



Pelas salas de aula das cidades pequenas: vozes juvenis sobre a escola e a educação

Through the classrooms of small towns: youth voices on school and education

Por las aulas de las ciudades pequeñas: voces juveniles sobre la escuela y la educación

Victor Hugo Nedel Oliveira¹



• Julya Norma Pedroso Pitol²



RESUMO

O artigo analisa as percepções, experiências e posicionamentos de jovens estudantes do Ensino Médio sobre a escola, os professores e as práticas pedagógicas, o uso do telefone celular no ambiente escolar e a implementação do Novo Ensino Médio, a partir do referencial teórico das Geografias das Juventudes. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um grupo focal realizado com estudantes de uma escola pública de uma cidade de pequeno porte do interior do Rio Grande do Sul, possibilitando a escuta qualificada das vozes juvenis. Os resultados evidenciam que a escola é percebida de forma ambígua, simultaneamente como espaço de referência e de tensões, especialmente no que se refere às metodologias de ensino. As análises apontam críticas às permanências pedagógicas, à proibição do uso do celular e às fragilidades na implementação do Novo Ensino Médio, sobretudo quanto à formação docente e aos itinerários formativos. Conclui-se que as juventudes produzem leituras críticas sobre a escola enquanto espaço vivido, reafirmando a importância da escuta juvenil na reflexão sobre práticas educativas e políticas públicas.

Palavras-chave: juventudes; jovens; cidade pequena; escola; educação.

ABSTRACT

The article analyzes the perceptions, experiences, and positions of high school students regarding the school, teachers and pedagogical practices, the use of mobile phones in the school environment, and the implementation of the New Upper Secondary Education reform, based on the theoretical framework of the Geographies of Youth. The research was conducted through a focus group with students from a public school in a small town in the interior of Rio Grande do Sul, enabling a qualified listening to youth voices. The results show that the school is perceived in an ambivalent way, simultaneously as a space of reference and of tension, especially with regard to teaching methodologies. The analyses point to criticisms of pedagogical permanences, the prohibition of mobile phone use, and the fragilities in the implementation of the New Upper Secondary Education, particularly concerning teacher training and formative pathways. It is concluded that youth produce critical readings of the school as a lived space, reaffirming the importance of youth listening in reflections on educational practices and public policies.

Keywords: youths; young people; small town; school; education.

¹ Licenciado e Mestre em Geografia, Doutor em Educação e Professor Adjunto e Pesquisador do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: victor.juventudes@gmail.com

² Licenciada e Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: julyapitol@gmail.com

RESUMEN

El artículo analiza las percepciones, experiencias y posicionamientos de estudiantes de Educación Media sobre la escuela, los docentes y las prácticas pedagógicas, el uso del teléfono celular en el ámbito escolar y la implementación del Nuevo Ensino Medio, a partir del marco teórico de las Geografías de las Juventudes. La investigación se desarrolló mediante un grupo focal realizado con estudiantes de una escuela pública de una ciudad pequeña del interior de Rio Grande do Sul, lo que permitió una escucha cualificada de las voces juveniles. Los resultados evidencian que la escuela es percibida de manera ambivalente, simultáneamente como un espacio de referencia y de tensiones, especialmente en lo que respecta a las metodologías de enseñanza. Los análisis señalan críticas a las permanencias pedagógicas, a la prohibición del uso del teléfono celular y a las fragilidades en la implementación del Nuevo Ensino Medio, sobre todo en relación con la formación docente y los itinerarios formativos. Se concluye que las juventudes producen lecturas críticas de la escuela como espacio vivido, reafirmando la importancia de la escucha juvenil en la reflexión sobre las prácticas educativas y las políticas públicas.

Palabras clave: juventudes; jóvenes; ciudad pequeña; escuela; educación.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no campo das Geografias das Juventudes (Oliveira, 2024; Oliveira, 2023; Cardoso; Turra Neto, 2011) e tem como foco as juventudes escolarizadas de uma cidade pequena. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Giordani, localizada no município de Gramado dos Loureiros, ao norte do estado do Rio Grande do Sul, que possui pouco mais de dois mil habitantes. Trata-se da única instituição que oferta o Ensino Médio no município, razão pela qual sua identificação se torna necessária para a compreensão do recorte empírico adotado.

O estudo busca compreender como essas juventudes se relacionam com a escola, considerando suas vivências, percepções, demandas e projetos de futuro, a partir de uma perspectiva que valoriza a escuta dos jovens enquanto sujeitos sociais ativos. Ao eleger juventudes de cidades pequenas como objeto de investigação, o trabalho amplia os recortes espaciais tradicionalmente mobilizados nas pesquisas sobre juventude e educação, majoritariamente concentradas em contextos urbanos de médio e grande porte.

Do ponto de vista acadêmico, a relevância da pesquisa reside no fato de que o campo das Geografias das Juventudes ainda apresenta uma produção limitada voltada para contextos não metropolitanos (Oliveira; Pimenta, 2022). Embora a temática das juventudes venha se consolidando progressivamente na Geografia, seus recortes espaciais têm sido incorporados de forma gradual, o que reforça a importância de estudos que contemplem realidades menos exploradas, como as cidades pequenas.

No plano pedagógico, a pesquisa dialoga com a compreensão de que os estudantes devem ser reconhecidos como sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem. Cavalcanti (2023) enfatiza a necessidade de que os professores compreendam quem são seus alunos, considerando suas diferenças, desigualdades e semelhanças, como princípio orientador da prática docente. Tal compreensão contribui para a qualificação do trabalho pedagógico, favorecendo a construção do conhecimento e a ampliação das aprendizagens. No ensino de Geografia, em especial, torna-se fundamental partir do espaço vivido pelos sujeitos, de modo a possibilitar o desenvolvimento

do olhar geográfico crítico, objetivo central da disciplina. Nesse sentido, o presente trabalho promove a escuta dos jovens escolarizados de Gramado dos Loureiros, reconhecendo-os como protagonistas de suas experiências educacionais.

As justificativas legais da pesquisa ancoram-se na concepção do jovem como sujeito de direitos, conforme estabelecido pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude (EJUVE). O estudo mobiliza esse marco legal como fundamento para a defesa da garantia de direitos por meio da escuta das próprias juventudes, com destaque para o direito à educação básica, obrigatória, gratuita e de qualidade, conforme previsto no artigo 7º do referido estatuto.

Embora as juventudes não se restrinjam à condição de estudantes, a escola configura-se como uma instituição central na vida de crianças e jovens, ao lado da família. Trata-se de um espaço no qual os sujeitos constroem relações e, simultaneamente, são por elas constituídos. A escola, enquanto espaço material-físico, é territorializada pelas juventudes, na medida em que abriga interações pessoais, sociais e políticas fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos. Souza e Rieth (2024) destacam que a escola deve ser compreendida como um espaço coletivo e dinâmico, repleto de possibilidades formativas, que se transforma continuamente ao longo do tempo.

Entretanto, observa-se frequentemente uma tensão entre a instituição escolar, seu corpo docente e os estudantes, o que contribui para a configuração de uma crise na educação básica pública. De um lado, a escola tende a responsabilizar os alunos e seus contextos familiares e culturais; de outro, estudantes e responsáveis atribuem à escola a responsabilidade pelos problemas educacionais (Basso; Vieira; Bernardi, 2024). No cotidiano escolar, ainda são recorrentes discursos baseados no senso comum que ora idealizam os jovens como promessa de futuro, ora os estigmatizam como ameaça à ordem social, associando-os à indisciplina e à inadequação às normas (Cavalcanti, 2023).

Sob uma perspectiva sociológica, tais tensões não devem ser analisadas a partir da busca por culpados individuais, mas como expressão de transformações sociais mais amplas (Dayrell, 2007). As juventudes, marcadas por profunda heterogeneidade, vivenciam um período de intensas mudanças, no qual constroem e ressignificam identidades em diálogo com essas transformações. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a instituição escolar acompanhe as demandas emergentes do tempo presente, reconhecendo que educação e escola não são termos equivalentes, uma vez que o processo educativo ocorre também em espaços não formais (Oliveira, 2021). Da mesma forma, os professores não devem ser compreendidos como meros transmissores de conhecimento, nem os jovens como sujeitos passivos da aprendizagem.

Cavalcanti (2023) reforça que os jovens escolares produzem conhecimentos diversos em seu cotidiano, sendo agentes ativos de seus processos formativos. Nessa direção, Barros (2021) propõe uma “Pedagogia das Juventudes”, inspirada em Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, pensada para e com as juventudes, que valoriza os saberes trazidos pelos estudantes e reconhece o espaço escolar como lugar de socialização, expressão cultural e produção de sentidos. Tal perspectiva contribui para a valorização das experiências juvenis, o respeito às autonomias e a qualificação das relações pedagógicas, favorecendo maior envolvimento dos estudantes e melhores resultados no processo de aprendizagem (Cavalcanti, 2023).

Ao reconhecer e acolher as culturas juvenis — expressas por meio da música, das artes, das vestimentas e dos modos de ser —, a escola amplia suas possibilidades formativas e se abre à transformação. A superação de práticas pedagógicas cristalizadas e a valorização do que os alunos

trazem cotidianamente podem transformar os professores em agentes efetivos de uma educação construída com as juventudes (Barros, 2021).

