



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS

FABIANO ROSSI

ENTRE NORMAS E DESVIOS: UM ESTUDO SOBRE O TEMPO LIVRE NA
RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS - *CAMPUS SERTÃO*

Erechim

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

FABIANO ROSSI

**ENTRE NORMAS E DESVIOS: UM ESTUDO SOBRE O TEMPO LIVRE NA
RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS - *CAMPUS* SERTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Paulo Loro

Linha de pesquisa: Sujeito e Linguagem

Erechim
2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rossi, Fabiano

ENTRE NORMAS E DESVIOS: UM ESTUDO SOBRE O TEMPO LIVRE
NA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS CAMPUS SERTÃO / Fabiano
Rossi. -- 2026.

140 f.

Orientador: Doutor Alexandre Paulo Loro

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2026.

I. Loro, Alexandre Paulo, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

FABIANO ROSSI


**ENTRE NORMAS E DESVIOS:
UM ESTUDO SOBRE O TEMPO LIVRE NA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO
IFRS - *CAMPUS* SERTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.


Orientador: Prof. Dr. Alexandre Paulo Loro

Aprovado em: 24/02/2026


BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE PAULO LORO**
Data: 08/04/2026 16:12:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Paulo Loro – UFFS *Campus* Chapecó
Presidente da Banca / Orientador

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO MACHADO**
Data: 11/04/2026 10:59:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Machado – UFFS *Campus* Chapecó
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
 **GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL**
Data: 10/04/2026 23:00:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel - UEM
Membro Titular Externo

Dedico este trabalho em especial a toda minha família e a todos que contribuíram de alguma forma para o meu crescimento tanto pessoal quanto profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua infinita graça. A minha querida esposa Tamara, que tanto contribuiu para a minha caminhada, me apoiando em todas as fases. Aos filhos Isabelle, Yasmim e ao pequeno Lucca, que são nossa principal fonte de inspiração. Aos meus pais, Enio e Dileia que sempre me apoiaram de forma incondicional. A todos os demais familiares, tias Carmem e Silvana, primo Guilherme, sogra Silvia. Aos queridos padrinhos Diego e Cassana, que apesar de estarem longe estão sempre nos incentivando.

À UFFS, por proporcionar a chance de cursar o tão sonhado Mestrado. A todos os professores do PPGICH pelos ensinamentos, em especial ao Professor Alexandre Loro. Aos colegas de curso, também fica a minha gratidão.

Agradeço em especial o IFRS *Campus* Sertão, que além de ser meu lugar de atuação profissional é também um ambiente de amigos. Agradeço a todos os colegas que atuam no DAE e na CRE, em especial Omero, Ricardo, Viviane, Sr. Enio, Cassiele.

Deixo meu agradecimento a todos os estudantes residentes que estão ou um dia já estiveram na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão. Este trabalho também é dedicado a vocês. Aos demais amigos que um dia fizeram parte da minha vida.

*“Quando esquecemos que trabalhamos
com humanos, esquecemos da nossa
humanidade.”*

Miguel Arroyo

RESUMO

A presente pesquisa investiga as práticas sociais de desvio que ocorrem no tempo livre dos estudantes residentes do IFRS – *Campus* Sertão, analisando como essas experiências se manifestam no cotidiano da instituição. Considerar a Residência Estudantil do IFRS – *Campus* Sertão como um espaço estratégico para a permanência de jovens no ensino médio integrado implica reconhecer que os estudantes, ao habitarem nessas moradias, acessam um conjunto de atividades extracurriculares fundamentais para a sua formação. A metodologia caracteriza-se como qualitativa e exploratória. Para a coleta de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, com foco na análise do estado do conhecimento e das atas de registro da Instituição que documentam as práticas de desvio entre os alunos residentes. Quanto aos resultados, os documentos analisados indicam que o tempo livre assume um caráter ambivalente no contexto institucional: embora seja formalmente reconhecido como uma dimensão criativa do cotidiano, é simultaneamente tratado como um espaço de potencial inclinação a práticas desviantes por parte dos estudantes residentes. Como conclusão, compreende-se que as práticas sociais normatizadas não são plenamente controláveis, visto que o tempo livre é um terreno fértil para o surgimento de desvios. Tais ocorrências configuram-se como elementos relevantes na formação não apenas técnica, mas identitária, permeada por dimensões criativas e lúdicas. O estudo, portanto, reafirma a necessidade de abordagens socioeducativas que reconheçam a complexidade das experiências juvenis durante o tempo livre e o cotidiano como um espaço legítimo de produção de saberes, sentidos e aprendizagens.

Palavras-chave: moradias estudantis, normas, desvios, tempo livre, lazer.

ABSTRACT

This research investigates the social practices of deviance occurring during the free time of resident students at IFRS – Campus Sertão, analyzing how these experiences manifest within the institution's daily life. Considering the Student Residence of IFRS – Campus Sertão as a strategic space for ensuring the retention of youth in integrated high school implies recognizing that, by inhabiting these facilities, students access a set of extracurricular activities fundamental to their development. The methodology is qualitative and exploratory. For data collection, bibliographic and documentary research were employed, focusing on the 'State of the Art' and the institution's official records regarding deviant practices among resident students. Regarding the results, the analyzed documents indicate that free time assumes an ambivalent character within the institutional context: while formally recognized as a creative dimension of daily life, it is simultaneously treated as a space of potential inclination toward deviant practices. In conclusion, it is understood that standardized social practices cannot be fully controlled, given that free time is a fertile ground for the emergence of deviance. Such occurrences are relevant elements in not only technical but also identity formation, permeated by creative and playful dimensions. The study, therefore, reaffirms the need for socio-educational approaches that recognize the complexity of youth and daily life as a legitimate space for the production of knowledge, meanings, and learning

Keywords: students housing; rules; deviations; daily life; leisure.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	36
Figura 2 - Linha do tempo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul <i>Campus Sertão</i>	57
Figura 3 - Mapa do IFRS.....	58

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Vista aérea do Instituto Federal do Rio Grande do Sul <i>Campus Sertão</i>	59
Foto 2 - Bloco A18 do Instituto Federal do Rio Grande do Sul <i>Campus Sertão</i>	60
Foto 3 - Modelo de Ata presente no caderno de “Registro de Ocorrências” referente ao ano de 2017.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos matriculados no ensino médio no período de 2019 a 2023	32
Quadro 2 - Síntese da trajetória histórica das Políticas de Assistência Estudantil no Brasil	41
Quadro 3 - Distribuição dos estudantes residentes de acordo com o curso, o gênero e o ano	61
Quadro 4 - Estudos selecionados para análise	75
Quadro 5 - Distribuição das publicações analisadas por Categoria	79
Quadro 6 - Resultados das publicações da Categoria 1	81
Quadro 7 - Resultados das publicações da Categoria 1	81
Quadro 8 - Resultados das publicações da Categoria 3	82
Quadro 9 - Principais atas relacionadas à categoria 1: “Brincadeiras, Algazarras e <i>Bullying</i> ”	96
Quadro 10 - Principais atas relacionadas à categoria 2: “Uso de Substâncias Indevidas”	100
Quadro 11 - Principais atas relacionadas à categoria 3: “Saída da Instituição sem Autorização”	104
Quadro 12 - Principais atas relacionadas à categoria 4: “Falta de Limpeza e Organização e Depredação ao Patrimônio Público”	107
Quadro 13 - Principais atas relacionadas à categoria 5: “Permanecer fora do AP em horário não permitido ou Permanecer no AP em horário de aula”	109
Quadro 14 - Principais atas relacionadas à categoria 6: “Permanecer no AP ou local exclusivo de estudante residente do gênero oposto”	111
Quadro 15 - Principais atas relacionadas à categoria 7: “Furtos”	113
Quadro 16 - Principais atas relacionadas à categoria 7: “Furtos”	114
Quadro 17 - Principais atas relacionadas à categoria 9: “Porte de Armas”	116
Quadro 18 - Principais atas relacionadas à categoria 10: “Racismo e Apologia ao Nazismo”	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das publicações por ano de publicação.....	83
Gráfico 2 - Classificação das publicações em instituições públicas e privadas.....	84
Gráfico 3 - Distribuição das publicações de acordo com a Região.....	85
Gráfico 4 - Distribuição das pesquisas selecionadas por Programa de Pós-graduação	86
Gráfico 5 - Distribuição anual do número de atas registradas entre o período de outubro de 2014 a dezembro de 2024.....	93
Gráfico 6 - Distribuição das atas selecionadas para análise conforme a categoria entre o período de outubro de 2014 a dezembro de 2024.	94

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Assistência Estudantil
AP	Apartamento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Grupo de países emergentes em relação ao seu desenvolvimento econômico composto por Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CRE	Coordenadoria da Residência Estudantil
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAFS	Escola Agrotécnica Federal de Sertão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEPF	Estação Experimental de Passo Fundo
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMI	Ensino Médio Integrado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JIFRS	Jogos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Políticas de Assistência Estudantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRCCM	Práticas Corporais Relacionadas à Cultura Corporal de Movimento
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAGRO	Técnico em Agropecuária
TMSI	Técnico em Manutenção e Suporte à Informática
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS GARANTIDOS À EDUCAÇÃO	23
2.1	CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REALIDADE SOCIAL DO BRASIL.....	24
2.2	AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO FERRAMENTA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO ESCOLAR.....	37
2.3	O POTENCIAL FORMATIVO DAS MORADIAS ESTUDANTIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES	46
2.4	A RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS <i>CAMPUS</i> SERTÃO.....	56
2.4.1	AS PRÁTICAS ESPORTIVAS E DE LAZER NO USO DO TEMPO LIVRE PELOS ESTUDANTES RESIDENTES NO IFRS <i>CAMPUS</i> SERTÃO	63
3	PERCURSO METODOLÓGICO	67
3.1	PESQUISA QUALITATIVA	67
3.2	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	69
3.3	PESQUISA DOCUMENTAL	69
3.4	PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO	70
3.5	CAMINHOS QUE NOS LEVAM A CONHECER UMA HISTÓRIA “NÃO-OFICIAL” 72	
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	74
4.1	ESTADO DO CONHECIMENTO: AS MORADIAS ESTUDANTIS EM DEBATE.....	74
4.2	AS PRÁTICAS SOCIAIS DE DESVIO DE ESTUDANTES RESIDENTES DURANTE O TEMPO LIVRE NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS <i>CAMPUS</i> SERTÃO	85
4.2.1	BEM-VINDO(A) À CULTURA DO “AGRICOLINO”	95
4.2.2	“FARRA, PINGA E FOGUETE”	99
4.2.3	PARTIU “MURINHO”	103
4.2.4	“NOSSO LUGAR, NOSSAS REGRAS”	106
4.2.5	“VOU ALI E JÁ VOLTO!”	109
4.2.6	“A GENTE NÃO TAVA FAZENDO NADA!”	111
4.2.7	“AQUI É TUDO NOSSO!”	113
4.2.8	“CADA UM NO SEU QUADRADO”	114
4.2.9	“AQUI, PRA SE DEFENDER, VALE TUDO!”	115
4.2.10	“TAMBÉM, OLHA A TUA COR!”	116
4.2.11	DESVELANDO A CULTURA “ <i>OUTSIDER</i> ” NA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS <i>CAMPUS</i> SERTÃO: ESTUDANTES INDISCIPLINADOS OU DESVIANTES?	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	124

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Erechim*, na linha de pesquisa “Sujeito e Linguagem”, tem como centralidade de estudos as práticas sociais de desvio que ocorrem durante as experiências de tempo livre que compõem o cotidiano institucional da Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão* por parte dos sujeitos que ali permanecem: os estudantes residentes.

Tendo como ponto de partida as moradias estudantis enquanto uma ação de permanência presente nas Políticas de Assistência Estudantil, o estudo buscou, inicialmente, contextualizar parte da constituição destes espaços formativos na realidade social brasileira. Desta forma, esta investigação buscou estabelecer uma interlocução com as áreas da Educação, ao discutir as moradias estudantis enquanto uma política pública educacional, e da Sociologia, ao analisar o comportamento desviante presente no cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Historicamente, os primeiros internatos (como eram assim denominadas as primeiras moradias estudantis), tem sua origem ainda no período medieval a partir da primeira metade do século XIII, mais especificamente no sistema de ensino francês, onde habitualmente, jovens estudantes, ao chegarem em Paris procuravam locais em que pudessem se instalar para receberem instrução de mestres particulares. No Brasil, os primeiros internatos surgem durante o período colonial pela Ordem dos Jesuítas, a partir da segunda metade do século XVI, que ao fundarem os chamados “Colégios dos meninos de Jesus”, destinavam locais em que os jovens pudessem permanecer alojados (Conceição, 2019).

Destaca-se que, inicialmente, as primeiras moradias estudantis possuíam um caráter elitista, já que apenas os filhos das classes mais favorecidas tinham condições de permanecerem nestes espaços (Espit, 2014). A partir do início do século XX, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, pelo então presidente da república Nilo Peçanha, surgem as primeiras políticas educacionais voltadas para a educação profissional, que tinha como principal objetivo levar instrução e mão-de-obra qualificada para os jovens em situação de vulnerabilidade social.

A partir de então, devido à expansão do mercado agroexportador na primeira metade do século XX, houve um aumento na demanda por formação profissional na área agrícola. Desta forma, as moradias estudantis passaram a atender um público cada vez

mais heterogêneo, passando a estar associadas ao ensino profissional agrícola através dos chamados “patronatos”, já que estes locais, além de ofertar a instrução, disponibilizavam também espaços para a permanência.

A partir da década de 60, o ensino profissional agrícola passou a estar vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, já que até então estava subordinado ao Ministério da Agricultura. Tal mudança trouxe novas configurações para esta modalidade de ensino, passando a se estruturar na metodologia do sistema “escola-fazenda”, que tinha como princípio alinhar conhecimentos teóricos e práticos a partir da vivência dos educandos presentes em uma realidade social predominantemente rural. Sob este viés, este sistema de ensino se expande durante a década de 70, associado ao período de modernização do setor primário conhecido como “Revolução Verde”, dando origem às Escolas Agrotécnicas Federais, a partir do decreto lei nº 86.935 de 4 de setembro de 1979 (Brasil, 1979).

Deste modo, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), a grande maioria das Escolas Agrotécnicas Federais existentes até então, acabaram se tornando em Campi dessas novas Instituições Federais de Ensino, alterando assim suas concepções, tanto administrativas quanto pedagógicas, já que passaram a ofertar não apenas cursos na área agrícola, mas também em outras áreas de conhecimento, que abrangem desde a educação básica, presente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, até os de graduação e pós-graduação.

Diante deste contexto, cabe ressaltar a realidade de atuação da moradia estudantil do IFRS - *Campus* Sertão, que vem, desde o ano da sua fundação em 1957 (quando atendia pelo nome de “Colégio Agrícola de Passo Fundo”), disponibilizando a oferta deste benefício, impactando na vida de inúmeros estudantes ao oferecer um espaço de permanência essencial para que estes jovens possam ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade bem como novas perspectivas de inserção no mundo do trabalho. Ao longo de toda a sua trajetória de quase 69 anos, a moradia estudantil do IFRS - *Campus* Sertão continua sendo a grande “marca” da instituição, sendo referência para toda a comunidade da região norte do estado do Rio Grande do Sul, ao atender alunos das mais diversas localidades.

Neste sentido, a educação consiste em um processo que ocorre em diferentes tempos e espaços, assim, infere-se o potencial formativo das moradias estudantis, uma vez que os estudantes, ao permanecerem nestes ambientes, tendem a potencializar a

construção de valores como o diálogo, companheirismo, respeito às diferenças e alteridade (Barbosa, 2019). Sob esta perspectiva, as moradias estudantis não devem ser pensadas apenas como um lugar em que os alunos permanecem “hospedados” durante o período escolar, tendo em vista que estas podem estar também articuladas ao currículo, integrando assim a formação técnica e humana, no intuito de compreender o estudante em todas as suas dimensões. Sob este viés, Vendruscolo (2013, p. 116) enfatiza que [...] “não há como dissociar o internato do fazer pedagógico, precisamos perceber o ser humano em sua totalidade, a fim de avançar em novos conhecimentos, pois a escola e todos que estão lá, de alguma forma, têm interdependência no processo de ensino que ocorre nesse ambiente”.

Tal proposição implica, igualmente, reconhecer que os estudantes, ao permanecerem nas moradias estudantis, acessam um conjunto de atividades extracurriculares que contribuem para as suas respectivas formações. Nesse sentido, nem todas as práticas sociais normatizadas podem ser plenamente controladas, uma vez que, no âmbito do tempo livre, é característico o surgimento de desvios, os quais se configuram como elementos relevantes para a formação não apenas técnica, mas também identitária, marcada por características criativas e lúdicas. À luz da teoria bourdieusiana, tais práticas podem ser compreendidas como expressões do *habitus* dos estudantes, que, ao interagirem com as disposições institucionais, produzem e reproduzem táticas cotidianas, ressignificando normas e, conseqüentemente, contribuindo para a constituição de trajetórias formativas singulares (Bourdieu, 2007; Certeau, 1998).

No âmbito da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, enquanto servidor atuante desde o ano de 2012, pude perceber a oportunidade de aprofundar estudos envolvendo sua respectiva realidade de atuação, já que sua dinâmica permite a observação e diálogo a partir de diversas áreas do conhecimento. Durante este período, presenciei diretamente as mudanças que ocorreram e que seguem ocorrendo envolvendo a permanência dos estudantes residentes.

Assim sendo, encontrei algumas dificuldades para dar continuidade com o presente estudo, já que era necessário definir o quê de fato seria pesquisado diante deste contexto. A ideia inicial seria investigar o papel da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão na formação humana integral dos estudantes residentes. Contudo, diante do fundamental trabalho do Professor Orientador e demais Professores do PPGICH, foi possível observar a necessidade de mudar o foco do trabalho, já que estava direcionado para a Instituição - a Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão - e trazê-lo para os

sujeitos: os estudantes residentes, estabelecendo assim, uma maior aproximação do trabalho com o campo das Ciências Humanas.

Deste modo, a partir da minha realidade de atuação profissional, a Coordenadoria da Residência Estudantil - CRE, tornou-se viável uma pesquisa através dos arquivos que contêm os registros das principais práticas desviantes dos estudantes residentes que ocorrem no cotidiano da Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão*: os cadernos de “Registros de Ocorrências”. Constam em tais documentos, atas que relatam de maneira detalhada o comportamento desviante praticado no interior da Instituição.

Diante disso, ao considerar a Residência Estudantil do IFRS – *Campus Sertão* como um espaço estratégico para a garantia da permanência de jovens estudantes na etapa do ensino médio integrado, no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, configura-se a seguinte problemática de pesquisa: Quais são as práticas sociais de desvio realizadas durante o tempo livre, efetivamente vivenciadas pelos estudantes residentes ao longo de sua permanência institucional?

Deste modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Investigar as práticas sociais de desvio realizadas no âmbito do tempo livre, identificando de que modo são efetivamente vivenciadas pelos estudantes residentes ao longo de sua permanência na Instituição.

Ainda, como objetivos específicos, pretende-se:

1. Identificar as principais práticas sociais de desvio realizadas pelos estudantes residentes durante o tempo livre no contexto da Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão*;
2. Analisar de que modo essas práticas são efetivamente vivenciadas e como se articulam/opõem às normas institucionais vigentes;
3. Compreender as práticas de desvio como manifestações dos estudantes, considerando sua função na constituição das táticas cotidianas de resistência e autonomia.

No capítulo 2 apresentaremos um breve percurso histórico do campo da Assistência Estudantil na realidade brasileira, marcado por avanços e retrocessos, que passa a ter uma nova fase a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007a), que expandiu os investimentos na rede pública federal de ensino, proporcionando a construção de novas universidades além de ampliar os recursos destinados aos benefícios da Assistência Estudantil, como as moradias estudantis.

Discute-se também, o potencial formativo destes espaços, reconhecendo-os como capazes de possibilitar, através da dinâmica de convivência e a construção das relações entre os sujeitos que permanecem nestes ambientes, o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além daquelas adquiridas apenas em sala de aula.

No Capítulo 3, é apresentado o *lócus* que originou o presente trabalho: o IFRS *Campus* Sertão, contextualizando a sua trajetória enquanto Instituição pública de ensino, que vai desde o ano da sua criação, em 1957, até os dias atuais. Em seguida, são apresentadas parte do cotidiano vivenciado pelos estudantes residentes no âmbito da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, com destaque para as diversas opções consideradas formais a serem desfrutadas durante o tempo livre, como as práticas esportivas e de lazer que a Instituição dispõe. No entanto, nota-se que apesar disso, o comportamento desviante emerge da rotina destes jovens diante do conflito com as normas institucionais que regulamentam a convivência neste ambiente.

Assim, a fim de compreender tal fenômeno, estabelece-se um diálogo com autores como Certeau (1998), que traz estudos que abordam a temática do cotidiano como espaço de invenção e florescimento da criatividade como expressão de resistência e autonomia por meio de diferentes táticas frente às normas impostas pelo sistema; Becker (2008), que aborda o tema do desvio não analisando apenas o ato em si, mas a reação social relacionada a tal comportamento diante de um determinado grupo; Bourdieu (2007), que analisa a construção do *habitus* enquanto manifestação de uma cultura com valores e significados próprios estabelecidos pelos sujeitos que o praticam. Também sob este viés, Loro e Pimentel (2023) e Rojek (1999; 2005) relacionam o comportamento desviante praticado pelos sujeitos com o lazer, que, enquanto um fenômeno social, pode assumir práticas que fogem das normas consideradas permitidas ou legais, caracterizando assim, o que os autores denominam de lazer desviante.

O Capítulo 4 é destinado ao percurso metodológico, ao trazer uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. Quanto aos procedimentos, procede-se por meio da pesquisa bibliográfica e documental, ao se analisar, a partir de artigos, livros, teses e dissertações as temáticas das moradias estudantis e da assistência estudantil, bem como documentos legais que regulamentam e orientam as suas respectivas ações.

Adota-se também a pesquisa do Estado do Conhecimento sobre as moradias estudantis a partir de teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de conhecer como o meio acadêmico tem abordado este tema. Ainda, no intuito de compreender as práticas desviantes por parte dos estudantes

residentes que acontecem no interior da Instituição, foi realizada uma consulta aos arquivos que registram esses fatos.

Os resultados e as discussões são apresentados no capítulo 5, no qual se evidencia, a partir do levantamento do Estado do Conhecimento, que o número de pesquisas envolvendo a temática das moradias estudantis pode ser considerado ainda relativamente baixo na academia brasileira, o que traz como possibilidades, uma maior abordagem sobre este assunto diante da sua relevância enquanto uma política pública educacional essencial para que a classe estudantil possa permanecer no ambiente escolar e concluir suas respectivas trajetórias com êxito.

Sobre o comportamento desviante dos estudantes residentes, foi possível identificar, por meio dos arquivos consultados, quais são as principais práticas sociais de desvio que ocorrem no cotidiano da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, estando estas “enraizadas” ao respectivo *habitus* dos sujeitos pesquisados, já que ao longo do período investigado, de pouco mais de 10 anos (outubro de 2014 a dezembro de 2024), boa parte delas vão se perpetuando ao longo do tempo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que expõem de forma direta os principais pontos discutidos ao longo da pesquisa. Destacam-se os resultados alcançados frente aos objetivos propostos e as limitações do estudo, oferecendo-se caminhos para novas investigações que possam ampliar o debate sobre o tema.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS GARANTIDOS À EDUCAÇÃO

Em um momento em que as garantias aos direitos de cidadania enfrentam novos desafios, buscando novos espaços de atuação tendo em vista as aceleradas transformações que passa o mundo contemporâneo, importa reconhecer as realidades que ao longo do tempo se representaram em processos relevantes no sentido de proporcionar uma sociedade menos desigual. Diante disso, o direito à educação constitui-se como uma conquista fruto de intensas lutas, preservando sua perenidade. Atualmente, observa-se que a maioria das nações assegura, em seus ordenamentos jurídicos, o acesso de seus cidadãos ao ensino.

Assim sendo, a partir da Declaração Universal do Direitos Humanos (Organização Das Nações Unidas, 1948), a educação passou a ser tratada como um direito fundamental - como prevê em seu artigo XXVI - estando, desde então, presente em boa parte das Constituições dos países signatários da Organização das Nações Unidas - ONU. Neste sentido, as Constituições brasileiras¹ ao longo do século XX adotaram, em alguma medida, a educação como um direito a ser garantido pelo Estado, vindo a ocupar um maior respaldo a partir da Constituição “Cidadã” de 1988, que estabeleceu em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). De acordo com o pensamento de Frandolozzo (2023, p. 40), a legislação brasileira, no intuito de contemplar o pleno exercício da cidadania

[...] traz a educação como um direito fundamental e universal, um instrumento de formação do exercício da cidadania e da emancipação social, tendo o comprometimento primordial à formação integral do ser humano, sendo, desta forma, um dos direitos mais valiosos de uma sociedade democrática que contribui decisivamente para a melhoria de vida de cada cidadão por meio do desenvolvimento pessoal e social.

¹ A Constituição Imperial de 1824, no capítulo que trata das “Garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, em seu artigo 179, inciso XXXII, já reconhecia a instrução primária gratuita como um direito a todos os cidadãos - considerando que, nessa época, apenas uma pequena parcela da população detinha essa condição. Nota-se um gradativo reconhecimento dos direitos à educação nas posteriores Constituições promulgadas ao longo dos séculos XIX e XX, porém ainda restrito às classes média e alta (Bulhões, 2009).

Sob esta perspectiva, ao se reconhecer e garantir a educação como um direito fundamental de natureza social (Duarte, 2007), importa buscar os meios para a sua efetivação, como destaca o pensamento de Cury (2002, p. 246), ao afirmar que “[...] como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em caráter de lei nacional”.

Neste sentido, o presente capítulo busca trazer reflexões, a partir das políticas educacionais presentes na realidade social brasileira, das ações necessárias para que os direitos garantidos à educação se tornem de fato pleno, proporcionando todas as condições para que todos os estudantes possam desfrutar das suas respectivas trajetórias com dignidade.

2.1 CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REALIDADE SOCIAL DO BRASIL

A tentativa de encontrar possibilidades que garantam o acesso, a permanência e o êxito escolar de estudantes inseridos, principalmente em instituições públicas de ensino, torna-se uma prática fundamental para que estes sujeitos tenham a possibilidade de inserção social que lhes permita almejar por novas perspectivas de vida, levando em consideração o cenário de estratificação social no qual estão inseridos.

Os estigmas sociais deixados pela herança fruto da colonização, caracterizada pela exploração e o trabalho escravo, marcaram consideravelmente a formação social do Brasil. As consequências deste processo histórico tornam-se visíveis nas mazelas representadas pelo racismo, pela pobreza e pelas profundas desigualdades sociais. A partir deste contexto, importa refletir sobre possibilidades de transformação e superação dessas condições socioestruturais, a fim de assegurar a todos a plena garantia de acesso aos seus respectivos direitos enquanto cidadãos.

A partir deste cenário retratado pelas desigualdades, a naturalização desta conjuntura social traz como consequência o surgimento de quem o autor Jessé Souza (2004) define como “subcidadãos”, sendo este um fenômeno característico de países periféricos de modernização recente como o Brasil. Este conceito define a formação de uma classe social desprovida de acesso aos seus direitos básicos, como educação, saúde e moradia dignas.

Desta forma, implica analisar o papel das instituições sociais enquanto potenciais agentes capazes de promover a mobilidade social principalmente da população presente

nos estratos sociais mais baixos, historicamente excluída e marginalizada, sendo, na sua grande maioria, negra e periférica. O Estado, responsável em planejar, executar e dirigir a agenda pública, além de financiar tais ações, busca agir em prol do desenvolvimento equânime de todos os segmentos da sociedade. Diante disso, é por meio das políticas públicas, sendo estas consideradas como o “Estado em ação”, conforme define o pensamento de Gobert e Muller (1987 *apud* Höfling, 2001, p. 31), que o Estado põe em prática, através de programas e projetos, suas ações, direcionando-as para os diferentes setores da esfera social. Contudo, obstáculos presentes na burocracia estatal e na corrupção dos agentes públicos, muitas vezes travam a sua efetiva atuação.

Assim sendo, a Escola também cumpre um relevante papel social, já que esta assume uma função que envolve não apenas profissionais da educação e alunos, mas também toda a comunidade na qual está inserida. Sob este contexto, importa também refletir sobre a educação e seus múltiplos significados. Segundo Brandão (2007), a educação está presente na vida de todos quase que de forma inevitável, já que ela se dá de diferentes formas e em diversos tempos e espaços. Ainda segundo ele, “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (Brandão, 2007, p. 10).

Para Saviani (1980, p. 129) a educação pode ser compreendida “como uma atividade mediadora no seio da prática global”, destacando assim, o seu papel de mediação no âmbito das práticas e interações sociais. Por conseguinte, a educação, institucionalizada por meio da escola, passa a ocupar um lugar de destaque na vida cotidiana, sendo assim fundamental que ela possa ser pensada como um dos elementos centrais na elaboração das políticas públicas. Em um estudo mais recente, Saviani (2008, p. 2) afirma que:

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada, própria das instituições escolares, tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Com efeito, no referido processo foi se impondo o entendimento de que a educação é uma questão de interesse público, devendo ser situada no âmbito da esfera estatal.

Todavia, a função social da escola foi analisada inicialmente pelo sociólogo francês Émile Durkheim, tendo suas ideias ajudado a compreender o significado da educação não apenas num sentido individual, mas também sob uma perspectiva coletiva (Oliveira, 2000). De acordo com o pensamento de Durkheim (1968, p. 49) “[...] admitindo que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido à sua influência”.

Ainda, conforme Freitag (1980), a instituição escolar surge como elemento fundamental para a formação do ser humano, da mesma maneira como surge para a evolução de toda a conjuntura social. A escola possui ainda objetivos e metas de reproduzir os conhecimentos socialmente produzidos às novas gerações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), assegura o direito à educação escolar em igualdade de condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino. Assim sendo, para que a escola possa de fato cumprir sua função social, torna-se necessário a construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo através da ação do Estado.

Diante disso, a partir deste “cruzamento” entre os papéis sociais do Estado e da escola surgem as políticas educacionais, sendo estas responsáveis pela operacionalização de todo o sistema educacional vigente. Conforme o pensamento de Saviani (2008), as políticas educacionais dizem respeito às decisões que o poder público, representado na figura do Estado, costuma tomar em relação à educação. Contudo, importa ainda refletir a respeito dos conceitos relacionados à temática das políticas públicas voltadas para a área da educação, diferenciando as expressões “Política Educacional” de “políticas educacionais”:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais; se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (Pedro; Puig, 1998, *apud* Vieira, 2007, p. 55).

