam informações do que acontece com eles e ficariam discutindo contra ou a favor daquilo, porque precisa ser analisado. Eles só ouvem opinião de outras pessoas e acabam falando.</p> <p>Importância da pesquisa dos fatos: eu acho que é falta de discussão, e falta de dados, a pesquisa. Pesquisar os dados e discutir, é o que praticamente, a gente fez, porque isso enriquece a discussão das pessoas, amadurece a cabeça das pessoas, e faz com que ela tenha uma opinião boa acerca de vários assuntos, não deixa ela à mercê de qualquer "fake news" (<i>risos</i>)</p>
Olinda	<p>(...) tem vários ponto que eu não concordo, que eu não concordo com o que eles disseram, e eu anotei algumas coisas. A primeira é sobre a questão da saúde, uma das pessoas que falaram lá, é minha amiga, e quando ela pegou e falou sobre a saúde me incomodou por que eu concordava com ela. E eu não concordo mais.</p> <p>Tem uma coisa que, lembro de um documentário que a gente viu em aula, que era sobre o Dráuzio Varela falando, que era sobre...o SUS é como se ele fosse uma assistência, só que as pessoas só vão lá quando elas estão morrendo, tipo isso, sabe? Então, o SUS ele era pra dar uma prevenção e não um resultado final, mas as pessoas só vão lá quando estão no fim, entendeu? Eu acho que é justamente porque as pessoas acham que é uma droga</p>
Estocolmo	<p>Tipo, primeiro, o que eu acho que eu queria falar, que a G. (<i>uma das entrevistadas</i>), ela falou alguma coisa em relação a segurança, que tipo, que não tem que ter só os policiais, tem que ter um vizinho olhando pro outro e na verdade existe isso aqui em Goioerê, tem o "vizinho solidário"</p> <p>(...) em relação ao que a L. (<i>uma das entrevistadas</i>) falou, não é que achei importante, é que ela falou muito "Rock na Praça", "Rock na Praça"...isso mostra o quão carente, na minha opinião, a nossa cidade tá de cultura, porque o evento, foi a primeira vez dele, e</p>

Categoria inicial: Sobre as falas dos entrevistados, diferenças de perspectivas e senso comum	
	<p>quando tem uma pessoa desse jeito (<i>ela parece referir-se a empolgação da entrevistada com o evento</i>)...tem alguma coisa errada aí devia ter mais, entendeu?</p> <p>Eu senti que muitos dos entrevistados nem usam o SUS. Eu senti, mas eles mesmos falaram que eles têm plano de saúde, daí eu senti que aqueles que usam, têm uma opinião um pouquinho mais formada, mas os outros era tudo por senso comum em relação, vamos dizer.</p> <p>(...) E uma coisa que me pegou muito em relação a isso é que, tipo, se for, por exemplo, hoje é dia 19 de novembro, se você quiser uma consulta com o oftalmologista você não vai pegar esse ano, é provável que você pegue lá pra fevereiro do ano que vem, porque, tipo, e janeiro, é as férias também, então não tem ninguém nessa cidade! (<i>risos</i>).</p>
Naviraí	
Londrina	
São Paulo	
Serra da Saudade	(...) sobre a diferença que há entre as falas, porque o que eu percebi, é que existe essa coisa de que alguns entrevistados responderam com base na sua experiência e outros responderam com base em teorias sobre a realidade (...)é verdade, até mesmo nessa questão da saúde, as pessoas responderam com base na sua experiência com o que elas têm vivido, encontrado, com as filas, com a falta de atendimento, (...), enquanto que outras pessoas que não precisam do SUS que têm plano de saúde, elas comentaram que, com base no que elas acham, com base no que elas não viveram.
Curitiba	

Categoria inicial: Sobre o trabalho em equipe desenvolvido por eles	
Ilha do Mel	Ah, igual a Olinda, tem também o... junto com o "técnico", que, como a Olinda falou (<i>quando ela se referiu ao uso das fontes para títulos, etc</i>), a agente tá aprendendo, então, não dá pra fazer tudo certinho de primeira.
Olinda	Então, fazer a legenda, vai dar trabalho, a gente poderia fazer um mutirão né, pra poder pegar e escrever as legendas, cada um fica responsável por uma quantidade de vídeos, a gente escreve, porque depois é só ele transcrever.
Estocolmo	
Naviraí	
Londrina	
São Paulo	
Serra da Saudade	(...) eu achei que tinha o trabalho de todos ali, dava pra perceber as entrevistas que cada um fez, e toda discussão, acho muito interessante que o São Paulo organizou muito bem cada tema, cada aspecto e, enfim, gostei muito
Curitiba	

Categoria inicial: Preocupação com a ética	
Ilha do Mel	
Olinda	No meu caso eu acho que, no processo mesmo do...do documentário, acho que a minha crítica maior é sobre a gente não ter pensado em... lógico, a gente tava aprendendo, né? Mas a gente ter pensado na organização ou talvez se a gente tivesse pensado em locais que a gente ia pegar e fazer as entrevistas, pensado em, por exemplo, acho que, eles falaram bastante sobre aquela parte do... sobre um bairro ser mais olhado pela política da cidade do que o outro, mas pegasse alguém desse bairro que falasse também, entende? Então, é como se só um lado tivesse voz nesse vídeo, nesse documentário. Não que foi de fato assim, mas que faltou para dar um equilíbrio nesse sentido, e foi uma falha nossa porque a gente não organizou no papel (<i>ela fez esse comentário quando avaliaram o documentário em geral, no início da roda</i>)
Estocolmo	
Naviraí	

Categoria inicial: Preocupação com a ética	
Londrina	
São Paulo	
Serra da Saudade	
Curitiba	

Categoria inicial: Possibilidades de ação levantadas espontaneamente	
Ilha do Mel	
Olinda	<p>(...) eu acho engraçado isso da tecnologia porque uma coisa que eu percebi, que eu anotei é que os jovens consideram a tecnologia como ferramenta para melhorar o condicionamento da cidade, as estruturas da cidade e aí, o que o Ilha do Mel falou é verdade, por não pega, não utiliza esses meios, como é o próprio "Goiotudo", todo mundo conhece o "Goiotudo" que é um... no <i>Facebook</i>, que é um grupo, até citado, onde as pessoas fazem críticas, onde as pessoas vendem (<i>Estocolmo: é tudo! risos</i>)... É tudo mesmo (<i>risos</i>) Então porque não utilizar isso? Por que não utilizar isso? Por que não utilizar os recursos do <i>Facebook</i> para organizar um evento?</p> <p>É, não só isso, mas tipo, existem tantos meios, sabe, depois, não é só uma instituição, existem outras instituições. Por que a Casa da Cultura só serve pra ter umas atividazinhas que a galera vai fazer? (<i>Ilha do Mel completa: aula de violão...</i>). Não tô dizendo que não seja bom, é ótimo, mas sabe, porque as paredes da casa da Cultura não podem dizer alguma coisa? Porque aquele negócio que a gente fala da questão do espaço, porque que o espaço da cidade não pode ser usado? Porque não tem, ah sei lá, eu leio, coisas que estão na parede quando eu passo na rua, sei lá, porque que não tem um outdoor enorme falando de dados, porque não tem, porque não existe recurso pra esse tipo de coisa pra chamar a atenção?</p>
Estocolmo	
Naviraí	
Londrina	
São Paulo	
Serra da Saudade	
Curitiba	

Categoria inicial: Observações do espaço urbano	
Ilha do Mel	(<i>Em resposta a Olinda</i>) Como se a luz fosse purificar tudo e tirar a violência (<i>em tom sarcástico e com os colegas concordando com a cabeça</i>), as "coisas ruins", o "bem" e "mal", o "claro" e o "escuro"...
Olinda	<p>Eu também acho que não tem segurança, mas, principalmente eu acho que não tem a infraestrutura para gente ter segurança. Beleza, a polícia ela é fundamental pra pegar e punir, só que a prevenção também é importante, e, ó, muita gente falou sobre a segurança, sobre essa coisa da prevenção, falava da educação, mas acho que a infraestrutura dos espaços ela diz muita coisa, que a gente viu mesmo, que os espaços eles...dizem muito daquele lugar onde ele...das pessoas que vivem nele</p> <p>(...) acabaram com as árvores, na praça, acabaram, tipo tem meia dúzia de árvores, até um pouco mais, mas em comparação com o que tinha, é... acabaram com as árvores, pra colocar um monte de lâmpada. O que que adianta, se chega 10h da noite e aquela praça não tem mais ninguém? É logico que vai ter pessoas que vai mal-intencionadas, não tem espaço nem pra elas...não têm lazer pra elas terem alternativa</p>