Refletir sobre as juventudes brasileiras que frequentam majoritariamente a escola pública implica considerar uma condição juvenil marcada por desigualdades de gênero, raça, etnia e renda (Abramo, 1997). Diferentemente do contexto europeu, essas juventudes não vivenciam uma “moratória social”, o que impacta diretamente sua relação com a escola. Muitos jovens conciliam estudo e trabalho, formal ou informal, seja para contribuir com o sustento familiar, seja para custear aspectos de sua vivência juvenil relacionados ao lazer, à cultura e ao consumo.

Dayrell (2007) observa que a garantia da sobrevivência cotidiana constitui um desafio central para esses jovens, gerando tensões entre gratificações imediatas e projetos de futuro, o que, por vezes, leva a escola a interpretá-los como individualistas ou utilitaristas. Diante disso, torna-se fundamental repensar as práticas didáticas, de modo a construir conhecimentos que façam sentido para a realidade dos estudantes, priorizando a aprendizagem em detrimento da mera transmissão de conteúdos. Pais (2016) destaca a importância de evidenciar aos alunos o valor formativo das disciplinas para a ampliação de seus horizontes de conhecimento.

Cavalcanti (2023) afirma que aprender a pensar, de forma ampla e conceitual, constitui uma das principais atividades juvenis. Para o desenvolvimento do olhar geográfico, é imprescindível que o ensino parta do entorno vivido pelos estudantes, considerando suas experiências cotidianas como ponto de partida para a compreensão das relações socioespaciais. Nesse sentido, a Geografia escolar não pode se furtar à disputa em torno dos significados que atravessam a construção das identidades (Fischer, 1999; Silva, 2000). A disciplina deve possibilitar que os jovens compreendam criticamente o lugar que habitam e, a partir dele, interpretem o mundo, reconhecendo-se como sujeitos históricos e espaciais (Turra Neto, 2013).

O ensino de Geografia, portanto, deve ir além da transmissão de conteúdos, orientando os estudantes na leitura crítica da sociedade a partir de suas próprias experiências espaciais. Quando os alunos conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e seu cotidiano, a informação adquire sentido (Oliveira, 2015). Assim, a Geografia escolar assume o desafio de demonstrar que o conhecimento geográfico está presente na vida cotidiana, e não apenas em mapas, rochas ou na memorização de capitais.

Cavalcanti (2011) ressalta a importância de incluir, no ensino de Geografia, temas relacionados às formas de socialização dos estudantes e à sua geografia vivida, como cultura juvenil, linguagem, espaços de consumo e lazer, trabalho, tecnologia e práticas socioespaciais. O desafio consiste em articular esses saberes prévios aos conteúdos estruturantes do espaço no contexto do capitalismo contemporâneo, reconhecendo o potencial crítico da Geografia escolar enquanto ferramenta de resistência e reflexão social, especialmente em diálogo com as demais Ciências Humanas.

Nesse sentido, a disciplina pode contribuir para a problematização das relações de poder e para a construção de uma educação comprometida com a desconstrução de paradigmas coloniais, enfrentando desigualdades socioespaciais, racismo estrutural e a perda do sentimento de pertencimento latino-americano. Tal perspectiva dialoga com o princípio da decolonialidade, entendido como uma postura crítica frente à colonialidade ainda presente nas estruturas sociais e educacionais (Sousa; Ferreira, 2024).

Outra dimensão fundamental diz respeito à compreensão da escola como espaço de escuta e participação. Ao longo da história recente, jovens secundaristas ocuparam escolas em diversas cidades brasileiras, especialmente em 2015 e 2016, utilizando-as como palco de luta política em defesa de direitos educacionais e sociais. Essas ocupações configuraram-se como formas de subjetivação política, resistência estudantil e busca por autonomia e direitos geracionais (Bortone et al., 2024).

Mais recentemente, a pandemia da Covid-19 produziu impactos profundos na vida das juventudes, especialmente em função do afastamento da escola e das desigualdades no acesso ao ensino remoto. Jovens das classes populares, periféricas e rurais foram os mais afetados, em razão de limitações materiais e territoriais (Zan, 2024). Além da interrupção dos processos de ensino e aprendizagem, esse afastamento comprometeu dimensões fundamentais da experiência escolar, como a socialização, o acesso à alimentação escolar, ao esporte e à convivência cotidiana.

As dificuldades enfrentadas durante a pandemia agravaram questões relacionadas à saúde mental das juventudes, com o aumento de quadros de ansiedade, tristeza e depressão (Oliveira; Lacerda, 2022; Zan, 2024). Nesse contexto, o retorno à escola revelou-se essencial para o acolhimento e a discussão dessas questões, evidenciando o papel estratégico da instituição escolar na promoção do cuidado e do bem-estar. Dall'Agnese et al. (2024) defendem a criação de espaços coletivos de diálogo, como rodas de conversa, atividades culturais e grupos de apoio, envolvendo profissionais e os próprios jovens.

Diante dessas reflexões, evidencia-se a relação de interdependência entre juventudes e escola, ambas inseridas em uma sociedade em constante transformação. A escola forma e é transformada pelos sujeitos que a habitam, o que exige posturas pedagógicas sensíveis às diversidades, diferenças e desigualdades juvenis. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as relações estabelecidas entre as juventudes participantes da pesquisa e a escola, buscando responder à seguinte questão: qual é a relação dos jovens de uma cidade pequena com a sua escola?

Neste trabalho, adota-se intencionalmente o uso do termo juventudes, no plural, em consonância com perspectivas teóricas que compreendem a condição juvenil como marcada por heterogeneidades sociais, espaciais, culturais e econômicas (Dayrell, 2007; Abramo, 1997). Tal escolha não é meramente terminológica, mas analítica, pois permite reconhecer que não há uma experiência juvenil única, universal ou homogênea, mas múltiplas formas de ser jovem, produzidas em contextos específicos. No âmbito escolar, essa pluralidade se expressa nas diferentes relações que os estudantes estabelecem com a escola, com o conhecimento, com os professores e com seus projetos de futuro. Assim, compreender as juventudes no contexto de uma cidade pequena implica reconhecer que a escola não apenas recebe esses sujeitos, mas também participa ativamente da produção dessas múltiplas experiências juvenis, constituindo-se como um espaço central de socialização, disputa de sentidos e construção de identidades.

2. METODOLOGIA

A abordagem adotada no presente estudo é qualitativa, uma vez que permite compreender os fenômenos no contexto em que se manifestam, considerando-os de forma integrada e atenta às subjetividades envolvidas, que não se prestam à quantificação (Godoy, 1995). A natureza da pesquisa é aplicada, pois busca produzir conhecimentos passíveis de utilização prática, especialmente no

enfrentamento de problemáticas relacionadas ao contexto escolar investigado. Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, ao buscar descrever e analisar os fenômenos observados, sem a pretensão de estabelecer generalizações.

No que se refere aos procedimentos técnicos, o estudo configura-se como um estudo de caso, modalidade que possibilita o aprofundamento analítico de um objeto específico, considerando as situações da vida real e o contexto no qual os fenômenos ocorrem (Gil, 2002). A escolha por esse procedimento justifica-se pelo reconhecimento de que as juventudes e as escolas de cidades pequenas apresentam contextos diversos, o que inviabiliza generalizações amplas. Assim, o caso analisado deve ser compreendido como uma experiência situada. A pesquisa de campo foi realizada por meio de grupo focal, técnica que favorece análises abertas e processuais, coerentes com a perspectiva do estudo de caso.

O espaço empírico da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Giordani, única instituição do município que oferta o Ensino Médio. Localizada na área central do perímetro urbano, a escola atende estudantes provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural, especialmente aqueles oriundos das três escolas de Ensino Fundamental distribuídas pelo território rural de Gramado dos Loureiros. Não foram encontrados registros sistematizados sobre a história da instituição. Em relação aos indicadores educacionais, em 2023 a escola apresentou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 5,7 nos Anos Iniciais — não havendo dados disponíveis para Anos Finais e Ensino Médio —, com médias de 229,12 em Língua Portuguesa e 231,01 em Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As taxas de rendimento do mesmo ano indicaram ausência de abandono escolar e índices de aprovação de 88,1% nos Anos Iniciais, 82,6% nos Anos Finais e 79,7% no Ensino Médio (INEP, 2023).

O município de Gramado dos Loureiros localiza-se ao norte do estado do Rio Grande do Sul, faz limite com os municípios de Nonoai e Trindade do Sul e encontra-se a aproximadamente 30 km da divisa com o estado de Santa Catarina, delimitada pelo rio Uruguai. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui 2.014 habitantes e densidade demográfica de 15,33 hab./km². Historicamente, Gramado dos Loureiros foi distrito de Nonoai, teve sua área delimitada em 1979 e foi emancipado politicamente em 1992, por meio da Lei nº 8.541/92 (Rio Grande do Sul, 1992). Desde então, sua população tem oscilado entre dois e dois mil e trezentos habitantes, com predominância de moradores na área rural. A economia local é baseada principalmente na pecuária leiteira, na avicultura e na agricultura, com forte presença do agronegócio, destacando-se o cultivo de soja, milho e feijão (Gramado dos Loureiros, 2025).