Sob esta perspectiva, importa reconhecer que as políticas educacionais possam estar articuladas levando em consideração que o espaço escolar, ou mais especificamente a sala de aula, são os ambientes em que suas propostas se concretizam e são postas em ação. Desta forma, o cotidiano escolar representa, como analisa Azevedo

(2004, p. 59), “[...] o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política - entendida aqui como um programa de ação”.

De certo modo, torna-se importante também analisar a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas públicas voltadas para a educação, já que estes, por serem importantes agentes financiadores, estabelecem certas diretrizes e metas a serem observadas. Conforme o pensamento de Libâneo (2016, p. 43):

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

Todavia, a internacionalização das políticas educacionais insere-se num cenário de crescente globalização, já que os países emergentes², como o Brasil, por enfrentarem maiores dificuldades na garantia de uma educação pública de qualidade à sua população, acabam no compromisso de assegurar que as orientações pré-estabelecidas pelos principais organismos internacionais (nos quais pode-se destacar a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE), passem a ser consideradas. Conforme o pensamento de Leher (1998, p. 9) “[...] a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito”.

Em boa parte das vezes, tais orientações pré-estabelecidas pelos organismos multilaterais vem formalizadas em documentos que se originam de conferências e reuniões internacionais. No Brasil, a chamada “cooperação internacional” voltada para o campo da educação passou a ser impulsionada a partir da década de 1950, através dos convênios firmados com os Estados Unidos por meio da *United States Agency for International Development* (USAID), conhecidos como os acordos “MEC-USAID” (Vieira, 2001). Já a partir da década de 1990, período marcado pelo início do neoliberalismo como principal modelo econômico, aconteceu na Tailândia a Conferência Mundial de *Jomtien*, na qual originou o documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, tendo como uma de suas principais propostas a universalização

² Conforme Campos (2018), os países emergentes correspondem às nações em transição que estão em processo de emergência no cenário mundial com rápida industrialização e crescimento econômico, mas que ainda enfrentam desafios estruturais, como desigualdade, conflitos comerciais e dependência econômica.

do ensino básico, como é possível observar em seu artigo 3º, intitulado “Universalizar o Acesso à Educação e promover a Equidade”, no parágrafo 1º: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990).

Sob este contexto, importa compreender o grau de influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais. Neste sentido, Vieira (2001, p. 85), traz reflexões sobre as dinâmicas impostas nesta relação entre a agenda internacional proposta para a esfera da educação e os governos dos respectivos países envolvidos, que geralmente se dá mais num sentido de cooperação do que de intervenção:

[...] seria simplista supor que um organismo internacional dita as regras do jogo de fora e o país simplesmente as acata sem restrições. As coisas não se passam exatamente assim; mais oportuno seria, talvez, observar que há uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela globalização das agendas educacionais.

Historicamente, é possível perceber um importante marco relacionado às reivindicações por melhores condições na estrutura educacional brasileira em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como uma de suas principais pautas a democratização do acesso à educação, tendo em vista que neste período praticamente apenas os filhos da elite tinham acesso às escolas. De acordo com Aranha (2004, p. 198), tal manifesto “defende a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como um dever do Estado, a ser implantada em âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única”.

Ainda, ao longo do século XX (período onde predominou uma elevada taxa de analfabetismo³), ocorreu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases em 1961 através da lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961), tendo esta tramitada por treze anos no congresso nacional, já que suas discussões se iniciaram ainda em 1948 sob a égide da redemocratização do país após a Segunda Guerra Mundial (Saviani, 2021). Em 1971, a lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) fixou novas diretrizes e bases para a educação nacional, dentro de um contexto social de ditadura militar, na qual dividia a estrutura da educação

³ Estima-se que em 1940 aproximadamente 56% da população acima de 15 anos era analfabeta. Somente a partir da década de 60 há uma redução para 39,6% de brasileiros dentro desta faixa etária nessa condição (FERRARO, 2002).

básica em ensinos de 1º e 2º graus, tornando o ensino técnico compulsório nesta última etapa. Neste período, marcado pelo crescimento econômico conhecido como “milagre brasileiro”, percebe-se a influência da teoria do capital humano idealizada por Theodore Schultz. Segundo Minto (2006), esta teoria concebia a ideia de que o desenvolvimento econômico estaria diretamente associado com altos investimentos no “fator humano”, ou seja, que o trabalho humano qualificado por meio da educação, teria potencial de elevar as taxas de produtividade econômica e conseqüentemente um aumento da lucratividade.

Neste sentido, o pensamento voltado para as políticas educacionais passa a ter novas configurações a partir da Constituição Federal de 1988, na qual torna-se possível destacar o papel do Estado na execução das ações direcionadas para o âmbito dos direitos sociais, conforme prevê em seu artigo 6º, presente no Capítulo II: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Ademais, foi possível também perceber a influência das diretrizes dos organismos internacionais ao longo dos anos 90 por meio da implementação de diversas políticas de universalização do ensino básico, ampliando as vagas no ensino fundamental, além da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Conforme o pensamento de Santos (2010, p. 83), “a política educacional adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso a partir da metade da década de 90 teve como principal foco a expansão da oferta do ensino fundamental sendo esta realizada a partir de modificações nas políticas de gestão e financiamento do ensino”.

Contudo, dentre os principais eixos que nortearam as políticas educacionais formuladas nas últimas décadas pode-se observar as relacionadas à normatização curricular, bem como outras direcionadas ao planejamento geral do sistema educacional e também referentes à avaliação e ao financiamento (Vieira; Farias, 2011). A seguir, é possível observar alguns exemplos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996);
- Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997);
- Planos Nacionais de Educação - PNE (2001 e 2014);
- Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013);
- Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018);
- Políticas de Avaliação (ENEM, ENADE, Prova Brasil);

- Políticas de Financiamento (FUNDEF, FUNDEB, FIES, PROUNI).

Entretanto, pode-se considerar que a nova LDB (Brasil, 1996) representou um considerável avanço na legislação educacional brasileira, trazendo novas concepções com a finalidade de ampliar o acesso aos estabelecimentos de ensino, ratificando assim a educação como um direito público a ser garantido pelo Estado, conforme dispõe em seu artigo 5º:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

Além de estar relacionada com os objetivos e aos direitos da educação, a LDB (Brasil, 1996) também trata das questões referente às esferas administrativas e financeiras, dos aspectos da formação dos professores bem como classifica a educação em diferentes níveis e modalidades, tendo em sua composição a educação básica (formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e a educação superior. Conforme o pensamento de Soares (2016), a LDB (Brasil, 1996), ao substituir sua antiga versão de 1971, acabou ampliando também a autonomia de ação das redes públicas de ensino, das escolas e também dos profissionais da educação. Ainda, levando em consideração que a lei nº 5.692/71 tenha sido elaborada dentro de um contexto de ditadura militar, a nova LDB (Brasil, 1996) traz em seu bojo uma perspectiva de formação mais humana e inclusiva, ao passo que a antiga lei de diretrizes e bases da educação preconizava uma preocupação maior com o mercado de trabalho, alinhada com a teoria do capital humano. De acordo com o pensamento de Kuenzer (2010, p. 854):

No âmbito das concepções e políticas educacionais, há que se considerar que a concepção de educação básica trazida pela nova LDB representa uma significativa mudança em relação às legislações anteriores, no sentido de democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só tem na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual.

Outro importante documento diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), conforme dispõe a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214, ao prever a elaboração de um plano de duração decenal⁴, responsável em definir metas, diretrizes e estratégias

⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a qual estabelece em seu artigo 4º: O caput do art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do inciso VI: “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema

para as políticas educacionais no Brasil. De acordo com Aguiar (2010), o primeiro PNE após a Constituição de Federal de 1988, aprovado por meio da lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), “estava estruturado em torno de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza”. A partir de 2014, teve início um novo PNE, trazendo dentre as suas 20 metas, objetivos como a garantia de acesso à uma educação básica com qualidade, a redução das desigualdades educacionais resultantes de nossa trajetória social e histórica buscando a valorização da diversidade e inclusão e também a valorização de todos os profissionais da educação. Tais metas estão amparadas por 10 diretrizes, previstas no artigo 2º da lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos que se fundamentam na sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

No que diz respeito ao ensino médio (etapa da educação básica em que se insere o objeto desta pesquisa) o PNE (Brasil, 2014) destaca em sua Meta 3 “[...] Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população escolar de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. Conforme dados da PNAD de 2022 (IBGE, 2023), estima-se que a população que se encontra nesta faixa etária entre 15 e 17 anos é de aproximadamente 9,16 milhões de pessoas, sendo que sua composição se dá da seguinte forma: 13% trabalham e estudam; 2,5% trabalham e não estudam; 79,9% estudam e não trabalham; e 4,7% não trabalham e não estudam. Ainda, de acordo com o Relatório Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (INEP, 2023), foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino

nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...]” (BRASIL, 2009).

médio, o que representou uma redução de 2,4% em relação a 2022. Também se constatou um aumento nas matrículas referentes ao ensino médio integrado, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Número de alunos matriculados no ensino médio no período de 2019 a 2023

	2019	2020	2021	2022	2023
Ensino médio propedêutico (número de matrículas)	6.842.713	6.862.064	7.043.566	7.071.740	6.853.156
Ensino médio integrado à educação profissional (número de matrículas)	623.178	688.689	726.991	794.955	823.587
Total de matrículas	7.465.891	7.550.753	7.770.557	7.866.695	7.676.743

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Relatório Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP).

Diante disso, ao acompanhar o cumprimento das metas através do Painel de Monitoramento do PNE⁵ elaborado pelo INEP a partir de 2016, é possível constatar que a Meta 3 não foi plenamente atingida, já que o objetivo de universalizar o atendimento escolar para a população entre 15 e 17 anos alcançou 94% em 2023, e a taxa líquida de matrículas alcançou o percentual de 76,9% também em 2023, estando ainda abaixo da meta estabelecida em 85% (INEP - Painel de monitoramento do PNE, 2024).

Assim sendo, percebe-se que o atual formato do ensino médio representa o grande “gargalo” da educação básica, já que os índices de evasão escolar, a taxa de distorção idade-série, além da necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho pelos jovens, expõe as urgentes necessidades para se repensar as políticas educacionais relacionadas a esta etapa de ensino. Segundo o pensamento de Krawczyk (2011, p. 752):

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

⁵ O Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação reúne gráficos e tabelas das 20 metas em uma interface compreensível para o usuário. Os resultados são apresentados em indicadores calculados pelo INEP para acompanhar a evolução do plano. Acesso disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>.

Desta maneira, a escola voltada para o ensino médio insere-se num contexto de múltiplos desafios, sendo talvez, um dos principais, a reconstrução de uma nova configuração enquanto instituição social, levando em consideração as novas realidades e identidades juvenis, bem como as mudanças macro culturais, sociais e políticas.

Ainda em relação à meta 3 do PNE, importa observar também a estratégia 3.7, que diz respeito ao ensino médio integrado: “[...] fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência” (Brasil, 2014). O ensino médio integrado (EMI) tem em sua gênese uma perspectiva de formação que busca formar no educando todas as suas dimensões e potencialidades, integrando o ensino propedêutico com a educação profissional. Conforme o pensamento de Ramos (2012), o EMI precisa estar alicerçado sob dois principais pilares: o primeiro diz respeito à concepção de escola unitária, que rompa com a dualidade do sistema educacional brasileiro, garantindo assim a todos o acesso ao conhecimento; o segundo está relacionado com uma educação politécnica, que seja capaz de possibilitar a integração entre a cultura, a ciência, a tecnologia e o trabalho (este último em seu sentido ontológico⁶). Ainda neste sentido, Oliveira (2012, p. 103) complementa:

Se é verdade que a educação politécnica, a escola unitária e a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões são utopias que não podemos deixar morrer, não é menos verdade que o movimento do real vivenciado em tantas e tantas experiências é a melhor referência teórica e prática de que dispomos.

Tais experiências teórico-práticas interpostas pelas realidades juvenis, em boa parte das vezes, se interligam com a precoce inserção no mundo do trabalho, conforme destaca Moura (2013), sendo esta motivada principalmente pela necessidade de complementação da renda familiar. Assim sendo, o EMI possibilita ao jovem concluir a última etapa da educação básica já com uma formação profissional (tendo em vista que sua grande maioria não dispõe de tempo de espera para ingressar no mundo do trabalho somente após a conclusão do ensino superior, considerando ainda que muitos nem chegam nesta etapa de ensino). Destaca-se assim, a importância do EMI dentro do contexto da realidade social brasileira:

⁶ “O trabalho em seu sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto - forma específica que se configura na sociedade capitalista - o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (Ramos, 2012, p. 4).

A análise até aqui desenvolvida permite concluir que a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Além disso, garantida essa mesma base, exige também proporcionar o EMI como opção (Moura, 2013, p. 715).

Diante disso, percebe-se um protagonismo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, já que o EMI tem sido uma das principais “marcas” e identidades das suas respectivas instituições de ensino, tendo em vista a lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e regulamentou a oferta mínima de 50% das matrículas para cursos técnicos de nível médio em sua composição, dando prioridade ao EMI. Torna-se possível, assim, afirmar que essa expansão do EMI, oportunizada após a criação dos Institutos Federais, vai de encontro com a Meta 11 do PNE⁷, a qual prevê “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão do segmento público” (Brasil, 2014).

Segundo dados do INEP (2015, 2023), durante o período entre 2014 e 2022 houve um crescimento no número de matrículas do EMI, sendo 138% na esfera estadual e 68% na esfera federal, evidenciando, assim, a tentativa de expansão da oferta da educação profissional técnica de nível médio no segmento público, prevista em 50% na meta 11 do PNE. Tais dados expõem a importância das políticas educacionais voltadas para a modalidade do EMI serem pensadas além de uma perspectiva apenas assistencialista, já que estas buscam assegurar às juventudes os conhecimentos indispensáveis à construção da autonomia intelectual, a fim de que possam intervir criticamente em suas respectivas realidades sociais (Oliveira, 2024).

Ainda, sob este contexto e pelo fato de estarem relacionados com o objeto central desta pesquisa, importa destacar a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como uma relevante política educacional que permitiu expandir a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade para todo o território nacional, assumindo um compromisso, conforme destaca Silva (2009, p. 8) “[...] com a promoção

⁷ Importa observar que a Meta 11 do PNE abrange toda a educação profissional técnica de nível médio, o que inclui, além do EMI, os cursos na modalidade concomitante, subsequente e também a Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional (PROEJA).

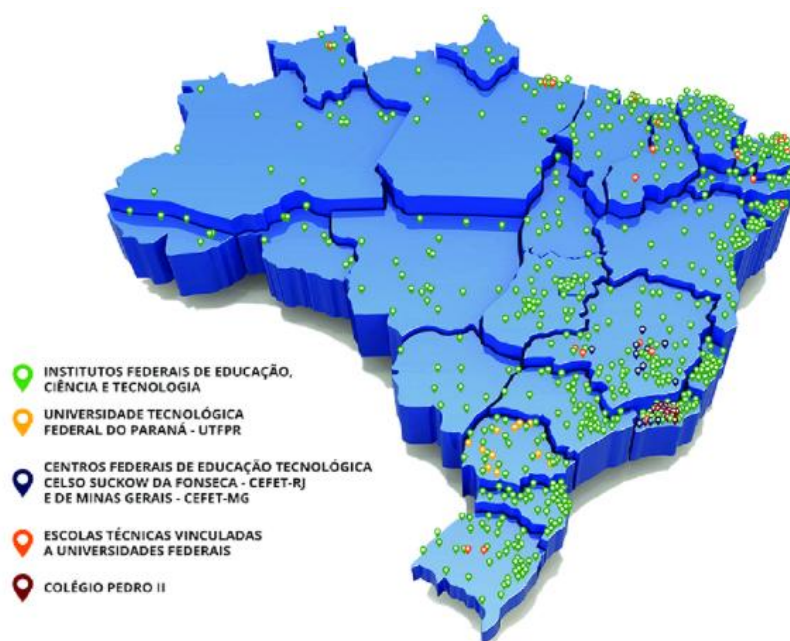
da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”. A lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), em sua seção II, que trata das Finalidades e Características dos Institutos Federais, traz em seu artigo 6º:

Os Institutos Federais tem por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

Assim sendo, este salto qualitativo proporcionado pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), possibilitou à segmentos da sociedade, até então excluídos, a oportunidade de acessar uma educação pública de qualidade com vistas à inserção social no mundo do trabalho. A fim de melhor ilustrar a dimensão da expansão da oferta da educação profissional e tecnológica pelo território brasileiro, dispõe-se da figura abaixo:

Figura 4 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁸.



Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes/.

Diante disso, ao assumir a centralidade da educação como elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação, torna-se necessário analisar a realidade de um povo para que a formulação de políticas públicas educacionais seja configurada de modo a estabelecer uma ordem social capaz de oportunizar um ensino de qualidade para todos. Pensar as políticas educacionais a nível de um país como o Brasil, requer um olhar atento para quem o autor Miguel Arroyo (2011) chama de “coletivos feitos desiguais”, conforme pode-se observar em alguns de seus apontamentos:

A relação entre formulação e gestão, análise e avaliação de políticas educacionais e a correção das desigualdades tem instigado pesquisas e produção teórica no campo da política e da gestão da educação. Como tem sido posta esta relação? O destaque tem sido na análise de políticas relegando entender a produção das desigualdades? O aprofundamento das desigualdades tem levado a ressignificar essa relação? Estamos diante de outra qualidade das desigualdades? Os coletivos feitos desiguais ressignificam as formas de pensá-los desiguais? Nos obrigam a ressignificar as políticas, sua gestão e análise? (Arroyo, 2011, p. 84).

⁸ Cabe destacar que incluem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além dos 38 Institutos Federais, o Colégio Pedro II (RJ), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o CEFET-RJ e o CEFET-MG, além das 24 Escolas Técnicas ainda vinculadas às Universidades Federais, compondo um total aproximado de 680 unidades distribuídas em todo o território nacional.

Todavia, o retrato social representado pela classe estudantil brasileira, marcada pelas desigualdades e múltiplas diversidades, refletem a importância de os agentes públicos darem a devida atenção para que a escola possa de fato se configurar num lugar de proteção e acolhimento. Toda esta dinâmica interposta pelas políticas educacionais só tem sentido quando concretizadas no bem-estar dos educandos bem como de todos os profissionais da educação e demais pessoas envolvidas neste processo.

Sob este viés, buscar compreender as interações entre os campos da política e da educação, que apesar de distintos, se engendram de maneiras inseparáveis (Freire, 2001), permite perceber a nítida necessidade de se reconhecer a relevância dos papéis do Estado e da Escola enquanto instituições sociais com potencial de garantir um futuro de esperança às crianças e jovens brasileiros. Neste sentido, Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* (2009, p. 77), ao refletir sobre as relações entre educação e política, destaca que, apesar de áreas diferentes, se alinham em direção a uma mesma finalidade: “[...] Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade”.

Contudo, as políticas educacionais ao se desencadearem nas realidades juvenis presentes em seus respectivos ambientes escolares, expõem necessidades urgentes a serem observadas no sentido de garantir plenamente a efetivação dos direitos à educação, conforme preconizam as legislações supracitadas. Sob esta perspectiva, as Políticas de Assistência Estudantil inserem-se enquanto práticas importantes com capacidade de democratizar o acesso à uma educação pública de qualidade além de garantir os meios de permanência e êxito escolar.

2.2 AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO FERRAMENTA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO, DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO ESCOLAR

As ações que resultam das Políticas de Assistência Estudantil (PAE), formalizam-se como importantes mecanismos que visam ampliar e democratizar o acesso, a permanência e o êxito de jovens presentes na educação pública, além de combater as desigualdades sociais e regionais impostas pelas fragilidades na garantia dos direitos à educação. Conforme define Parente (2013, p. 15), “a Política de Assistência Estudantil é um mecanismo de promoção e condições de permanência e apoio à formação acadêmica

de estudantes que se encontram em vulnerabilidade social”. Diante disso, é justamente no processo de efetivação dos direitos garantidos legalmente aos estudantes - mais especificamente os que pertencem à rede pública federal - que o campo da Assistência Estudantil (AE) se insere.

Ao se analisar o percurso histórico da AE no Brasil, é possível perceber que, conforme os estudos de Kowalski (2012), ela passa por três fases principais, tendo seu surgimento uma direta relação com os estudantes do ensino superior, representados no início do século XX, pelos filhos da elite brasileira.

A primeira fase se dá no início do século XX, quando as universidades brasileiras começavam a dar seus primeiros passos e também onde estudantes se dirigiam, em sua boa parte, para a Europa a fim de cursarem o ensino superior. Sob este contexto, observa-se que uma das primeiras ações relacionadas a AE se dá em 1928 no governo do então presidente Washington Luís, que destinou recursos para a construção da Casa do Estudante em Paris, local este destinado a acolher estudantes brasileiros. Já em 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, é inaugurada no Rio de Janeiro a Casa do Estudante do Brasil, sendo este benefício destinado a atender também alunos considerados “carentes⁹” (Kowalski, 2012). Ainda sob o período do governo Vargas, a AE passa a integrar a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 157 (que trata da destinação de recursos públicos para os fundos de educação), parágrafo 2º, em que prevê: “Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (Brasil, 1934).

Outro importante fato desta primeira fase diz respeito à criação da UNE em 1937, apoiada pelo Ministério da Educação, cuja ideia inicial era organizar uma entidade nacional de representação estudantil que pudesse representar este segmento na busca pela garantia dos direitos vinculados à educação. Neste sentido, a AE vai marcando presença nas legislações educacionais, como é possível observar também na Constituição Federal de 1946, em seu artigo 172, o qual garante: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (Brasil, 1946). Ainda, a primeira LDB, promulgada em 1961, estabelece em seus artigos 90 e 91, a AE como um direito garantido a todos os estudantes

⁹ O termo “carente” é ainda hoje utilizado de forma pejorativa por algumas instituições de ensino para designar alunos contemplados com os benefícios da Assistência Estudantil.

por meio de ações de assistência social e também vinculadas à área da saúde (Brasil, 1961).

Já na década de 70 é criado, pelo governo federal, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), sendo este um órgão vinculado ao MEC que atuava no sentido de garantir assistência estudantil aos estudantes universitários no âmbito nacional, por meio de programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica. No início da década de 80, o governo passou a incluir também nas políticas de assistência estudantil os níveis de ensino fundamental e médio, por meio da aprovação pelo MEC, em 1983, da Fundação de Assistência ao Estudante. Contudo, o período de redemocratização do país a partir da metade da década de 80 marca o fim da primeira fase da AE no Brasil (Kowalski, 2012).

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 1987, marca o início da segunda fase da AE. A partir da instituição do FONAPRACE, se intensificaram os espaços de discussões a respeito dos problemas relacionados ao acesso e permanência dos estudantes na educação superior bem como a tentativa de criar possibilidades para a inclusão de estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Tais debates repercutiram na promulgação da Constituição Cidadã de 1988, a qual tem como uma de suas prerrogativas a garantia dos direitos à educação, por meio da universalização do acesso ao atendimento escolar, que apesar de não estar diretamente relacionada à educação superior, é a partir daí que as tratativas no sentido de garantir o acesso e a permanência estudantil nas universidades através de uma política de Estado ganham força (Brasil, 1988).

Por outro lado, ainda nesta fase, a LDB de 1996 acaba por, de certa forma, tirar do Estado a responsabilidade com o financiamento das políticas de AE, ao prever em seu artigo 71, presente no inciso IV: “Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social” (Brasil, 1996).

Já em 2001, com a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação por meio da lei nº 10.172/2001, algumas ações de AE (ainda sem o merecido destaque e amplitude) marcam presença na meta 34 presente no Título 4.3 Objetivos e Metas (referentes à Educação Superior): “Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (Brasil, 2001). Ainda

neste sentido, outros programas referentes ao financiamento da educação superior no início dos anos 2000 marcam o fim da segunda fase da AE no Brasil. Dentre tais programas, destacam-se o FIES, instituído pela lei nº 10.260/2001 (Brasil, 2001), que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e também o PROUNI, criado pela lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005), que instituiu o Programa Universidade para Todos, responsável em conceder bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em instituições privadas. Cabe ressaltar que tais programas estavam direcionados para o financiamento, tanto integral quanto parcial, das mensalidades, sendo custeados pelo próprio estudante (no caso do FIES), ou pelo Estado (no caso do PROUNI), deixando de lado questões referentes à permanência e ao êxito.

O Decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007a), que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, marca o início da terceira fase da AE no Brasil. Esta fase representa um grande “divisor de águas” nas Políticas de Assistência Estudantil, já que a partir de então elas puderam se efetivar em ações de fato mais concretas, como se verá a seguir. Assim sendo, o artigo 2º do Decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007a), que trata das diretrizes do programa, estabelece em seu inciso V: “O Programa terá as seguintes diretrizes: ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil”.

Ainda no ano de 2007, o MEC, juntamente com a participação ativa do FONAPRACE, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, através da portaria nº 39 de 12 de dezembro do mesmo ano. Assim sendo, as PAE ganham uma nova “nomenclatura”, agora na prerrogativa de programa institucional vinculado ao MEC. A partir desta portaria, as ações de AE passam a ter nova amplitude, passando a integrar áreas que vão além apenas do subsídio econômico, conforme dispõe em seu artigo 2º, parágrafo único: “Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil, II - alimentação; III - transporte [...]” (Brasil, 2007b).

Sob este viés, em 2010 o PNAES obteve um novo avanço, passando a ser regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 7.324/2010 (Brasil, 2010), o que consolidou ainda mais as PAE no campo das políticas educacionais. O Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010) complementou as ações da AE presentes na Portaria nº 39/2007 (Brasil, 2007b) e também deu prioridade ao atendimento de estudantes oriundos da rede pública da educação básica em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada. Sob esta perspectiva, estabelece em seu artigo 2º, seus principais objetivos:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de evasão e retenção; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

O decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010) ainda acrescentou mais uma área de atuação da AE, no inciso X, presente no parágrafo 1º do artigo 3º: “[...] acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. Cabe destacar que o PNAES abrange, também, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em sua política, conforme determina o artigo 4º do decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010):

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Diante disso, na tentativa de melhor elucidar o entendimento do percurso histórico da AE no Brasil exposto até aqui, elaborou-se o quadro abaixo a fim de dar ênfase aos principais acontecimentos que ocorreram em suas diferentes fases:

Quadro 2 - Síntese da trajetória histórica das Políticas de Assistência Estudantil no Brasil

Primeira fase	Segunda fase	Terceira fase
<p>1928: criação da Casa do estudante brasileiro em Paris;</p> <p>1930: implantação da Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro;</p> <p>1937: criação da UNE</p> <p>1946: promulgação da Constituição Federal que garante apoio aos estudantes considerados “carentes”</p> <p>1961: aprovação da primeira LDB que estabelece que todos</p>	<p>1987: criação do FONAPRACE;</p> <p>1988: promulgação da Constituição de 1988 e a ampliação do debate sobre a temática do acesso e permanência na educação superior;</p> <p>1996: aprovação da nova LDB, que “desresponsabiliza” o Estado do financiamento referente às ações de AE;</p> <p>2001: aprovação da lei nº 10.260/2001 que instituiu o FIES;</p>	<p>2007: criação do REUNI;</p> <p>2007: emitida pelo MEC a portaria nº 39 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);</p> <p>2010: emitido o decreto presidencial nº 7.234 que regulamentou e trouxe novas abordagens ao PNAES;</p>

<p>os estudantes têm direito a serem assistidos socialmente;</p> <p>1970: criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com foco nas áreas de moradia, alimentação e assistência à saúde</p>	<p>2005: aprovação da lei nº 11.196/2005 que instituiu o PROUNI;</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos estudos de Kowalski (2012)

Nesse contexto, pode-se inferir que as demarcações históricas das PAE no Brasil sinalizam que sua trajetória de construção passou por diversos momentos, tendo em seu início um caráter elitista e vinculado apenas aos estudantes do ensino superior. Percebe-se ainda que tais ações, nas suas duas primeiras fases, pouco se efetivaram na prática, apesar da constante evolução diante da presença da temática nas legislações educacionais posteriores. Essa “marca” representada pela distância entre a teoria e a prática é algo comum no campo da administração pública em nosso país, o que configura a necessidade de um cenário de luta e resistência por parte dos sujeitos que almejam pela efetivação da AE como um direito garantido a todos os estudantes. Dessa maneira, Silva e Carvalho (2020, p. 22), enfatizam:

Sinaliza-se que essas ações, acima demarcadas, independente do período histórico, não se materializaram sem a manifestação de confrontos, resistências, polarizações e contradições inerentes às pautas e aos interesses que subjazem às iniciativas empreendidas pelos sujeitos envolvidos na produção desses significados. E, vale destacar, estejam esses sujeitos perfilados à negação da Assistência Estudantil como política pública ou ao seu reconhecimento como necessidade imperiosa circunscrita, também, nos domínios do direito à educação com fulcro nas melhorias de condições de acesso e permanência nas IFES brasileiras por parte de um determinado tipo de público tratado às margens desse ambiente.”

Sob esta perspectiva, ressalta-se que a AE se consolida como uma importante política educacional, já que busca superar as práticas apenas assistencialistas ao direcionar suas ações por meio de programas e projetos que visam dar proteção social e acolhimento aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na sua integralidade, indo além apenas do viés econômico, mas também através de apoio nas mais diversas áreas.

Diante deste cenário, a partir da regulamentação do PNAES pelo decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010) - que estabeleceu as principais diretrizes referentes às PAE até então - cada IFES foi delineando suas próprias concepções em relação às suas práticas,

normatizando assim suas próprias ações para a AE de acordo com suas peculiaridades locais, levando assim, em consideração, o perfil de seus discentes bem como a própria trajetória histórica da instituição.

Durante este período, no que diz respeito à democratização do acesso à educação, importa também mencionar a lei nº 12.711/2012¹⁰ (Brasil, 2012), conhecida como “Lei das Cotas”, já que possibilitou aos jovens egressos de escolas públicas participarem dos processos seletivos das instituições públicas federais de ensino de uma maneira mais equânime, pois, conforme Moura e Tamboril (2018, p. 594), por meio desta lei “[...] fica regulamentada nacionalmente uma medida de ação afirmativa, por meio de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino técnico federal”.

Deste modo, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - instituição em que se insere o objeto deste estudo - a PAE é regulamentada pela Resolução nº 86, de 3 de dezembro de 2013, que define em seu artigo 1º como sendo “o conjunto de princípios e diretrizes que estabelecem a organização, as competências e o modo de funcionamento dos diferentes órgãos da Assistência Estudantil para a implantação de ações que promovam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes[...]” (IFRS, 2013).