Categoria inicial: Observações do espaço urbano	
Estocolmo	
Navirai	
Londrina	
São Paulo	
Serra da Saudade	
Curitiba	

Categoria inicial: Aprendizagens que vieram com o projeto	
Ilha do Mel	(...) a gente teve que pesquisar, pra expor um pouco também, pra aumentar nosso conhecimento e poder criar tudo isso (<i>mostra toda a sala com as mãos, como se se referisse ao documentário e aos momentos</i>) em que a gente teve que gerar. Pra ensinar, pra produzir, você tem que primeiro aprender.
Olinda	(...) sobre mim...eu acho que eu tenho muito privilégio...honestamente...pelo projeto e pelo...pela instituição em que eu tô (<i>Estocolmo completa: pensei a mesma coisa...a mesma coisa...</i>) Porque, por exemplo, até então, no projeto, a cidade só fazia parte...eu não fazia parte da cidade, eu não gostava da cidade, e algo, uma diferença muito grande...porque essa ideia de que a cidade ela faz parte da onde você é...as pessoas que estão na cidade transformam a cidade... veio a partir do projeto.
Estocolmo	(...) me fez crescer muito como pessoa. Porque muito do que você tinha falado (<i>vira-se para Olinda</i>) que, acho que você tinha falado que ano passado, que antes você concordava com isso e agora você não concorda, eu sou da mesma opinião, tipo, tem coisa lá que eu fiquei indignadíssima com o que eles falavam e eu pensei: "não galera, não é assim não", então tipo, isso me fez crescer como pessoa (...) foi uma experiência muito enriquecedora, querendo ou não, a agente teve que lê pra perguntar, a gente teve que estudar muito pra chegar onde chegou e depois pegar agora e analisar, tipo, ver as respostas deles, comparar, é algo muito enriquecedor também, tipo, a gente aprende muito com eles. E, na verdade, isso me lembrou um artigo, do 2º ano de Geografia que fala (<i>Professora: merchandising da Geografia - risos</i>) que era...da ciudad de los niños (<i>ela se refere ao texto de Francesco Tonucci</i>) tipo... (<i>Olinda diz: aquele em espanhol, né?</i>) É, ele é em espanhol, esse...e tem tipo, a cidade dos "niños", as crianças são independentes e isso, (...) me lembrou muito isso, a experiência que ele conta no artigo lá, e eu fiquei pensando que essa experiência me lembrou muito deles, da independência que nem as crianças têm desde pequenininhas, de ficar andando, indo e voltando da escola sozinhas. Me lembrou muito isso (<i>faz um gesto de coração com as mãos para a professora e sussurra: obrigado, professora!</i>)
Navirai	
Londrina	
São Paulo	
Serra da Saudade	(...) a gente teve que comparar realidades diferentes, tanto em questão geográfica, tipo, daqui e outros lugares, quanto de outras épocas, então, acho que a partir de tudo isso, a gente pode ter uma consciência ampliada mesmo, a respeito da nossa.
Curitiba	

Categoria inicial: A necessidade de escuta da juventude	
Ilha do Mel	
Olinda	(...) no caso da participação, as pessoas que eu entrevistei, eu acho que elas...a ideia da fala mesmo, sabe? Então, às vezes, quando a gente não tem oportunidade de fala, é muito difícil você e formular as coisas que tá na nossa mente pra pegar e dizer porque a nossa mente, ela tem várias coisas que a gente pensa e aí na hora que você fala você tá organizando essas ideias e eu acho que quando você nunca é instigado a fazer isso, você não tem o que responder, entendeu? (<i>Ilha do Mel completa: você não exercita a mente</i>).

Categoria inicial: A necessidade de escuta da juventude	
	(...)aqui tem um monte de jovem e não foi feita pros jovens, tipo, tem vários jovens, eu conheço várias pessoas, que tem a minha idade ou são um pouco mais velhas e que a gente não tem o que fazer, e aí elas ficam só tomando tererê lá e...elas ficam só...entendeu, mas ainda assim eu acho que ainda é muito legal, os jovens em movimento...você vê, aí eu falo por mim, sei lá, o Interact, sei lá, a galera faz um monte de coisas...os próprios jovens da minha igreja mesmo, onde eu participo, fazem coisas, estão sempre movimentando, estão sempre fazendo alguma coisa, estão sempre juntos e tal. Isso mostra que o jovem quer aparecer. Então eu acho que a gente só não tem devido a visibilidade, acho que é isso.
Estocolmo	
Naviraí	
Londrina	Eu acho que só, tipo, na parte cultural, as vezes eu acho que falta um pouco de preparo das pessoas que organizam (...)em todos os eventos que eu fui eu sinto que é sempre a mesma coisa, sabe, não tem nada inovando, eu acho que se um jovem, se os jovens tivesse a oportunidade de falar, de dar novas ideias, seria uma coisa muito, muito melhor
São Paulo	
Serra da Saudade	
Curitiba	

Categoria inicial: Sobre a relação com os adultos em pesquisa	
Ilha do Mel	(...) quando é um adolescente, ele se sente de igual para igual e você geralmente conversa com alguém de igual para igual com mais facilidade, porque tem um sentimento, alguma coisa que faz você se soltar mais, ou que, até você conversando antes da entrevista e tudo mais, a pessoa já vai se soltando, já vê características da pessoa, ela conta sobre ela pra você, você vai criando uma intimidade... e com o adulto não tem isso... (...) Não é a mesma coisa, já tá imposto na cabeça das pessoas que o adulto é melhor e tudo o mais (<i>Estocolmo: por causa da experiência</i>), isso e, com medo de falar alguma coisa errada - que geralmente eu tenho - simplesmente não fala, se encolhe num canto, por isso que o adolescente tem que ter a voz - só que a voz total. O adulto pode até interferir, só que interferir lá longe. Depois, se tiver alguma coisa politicamente errada, uma ideia que o adolescente deu... (<i>Olinda: acho que na verdade, de organização/ Estocolmo: na verdade, ensinando...</i>). Isso! Isso que eu quis dizer... (...) umas coisas que eu anotei aqui que eu pensei, que se a gente já chegar na idade adulta, sabendo criar tudo isso, vai ser muito melhor, e incentivar o adolescente porque ele precisa já aprender a fazer tudo isso antes, porque uma hora ele vai precisar fazer. Sempre vai chegar a hora que ele vai ter que aprender e vai fazer em cima da hora, porque vai ter que aprender na marra...e aqui a gente já tá aprendendo e se aqui, a gente tiver alguma dúvida, travar, não conseguir fazer tudo, vai ter uma pessoa pra ajudar
Olinda	Mas então...a questão era essa...acho que o recurso dos adultos é nesse sentido...é não olhar a gente como uma caixinha de repositório de informações...é nos ver como pessoas que podem mudar muitas coisas dentro da cidade...
Estocolmo	Sabe, eu tenho uma coisa, um negócio: que não deveria ter nenhum adulto. Nem um adulto mesmo, porque eu sinto que o adolescente ele se... (<i>Olinda completa: reprime</i>) demais! Por causa de um adulto. E, tipo, a gente foi num congresso de estudantes do IF e, sinceramente, foi uma experiência maravilhosa, porque lá todo mundo falava o que pensava, e se organizava de forma independente e uma prova de que os adolescentes, eles podem falar, tipo, tinha adultos lá também, mas eram adultos universitários e tal e todo mundo tinha a mesma consciência Acho que na verdade, ensinando a pessoa, não reprimindo nem nada, sei lá..."Olha o que você falou: na verdade não é assim, é assim e assim...", "pode ser assim, pode ser assim..."
Naviraí	
Londrina	(...) eu acho preocupante demais isso que...é...não ter esse diálogo de adolescente, jovem

Categoria inicial: Sobre a relação com os adultos em pesquisa	
	com adulto, porque, querendo ou não são adultos que tão ali, por exemplo, é...no governo, são eles que tão mandando as verbas para as nossas escolas, são eles que estão, tipo, "cuidando das coisas" (<i>faz aspas com as mãos</i>) pra gente.
São Paulo	
Serra da Saudade	(...) quando tá na presença de adultos e adolescentes, a gente acaba...a gente pressupõe que eles saibam mais que a gente, sabe, e aí que a nossa fala vai ser insignificante, diante da experiência que a gente não tem...mas, isso não é algo decisivo, tipo, a fala ser ou não importante, acho que tem muitos fatores que determinam isso, mas é uma coisa que a gente acaba adotando como verdade.
Curitiba	