Os participantes da pesquisa foram jovens escolarizados do 2º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Estadual Adolfo Giordani. Para garantir o anonimato, os sujeitos foram identificados por cores: amarelo, azul, branco, laranja, preto, rosa, roxo, verde e vermelho. Quanto à faixa etária, uma participante tinha 16 anos, cinco tinham 17 anos e três tinham 18 anos.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos

Nome fictício	Idade	Etnia	Gênero	Ano escolar	Tempo que reside na cidade	Área rural ou urbana	Trabalho
Azul	18 anos	Branca	Feminino	3º ano	16 anos	Rural	Menor ³ Aprendiz da JBS
Amarelo	17 anos	Branca	Feminino	3º ano	14 anos	Rural	Menor Aprendiz Cotrisal e trabalha na Rádio Comunitária
Branco	17 anos	Indiana ⁴	Feminino	3º ano	17 anos	Rural	Jovem Aprendiz Cotrisal
Rosa	17 anos	Branca	Feminino	3º ano	17 anos	Urbana	Jovem Aprendiz Cotrisal
Roxo	17 anos	Branca	Feminino	3º ano	17 anos	Urbana	Sem trabalho no momento
Verde	18 anos	Branca	Feminino	3º ano	17 anos	Urbana	Sem trabalho no momento
Laranja	17 anos	Branca	Masculino	2º ano	7 anos	Urbana	Jovem Aprendiz Cotrisal e Agricultor
Vermelho	16 anos	Branca	Feminino	2º ano	2 meses que voltou para a cidade	Rural	Sem trabalho no momento
Preto	18 anos	Pardo	Masculino	3º ano	18 anos	Rural	Trabalha redondeza de casa (Agricultor)

Fonte: banco de dados da pesquisa, 2025. Organização: autores (2025).

A técnica de grupo focal foi adotada por possibilitar a construção coletiva de sentidos a partir da interação entre os participantes, mediada por estímulos propostos pelo pesquisador (Ressel et al., 2008). Nessa técnica, o papel do moderador é central, exigindo atenção ao princípio da não diretividade, de modo a favorecer a interação grupal sem a imposição de opiniões que possam direcionar ou limitar o debate (Corrêa; Oliveira; Oliveira, 2021). O grupo focal possibilita a troca de experiências, a construção de ideias e a interpretação de crenças, valores e pontos de vista diversos, emergentes da dinâmica coletiva. Além disso, a interação permite compreender como determinados temas são articulados, confrontados, censurados ou transformados no interior do grupo, em diálogo com normas e formas de comunicação entre pares (Ressel et al., 2008).

³ Alguns participantes falaram que são “Menor Aprendiz” e outros falaram que são “Jovem Aprendiz”, mas é o mesmo programa.

⁴ Em cidades do interior, nessa região, é comum denominar pessoas de ascendência indígena como “indiana”.

A produção de dados por meio do grupo focal permite acessar dimensões analíticas menos evidentes em contextos individuais, uma vez que a interação favorece o aprofundamento dos temas discutidos, bem como o surgimento de novos tópicos e subtemas ao longo da conversa (Busanello et al., 2013). Para orientar a atividade, foi elaborado um roteiro semiestruturado, utilizado de forma flexível, respeitando a fluidez do diálogo. A organização do grupo focal compreendeu dois momentos: um inicial, voltado à identificação dos participantes e apresentação da pesquisa, e outro dedicado à discussão das vivências juvenis e das relações estabelecidas com a escola.

No primeiro momento, realizou-se a apresentação da pesquisadora e dos objetivos do estudo, a explicação sobre o funcionamento do grupo focal, a conferência dos termos éticos assinados, a verificação do equipamento de gravação, a caracterização geral dos participantes e a escolha dos nomes fictícios. No segundo momento, o debate foi direcionado à análise das relações dos jovens de Gramado dos Loureiros com a Escola Estadual Adolfo Giordani.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma inspiração na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011). Inicialmente, procedeu-se à organização do material empírico, por meio da transcrição integral das gravações e da seleção dos dados. Em seguida, realizou-se a exploração do material, com análise das falas individualmente. Por fim, desenvolveu-se a etapa de tratamento, interpretação e validação dos resultados, buscando articular os dados empíricos ao referencial teórico adotado.

As gravações do grupo focal foram transcritas com o auxílio da plataforma TurboScribe. Posteriormente, foi elaborada uma nuvem de palavras por meio do site Voyant Tools. As palavras identificadas foram organizadas manualmente em cinco subcategorias: expressões, verbos, substantivos, referências aos próprios participantes e referências à cidade ou ao contexto local. Em um segundo momento, as falas foram sistematizadas em quatro eixos analíticos: a escola; professores e aulas; uso do celular na escola; e Novo Ensino Médio.

No que diz respeito aos cuidados éticos, a identificação da escola foi necessária, uma vez que se trata da única instituição do município que oferta o Ensino Médio e, portanto, reúne os sujeitos considerados jovens, conforme a definição do Estatuto da Juventude (EJUVE). Antes da realização da pesquisa de campo, foram solicitados e coletados os seguintes documentos: Termo de Anuência da instituição; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado aos participantes maiores de idade e aos responsáveis legais pelos menores; e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, destinado aos participantes menores de 18 anos. Todos os envolvidos foram devidamente informados sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, tendo suas dúvidas esclarecidas previamente à realização do grupo focal. Entre os possíveis riscos, destacou-se o desconforto ao abordar determinadas questões pessoais; entre os benefícios, ressaltou-se a contribuição para a produção de conhecimento e a possibilidade de melhorias futuras, sem benefícios diretos aos participantes. Ao final do trabalho de campo, a pesquisadora colocou-se à disposição da escola para a apresentação dos resultados do estudo.

3. RESULTADOS

Os participantes destacaram, de forma recorrente, aspectos relacionados às metodologias e às práticas didáticas adotadas pelos professores, à escola enquanto referência educacional na região, à insatisfação com a proibição do uso do telefone celular no ambiente escolar e à implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere às experiências vivenciadas ao longo desse

processo. Esses temas emergiram de maneira consistente nas falas, orientando a organização e a interpretação dos dados produzidos no grupo focal.

A nuvem de palavras foi composta por cinquenta termos, posteriormente organizados em cinco subcategorias analíticas, o que possibilitou uma visualização mais ampla dos conteúdos mobilizados pelos participantes e contribuiu para a sistematização dos eixos de análise.

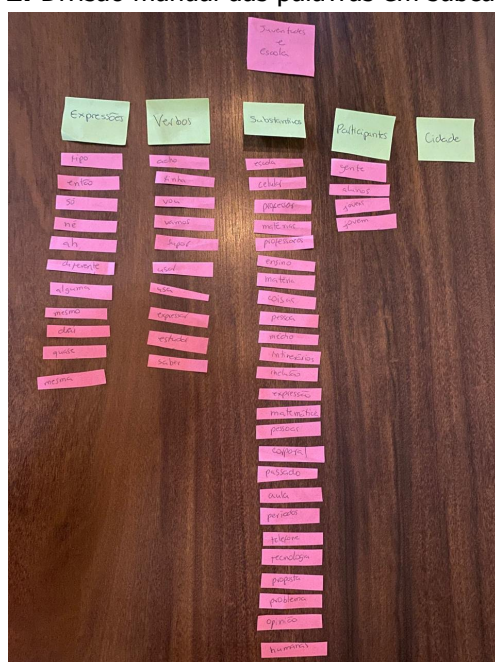
Figura 1: Nuvem de palavras do grupo focal.



Fonte: Voyant Tools. Organização dos autores, 2025.

As subcategorias definidas para a organização das palavras foram: expressões, verbos, substantivos, participantes e cidade. A categoria expressões foi utilizada com o objetivo de agrupar vícios de linguagem e conectivos recorrentes nas falas; a categoria verbos reuniu termos que expressam ações atribuídas tanto aos jovens quanto a outros sujeitos e instituições sociais; a categoria substantivos concentrou os principais temas mencionados; a categoria participantes abrangeu referências aos próprios jovens, às juventudes e à condição estudantil; por fim, a categoria cidade agrupou palavras relacionadas ao município de Gramado dos Loureiros e ao contexto local, aspecto relevante por se tratar de uma pesquisa com juventudes de cidade pequena. Na Figura 2, apresenta-se a organização manual dessas palavras, dispostas em ordem decrescente de frequência.

Figura 2: Divisão manual das palavras em subcategorias.



Fonte: Organização dos autores, 2025.

Na subcategoria expressões, foram identificados onze termos, com destaque para a palavra “tipo”, que ocupou a segunda posição na nuvem, com 36 ocorrências. A subcategoria verbos reuniu dez termos, liderados por “acho”, com 32 ocorrências, evidenciando a centralidade da opinião e da avaliação nas falas juvenis. Destacam-se, ainda, os verbos “saber” e “expressar”, associados a expectativas formativas atribuídas à escola, bem como o verbo “usar”, recorrente nas discussões sobre a restrição do uso do celular e sobre a funcionalidade dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

A subcategoria substantivos concentrou 23 termos, sendo “escola” o mais recorrente, o que se justifica por se tratar do espaço central da investigação. Na sequência, destacam-se “celular”, “telefone” e “tecnologia”, associados à recente proibição do uso de aparelhos eletrônicos no ambiente escolar; “professor” e “professores”; “matéria”, “matérias” e “aula”; bem como “itinerários”, “ensino” e “médio”, termos diretamente relacionados à implementação do Novo Ensino Médio. Ressalta-se, ainda, a recorrência das palavras “expressão” e “corporal”, que, juntas, remetem ao itinerário formativo “Expressão Corporal”, amplamente mencionado pelos participantes.