Ao elencar suas ações através da “tríade” acesso-permanência-êxito, a Resolução nº 83/2013 define, dentre seus principais focos, o de estabelecer uma política que seja capaz de oferecer condições que promovam a melhoria do desempenho acadêmico de seus estudantes e também de agir, preventivamente, nas situações de evasão e retenção. Percebe-se também, que as ações de AE presentes na Resolução nº 83/2013 dividem-se em Ações de Caráter Universal¹¹, sendo estas destinadas a todos os estudantes regularmente matriculados, sem quaisquer distinções, e também em Programas de Benefícios, estando estes direcionados para à equidade de oportunidades e à melhoria das

¹⁰ A lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, prevê a reserva de 50% das vagas em seus respectivos processos seletivos para estudantes egressos de escolas públicas (Brasil, 2012).

¹¹ São exemplos de Ações de Caráter Universal: programas de promoção de saúde, apoio psicológico, apoio pedagógico, orientação familiar, mediação de relações ensino-aprendizagem, encaminhamentos realizados dentro da rede pública, intervenções nos processos institucionais de acolhimento ao estudante, entre outros (IFRS, 2013).

condições socioeconômicas, tendo como público específico os estudantes em situação de vulnerabilidade comprovada¹² (IFRS, 2013).

Ainda sob este viés, o artigo 5º da Resolução nº 83/2013 dispõe que os Serviços de Assistência Estudantil serão traduzidos por meio de programas, projetos e ações, devendo estes estarem organizados a fim de contemplar as necessidades apontadas pelos diagnósticos sociodemográficos realizados pelas equipes da AE dos respectivos Campi, estando direcionados para 5 principais áreas estratégicas:

- I - acesso, com ações de:
 - a) participação nas discussões institucionais relacionadas ao processo de ingresso;
 - b) comunicação, divulgação e publicização dos programas, oferecidos pela Assistência Estudantil, modos de habilitação, obtenção e manutenção dos mesmos.
- II - permanência, com ações que contemplem:
 - a) **moradia estudantil**;
 - b) alimentação
 - c) transporte;
 - d) apoio aos estudantes pais;
 - e) atenção à saúde;
 - f) material escolar;
 - g) materiais para inclusão digital.
- III - acompanhamento acadêmico, compreendendo ações de caráter psicológico, pedagógico e social, numa perspectiva interdisciplinar;
- IV - ações de Cultura, Lazer, Esporte e Inclusão Digital;
- V - apoio à participação em eventos relacionados à formação de estudantes, que se enquadram na condição de usuários da Assistência Estudantil (IFRS, 2013).

Ante o exposto até aqui, percebe-se um considerável avanço nas PAE, indo também de encontro com a estratégia 12.5, presente na Meta 12 no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), na qual estabelece “ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES [...]”. Por outro lado, algumas medidas vão na contramão dos avanços conquistados até então, como, por exemplo, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), conhecida como “PEC do Teto dos gastos públicos”, na qual limita as despesas do governo brasileiro com serviços considerados essenciais - como saúde e educação, por exemplo - por 20 anos.

¹² Até aqui entende-se por estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica comprovada aqueles oriundos da rede pública da educação básica com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. A partir da lei federal nº 14.914/2024, houve uma redução neste limite, passando a ser de até 1 salário mínimo.

Destaca-se ainda, um importante acontecimento que consolidou as PAE no Brasil, ocorrido com a aprovação da lei federal nº 14.914, de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2024), na qual instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil, agora não mais na prerrogativa de um programa institucional vinculado ao MEC (passível de ser revogado), mas de fato como uma política pública de Estado. As PAE passam agora a estarem amparadas por uma lei federal e não mais por uma Normativa do MEC ou por um Decreto presidencial - como estavam pela Portaria nº 39/2007 (Brasil, 2007b) e pelo Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010), respectivamente - o que configura a participação do Congresso Nacional bem como de diversos setores da sociedade ligados ao tema em toda a sua tramitação.

A lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024) amplia a possibilidade de estudantes a serem atendidos, já que alunos matriculados na rede pública federal em programas presenciais de pós-graduação de mestrado e doutorado também poderão ser beneficiados, caso haja disponibilidade de recursos orçamentários. A nova legislação traz também uma importante mudança, presente em seu artigo 6º, inciso IV, alterando para o limite de até 1 salário mínimo a renda bruta familiar (que antes era de até 1 salário mínimo e meio) a condição para ser considerado estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada.

Além de ampliar o atendimento a novos discentes, a nova PAE presente na lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024) também aumenta a dimensão das suas ações, abrangendo agora novas áreas, conforme observa-se em seu artigo 4º:

A PNAES abrange os seguintes programas e ações:

I - Programa de Assistência Estudantil (PAE);

II - Programa de Bolsa Permanência (PBP);

III - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases);

IV - Programa Estudantil de Moradia (PEM);

V - Programa de apoio ao Transporte do Estudante (Pate);

VI - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir);

VII - Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe);

VIII - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB);

IX - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS);

X - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes);

XI - Benefício Permanência na Educação Superior;

XII - oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica;

XIII - outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, observada a compatibilização dessas ações com as dotações orçamentárias existentes, e desde que não haja prejuízos aos programas e às ações constantes nos incisos I a XII do caput. deste artigo (Brasil, 2024).

Diante disso, constata-se que desde a publicação da Portaria nº 39/2007 (Brasil, 2007b), presente no início da 3ª fase das PAE no Brasil, até sua plena efetivação como política pública de Estado, ocorrida em 2024, passaram-se 17 anos; um longo período para uma demanda que se mostra urgente e necessária, considerando as desigualdades sociais ainda presentes na conjuntura da atual sociedade brasileira.

Contudo, ao se analisar os consideráveis avanços nas PAE e suas contribuições para que os direitos garantidos à educação possam ser efetivados, discutidos até aqui, identifica-se como uma ação de permanência que merece destaque aquela direcionada para as moradias estudantis, já que estas estão presentes tanto na portaria nº 39/2007 (Brasil, 2007b) - artigo 2º, inciso I, quanto no decreto presidencial nº 7.234/2010 (Brasil, 2010) - artigo 3º, inciso I e também na mais recente lei federal nº 14.914/2024 (Brasil, 2024) - artigo 4º, inciso IV, o que torna o assunto no tema central a ser estudado nos próximos capítulos.

2.3 O POTENCIAL FORMATIVO DAS MORADIAS ESTUDANTIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

Diante da expansão das universidades a partir do REUNI (Brasil, 2007a), bem como da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008), a questão da permanência passou a ter novas proporções nas políticas educacionais, tendo em vista que o acesso à rede pública federal de ensino permitiu que um novo perfil discente (oriundo das camadas mais populares, até então excluído de tal privilégio) ingressasse nestas novas instituições espalhadas pelo país. Sob este viés, ao pensar nas possibilidades que levem o estudante ao êxito em sua trajetória acadêmica (sendo este talvez o principal objetivo de todo o processo educativo), as medidas que garantam sua permanência se tornam imprescindíveis, conforme observa-se no pensamento de Santos (2005, p. 68-69): “[...] talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso-permanência ou mesmo acesso-permanência-êxito, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados”.

Assim sendo, as moradias estudantis ocupam um lugar de destaque nas ações de permanência previstas nas PAE, já que se configuram em espaços essenciais na vida escolar de inúmeros estudantes. Sousa (2005, p. 12) conceitua as moradias estudantis

como sendo locais que “reúnem pessoas que investem na escolarização como uma forma de encaminhar suas vidas, em busca de uma carreira, tendo, para isto, de deixar seu lugar de origem, afastando-se de suas famílias, para morar com outras pessoas”. Diante deste contexto, a busca por um futuro com melhores perspectivas de vida por meio do acesso à educação em distantes localidades, torna-se um dos principais fatores que levam os jovens estudantes a permanecerem nas moradias estudantis.

Historicamente, os internatos (como eram assim chamadas as moradias estudantis em seus primórdios), tiveram sua origem no sistema de ensino francês presente nas universidades de Artes ainda no período medieval, a partir do século XIII, quando jovens estudantes ao chegarem em Paris, procuravam um mestre para dele receberem instrução e um local para que pudessem se instalar. Destaca-se que os jovens pertencentes a uma classe social mais elevada tinham condições de pagar pelo seu local de permanência ou ainda contratar um mestre particular para ministrar aulas em sua própria casa. Após tal prática ir se tornando comum, esses pensionatos acabaram se tornando efetivamente em colégios a partir do século XV, estando localizados próximos às universidades e oferecendo além da moradia, a alimentação e toda a instrução necessária para o contexto social da época (Conceição, 2019).

Nesta fase, os internatos estavam organizados sob o princípio do “controle”, já que mantinham em sua estrutura um formato de espaço que pudesse manter os jovens estudantes isolados e também passíveis de vigilância, a fim de obterem um bom desempenho escolar, já que conforme dispõe o pensamento de Durkheim (1995, p. 111), ao jovem que permanecia no internato, durante este período, por estar em uma fase que não “[...] tem senão uma consciência muito incerta de sua individualidade nascente, é indispensável que seja submetido a uma regra mais impessoal e a um controle mais imediato”. Sob estas prerrogativas a que os jovens estudantes estavam submetidos, vale também destacar que a “pedagogia do internato” presente nestes espaços, era caracterizada pelas punições aos que, por algum motivo, não cumpriam com as regras pré-estabelecidas, bem como rigorosas horas sequenciais de estudos além das precárias instalações físicas disponíveis (Debesse, 1974).

Neste sentido, importa também associar os internatos ao conceito de instituição total, já que estes trazem em suas configurações, tanto administrativas quanto física-estruturais, características de distanciamento do mundo exterior bem como uma hierarquia pessoal responsável em monitorar constantemente os indivíduos que ali estão.

Sob este viés, a partir dos estudos de Goffman (1987) e Foucault (2009), Benelli (2004, p. 134), trata das instituições totais como sendo:

[...] estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral. A instituição funciona como local de residência, trabalho, lazer e espaço de alguma atividade específica, que pode ser terapêutica, correlacional, educativa, etc. Normalmente há uma equipe dirigente que exerce o gerenciamento administrativo da vida na instituição.

No Brasil, as origens dos internatos remontam para o período colonial, a partir da fundação dos primeiros colégios-seminários pelos jesuítas a partir da segunda metade do século XVI. Até o ano de 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil através da Reforma Pombalina - que colocou nas mãos do Estado a responsabilidade em relação à educação - diversos colégios-seminários foram criados, ainda sob influência europeia, conhecidos como os “Colégios dos Meninos de Jesus”, localizados em diversas cidades como Salvador, Rio de Janeiro e Olinda. A formação presente nestes espaços destinava-se não somente para a carreira eclesiástica, mas também para a formação humanística, que compreendia aulas de latim, arte e retórica e era direcionada para os filhos das classes média e alta (Conceição, 2012).

A partir do século XIX, os internatos se consolidam como renomadas instituições na oferta do ensino, sendo amplamente adotados tanto na instrução particular oferecida pelas escolas confessionais quanto naquelas regulamentadas pelo governo durante o Império. Fundado no ano de 1837, o Colégio Pedro II oferecia instrução secundária com internato, vindo a servir como uma espécie de modelo para as demais províncias na oferta destes espaços, apesar de alguns governadores manterem uma certa descrença na sua capacidade educativa. Neste sentido, Conceição (2012, p. 50) destaca:

Os alunos do Colégio Pedro II saíam com o diploma de Bacharel em Letras, aptos a ingressar nos cursos superiores. Durante o Império e boa parte da República o estabelecimento serviu de modelo para o ensino secundário em todo o país e para as tentativas de adoção do internato nos estabelecimentos públicos.

Sob esta perspectiva, nota-se que os internatos eram vistos pelas famílias como locais em que seus filhos teriam garantida uma formação que os preparasse tanto academicamente quanto moralmente, imposta pela disciplina e rigidez. Todavia, muitas vezes a realidade que estes jovens enfrentavam era carregada por sentimentos como medo, ansiedade e solidão, reflexo das relações marcadas pelo abuso, assédio e violência,

além das condições insalubres a que estavam expostos. Ainda durante o período do século XIX, destaca-se a presença do internato em obras literárias, como é possível observar no romance escrito por Raul Pompéia denominado “O Ateneu”¹³, cuja primeira edição data do ano de 1888. Nesta obra, o autor revela os detalhes da vida cotidiana de jovens que viviam a experiência do internato e a expectativa das famílias ao encaminharem seus filhos a estes locais, conforme se vê no trecho em que o pai leva o filho Sérgio (personagem central do livro) para conhecer o Ateneu: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta (Pompéia, 1991, p. 13)”.

Já no início do século XX, o então presidente da república Nilo Peçanha, através do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), estabeleceu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices¹⁴ em 19 capitais brasileiras, sendo estas responsáveis em ofertar cursos do ensino técnico profissional primário para crianças com idade entre 10 e 13 anos, estando vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Vale ressaltar que tal iniciativa surge com o propósito de dar atendimento preferencial às crianças em situação de vulnerabilidade social¹⁵ no sentido de proporcionar uma formação de mão-de-obra qualificada além de impedir que caíssem nos vícios e na ociosidade (Chamon; Goodwin Jr., 2012).

Sob este viés, nota-se a inserção de um novo público, agora representado pelas classes mais populares, no contexto do ensino profissionalizante no início do século XX. Desta forma, alinhando-se com o ensino profissional agrícola, surgem os primeiros “patronatos agrícolas”¹⁶, sendo estes responsáveis pela oferta da instrução combinada com a disponibilidade da moradia. Assim sendo, é instituída a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pelo decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 (Brasil, 1946), na qual dispõe em seu artigo 1º: “Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino

¹³ O Ateneu é um romance autobiográfico dividido em 12 capítulos, além do subcapítulo “Crônica de saudades”. A obra está repleta de descrições físicas e psicológicas, que se passam no Rio de Janeiro durante o século XIX e narra a vida do personagem Sérgio e suas experiências durante o período em que foi aluno interno do colégio Ateneu.

¹⁴ A criação das Escolas de Aprendizes Artífices é considerada por diversos autores como a primeira política pública educacional voltada para a educação profissional, que tinha como principal objetivo a formação de mão-de-obra para suprir a nova demanda presente principalmente no setor industrial e agrícola do início do século XX (Soares, 1982; Gomes, 2003).

¹⁵ Além de suprir a demanda do mercado de trabalho, o governo tinha a intenção de retirar os “pobres e desvalidos da sorte” das ruas da cidade, a fim de tornar o espaço urbano consonante com o contexto da modernização presente no início do século XX (Medeiros Neta; Assis; Campos, 2021).

¹⁶ Os Patronatos Agrícolas eram os estabelecimentos que ofereciam as condições de moradia além da instrução, considerando que as principais atividades laborativas necessárias para mantê-los em funcionamento, realizadas em seus diversos setores, eram efetuadas principalmente pelos estudantes que ali permaneciam (CONCEIÇÃO, 2019).

agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”. Neste sentido, os internatos agrícolas vão se configurando em espaços destinados para a formação de mão-de-obra qualificada de jovens oriundos das classes populares para as crescentes demandas do mercado agroexportador em expansão a partir da primeira metade do século XX, conforme destaca Conceição (2010, p. 83):

De fato, a escola deveria ser essencialmente um estabelecimento dedicado à formação profissional agrícola. A assistência que prestava por meio do internato público deveria ser uma decorrência das peculiaridades do ensino agrícola e da localização do estabelecimento. Mas, na prática, muitas famílias recorriam a ela como uma solução para a pobreza a que se viam relegadas.

Todavia, por meio da reforma administrativa imposta pelo decreto lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967 (Brasil, 1967a), o ensino agrícola passou a estar vinculado ao Ministério da Educação e Cultura - já que até então estava subordinado ao Ministério da Agricultura - mudando assim suas concepções pedagógicas, passando a se estruturar na metodologia do sistema escola-fazenda¹⁷, baseada no princípio de “aprender a fazer e fazer para aprender” (MEC, 1994). Tal método tinha por objetivo alinhar os conhecimentos teóricos com as vivências práticas presentes na realidade social de uma comunidade rural, “fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação, trabalho e produção” (Sobral, 2015, p. 85). A partir da década de 70, esse sistema se expande para toda a rede federal de ensino agrícola, inserido em um contexto de modernização do setor primário conhecido como “Revolução Verde”¹⁸ e também com a criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI em 1973, sendo esta responsável pela assistência técnica e financeira aos estabelecimentos de ensino voltados para esta área (Brasil, 1973).

Neste sentido, as escolas agrícolas passaram a atender pela denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, a partir do decreto nº 86.935 de 4 de setembro de 1979 (Brasil, 1979), acompanhadas do nome do município onde estavam localizadas¹⁹. Diante

¹⁷ “Esse sistema é constituído de Unidades Educativas de Produção (UEP) que compreendem a criação de animais de pequeno, médio e grande porte, e culturas temporárias e perenes, com sazonalidade diversificada. Nas UEP os alunos desenvolvem, no decorrer do ano, Projetos Agrícolas Orientados (PAO) que concorrem de forma efetiva para a sua formação prática” (MEC, 1994, p. 8).

¹⁸ A chamada “Revolução Verde” trouxe significativas inovações científicas e tecnológicas através da incorporação de novas máquinas e insumos agrícolas importados voltados para a monocultura e a expansão do agronegócio (SOBRAL, 2015).

¹⁹ O IFRS *Campus* Sertão, local em que se insere o objeto desta pesquisa, passou a atender em 1979 pelo nome de Escola Agrotécnica Federal de Sertão - EAFS.

deste contexto, considerando as particularidades do sistema escola-fazenda, além das diversas e na maioria das vezes distantes localidades a que os estudantes destas instituições pertenciam, os internatos disponíveis nas então escolas agrotécnicas federais se tornaram em elementos imprescindíveis para que estes pudessem permanecer no ambiente escolar e dar continuidade aos seus estudos, conforme observa-se no documento intitulado “Contribuição à construção de políticas para o ensino agrícola da rede federal vinculada ao MEC/SETEC” (2007c, p. 18):

O internato, além de ser necessário para o funcionamento do sistema escola-fazenda, na medida em que apresenta inúmeras atividades fora do horário convencional de aulas, busca, ao mesmo tempo, possibilitar ao aluno compreender o sentido de coletividade que dificilmente conseguiria em escolas com outras características. A produção agrícola realizada na escola-fazenda é, pois, fruto do trabalho coletivo da cooperação

Deste modo, a partir do início dos anos 90, quando a lógica do modelo econômico neoliberal passa a se configurar no sentido transferir para o mercado demandas que seriam de responsabilidade do Estado, reduzindo assim o gasto social (Pochmann; Silva, 2023), reflexos na educação começam a ser percebidos, já que se iniciam discussões a respeito de um novo projeto para a educação profissional, o que afetaria conseqüentemente todas as escolas agrotécnicas federais²⁰. O decreto federal nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) surge justamente neste viés, já que separava a educação profissional do ensino médio propedêutico, direcionando a educação profissional técnica de nível médio para atender especificamente às demandas do mercado de trabalho²¹.

A partir de 2003 novas medidas são adotadas em relação à educação, e é emitido o decreto federal nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), o que retoma a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional. Nestes rumos, com a lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passam a integrar em sua rede as escolas agrotécnicas federais existentes até então, mudando assim consideravelmente suas configurações administrativas, políticas e pedagógicas, já que, deste modo, passaram a ofertar não apenas cursos da área agrícola, mas também novos

²⁰ Nesta fase, algumas escolas agrotécnicas federais quase tiveram que encerrar suas atividades, devido a falta de investimentos e recursos financeiros da parte do poder público.

²¹ Esta separação imposta pelo decreto nº 2.208/97 expõe a dualidade da educação brasileira, já que destinava uma formação para mão-de-obra através da educação profissional, destinada aos filhos da classe trabalhadora, e uma formação acadêmica, presente no ensino médio propedêutico visando o ingresso no ensino superior, destinada aos filhos das classes média e alta.

curso técnicos de nível médio, além de diversos cursos de graduação e de pós-graduação, em várias áreas do conhecimento, dentro de uma proposta de verticalização de ensino.²²

Diante disso, os internatos presentes nas, até então, escolas agrotécnicas federais, sofreram um notável impacto, já que necessitaram se adaptar às novas demandas que resultaram da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passando a atender um público cada vez mais heterogêneo.

Sob este contexto, cabe discutir a necessidade de compreender a natureza pedagógica bem como o potencial formativo dos internatos²³, conforme é possível observar no documento emitido pelo MEC intitulado “O Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais” (1994, p. 17): “Deve ficar claro, então, que o Internato deve ser focalizado como um regime de natureza pedagógica, e não como um mero pensionato que vise tão somente fornecer acomodação e alimentação para os alunos”.

Assim sendo, ante o exposto até aqui, cabe ressaltar que não havia um pleno consenso a respeito do potencial formativo dos internatos; de acordo com os estudos de Conceição (2012), é possível pontuar tanto os aspectos positivos quanto negativos presentes nestes espaços durante o período do século XIX até meados do século XX:

O internato permaneceu como um tema controverso durante boa parte do século XIX e primeira metade do século XX, não havendo consenso sobre os benefícios pedagógicos do internato escolar. Posições divergentes sobre o internato eram recorrentes, sobretudo nos discursos de autoridades da instrução e em teses doutorais de médicos. Havia a posição que impingia ao internato um valor negativo, pois propiciava a corrupção física e moral dos colegiais (Conceição, 2012, p. 297).

Por outro lado, o referido autor elenca os aspectos positivos:

Outra posição entendia o internato como um “mal menor”, recurso importante diante das longas distâncias (casa/colégio) e/ou da falta de estabelecimentos de ensino em determinadas localidades; e com menor ressonância, a posição que defendia o internato como espaço ideal para disciplinamento de meninos e moços. Nesse caso, considerava-se que as adversidades encontradas no internato agiriam positivamente para fortalecer o indivíduo a fim de enfrentar as dificuldades do mundo exterior (Conceição, 2012, p. 297).

²² A proposta de verticalização do ensino se traduz na possibilidade de garantir ao estudante cursar sua trajetória acadêmica que vai desde o ensino médio integrado (última etapa da educação básica) até a graduação e pós-graduação (Brasil, 2008).

²³ Nota-se que a mudança de Escola Agrotécnica Federal para *Campus* de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, fez com que boa parte dos, até então, internatos agrícolas, mudassem de nomenclatura no sentido de tentar dar uma nova identidade a estes espaços, passando a atender por novas expressões como moradia estudantil, casa do estudante, residência estudantil.

A partir da promulgação da lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, ficaram estabelecidos direitos aos jovens, em regime de internação²⁴, conforme pode-se observar no artigo 123, parágrafo único: “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”. Ainda neste sentido, o artigo 124 destaca: “São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes [...]”:

- X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;
- XI - receber escolarização e profissionalização;
- XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XIII - ter acesso aos meios de comunicação social (BRASIL, 1990).

Deste modo, percebe-se que esses espaços de acolhimento passaram gradativamente a buscar disponibilizar aos jovens condições para que pudessem desenvolver atividades educativas que contribuíssem às suas respectivas formações, indo além do viés apenas assistencialista e/ou punitivo. Sob este contexto, nota-se que as moradias estudantis destinadas a estudantes do ensino médio integrado existentes hoje, na sua grande maioria, trazem em sua gênese uma ligação intrínseca com os formatos dos internatos agrícolas observados até aqui. Contudo, a transformação de Escola Agrotécnica para *Campus* de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ampliou também as possibilidades educativas das moradias estudantis²⁵ presente nessas instituições de ensino, no sentido de reconhecê-las como um real instrumento com possibilidades de contribuir para uma formação humana na sua integralidade dos sujeitos que ali estão.

Destaca-se que, ao permanecerem nas moradias estudantis, os estudantes tendem a desenvolver aprendizados que vão além daqueles adquiridos em sala de aula, tendo em vista que a convivência com diferentes pessoas além da permanência praticamente em tempo integral no ambiente escolar, propiciam a construção de valores como o diálogo, a empatia, o companheirismo, a alteridade, o respeito às diferenças além da construção da própria autonomia. Desta maneira, além de contribuir para a permanência no ambiente escolar, as moradias estudantis tendem a proporcionar também condições favoráveis para

²⁴ O sistema de internação observado aqui, destina-se a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas conforme prevê o ECA (Brasil, 1990).

²⁵ Vale ressaltar que as moradias estudantis de âmbito universitário, por estarem localizadas, na sua boa parte, em centros mais urbanizados, estruturam-se de forma diferente das que esta pesquisa traz como seu principal objeto de estudo. O documentário intitulado “Moras: a Vida na Moradia Estudantil”, retrata a realidade de estudantes na moradia pública da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPr1RWPxAcU&t=195s>. Acesso em 20 mar. 2025.

que seus discentes obtenham um bom rendimento escolar²⁶, podendo assim, reduzir as taxas de evasão e retenção (Duarte; Queiroz; Fortaleza, 2017).

Sob este viés, importa ainda analisar as particularidades presentes nas instituições que ofertam as moradias estudantis e toda a dinâmica envolvida em seu entorno, já que estas detêm a responsabilidade, em partes, pela vida dos jovens e adolescentes durante o tempo em que ali permanecem. Neste sentido, Espit (2014, p. 39), pontua:

Não se trata de apenas “hospedar” os jovens no período escolar. Por ser esta uma instituição educativa, a modalidade de internato exige uma opção curricular que - indo além da mera intencionalidade de formação técnica e/ou intelectual dispostas nas disciplinas e conteúdos do ensino - esteja engajada em um projeto político pedagógico comprometido com a formação humana e cidadã, o qual imprimirá o rumo das práticas pedagógicas em todos os âmbitos da escola.

Desta forma, essas instituições de ensino necessitam prever tal especificidade em seus documentos norteadores referentes ao processo de gestão escolar, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), já que se caracterizam também como escolas de tempo integral²⁷, tendo estas um potencial diferente das escolas de tempo parcial, pois detêm dentre suas características, condições mais favoráveis - pelo fato de dispor de mais tempo - no sentido de desenvolver no educando uma formação que contemple as dimensões cognitiva, social, emocional e física (Carneiro, 2012). Desta forma, na tentativa de aproximar o espaço da moradia estudantil do currículo presente na escola, Vendruscolo, Sandi e Trevisol (2015, p. 339), analisam:

Por isso, a partir dessas vivências, reitera-se que o tema internato precisa fazer parte da estrutura curricular, sendo trabalhado de forma interdisciplinar, integrando sala de aula com o viver dos alunos. Para tanto, é necessário que todos conheçam onde os alunos vivem e em que condições vivem, seus dilemas e anseios, para, coletivamente, colaborar na formação integral desses sujeitos. Os educadores, tornam-se referência para esses alunos, pois mediam e orientam a partir da prática e dos posicionamentos que assumem no cotidiano escolar. Assim, não há como dissociar a experiência e vivência do internato como elemento para constituir o fazer pedagógico. É necessário considerar o aluno/adolescente em sua totalidade, conhecer seus anseios, suas expectativas, seus projetos de vida, suas angústias, seus potenciais, bem como suas dificuldades, para poder contribuir e lhes oferecer apoio nessa experiência de estudar em um internato.

²⁶ Em algumas instituições, a reprovação pode ser considerada como critério para perda do benefício de permanência na moradia estudantil.

²⁷ Conforme o Decreto-lei nº 6.253/2007, “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2007).

Sendo assim, as moradias estudantis configuram-se ainda em um espaço democrático de convivência, que oportuniza a sociabilidade de jovens inseridos em seus diferentes pares, permitindo que estes compartilhem das suas respectivas visões de mundo e formas de pensar através da interação, conforme destaca o pensamento de Barbosa (2019, p. 19): “Além de contribuir para a compreensão das essências que permeiam os fenômenos de sociabilidade, o ambiente de internato serve-se como um espaço para reafirmação dos valores, reestruturação de padrões de comportamento e composição da historicidade dos sujeitos”.

Todavia, investigar a dinâmica interposta nas relações interpessoais presente no cotidiano escolar de estudantes que permanecem nas moradias estudantis conduz a conhecer, em parte, como se processa a construção das subjetividades desses sujeitos. Buscar compreender as perspectivas, os sonhos, os medos e anseios desses jovens proporciona perceber um pouco da dimensão que estes espaços exercem em suas trajetórias de vida, tanto escolar quanto pessoal.

Neste sentido, as experiências e vivências dos educandos são também marcadas por “encantos e desencantos”. Sobre este assunto, André (2012, p. 23) afirma que:

[...] o ambiente escolar, através de seu cotidiano, tanto traz seus encantos pelas expressões de vida de seus sujeitos, aprendizes que também ensinam quando compartilham suas experiências, suas alegrias, curiosidades, rebeldias ou questionamentos, quanto traz seus desencantos quando negam conhecimentos, enterram sonhos, mascaram aprendizagens e acentuam diferenças.

Contudo, analisar o complexo cotidiano institucional representado pelas diferentes realidades de jovens que permanecem nas moradias estudantis, a partir de um olhar interdisciplinar, traz como possibilidade um diálogo com diferentes áreas do conhecimento que possam auxiliar na compreensão da importância destes espaços enquanto uma das ações de permanência presente nas PAE, bem como suas contribuições para uma formação crítica e emancipatória.

2.4 A RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS *CAMPUS* SERTÃO

O *Campus* Sertão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, situa-se no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, pertencente ao município de Sertão, localizado na região norte do estado do Rio Grande do Sul, distante aproximadamente 25 quilômetros do município de Passo Fundo.

O IFRS *Campus* Sertão, inicia sua trajetória durante o governo de Juscelino Kubitschek, através da Lei federal nº 3.215²⁸, de 15 de julho de 1957 (Brasil, 1957), passando a atender inicialmente pela denominação de “Escola Agrícola de Passo Fundo”, estando subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, vinculada ao Ministério da Agricultura. Suas atividades se iniciam efetivamente somente a partir do ano de 1963, e passa a denominar-se “Ginásio Agrícola de Passo Fundo” através do Decreto lei nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964 (Brasil, 1964), vindo a transferir-se ao Ministério da Educação e Cultura somente posteriormente, por meio do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967 (Brasil, 1967b) (Spenthof, 2013).