Categoria inicial: A escola e o estímulo à reflexão política e à pesquisa científica	
Ilha do Mel	
Olinda	<p>Então, eu ia falar sobre a autonomia em ter feito o projeto. Eu acho que é muito importante, mas ainda assim a gente tem um recurso que os outros estudantes não têm por uma falha na educação, eu acho. Porque querendo ou não, a gente teve ensino e aprendizagem ao longo dos nossos 4 anos, a maioria aqui é 4º ano, tem aqui o 3º e a Londrina do 2º, mas tipo assim, a gente tá aprendendo esse processo. E aí eu fico pensando que... se um grupo de estudantes, por exemplo, da estadual apenas, como seria se fizesse esse mesmo método, se não tivesse um incentivo ao longo do tempo, entendeu? Porque eu acho assim, como qualquer outra metodologia ela precisa ser ensinada com um processo, entendeu? E a gente tem um recurso, que é essa educação diferenciada.</p> <p>(...) eu vou dar um exemplo real, real: a gente foi tentar montar a UJS (<i>União de Jovens Secundaristas de Goioerê, propondo reunião dos Grêmios</i>) e basicamente, a gente pediu e fez data, a gente fez...a gente organizou as reuniões, as atas pras reuniões, marcamos as datas, fizemos um calendário...e esse calendário não foi seguido pelos estudantes, entendeu, da cidade... Porque eles não viram a importância, porque eles simplesmente não viram a importância...não porque eles não tinham o que falar...</p> <p>(...) essa coisa do...ensino e aprendizagem ao longo da educação, por que tipo assim, a escola não é o lugar para você aprender? A escola não é o lugar para você ver novos recursos? Se sair e entrar do mesmo jeito, como vamos pensar em pessoas para mudar o mundo, entendeu?</p>
Estocolmo	
Naviraí	
Londrina	
São Paulo	
Serra da Saudade	
Curitiba	

Transcrição integral da Roda de Conversa

Professora: Bem, nós terminamos hoje, essa é a última reunião do projeto “A cidade que nós queremos”, onde nós elaboramos, né, o documentário, utilizando o método da investigação participativa, o documentário foi totalmente elaborado pela equipe de pesquisa aqui presente, sob minha orientação. Mas, todo o trabalho de campo, todo direcionamento foi feito por vocês, então agora é o momento da nossa autocrítica, né. Quem gostaria de falar primeiro? (*Risos*). Faz parte, né? (*Risos*)

Estocolmo: eu acho que o que a gente poderia melhorar é em relação...talvez alguns lugares mais quietos e, talvez a imagem também, eu achei que melhoraria também assim, sabe o... é que teve algumas vezes que eu não consegui entender o que eles estavam falando. Acho que é isso

Serra da Saudade: Eu achei muito interessante, eu fiz alguns apontamentos, mais pontuais, apontamentos específicos. Aí, eu acho que seria interessante, é, em algumas falas dos entrevistados adicionar algumas frases, então, por exemplo, tem um momento em que tem uma fala de uma entrevistada, que ela fala muito, muito, muito sobre um evento específico, que é o “Rock na Praça”. Pensei em de repente, colocar assim, algumas fotos do evento “Rock na Praça”, pra pessoa que ouviu tanto falar sobre isso conseguir fazer algumas associações. Também imaginei, pensei de fazer um final, finalizar, tipo, tem a última fala, a última entrevista, e daí fechar de repente, com a música que se iniciou, etc, seria interessante. É, tem uma parte muito interessante que uma das entrevistadas fala sobre as polícias abordarem de forma desnecessária, pensei de repente colocar uma frase sobre como é a violência dos policiais aqui no Brasil, etc. E pensei também (*fala com os amigos: calma tá acabando!*) e pensei sobre...ah tá, o Jardim Universitário, porque muitas, muitas, muitas pessoas falam sobre ele, tipo, de maneira negativa, pensei em de repente colocar algumas fotos porque...a gente mesmo tirou algumas fotos...e daí a gente coloca nesse momento, tipo, alguma foto que represente todas estas características que são ruins, de acordo com eles. E, por último, tem umas entrevistas que a qualidade da fala, do áudio tá muito, muito, muito ruim, pensei em realmente tirar essas falas, porque, assim, tá muito ruim, não dá realmente para entender mesmo, tá muito ruim.

Mas, tipo, eu gostei muito, tipo, eu achei que tinha o trabalho de todos ali, dava pra perceber as entrevistas que cada um fez, e toda discussão, acho muito interessante que o São Paulo organizou muito bem cada tema, cada aspecto e, enfim, gostei muito, achei muito interessante aquele início que era no Google, que ele vai e dá um zoom, eu achei aquilo muito criativo, dei risada inclusive. Então, acho que ele tá de parabéns também. E, enfim, é isso, são algumas sugestões e apontamentos

Olinda: No meu caso eu acho que, no processo mesmo do...do documentário, acho que a minha crítica maior é sobre a gente não ter pensado em... lógico, a gente tava aprendendo, né? Mas a gente ter pensado na organização ou talvez se a gente tivesse pensado em locais que a gente ia pegar e fazer as entrevistas, pensado em, por exemplo, acho que, eles falaram bastante sobre aquela parte do... sobre um bairro ser mais olhado pela política da cidade do que o outro, mas pegasse alguém desse bairro que falasse também, entende? Então, é como se só um lado tivesse voz nesse vídeo, nesse documentário. Não que foi de fato assim, mas que faltou para dar um equilíbrio nesse sentido, e foi uma falha nossa porque a gente não organizou no papel, assim, ah, vamo pegar umas pessoas que...ah quem a gente vai entrevistar? Uma pessoa de um lugar tal, uma pessoa de um lugar tal, uma pessoa de um lugar tal...Assim, se a gente tivesse pensado sobre isso, o que justifica não ter feito no documentário (*risos*) a gente teria uma assistência e da mesma forma que a Serra da Saudade fez algumas sugestões, eu também fiz, é... eu não sei se é um toque que eu tenho, por gostar dessa parte do design, mas uma coisa que eu acho legal, é que...sobre transformar o padrão das letras, as letras, poderiam ser...um recurso que o professor Marcos utiliza, é o de colocar todas as letras junto e o que difere uma palavra de outra é se ela tá em negrito, ou se ela tá em colorido...isso fica muito bonito, visualmente falando, então as palavras, as letras escritas, não no Arial, acho que você escreveu no Arial, mas se colocar numa... (*São Paulo tenta*

lembrar o nome da fonte) é, acho que é essa daí que o professor usa, mas se colocar numa outra letra, que seja em letra de forma também, mas diferenciando, por exemplo, aquela parte da “cidade que nós queremos”, podia ser todo junto, porque uma característica do nosso...é o nome ser todo junto, então eu acho que poderia fazer, por exemplo, a cidade: “A”, daí “cidade” em negrito, “que”, daí normal, o “nós” com colorido... um recurso desse sentido. E aí, outra coisa também, é sobre as falas...a Serra da Saudade falou de tirar, eu acho que não é necessário, na verdade, tem muitas falas ali que são importantes, senão ia ficar pouco, as pessoas não iam ter lado nenhum! (*sorri*) Eu acho que podia colocar aquele recurso de...de legenda mesmo, legenda ajuda nisso. Então, fazer a legenda, vai dar trabalho, a gente poderia fazer um mutirão né, pra poder pegar e escrever as legendas, cada um fica responsável por uma quantidade de vídeos, a gente escreve, porque depois é só ele transcrever.

Professora: eu acho uma excelente ideia

Olinda: E... a questão dos nomes...você pegou uma imagem pronta daquele negocinho, né, aquele "treco azul", (*ênfatisa rindo*) "treco azul"! (*tenta lembrar a expressão “caixa de texto” onde aparecem os nomes dos entrevistados - risos*), mas enfim, aquele negócio azul lá, a gente podia, eu acho que, assim, pode ficar de enfeite e tal, mas, igual eu falei, esteticamente falando, dava pra colocar, seria interessante colocar a parte toda em cima, a parte do nome, da idade, da cidade, tudo em cima, a legenda embaixo, e aí colocava assim: o nome da pessoa, a idade maior (por causa daquele recurso que eu já tinha falado que é muito legal) e aí, embaixo, menor, escrito o nome da cidade. Ficaria bonito assim, não sei...E daí eu tenho comentários sobre o documentário, mas não sei se falo antes ou depois

Professora: alguém mais quer falar alguma coisa dessa questão da forma? (*Olinda interrompe*)

Olinda: Mas ficou maravilhoso! Só queria dizer, não falei isso, mas ficou ótimo, maravilhoso, aquela parte do recurso ali, do início, eu adorei porque tem o áudio super rápido e depois fica devagarzinho e aí foca em alguns lugares, também achei muito legal, assim, não só achei ruim não, achei maravilhoso! Achei tudo ótimo, tudo...