Na subcategoria participantes, quatro termos se destacaram: “gente” (referindo-se à expressão “a gente”), com 104 ocorrências, evidenciando o caráter coletivo das falas; “alunos”, “jovens” e “jovem”, que reforçam a centralidade das juventudes enquanto sujeitos da pesquisa.

A partir dessa sistematização, foram definidos quatro eixos analíticos: A escola; Professores e aulas; O uso do celular na escola; e Novo Ensino Médio. O eixo A escola foi elaborado por constituir o foco central da investigação, qual seja, a relação dos jovens com a instituição escolar. No decorrer das falas, a discussão sobre a escola conduziu, de forma espontânea, às reflexões sobre as práticas docentes, justificando a construção do eixo Professores e aulas. Um terceiro eixo, O uso do celular na escola, foi criado a partir de um tema não previsto inicialmente no roteiro do grupo focal, mas que emergiu com grande intensidade nas falas, evidenciando a relevância dessa questão para os jovens. Por fim, o eixo Novo Ensino Médio foi estruturado em função das recorrentes referências à implementação dos itinerários formativos e às experiências vivenciadas nesse contexto.

3.1 A escola

O diálogo do grupo focal, no momento intitulado “Como esses jovens se relacionam com a escola?”, foi iniciado a partir do questionamento “para que serve a escola?”. A partir dessa provocação, os estudantes passaram a expressar críticas consistentes às metodologias pedagógicas adotadas pela instituição, associadas, em suas falas, a um modelo de ensino predominantemente tradicional, percebido como hegemônico entre os professores da escola.

Os jovens destacaram que os alunos não aprendem de maneira homogênea, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de modos de aprender. Essa percepção converge com o que afirma Cavalcanti (2023), ao compreender os jovens estudantes como sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, capazes de interpretar, questionar e ressignificar as experiências escolares.

As críticas dirigidas à escola e às práticas docentes evidenciam, ainda, tensões na responsabilização pelos desafios enfrentados no processo de construção do conhecimento. Tal aspecto dialoga com a análise de Basso, Vieira e Bernardi (2024), ao indicarem a recorrência de uma dinâmica de deslocamento da responsabilidade — ora atribuída aos estudantes, ora aos professores ou à instituição — diante das dificuldades pedagógicas. Nesse sentido, as falas juvenis revelam não apenas

insatisfação com determinados modelos de ensino, mas também a presença de disputas simbólicas em torno dos sentidos da escola e do papel que ela desempenha em suas trajetórias formativas.

Eu acho que a base, não o que acontece, mas a escola seria para ensinar, para educar, ajudar a complementar o que a gente aprende em casa. Só que muitas vezes... eu acho que a escola tem um método de ensino, mas a gente sabe que não é todas as pessoas que aprendem com o método de ensino que ensinam na escola. E aí tem um aluno que chamam de burro, só que quando a gente vê ele é bem inteligente, só que ele só não aprende da forma que a escola quer que ele aprenda. (Vermelho, mulher, 16 anos)

Essas leituras evidenciam que as juventudes não apenas vivenciam a escola, mas produzem interpretações críticas sobre ela, o que reforça a compreensão, presente em Dayrell (2007), de que os jovens são sujeitos ativos na construção de sentidos sobre suas experiências sociais. Nesse contexto, a escola aparece não apenas como instituição normativa, mas como espaço vivido e interpretado, tensionado pelas expectativas juvenis.

Quando solicitados a indicar uma palavra que sintetizasse a escola, os estudantes apresentaram duas respostas distintas, que expressam diferentes pontos de vista sobre a instituição. Em um segundo momento, em vez de ampliarem a lista de palavras, os participantes optaram por elaborar comentários mais extensos, nos quais destacaram aspectos positivos da escola, especialmente no que se refere à sua estrutura física e à sua posição como referência educacional em comparação com outras instituições da região. Nas falas, ressaltaram, ainda, o esforço da escola em buscar melhorias e processos de inovação. Ao tratarem da noção de “evolução” e da tentativa institucional de inovar, os jovens reforçam o argumento apresentado por Dayrell (2007), segundo o qual as transformações sociais mais amplas incidem diretamente sobre as instituições, que passam a se reconfigurar diante daquilo que, ao longo do tempo, passa a ser compreendido como “novo” e desejável, especialmente pelas juventudes.

Tragédia. (Azul, mulher, 18 anos)

Esforço. (Azul, mulher, 18 anos)

Eu acho que se a gente for analisar, se basear nas escolas de outros lugares do estado, a nossa escola está bem boa, porque tem um monte de coisa. (Rosa, mulher, 17 anos)

Eu acho que comparada com as escolas da região é uma referência. (Vermelho, mulher, 16 anos)

Eu acho que a nossa escola é esforçada, ela tenta buscar e ela sempre vai buscando coisa nova. (Azul, mulher, 18 anos)

É, eu acho que é isso também, porque se a gente for analisar, até na questão daquela onda de calor, tipo aqui na escola se a gente tivesse aula, não teria problema, tem ar em todas as salas, tem uma estrutura boa, tem TV Smart, tem todas as coisas que a gente precisa. (Rosa, mulher, 17 anos)

No que diz respeito à estrutura física, os relatos evidenciam um reconhecimento significativo da escola enquanto espaço qualificado. Em comparação com outras escolas públicas, inclusive da rede estadual, a Escola Adolfo Giordani é apontada pelos jovens como uma referência. O espaço onde foi realizado o grupo focal, por exemplo, dispunha de dois aparelhos de ar-condicionado, uma televisão smart e um roteador de wi-fi. Embora essa sala específica não contasse com mobiliário novo, os estudantes destacaram que outras salas da escola já possuem classes recentemente adquiridas. Além disso, a instituição apresenta elementos estéticos e estruturais que contribuem para a construção de um

ambiente escolar acolhedor, como pinturas nas paredes, plantas bem cuidadas e diversos elementos decorativos. Soma-se a isso a presença de rampas de acessibilidade, aspecto que reforça o compromisso da escola com condições mais inclusivas de circulação e permanência no espaço escolar.

3.2 Professores e aulas

O tema professores e aulas emergiu de forma espontânea nas falas dos participantes, dando continuidade às críticas às metodologias de ensino já apontadas na discussão inicial sobre a escola. Os jovens teceram críticas às permanências observadas nas práticas pedagógicas, identificadas por eles como a reprodução de métodos de ensino utilizados em gerações anteriores, inclusive no período em que seus próprios pais frequentavam a escola. Essas permanências foram associadas, ainda, à continuidade da atuação de alguns professores, o que os estudantes interpretam como indicativo de uma baixa renovação metodológica. O conceito de geração mobilizado implicitamente pelos participantes aproxima-se daquele proposto por Feixa (2019, p. 12), compreendido como um referente simbólico que “identifica agentes socializados em um mesmo período histórico”. Importa destacar que, nesse momento inicial, as críticas não se direcionaram aos docentes enquanto sujeitos, mas às metodologias e às didáticas empregadas no processo de ensino-aprendizagem.

Dos 12 anos que eu estou aqui na escola, tem o mesmo professor. (Azul, mulher, 18 anos)

É, que nem eles falam, “ah, já dei aula para o teu pai, para a tua mãe”. Eu não sei se isso é uma coisa boa, uma coisa ruim. Por conta que, eles estão ensinando nós, ainda com os métodos que eles ensinaram os nossos pais. (Roxo, mulher, 17 anos)

Ensinar com o método de antigamente não dá certo, porque nós estamos numa era completamente diferente. (Vermelho, mulher, 16 anos)

Querer usar o mesmo método para gerações diferentes não funciona. (Vermelho, mulher, 16 anos)

As críticas às metodologias tradicionais, expressas pelos participantes, evidenciam um descompasso entre práticas pedagógicas consolidadas e as formas contemporâneas de aprendizagem juvenil. Esse tensionamento pode ser interpretado à luz das transformações sociais e culturais que atravessam as juventudes, conforme apontado por Dayrell (2007), indicando a necessidade de reconfiguração das práticas docentes frente às novas demandas geracionais.

Ao direcionarem suas análises às formas de ensino, e não aos professores individualmente, os estudantes demonstram reconhecer sua condição de sujeitos ativos na construção do conhecimento, bem como sua capacidade de identificar elementos que dificultam ou potencializam suas aprendizagens. Tal compreensão dialoga com Cavalcanti (2023), ao defender que o ponto de partida do trabalho pedagógico deve ser o estudante, reconhecendo suas experiências, ritmos e modos de aprender. Nessa perspectiva, as formas de aprendizagem devem orientar as formas de ensino, e não o contrário, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade presente nas turmas. Como assinala a autora, quando determinadas estratégias didáticas não produzem os resultados esperados, não se trata apenas de uma dificuldade individual do aluno, mas de um desafio pedagógico mais amplo, que convoca o professor a refletir criticamente sobre suas metodologias e a buscar estratégias inovadoras e contextualizadas.