Conforme os estudos de Camargo (2023), a criação da referida instituição de educação pública federal simbolizou a importância dada à região norte do estado do Rio Grande do Sul - já que se destacava como uma das principais regiões produtoras de trigo do país - por parte das políticas públicas presentes no então governo federal da época, que tinha como intenção impulsionar o desenvolvimento da agricultura. Assim sendo, a “Escola Agrícola de Passo Fundo” iniciou suas atividades justamente em uma área que fazia divisa com a então “Estação Experimental de Passo Fundo - EEPF” (que viria a se tornar posteriormente em uma unidade da Embrapa²⁹), tendo como uma das suas principais finalidades “[...] atender os filhos dos funcionários da Estação Experimental e dos agricultores da região ofertando-lhes educação agrícola formal” (Camargo, 2023, p. 106).

A partir do Decreto nº 62.519, de 9 de abril de 1968 (Brasil, 1968), muda-se novamente a nomenclatura da instituição, passando a se chamar “Colégio Agrícola de

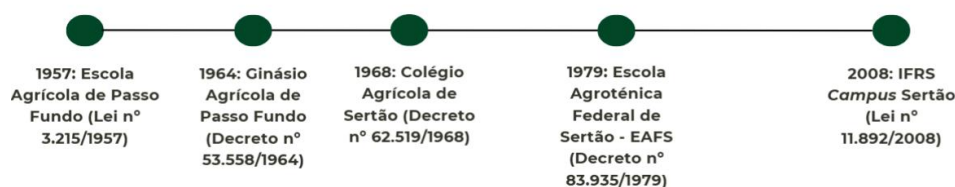
²⁸ O artigo 2º da referida lei destaca que “[...] a construção e a instalação da Escola Agrícola de Passo Fundo serão feitas em cooperação com a Estação Experimental de Passo Fundo, do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, mantida pelo Ministério da Agricultura, naquele município, utilizando-se, para isso, das benfeitorias que se fizerem necessárias” (Brasil, 1957).

²⁹ A lei nº 5.851 de 7 de dezembro de 1972, autorizou a criação, por parte do poder executivo, da empresa pública denominada Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

Sertão³⁰”. Posteriormente, por meio do Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979 (Brasil, 1979), torna-se em “Escola Agrotécnica Federal de Sertão - EAFS”, estando subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º grau vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, vindo a transformar-se em uma autarquia federal através da lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 (Brasil, 1993), possibilitando-lhe assim, uma maior autonomia, tanto administrativa quanto pedagógica. Finalmente, com a lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), a então EAFS passou a se tornar em um *Campus* pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, juntamente com os demais Campi instalados nos municípios de Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, além dos Núcleos avançados de Farroupilha, Feliz e Ibirubá (Spenthof, 2013).

No intuito de melhor elucidar a trajetória histórica do IFRS *Campus* Sertão, tem-se a ilustração representada na figura abaixo:

Figura 2 - Linha do tempo do IFRS *Campus* Sertão.



Fonte: Elaborado pelo autor.

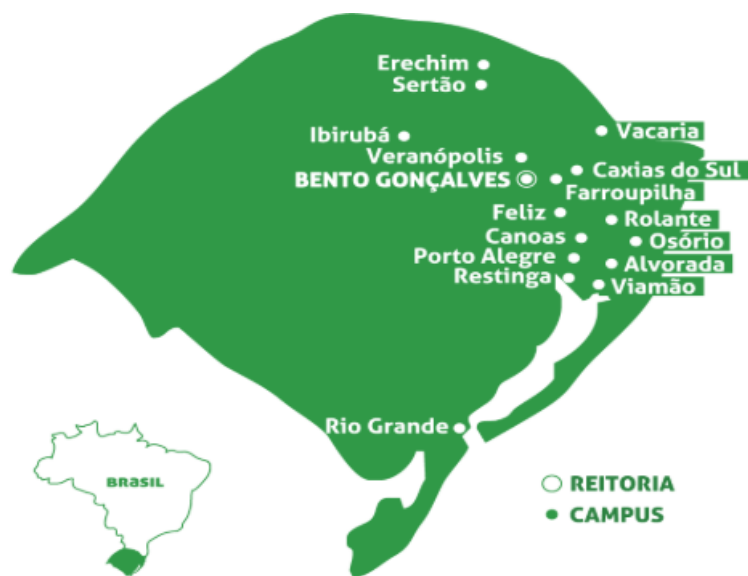
Destaca-se que a criação do IFRS foi estruturada a partir da união de três autarquias federais já existentes até então: o Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão - EAFS e a Escola Técnica Federal de Canoas. Posteriormente, incorporaram-se também a Escola Técnica Federal vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e o Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati, de Rio Grande (Portal IFRS³¹).

³⁰ A lei estadual nº 4.597 de 1963, reconheceu o até então Distrito de Sertão - pertencente a Passo Fundo desde 1938 - como um município (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL).

³¹ Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/teste/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Atualmente, o IFRS conta com 17 Campi: *Campus Alvorada*, *Campus Bento Gonçalves*, *Campus Canoas*, *Campus Caxias do Sul*, *Campus Erechim*, *Campus Farroupilha*, *Campus Feliz*, *Campus Ibirubá*, *Campus Osório*, *Campus Porto Alegre*, *Campus Restinga (Porto Alegre)*, *Campus Rio Grande*, *Campus Rolante*, *Campus Sertão*, *Campus Vacaria*, *Campus Veranópolis* e *Campus Viamão*, além da reitoria localizada em Bento Gonçalves. Na figura 3, logo abaixo, está representada a distribuição geográfica dos Campi no âmbito do IFRS:

Figura 3 - Mapa do IFRS.



Fonte: Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://estude.ifrs.edu.br/sobre-o-ifrs/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

Deste modo, o IFRS *Campus Sertão* destaca-se por sua localização rural, o que acaba facilitando o acesso de seus estudantes aos setores e laboratórios vinculados aos cursos³² relacionados com a realidade do campo e também por fomentar o

³² Atualmente os cursos ofertados pelo IFRS *Campus Sertão* são: na modalidade integrada ao ensino médio os cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Manutenção e Suporte à Informática; na modalidade PROEJA os cursos Técnico em Comércio e Técnico em Administração. Na modalidade subsequente ao ensino médio o curso Técnico em Agropecuária. Na modalidade de curso superior, os cursos de Bacharelado em Agronomia e Zootecnia; os cursos de Tecnólogo em Agronegócio, em Gestão Ambiental e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Ainda na modalidade de curso superior, o IFRS *Campus Sertão* dispõe do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, destinado aos que são bacharéis e desejam atuar na docência da educação profissional. Ainda, são ofertados os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Desenvolvimento e Inovação, Especialização em Docência

desenvolvimento socioeconômico da região na qual está inserido. Por outro lado, questões referentes à mobilidade acabam, muitas vezes, trazendo algumas dificuldades no acesso ao local. Na foto 1 é possível verificar parte da área pertencente ao IFRS *Campus Sertão*:

Foto 1 - Vista aérea do Instituto Federal do Rio Grande do Sul *Campus Sertão*.



Fonte: Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://estude.ifrs.edu.br/sobre-o-ifrs/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

Diante disso, observa-se que ao longo de todo o seu histórico institucional, a moradia estudantil sempre esteve presente na realidade do IFRS *Campus Sertão*, sendo atualmente, o único dentre os 17 Campi do IFRS que ainda tem a oferta deste benefício. Assim sendo, a Residência Estudantil ³³ do IFRS *Campus Sertão* tem desempenhado um papel social e histórico fundamental ao longo de sua existência, já que representa um fator determinante para que inúmeros estudantes, oriundos de diversas localidades³⁴, possam ter garantido seus direitos de acesso e permanência à uma educação pública, gratuita e de qualidade.

da Educação Profissional e Tecnológica (EaD), Especialização em Sistemas de Produção Vegetal e Especialização em Teorias e Metodologias da Educação. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/cursos/>.

³³ Nota-se que os termos utilizados inicialmente para se referir à moradia estudantil do IFRS *Campus Sertão* eram “Internato” e também “Alojamento”; a partir da mudança de EAFS para *Campus* do IFRS, passaram-se a se utilizar gradativamente novas expressões, até definir-se oficialmente o termo “Residência Estudantil”.

³⁴ Um estudo utilizando técnicas avançadas de geoprocessamento, revelou que em 2020 o IFRS *Campus Sertão* atendia estudantes oriundos de aproximadamente 130 municípios do Rio Grande do Sul, localizados na sua maioria na região norte e nordeste do estado, além de mais 16 municípios localizados em 10 estados brasileiros. Fonte disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/campus-mapeia-os-municipios-de--origem-de-seus-estudantes-com-tecnicas-de-geoprocessamento/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Observa-se que de acordo com o organograma institucional do IFRS *Campus* Sertão, o espaço da Residência Estudantil está subordinado à Coordenadoria da Residência Estudantil - CRE³⁵, que por sua vez está vinculada ao Departamento de Assistência Estudantil - DAE³⁶, sendo este o setor responsável em gerir todas as ações referentes às políticas de assistência estudantil, que vão desde as ações universais, destinadas a todos os estudantes, até o Programa de Benefícios, destinado exclusivamente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Silva *et al.*, 2024). Na foto 2 é possível ver o Bloco A18 do IFRS *Campus* Sertão, local onde atualmente está situada a CRE, juntamente com parte dos apartamentos dos estudantes do gênero masculino:

Foto 2 - Bloco A18 do IFRS *Campus* Sertão.



Fonte: Registro do autor.

Atualmente, a Residência Estudantil³⁷ do IFRS *Campus* Sertão atende os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo estes o curso Técnico em Agropecuária - TAGRO (que já existia praticamente desde os primórdios da

³⁵ A CRE é o setor responsável em atender diretamente os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que residem no IFRS *Campus* Sertão. Atualmente conta com uma equipe de servidores representada por 3 Assistente de alunos (dentre os quais 1 é o autor desta pesquisa), 1 Vigilante e 1 Zelador.

³⁶ O DAE está organizado através de uma equipe multidisciplinar, responsável em atender todas as demandas referentes à Assistência Estudantil presentes no IFRS *Campus* Sertão. Além da CRE, estão vinculados ao DAE ainda os setores do Ambulatório, do Restaurante e da Lavanderia.

³⁷ A modalidade da Semirresidência também está vinculada à Residência Estudantil, sendo esta considerada como um espaço destinado aos estudantes que retornam diariamente para suas respectivas localidades realizarem sua higiene pessoal e deixarem seus pertences.

instituição³⁸), e o Técnico em Suporte e Manutenção e Suporte à Informática - TMSI, que teve sua primeira turma ingressante no ano de 2016. Os critérios definidos para ter acesso às vagas disponibilizadas pela Residência Estudantil são publicados anualmente em edital próprio, tendo prioridade os estudantes com faixa etária entre 14 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, além das suas respectivas localidades de origem, dando preferência àqueles oriundos dos municípios mais distantes. Até o presente momento (dezembro de 2025), a Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão contava com 215 estudantes, distribuídos conforme o seguinte quadro:

Quadro 3 - Distribuição dos estudantes residentes de acordo com o curso, o gênero³⁹ e o ano

Curso	Gênero	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total	Total Geral
TAGRO	Masculino	36	38	35	109	-
TMSI	Masculino	10	09	07	26	-
TAGRO	Feminino	22	21	19	62	-
TMSI	Feminino	07	05	06	18	-
Total	-	75	73	67	-	215

Fonte: Planilha dos estudantes residentes do IFRS - *Campus* Sertão, em dezembro de 2025.

Desta forma, evidencia-se que os estudantes do curso TAGRO representam a grande maioria dos estudantes residentes, com aproximadamente 79,53% do total. Em relação ao gênero, os estudantes do gênero masculino correspondem à maior parte, na proporção de 62,80%. No que diz respeito às etapas do ensino médio, os estudantes estão assim distribuídos: 34,88% no 1ª ano; 33,95% no 2ª ano; 31,16% no 3ª ano. Outro dado importante é em relação ao expressivo número de estudantes do gênero feminino (80), já que em anos anteriores o espaço da Residência Estudantil era destinado, quase exclusivamente, para estudantes do gênero masculino do curso TAGRO. Diante disso, a implantação de um novo curso - TMSI - juntamente com a crescente demanda do público

³⁸ Quando a Instituição iniciou efetivamente suas atividades em 1963, o curso ofertado era o Ginásial Agrícola, sendo que a titulação concedida era de Mestre Agrícola. A partir do segundo semestre de 1973, o título concedido ao estudante concluinte passou a ser de Técnico em Agropecuária (Spenthof, 2013).

³⁹ O IFRS *Campus* Sertão tem adotado o uso do referido termo em seus documentos oficiais.

feminino, trouxeram mudanças consideráveis no perfil do estudante residente do IFRS *Campus* Sertão.

Observa-se ainda que, conforme os estudos de Silva *et al* (2024), a infraestrutura da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão pode ser dividida em dois tipos de espaços arquitetônicos: o primeiro diz respeito aos blocos mais antigos, que já foram construídos a fim de atender os estudantes residentes; o segundo refere-se aos espaços que, inicialmente, não foram projetados para esta finalidade, mas que devido principalmente ao aumento da procura por vagas pelo público feminino, acabaram tendo que se adaptar para atender a esta nova demanda. Neste sentido, importa destacar que, apesar do atual contexto de contingenciamento dos gastos públicos, em setembro de 2024, o IFRS *Campus* Sertão inaugurou um novo bloco destinado às estudantes do gênero feminino⁴⁰.

Assim sendo, vale ressaltar também que, em 13 de março de 2019, o Conselho de *Campus* - Concamp - do IFRS *Campus* Sertão, aprovou, por meio da Resolução nº 141/2019, o “Regulamento de Conduta para estudantes residentes e semirresidentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão”, sendo este o documento norteador que dispõe sobre a conduta dos estudantes residentes e semirresidentes, bem como sobre toda a estrutura de funcionamento da Residência Estudantil. Deste modo, o artigo 4º, presente no Capítulo II, que trata das finalidades da Residência Estudantil, destaca:

Art. 4º. A Residência Estudantil tem as seguintes finalidades:

I - Oportunizar uma educação inclusiva;

II - Promover um ambiente de convivência baseado em valores de companheirismo, diálogo, responsabilidade e autonomia;

III - Oportunizar o acesso e a permanência de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, preferencialmente aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica comprovada (IFRS, 2019, on-line).

Desta forma, a vivência na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, exige dos estudantes ingressantes um importante período de adaptação aos padrões institucionais já pré-estabelecidos, além dos demais desafios de estar longe dos laços familiares por algum período bem como o de desenvolver a habilidade de articular-se

⁴⁰ O novo bloco tem capacidade para atender 36 alunas dos cursos técnicos integrados, em uma área total de 317 metros quadrados divididos em 6 apartamentos e mais um espaço de convivência. Fonte disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/novo-bloco-de-residencia-estudantil-feminina-e-inaugurado/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

socialmente a partir de um novo senso de coletividade, já que os espaços compartilhados em uma convivência diária, tornam necessária, por parte destes sujeitos, a construção de valores como diálogo, empatia, respeito às diferenças e alteridade.

Sob este contexto, observa-se, conforme os estudos de Diefenbach (2020), a construção de uma cultura escolar própria dos estudantes residentes do IFRS *Campus Sertão*, já que boa parte das suas respectivas práticas e costumes foram sendo transmitidas às novas gerações ao ingressarem na Instituição. Neste sentido, a autora destaca:

[...] tomo por cultura escolar o conjunto de práticas e normas produzidas na instituição foco de estudo, indo além dos saberes determinados nos currículos, envolvendo tudo que acontece no cotidiano da instituição, de modo intencional ou não, inclusive critérios de regulação ou modos disciplinares de comportamento (DIEFENBACH, 2020, p. 21).

Diante disso, toda esta mudança drástica na realidade destes adolescentes, evidencia a necessidade de um acompanhamento que possa dar assistência às suas respectivas necessidades, que vão desde o apoio psicológico, pedagógico - já que boa parte deles, ao se depararem com a matriz curricular do ensino médio integrado, enfrentam algumas dificuldades para acompanhar um número de componentes curriculares que não estavam ambientados nas etapas anteriores do ensino fundamental - e também nos aspectos sociais e relacionados à saúde e bem-estar

Nesse cenário, destaca-se o suporte multiprofissional desenvolvido pela equipe de servidores envolvidos com a vida dos estudantes residentes, sendo estes uma peça fundamental para a permanência dos alunos na Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão*. Observa-se, ainda, as atividades “extraclasse” oportunizadas aos estudantes, para que estes possam potencializar a sua formação humana integral. Nesse sentido, destacam-se as ações culturais e artísticas, além das práticas esportivas e de lazer, já que o IFRS - *Campus Sertão* detém uma infraestrutura poliesportiva disponível aos discentes, com diversas opções a serem desfrutadas durante o tempo livre, as quais contribuem significativamente para a sua permanência na Residência Estudantil.

2.4.1 As práticas esportivas e de lazer no uso do tempo livre pelos estudantes residentes no IFRS *Campus Sertão*

No sentido de caminhar rumo à uma formação humana que busque contemplar no educando diversas dimensões e potencialidades, e se tratando ainda de estudantes que residem no espaço escolar, torna-se necessário também compreender o uso do tempo

livre. Dentro desta dinâmica social, o envolvimento destes sujeitos durante o tempo livre em que permanecem nestes espaços se interliga com as diferentes práticas sociais relacionadas, principalmente, ao lazer e ao esporte. Etimologicamente, o termo ‘Lazer’ tem origem no latim *Licere*, que significa aquilo que seja lícito ou permitido, refletindo, desta forma, a sua relação com o tempo de liberdade em que o indivíduo realiza atividades de sua própria vontade que possam lhe proporcionar sensações de prazer e descanso, bem como o seu próprio desenvolvimento.

A fim de compreender a dimensão e o significado que o lazer exerce na vida cotidiana contemporânea, o autor Marcellino (1996, p. 8), aponta os aspectos tempo e atitude como fundamentais para o entendimento do seu respectivo conceito:

O lazer considerado como atitude será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade. O lazer ligado ao aspecto tempo, considera as atividades desenvolvidas no tempo liberado do trabalho, ou no ‘tempo livre’, não só das obrigações profissionais, mas também das familiares, sociais e religiosas”.

Sob este viés, a liberdade de escolha com uso do tempo implica em diferentes possibilidades aos sujeitos de acordo com as respectivas realidades sociais na qual estão inseridos. Para Munné (1980) o tempo livre se refere às ações humanas realizadas sem que ocorra uma necessidade externa. Desta forma, o sujeito atua com a percepção de fazer uso deste tempo com total autonomia, levando em consideração a sua consciência de valor sobre o seu tempo. Conforme os estudos de Brenner *et al.* (2008, p. 30):

É principalmente nos tempos livres e nos momentos de lazer que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser, que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis. Há uma tendência da sociedade em enxergar nessas culturas traços de marginalidade, um tempo social potencialmente negativo e, em geral, pensado em oposição ao trabalho, este entendido como tempo de positividade, naquilo que se refere à formação humana.

Desta forma, implica reconhecer que a ideia de tempo livre, como algo lícito, da forma que é reconhecida nos tempos de hoje, “[...] adveio da natureza cronológica que atinge o apogeu na revolução pós-industrial. É da liberação do tempo que devia ser dedicado ao trabalho, que emerge a noção do tempo livre” (Aquino; Martins, 2007, p. 490).

Considerando ainda as sociedades camponesas primitivas pré-capitalistas, a medição do tempo estava associada principalmente com a orientação pelas tarefas, já que para eles não havia uma separação entre o trabalho formal e a vida privada, pois as relações de trabalho estavam alicerçadas pela ótica da necessidade. Posto isso, a partir do século XVII, a dimensão do tempo passa a ter novo significado, passando a representar um potencial lucrativo pertencente ao empregador, gerado a partir da força de trabalho dos seus respectivos trabalhadores subordinados. Neste sentido, o historiador Edward Palmer Thompson (1998, p. 272), traz argumentos em relação a esta mudança pontuando que “[...] o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta”.

Assim sendo, diante de um contexto social que tende a “supervalorizar” o trabalho, presente na atual sociedade capitalista, o desfrutar do tempo livre, essencial para que o homem encontre e reconheça novas possibilidades de prazer e fruição, por vezes, é estereotipado de maneira pejorativa, associando-o a termos como preguiça ou vícios.

Diante disso, a investigação sobre o tema da ocupação do tempo livre pelos jovens torna-se de significativa relevância para a compreensão das suas respectivas dinâmicas socioculturais, bem como a possibilidade de conhecer o significado que as juventudes têm dado ao seu uso. De acordo com o pensamento de Marcelino (2013, p. 2):

Investigar a percepção dos alunos sobre o tempo livre no internato é pertinente, pois envolve atividades que também fazem parte do processo de formação, proporcionando conhecimentos e oportunidades, a fim de que estes possam viver, conviver e trabalhar, dando sentido às suas vidas.

Ainda, conforme os estudos de Marcelino (2013), o uso do tempo livre pelos jovens que permanecem em uma moradia estudantil, tende a ajudá-los em suas relações interpessoais, bem como na construção da independência emocional. Vale ressaltar que o tempo livre, muitas vezes dedicado a atividades esportivas e de lazer, é fundamental para promover o desenvolvimento saudável, criativo e lúdico da juventude. Isto significa que podemos também compreender as práticas esportivas e de lazer formais como ações extracurriculares que contribuem para a formação humana integral dos estudantes.

No âmbito do IFRS *Campus* Sertão, *lócus* deste estudo, as práticas esportivas e de lazer formais podem ser percebidas como parte integrante e ativa do cotidiano de parte significativa dos estudantes residentes, tendo em vista a infraestrutura que a instituição

dispõe, como ginásio esportivo, academia, campos de futebol e espaços de convivência ao ar livre e em contato com a natureza⁴¹.

Do ponto de vista legal, o lazer e o esporte⁴² são tratados no artigo 217 da Constituição Federal, o qual garante como “dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um”, destacando ainda o parágrafo 3º do inciso IV, que estabelece que “o Poder público incentivará o lazer como forma de promoção social” (BRASIL, 1988). Recentemente, a lei federal nº 14.597 de 14 de junho de 2023 (Brasil, 2023), instituiu a Lei Geral do Esporte, garantindo em seu artigo 3º que “todos têm direito à prática esportiva em suas múltiplas e variadas manifestações”.

Neste sentido, observa-se ainda que o IFRS detém uma política própria que regulamenta suas ações direcionadas para a Educação Física, o Esporte e o Lazer, aprovada pela Resolução nº 95, de 22 de outubro de 2019, intitulada de “Política de Educação Física, Esporte e Lazer do IFRS”, tendo sua finalidade destacada em seu artigo 1º:

A Política de Educação Física, Esporte e Lazer do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) tem a finalidade de orientar a promoção e o desenvolvimento de Práticas Corporais Relacionadas a Cultura Corporal de Movimento (PCRCCM) de abrangência da área de Educação Física no âmbito da Instituição e suas ações junto às comunidades atendidas, em consonância com os documentos regulamentadores e orientadores do IFRS (IFRS, 2019, on-line).

O documento elaborado gerou avanços significativos, ao definir as diretrizes cruciais para a Educação Física, o Esporte e o Lazer e suas abordagens formais no IFRS. Ao reconhecer a relevância dessa área do conhecimento para o desenvolvimento do estudante, seu exercício nas realidades do IFRS *Campus* Sertão favorece o acesso a práticas esportivas e de lazer institucionalizadas, permitindo o aproveitamento do tempo livre para uma formação humana regrada.

⁴¹ As principais práticas esportivas acessíveis aos estudantes residentes no IFRS *Campus* Sertão são: futsal, vôlei, basquete, handebol, futebol de campo, futebol sete, vôlei de praia, atletismo, academia de ginástica, além de jogos como xadrez e tênis de mesa e ainda acesso à rede wi-fi de internet liberada. Observa-se ainda um importante evento que o IFRS *Campus* Sertão sedia anualmente: os Jogos do IFRS - JIFRS, que reúne estudantes dos Campi do IFRS para a competição de várias modalidades esportivas. Fonte: disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/tem-inicio-a-etapa-sertao-dos-jogos-do-ifrs/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

⁴² “O esporte é na atualidade um dos principais fenômenos sociais e uma das maiores instituições do planeta. [...] além de se tornar um dos principais elementos da indústria cultural contemporânea, matéria-prima dos meios de comunicação de massa e uma das poucas formas reconhecidamente honestas de ascensão social” (Rubio, 2002, p. 130).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nos capítulos anteriores, foram apresentados os objetivos e a problemática da pesquisa, além dos referenciais teóricos que fundamentam o estudo. No presente capítulo, busca-se caracterizar o percurso metodológico que está sendo utilizado para a construção deste trabalho, estando organizado em 5 seções, nas quais estão descritos os caminhos que serão seguidos para a concretização da pesquisa.

Inicialmente, são apresentadas algumas considerações sobre a abordagem qualitativa, natureza pela qual está baseada esta investigação. Em seguida, trata-se a respeito da pesquisa bibliográfica, que deu direcionamento teórico ao estudo e também à pesquisa documental, que orientou as discussões a partir das fontes primárias relacionadas ao cotidiano vivenciado por estudantes que permanecem na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão.

Após, é descrito o percurso realizado para a pesquisa do Estado do Conhecimento, que teve por objetivo fazer um levantamento do que já está sendo pesquisado sobre o tema proposto.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, orientada pela necessidade de compreender as percepções e significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto estudado. De acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa constitui-se como um caminho metodológico apropriado à análise dos aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano. Essa abordagem busca apreender crenças, valores, atitudes e significados que não podem ser expressos quantitativamente, pois emergem de dimensões simbólicas e culturais da realidade.

Conforme salienta a autora, a pesquisa qualitativa “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2009, p. 21). Complementarmente, Dias (2010) destaca que os métodos qualitativos visam compreender as pessoas em seus contextos sociais e culturais, considerando suas experiências e interações cotidianas.

Destaca-se também para a recente história dos métodos de pesquisa qualitativos, que surgem juntamente com a ideia de se criar as “Ciências do Homem” no início do século XX, contrapondo-se com as já estruturadas, até então, Ciências Naturais. Contudo,

esta necessidade imposta pelo homem em tentar compreender ele mesmo, vem de tempos remotos, porém circunscrita principalmente aos campos da Filosofia e da Religião (Turato, 2004). Ainda neste sentido, Denzin e Lincoln (1994, p. 2), definem a pesquisa qualitativa como sendo:

[...] multimetodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística para seu assunto. Isto significa que os pesquisadores qualitativistas estudam as coisas em seu *setting* natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos das significações que as pessoas trazem para eles.entre outros”.

Assim, compreender os fenômenos sociais implica reconhecer a singularidade dos sujeitos e de suas histórias. Segundo Martinelli (2012), a pesquisa qualitativa tem por finalidade evidenciar o pensamento e as percepções dos participantes, o que requer contato direto e dialógico entre pesquisador e sujeitos. O autor enfatiza que esse tipo de pesquisa se funda em três pressupostos essenciais: (1) o reconhecimento da singularidade de cada sujeito; (2) a valorização da experiência social; e (3) a necessidade de compreender o modo de vida e as práticas cotidianas dos participantes.

A construção de uma pesquisa qualitativa demanda partir da realidade vivida pelos sujeitos, interpretando os significados de suas experiências. Essa abordagem requer imersão prolongada no contexto estudado, pois o fenômeno é indissociável do ambiente e das circunstâncias que o envolvem (Lüdke; André, 2015). As autoras reforçam que os dados qualitativos são, predominantemente, descritivos, e exigem do pesquisador uma observação atenta a todos os elementos mesmo os aparentemente insignificantes, já que todos podem revelar aspectos importantes da realidade investigada.

O pesquisador qualitativo precisa, portanto, desenvolver sensibilidade interpretativa para decifrar os sentidos expressos pelos participantes, construindo hipóteses e reflexões que contribuam para a produção de novos conhecimentos. Como destacam Lüdke e André (2015), o foco recai sobre os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, permitindo iluminar dimensões internas e dinâmicas das situações estudadas. Para garantir a validade interpretativa, é fundamental que o pesquisador confronte suas compreensões com os próprios participantes ou com outros estudiosos, de modo a assegurar a fidelidade das interpretações.

3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Boa parte das investigações de cunho científico tem início com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer e analisar o estado atual do tema estudado. Conforme Gil (2011, p. 50), trata-se de um procedimento fundamentado “[...] em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa etapa é essencial para o embasamento teórico da pesquisa, possibilitando um diálogo crítico com as produções existentes e a identificação das lacunas do conhecimento.

Lakatos e Marconi (2002) afirmam que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com o conhecimento acumulado, reunindo tudo o que foi escrito, dito ou registrado sobre o tema. Essa prática fornece subsídios para a definição do problema, do método e dos referenciais teóricos. Segundo as autoras (Marconi; Lakatos, 2013, p.12) a pesquisa bibliográfica se caracteriza por reunir um

[...] apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações.

Portanto, ao utilizar dados e categorias teóricas já consolidadas, o pesquisador constrói uma base teórica sólida, que servirá de alicerce para a interpretação dos resultados e para o desenvolvimento da investigação.

3.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Como complemento à pesquisa bibliográfica, este estudo incorpora uma pesquisa documental de natureza qualitativa, apoiada em fontes primárias. Gil (2011, p. 50) define essa técnica como a análise de “[...] materiais que ainda não receberam tratamento analítico”, oferecendo uma leitura mais direta e contextualizada dos fenômenos estudados. Tal abordagem é valiosa por permitir a compreensão dos aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem o objeto de pesquisa.

Lakatos e Marconi (2013, p. 48) esclarecem que a principal característica da pesquisa documental é o uso de documentos como fontes primárias, podendo ser escritos ou não, observando que tais fontes “[...] podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Esses registros ainda incluem uma ampla variedade de

materiais, como leis, pareceres, diários, jornais, revistas, relatórios, estatísticas, registros escolares e arquivos institucionais (Lüdke; André, 2015).

Apesar de menos explorada em algumas áreas do conhecimento, a análise documental é uma técnica valiosa para abordar dados qualitativos, podendo complementar outras técnicas de coleta ou revelar novos aspectos do fenômeno em estudo.

Ante o exposto, na presente pesquisa serão utilizadas como fontes primárias as atas da Instituição, as quais contêm registros cotidianos das condutas dos estudantes que permanecem na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, muitas delas marcadas por práticas sociais desviantes que geralmente ocorrem durante o tempo livre e vão, em boa parte das vezes, na contramão das normas e/ou regras oficiais vigentes.

3.4 PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa do Estado do Conhecimento (EC) foi utilizada com o objetivo de mapear e analisar a produção científica existente sobre as moradias estudantis no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa metodologia, segundo Ferreira (2002, p. 58), busca identificar tendências, lacunas e enfoques recorrentes na produção acadêmica, respondendo a como, quando e sob quais condições os estudos vêm sendo desenvolvidos.