Ilha do Mel: Ah, igual a Olinda, tem também o... junto com o "técnico", que, como a Olinda falou, a agente tá aprendendo, então, não dá pra fazer tudo certinho de primeira. O que eu melhoraria seria o lugar que foi feita as entrevistas, que daí vai melhorar o áudio e a imagem vai melhorar junto, porque tem pessoa que estão vermelhas, laranjas e tudo mais e porque até o ruído atrapalha muito e, igual a Olinda falou, que eu conversei com o São Paulo, filmando outras pessoas, que é colocar a legenda e, ele até sacaneou um pouco que dava pra ir legendando pelo *You Tube*, mas é uma boa, porque a gente vai perder muito conteúdo se tirar

Professora: é um zelo com a pessoa que tá assistindo né? Colocar a legenda... (*Eles concordam*). Fica legal, né? É um zelo com "o nosso público", digamos

Ilha do Mel: Sim, porque pra escutar direitinho o que a pessoa tá dizendo você precisaria de fone de ouvido e atenção (*Olinda completa: “em algumas partes”*) Aí a gente pode fazer isso e ir legendando

Olinda: Mas, uma crítica ao incentivo também, querendo ou não, se a gente tivesse recursos,

não precisaria usar o celular, então, igual você falou da imagem laranja, vermelha, sei lá, porque o recurso do celular não é muito bom (*risos - foi filmado com o dela*) Não é porque eu queria que ficasse assim...(*risos*)

Ilha do Mel: acontece, as vezes...e gostei muito da música do início, o *take* mostrando como que é a cidade, mostrando lugares da cidade, tipo mercados, a praça, as imagens do começo que mostrou, tipo, a *intro*... ficou muito bom, tem várias reclamações, só que ficou muito legal mesmo (*sorrindo*). Eu adorei

Londrina: acho que eles já falaram tudo o que eu ia falar, de colocar a legenda, de mostrar algumas coisas que eles falam no documentário, igual tem muita gente que compara os bairros, né, fala de bairros nobres e, de por exemplo, o Jardim Universitário, então eu acho que seria interessante mostrar, pra mostrar o quão discrepante é isso que eles falam, pras pessoas terem uma noção de como é. É isso

Estocolmo: Eu queria falar, mas, tipo, não é sobre isso, é sobre outras coisas...

Professora: O conteúdo em si?

Estocolmo: é, acho que seria isso

Professora: A agente abre então...vamos fechar só com a palavra do editor, né, porque as pessoas falaram da edição, vamos ouvir a palavra do editor. Com a palavra, São Paulo!

São Paulo: para começar, para uma produção de audiovisual, eu não diria para, por exemplo, se eu for fazer com o grupo eu diria para, antes mesmo de fazer as entrevistas, ter uma conversa e debater sobre como vai fazer o audiovisual, por exemplo, até mesmo com a questão de utilizar celular, não tem problema utilizar celular, cara, mas digamos, alguém tem o celular melhor, pega emprestado, cara, não tem problema fazer isso. Tipo, se organizar melhor, para gravar melhor em locais adequados e conseguir uma, uma...melhor qualidade de imagem e, conseqüentemente, o áudio também, que é muito importante.

Professora: Como vocês falaram pra gente dividir em blocos né, vamos agora pro bloco do documentário em si, né? Do conteúdo, da análise do que foi dito, do que foi vivido. Agora eu passo a bola pra vocês. Quem quer falar primeiro?

Estocolmo: Seria bloco tipo segurança, saúde, cultura ou tipo...

Professora: Acho que fica de um modo geral

Olinda: Acho que tem que responder perguntas

Estocolmo: entendi. Tipo, primeiro, o que eu acho que eu queria falar, que a G. (*uma das entrevistadas*), ela falou alguma coisa em relação a segurança, que tipo, que não tem que ter só os policiais, tem que ter um vizinho olhando pro outro e na verdade existe isso aqui em Goioerê, tem o "vizinho solidário", eu não entendo bem como funciona aquele negócio não, não entendi a proposta dele, mas é algo bem parecido disso, que é tipo, um vizinho seu fica meio que olhando, "cuidando" (*fez sinal de aspas com as mãos*) da tua casa assim, algo...

que ela falou que "aconteceu" (*idem*). E em relação com a cultura, é... eu achei muito importante, em relação ao que a L. (*uma das entrevistadas*) falou, não é que achei importante, é que ela falou muito "Rock na Praça", "Rock na Praça"...isso mostra o quão carente, na minha opinião, a nossa cidade tá de cultura, porque o evento, foi a primeira vez dele, e quando tem uma pessoa desse jeito (*ela parece referir-se a empolgação da entrevistada com o evento*)...tem alguma coisa errada aí devia ter mais, entendeu?

Professora: que que vocês acham que é cultura então, para os entrevistados? Que seria cultura para eles? Quando eles falam em eventos culturais assim...a que eles estão remetendo?

Ilha do Mel: Ser mais de... mais participação em locais sociais, mais interação entre as pessoas, porque geralmente a pessoa fica só no "cubo" dela (*sinaliza uma caixa com as mãos*). A tecnologia acaba atrapalhando isso às vezes, porque a pessoa fica só no mundo dela e não socializa, e dá pra usar ela, a tecnologia, para organizar eventos e fazer interações sociais físicas, não só virtuais.

Olinda: eu acho engraçado isso da tecnologia porque uma coisa que eu percebi, que eu anotei é que os jovens consideram a tecnologia como ferramenta para melhorar o condicionamento da cidade, as estruturas da cidade e aí, o que o Ilha do Mel falou é verdade, por não pega, não utiliza esses meios, como é o próprio "Goiotudo", todo mundo conhece o "Goiotudo" que é um... no *Facebook*, que é um grupo, até citado, onde as pessoas fazem críticas, onde as pessoas vendem (*Estocolmo: é tudo! risos*)... É tudo mesmo (*risos*) Então porque não utilizar isso? Por que não utilizar isso? Por que não utilizar os recursos do *Facebook* para organizar um evento? E aí tem vários ponto que eu não concordo, que eu não concordo com o que eles disseram, e eu anotei algumas coisas. A primeira é sobre a questão da saúde, uma das pessoas que falaram lá, é minha amiga, e quando ela pegou e falou sobre a saúde me incomodou por que eu concordava com ela. E eu não concordo mais. E principalmente porque, quando você tá no meio, você pega e percebe que não é bom. Porque no caso, eu sou a pessoa que falou com ela que precisava daquele recurso na coluna. É fácil eu falar pra ela: ó tá melhor agora! Realmente, estava melhor. Só que no ano seguinte, no mesmo ano, eu perdi uma colega por incompetência médica. Eu perdi da minha amiga falecer, entendeu? porque ela podia ter tido uma assistência imediata e ela não teve e por isso ela faleceu, uma pessoa que tinha 21 anos. Então, assim, isso dá muita raiva. Outra coisa é você ir lá e ver outras pessoas que foram lá para serem atendidas e não ser atendida naquele dia, ela tem que esperar mais um mês para ser atendida. E aí você vê, em contraponto, outras pessoas dizendo que não tem essa assistência, tem que pegar e demorar um monte pra você ter acesso a esse recurso. E aí você fica com medo de quando é um assunto mais sério, de você morrer. Porque, por exemplo, meu pai morre de medo, porque eu tenho um problema de escoliose que não tem...que não tem um motivo...uma...não sei falar o nome...e que foi desenvolvida com o tempo e meu pai morre de medo de eu ter que pegar e fazer cirurgia pra melhorar minha coluna porque ele teria que pegar o SUS. Por esse motivo eu tô adiando pra fazer essa cirurgia, e pra ir atrás e fazer a cirurgia porque tem que esperar um ano, dois anos, três anos...quem sabe. Por quê? Porque você tem medo se você vai sobreviver depois. Essa é a verdade.

Professora: Vocês acham que os adolescentes da cidade eles tem as mesmas informações acerca de saúde que vocês têm, o mesmo esclarecimento?

Olinda: Eu acho que é aquela coisa: se você tá dentro, sabe, se não tá, não.