Para compreender seus jovens alunos, pois, é importante que os professores, cientes de que seu papel é ajudá-los em seu processo de aprendizagem, considerem como princípio orientador de seu trabalho que eles são sujeitos ativos.

Sendo assim, como sujeito para o qual se volta o trabalho docente e sua organização, é preciso compreender quem é ele. É preciso compreendê-lo em sua diferença, em sua desigualdade e em sua igualdade (Cavalcanti, 2023, p. 162).

Quando questionados sobre o que consideram um “professor ideal”, os participantes articularam aspectos didáticos e relacionais, trazendo exemplos de atitudes docentes que consideraram inadequadas. Nas falas, emergiu também a especificidade de se tratar de uma escola situada em uma cidade pequena, contexto no qual professores e estudantes frequentemente mantêm relações para além do espaço escolar, o que influencia as dinâmicas estabelecidas em sala de aula.

Que saiba explicar perguntas (Amarelo, mulher, 17 anos).

Que se esforce (Vermelho, mulher, 16 anos).

E que saiba o conteúdo e que chegue preparado ali, também. (Azul, mulher, 18 anos)

É aquele professor que também aceita que ele também pode errar, que tem aquele professor que acha que só porque ele é professor não pode errar, e diga “nossa, tenho que fazer alguma coisa” (Vermelho, mulher, 16 anos).

Isso é por ser cidade pequena também né, isso de se conhecer (Azul, mulher, 18 anos).

É por isso (Rosa, mulher, 17 anos).

Falaram para nós que a gente tinha feito um papelão de reclamar que a gente não tinha entendido o conteúdo (Azul, mulher, 18 anos).

E se a gente não comenta, aí nós estamos erradas. “Porque não, porque vocês têm que ser civilizados”. E se a gente vai e conversa com outra pessoa que não é o professor, “não, porque tinha que ter conversado comigo”. Aí conversa e fala assim, “oh, bem ótimo” (Vermelho, mulher, 16 anos).

E se nós vamos mal em alguma prova também, bota com a culpa toda no aluno, sendo que a maioria do pessoal foi mal (Verde, mulher, 18 anos).

De 20 alunos, 19 foi mal, um foi bem. Aí, nossa, é a culpa dos alunos (Rosa, mulher, 17 anos).

No que se refere especificamente ao ensino de Geografia, ao serem questionados sobre “o que é a Geografia?” e “para que ela serve?”, os jovens apresentaram respostas simples, porém significativas, que evidenciam uma aprendizagem conectada ao meio em que vivem. Tal aspecto revela a presença de uma Geografia escolar que dialoga com a realidade e com o cotidiano dos estudantes, princípio amplamente discutido na formação de professores de Geografia. Ainda que não tenham mencionado diretamente os docentes responsáveis, as respostas indicam êxito na construção do olhar geográfico pretendido pelo ensino da disciplina, em consonância com Pais (2013), ao enfatizar a relação entre o conhecimento escolar e a formação humana, bem como com Oliveira (2015), ao destacar sua relevância para a compreensão e a atuação no cotidiano.

Eu acho que a Geografia, ela é muito importante para a gente entender onde a gente está, o meio que a gente vive. Toda essa questão... (Vermelho, mulher, 16 anos).

Cartografia (Preto, homem, 18 anos).

Isso. É uma matéria muito importante para a gente entender. Por exemplo, ajuda muito na agricultura, porque “ah, aquela espécie ou o que é bom para aquilo lá”,

geralmente a gente tem essas bases em Geografia, eu acho (Vermelho, 16 anos, mulher).

Ao serem convidados a refletir sobre o que mudariam na escola, os estudantes voltaram a direcionar suas respostas principalmente aos professores, retomando questões relacionadas à metodologia, à didática, à formação docente e à carga horária, o que evidencia a centralidade da prática pedagógica em suas experiências escolares.

Os professores, ah brincadeira (Amarelo, mulher, 17 anos).

Um pouco os professores (Azul, mulher, 18 anos).

A metodologia de ensino de alguns professores (Vermelho, mulher, 16 anos).

É, eu acho que o principal é a metodologia dos professores. Tipo deixar mais professores jovens virem (Amarelo, mulher, 17 anos).

E achar professor que seja formado na área e não pra tapar com buraco (Azul, mulher, 18 anos).

Porque eu já vi uma situação de professor que está aqui muitos anos, que poderia diminuir sua carga horária para dar oportunidade para um professor mais jovem, mais novo em tal matéria (Amarelo, mulher, 17 anos).

Cabe ressaltar que não há, neste trabalho, a intenção de desqualificar o trabalho de professores com ampla experiência profissional, cuja atuação na escola pública básica é marcada por profundo conhecimento da realidade escolar e que, em muitos casos, constituem referências formativas importantes. No entanto, as falas juvenis também expressam a demanda por maior presença de professores jovens, não em função da idade em si, mas em razão de abordagens metodológicas consideradas mais atualizadas, frequentemente associadas às transformações incorporadas nos cursos de formação inicial ao longo do tempo.

Essa demanda pode ser compreendida à luz de Dayrell (2007), ao apontar que as juventudes expressam expectativas de que a educação acompanhe, de forma mais próxima, as transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas. Ademais, as falas analisadas sugerem que professores jovens em início de carreira podem assumir, no espaço escolar, um papel simbólico de representatividade geracional, contribuindo para relações pedagógicas marcadas pela identificação, pela confiança e pela valorização das juventudes enquanto sujeitos legítimos de saber e experiência.

3.3 Uso do celular na escola

Um tema que emergiu de forma espontânea no grupo focal, embora não estivesse previsto no roteiro inicial, foi a proibição do uso do telefone celular no ambiente escolar, instituída pela Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025). À época da realização do grupo focal, a medida encontrava-se em fase inicial de implementação, e os participantes manifestaram, de forma unânime, posicionamento contrário à restrição. Destaca-se que, antes da promulgação da referida lei, diversos estados, municípios e instituições escolares já vinham adotando medidas semelhantes; contudo, esse não era o caso da Escola Adolfo Giordani.

O uso de aparelhos celulares no espaço escolar intensificou-se ao longo do século XXI, acompanhando a expansão das tecnologias digitais, a ampliação dos meios de comunicação e o acesso crescente a jogos, músicas, filmes, pesquisas e, sobretudo, às redes sociais. Nesse contexto, Nagumo e Teles (2016) investigaram as motivações que sustentam o uso frequente desses dispositivos por jovens

estudantes no ambiente escolar, identificando múltiplas razões associadas tanto às práticas comunicacionais quanto às demandas pedagógicas contemporâneas.

Houve inúmeras motivações mencionadas pelos alunos para o uso do celular em sala de aula, como a transgressão enquanto forma de insubordinação às regras de proibição, o tempo livre de intervalos e a vontade de se comunicar para saber das novidades. Aqui focamos no fenômeno do tédio e do uso das redes sociais como motivadores para o uso do celular na escola. Existe um desinteresse dos alunos pela escola ou pelas aulas, originado pelo tempo ocioso ou por considerarem as aulas tediosas. Alguns professores dão suas aulas expositivas tendo por base um currículo de pouco interesse para seus alunos. Já na internet, o estudante pode navegar nos seus tópicos de interesse, aprender com seus pares, sem ameaças de fracassar em uma prova (Nagumo; Teles, 2016, p.365).

No grupo focal, a discussão sobre o uso do celular emergiu inicialmente vinculada às críticas às metodologias docentes, especialmente no que se refere à ausência do aparelho como recurso pedagógico em sala de aula. Os jovens argumentaram que vivenciam um contexto marcado pela evolução tecnológica e defenderam que outras problemáticas, como drogas e violência no espaço escolar, deveriam receber maior atenção do que a restrição ao uso do celular.

Eu acho que aqui na escola tem gente que se passa? Tem. Que tipo, o professor está falando e não larga o celular, fica mexendo no celular, fica jogando na sala. Tipo, que não é errado, só que vamos supor no recreio, tirar e tal. Eu acho que tem muito a questão de quem está lá no poder, quem está lá, vamos supor no Governo Federal, nunca esteve, às vezes, dentro de uma sala de aula hoje, não sabe como que é a realidade. Eles se preocupam com questões de tecnologia, mas não se preocupam com questão de, vamos supor, de drogas, de coisas ilícitas, de bebida, de coisa, enfim, dentro da escola. Porque acontece, em ambiente escolar, gente que traz bebida, gente que traz cigarro eletrônico, gente que traz canivete na escola, e eles não vão analisar o que realmente é perigoso, o que realmente está acontecendo de ilícito dentro das escolas e se preocupam com uma coisa tão supérflua, tipo, ah, tecnologia. Sendo que a gente vive na era da tecnologia, então... (Rosa, mulher, 17 anos).