O levantamento realizado possibilitou uma visão abrangente da trajetória das pesquisas sobre o tema, permitindo identificar avanços, contribuições e recorrências nas publicações existentes. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 21) definem o Estado do Conhecimento como um processo de identificação, registro e categorização da produção científica, capaz de gerar sínteses interpretativas sobre determinada área em um período específico. Neste sentido, conforme as autoras “[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido em seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar uma tese ou dissertação qualificada”.

Ainda sob este viés, segundo Morosini e Fernandes (2014, p.158):

O Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos

para o tema de estudo abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

Assim sendo, a sistematização do conhecimento já produzido delimita o campo teórico, identifica lacunas e orienta a construção de novos olhares. Ao reconhecer as principais tendências e autores, o pesquisador pode avançar de forma crítica, promovendo inovação e aprofundamento científico.

Metodologicamente, o EC organiza-se em etapas encadeadas que asseguram rigor e transparência ao processo de análise. Tais etapas incluem a Bibliografia Anotada (levantamento inicial), a Bibliografia Sistematizada (seleção do *corpus*), a Bibliografia Categorizada (organização em eixos temáticos) e, em versões ampliadas, a Bibliografia Propositiva, voltada à formulação de inferências e proposições a partir do material analisado (Morosini, 2014; Kohls-Santos; Morosini, 2021). Essa estrutura metodológica qualifica o EC como um procedimento que ultrapassa a dimensão descritiva, constituindo-se em um exercício de interpretação crítica e propositiva. Assim, reafirma-se sua finalidade primordial: fortalecer a pesquisa científica, favorecer a circulação de saberes e promover o avanço das Ciências Humanas, ao evidenciar a historicidade, os condicionantes institucionais e as disputas epistemológicas presentes na produção acadêmica.

Para a realização deste levantamento, optou-se pela utilização da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma que disponibiliza um sistema de busca avançada capaz de refinar consultas por tema, idioma, autor, tipo de documento e período de publicação. Tal funcionalidade permite a identificação precisa de trabalhos acadêmicos pertinentes, otimizando a seleção de referências alinhadas aos objetivos da pesquisa. Neste caso, foram utilizados, inicialmente, os descritores “moradia estudantil”, “residência estudantil” e “instituto federal”, delimitando sua localização aos resumos das teses e dissertações publicadas a partir de 2008 (ano de publicação da lei nº 11.892/2008), no idioma português.

3.5 CAMINHOS QUE NOS LEVAM A CONHECER UMA HISTÓRIA “NÃO-OFICIAL”

A consulta aos arquivos⁴³ em um processo de pesquisa acadêmica constitui-se num relevante contato, muitas vezes necessário, entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, já que são através de documentos e registros que as “marcas” deixadas pelos sujeitos participantes do estudo podem se tornar passíveis de análise e reflexão. Silva (2017, p. 6) afirma que os arquivos exercem um certo fascínio nos pesquisadores das Ciências Humanas em geral, pois essas fontes primárias parecem oferecer acesso a um “[...] deciframento de sutis dimensões da trajetória individual e do mundo social no qual se insere”.

Diante disso, conhecer parte do cotidiano escolar vivenciado por estudantes residentes no IFRS *Campus* Sertão requer a análise de documentos que trazem os relatos das principais práticas sociais que acontecem durante o período de permanência destes sujeitos na Instituição. Tais registros tendem por revelar uma história “não-oficial”, já que dizem respeito a acontecimentos presentes na rotina da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão que permanecem restritos, na boa parte das vezes, às pessoas ali envolvidas, que são, neste caso, estudantes e servidores.

Assim, tem-se como um dos objetivos, a partir da análise de atas e documentos relacionados às questões disciplinares, ou seja, a fatos que vão na contramão das normas e regras oficiais estabelecidas, “trazer à tona” parte das vivências destes estudantes que permanecem no interior, ou, “às margens” do IFRS *Campus* Sertão, procurando identificar quais as práticas de resistência e autonomia marcam o tempo livre e a vida diária destes sujeitos.

Sob este viés, o autor Peter Burke (2008, p. 158), faz uma crítica ao apontar para a necessidade de se analisar a vida cotidiana de pessoas ditas “comuns” do ponto de vista histórico:

Os historiadores sociais radicais rejeitavam a narrativa porque a associavam a uma ênfase excessiva sobre grandes feitos de grandes homens, e especialmente à supervalorização da importância dos líderes políticos e militares em detrimento dos homens e mulheres comuns. Mas a narrativa retornou, junto

⁴³ O autor Artières (1998, p.11) discute a relação entre o arquivo e a vida pessoal, ao pontuar: “Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”.

com uma preocupação cada vez maior com as pessoas comuns e as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos.

Ainda neste sentido, Farge (2009, p. 14) observa a relação entre os arquivos e a vida cotidiana de sujeitos comuns:

O arquivo é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado. Nele, tudo se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará de história. O arquivo não escreve páginas de história. Descreve com as palavras do dia a dia, e no mesmo tom, o irrisório e o trágico [...].

Deste modo, a busca pelos arquivos consultados no presente estudo procurou retratar parte de um “simples” cotidiano escolar representado por diferentes realidades dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, evidenciando que toda esta dinâmica requer uma investigação mais aprofundada a fim de buscar compreender as práticas sociais, as relações e as interações humanas presentes neste contexto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo busca apresentar os principais resultados encontrados e discutí-los a partir do referencial teórico bem como do percurso metodológico citados nos capítulos anteriores. Nas seguintes seções, são apresentados os resultados relacionados à pesquisa do estado do conhecimento sobre as moradias estudantis, e também às principais práticas sociais desviantes dos estudantes residentes, analisadas a partir da consulta aos arquivos da Instituição.

4.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: AS MORADIAS ESTUDANTIS EM DEBATE

Ao se analisar a busca avançada composta pelos descritores “moradia estudantil” e “instituto federal” foram encontradas 5 publicações. Ao substituir “moradia estudantil” por “residência estudantil”, permanece o mesmo número de publicações encontradas. No entanto, ao substituir os descritores anteriores por “internato”, o resultado da busca abrange 28 pesquisas encontradas, o que levanta como hipótese que a nomenclatura mais utilizada para se referir às moradias estudantis ainda é o termo “Internato”.

As publicações identificadas foram submetidas a uma análise criteriosa dos resumos, a partir da qual foram extraídas informações relevantes, incluindo ano de publicação, autor, instituição de origem, título do estudo, objetivos, metodologia empregada, resultados e conclusões. Posteriormente, essas informações foram sistematicamente organizadas em quadros de análise, compreendendo a bibliografia anotada, a bibliografia sistematizada e a bibliografia categorizada, permitindo uma visualização estruturada e facilitando a síntese crítica do material consultado. Desta forma, foram selecionadas dentre as 28 pesquisas encontradas as que mais se aproximam da temática em estudo. No quadro a seguir estão elencadas as publicações que compõem o corpus de análise, organizadas por número, os títulos selecionados, o ano de publicação, o autor, e o tipo, considerando Dissertação (D) ou Tese (T):

Quadro 4 - Estudos selecionados para análise

Nº	Lista de títulos selecionados	Ano	Autor(a)	Tipo
1	Ingresso de jovens no ensino médio: práticas de acolhimento nos cursos técnicos integrados no IFFAR <i>Campus</i> São Vicente do Sul	2019	JOST, Itagiane	D
2	A dinâmica das relações na convivência em Internato: concepção de alunos do Instituto Federal Catarinense - <i>Campus</i> Concórdia	2013	VENDRUSCOLO, Luciane Baseggio	D
3	O papel da Moradia Estudantil na edificação da educação integral no Instituto Federal Catarinense - IFC: limites e potencialidades	2020	FIGUEREDO, Daiana Colombo	D
4	Adaptação no ensino médio técnico: a experiência de adolescentes que saem de suas cidades para estudar	2016	LIMA, Raquel Flores de	D
5	O internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Pensionato ou Educandário?	2014	ESPIT, Antonio Carlos	T
6	Vivência e Convivência em Moradias Estudantis: uma análise do cotidiano escolar sobre a formação técnica no IFMG - <i>Campus</i> São João Evangelista	2019	BARBOSA, Douglas de Miranda	D
7	Identidade Psicossocial dos adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (<i>Campus</i> Vitória de Santo Antão) em regime de Internato	2011	MORAIS, Alexandra Xavier de	D
8	Tempo Livre no Internato: e agora, o que fazer?	2013	MARCELINO, Daniela de Souza Carraro	D
9	Acesso, permanência e êxito: percepções sobre os impactos da oferta de residência estudantil em uma instituição brasileira de educação profissional e tecnológica	2020	OLIVEIRA, Hênio Delfino Ferreira de	D
10	O Regime de Internato feminino compreendido pelas alunas egressas do Instituto Federal Catarinense - <i>Campus</i> Rio do Sul/SC	2016	DREY, Rudimar Antônio Camargo	D
11	A perspectiva do estudante do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - <i>Campus</i> Urutaí quanto a importância e eficácia do Programa de Residência Estudantil para sua formação	2020	SILVA, Luci Rodrigues	D
12	Aprender a viver com o outro: a residência estudantil e as redes de sociabilidade no IFRO <i>Campus</i> Colorado Do Oeste/RO (1995-2020)	2022	SASSET, Rosane Salete	T

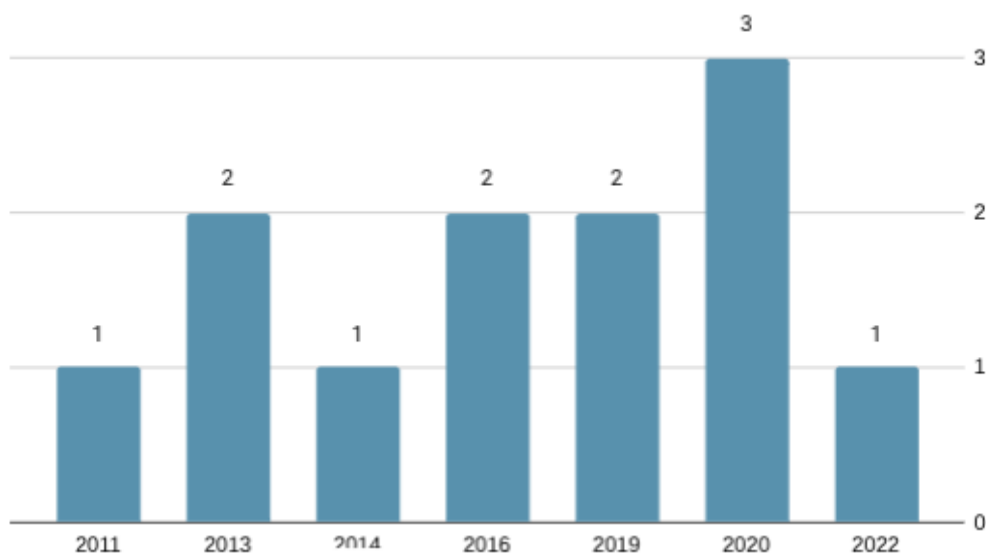
Fonte: Elaborado pelo autor.

A etapa subsequente à seleção inicial dos trabalhos corresponde à elaboração da Bibliografia Sistemizada. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 65), nesta fase “inicia-se a seleção mais direcionada e específica, alinhada ao objetivo da

construção do conhecimento e a outros indicadores pertinentes ao objeto de estudo do pesquisador”. Tal abordagem permite refinar a análise bibliográfica, garantindo que as fontes incluídas contribuam de forma consistente para a fundamentação teórica e metodológica do estudo.

Neste sentido, parte-se para uma análise mais detalhada dos resumos onde torna-se possível identificar algumas características importantes. A primeira publicação é referente ao ano de 2011, 3 anos após a criação dos Institutos Federais pela lei nº 11.892/2008. Destaca-se ainda o baixo número de pesquisas direcionadas para o tema em estudo, diante do recorte temporal selecionado entre os anos de 2008 e 2025. No gráfico 1 a seguir, verifica-se a distribuição das produções acadêmicas por ano de publicação:

Gráfico 1 – Distribuições das teses e dissertações publicadas sobre moradias estudantis por ano de publicação.

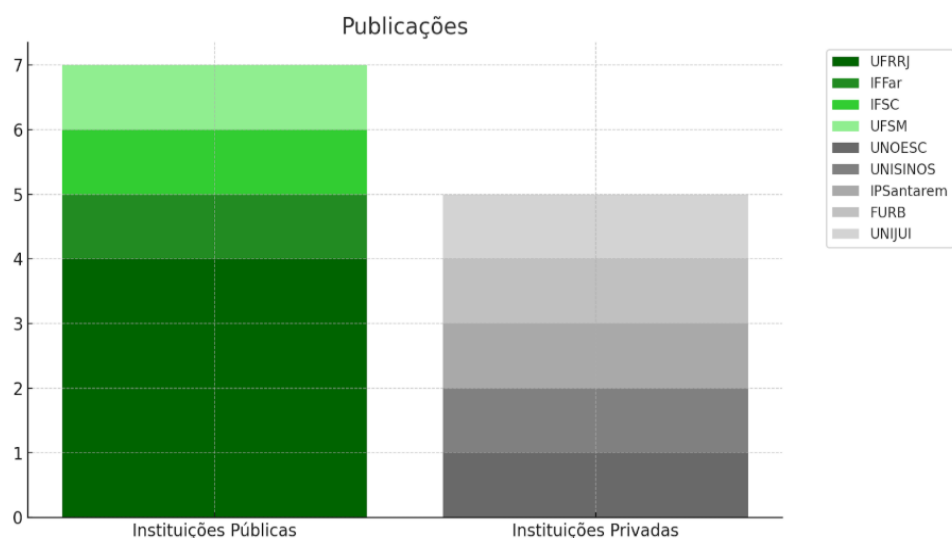


Fonte: Elaborado pelo autor.

Diferentemente do número de pesquisas por ano de publicação, um fator de destaque em relação à observação das informações de cada pesquisa é o seu local de origem. Dentre as 12 pesquisas selecionadas, 4 são oriundas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o que demonstra a relação entre as moradias estudantis com a formação profissional na área agrícola, tendo em vista o vínculo das publicações com o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola presente na UFRRJ. As demais pesquisas partem de outras 8 instituições distintas entre si.

Convém destacar também que, dentre as 12 pesquisas selecionadas presentes em 9 instituições diferentes, 5 delas pertencem a distintas universidades da rede privada de ensino, enquanto as outras 7 pesquisas foram realizadas em 4 diferentes instituições públicas federais de ensino. O gráfico 2 a seguir expõe a disparidade entre as universidades das quais se originaram as pesquisas e sua classificação entre pública e privada, conforme pode ser observado:

Gráfico 2 - Classificação das publicações em instituições públicas e privadas⁴⁴.

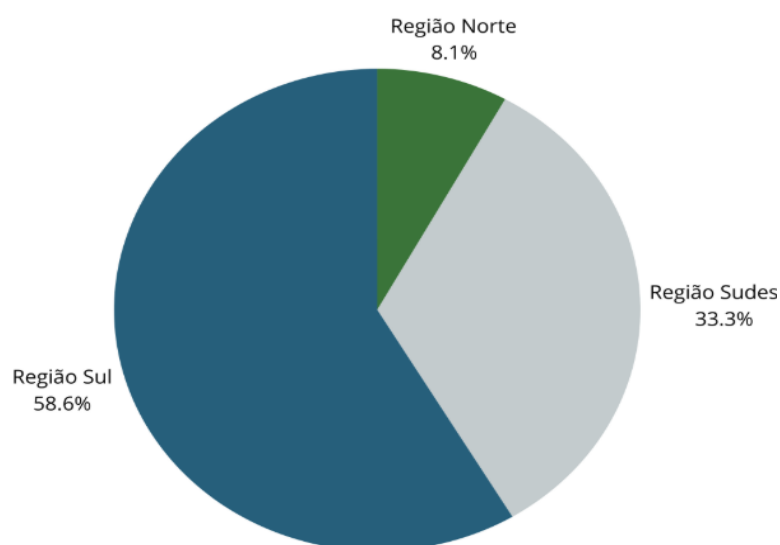


Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante disso, nota-se também a predominância da região Sul em relação às demais regiões do Brasil nas publicações, com 58% delas, distribuídas entre os estados do Rio Grande do Sul (4) e Santa Catarina (3). As publicações pertencentes à região Sudeste (4) estão todas concentradas em uma única instituição localizada no estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), enquanto que a região Norte, representada pelo estado do Pará, aparece com 1 publicação (Instituto Politécnico de Santarém), conforme consta no gráfico 3.

⁴⁴ As Instituições públicas são: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

As Instituições privadas são as seguintes: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Instituto Politécnico de Santarém (IP Santarém), Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

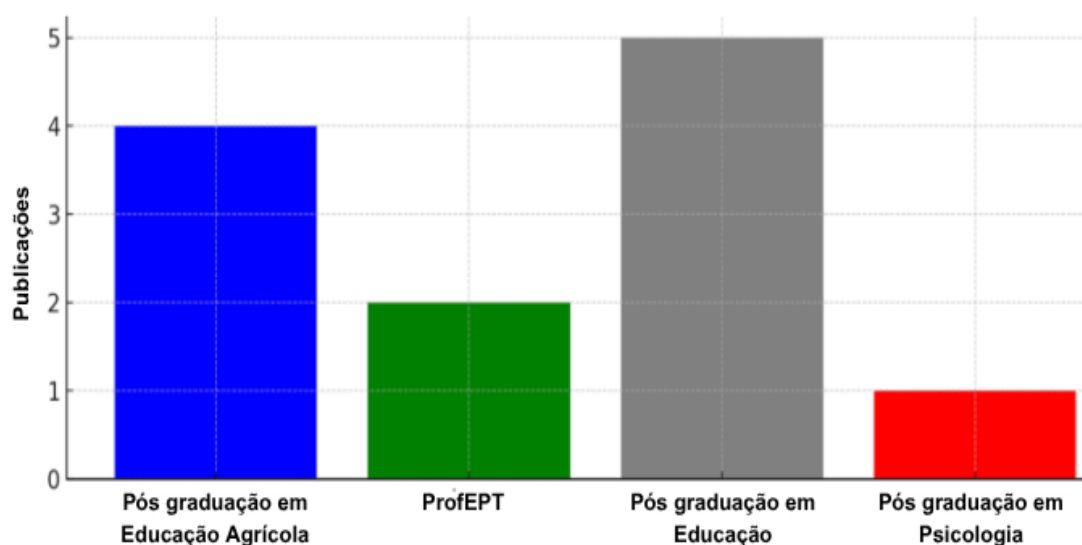
Gráfico 3 - Distribuição das publicações de acordo com a Região

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se a ausência de publicações nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, que possuem, segundo os estudos de Espit (2014), 10 e 17 Campi de Institutos Federais que ofertam o benefício da moradia estudantil em suas redes, respectivamente, o que levanta uma possível demanda de análise destas realidades institucionais através de novas pesquisas acadêmicas.

Ainda conforme o levantamento do número de moradias estudantis presentes na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, realizado por Espit (2014), o estado de Minas Gerais, na região Sudeste, é o que concentra o maior número, com 12 Campi disponibilizando moradia estudantil para estudantes do ensino médio integrado, o que ratifica o considerável percentual representado no gráfico. Sob este contexto, destaca-se também que dentre as publicações originadas na região Sul, 3 tratam da realidade da mesma instituição pública de ensino: o Instituto Federal Catarinense - IFC, sendo 2 a respeito da moradia estudantil presente no IFC *Campus* Concórdia.

Sob este viés, o levantamento das pesquisas selecionadas possibilitou analisar também a quais tipos de programas de pós-graduação estas estavam vinculadas. É possível verificar que, na sua grande maioria, tais pesquisas são desenvolvidas em programas de Pós-Graduação na área da Educação (11) e também na área da Psicologia (1), conforme pode-se observar no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Distribuição das pesquisas selecionadas por Programa de Pós-graduação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Concluída a Bibliografia Sistematizada, torna-se viável identificar aproximações e distanciamentos entre as produções acadêmicas analisadas, permitindo a definição de categorias de análise por meio da organização das publicações em blocos temáticos, etapa que antecede a construção da Bibliografia Categorizada. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), esta fase envolve uma análise mais aprofundada do conteúdo das produções, com a seleção das unidades de sentido, compreendendo palavras-chave ou temáticas representativas de conjuntos específicos de publicações, possibilitando uma síntese crítica estruturada e orientada ao objeto de estudo. Assim sendo, foi possível estabelecer 3 categorias de análise, conforme apresenta o quadro 2, dividido por número e sua categoria correspondente, seguido do respectivo título da publicação:

Quadro 5 - Distribuição das publicações analisadas por Categoria

N.	Categoria	Título
1	Processos de adaptação ao ambiente pertencente às moradias estudantis	Ingresso de jovens no ensino médio: práticas de acolhimento nos cursos técnicos integrados no IFFAR Campus São Vicente do Sul
1	Processos de adaptação ao ambiente pertencente às moradias estudantis	Adaptação no ensino médio técnico: a experiência de adolescentes que saem de suas cidades para estudar
2	Análise das relações humanas presentes nas moradias estudantis a partir das concepções e das vivências dos estudantes	A dinâmica das relações na convivência em Internato: concepção de alunos do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia

2	Análise das relações humanas presentes nas moradias estudantis a partir das concepções e das vivências dos estudantes	Vivência e Convivência em Moradias Estudantis: uma análise do cotidiano escolar sobre a formação técnica no IFMG - Campus São João Evangelista
2	Análise das relações humanas presentes nas moradias estudantis a partir das concepções e das vivências dos estudantes	Identidade Psicossocial dos adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Vitória de Santo Antão) em regime de Internato
2	Análise das relações humanas presentes nas moradias estudantis a partir das concepções e das vivências dos estudantes	Tempo Livre no Internato: e agora, o que fazer?
2	Análise das relações humanas presentes nas moradias estudantis a partir das concepções e das vivências dos estudantes	O Regime de Internato feminino compreendido pelas alunas egressas do Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul/SC
2	Análise das relações humanas presentes nas moradias estudantis a partir das concepções e das vivências dos estudantes	Aprender a viver com o outro: a residência estudantil e as redes de sociabilidade no IFRO Campus Colorado do Oeste/RO (1995-2020)
3	O potencial formativo das Moradias Estudantis	O papel da Moradia Estudantil na edificação da educação integral no Instituto Federal Catarinense - IFC: limites e potencialidades
3	O potencial formativo das Moradias Estudantis	O internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Pensionato ou Educandário?
3	O potencial formativo das Moradias Estudantis	Acesso, permanência e êxito: percepções sobre os impactos da oferta de residência estudantil em uma instituição brasileira de educação profissional e tecnológica
3	O potencial formativo das Moradias Estudantis	A perspectiva do estudante do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí quanto a importância e eficácia do Programa de Residência Estudantil para sua formação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sob este contexto, a categoria 1, intitulada “Processos de adaptação ao ambiente pertencente às moradias estudantis”, abrange 2 pesquisas que tratam das questões adaptativas dos estudantes ao chegar em uma nova realidade representada pela dinâmica de convívio presente nas moradias estudantis. Isto implica na necessidade de serem discutidas práticas de acolhimento a esta nova etapa, considerando ser esta uma fase de rompimento com os vínculos familiares. Observa-se que boa parte desses estudantes saem das suas respectivas localidades em destino a estes novos espaços, o que significa para muitos, a descoberta de um “novo mundo”.

Quadro 6 - Resultados das publicações da Categoria 1

“Nesse sentido, considerando o período de ingresso ser uma experiência difícil, podendo ser determinante para a sua permanência e êxito escolar e considerando que os colegas não são mais os mesmos e são oriundos de diversas cidades e que o jovem passa mais tempo na escola, novos vínculos são necessários. Dessa forma, conhecer o contexto escolar e saber sua organização, integrar-se socialmente aos colegas, servidores e integrar-se nesse novo espaço é fundamental para desenvolver seu potencial” (Jost, 2018, p. 97).

“Muito se tem para entender sobre a adaptação do aluno no ensino médio técnico. Diante do que foi exposto, foi possível compreender que a boa adaptação está permeada de vários fatores que envolvem desde o desenvolvimento emocional do sujeito até ações institucionais devido ao ingresso em um mundo de desafios, liberdade e crescimento, no qual o indivíduo deve apresentar maior autonomia e responsabilidades para as quais pode ainda não estar preparado” (Lima, 2016, p. 119).

Fonte: Elaborado pelo autor.

A categoria 2, denominada de “Análise das relações humanas presentes nas moradias estudantis a partir das concepções e das vivências dos estudantes”, traz em seu conjunto, as publicações que discutem a dinâmica das relações interpessoais presente no cotidiano escolar dos estudantes que permanecem nestes ambientes durante as suas respectivas trajetórias.

Considerando este um período que carece de adaptações pelos jovens estudantes, conforme apresentado na categoria 1, o convívio social entre os diferentes pares, requer uma análise mais detalhada de como se dão tais interações, buscando compreender também o ponto de vista dos sujeitos que ali estão em relação ao meio em que estão inseridos.

Quadro 7 - Resultados das publicações da Categoria 2

“A mudança ocasionada na vida desses alunos adolescentes, a partir do ingresso no internato, parece intensa, de sentimentos, expectativas e decisões que podem deixar marcas nesses jovens que estão em crescimento e desenvolvimento. Entendo que a escola, como sua nova morada, torna-se o principal ambiente social para o interno e que isso irá influenciar na sua formação e na construção de sua identidade, pelas novas ressignificações, resultantes dos processos internos de transformações que decorrem das vivências com os grupos sociais a que pertencem” (Vendruscolo, 2013, p. 20).

“O cotidiano de convivência em Moradia Estudantil faz com que os estudantes reelaborem continuamente suas táticas para inserção social. Os relatos sobre as reflexões e habilidades desenvolvidas no contexto das residências demonstra que as situações vivenciadas pelas singularidades desse tipo de ambiente não passam despercebidas sobre a história dos sujeitos” (Barbosa, 2019, p. 77)

“Quanto ao aspecto subjetivo do internato, os relatos citam a experiência de vida, que lhes permite sentirem-se preparados para enfrentar ‘outros mundos’, aprendendo a lidar com suas limitações e a superarem seus medos, atribuindo as estratégias de enfrentamentos e outros elementos, como a conquista

de novos amigos e a construção de laços sociais intensos, marcando para sempre suas vidas” (Morais, 2011, p. 63).

“São inúmeras as atividades que envolvem o lazer ativo, dentre elas, os esportes, recreações, atividades físicas no geral, e que auxiliam no fortalecimento das relações interpessoais e da saúde física, pois enquanto os alunos realizam essas atividades, além de proporcionar prazer também causam sensação de relaxamento, ajudando a esquecer das atividades acadêmicas diárias, da ausência da família, bem como o estresse gerado no seu dia a dia” (Marcelino, 2013, p. 39).

“Se por um lado a convivência entre as estudantes foi motivo de provação e adversidade, por outro foi uma das principais motivações para continuarem como alunas na escola. Isso porque as interações sociais são o que de mais positivo há nesse sistema, segundo apontam os registros tanto no Caderno de Memórias quanto dos Questionários. Fato este que motiva a opinião comum entre eles de que o internato foi uma experiência positiva em suas vidas, tanto que nesse contexto é comum se referirem aos amigos da escola/internato como a ‘segunda família’” (Drey, 2016, p. 130).

“As práticas cotidianas, nos diferentes tempos e espaços da escola, além de estabelecer vínculos entre os estudantes, possibilitaram a tecitura de uma rede de sociabilidade que se fortalecia a partir dos laços de amizade, das trocas de saberes, seja nas conversas informais entre os moradores da residência, seja durante as aulas na companhia de professores e demais colegas, nos horários de estudo, nas atividades de manutenção no dia a dia ou nos plantões, nos momentos de lazer, nas rodas de tereré regadas com música para todos os tipos e gostos, em que a moda de viola e o sertanejo raiz não perdia espaço, na compreensão às diversidades de hábitos e costumes, [...]” (Sasset, 2022, p. 238).

Fonte: Elaborado pelo autor.

A categoria 3, sob o nome de “O Potencial formativo das Moradias estudantis”, traz em seu bojo o conjunto das publicações que analisam a capacidade educativa dos referidos espaços de permanência, tendo em vista que os estudantes, ao permanecerem nestes locais, tendem a potencializar uma formação humana na sua integralidade. Observa-se que os ensinamentos oriundos da convivência diária com os colegas refletem na construção de valores como o diálogo, respeito, tolerância bem como outros aspectos necessários para a formação humanística de jovens educandos, que se dariam de forma mais limitada se restrita apenas aos espaços ditos “formais” de ensino, como a sala de aula.

Quadro 8 - Resultados das publicações da Categoria 3

“Considerando o objetivo geral, de investigar os limites e potencialidades da ME enquanto espaço de formação integral dos sujeitos, concluo que a experiência vivenciada nesse espaço integra-se à proposta de formação integral, possibilitando experiências de socialização que permitem aos sujeitos conhecer realidades distintas, compreender e aceitar as diferenças, além de desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade. No entanto, o excesso de tempo não supervisionado pode ser considerado uma limitação, visto que poderia ser aproveitado para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais, e até atividades práticas, desde que mantendo a unidade teoria-prática, essencial para a compreensão da totalidade” (Figueredo, 2020, p. 80).

“Dentro dessa perspectiva, a condição primeira é que o internato e os anseios de seus residentes estejam contemplados no projeto político institucional. Contemplar, nesse caso, implica reconhecer o internato como um espaço educativo, logo, de responsabilidade inerente da instituição. Essa responsabilidade ética é tão grande que resta às instituições somente duas opções: a) assumir e lutar radicalmente pelo internato enquanto espaço educativo; b) extinguir o internato. Não existe uma terceira possibilidade, não existe um meio termo” (Espit, 2014, p. 284).

“Desta forma, a residência estudantil se mostrou, nesse contexto, capaz de promover a garantia do direito à educação, além de fazer parte de uma rede de ações para a promoção do acesso, permanência e êxito dos alunos do Campus Planaltina” (Oliveira, 2020, p. 53).

“No que diz respeito ao Programa de Residência Estudantil, suas percepções são de que o programa possibilita a permanência na Instituição e, sem ele, muitos destes discentes não estariam no curso. Entretanto, estes discentes também apontam problemas relativos à estrutura e gestão do programa [...] [...] a moradia estudantil pode ser um lugar de vitalidade e suporte intelectual e, para isto ocorrer, é necessário que várias iniciativas sejam desenvolvidas nesses espaços, a fim de enriquecer a experiência estudantil” (Silva, 2020, p. 79)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos estudos identificados permite afirmar que as moradias estudantis nos Institutos Federais constituem um campo ainda pouco explorado pela produção acadêmica nacional. O levantamento das publicações analisadas revelou um número reduzido diante da relevância da política e da expansão da Rede Federal no período. Esse dado corrobora o argumento de que, embora a moradia estudantil represente um mecanismo estratégico para a democratização do acesso e da permanência, o tema não tem recebido atenção proporcional da comunidade acadêmica (Morosini; Fernandes, 2014; Denez, Nascimento; Morosini, 2020).