Professora: Entendi.

Olinda: Isso é geral

Ilha do Mel: Falta muito conhecimento realmente. Conhecimento mesmo, do que que acontece na cidade, do que que acontece em volta e o porquê que essas coisas acontecem daquele jeito. Porque se soubesse melhor sobre essas coisas, eles simplesmente não jogariam informações do que acontece com eles e ficariam discutindo contra ou a favor daquilo, porque precisa ser analisado. Eles só ouvem opinião de outras pessoas e acabam falando.

Professora: a que vocês acham que se deve essa falta de opinião mais madura de um pensamento mais profundo dos outros adolescentes. A que que vocês acham que se deve isso? (*Estocolmo levanta a mão*)

Estocolmo: Eu posso ser sincera?

Professora: Sim

Estocolmo: Eu senti que muitos dos entrevistados nem usam o SUS. Eu senti, mas eles mesmos falaram que eles têm plano de saúde, daí eu senti que aqueles que usam, têm uma opinião um pouquinho mais formada mas os outros era tudo por senso comum em relação, vamos dizer...

Olinda: Tem uma coisa que, lembro de um documentário que a gente viu em aula, que era sobre o Dráuzio Varela falando, que era sobre...o SUS é como se ele fosse uma assistência, só que as pessoas só vão lá quando elas estão morrendo, tipo isso, sabe? Então, o SUS ele era pra dar uma prevenção e não um resultado final, mas as pessoas só vão lá quando estão no fim, entendeu? Eu acho que é justamente porque as pessoas acham que é uma droga, e aí acaba... só quando não tem mais jeito que ele tem que ir, no documentário ele fala não exatamente isso, mas é uma das coisas...

Estocolmo: era realmente uma das coisas (*Ilha do Mel pede a palavra sinalizando com a mão*) E uma coisa que me pegou muito em relação a isso é que, tipo, se for, por exemplo, hoje é dia 19 de novembro, se você querer uma consulta com o oftalmologista você não vai pegar esse ano, é provável que você pegue lá pra fevereiro do ano que vem, porque, tipo, e janeiro, é as férias também, então não tem ninguém nessa cidade! (*risos*). Então, tipo, isso é um absurdo, tipo, muita gente fala "ah tá bom e tals e tals" eu não acho que tá bom. Galera, acabou o ano e não tem mais nada, se você quer alguma coisa, vai ter que sair [da cidade], se você quer alguma coisa, você vai ter que pagar. O próprio...eu descobri, esse feriado, na verdade, que o pronto-socorro agora, ele tá fazendo o seguinte: ele tá pegando...o meu avô passou mal esse final de semana, ele tá pegando...ele tá notificando as pessoas, identificando as pessoas por meio de pulseirinhas, tem uma pulseirinha que é amarela, uma vermelha e cada uma é um nível em que a pessoa tá, se ela pode esperar atendimento, se ela tá urgente, e tals, em relação a isso. Pra mim isso é um absurdo, todo mundo tem que ser atendido, obviamente, (*Olinda fala: cê tá ali porque precisa, Estocolmo concorda com um sorriso*) há uma certa urgência, se você tá num "pronto socorro" ainda é mais, porque você não ia pro

pronto socorro pra nada.

Professora: Isso se trata de um sistema de triagem utilizado, inclusive em catástrofes, para poder atender aqueles que realmente, estão num estado pior. É uma maneira que eles têm de tornar o atendimento mais inteligente, de modo a não perder uma pessoa por falta de atendimento rápido e adequado como talvez possa ter acontecido com a sua amiga, Olinda. Mas, com relação ao esclarecimento dos adolescentes, acerca da situação da saúde?

Ilha do Mel: respondendo a uma pergunta que você fez no começo, é, eu acho que é falta de discussão, e falta de dados, a pesquisa. Pesquisar os dados e discutir, é o que praticamente, a gente fez, porque isso enriquece a discussão das pessoas, amadurece a cabeça das pessoas, e faz com que ela tenha uma opinião boa acerca de vários assuntos, não deixa ela à mercê de qualquer "fake news" (*risos*) ...

Estocolmo: senso comum

Ilha do Mel: que é o senso comum

Serra da Saudade: eu acho que... o que eu vou falar acaba respondendo a esta questão também e a questão inicial sobre a diferença que há entre as falas, porque o que eu percebi, é que existe essa coisa de que alguns entrevistados responderam com base na sua experiência e outros responderam com base em teorias sobre a realidade. Então, achei até interessante que teve uma fala, tipo, ultimamente eu tô estudando muito Filosofia e teve uma fala que acho que a G. falou assim: "ah, acho que é porque nós somos conduzidos pelos maiores não sei o quê, não sei o quê", eu falei "nossa isso é muito parecido com aquilo lá..." enfim, achei muito interessante (*risos*). E daí, é verdade, até mesmo nessa questão da saúde, as pessoas responderam com base na sua experiência com o que elas têm vivido, encontrado, com as filas, com a falta de atendimento, eu também perdi a mesma amiga que a Olinda comentou, enquanto que outras pessoas que não precisam do SUS que têm plano de saúde, elas comentaram que, com base no que elas acham, com base no que elas não viveram.

Ilha do Mel: com base no que escutaram

Serra da Saudade: Então eu acho que até certo ponto, isso é até perigoso, apesar de ser muito comum, é até perigoso porque a gente acaba tirando conclusões, sobre algo que na verdade não... (*faz olhar duvidoso*)

Professora: vocês acham então que os adolescentes da cidade, será que eles...será que falta pra eles um esclarecimento maior? De onde poderia vir?

Serra da Saudade: da Educação

Estocolmo: da Educação (*todos concordam*)

Olinda: Na verdade deve vir também (*Estocolmo completa: da experiência*). É, não só isso, mas tipo, existem tantos meios, sabe, depois, não é só uma instituição, existem outras instituições. Por que a Casa da Cultura só serve pra ter umas atividadezinhas que a galera vai fazer? (*Ilha do Mel completa: aula de violão...*). Não tô dizendo que não seja bom, é

ótimo, mas sabe, porque as paredes da casa da Cultura não podem dizer alguma coisa? Porque aquele negócio que a gente fala da questão do espaço, porque que o espaço da cidade não pode ser usado? Porque não tem, ah sei lá, eu leio, coisas que estão na parede quando eu passo na rua, sei lá, porque que não tem um outdoor enorme falando de dados, porque não tem, porque não existe recurso pra esse tipo de coisa pra chamar a atenção?

Professora: você acha que falta então o acesso a informação? Pros adolescentes?

Olinda: É, exatamente. É uma outra coisa, não é mais sobre a saúde, mas uma coisa que me incomodou bastante é as pessoas falando sobre a segurança...é, dizendo que aqui não tem segurança e tal. Eu também acho que não tem segurança, mas, principalmente eu acho que não tem a infraestrutura para gente ter segurança. Beleza, a polícia ela é fundamental pra pegar e punir, só que a prevenção também é importante, e, ó, muita gente falou sobre a segurança, sobre essa coisa da prevenção, falava da educação, mas acho que a infraestrutura dos espaços ela diz muita coisa, que a gente viu mesmo, que os espaços eles...dizem muito daquele lugar onde ele...das pessoas que vivem nele. Então, por exemplo, se não tem, por exemplo, se a praça não tem pessoas, como que ela não vai ser perigosa? Se as ruas não tem pessoas, como que elas não vão ser perigosas, se o jovens não vão pra rua pra pegar e curtir, pra pegar e... sei lá, ouvir uma música, fazer um evento, não sei o quê, como é que ele não vai ser perigoso [o lugar]? E aí uma coisa que eu anotei, tipo, ah...perái... (*procurando no bloco de notas do celular*). No caso, aí, tipo, não tem essa coisa da infraestrutura, não tem emprego, porque teve gente que falou que não tinha emprego, não tem é...lazer pras pessoas fazerem as coisas, por que, por exemplo, eu, é lógico, isso bastante senso comum, mas se um lugar é bastante frequentado, o número de pessoas que vai lá, fumar, por exemplo, porque muita gente tava incomodado lá na nossa praça, a praça da Matriz, que tinha muitas pessoas que fumavam lá...fumavam, tipo, drogas mesmo. E aí, eles acabaram com as árvores, na praça, acabaram, tipo tem meia dúzia de árvores, até um pouco mais, mas em comparação com o que tinha, é... acabaram com as árvores, pra colocar um monte de lâmpada. O que que adianta, se chega 10h da noite e aquela praça não tem mais ninguém? É lógico que vai ter pessoas que vai mal-intencionadas, não tem espaço nem pra elas...não têm lazer pra elas terem alternativa

Ilha do Mel: Como se a luz fosse purificar tudo e tirar a violência (*em tom sarcástico e com os colegas concordando com a cabeça*), as "coisas ruins", o "bem" e "mal", o "claro" e o "escuro"...