As falas evidenciam que o uso do celular, para além de uma questão disciplinar, está associado às formas contemporâneas de sociabilidade e produção de conhecimento juvenil. Nesse sentido, o conflito em torno de sua proibição pode ser compreendido como expressão de disputas geracionais sobre o controle dos tempos, dos corpos e das práticas no espaço escolar.

Os participantes destacaram, ainda, a necessidade do uso dos celulares como ferramenta de apoio às aulas, ressaltando que, especialmente após a pandemia da Covid-19, a incorporação de tecnologias digitais tornou-se parte da dinâmica pedagógica. Nesse processo, o telefone celular passou a ser utilizado como recurso complementar ao ensino, assim como os chromebooks, que vêm sendo adotados como alternativa institucional. Contudo, os estudantes apontaram que esses dispositivos não oferecem a mesma fluidez de acesso e uso que os celulares.

Eu achei uma hipocrisia, uma baita de uma hipocrisia, porque como aluna que teve experiência no novo Ensino Médio, que foi colocado nas escolas estaduais, ano passado a gente viveu o ano inteiro com novas matérias, e era itinerários, né, sobre expressão corporal, expressão não sei do que, expressão não sei o que lá. Em quase todas as matérias a gente precisava usar a tecnologia. Inclusive na Cartilha dos Professores desse ano, tem os métodos que você pode usar e um dos métodos que eles podem usar é o celular. Mas como que a gente vai usar o celular se é proibido? Quase tudo que a gente vai fazer na escola era usado o celular, até mesmo apresentar trabalho a gente usa o celular, coisas simples que hoje em dia

a gente tem que vir com tudo anotado, tudo escrito, tudo previsível (Amarelo, mulher, 17 anos).

Eu vou complementar, né, porque nós estamos nessa fase agora de ter várias matérias, às vezes nem os professores sabem direito o que é a matéria. E daí a gente tem que ter aulas que a gente pega toda santa aula tem que buscar os chromebooks. Aí você tem que ligar, cadastrar o e-mail, aí usa, aí não funciona, aí dá problema em um, porque ele não acessa o e-mail, e aí a gente vai, vai, vai e perde a aula (Vermelho, mulher, 16 anos).

E a internet também não é muito boa... (Verde, mulher, 18 anos).

A literatura especializada indica que o uso do celular no ambiente escolar apresenta tanto limitações quanto potencialidades, podendo atuar, simultaneamente, como recurso pedagógico e como elemento de distração. Batista e Barcelos (2013), ao realizarem uma revisão teórica sobre o tema, sistematizam posições favoráveis, contrárias e intermediárias, antes de desenvolverem investigação empírica junto a estudantes, evidenciando a complexidade do debate.

Tratando especificamente do uso do celular, Machado (2012) defende que é preciso analisar atentamente a questão. Segundo o autor, tanto pode ser preciso estabelecer restrições de uso desses dispositivos nas escolas, para permitir um melhor andamento das ações pedagógicas e para “desligar” um pouco os alunos do ritmo frenético da vida atual, como é possível tornar este equipamento um elemento de trabalho para o desenvolvimento de diversos projetos educacionais (Machado, 2012, apud Batista; Barcelos, 2012, p.2).

Além dos aspectos pedagógicos, os jovens atribuíram à proibição do uso do celular um significado político, interpretando a medida como uma forma de silenciamento das juventudes, uma vez que os aparelhos possibilitam a denúncia de problemáticas presentes no cotidiano escolar. As falas também apontaram a percepção de seletividade na aplicação da restrição, ao considerarem que o uso intensivo de celulares por adultos é socialmente naturalizado, enquanto o uso juvenil é frequentemente criminalizado.

E eu acho que novamente entra a questão de ser jovem. Porque eles dizem, “ah, os jovens, eles não têm maturidade para largar o celular, porque eles são viciados, são aquilo, são isso, numa palestra, não se larga o celular”. Mas muitas vezes eu vejo adultos com o telefone e dizem, “ah, coisa de trabalho, coisa de trabalho”. E estão lá no celular também. E daí por a gente ser jovem, a gente é irresponsável, a gente usa o telefone pra qualquer coisa e não usa pra nada útil na vida o telefone, mas daí por tu ser adulto, tu usa pra coisa útil o telefone. Então, sabe, é uma coisa muito, por ser jovem, também tem essa questão de, “ah, não vai saber se controlar, não vai conseguir largar o celular e prestar atenção”. Eu acho que isso é mais uma forma da gente amadurecer e ter a disciplina de que não, “agora a gente vai ter que largar e a gente vai prestar atenção” (Roxo, mulher, 17 anos).

Os estudantes trataram o uso do celular como uma questão que envolve responsabilidade individual e respeito aos professores, defendendo que a utilização ou não dos aparelhos durante as aulas deveria ser mediada por acordos pedagógicos. Ademais, manifestaram a crença de que a proibição, por si só, não contribuirá de forma significativa para a melhoria da aprendizagem.

Eu acho que assim, ó, quem quer estudar, vai ter o celular ou não e a pessoa vai estar se esforçando e vai se dedicar. Quem não quer estudar vai estar insatisfeito com ou sem o celular. A pessoa não vai se dedicar, se tirar o celular não vai fazer os que não se dedicavam antes, se dedicarem agora. Porque é uma questão de convicção da pessoa (Vermelho, mulher, 16 anos).

É, também é uma questão de respeito. Tipo, quem, vamos supor, vem desde casa com essa convicção, que tipo, ó, o professor tá explicando, eu vou ter, né, a decência, vou guardar o celular, prestar atenção, fazer as coisas. Não é tirando o celular que a pessoa vai parar de incomodar durante as aulas, também. Quem não quer, igual ela falou, quem não quer aprender, não aprende, não vai ser o celular que vai impedir, não vai ser nada. Tipo, se a pessoa quer, ela busca e ela vai e ela consegue. Mas se a pessoa não quer, não tem o que fazer (Rosa, mulher, 17 anos).

Reconhece-se que a proibição do uso do celular nas escolas foi instituída com o objetivo de concentrar a atenção dos estudantes nas atividades em sala de aula, diante da constatação de que a presença constante dos aparelhos pode fragmentar a atenção e comprometer os processos de aprendizagem. No caso da restrição durante os intervalos, a medida também foi justificada pela tentativa de fortalecer as relações interpessoais presenciais, que, em muitos contextos, passaram a ser mediadas predominantemente por interações virtuais.

Entretanto, conforme evidenciado pelas falas dos estudantes, o telefone celular já havia sido incorporado às práticas pedagógicas em diversas escolas, processo intensificado durante a pandemia da Covid-19, quando o ensino remoto emergencial demandou a transferência das atividades escolares para o ambiente virtual. No retorno ao ensino presencial, parte dessas práticas foi mantida, como a realização de pesquisas, a entrega e a apresentação de trabalhos por meios digitais.

Nesse contexto, a restrição ao uso dos celulares gerou a necessidade de dispositivos substitutivos, como os chromebooks disponibilizados durante a pandemia, com o objetivo de democratizar o acesso às tecnologias educacionais. Todavia, os participantes ressaltaram limitações relacionadas à velocidade de acesso e à operacionalidade desses equipamentos. Assim, para que a implementação da Lei nº 15.100/2025 se efetive de maneira mais coerente com as dinâmicas pedagógicas contemporâneas, torna-se necessário pensar alternativas que potencializem o uso educativo das tecnologias disponíveis, como a ampliação do número de dispositivos, a diversificação dos recursos tecnológicos e o investimento em infraestrutura de conectividade.

3.4 Novo Ensino Médio

A implementação do Novo Ensino Médio e a oferta dos itinerários formativos suscitaram um debate significativo entre os participantes do grupo focal, que apresentaram avaliações críticas tanto sobre a proposta quanto sobre a forma como ela foi operacionalizada na escola. Os estudantes relataram suas experiências no processo de implementação, destacando percepções, expectativas e frustrações associadas à reorganização curricular.

Eles fizeram assim, tipo, quando a gente era do primeiro, a gente vinha com algumas matérias, tipo, acho que era Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Cultura digital... essas coisas assim. Aí quando era no final do primeiro, a gente fazia a escolha de qual área a gente queria. Daí tinha a área focal e a área complementar. E aí no segundo, vinham todos os itinerários, só que agora no terceiro, teve até aquela redução de horas, né. Aí no terceiro a gente tem as matérias normais e a única itinerária que ficou é a Resolução de Problemas, que daí é matemática, né, então não muda muito da matemática em si (Rosa, mulher, 17 anos).

Tem Gestão de Políticas Públicas (Laranja, homem, 17 anos).

Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana e tem Corpo e Movimento... (Vermelho, mulher, 16 anos).

No debate acadêmico, a denominada "Reforma do Ensino Médio" tem sido compreendida como parte de um campo de disputas político-ideológicas mais amplo. Conforme argumenta Silva (2023, p. 28),

a reforma “se insere em um campo de disputas por hegemonia político-ideológica que atinge, historicamente, o Ensino Médio brasileiro”. Nessa perspectiva, a estrutura da proposta aproxima-se de interesses vinculados à lógica de mercado, refletindo o contexto político-econômico vigente no período de sua aprovação, em 2017.