Além disso, verificou-se forte assimetria geográfica: a maior parte das pesquisas concentra-se nas regiões Sul e Sudeste, com destaque para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vinculada à Educação Agrícola. Essa concentração revela tanto a ausência de investigações em regiões como Centro-Oeste e Nordeste, onde há elevado número de campi com oferta de moradia estudantil, quanto a necessidade de ampliar o olhar para realidades diversas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Outro aspecto relevante refere-se à vinculação institucional e temática dos estudos. Dos trabalhos mapeados, 11 foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação e apenas um na área da Psicologia. Isso indica que as moradias estudantis vêm sendo analisadas prioritariamente sob a perspectiva educacional, com ênfase em aspectos pedagógicos e sociais da experiência discente. Dimensões igualmente relevantes, como

políticas públicas, gestão institucional, saúde mental, infraestrutura e impactos socioeconômicos, permanecem pouco investigadas. Essa lacuna sugere a necessidade de abordagens interdisciplinares, capazes de articular as moradias a múltiplos campos de estudo e a agendas de pesquisa mais abrangentes (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

A categorização das produções possibilitou compreender os diferentes enfoques atribuídos às moradias estudantis. A primeira categoria, relativa aos processos de adaptação, evidencia que a mudança para tais ambientes representa ruptura significativa na vida dos estudantes, exigindo práticas de acolhimento institucional que minimizem os impactos do afastamento do núcleo familiar. A segunda categoria, centrada nas relações humanas, revela que a moradia estudantil é um espaço privilegiado de socialização, construção de vínculos e reelaboração identitária, ainda que marcada por tensões e desafios de convivência. A terceira categoria destaca o potencial formativo das moradias como espaços educativos não formais, capazes de promover aprendizagens para além da sala de aula, desenvolvendo valores como solidariedade, autonomia e respeito às diferenças. Todavia, os estudos também apontam limitações relacionadas à infraestrutura precária, ausência de supervisão adequada e fragilidade na integração da moradia estudantil aos principais documentos que norteiam a gestão escolar, como o PPP e o PPC⁴⁵.

De forma crítica, os resultados permitem afirmar que as moradias estudantis não devem ser compreendidas apenas como política de assistência, mas como dispositivos estratégicos de inclusão e formação integral. Ao garantir acesso e permanência, esses espaços configuram-se como territórios de aprendizagem, convivência e humanização, contribuindo para o êxito acadêmico e social dos estudantes. Entretanto, a incipiência e a fragmentação da produção científica sobre o tema revelam um paradoxo: enquanto a moradia desempenha papel central na trajetória discente, a pesquisa acadêmica ainda não lhe confere visibilidade correspondente. Esse hiato reforça a urgência de ampliar investigações sobre as moradias estudantis, articulando-as a políticas públicas mais equitativas e a práticas institucionais que reconheçam tais espaços como dimensões

⁴⁵ Este apontamento levanta como hipótese uma possível articulação entre a Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão* com os respectivos PPC 's dos cursos TAGRO e TMSI. Tais documentos podem ser acessados respectivamente em https://ifrs.edu.br/sertao/wp-content/uploads/sites/7/2025/01/PPC.TAGRO_2011-corrigidoVersao-25-11-2024-1.pdf e <https://ifrs.edu.br/sertao/wp-content/uploads/sites/7/2021/12/PPC-Tecnico-em-Manutencao-e-Suporte-em-Informatica-Integrado-ao-Ensino-Medio-2019.pdf>.

constitutivas da formação no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

4.2 AS PRÁTICAS SOCIAIS DE DESVIO DE ESTUDANTES RESIDENTES DURANTE O TEMPO LIVRE NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL DO IFRS *CAMPUS SERTÃO*

A fim de identificar as principais práticas sociais de desvio realizadas no tempo livre pelos estudantes residentes, foram analisados documentos presentes nos arquivos da Coordenadoria da Residência Estudantil - CRE. Tais documentos estão relacionados aos registros dos acontecimentos e ocorrências que tratam dos fatos onde os discentes, por diversos motivos, acabam violando as normas institucionais presentes no “Regulamento de Conduta dos Estudantes Residentes e Semirresidentes do IFRS Campus Sertão⁴⁶”, sendo este o principal documento oficial que norteia os seus respectivos direitos, deveres e proibições.

Assim, diante deste contexto, falar de tempo livre, ócio e lazer em contextos de jovens estudantes exige, antes de tudo, desnaturalizar a ideia de que só o tempo “produtivo” tem valor social. Em espaços coletivos como residências estudantis, onde convivem sujeitos com diferentes histórias, culturas e *habitus*⁴⁷, o uso do tempo se torna um campo de disputa simbólica entre norma, desvio e transgressão. É nesse campo que autores como Howard Becker (2008), Paul Lafargue (2000) e Pierre Bourdieu (2007) oferecem chaves fundamentais para compreender o cotidiano como espaço de conflito e invenção.

Howard S. Becker, em sua obra “*Outsiders: estudos de sociologia do desvio*” (2008), propõe uma ruptura com as visões essencialistas sobre o comportamento desviante. Para ele, “[...] os grupos sociais criam o desvio ao fazer regras cuja infração constitui desvio e ao aplicar essas regras a determinadas pessoas, rotulando-as como *outsiders*” (Becker, 2008, p. 17). O desvio, portanto, não reside no ato em si, mas na reação social a ele.

⁴⁶ Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/wp-content/uploads/sites/7/2020/03/Regulamento-de-conduta-Atualizado.pdf>.

⁴⁷ O conceito de *Habitus* pode ser assim compreendido: como “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (Bourdieu, 1983, p. 65).

Em residências estudantis, atividades como dormir fora de hora, não cumprir metas acadêmicas ou participar de eventos informais em vez de estudar podem ser percebidas como desvios, não por serem erradas ou prejudiciais, mas por desafiarem a norma implícita da alta performance contínua. O que está em jogo aqui não é apenas a conduta individual, mas o controle social sutil sobre o uso do tempo e a categorização de quem o "desperdiça".

Essa lógica disciplinar que transforma a preguiça em “pecado” e o descanso em “culpa” foi duramente criticada por Paul Lafargue, no ensaio “O Direito à Preguiça” (1883). Em suas palavras: “Uma estranha loucura possui as classes operárias das nações onde reina a civilização capitalista. Essa loucura é o amor ao trabalho; a paixão moribunda pelo trabalho, levada até o esgotamento das forças vitais do indivíduo” (Lafargue, 2000, p. 19).

O autor não apenas reivindica o ócio como direito, mas também o valoriza como condição para o florescimento intelectual, afetivo e criativo do ser humano. Sob esse prisma, o tempo livre dos estudantes, longe de representar negligência, pode ser entendido como espaço legítimo de cultivo da liberdade, da imaginação e do afeto.

Já para o autor Pierre Bourdieu a compreensão do lazer permite perceber que este não é um elemento neutro. Em “A distinção: crítica social do julgamento” (2007), o autor argumenta que as preferências culturais, inclusive sobre o uso do tempo, são formas de expressão do *habitus*, isto é, de disposições incorporadas socialmente, e se articulam com diferentes formas de capital⁴⁸ (econômico, social, cultural e simbólico). O que se considera um “bom” uso do tempo livre está diretamente relacionado à posição social dos indivíduos. Enquanto alguns têm acesso a lazeres legitimados (como viagens culturais, leitura de clássicos, práticas esportivas organizadas), outros são levados a formas de lazer vistas como “improdutivas” ou “inferiores”.

Além disso, Bourdieu (2007) aponta que o próprio sistema educacional reforça as desigualdades ao valorizar um tipo de capital cultural herdado pelas classes médias e altas, o que inclui a forma de organizar o tempo, a linguagem, os gostos e o repertório cultural. Assim, as escolhas sobre o tempo livre, mesmo quando parecem individuais, são

⁴⁸ Segundo os estudos de Bourdieu (1983), é possível identificar quatro tipos principais de capital presentes no tecido social: o econômico, representado pelos bens materiais e pelo poder financeiro; o cultural, relacionado ao nível de conhecimento e habilidades, identificado em boa parte das vezes na forma de diplomas e certificações; o social, que diz respeito às redes de relacionamentos e contatos; e o simbólico, associado ao reconhecimento e prestígio social conferido às outras formas de capital quando aceitas pela sociedade.

atravessadas por relações de poder e por estruturas sociais que se reproduzem de forma invisível. O lazer, nesse sentido, torna-se um campo estruturado de distinção social, onde práticas são legitimadas ou marginalizadas a partir de sua associação com determinados grupos sociais.

Assim sendo, o diálogo entre Becker (2008), Lafargue (2000) e Bourdieu (2007) contribui para o entendimento de que o uso do tempo livre em contextos sociais coletivos - como a Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão* - não é apenas uma questão de estilo de vida, mas uma prática social carregada de significados e disputas. Aquilo que alguns rotulam como desvio pode, na verdade, ser expressão de autonomia, resistência simbólica e reinvenção cotidiana. A pausa, o silêncio, o estar-junto, o brincar, o descanso - todas essas ações podem ser vistas como transgressões às normas implícitas do tempo útil, mas também como formas legítimas de cuidado de si e do outro.

Portanto, pensar o tempo livre como espaço de desvio e transgressão não significa patologizá-lo, mas reconhecer sua potência. É justamente ali, na borda da norma, que se abrem brechas para novas formas de aprendizagem, convivência e transformação.

Complementarmente, ao considerar os estudos sobre tempo e disciplina no capitalismo - como os de Thompson (1998) e Lefebvre (2000) - é possível entender como o tempo, na sociedade industrial e pós-industrial, foi transformado em recurso produtivo - devendo ser utilizado de forma útil, rentável e mensurável.

Entretanto, é improvável que esse impressionismo grosseiro faça avançar a presente investigação: até que ponto, e de que maneira, essa mudança no senso de tempo afetou a disciplina de trabalho, e até que ponto influenciou a percepção interna de tempo dos trabalhadores? Se a transição para a sociedade industrial madura acarretou uma reestruturação rigorosa dos hábitos de trabalho - novas disciplinas, novos estímulos, e uma nova natureza humana em que esses estímulos atuassem efetivamente -, até que ponto tudo isso se relaciona com mudanças na noção interna do tempo? (Thompson, 1998, p. 269).

Esse processo histórico de disciplinarização do tempo implicou também na instrumentalização do lazer e do tempo livre, que passam a ser moldados por critérios de performance e funcionalidade. Em espaços estudantis, isso se manifesta na culpabilização do descanso, na invisibilização do ócio como parte da formação integral, e na valorização excessiva do rendimento escolar. O tempo livre, sob essa lógica, tende a ser colonizado pelo imperativo da utilidade (Barbosa, 2019).

Ainda neste sentido, Michel de Certeau, em "A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer"⁴⁹ (1998), oferece uma possibilidade para entender como os indivíduos se movem e se expressam dentro das estruturas impostas pela sociedade, especialmente em um contexto capitalista onde o tempo e a disciplina são rigorosamente controlados.

O capitalismo, dentro da sua lógica de produtividade e racionalização, busca de maneira incessante disciplinar o tempo da vida cotidiana. Diante disso, a compreensão do tempo livre como prática social situada exige uma análise que considere as relações de poder, de produção simbólica e de negociação entre os sujeitos e as instituições.

Nesse sentido, Certeau (1998, p. 17), observa que seu esforço é justamente “[...] esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído as maneiras de fazer, que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistências ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural”. Assim, o cotidiano deixa de ser visto como uma repetição mecânica e passa a ser reconhecido como um espaço de invenção, onde sujeitos comuns criam modos de viver que desafiam e ressignificam as normas estabelecidas.

Dentro desta lógica, o autor oferece também uma contribuição fundamental ao distinguir os conceitos de estratégias e táticas como formas distintas de apropriação do espaço e do tempo. As estratégias referem-se às formas institucionais e normativas de organizar a vida como o tempo acadêmico, os cronogramas e os regulamentos de uma residência estudantil (como é o caso do objeto deste estudo). Em contrapartida, as táticas constituem maneiras pelas quais os indivíduos e grupos reapropriam-se criativamente dos espaços e tempos impostos, subvertendo, reinventando e ressignificando o cotidiano, que “[...] se inventa com mil maneiras” (Certeau, 2011, p. 38).

No contexto da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, essas táticas podem ser observadas na forma como os estudantes criam espaços de socialização, partilham refeições, organizam eventos informais ou simplesmente reconfiguram o uso do tempo livre - práticas que escapam à lógica da produtividade, mas que são fundamentais para a construção de laços, afetos e pertencimento. O tempo livre, nesse caso, não é ausência de atividade, mas sim espaço ativo de invenção de si e do coletivo.

⁴⁹ A proposta de Certeau (1998), era de criar uma teoria para as práticas cotidianas, buscando compreender as “maneiras de fazer” que as pessoas utilizam no dia a dia, muitas vezes no “ruído” da vida, ou seja, de forma informal, quase invisível às estruturas dominantes. Tais práticas, que revelam como os indivíduos interagem e se apropriam dos espaços, são compreendidas como táticas de resistência e criatividade.

Para Certeau (1998), é justamente nesse cotidiano “insignificante” que reside uma micropolítica de resistência e liberdade.

Ainda sob este contexto, a prática do lazer acaba sendo frequentemente cooptada, tornando-se em mais um “produto” a ser gerenciado pela sociedade de consumo. Todavia, Certeau (1998) traz a reflexão ao olhar para esta dinâmica observando o lazer não apenas como um preenchimento de “vazios”, mas como um campo de táticas de resistência que se manifestam durante o tempo disciplinado.

Desta forma, as atividades de lazer se permeiam pelo cotidiano, muitas vezes como pequenos desvios, podendo ser subvertidas pelos seus praticantes por meio de diferentes interpretações pessoais, apropriações criativas bem como pelo uso não convencional de uma determinada prática social, revelando assim, um terreno fértil para a invenção de “espaços praticados” que tendem a subverter uma determinada ordem já pré-estabelecida. Neste sentido, Mendes e Amaral (2020, p. 51), pontuam:

[...] em síntese: o lazer não é um fenômeno acabado, mas em permanente transformação. Sendo um fenômeno, encontra na informalidade do espaço banal, na contra racionalidade do cotidiano, na ordem próxima, seu espaço privilegiado de ocorrência. É a subversão da ordem instituída, da razão espacial, dos conteúdos, das formas.

Por sua vez, a noção de “vidas coletivas” amplia esse entendimento ao propor que os modos de viver em comunidade – especialmente em contextos de moradia coletiva, como é o caso da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão – são constituídos por redes de interações que envolvem negociação de normas, partilha de afetos, conflitos simbólicos e construção de identidades. O espaço compartilhado configura-se como um campo de disputas entre a ordem institucional e a potência criativa dos sujeitos. Assim, o tempo livre, quando vivido coletivamente, transforma-se em prática social formativa, onde emergem saberes transdisciplinares, que atravessam a pedagogia do cotidiano, a construção de autonomia e a elaboração simbólica da vida estudantil.

Deste modo, no intuito de analisar as principais práticas sociais de desvios que ocorrem durante o tempo livre no âmbito da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão por parte dos estudantes residentes, foram encontrados nos cadernos intitulados de “Registro de Ocorrências”, atas a partir de outubro de 2014 até o momento vigente. A foto 3, traz o modelo de uma das atas selecionadas para o estudo:

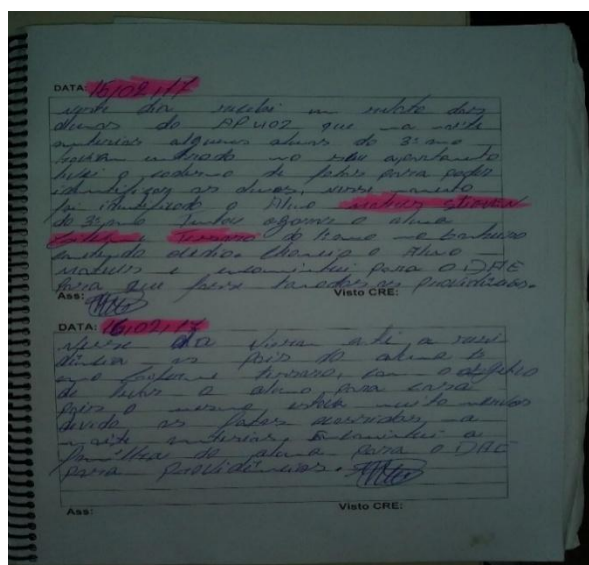
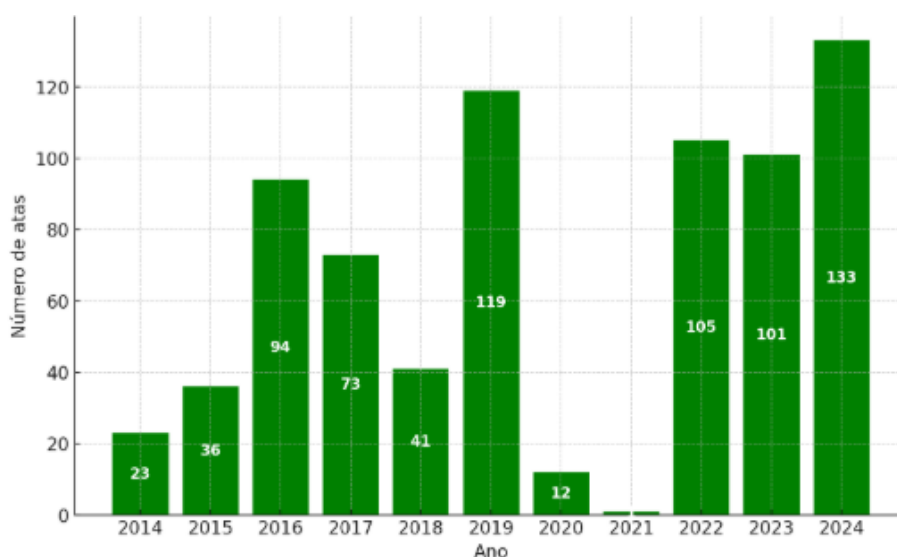
Foto 3: Modelo de Ata presente no Caderno de “Registro de Ocorrências” (2017)

Foto: registro do autor

Contudo, foram selecionadas as atas entre os períodos de outubro de 2014 até dezembro de 2024, com a finalidade de evidenciar quais são os desvios mais recorrentes praticados pelos sujeitos pesquisados. Neste sentido, foram analisadas um total de 738 atas documentadas relacionadas a tais fatos, sendo selecionadas e numeradas um total de 228 (1 a 228), que representam as práticas que aconteceram de maneira mais frequente durante o período investigado. A distribuição anual das atas pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Distribuição anual do número de atas registradas entre o período de outubro de 2014 a dezembro de 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor.

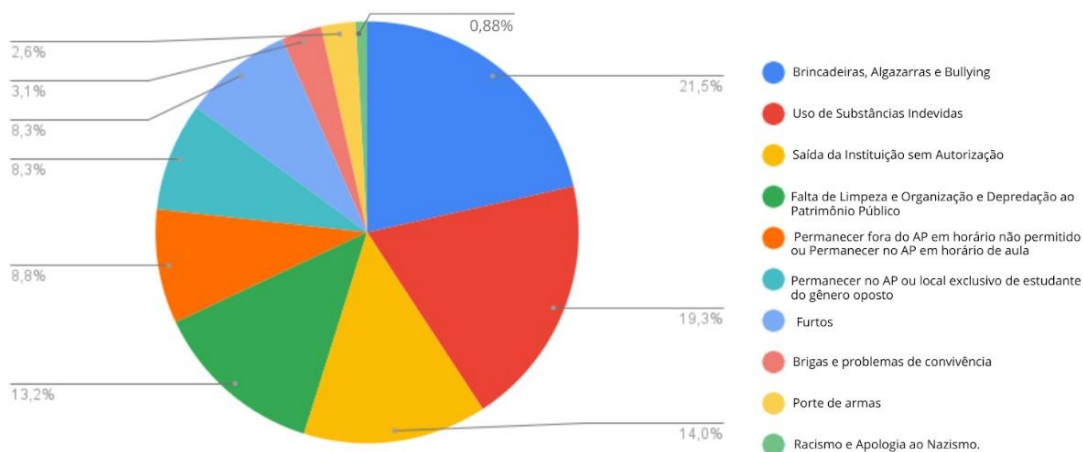
A análise temporal do número de atas produzidas entre os anos de 2014 e 2024 evidencia uma variação significativa nos registros relacionados às práticas de desvio dos estudantes ao longo do período avaliado. Observa-se um crescimento progressivo entre 2014 (23 atas) e 2016 (94 atas), seguido por flutuações nos anos subsequentes (considerando que em relação ao ano de 2018, foram encontradas atas somente a partir do 2º semestre), com destaque para 2019, que apresentou valor elevado (119 atas).

Nos anos de 2020 e 2021, verifica-se uma queda significativa no número de atas, com apenas 12 registros em 2020 e 1 registro em 2021. Essa redução coincide com o período da pandemia de COVID-19, caracterizado por restrições sanitárias, suspensão de atividades presenciais e reorganização institucional, já que durante este período o IFRS *Campus Sertão* adotou o Ensino a Distância (EaD).

A partir de 2022, observa-se uma retomada expressiva das atividades, com 105 atas registradas, mantendo-se um patamar elevado em 2023 (101 atas) e atingindo o maior valor da série histórica em 2024 (133 atas). Portanto, o conjunto dos dados reforça a relevância de considerar o contexto histórico na interpretação quantitativa dos registros, bem como sustenta a utilização dessa série temporal como indicador indireto de funcionamento institucional e dinâmica organizacional ao longo do tempo.

Sob este viés, a partir da análise destes documentos foi possível estabelecer as principais categorias referentes a estes registros, totalizando um número de 10, podendo assim ser distribuídas: 1: Brincadeiras, Algazarras e *Bullying*; 2: Uso de Substâncias Indevidas; 3: Saída da Instituição sem Autorização; 4: Falta de Limpeza e Organização e Depredação ao Patrimônio Público; 5: Permanecer fora do AP em horário não permitido ou Permanecer no AP em horário de aula; 6: Permanecer no AP ou local exclusivo de estudante do gênero oposto; 7: Furtos; 8: Brigas e problemas de convivência; 9: Porte de Armas; 10: Racismo e Apologia ao Nazismo. O gráfico 6 ilustra, de forma quantitativa, a distribuição das principais atas de acordo com as suas respectivas categorias, levando em consideração as 228 atas selecionadas para análise:

Gráfico 6 - Distribuição das atas selecionadas para análise conforme a categoria entre o período de outubro de 2014 a dezembro de 2024.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste sentido, observa-se que a prática de desvio mais comum está relacionada às brincadeiras, algazarras e *bullying* que acontecem durante o cotidiano dos estudantes residentes, onde é possível notar que boa parte destes fatos estão de certa forma “enraizados” na própria cultura da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão. A segunda prática que mais aconteceu ao longo do período investigado diz respeito ao Uso de Substâncias Indevidas, estando relacionada ao consumo de bebida alcoólica e cigarro, que se dá “às escondidas”, já que o ato de consumir tais substâncias é expressamente proibido no interior da Instituição. Em seguida, a Saída da Instituição sem Autorização aparece como prática constante na rotina dos sujeitos pesquisados, onde percebe-se que a intenção em participar da vida social que acontece no entorno do IFRS *Campus* Sertão é um dos principais motivos que os levam a tal desvio.

As demais categorias analisadas, também emergem da dinâmica envolvida com o tempo livre dos estudantes residentes, que apesar de terem a disposição opções consideradas “formais”, como as práticas esportivas e de lazer que o IFRS *Campus* Sertão dispõe a seus discentes, ainda assim, alguns acabam optando em ir na contramão das normas institucionais vigentes.

Sob este viés, as normas, ao serem compreendidas como um fenômeno social, surgem a partir do momento em que o homem passou a viver em grupo, a fim de tornar possível uma convivência harmoniosa em sociedade. Tendo em vista que, ao nascermos, boa parte das normas sociais já estão estabelecidas enquanto outras vão sendo construídas socialmente com a participação dos indivíduos, convém mencionar que muitas destas regras impostas são necessárias para o aperfeiçoamento do convívio e da coesão social.

Desta forma, destacam-se dois tipos de normas sociais: as explícitas, que estão prescritas num determinado ordenamento jurídico, como leis, tratados e constituições; e também as normas implícitas, não estando estas presentes nos documentos jurídicos oficiais, mas que regulam e ditam os comportamentos de um determinado grupo de maneira informal (Bodart, 2018). Neste sentido, o autor Díaz-Fouces (2021, p. 7), ao discutir sobre o conceito de norma, complementa:

As normas, por sua vez, funcionariam em virtude de sua existência como construto social e de sua internalização pelos indivíduos. E, basicamente, atuam como expectativas, em relação à conduta e às intenções dos outros; assim como às expectativas dos outros sobre as próprias condutas e intenções.

Neste sentido, a seguir, estão elencadas as principais normas e regras presentes no Regulamento de Conduta (enquanto documento oficial) que vão de encontro com os documentos analisados:

CAPÍTULO VII - DAS PROIBIÇÕES

Art. 20. Aos estudantes residentes, semirresidentes não é permitido:

I - Usar, portar ou depositar dentro das dependências da Residência Estudantil quaisquer substâncias psicoativas consideradas lícitas, como bebida ou cigarros, ou consideradas ilícitas pela legislação penal;

II - Guardar ou utilizar quaisquer espécies de armas, inclusive réplicas de brinquedo;

III - Utilizar indevidamente substâncias inflamáveis, explosivas de qualquer natureza que represente perigo para si e para a comunidade escolar;

IV - Namorar no interior dos apartamentos;

V - Os estudantes do sexo masculino entrar ou permanecer nos apartamentos das estudantes do sexo feminino e vice-versa;

VI - Levar para as dependências da Residência Estudantil pessoas estranhas ou não autorizadas pelo DAE. As pessoas autorizadas pelo DAE estarão sob a responsabilidade dos estudantes do apartamento visitado, não podendo ultrapassar às 22h;

VII - Guardar ou trafegar com veículos, bicicletas, motos, skates, patins ou outros similares nas dependências da Residência Estudantil, sem a devida autorização;

VIII - Riscar, pintar e/ou colar quaisquer materiais, assim como colocar pregos, parafusos ou similares nas portas, paredes e camas, interna ou externamente;

IX - Levar para a Residência Estudantil quaisquer espécie de animal ou vegetais ornamentais, sem a devida autorização;

X - Mudar de cama, armário ou quarto sem a devida autorização;

- XI - Permanecer na Residência Estudantil nos horários de aula, exceto em caso de doença diagnosticada pelo serviço de saúde ou com autorização do DAE;
- XII - Perturbar o repouso noturno das 22h às 7h;
- XIII - Promover reuniões, festas ou encontros com barulho excessivo, em qualquer horário, sem a devida autorização. Não será permitido volume alto, em nenhum horário do dia, caso isso aconteça, os/as estudantes do apartamento responsável ficarão proibidos de utilizar aparelho de som e este aparelho será recolhido no DAE e no final de semana o proprietário deverá levá-lo para casa;
- XIV - Utilizar os equipamentos de combate a incêndio para outros fins que não sejam os de segurança;
- XV - Instalar fogões, fogareiros, fornos a gás ou elétricos (micro-ondas), máquinas de lavar e secadoras de roupas, torneiras elétricas, impressoras, freezer e panelas, cafeteiras, torradeiras, fritadeiras elétricas, estufas ou aquecedores, roteadores;
- XVI - Depositar lixo fora dos locais apropriados;
- XVII - Promover jogos que envolvam dinheiro;
- XVIII - Comercializar qualquer tipo de produto;
- XIX - Os/as estudantes residentes e semirresidentes só poderão frequentar os apartamentos de outros estudantes com a autorização dos moradores do apartamento;
- XX - Apresentar conduta desrespeitosa e/ou violenta com colegas e servidores, incluindo a prática de *bullying* (IFRS, 2019, on-line).

Destaca-se ainda, alguns incisos presentes no Artigo 19, que trata dos “Deveres dos estudantes residentes e semirresidentes” e que também estão relacionados com algumas das atas analisadas:

- I - Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ⁵⁰e o Termo de Vistoria referente ao acesso à Residência Estudantil;
- II - Cumprir as Normas dispostas neste Regulamento;
- III - Não ultrapassar o limite máximo de 5% de faltas não justificadas no semestre letivo [...];
- IV - Permanecer na Instituição somente no período de funcionamento da Residência Estudantil;
- V - Recolher-se e respeitar o silêncio no seu respectivo apartamento às 22h;
- VI - Responder à Chamada noturna, a partir das 22h;
- VII - Desligar as luzes até às 24h;
- VIII - Manter a limpeza e a organização dos apartamentos e seu entorno;
- IX - Manter os armários organizados e zelar pela higiene interna e externa;
- X - Zelar pelos seus pertences;
- XI - Zelar pelo patrimônio do *Campus*. Em caso de danos na Residência Estudantil e demais dependências do *Campus* [...]; (IFRS, 2019, on-line).

Ainda, o Artigo 16 do presente Regulamento de Conduta, ao tratar sobre as questões relacionadas à possibilidade de ausentar-se da Instituição, estabelece: “É vedada, aos estudantes residentes, a possibilidade de se ausentar das dependências do IFRS

⁵⁰ Ao ingressar na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, os estudantes assinam o referido Termo indicando que estão de acordo com as normas previstas no “Regulamento de Conduta dos Estudantes Residentes e Semirresidentes do IFRS *Campus* Sertão”, bem como cientes dos seus direitos, deveres e proibições enquanto discentes da Instituição.

Campus Sertão, além dos horários estabelecidos, salvo nos seguintes casos ⁵¹[...]” (IFRS, 2019, on-line).

Desta forma, após conhecer os principais desvios cometidos pelos estudantes residentes bem como as normas oficiais a que estes estão submetidos, a seguir são evidenciadas como tais práticas ocorrem no interior da Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão*, a partir das atas selecionadas para análise, estando estas organizadas conforme o número e a respectiva data de ocorrência do fato, seguidas de uma breve análise.