Professora: agora, essa leitura né...a leitura até "espacial" que vocês estão fazendo, vocês acham que todos os adolescentes entrevistados têm acesso a essa leitura espacial? (*meneiam a cabeça negativamente*). O que que vocês acham que desenvolveu isso em vocês? Foi alguma coisa do projeto, o projeto contribuiu nesse sentido?

Estocolmo: claro!

Ilha do Mel: com certeza.

Olinda: totalmente.

Ilha do Mel: porque a gente teve que pesquisar, pra expor um pouco também, pra aumentar

nosso conhecimento e poder criar tudo isso (mostra toda a sala com as mãos, como se se referisse ao documentário e aos momentos) em que a gente teve que gerar. Pra ensinar, pra produzir, você tem que primeiro aprender.

Serra da Saudade: a gente teve que comparar realidades diferentes, tanto em questão geográfica, tipo, daqui e outros lugares, quanto de outras épocas, então, acho que a partir de tudo isso, a gente pode ter uma consciência ampliada mesmo, a respeito da nossa.

Professora: E o que que vocês acham que significou para vocês participar do projeto... ah... Pra vocês como pesquisadores e pra eles como entrevistados? Vocês acham que trouxe alguma evolução no sentido de serem participantes, construtores da própria história?

Estocolmo: Eu acho que levou a reflexão de muitos deles...eu percebi que tinha umas pessoas que falavam umas coisas e acho que elas nem notavam que elas falavam, que era normal, assim eu realmente tenho a impressão que elas começaram a pensar em relação a isso. E, em relação a minha pessoa, me fez crescer muito, me fez crescer muito como pessoa. Porque muito do que você tinha falado (*vira-se para Olinda*) que, acho que você tinha falado que ano passado, que antes você concordava com isso e agora você não concorda, eu sou da mesma opinião, tipo, tem coisa lá que eu fiquei indignadíssima com o que eles falavam e eu pensei: "não galera, não é assim não", então tipo, isso me fez crescer como pessoa

Olinda: Eu acho que, no caso da participação, as pessoas que eu entrevistei, eu acho que elas...a ideia da fala mesmo, sabe? Então, às vezes, quando a gente não tem oportunidade de fala, é muito difícil você formular as coisas que tá na nossa mente pra pegar e dizer porque a nossa mente, ela tem várias coisas que a gente pensa e aí na hora que você fala você tá organizando essas ideias e eu acho que quando você nunca é instigado a fazer isso, você não tem o que responder, entendeu? (*Ilha do Mel completa: você não exercita a mente*). A partir do momento em que eles passam a ter voz para falar, eu acho que é algo que retorna, entendeu? Depois eles falam assim: "Caraca, o que que eu falei!", "não faz sentido!" ou "faz sentido!", entendeu? E sobre mim...eu acho que eu tenho muito privilégio...honestamente...pelo projeto e pelo...pela instituição em que eu tô (*Estocolmo completa: pensei a mesma coisa...a mesma coisa...*) Porque, por exemplo, até então, no projeto, a cidade só fazia parte...eu não fazia parte da cidade, eu não gostava da cidade, e algo, uma diferença muito grande...porque essa ideia de que a cidade ela faz parte da onde você é...as pessoas que estão na cidade transformam a cidade... veio a partir do projeto. Se você não transforma a cidade num lugar melhor, a partir dos recursos, a partir do que você pensa, a partir do que você transforma, a cidade sempre vai ser uma coisa só, entendeu? Então se a gente não cobra, "era pra ter, mas fazer o quê?" Se não cobra, vai continuar do jeito que tava, sempre vai continuar do jeito que tava, então, eu sinto que toda vez que eu saio daqui, e aí o privilégio entra aí, toda vez que eu saio e volto, eu consigo ver quanto que não me sinto parte daqui, por conta dessas coisas que não tem, enquanto jovem, porque aqui tem um monte de jovem e não foi feita pros jovens, tipo, tem vários jovens, eu conheço várias pessoas, que tem a minha idade ou são um pouco mais velhas e que a gente não tem o que fazer, e aí elas ficam só tomando tererê lá e...elas ficam só...entendeu, mas ainda assim eu acho que ainda é muito legal, os jovens em movimento...você vê, aí eu falo por mim, sei lá, o Interact, sei lá, a galera faz um monte de coisas...os próprios jovens da minha igreja mesmo, onde eu participo, fazem coisas, estão sempre movimentando, estão sempre fazendo alguma coisa, estão sempre juntos e tal. Isso mostra que o jovem quer aparecer. Então eu acho que a gente só não tem devido a visibilidade,

acho que é isso.

Professora: A Londrina tinha um comentário (*havia pedido a palavra*)

Londrina: Eu acho que só, tipo, na parte cultural, as vezes eu acho que falta um pouco de preparo das pessoas que organizam, sabe, igual ao que a Serra...não sei se foi ela quem falou, do evento do (*alguém diz: Rock na Praça*) Não, do outro...aquele que tem vários esportes...Vida Verão, é...a parte que vocês comentaram de não ter nem sombra...mostra que eles não pensaram muito bem nem no lugar que eles iam fazer o evento nem como ia ser e eu até fui em um, acho que no ano passado, eu cheguei e não tinha muita coisa, sabe, tem uns eventos lá em determinado momento, mas acabou os eventos não tem mais nada, aí tem uma galera que fica lá jogando, daí tem uma galera que cansa e vai embora...

Professora: Vocês acham que se um grupo de adolescentes, um grupo de representantes adolescentes fosse convidado pra participar do planejamento dessas ações, vocês acham que elas poderiam ser melhor pensadas nos jovens?

Londrina: Com certeza! (*ênfatizando a fala*) Até porque, eu acho assim, em todos os eventos que eu fui eu sinto que é sempre a mesma coisa, sabe, não tem nada inovando, eu acho que se um jovem, se os jovens tivesse a oportunidade de falar, de dar novas ideias, seria uma coisa muito, muito melhor, fora que eu acho que o evento tá até perdendo um pouco de audiência, de graça, porque é sempre a mesma coisa, ninguém pensa nada diferente. Parece que eles fazem aquilo mais por obrigação, tipo, ah, é uma tradição, vamos manter...

Professora: Vocês participariam de uma comissão para organizar eventos para jovens se fossem convidados? (*alguns fazem olhar de espanto, murmuram que sim*)

Estocolmo: Sabe, eu tenho uma coisa, um negócio: que não deveria ter nenhum adulto. Nem um adulto mesmo, porque eu sinto que o adolescente ele se... (*Olinda completa: reprime*) demais! Por causa de um adulto. E, tipo, a gente foi num congresso de estudantes do IF e, sinceramente, foi uma experiência maravilhosa, porque lá todo mundo falava o que pensava, e se organizava de forma independente e uma prova de que os adolescentes, eles podem falar, tipo, tinha adultos lá também, mas eram adultos universitários e tal e todo mundo tinha a mesma consciência, tipo, que tinha a mesma consciência, sabe, não tô sabendo explicar, mas todo mundo se engajava politicamente em relação a um assunto maior, que era o movimento estudantil, por exemplo.

Professora: Você acha então que os entrevistados de vocês não teriam dado as mesmas respostas se fosse um adulto perguntando? (*sorriram*) Vocês acham que eles se soltaram mais porque os entrevistadores eram adolescentes também? (*vários "sim", baixinho*). Queria que vocês comentassem mais sobre isso...

Olinda: Na verdade, no meu caso, uma das pessoas que eu entrevistei era próxima, então acho que sentiram à vontade, deram risada...não ficavam com vergonha...e tipo, a gente ria junto também, e foi muito de boa assim, eu acho

Professora: São amigos, né...

Serra da Saudade: Eu acho que sim, sabe, porque, tipo, quando tá na presença de adultos e adolescentes, a gente acaba...a gente pressupõe que eles saibam mais que a gente, sabe, e aí que a nossa fala vai ser insignificante, diante da experiência que a gente não tem...mas, isso não é algo decisivo, tipo, a fala ser ou não importante, acho que tem muitos fatores que determinam isso, mas é uma coisa que a gente acaba adotando como verdade.