O NEM representa um retrocesso nas políticas públicas sociais reivindicadas e adquiridas por meio de lutas populares ao longo da história brasileira. Seus impactos promovem a precarização da vida dos jovens para além do espaço escolar, estendendo-se para o acesso ao ensino superior, às relações de trabalho e, por consequência, à qualidade de vida desses sujeitos. A “Reforma” do Ensino Médio, tal como está posta, contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais já tão excessivas na realidade do país, constituindo-se, portanto, como uma violência à educação pública e à sociedade brasileira (Silva, 2023, p.30).

No cotidiano escolar, é recorrente que estudantes do Ensino Médio questionem a “utilidade” dos conhecimentos abordados nos componentes curriculares, frequentemente associando sua relevância à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para os vestibulares, mais do que à vida cotidiana de forma ampliada. Esse tipo de questionamento, já presente em relação às disciplinas da formação geral básica, estendeu-se também aos itinerários formativos, os quais, em algumas falas, foram caracterizados como pouco significativos ou “inúteis”.

E também, tipo, esses itinerários, uma coisa que ... para quem está no ensino médio, a grande maioria dos jovens vai tentar fazer ENEM, vai tentar passar vestibular, porque a faculdade, hoje em dia, não é uma coisa muito barata, né, então, a maioria das pessoas vai tentar, pelo menos, uma bolsa de estudo, algo assim. E esses itinerários, principalmente, pelo fato de ter tirado as matérias que eram fundamentais, acabou atrapalhando isso, até no segundo ano atrapalha. Ainda bem que no terceiro, tiraram o itinerário, mas é uma coisa que atrapalhava bastante, porque a gente ia estar perdendo de ter aula mesmo de matéria que vai cair no ENEM, que vai cair no vestibular, para ter, tipo, Expressão Corporal, Linguagem Corporal, ir lá fazer um teatro e falar de, tipo, incluir, mas não inclui (Rosa, mulher, 17 anos).

As percepções dos estudantes reforçam a importância de analisar as políticas educacionais a partir de sua materialização no cotidiano escolar, evidenciando que os sentidos atribuídos às reformas não são definidos apenas em nível normativo, mas construídos nas experiências concretas das juventudes. Apesar das críticas, os estudantes demonstraram consenso ao reconhecer que a proposta do Novo Ensino Médio apresenta potencialidades. No entanto, destacaram que sua implementação ocorreu de forma precária, apontando, de maneira recorrente, a insuficiência de formação docente, a falta de orientações claras e a escassez de materiais pedagógicos adequados.

A proposta é boa. Mas quando a proposta, quando saiu do papel, não funcionou. A ideia base era genial. Mas quando saiu do papel, não funcionou (Vermelho, mulher, 16 anos).

Essas percepções dialogam com os achados de Silva (2023), que, ao realizar pesquisa junto a estudantes do Ensino Médio, identificou problemáticas semelhantes às apontadas pelos participantes deste estudo, especialmente no que se refere às fragilidades estruturais e pedagógicas da implementação da reforma.

O currículo é reduzido e flexibilizado, passando a ser composto em parte pela BNCC e em parte por itinerários formativos organizados conforme as “possibilidades” de cada sistema de ensino. Sabe-se, entretanto, o quanto as “possibilidades” do sistema público são restritas quando comparadas as do sistema privado. Ao invés de se enfrentar os desafios reais e estruturais para a qualificação do Ensino Médio,

resolveu-se apostar numa reorganização de cima para baixo sem tocar nos nós problemáticos da realidade escolar pública (Carrano, 2017), dentre os quais podemos citar a falta de estrutura pedagógica e infraestrutura adequadas, falta de professores e concursos para contratação desses profissionais, má remuneração docente, etc (Silva, 2023, p.29).

Entre os exemplos mencionados, destacou-se um itinerário formativo voltado à temática da Inclusão Social, vinculado à área de Ciências Humanas. Os estudantes relataram que o conteúdo desenvolvido concentrou-se exclusivamente na inclusão de pessoas com deficiência, o que foi considerado uma abordagem limitada, uma vez que, em sua compreensão, a noção de inclusão envolve também a discussão sobre minorias sociais, diversidade e respeito a diferentes perspectivas e modos de vida.

A gente teve, por exemplo, uma matéria de inclusão social. A gente trabalhou o ano inteiro sobre inclusão de pessoas que têm deficiência. Por exemplo, cegos, surdos, pessoas com deficiência, que não podem andar. Mas eu acho que inclusão não é só isso. A gente deveria incluir pessoas de outras etnias, pessoas de outros gêneros, pessoas que se identificam de outras formas. E isso não foi incluído na inclusão. Então, a professora achou que era aquilo e a gente trabalhou o ano inteiro sobre aquilo. Mas não existe somente aquele tipo de inclusão (Amarelo, mulher, 17 anos).

Inclusão, acho que também, no básico, seria respeitar a opinião do outro também. Porque, tipo assim, "ah você tem uma opinião diferente, então eu não vou incluir". Às vezes, não é nem na questão de ser diferente ou se identificar com alguma coisa, mas é só a sua opinião que bate de frente com a do outro. Por exemplo, política, não tem nenhuma inclusão na política, porque se você é do partido oposto, eu não posso conversar com você, eu não te aceito e não dá certo. Isso seria uma forma de inclusão (Vermelho, mulher, 16 anos).

A escuta das juventudes evidencia, assim, a importância de compreender como as políticas educacionais se materializam no cotidiano escolar, ultrapassando as formulações normativas e os discursos oficiais. A implementação do Novo Ensino Médio constitui um exemplo expressivo desse descompasso, ao demonstrar que a avaliação de políticas públicas educacionais exige a consideração das experiências daqueles que são diretamente atravessados por elas. Nesse sentido, ouvir os estudantes não se configura apenas como um recurso metodológico, mas como uma condição fundamental para a análise crítica das reformas educacionais contemporâneas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções, experiências e posicionamentos de jovens estudantes do Ensino Médio acerca da escola, dos professores e das práticas pedagógicas, do uso do telefone celular no ambiente escolar e da implementação do Novo Ensino Médio, a partir da escuta qualificada proporcionada pelo grupo focal. Ancorada no referencial das Geografias das Juventudes, a pesquisa buscou compreender como esses sujeitos produzem sentidos sobre a escola enquanto espaço vivido, marcado por relações, disputas, expectativas e pertencimentos.

De modo geral, as falas evidenciaram que a escola é percebida pelos jovens de forma ambígua. Por um lado, ela aparece como um espaço de referência regional, reconhecido por sua estrutura física, por esforços institucionais de melhoria e por oferecer condições materiais consideradas superiores às de outras escolas públicas do entorno. Por outro, emergem críticas contundentes às metodologias de ensino e às dificuldades de adaptação da instituição às transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas. Essa ambivalência revela que os estudantes não rejeitam a escola,

mas demandam sua ressignificação, reafirmando-a como um território central em suas trajetórias juvenis.

No que se refere às relações com os professores e às práticas pedagógicas, as análises demonstram que as críticas juvenis não se dirigem aos docentes enquanto indivíduos, mas às permanências metodológicas identificadas no cotidiano escolar. A leitura geracional presente nas falas evidencia tensões entre formas tradicionais de ensinar e as expectativas das juventudes por práticas mais dialógicas, contextualizadas e sensíveis à diversidade de modos de aprender. Nesse processo, destaca-se a valorização de professores que conseguem estabelecer relações de proximidade, escuta e identificação, apontando, inclusive, para o papel simbólico assumido por docentes jovens no enfrentamento de lógicas adultocêntricas ainda presentes na escola.

A discussão sobre o uso do celular na escola revelou-se um dos eixos mais expressivos do estudo, tanto pela intensidade das falas quanto pelos significados atribuídos à proibição instituída recentemente. Para os estudantes, o telefone celular já havia sido incorporado às práticas pedagógicas, especialmente após a pandemia da Covid-19, configurando-se como ferramenta de apoio ao ensino. A restrição ao seu uso foi interpretada não apenas como uma medida disciplinar, mas também como uma forma de controle e silenciamento das juventudes, evidenciando conflitos geracionais e disputas em torno do uso legítimo das tecnologias no espaço escolar. As falas indicam que a crítica juvenil não se dirige à necessidade de regras, mas à ausência de mediações pedagógicas que considerem a realidade tecnológica vivida pelos estudantes.

No que diz respeito ao Novo Ensino Médio, os jovens demonstraram uma leitura crítica e sofisticada da política educacional. Embora reconheçam potencialidades na proposta, especialmente no que se refere à diversificação curricular, as falas convergem ao apontar fragilidades significativas em sua implementação, como a insuficiência de formação docente, a falta de materiais e a ausência de orientações claras. A experiência concreta dos itinerários formativos, marcada por abordagens consideradas superficiais ou limitadas, revela o descompasso entre o discurso reformista e a vivência cotidiana dos estudantes, reforçando a importância de considerar as juventudes como interlocutoras centrais na avaliação de políticas públicas educacionais.

Retomar as Geografias das Juventudes como horizonte teórico permite compreender que as falas analisadas não constituem meras opiniões, mas produções legítimas de conhecimento sobre a escola e seus processos. As juventudes emergem, neste estudo, como sujeitos espaciais e políticos, que interpretam, criticam e ressignificam a instituição escolar a partir de suas experiências situadas. A escola, por sua vez, configura-se como um espaço vivido, atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e possibilidades de transformação, cuja compreensão exige a escuta atenta daqueles que a habitam cotidianamente.