4.2.1 Bem-vindo(a) à cultura do “Agricolino”

Nesta seção, são apresentadas as principais práticas relacionadas às diferentes formas de brincadeiras⁵² e algazarras - enquanto formas de entretenimento juvenil - manifestadas pelos estudantes residentes, bem como situações de *bullying* vivenciadas sob este contexto. Nota-se, assim, que tais manifestações estão interligadas com o tipo de *habitus* predominante de estudantes pertencentes à uma “escola agrícola”, também conhecidos sob o apelido de “Agricolinos”, que trazem, dentre as suas principais características, um significado representado majoritariamente pela figura masculina de um jovem estudante que, ao iniciar sua trajetória em uma residência estudantil, tende a passar por um processo marcado por costumes e hábitos validados, principalmente, pelos demais estudantes veteranos, que determinam as regras e normas traduzidas em diferentes manifestações e abordagens onde, algumas vezes, acabam sendo marcadas por situações de intimidação e assédio (Bourdieu, 2007).

O quadro 9, evidencia as principais atas relacionadas a esta categoria durante o período investigado:

⁵¹ “[...] I - Sob acompanhamento dos pais e/ou responsáveis legalmente constituídos; II - Para a realização e/ou participação em atividade institucional; III - em caso de tratamento médico, devidamente justificado; IV - Para atender a questões de obrigação legal” (IFRS, 2019, on-line).

⁵² O brincar, conforme o pensamento de Vygotsky (1991), é uma atividade essencial para o desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo infanto-juvenil que pode se manifestar de várias maneiras.

Quadro 9 - Principais atas relacionadas à categoria 1: “Brincadeiras, Algazarras e Bullying”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
1	27/11/2014	“Por volta das 00:30h os alunos do AP ⁵³ 405 estavam na maior baderna. Eles disseram que o vidro se quebrou da janela do canto. Estavam na maior folia com alunos de outros AP 's também, mais de 20 alunos. Logo em seguida estes alunos do 401 estavam fazendo briga de travesseiro dentro do AP na maior algazarra. Às 00:30h os alunos do AP 407 estavam batendo na parede do AP 406 e gritando. Para conhecimentos e providências do DAE.”
4	15/12/2014	“O aluno Alessandro ⁵⁴ relatou que saiu para comer um pastel e ao retornar ao AP 409 não encontrou mais seu colchão, sendo que ainda suas cobertas estavam bagunçadas.”
17	16/04/2015	“O aluno Antônio do AP 206 estava colocando fogo num bombril dentro do AP às 23:50h. Para conhecimentos e providências.”
25	22/02/2016	“O aluno Renan, que cursa o 1º ano TAGRO, aluno residente do AP 301, fez no dia de hoje o registro que desde sexta o colega de quarto Otávio tenta agredi-lo com toalhas e “brincadeiras” que estão passando do limite do aceitável. Pedi que a CRE conversasse com o aluno.”
37	05/07/2016	“Na noite de 05/07 por volta das 20 horas os alunos Fernando, Marco, Augusto e Rafael estavam passando nos AP 's do 1º ano cobrando “moedinhas” dos guris. Foi visto os alunos nos APS 303 e 301.”
46	10/10/2016	“Por volta das 23:45h o aluno Vinícius veio até a CRE relatar que seus colegas de AP colocaram um balde de água em cima da porta, sendo que o mesmo tinha vindo até a residência deixar uns espetos que seus colegas usaram e o fizeram levar, quando ele retornou ao AP o mesmo ao abrir a porta se molhou e os colegas ficaram tirando sarro e dando risada dele.”
53	21/02/2017	“Após a chamada realizada no 2º ano, por volta das 23:30h, alunos do 305 vieram nos avisar que os colegas do AP 306 estavam fazendo bagunça e batendo nas paredes não os deixando dormir; fomos até o AP e pedimos silêncio. 30 minutos depois os alunos do AP 306 estavam fazendo bagunça novamente, e não deixando os colegas do AP do lado dormirem.”
61	08/05/2017	“Por volta das 23 horas foi constatado um barulho de estouro de bombinha dentro do AP 205, fomos até o AP e foi encontrado restos de bombinha dentro do banheiro. Os alunos Maurício e Romualdo., assumiram que eles são os responsáveis pela bombinha, o aluno Maurício foi responsável por acender e o Romualdo disse que trouxe a mesma de casa”

⁵³ A sigla AP refere-se aos apartamentos disponíveis na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão aos estudantes residentes. O bloco masculino possui um total de 25 AP 's; o bloco feminino possui um total de 11 AP' s.

⁵⁴ A fim de preservar o anonimato dos sujeitos pesquisados em respeito às orientações presentes nas normas de condutas éticas, todos os nomes citados na presente pesquisa foram substituídos por pseudônimos. Conforme os estudos de [Tilley e Woodthorpe \(2011, p. 198\)](#), o uso de pseudônimos em pesquisas qualitativas refere-se à “remoção ou ocultação dos nomes dos participantes ou locais de pesquisa, e à omissão de informações que possam levar à identificação dos participantes”.

78	14/08/2018	“O aluno Fernando, AP 205 veio até a CRE para registrar uma ocorrência: - Os colegas o incomodam diariamente. Ofensas verbais; os colegas desarrumaram sua cama mais de uma vez. O aluno não quis citar nomes.”
91	20/02/2019	“Por volta das 22:10h ao passar pelos apartamentos do 1º ano, no AP 305, estava cheio de alunos do 3º ano, ao entrar no AP, avistei o aluno João Emanuel, no chão sentado, fui até o mesmo e lhe pedi o que ele estava fazendo, o qual me respondeu que estava “contando palitinho”, que os alunos do 3º ano o fizeram contar. No AP 305 estavam muitos alunos, não pude identificar todos, mas ao entrar estava na porta do AP o aluno Luís Eduardo, Maria Fernanda e dentro do AP o aluno Denner, Ronaldo, os demais não pude identificar pois saíram rapidamente do AP quando cheguei.”
102	06/06/2019	“Os estudantes acima mencionados vieram até a CRE para relatar que por volta das 22:50h ao passar pela frente do AP 307 viram que os alunos Joaquim, Gabriel, Bernardo, Maurício, estariam brincando de lutinha dentro do AP. Os estudantes ainda relatam que isso não é a primeira vez que acontece, que seguidas vezes já viram os mesmos com essa brincadeiras.”
107	27/09/2019	“Ao passar fechando os AP’s, notei que o extintor que fica entre o AP 303 e 302 está com o lacre rompido e vazio, também no alojamento 2 o extintor que fica entre o AP 204 e 203 está vazio.”
120	21/11/2019	“Por volta das 20:40h ao realizar vistoria de limpeza nos AP’s do 2º ano constatei que estavam fazendo guerrilha de água nos AP’s 202, 204 e 103; identifiquei os estudantes acima pelas imagens das câmeras; deveriam estar participando mais de 10 estudantes e meninas do 103. Os estudantes do AP 202 assumem que estavam juntos e não querem identificar os demais.”
134	15/03/2022	“Por volta das 18:25h veio até a CRE Matias, Alisson, Márcio relatar que por volta das 18:00h o estudante Cláudio, começou a riscar nos armários dos colegas sem suas permissões e o aluno Diego junto com o Cláudio. Os estudantes relatam ainda que o estudante João Vitor riscou seu sobrenome em todos os armários.”
136	21/03/2022	“Nesse dia, por volta das 20:00h, o estudante acima estava no AP 302 onde o mesmo estava passando “trote” (contar moeda no chão do banheiro). o Coordenador Luiz estava passando no local e viu o fato.”
153	25/05/2022	“Nesta noite, por volta das 23:00h, o servidor Daniel (Videomonitoramento), nos avisou que estava ocorrendo algazarra e luta nos APs 405 até 410 (no gramado perto da cerca); fomos até o local e tinha vários alunos fora do AP. As imagens gravadas no videomonitoramento confirmam que dois alunos estavam fazendo luta no gramado e vários estudantes fora dos APs assistindo. Os estudantes confirmaram o ocorrido mas alegaram que era brincadeira.”
157	14/07/2022	“Por volta das 22:30h estavam batendo na porta do AP 303; fomos até o local os estudantes acima haviam trancado um estudante no banheiro. Os mesmos assumiram que faziam isso entre eles. obs: o barulho era o aluno que estava trancado com cadeado tentando sair do banheiro dando chutes na porta.”
169	20/12/2022	“Neste dia veio até a CRE os estudantes Mariano, Venâncio e Ralf, relatar que entre as 19 horas e 20 horas os estudantes acima mencionados acionaram a carga do extintor de incêndio que está posicionado na parede do AP 305, sendo que eles acionaram também dentro do AP 305, sujando o AP.”

193	02/10/2023	“Por volta das 21:30h, o aluno João Gabriel. veio até a CRE relatar que teve, novamente, seu lençol rasgado. Suspeita-se que seja os próprios colegas de AP 304.”
195	05/12/2023	“Por volta das 23:00h, após a chamada, vários alunos passaram correndo sem camisa e com os rostos mascarados, gritando e fazendo algazarra, inclusive em frente a porta da CRE. Conforme relatos de alguns estudantes, trata-se dos alunos do 1º ano, sendo os nomes abaixo suspeitos...”
198	17/12/2024	“Nesta data, por volta das 23:30h, ao realizar a segunda chamada, foi constatado que os estudantes estavam fazendo bagunça. Ao chegar no AP, foi constatado que o suporte das cortinas estava caído. O estudante Jeferson assumiu que tinha pulado a janela. Questionados, os alunos afirmaram que não participaram do ato os estudantes Renan e Davi.”
218	27/06/2024	“Ao realizar visita de rotina, a servidora Maria observou um tumulto no interior do AP 205, alguns estudantes estavam falando coisas do tipo “será que queima?”; “será que mata?”, enquanto outros diziam para “testar”. Ao entrar no AP, a servidora viu o chão molhado e com forte cheiro de água sanitária; ao serem questionados, os estudantes citados acima disseram que colocaram água sanitária e água em um balde para jogar no colega Bruno para se vingarem de brincadeiras que este estava fazendo, esconder pertences dos colegas. Bruno disse que escondia algumas coisas mas depois devolvia, e que isso acontece desde o início do ano.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que, no decorrer do período investigado, boa parte das práticas relacionadas a esta categoria se repetem, evidenciando que tais situações estão presentes na rotina destes jovens. O tempo livre vivenciado neste contexto, traz como possibilidades diferentes maneiras de interações, traduzidas em “brincadeiras” e atitudes cujos significados estão intrinsecamente ligados à cultura da Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão*, já que algumas delas acontecem desde seus primórdios, como a questão do “trote” feito pelos estudantes veteranos do 3º ano aos alunos que estão ingressando na Instituição, por exemplo, conforme relatam as atas de nº 91 e nº 136.

O *Bullying* também é uma prática comum neste ambiente, já que as vivências coletivas potencializam situações de intimidação, coação e assédio, levando em consideração, em boa parte das vezes, critérios particulares definidos pelos próprios estudantes. Tal prática está presente nas atas de nº 25, nº 46, nº 78 e nº 157.

As demais “brincadeiras” e algazarras, conforme descrito nos relatos das atas, vão desde o ato de riscar o armário dos colegas (ata nº 134); mexer nos objetos e pertences dos colegas sem permissão (atas nº 4 e nº 193); estourar bombinhas e rojões (ata nº 61); “brincadeiras” utilizando objetos inflamáveis (ata nº 17) e produtos químicos (ata nº 218); mexer, sem autorização, em equipamentos relacionados à segurança da Instituição, como extintores (ata nº 107 e nº 169); cobrança indevida de dinheiro (ata nº 37); bagunça após

o horário da chamada noturna, como “brigas” de travesseiro (ata nº 1), “lutinhas” (ata nº 102 e nº 153); barulho excessivo não deixando os colegas dormirem (ata nº 53, nº 195 e nº 198); “guerrinhas” com água (ata nº 120).

Desta forma, tais práticas violam, principalmente, os seguintes Incisos presentes no Capítulo VII do Regulamento de Conduta: III, VIII, XII, XIII, XIV e XX, além do Inciso V referente ao Artigo 19. Neste sentido, segundo o pensamento de Certeau (1998), percebe-se que as estratégias, representadas pelas regras oficiais, acabam sendo burladas pelas táticas criadas e reinventadas pelos estudantes residentes em seu respectivo cotidiano. Assim, a rotina diária dentro deste contexto, tende a estimular o uso da criatividade por parte destes sujeitos em sua dinâmica de interações e convívio.

Entretanto, ao inventarem “brincadeiras” e regras próprias de convivência que descumprem às normas vigentes, os estudantes residentes acabam criando, em determinadas situações, pequenos desvios para que estas práticas possam ser efetivamente vivenciadas (Becker, 2008). Ainda neste sentido, ao se reconhecer o tempo livre não apenas como um intervalo neutro - podendo este virar palco de comportamentos que desafiam normas sociais, culturais e até legais - emerge uma categoria em que os estudos de Loro e Pimentel (2023) e Rojek (1999) classificam como “lazer desviante”⁵⁵, estando estes dialogando com a sociologia do cotidiano e a ideia de transgressão como espaço de “ruptura criativa”.

4.2.2 “Farra, Pinga e Foguete”

A presente seção apresenta as práticas desviantes relacionadas ao uso de substâncias indevidas, estando estas relacionadas ao consumo de bebida alcoólica e cigarro, principalmente. O referido título faz menção à uma canção do gênero musical “Sertanejo Universitário”, sendo este um dos estilos musicais mais apreciados pelos estudantes residentes. Assim, percebe-se que as músicas presentes neste segmento remetem, algumas vezes, a um estilo de vida marcado por festas, bebidas e diversão de maneira desregrada. Nota-se que tais práticas se inserem também em um contexto social

⁵⁵ “Todo processo de gestão do lazer visa, em certa medida, a produção de serviços e produtos que satisfaçam às necessidades lúdicas humanas, de forma legalizada. A isso, chamamos lazer canônico, pois é socialmente aceito. Todavia, a governança dos territórios pode produzir a exclusão de práticas e grupos, fomentando a produção de resistências à gestão estabelecida. Daí, nas margens do canônico, observamos o lazer desviante, o qual é objeto de repressão, mas também deveria ser um indicador de problemas de gestão pública” (Loro, Pimentel, 2023, p. 3).

onde o consumo destas substâncias por parte dos jovens brasileiros vem apresentando crescimento, conforme apontam alguns estudos⁵⁶.

O quadro a seguir, traz os principais registros presentes nas atas analisadas referentes a esta categoria:

Quadro 10 - Principais atas relacionadas à categoria 2: “Uso de Substâncias Indevidas”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
22	20/07/2015	“Por volta das 01:45h os alunos do AP 206 estiveram na CRE para dizer que o aluno Miguel estava muito mal, vomitando e bêbado. Fui até o local e encontrei 2 garrafas de batida de morango e 2 garrafas de cachaça vazias; os alunos Miguel, José e Lucas assumiram ter bebido as cachaças, que foram recolhidas e estão na CRE. Para conhecimentos e providências.”
48	27/10/2016	“Ao realizar a chamada noturna no AP 410, por volta das 00:00h, pode-se constatar um forte cheiro de vinho. Ao averiguar as dependências do AP, foi encontrado dentro da lixeira um litro de vinho. Questionados, os alunos não sabiam de quem era a bebida.”
49	27/10/2016	“Por volta das 00:30h fomos até a residência dos alunos da informática, ao chegarmos encontramos a aluna Rafaela na frente da residência, a mesma apresentava sinais de embriaguez; não estava conseguindo caminhar direito; questionamos a mesma se ela estava bem; ela respondeu que estava tudo normal.”
62	06/06/2017	“Por volta das 21 horas estava indo ao AP 307 e ao passar em frente ao AP 305, dois alunos entraram rapidamente com um copo no AP 305; fui atrás e peguei o copo onde havia bebida alcoólica (Vodka); trouxe os 2 alunos até a CRE para interrogá-los. O aluno William T:23 AP 305 relatou que trouxe um resto de Vodka de casa e misturou com suco de limão que foi preparado no AP e estavam bebendo em frente ao AP 305 e o aluno Pedro estava bebendo junto e foi quem escondeu o copo de caipira no AP 305”
69	07/11/2017	“Nesta data, por volta das 22 horas, o vigilante Afonso., veio até a CRE avisar que aluna Marina, turma 14, estava vomitando atrás do almoxarifado. Fomos até o local, quando chegamos 3 alunas já estavam levando-a para o AP. As colegas de AP a colocaram debaixo do chuveiro, mas ela continuou desacordada. Após os colegas Fernando e Verônica a encaminharam até o Hospital São José em Sertão, para as devidas providências. Os pais foram comunicados e foram até o Hospital.”
70	23/11/2017	“Nesta data por volta das 20:30h, eu e a Prof. Jaqueline (Coordenadora do DAE), fomos fazer uma vistoria no AP 102, vistoria esta realizada nos armários de todas as alunas residentes neste AP, exceto em 2 armários que estavam chaveados e as alunas não se encontravam no local. No armário da aluna Gabriela T:13 AP 103 foi encontrado uma carteira de cigarro CARLTON - a aluna disse que o cigarro era dela. Não quis falar de onde veio o cigarro. Sabia que o cigarro estava lá e também sabia que era proibido. No armário da aluna Joana, foram encontrados 2 litros de Vodka, 1 vazio e outro pela metade. As alunas disseram que deram o dinheiro para outra pessoa comprar, mas não quiseram dizer quem foi a pessoa.”

⁵⁶ Conforme uma pesquisa recente divulgada pela UNIFESP em parceria com o Ministério da Justiça, 5,7% dos adolescentes brasileiros enfrentam algum tipo de transtorno pelo uso de álcool. Fonte disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2025/09/24/crece-o-consumo-de-alcool-entre-adolescentes-no-brasil-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 28 já. 2026.

80	14/08/2018	“Por volta das 23:45h, a Prof. Jaqueline, Coordenadora do DAE, recebeu uma denúncia de que a aluna Mariane, AP 102, estava com bebida alcoólica. Ao realizar vistoria no armário da aluna, foi encontrado uma garrafa de 3 litros de vinho. A aluna Augusta do mesmo AP, assumiu que a garrafa de vinho era dela. A vistoria foi feita conforme o regimento (na presença do estudante).”
90	17/12/2018	“Por volta das 22:00h, ao entrar no AP 208 foi constatado um forte cheiro de bebida alcoólica. Observei que havia um litro de “Velho Barreiro” no canto do AP. Para conhecimentos e providências.”
93	14/03/2019	“Por volta das 22:50h veio até a CRE o aluno Guilherme avisar que seu colega de AP André estava vomitando no AP, fui até lá e o aluno Otávio estava embriagado, vomitou no chão e não conseguia falar; os colegas de AP falaram que ele chegou sozinho no AP, não estavam com ele e não sabem onde ele ingeriu bebida alcoólica.”
96	26/04/2019	“Por volta da 01:00h ao passar na frente do AP 403 senti um forte cheiro de bebida alcoólica; ao entrar estava o estudante Lucas, com sinais de embriaguez, e debaixo da cama do aluno Juliano foi encontrado um copo com mistura de suco e vodka; questionei os alunos de quem pertencia o copo; todos falaram que não sabiam a origem.”
104	07/08/2019	“Por volta das 23:45h, ao terminar de fazer a chamada, os alunos do AP 301 vieram até a CRE para relatar que estavam sentindo um odor forte de cigarro vindo da janela do seu banheiro; ao ir até o referido AP e olhar pela janela, os alunos Roney e David estavam fumando no fosso entre o AP 301 e 302, ambos estavam com cigarro.”
148	04/05/2022	“O estudante acima disse ter visto que os estudantes do AP 407 possuem carteira de cigarro no interior do AP; disse que costumam fumar no banheiro do AP. Disse que os estudantes do AP estão fumando quase todas as noites.”
150	06/05/2022	“Neste dia veio até a CRE o aluno acima mencionado relatar que nos AP’s 502 as estudantes: Joana e Marcela, estão com cigarro eletrônico dentro do AP. Escondem no armário, dentro dos travesseiros, embaixo dos lastros e na parte inferior do armário. O estudante relata ainda que as estudantes costumam fazer uso do aparelho depois da chamada e em dia de jogos ou treino no ginásio de esportes.”
165	10/10/2022	“Por volta das 23:15h, ao realizar a segunda chamada, foi encontrado no AP 205 uma lata de cerveja (SKOL), vazia e uma carteira de cigarro (c/ 4 cigarros); os alunos Lucas e Daniel assumiram o ocorrido.”
171	16/02/2023	“Nesta data por volta das 22:30h, algumas estudantes do AP 501, vieram até a CRE relatar que a aluna Fernanda, estava passando mal no AP, pois ela havia ingerido bebida alcoólica e vomitou no quarto; a estudante foi encaminhada para atendimento no hospital em Sertão; os pais da estudante também foram avisados do ocorrido.”
176	20/03/2023	“Por volta das 00:00h, ao entrar no AP 304, foi constatado um forte cheiro de cigarro; ao entrar no banheiro estavam os estudantes Venâncio e Ferdinando, fumando no banheiro.”
199	17/12/2024	“Nesta data, por volta das 23:30h, ao realizar a segunda chamada, foi constatado que os estudantes do AP 203, Leonardo e Gustavo, não estavam presentes. Ao chegar no AP 204, foi percebido que estavam com bebida alcoólica no banheiro (Vodka com energético). O aluno do AP 203, Leonardo estava presente. Questionados, os alunos assumiram que estavam bebendo, com exceção dos alunos João, Miguel e Luiz.”
223	21/03/2024	“Nesta data, ao verificar a solicitação de trocas de lastros nas camas do AP 407, os servidores acima encontraram um cigarro eletrônico na cama do estudante Carlos, escondido entre o colchão e o lastro. O estudante foi chamado para a CRE e junto com ele veio o estudante Artur, que disse que o cigarro era seu, que trouxe para o IF na intenção de vender mas que o aparelho não estaria funcionando.”

224	20/03/2024	“Nesta data, os estudantes relataram que o aluno do 3º ano, chamado de “G” Alexandre, esteve no alojamento 201 em diversas ocasiões para fumar POD. Relataram ainda temer represálias por parte dos veteranos. Também relataram que o “G” entrou no AP sem autorização, que incentiva brincadeiras violentas e que teria começado uma brincadeira chamada “Rabo de Tatu”, que é uma toalha enrolada e utilizada para bater em outros estudantes enquanto estes estavam deitados no chão. Além de ter chamado um aluno do superior “X” para fazer a mesma “brincadeira”.
-----	------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

O consumo de bebida alcoólica é uma prática recorrente, como pode-se perceber durante o período investigado. Nota-se ainda que, além do consumo de álcool, o uso de cigarro também é frequente. Segundo o relato das atas analisadas, boa parte destas práticas acontecem no interior dos respectivos AP’s “às escondidas”, de maneira que o ato possa se dar de forma despercebida pela equipe de servidores da CRE e também para evitar possíveis denúncias por parte dos demais estudantes, já que o consumo destas substâncias no interior da Instituição não é permitido (atas nº 48, nº 62, nº 90, nº 148, nº 176 e nº 199).

Assim sendo, nota-se que tanto as bebidas quanto os cigarros são mantidos em locais onde apenas os estudantes residentes possam ter acesso, como os armários, conforme o relato das atas nº 70, nº 80 e nº 150, e ainda embaixo dos colchões (ata nº 223). Percebe-se também que muitas vezes o consumo de bebida alcoólica extrapola alguns limites, levando alguns estudantes a apresentarem sinais de embriaguez (atas nº 22, nº 49, nº 69, nº 93, nº 96, nº 171).

Observa-se ainda que ao vivenciar tais situações os estudantes costumam ir até o AP dos outros colegas, possivelmente a fim de evitar que sejam flagrados cometendo tais infrações (atas nº 199 e nº 224), destacando também que ao serem “pegos no flagra” com o uso de bebida ou cigarro, alguns alunos tentam negar o ato, ao não assumir ter infringido às normas (atas nº 48, nº 70, nº 96) enquanto outros acabam assumindo tais práticas (atas nº 22, nº 80, nº 165, nº 199, nº 223).

Desta forma, ao consumir estas substâncias consideradas indevidas no interior da Instituição, os estudantes residentes vão na contramão do Regulamento de Conduta, infringindo o Inciso I presente no Artigo 20, bem como tal consumo pode também ser classificado como uma prática de lazer desviante. Sob este viés, Pimentel (2010) sugere que o lazer desviante surge quando o lúdico é corroído por valores que não dialogam com a espontaneidade e o encontro. Ele problematiza atividades que escapam ao padrão moral ou recreativo esperado, destacando que o espaço de lazer pode se transformar em terreno perigoso quando suas motivações originárias são usurpadas por elementos que

corrompem a sua respectiva prática, seja por comercialização excessiva, por consumo compulsivo (como é o caso da presente categoria em estudo) ou pela violação de limites éticos.

4.2.3 Partiu “Murinho”

A saída sem autorização das dependências do IFRS *Campus* Sertão também é uma prática habitual na vida cotidiana dos estudantes residentes. Pelo fato de estarem cursando o ensino médio integrado, as aulas se dão, desta forma, em turno integral (nos períodos da manhã e tarde). Assim, tais situações são mais comuns a partir do término do horário de aula, após as 17 horas.

Por estar situado em uma localidade rural e distante dos centros urbanos, as saídas sem autorização das dependências do IFRS *Campus* Sertão acontecem geralmente para participar da “vida social” que acontece no entorno da Instituição, já que boa parte dos estudantes das outras modalidades de ensino (técnico subsequente e graduação), residem nas pousadas para estudantes localizadas nas proximidades do *Campus* e organizam, com frequências, festas e comemorações.

Um dos principais acontecimentos é conhecido como “Murinho”, que ocorre geralmente na quinta-feira à noite em frente ao *Campus*, considerando que os estudantes, em sua maioria, retornam para as suas respectivas localidades na sexta-feira. Deste modo, a quinta-feira à noite representaria o momento de festa e descontração referente ao encerramento de mais uma semana de atividades, o que acaba reunindo diversos estudantes para desfrutar de tal momento.

No entanto, os estudantes residentes manifestam, conforme o relato das atas a seguir, o interesse e desejo em participar de tais “eventos”. Contudo, por serem em sua maioria menores de idade, não têm permissão para sair da Instituição sem a devida autorização dos responsáveis. Assim sendo, a “alternativa” encontrada seria a saída sem autorização, que ocorre na maioria das vezes, após a chamada noturna⁵⁷, conforme o relato das atas nº 100 e nº 158.

⁵⁷ A chamada noturna é um procedimento diário adotado pela equipe de servidores da CRE, que, a partir das 22 horas, passa em cada um dos AP's que fazem parte da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão a fim de constatar se todos os (as) estudantes se fazem de fato presentes.

Quadro 11 - Principais atas relacionadas à categoria 3: “Saída da Instituição sem Autorização”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
2	27/11/2014	“Por volta das 23:20h estive fazendo chamada nos AP 's do 2 ano e vários alunos não se encontravam. O aluno Luan do AP 404 me procurou para dizer que alguém quebrou o vidro da janela de seu AP com uma pedrada, principalmente alunos dos AP 's em frente. Fui até o AP e os alunos estavam varrendo os cacos de vidro.”
39	02/08/2016	“Ao realizar a segunda chamada na Residência Feminina (APS 501 e 502), por volta das 23:30h, foi constatado que a aluna Isabella não estava no seu AP (502).”
65	13/06/2017	“Na chamada noturna deste dia 3 alunos haviam saído para a Vila sem autorização, são eles: Antônio T:22 AP 307, Fernando T:24 AP 307; Galvão T:24 AP 306. Não sabemos o horário que os mesmos retornaram ao Campus. Tentamos contato com os pais e somente a mãe do aluno Fernando. conseguimos falar; a mesma não sabia do aluno.”
94	14/03/2019	“Por volta das 00:40h, ao realizar a segunda chamada noturna, constatamos que o aluno Oscar, AP 407, 3º ano TA, não estava presente. Constatamos também a presença de dois alunos do primeiro ano, dentro do AP 407.”
95	27/03/2019	“Por volta das 20:00h, um PM da Brigada Militar veio até a CRE comunicar que havia encontrado a aluna Mônica fora da Instituição (em direção ao trevo). Mônica estava abatida e chorando, pois havia brigado com o namorado (Anderson) 3º ano TMSI AP 405. Entramos em contato e solicitamos que o irmão viesse buscá-la, para evitar problemas maiores.”
100	16/05/2019	“Ao sair do Campus, por volta das 01:20h, constatei a presença do aluno Marcos Antônio, AP 203, fora da Instituição (murinho). Para conhecimentos e providências.”
108	01/10/2019	“Os estudantes acima mencionados saíram para fora e retornaram aos AP's às 21:20h. Os mesmos foram localizados entrando na residência atrás do salão de festa. O estudante Josias possuía uma mochila com uma garrafa de velho barreiro ainda fechada. Os mesmos disseram que compraram no bar e dividiram o pagamento.”
128	03/03/2020	“Registramos para providências que a aluna Augusta não posou em seu quarto no dia 02/03/2020”.
133	20/12/2021	“Por volta das 22:30h, ao realizar a chamada, foi constatado que os alunos do AP 303 não estavam presentes; após contato com os pais, os alunos Alberto e Valentin retornaram à Residência; os mesmos afirmaram que estavam fora da Instituição; o aluno Valentin apresentava sinais de embriaguez. As estudantes Juliana e Marina também não estavam presentes.”
149	04/05/2022	“Por volta das 22:10h, os alunos do AP 208, Márcio e Josimar, pularam a cerca (conforme verificado nas câmeras). Os alunos confessaram que pularam.”
158	21/07/2022	“Ao realizar a segunda chamada por volta das 00:40h, os seguintes alunos não estavam presentes: João, Rafael, Jefferson e Cleiton. Obs: os alunos acima estavam no “Murinho”. Pularam a cerca para fugir da Residência.”
185	16/08/2023	“Por volta da 01:20h, ao realizar a segunda chamada, foi constatado que o aluno Ronaldo, AP 304, não estava presente. Não foi possível entrar em contato com o aluno e responsáveis.”