Ilha do Mel: Aí, nessa fala da Serra da Saudade entra a pergunta que você expôs pra gente (*dirige-se a professora*), sobre a coragem que os adolescentes pra participar, porque assim, quando é um adolescente, ele se sente de igual para igual e você geralmente conversa com alguém de igual para igual com mais facilidade, porque tem um sentimento, alguma coisa que faz você se soltar mais, ou que, até você conversando antes da entrevista e tudo mais, a pessoa já vai se soltando, já vê características da pessoa, ela conta sobre ela pra você, você vai criando uma intimidade... e com o adulto não tem isso...não é que o adulto...ah, o adulto pode até ser legal...só que... (*Estocolmo completa: não é a mesma coisa e ele concorda*) Não é a mesma coisa, já tá imposto na cabeça das pessoas que o adulto é melhor e tudo o mais (*Estocolmo: por causa da experiência*), isso e, com medo de falar alguma coisa errada - que geralmente eu tenho - simplesmente não fala, se encolhe num canto, por isso que o adolescente tem que ter a voz - só que a voz total. O adulto pode até interferir, só que interferir lá longe. Depois, se tiver alguma coisa politicamente errada, uma ideia que o adolescente deu... (*Olinda: acho que na verdade, de organização/ Estocolmo: na verdade, ensinando...*). Isso! Isso que eu quis dizer...

Estocolmo: Acho que na verdade, ensinando a pessoa, não reprimindo nem nada, sei lá..."Olha o que você falou: na verdade não é assim, é assim e assim...", "pode ser assim, pode ser assim..."

Professora: Que seria o fornecimento de dados que o Ilha do Mel tinha dito antes, seria isso?

Ilha do Mel: Isso, passar a experiência que o adulto tem para o adolescente.

Londrina: Eu só comentar, tipo, que eu acho preocupante demais isso que...é...não ter esse diálogo de adolescente, jovem com adulto, porque, querendo ou não são adultos que tão ali, por exemplo, é...no governo, são eles que tão mandando as verbas para as nossas escolas, são eles que estão, tipo, "cuidando das coisas" (*faz aspas com as mãos*) pra gente. Então é igual você falou naquela conferência que você foi (*dirige-se a Professora*), só tinha 5 adolescentes. Será que só tinha 5 adolescentes porque eles acham que se forem lá não vão ser ouvidos e vai ser uma coisa chata, não sei o quê... Se eles falarem alguma coisa, eles vão julgar...então eu acho isso muito preocupante, devia ter mais esse contato.

Professora: Verdade. Vocês acham que esse projeto (*Olinda, Serra da Saudade e Estocolmo estão discutindo baixinho e sorriem quando a câmera vira-se para elas e percebem que a Professora está prestando atenção*) ... Legal vocês estarem discutindo, acho fantástico esse momento (risos). Não! Esse momento é riquíssimo, eu não tô chamando a atenção! (*Risos*). Aqui eu sou minoria, eu sou adulto minoria, vai aqui registrado nesse áudio que eu sou minoria (*risos*) mas uma minoria muito feliz porque eu tô aprendendo. Vocês acham, então que esse método, que coloca vocês totalmente como protagonistas, vocês acham que esse método contribui no crescimento de vocês como participantes da cidade, como cidadãos ativos, vocês acham que vocês se tornaram...ah, não sei, queria que vocês falassem um

pouquinho sobre esta experiência de serem protagonistas totais num projeto de pesquisa, de adolescente para adolescente. E, qual foi a sensação, se fariam de novo, como é que foi isso? Quando vocês param pra pensar no projeto, poxa, fiz tudo sozinho, foi a professora que pôs tudo nas minhas costas (*risos*) ou vocês viram que realmente é um método diferente, né, de trabalhar com vocês, como é que vocês se sentiram, dentro dessa coisa toda? (*Parecem querer falar ao mesmo tempo*)

Estocolmo: eu achei maravilhosa a experiência, apesar de que nenhuma entrevista que a gente fez, entrou (*risos com Serra da Saudade, Olinda tenta explicar e ela completa: não, acontece! risos*). Mas foi uma experiência muito enriquecedora, querendo ou não, a agente teve que lê pra perguntar, a gente teve que estudar muito pra chegar onde chegou e depois pegar agora e analisar, tipo, ver as respostas deles, comparar, é algo muito enriquecedor também, tipo, a gente aprende muito com eles. E, na verdade, isso me lembrou um artigo, do 2º ano de Geografia que fala (*Professora: merchandising da Geografia - risos*) que era...da ciudad de los niños (*ela se refere ao texto de Francesco Tonucci*) tipo... (*Olinda diz: aquele em espanhol, né?*) É, ele é em espanhol, esse...e tem tipo, a cidade dos "niños", as crianças são independentes e isso, pensando agora no que a professora tá falando me lembrou muito isso, a experiência que ele conta no artigo lá, e eu fiquei pensando que essa experiência me lembrou muito deles, da independência que nem as crianças têm desde pequenininhas, de ficar andando, indo e voltando da escola sozinhas. Me lembrou muito isso (*faz um gesto de coração com as mãos para a professora e sussurra: obrigado, professora!*)

Professora: Que bacana...eu que agradeço! Queria falar, Ilha?

Ilha do Mel: Queria sobre participar...foi uma experiência muito legal porque, igual a Estocolmo falou, a gente precisou estudar pra poder ensinar e mostrar o que a gente aprendeu e... umas coisas que eu anotei aqui que eu pensei, que se a gente já chegar na idade adulta, sabendo criar tudo isso, vai ser muito melhor, e incentivar o adolescente porque ele precisa já aprender a fazer tudo isso antes, porque uma hora ele vai precisar fazer. Sempre vai chegar a hora que ele vai ter que aprender e vai fazer em cima da hora, porque vai ter que aprender na marra...e aqui a gente já tá aprendendo e se aqui, a gente tiver alguma dúvida, travar, não conseguir fazer tudo, vai ter uma pessoa pra ajudar

Professora: Legal, aí seria o papel do adulto, né? O papel do adulto de ajudar...

Ilha do Mel: Sim.

(Professora lembra os alunos do horário de término e de que eles têm ônibus e pergunta se desejam outro momento para falarem mais o que quisessem. Eles gostam da ideia, mas Olinda ainda quer retomar o último tópico).

Olinda: eu só queria falar pra tirar esse raciocínio da minha cabeça. Eu nem lembro a pergunta mais, mas (*risos*)

Professora: na verdade a gente refletindo e uma reflexão tá puxando outra, então...sinta-se à vontade

Olinda: Então, eu ia falar sobre a autonomia em ter feito o projeto. Eu acho que é muito

importante, mas ainda assim a gente tem um recurso que os outros estudantes não têm por uma falha na educação, eu acho. Porque querendo ou não, a gente teve ensino e aprendizagem ao longo dos nossos 4 anos, a maioria aqui é 4º ano tem aqui o 3º e a Londrina do 2º, mas tipo assim, a gente tá aprendendo esse processo. E aí eu fico pensando que... se um grupo de estudantes, por exemplo, da estadual apenas, como seria se fizesse esse mesmo método, se não tivesse um incentivo ao longo do tempo, entendeu? Porque eu acho assim, como qualquer outra metodologia ela precisa ser ensinada com um processo, entendeu? E a gente tem um recurso, que é essa educação diferenciada. Então, por exemplo, eu vou dar um exemplo real, real: a gente foi tentar montar a UJS (*União de Jovens Secundaristas de Goioerê, propondo reunião dos Grêmios*) e basicamente, a gente pediu e fez data, a gente fez...a gente organizou as reuniões, as atas pras reuniões, marcamos as datas, fizemos um calendário...e esse calendário não foi seguido pelos estudantes, entendeu, da cidade... Porque eles não viram a importância, porque eles simplesmente não viram a importância...não porque eles não tinham o que falar...

Professora: Você acha que falta conscientizar, que falta formar politicamente...

Olinda: é, essa coisa do...ensino e aprendizagem ao longo da educação, por que tipo assim, a escola não é o lugar para você aprender? A escola não é o lugar para você ver novos recursos? Se sair e entrar do mesmo jeito, como vamos pensar em pessoas para mudar o mundo, entendeu? Então tipo, a gente deu a iniciativa pra montar essa coisa da UJS, a gente se organizou, a gente chamou eles e tal, e simplesmente as pessoas esqueceram, morreu... Mas não vai ficar desse jeito (*sorri e levanta o dedo*)! Mas então...a questão era essa...acho que o recurso dos adultos é nesse sentido...é não olhar a gente como uma caixinha de repositório de informações...é nos ver como pessoas que podem mudar muitas coisas dentro da cidade...