Esse trabalho reforça a centralidade da escuta das juventudes como prática epistemológica, política e pedagógica. Ouvir os jovens estudantes não se limita a um procedimento metodológico, mas constitui condição fundamental para a construção de práticas educativas mais democráticas e de políticas públicas mais sensíveis às realidades escolares. Ao evidenciar as vozes juvenis, intencionou-se contribuir para os debates sobre escola, formação docente e políticas educacionais, reafirmando a necessidade de pensar a educação com as juventudes, e não apenas para elas.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, 1997, n. 05-06, p. 25-36. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Lucian da Silva. Por uma pedagogia das juventudes: reflexões a partir de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, 2021, v. 34, n. 1, p. 41-54. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/108086/61157>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BASSO, Susana Schwartz; VIEIRA, Dioneia Maria Samua; BERNARDI, Lucí dos Santos. Escola x juventudes: a culpa é de quem? In. OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel Oliveira; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de (orgs.). **Juventudes e Educação: a escola como território juvenil**. Porto Alegre: GEPJUVE/UFRGS, 2024. p. 226-244. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/juventudes-e-educacao-a-escola-como-territorio-juvenil-3414195>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BATISTA, Sílvia Cristina Freitas; BARCELOS, Gilmara Teixeira. Análise do uso do celular no contexto educacional. **Revista Renote, Novas Tecnologias na Educação. CINTED/UFRGS**. Porto Alegre, 2013, v. 11, n.1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41696>. Acesso em: 08 jun. 2025.

BORTONE, Douglas Franco et al. O movimento das ocupações estudantis no Brasil no período de 2015/2016: uma revisão temática inicial. In. OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel Oliveira; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de (orgs.). **Juventudes e Educação: a escola como território juvenil**. Porto Alegre: GEPJUVE/UFRGS, 2024. p. 91-108. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/juventudes-e-educacao-a-escola-como-territorio-juvenil-3414195>. Acesso em: 02 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 5 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 02 jan. 2025.

BUSANELLO, Josefine et al. Grupo focal como técnica de coleta de dados. **Cogitare Enferm**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2013, v. 18, n. 2, p.358-364. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4836/483649271022.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

CARDOSO, Diogo da Silva; TURRA NETO, Nécio. Juventude, cidade e território: esboço de uma Geografia das Juventudes. **1º Seminário de Pesquisa: Juventudes e Cidade**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2011. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nugea/wp-content/uploads/sites/338/2019/09/JUVENTUDE-CIDADE-E-TERRIT%C3%93RIO-ESBO%C3%87OS-DE-UMA-GEOGRAFIA-DAS-JUVENTUDES.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica da América Central**. Costa Rica, 2011, número especial EGAL, ISSN-2115-2563, p. 1-18. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820130.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Juventudes, ensino de Geografia e formação/atuação cidadãs. In. OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). **Geografias das Juventudes**. Porto Alegre: Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação, GEPJUVE/UFRGS, 2023. p. 155-179. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/geografias-das-juventudes-1978655>. Acesso em: 03 jan. 2025.

CORRÊA, Avani Maria de Campos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; OLIVEIRA, Anny Carolina. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**. Rio de Janeiro, RJ, 2021, v. 2, n. 1, p. 34-47. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/41/32>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DALL'AGNESE, Júlia et al. Escola, juventudes e saúde mental: reflexões emergentes no contexto pós-pandêmico. In. OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel Oliveira; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de (orgs.). **Juventudes e Educação: a escola como território juvenil**. Porto Alegre: GEPJUVE/UFRGS, 2024. p. 109-122. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/juventudes-e-educacao-a-escola-como-territorio-juvenil-3414195>. Acesso em: 02 jan. 2025.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas, SP, 2007, v. 28, n. 100, p. 1105-1128. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2025.

FEIXA, C.; WEISSBÖCK, L.P. Da geração @ à geração blockchain: a juventude na era postdigital. **Textura**, 2019, v. 21, n. 47, p. 6 – 31. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5110/3476>. Acesso em: 08 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. **Editora Atlas, 4ª edição**. São Paulo-SP, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 1995, v. 35, n.3, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2025.

GRAMADO DOS LOUREIROS, Prefeitura de. História. **Gramado dos Loureiros**, RS, 2025. Disponível em: <https://www.gramadodosloureiros.rs.gov.br/pg.php?area=HISTORIA>. Acesso em 08 jun. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico Brasileiro de 2022**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/gramado-dos-loureiros.html>. Acesso em: 03 fev. 2025.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Censo Escolar, 2023**. Disponível

em: <https://qedu.org.br/escola/43089836-esc-est-ens-med-adolfo-giordani>. Acesso em: 13 jun. 2025.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lúcio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, 2016, v. 97, n. 246, p. 356-371. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wBpRPnRRcmCBtZrh99VZbTC#>. Acesso em: 08 jun. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Desafios para a pesquisa no campo das ciências humanas em tempos de pandemia da covid-19. Boletim da Conjuntura (BOCA). Boa Vista, RR, 2021, v. 5. n. 14, p. 93-101. Disponível em: <https://zenodo.org/records/4513773>. Acesso em 03 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org). **Geografias das Juventudes**. Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação GEPJUVE/UFRGS. Porto Alegre, RS, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256855>. Acesso em: 08 jun. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Geografias das Juventudes: mapeando espacialidades juvenis. **Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio**. Rio de Janeiro, RJ, 2024, v.16, e00090, ISSN: 1983-3644, p. 1-9. Disponível em: <https://geopuc.emnuvens.com.br/revista/article/view/90>. Acesso em: 08 jun. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa. Juventudes brasileiras e a pandemia da covid-19: apontamentos sobre educação e saúde mental. In. VIEIRA, Cristina Pereira; HENRIQUES, Susana; MOREIRA, José António (Orgs.). A capacitação para a educação digital e em rede: gênero, equidade e desenvolvimento. **Perspectivas internacionais**. Lisboa, 2022: Universidade Aberta, 2022. Coleção Educação à distância e Elearning, n. 18, p. 128-148. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12369>. Acesso em: 03 jan. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; PIMENTA, Melissa de Mattos. "Falem bem, falem mal, falem de nós": o que vem se falando sobre as juventudes do estado do Rio Grande do Sul (Brasil) na Pós-Graduação (2000-2020)? In. OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel et al. (Orgs). **Juventudes Ibero-Americanas: dilemas contemporâneos**. Santa Maria, RS, 2022, p. 24-41. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstreams/85c63432-6fdc-442e-9b6e-ab298c892393/download>. Acesso em: 08 jun. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Somos jovens: o ensino de Geografia e a escuta das juventudes. 2015**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128887/000975796.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PAIS, José Machado, LACERDA, Miriam Pires Correa. OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação: uma entrevista com José Machado Pais. **Educar Em Revista**. Curitiba, PR, 2017, v. 33, n. 64, p. 301-313. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/50119/32190>. Acesso em: 03 jan. 2025.]

RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, SC, 2008, v. 17, n. 4, p. 779-786. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznnfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL (estado). **Lei Nº 9.541, de 20 de março de 1992.** Cria o município de Gramado dos Loureiros. Porto Alegre, 20 mar. 1992. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-9541-1992-rio-grande-do-sul-cria-o-municipio-de-gramado-dos-loureiros>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SILVA, Gabrielle Bezerra. **A "Reforma" do ensino médio pela perspectiva de jovens escolarizados: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual em Porto Alegre-RS.** Orientador: Prof. Dr. Victor Hugo Nedel Oliveira. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/264376>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SOUZA, Alex Silva de; FERREIRA, Gabrielly Gonçalves. A América Latina como uma construção colonialista: Uma análise curricular da educação básica. Observatorium: **Revista Eletrônica de Geografia**. Uberlândia-MG, 2024, v. 14, ISSN 1984-4891, p. 763-777. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/72281/37800>. Acesso em 02. fev. 2025.

SOUZA, Lindomar Pereira; RIETH, Ricardo Willy. Juventudes no tempo presente e as relações no espaço escolar: o que temos a dizer? In. OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel Oliveira; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de (orgs.). **Juventudes e Educação: a escola como território juvenil.** Porto Alegre: GEPJUVE/UFRGS, 2024. p. 140-161. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/juventudes-e-educacao-a-escola-como-territorio-juvenil-3414195>. Acesso em: 02 jan. 2025.

TURRA NETO, Nécio. Geografia cultural, juventudes e ensino de geografia: articulações possíveis. **Revista Formação**. São Paulo, 2013, v. 1, n.20, p. 38-56. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2651/2323>. Acesso em: 02 fev. 2025.

ZAN, Dirce. Juventude e escola: impactos desde a pandemia de COVID-19. In. OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). **Temáticas Emergentes em Juventudes.** Porto Alegre: GEPJUVE/UFRGS, 2024. p. 20-43. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/tematicas-emergentes-em-juventudes-3429125>. Acesso em: 02 jan. 2025.

Submissão: 27/01/2026

Aceito: 23/03/2026