Professora: Verdade, eu concordo. Quero agradecer a vocês, encerraremos a filmagem agora, e a gente faz então outro momento.... Muito obrigado a todos vocês que participaram hoje.

Anexo D – Autorização da Direção do IFPR para realizar a pesquisa com os estudantes



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maringá/PR, 01 de setembro de 2017.

Senhor Diretor Geral do Campus Avançado Goioerê,

Solicitamos sua autorização para a realização da pesquisa intitulada: "A CIDADE QUE NÓS QUEREMOS: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA COM ADOLESCENTES DAS PEQUENAS CIDADES", que faz parte do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM, que será desenvolvida pela mestrandia Viviane Martins de Souza e orientada pela Prof.ª Dr.ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula da UEM.

O objetivo da pesquisa é compreender as narrativas sobre a cidade e os processos educacionais construídos coletivamente com os adolescentes participantes da elaboração do documentário "A Cidade Que Nós Queremos", do Instituto Federal do Paraná – IFPR, produto do projeto de mesmo nome idealizado e coordenado pela autora, para a disciplina de Geografia no Ensino Médio.

A realização da coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa vão ocorrer posteriormente à aprovação do projeto pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes do estudo. Os procedimentos que serão adotados consistem em: realização de entrevistas semiestruturadas com adolescentes entre 14 e 18 anos, estudantes do IFPR participantes da pesquisa.

Garantimos que o sigilo das informações coletadas será mantido no que se refere aos nomes dos entrevistados e suas imagens no desenvolvimento do estudo. Todos os registros obtidos no estudo serão utilizados para fins estritamente acadêmico-científicos e posteriormente descartados. Todas as etapas desta pesquisa são condizentes com os critérios do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá e as dúvidas sobre esta investigação podem ser sanadas em contato com a pesquisadora responsável Viviane Martins de Souza, telefone: (44) 99134-5996.

Eu, Carlos Henrique Furtado, Diretor Geral do Campus Avançado Goioerê, após ter lido todas as informações e tendo esclarecido minhas dúvidas sobre a pesquisa, dou ciência e autorizo o desenvolvimento do estudo: "A CIDADE QUE NÓS QUEREMOS: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA POR MEIO DA INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA COM ADOLESCENTES DAS PEQUENAS CIDADES".

Goioerê, 04 de setembro de 2017.


 Carlos Henrique Furtado
 Diretor Geral do IFPR Campus Avançado Goioerê

Carlos Henrique Furtado
 Matrícula SIAPE 1444252
 Diretor do Campus Goioerê / IFPR
 Portaria nº 009 DDU de 27/07/2016

Anexo E – Cronograma dos seminários para o 4º Bimestre do ano de 2016 para a turma do 2º Ano Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, cujas discussões deram origem ao projeto “A cidade que nós queremos”



CRONOGRAMA PARA AS APRESENTAÇÕES DOS SEMINÁRIOS E AVALIAÇÕES NO 2º ANO TI INTEGRADO NO 4º BIMESTRE – GEOGRAFIA

1. Assim será a ordem das apresentações, de acordo com os temas e os grupos sorteados em sala:

Data: 19/10/2016	Tema 1: "Cidade: uma perspectiva histórica". CARLOS, Ana Fani A. A Cidade. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. Coleção Repensando a Geografia.
Apresentadores: Eduardo, Jéssica, Gabriel, Ana Caroline, Kaynara	
Data: 19/10/2016	Tema 2: "Repensando a noção de cidade". CARLOS, Ana Fani A. A Cidade. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. Coleção Repensando a Geografia.
Apresentadores: Filíio, Allan	
Data: 20/10/2016	Tema 3: "Mecanismos de crescimento urbano na América Latina". SANTOS, Milton. Ensaio sobre a urbanização Latino-Americana. 2ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2010. Coleção Milton Santos.
Apresentadores: Vinícius, Leonardo, Mateus Parolo, Daniel	
Data: 26/10/2016	Tema 4: "Guerras Espaciais: Informe de carreira". BAUMAN, Zygmunt. Globalização e suas consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
Apresentadores: Maria Eduarda Jordão, Rhuan, Mariana.	
Data: 26/10/2016	Tema 5: "Cidade como campo de lutas". CARLOS, Ana Fani A. A Cidade. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. Coleção Repensando a Geografia.
Apresentadores: Maria Eduarda Canário, José Eduardo, Maria Laura, Karolina Luna.	
Data: 27/10/2016	Tema 6: "Produção contraditória do espaço e resistências". RIBEIRO, Fabiana V. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). Crise urbana. São Paulo: Contexto, 2015. Coleção Repensando a Geografia.
Apresentadores: Aline, Hanlell, Lucas, Fernanda Naomi.	
Data: 16/11/2016	Tema 7: "O conflito entre a propriedade privada capitalista e o uso indígena na metrópole". FARIA, Camila S. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). Crise urbana. São Paulo: Contexto, 2015. Coleção Repensando a Geografia.
Apresentadores: Igor Emanuel, Igor Silva, Gustavo Huben.	
Data: 16/11/2016	Tema 8: "Cidades rebeldes: do direito a cidade a revolução urbana". HARVEY, David. Cidades rebeldes: do direito a cidade a revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p.244-245
Apresentadores: Luiza, Laura, Maysa, Jessé.	
Data: 17/11/2016	Tema 9: "La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad". TONUCCI, Francesco. In: ZAINKO, M.A.S. et al. Cidades Eduadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 45-73.
Apresentadores: Rayne, Amanda Macedo, Ana Isabela, Beatriz.	

2. Critérios de avaliação:

2.1 Em cada apresentação, a turma será avaliada na participação – que significa: silêncio e respeito aos apresentadores, participação ativa no debate, presença, pontualidade – e também, numa pergunta-chave que será feita no momento da apresentação, mas cuja resposta será dada na aula seguinte, por escrito, para todos os estudantes (inclusive apresentadores) Na resposta à pergunta, serão avaliados conteúdo, coerência na resposta, clareza no texto.

2.2 Os apresentadores serão avaliados: a) quanto ao conteúdo falado, ou seja, demonstração de leitura do texto e estudo de seu tema. Por isso, é livre o uso ou não de outros recursos de apresentação, como imagens, vídeos curtos, etc; b) na entrega de fichamento do texto para a turma, para que, ao final, todos tenham um bom resumo de todos os textos.

3. Orientações:

Para quaisquer orientações, a professora estará nos plantões e em outros horários que porventura sejam agendados. Também: no Whatsapp e no e-mail.

4. Propostas de campo (estudos do meio): nas últimas aulas do ano (23/11 a 08/12), em pontos diferentes de Goleerê.

5. Considerações finais:

O conceito bimestral, portanto, será composto de:

- a) participação nas aulas;
- b) relatório do evento "XIV Semana Criança Cidadã 2016";
- c) apresentações dos textos;
- d) resposta a "pergunta-chave" de cada texto;
- e) fichamento para a turma.

Os exercícios voltados a ENEM e vestibulares, como sempre, caso tenham dúvidas, favor procurarem atendimento.

Goleerê, 11 de outubro de 2016.

Prof.^a Viviane Teixeira

Anexo F – Protocolo de registro do projeto “A cidade que nós queremos” no COPE/IFPR

25/01/2019

Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos



Serviço Público Federal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

DTIC[®]

PROCESSO
23404.000853/2017-51



Processo disponível para recebimento com
código de barras

Cadastrado em 04/09/2017

Nome(s) do Interessado(s): VIVIANE MARTINS DE SOUZA	Caixa: SER-01486	Identificador: 1133463
Tipo do Processo: PROJETO DE PESQUISA		
Assunto Detalhado: A CIDADE QUE NÓS QUEREMOS: INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA COM ADOLESCENTES DAS PEQUENAS CIDADES		
Unidade de Origem: SEÇÃO DE SECRETARIA ACADÊMICA (GOIOBRÊ) (11.32.01.04.04)		
Criado Por: RICARDO DOS SANTOS PIVETA		
Observação: -		

MOVIMENTAÇÕES ASSOCIADAS

Data	Destino	Data	Destino
04/09/2017	COMISSÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO (UMUARAMA) (11.34.05)		

SIPAC | DTIC - Diretoria de Tecnologia de Informação e Comunicação - IFPR - Para dúvidas acesse o [HelpDesk Institucional](#) | Copyright © 2005-2019 - UFRN - fornem@coisa.ifpr.edu.br / arv1@inst1