194	06/10/2023	“Nesta data por volta da 01:00h da madrugada ao fazer vistoria ao redor dos alojamentos vi alguns alunos pulando a cerca para sair; os mesmos correram em direção ao mato atrás do salão de festas. Fiz uma segunda chamada e faltaram os seguintes estudantes...”
200	17/12/2024	“Nesta data, por volta das 23:30h, ao realizar a segunda chamada, foi constatado que o estudante Edson, AP 409, não estava presente. O vigilante veio até a CRE comunicar que o estudante havia pulado a cerca.”
211	17/04/2024	“O pai da aluna Sofia compareceu à CRE após a filha ser flagrada no “Bar da Folia”. A estudante foi para casa acompanhada do pai.”
214	10/07/2024	“O estudante supracitado foi chamado para conversar sobre uma saída não autorizada do Campus, em que este foi até a Barbearia e foi gravado um vídeo em que ele aparece usando cigarro eletrônico.”
215	18/07/2024	“Compareceram à CRE os pais do estudante Vitor após serem chamados devido ao filho ter consumido bebida alcoólica fora das dependências do IFRS. Os pais questionaram Vitor sobre onde conseguiu dinheiro para comprar bebida. Vitor disse que outra pessoa comprou, mas que não dirá quem foi pois não é “cagueta”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta forma, a saída da Instituição sem autorização com a finalidade de consumir bebida alcoólica também fica evidenciada nas atas nº 108, nº 133, nº 211 e nº 215, já que tal prática, como já discutida na categoria anterior, é expressamente proibida no interior da Instituição. Outro ponto que chama atenção é o ato de “pular a cerca”, já que a área da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão foi cercada a partir do 2º semestre de 2019, porém os estudantes residentes, de forma deliberada, acabam encontrando maneiras de conseguir sair do referido local, conforme relatam as atas nº 149, nº 158, nº 194 e nº 200. Ainda, conforme evidenciada na ata nº 215, os estudantes residentes mantêm como costume não denunciar ou entregar algum colega que descumpriu com determinada norma.

Uma das medidas adotadas pela equipe de servidores da CRE ao saber da ausência de algum estudante da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão é o contato imediato via telefone com o aluno e também com os responsáveis; contudo tais ações muitas vezes não se dão de forma efetiva, conforme é possível observar nas atas nº 65 e nº 185. Outros motivos que levam os estudantes residentes a saírem da Instituição sem autorização também são frequentes, como uma crise emocional, de acordo com os relatos da ata nº 95 ou a ida até a uma Barbearia (ata nº 214).

Assim sendo, nota-se novamente as táticas “criadas” pelos estudantes residentes como formas de resistência e autonomia, ao inventarem maneiras de sair das dependências da Instituição sem a devida autorização, em relação às estratégias impostas pelas normas oficiais presentes no Regulamento de Conduta - neste caso, tais práticas

violam o Artigo 16 - configurando-se assim, em um comportamento considerado como um desvio (Certeau, 1998; Becker, 2008). Deste modo, conforme os estudos de Loro e Pimentel (2023), o lazer desviante, neste caso representado pelas “fugas”, surge às margens do lazer canônico ou permitido, tendo em vista que mesmo com diferentes opções para desfrutar durante o tempo livre, como as práticas esportivas acessíveis no IFRS *Campus* Sertão, ainda assim, alguns estudantes residentes acabam optando por um comportamento desviante.

Ainda neste sentido, Pimentel (2021, p. 5), também aponta que o estudo do lazer desviante “[...] é determinante para ampliar nossa compreensão sobre o que torna uma prática social aceita, frente aos diferentes filtros hegemônicos de estética, classe social, gênero, entre outros”.

Porém, poucas vezes, questionamos qual classe social determinou as regras do que é um lazer saudável ou um lazer mórbido. Em certa medida, também nos esquecemos que todos temos certo prazer em quebrar regras, fugir do controle. Quem determina os limites, criando a vontade em outros de se romper os limites. Logo, em que medida, na contra hegemonia, esses lazers que tomamos como vulgares, violentos e esquisitos podem ser atitudes saudáveis no tempo livre porque dão qualidade à vida? (Pimentel, 2021, p. 1).

Assim, a proibição imposta oficialmente pelo Regulamento de Conduta tende a estimular tais práticas desviantes representadas pelas fugas da Instituição por parte dos estudantes residentes.

4.2.4 “Nosso lugar, nossas regras”

A depredação ao patrimônio público também é um fator marcante na rotina dos estudantes residentes no IFRS *Campus* Sertão. Conforme os registros a seguir, tais práticas se dão de forma voluntária e intencional, já que os estudantes estão cientes da proibição de quebrar e/ou danificar os bens públicos presentes na Instituição. Contudo, dentro da cultura do “Agricolino”, o *habitus* de quebrar e/ou depredar objetos, tende a representar valores como coragem, virilidade e também superioridade nas relações hierárquicas estabelecidas entre os estudantes residentes. Ainda, o hábito de conviver em um lugar sem a devida organização e higiene, pode representar também uma forma de demonstrar certa autonomia em relação ao espaço por eles vivido e compartilhado (Bourdieu, 2007).

Quadro 12 - Principais atas relacionadas à categoria 4: “Falta de Limpeza e Organização e Depredação ao Patrimônio Público”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
5	15/12/2014	“Por volta da 01:00h da manhã os alunos do AP 308 começaram um “quebra-quebra” em seu AP. Quebraram vidros e etc. Fui até eles e disse que comunicaria ao DAE.”
16	31/03/2015	“Os alunos do AP 406 vieram até a CRE relatar que quebraram o vidro do seu AP; os mesmos acham que foi o Joaquim e/ou Luiz Otávio.”
33	29/03/2016	“O aluno Cassiano quebrou vidro do seu apartamento 302 e estragou as cortinas. Quando perguntado porquê da atitude, disse que roubaram seu canivete. O aluno também quebrou um lastro de cama. Ele disse que comprou o canivete do aluno Bernardo. Disse que comprou pra levar pra casa e quebrou as coisas pois estava com raiva.”
40	09/08/2016	“Nesse dia ao fazer a vistoria nos AP 's do terceiro ano encontrei o AP 401 muito sujo e com vários sinais de vandalismo, tendo a porta do banheiro arrancada entre outras coisas.”
42	18/08/2016	“Por volta das 22:00h o aluno Henrique, 3º ano, foi até o AP 306 e chutou a porta até danificar a fechadura. Após para poder sair, os demais alunos forçaram até quebrar a fechadura por completo.”
68	25/08/2017	“Ao fazer a vistoria da limpeza foi constatado que os alunos residentes no AP 301 não retiraram o lixo desde segunda-feira 21/08. o mesmo permaneceu durante toda a semana no AP com o balde transbordando, os alunos já tinham sido avisados durante a semana sobre esse problema.”
72	21/06/2018	“O apartamento 306 estava muito sujo, conforme verificação diária de limpeza. Foi feita uma reunião no próprio AP com os alunos, Miguel, Jaqueline e Luiz (servidores); foram feitas fotos do celular da Jaqueline do estado do AP. Apartamento bagunçado, muito sujo, com pichações nas paredes e bolinhas de papel higiênico molhadas e colocadas nas paredes.”
82	22/08/2018	“O apartamento 304 continua diariamente bastante sujo e desorganizado. É colocado aviso de limpeza e eles o ignoram. Já foi feita uma ata com estes problemas.”
89	14/12/2018	“Nesta data, foi constatado que o banco em cimento em frente aos AP's 205, 206, 207, 208, estava demolido e quebrado. Os alunos foram advertidos pela servidora Paula que deverão repor ao erário o referido bem. É dever de todos zelar pela sua conservação do bem público. Os referidos alunos se comprometeram em repor o bem.”
109	07/10/2019	“Por volta das 20:00h, ao realizar a avaliação de limpeza no AP 305, os alunos deste AP (Marcos e José) estavam realizando a limpeza do AP. Estes alunos afirmam que os demais colegas pouco têm colaborado com a limpeza, já que na segunda-feira eles são os responsáveis e nos demais dias ninguém tem colaborado o bastante.”
132	09/03/2020	“Ao verificar a limpeza dos AP 's, foi constatado que o AP 206 se encontrava bastante sujo, sendo que o lixo não foi retirado na sexta-feira antes de irem embora, tendo permanecido até segunda-feira à noite. Obs.: esta situação vem se repetindo a alguns dias, e os alunos estavam sendo avisados.”
145	29/04/2022	“Nesta data, por volta das 23h fazendo vistoria no 404, foi encontrado muito sujo e pichações na parede. “

182	06/06/2023	“Os alunos do AP 403 foram chamados até a CRE devido às depredações ocorridas no AP, nas portas do banheiro e também pichações na parede. Os alunos se comprometeram a limpar as pichações.”
204	20/10/2024	“Nesta data, ao realizar a chamada por volta das 22:20h, foi constatado que o AP 406 estava bastante sujo, com lixo espalhado por todo AP. a porta do banheiro encontrava-se quebrada em vários pedaços e a parede também estava riscada. Os alunos não estão cumprindo com a organização e a limpeza.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ademais, os danos mais comuns estão relacionados aos vidros das janelas e portas dos respectivos AP 's, conforme as atas nº 5, nº 16, nº 33. Outros objetos também são depredados, como as cortinas (ata nº 33), portas arrancadas (ata nº 40 e nº 204), fechaduras (ata nº 42), bancos de uso coletivo (ata nº 89).

A limpeza e organização dos AP's é de responsabilidade dos estudantes residentes, salientando que eles têm à disposição materiais de limpeza que podem ser retirados junto à CRE, como sacos de lixo, água sanitária, detergente, esponja, desinfetante e demais produtos necessários para manter o ambiente limpo e higienizado. Contudo, nota-se a habitual falta de limpeza e organização dos respectivos locais, de acordo com as atas nº 40, nº 68, nº 72, nº 82, nº 132, nº 145, nº 204. Ainda, outras práticas de vandalismo também são frequentes, como as pichações nas paredes (ata nº 72, nº 145, nº 182, nº 204).

Ainda neste sentido, observa-se que mesmo após serem notificados da falta de limpeza e organização, alguns estudantes continuam descumprindo as regras em relação a este critério, deixando o local durante vários dias sob tais condições (atas nº 68, nº 82, nº 132). No entanto, observa-se que tais práticas vão na contramão do Inciso VIII do Artigo 19 e do Inciso XVI do Artigo 20, estes presentes no Regulamento de Conduta.

Assim, o hábito de conviver em um ambiente sujo e desorganizado por parte dos estudantes residentes, representando assim uma expressão simbólica de mal-estar, pode ser classificado como um tipo de lazer desviante.

Os estudos de Rojek⁵⁸ (1999; 2005) ampliam esse conceito ao criar uma tipologia essencial para entender os excessos do tempo livre. Ele classifica o lazer desviante em três formas principais: invasivo (isolamento social e uso intensivo de substâncias),

⁵⁸ “A obra de Chris Rojek surpreende não só pela sua riqueza teórica, mas, principalmente, pela franqueza de suas análises. Enquanto pesquisador, ele toca em assuntos controversos e, audaciosamente, justifica suas escolhas e argumentos. Não evita conflitos e, embora existam críticas pertinentes quanto à sua obra, é inegável sua competência e importância para o campo de Estudos do Lazer” (Castilho, 2014, p. 134).

mefítico (práticas agressivas ou violentas, com expressão simbólica ou explícita de mal-estar) e selvagem (comportamentos excessivos e espetaculares que rompem normas públicas). Em eventos esportivos, por exemplo, as torcidas organizadas ilustram bem formas mefíticas ou selvagens de lazer, onde a emoção, a transgressão e a violência se misturam ao rito coletivo de diversão.

Ao descentralizar o lazer - enxergando o lazer não como uma esfera ou prática cultural isolada, mas como uma atividade contingentemente subsumida em outras formas, estruturas e símbolos culturais - Rojek argumenta convincentemente que podemos chegar a uma compreensão mais completa do lazer como fenômeno social (Hutchins, 1996, p. 181).

Assim, sob este viés, a prática de depredar o patrimônio público a que estes sujeitos estão submetidos, tende por revelar uma prática de lazer desviante considerada selvagem (Rojek, 1999).

4.2.5 “Vou ali e já volto!”

O ato de permanecer fora do AP após o horário permitido, bem como permanecer no referido local em períodos de aula, também é algo rotineiro na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão. No entanto, observa-se que o horário limite para permanecer fora do AP é até às 22 horas, momento este em que se inicia a chamada noturna. Porém, nota-se que mesmo após o referido horário, muitos estudantes residentes acabam se encontrando em outros locais, sendo, na maioria das vezes, em outros AP 's. Ainda, conforme os relatos das atas no quadro abaixo, alguns estudantes residentes acabam permanecendo no AP em horário de aula, por diversos motivos⁵⁹.

Quadro 13 - Principais atas relacionadas à categoria 5: “Permanecer fora do AP em horário não permitido ou Permanecer no AP em horário de aula”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
7	10/03/2015	“Alunos que estavam fora do AP após às 23 horas - os mesmos estavam na residência feminina: Gustavo, Manoel, Ricardo, Fernando.”
10	13/03/2015	“Alunos que não foram para aula às 8 horas da manhã: Jefferson e Allan.”

⁵⁹ O limite máximo de faltas permitido aos estudantes residentes é de 5% por semestre letivo. Ao extrapolar tal percentual, fica estabelecida a perda do benefício de permanência na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão.

29	19/02/2016	“No dia 19, ao fazermos uma vistoria dos quartos verificou-se que o aluno Felipe estava dormindo. Ao ser acordado, reagiu de forma agressiva e mal educada com os servidores. Horário: 10:23h.”
54	23/02/2017	“Por volta das 00:10h os alunos Matias, Mariani, Pedro e Ana estavam fora do AP; os mesmos responderam a chamada e saíram. Foi pedido para os mesmos retornarem aos seus alojamentos, mas não quiseram entrar.”
130	05/03/2020	“Os alunos acima citados encontraram-se no AP 303 em horário que deveriam estar na sala de aula, segundo os mesmos o período era aula de informática; foi orientado para que fossem para aula, mas continuaram no AP até as 15:00h.”
137	24/03/2022	“Por volta da 00:00h, os alunos do terceiro ano AP 409, estavam no AP 305 - horário não permitido.”
175	10/03/2023	“Nesta data, em vistoria ao AP 501, foi verificado pelos servidores Paula e Luiz que a aluna Débora estava no AP, durante o período de aula.”
187	17/08/2023	“Os estudantes do AP 405 estavam com vários estudantes dentro do AP após a chamada. Estudantes de vários outros AP's, já havíamos avisado várias vezes que não pode haver reuniões e conversas após a chamada.”
212	15/07/2024	“Os estudantes foram chamados após denúncia de que estavam no AP em horário de aulas; na denúncia recebemos prints de postagens feitas pelo Vinícius com a legenda “aula de manejo está top”, enquanto jogavam baralho.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, conforme evidenciam as atas nº 7, nº 54, nº 137, nº 187, mesmo após a chamada noturna, alguns estudantes residentes acabam permanecendo fora dos seus respectivos AP 's, violando os Incisos V e VI presentes no Artigo 20 do Regulamento de Conduta. Também, constata-se que alguns deles, durante o horário em que deveriam estar em sala de aula, acabam permanecendo em seus respectivos AP's (atas nº 10, nº 29, nº 130, nº 175, nº 212), inclusive postando nas suas redes sociais o ato de cometer tal infração (ata nº 212), indo, desta forma, na contramão do Inciso XI, Artigo 19, conforme preveem as regras oficiais.

Desta forma, ao não cumprir com os horários estabelecidos para estarem em seus respectivos AP 's, os estudantes residentes acabam criando os desvios, ainda no intuito de “testar” a validade do Regulamento de Conduta, a fim de identificar até onde vão os limites das normas oficiais impostas relacionadas a tal prática (Becker, 2008). Já ao permanecer no AP em horário de aula, dialoga-se com os estudos de Lafargue (2000), o qual discute o “direito à preguiça” como algo onde os sujeitos reivindicam do ócio como condição para o desenvolvimento emocional bem como da criatividade, podendo contribuir assim, para a construção de laços afetivos em um ambiente coletivo, como é o caso da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão.

4.2.6 “A gente não tava fazendo nada!”

Conforme o relato das atas a seguir, é comum perceber a presença de estudantes residentes no interior dos AP 's pertencentes ao gênero oposto, prática que é proibida conforme o Regulamento de Conduta (Incisos IV e V presentes no Artigo 20), tendo em vista ainda que os blocos masculinos e femininos estão situados em áreas distintas. Desta forma, até o horário anterior à chamada noturna (22 horas), os estudantes residentes estão autorizados a permanecerem na área onde estão localizados os blocos de ambos os gêneros, porém, sendo expressamente proibido adentrar nos AP 's do gênero oposto, independentemente do horário ou situação. Todavia, mesmo tendo conhecimento da infração, tal regra acaba sendo burlada conforme o relato das atas no quadro a seguir:

Quadro 14 - Principais atas relacionadas à categoria 6: “Permanecer no AP ou local exclusivo de estudante residente do gênero oposto”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
18	21/04/2015	“Após às 00:00h estive no AP feminino onde estavam alguns alunos; correram para o mato, eram no mínimo 3 alunos. As meninas correram para dentro e chavearam as portas. Às 00:30h percebi que os mesmos retornaram e estavam na frente do AP feminino. Para conhecimentos e providências;”
27	27/02/2016	“No horário das 17:30h a aluna Andressa do 1º ano TMSI, estava no alojamento dos meninos, no AP 408 do 3º ano. A mesma estava na cama com o aluno Augusto e apresentava-se sem o tênis, sem colar e óculos. Os alunos foram notificados da infração e compareceram à CRE.”
85	16/10/2018	“Por volta das 23:15h, ao realizar chamada no AP feminino 101, constatei a presença de dois alunos do sexo masculino dentro do AP, Eduardo e Carlos, ambos do AP 201.”
125	18/12/2019	“Registramos uma denúncia, informando que a aluna Isabel, passou no AP 410 no dia 12/12/2019, AP masculino. E a mesma, de acordo com fotos mostradas ao coordenador, postou no twitter.”
139	04/04/2022	“Por volta das 21:55h ao passar na frente do AP 301, foram encontradas as alunas descritas acima no interior do AP 301. Foi falado para as alunas que estas não podem estar nos apartamentos masculinos. Questionadas sobre o conhecimento das regras do regimento disciplinar, informaram não ter conhecimento.”
168	16/11/2022	“Neste dia por volta das 19:40h, o servidor Antônio ao passar em frente do AP 410 encontrou as estudantes acima dentro do referido AP, as estudantes relatam que tem conhecimento sobre as regras do regulamento disciplinar e mesmo assim descumpriram.”
189	22/08/2023	“Nesta data, as alunas Gabriela e Maria estavam no AP 205 dos meninos; elas relataram que estavam vendo eles jogarem ping-pong. Para conhecimentos e providências.”
203	29/10/2024	“As estudantes supracitadas foram chamadas na CRE para esclarecer a situação em que alunos residentes do sexo masculino teriam pernoitado no AP 6a-34(feminino),

		no qual residem. As estudantes confirmaram a situação. Disseram que na noite anterior os estudantes Eduardo, Pedro e Miguel posaram com as estudantes supracitadas. Disseram que a situação foi combinada com os alunos.”
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta forma, uma das hipóteses que os levam a infringir tal norma são os possíveis relacionamentos afetivos (ata nº 27), onde em alguns casos, conforme evidenciado na ata nº 203, alguns estudantes residentes acabam inclusive pernoitando nestes locais considerados “proibidos”. Outras razões, como “ver os meninos jogarem ping-pong”, também são frequentes (ata nº 189). Nota-se, novamente, o hábito de postar nas redes sociais o ato de infringir determinada regra de forma proposital, conforme descrito na ata nº 125.

Diante disso, percebe-se as normas oficiais sendo novamente desafiadas por meio das táticas criadas pelos/pelas estudantes residentes, pois o tempo livre vivenciado por estes/estas adolescentes inseridos em um contexto como a Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, acaba se tornando um terreno fértil para o florescimento de relações amorosas, surgindo, assim, os desvios necessários para que tais práticas possam acontecer bem como manifestações de lazer consideradas desviantes (Certeau, 1998; Becker, 2008; Loro; Pimentel, 2023).

Ainda sob este ponto de vista, os estudos de Loro, Pimentel e Gomes (2020) e Loro e Pimentel (2023) apontam que a tolerância social em relação a esse tipo de lazer varia conforme contextos históricos e culturais. O que hoje é considerado transgressão pode ser aceito, regulamentado ou criminalizado de acordo com o poder simbólico dos grupos que definem a norma.

Quer dizer que as práticas de lazer desviantes são inibidas por um conjunto de normas que objetivam controlar e punir os indivíduos, associados a outros mecanismos de poder. Por outro lado, há que se considerar a ambiguidade das instituições, pois elas não apenas reprimem as práticas desviantes, mas também as produzem e encorajam os indivíduos a criarem e inventarem os desvios (Loro; Pimentel, 2023, p. 4).

Desta forma, a intolerância social relacionada a esta prática no interior do IFRS *Campus* Sertão, tende a estimular que os estudantes residentes “criem” as maneiras necessárias para vivenciá-las.

4.2.7 “Aqui é tudo nosso!”

A existência de furtos⁶⁰ entre os estudantes residentes também fica evidenciada conforme a descrição das atas no quadro abaixo. De tal forma, presume-se que a convivência diária, com poucas restrições referentes ao acesso à área da Residência Estudantil do IFRS Campus Sertão, permite que os estudantes possam circular de forma deliberada entre os diferentes AP 's, o que acaba dificultando o controle para tais situações.

Ainda, o senso de coletividade por eles vivenciado, tende por revelar um *habitus* onde o ato de usar ou adquirir um determinado objeto pertencente a outra pessoa sem a devida autorização, seria considerado como algo “natural” dentro da cultura de um “Agricolino”, surgindo assim os desvios representados pelos furtos (Bourdieu, 2007; Becker, 2008; Loro; Pimentel, 2023).

Quadro 15 - Principais atas relacionadas à categoria 7: “Furtos”

Nº	Data	Registro de Ocorrência
3	04/12/2014	“O aluno Renan do AP 410 ao retornar do almoço constatou que o seu armário estava desmontado, faltando os ganchos da porta e diversos parafusos. O aluno disse que, pela manhã, quando foi para a aula, o armário estava inteiro. O aluno registra ainda que compareceu à residência (CRE) por volta das 13 horas, não encontrando ninguém no local para receber a ocorrência.”
6	05/03/2015	“O aluno Fernando (AP 204) relata que sua carteira sumiu. O mesmo relata que, ao sair as 13:00h para ir a aula, havia deixado-a em cima da cama e quando retornou às 15:00h não estava mais lá.”
32	09/03/2016	“Os alunos Mário e Marlon vieram até a CRE registrar que tiveram seus respectivos guarda-chuvas roubados. Após denúncias, dois alunos do AP 206, Ralf e Alessandro, foram identificados, sendo que apenas o aluno Alessandro confessou o ato.”
60	04/04/2017	“Os alunos Andrei, Darlan e Emanuel vieram até a CRE relatar roubo de seus respectivos carregadores de celular e fones de ouvido. Os alunos afirmam que colegas do terceiro ano estão entrando em seu AP (408) diariamente. Para conhecimentos e providências.”
119	21/11/2019	“O estudante Otávio e Pietro vieram até a CRE relatar que tiveram dinheiro roubado de seus pertences; Pietro relata que sumiram R\$10,00; Otávio relata que sumiram R\$26,00; Ambos relatam que o dinheiro estava em seus respectivos armários.”

⁶⁰ A prática de furto não aparece de maneira expressa como uma das proibições aos estudantes residentes no Regulamento de Conduta. Contudo, o Inciso VII do artigo 18 traz como um direito dos estudantes residentes “Solicitar junto ao DAE o registro de qualquer tipo de ocorrência” (IFRS, 2019, on-line). Assim, os documentos analisados nesta categoria vão de encontro com o exercício do referido direito ao relatar situações envolvendo furtos por parte dos sujeitos envolvidos.

146	29/04/2022	“Nesta data, por volta das 12:00h estiveram os estudantes Daniel AP 306. Este relatou que sumiu da sua carteira o valor de R\$60,00 durante esta manhã, a carteira estava dentro do armário com o armário fechado só não estava trancado.”
196	15/09/2023	“Nesta data veio até a CRE o estudante acima mencionado para relatar que nesta data às 13:30h o aluno André foi no AP 402 e pegou sem autorização do Bruno, em seu armário, duas cápsulas de café. Bruno relata que seguido André vai no seu AP sem autorização e fica incomodando os estudantes.”
206	17/09/2024	“Nesta data, o estudante Carlos foi chamado para ser ouvido sobre uma denúncia dos colegas de que teria levado a placa de saída (item de segurança) para casa e que estaria pegando objetos dos colegas. Carlos disse que a placa luminosa teria caído e ele levou para casa, se comprometendo em trazer de volta para a escola.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante do exposto, as práticas evidenciadas no quadro acima vão desde o furto de objetos como guarda-chuvas (ata nº 32), carregadores de celular e fones de ouvido (ata nº 60), cápsulas de café (ata nº 196), até valores em dinheiro (atas nº 5, nº 119, nº 146). Nota-se que boa parte dos furtos se dão em relação aos pertences que estão guardados nos armários dos estudantes, que acabam sendo, em algumas vezes, arrombados (atas nº 3, nº 119, nº 146, nº 196). Também se observa o furto de objetos como equipamentos de segurança pertencentes à Instituição, como a placa luminosa que indica a saída em caso de incêndio (ata nº 206).

4.2.8 “Cada um no seu quadrado”

Nota-se também, dentro do *habitus* existente entre os estudantes residentes, diversas normas e critérios, que, quando não “cumpridos” por parte de algum estudante, podem acabar levando a brigas e confrontos. Ainda neste sentido, percebe-se uma hierarquia, onde os alunos do 3º ano, considerados “veteranos”, validam e determinam quais são as normas internas que devem ser seguidas pelos demais (Bourdieu, 2007). Neste caso, os que não se adaptam a tais imposições, podem sofrer com retaliações, através de assédio, ameaças e até agressões, conforme constam no quadro a seguir.

Quadro 16 - Principais atas relacionadas à categoria 8: “Brigas e Problemas de Convivência”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
11	18/03/2015	“Hoje ao chegar na CRE, por volta das 17:45h, o aluno Brenno do AP 205 estava querendo brigar com o aluno William; o aluno Brenno tentou agredir seu colega de AP com chutes. Para conhecimentos.”

30	20/02/2016	“O presidente do AP 302, Marcos, juntamente com os outros colegas, relataram que está difícil a convivência com o aluno Lucas. Os alunos pediram a transferência para outro AP.”
84	10/10/2018	“O aluno João, AP 402, relatou que por volta das 21:30h, o aluno externo Pedro, 1 ano, foi até seu AP, dizendo que queria “falar com ele”. O aluno João foi conversar com Pedro, que o ameaçou questionando o porquê que ele estava “tirando” com a cara dele nos treinos de vôlei. João disse que não sabia do que ele estava falando então Pedro foi para cima o empurrando e lhe acertou 3 socos no rosto. Dentre as testemunhas estavam os colegas Renan e Enzo”
114	16/10/2016	“O estudante Guilherme veio até a CRE para registrar que ontem, por volta das 17:30h, estava jogando futebol na quadra e o estudante Luiz Henrique lhe agrediu com socos, chutes, tapas e empurrões; o mesmo relata que não reagiu às agressões.”
164	29/09/2022	“Por volta das 23:20h, o aluno Alan (AP 307), veio até a CRE informar que levou uma chinelada do colega Fernando (o mesmo estava com a orelha bastante vermelha); segundo Alan, o aluno Fernando tem feito isso com frequência e com os demais colegas do AP também.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, ficam evidenciadas as brigas e desentendimentos entre os estudantes residentes, conforme o relato das atas nº 11, nº 84, nº 114 e nº 164. Deste modo, a convivência diária, muitas vezes com falta de privacidade, tende a tornar o ambiente da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão passível da ocorrência de tais fatos. Ainda neste sentido, em algumas situações, os estudantes vão até a CRE relatar problemas de convivência (ata nº 30), solicitando que sejam tomadas algumas providências, como a possibilidade de troca de AP por parte de algum colega.

Diante disso, a violência representada pelas brigas entre os estudantes residentes, indo em oposição ao Inciso XX do Artigo 20 presente no Regulamento de Conduta, revela uma prática de lazer desviante considerada mefítica (Rojek, 1999).

4.2.9 “Aqui, pra se defender, vale tudo!”

O porte de armas consideradas “brancas⁶¹”, também é uma prática presente na vida cotidiana dos estudantes residentes, violando assim o Inciso II presente no Artigo 20 do Regulamento de Conduta. Dentre os objetos mais recorrentes estão os canivetes, que costumam ser usados como uma ferramenta a ser utilizada tanto em certas “brincadeiras” (ata nº 56) quanto como um possível mecanismo de defesa em caso de briga ou desentendimento. Assim, o *habitus* de portar estes objetos, possivelmente manifesta-se

⁶¹ Armas brancas são instrumentos que causam dano físico sem fogo ou explosivos, incluindo facas, canivetes e outros objetos afins.

também como uma forma de garantir uma possível vantagem caso haja desavenças entre os estudantes residentes bem como uma forma de demonstração simbólica de respeito e autoridade (Bourdieu, 2007). O quadro a seguir evidencia tais práticas:

Quadro 17 - Principais atas relacionadas à categoria 9: “Porte de Armas”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
56	08/03/2017	“Por volta das 00:25h os alunos Maurício e Maicon estavam com um canivete, atirando o mesmo contra a porta do banheiro do seu AP (408); retiramos o canivete dos alunos e guardamos na sala da CRE.”
74	25/06/2018	“Neste dia, por volta das 17:30h, fomos até o AP 201, no qual encontramos uma lanterna tática com mecanismo de choque; pedimos quem era o proprietário do mesmo; os estudantes que estavam no AP nos disseram que ele pertence ao estudante Henrique; a lanterna foi recolhida e está na CRE.”
186	17/08/2023	“Nesta data foi encontrado um canivete na prateleira do AP 302; o canivete o estudante Vinícius disse que era dele. O canivete está na CRE.”
222	04/04/2024	“Nesta data foi realizada vistoria no AP 206, com a presença e autorização de todos os estudantes. Foi encontrado um canivete no armário do estudante André e recolhido até a CRE.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda, nota-se outros objetos, como uma lanterna tática que causa choque (ata nº 74), como um possível objeto de autodefesa. Observa-se também, que tais objetos, em algumas situações, são mantidos sob sigilo dentro dos armários (ata nº 222), já que não podem ser mantidos pelos estudantes residentes, caracterizando-se assim, como um comportamento desviante (Becker, 2008).

4.2.10 “Também, olha a tua cor!”

Devido à gravidade do tema, sua inclusão na análise torna-se indispensável. O quadro a seguir elenca as ocorrências de racismo e nazismo, que constituem os únicos registros dessa natureza encontrados no *corpus* documental.

Quadro 18 - Principais atas relacionadas à categoria 10: “Racismo e Apologia ao Nazismo”

Nº	Data	Registro da Ocorrência
35	06/04/2016	“O aluno Milton veio até a CRE relatar que foi vítima de racismo, o mesmo conta que o aluno do AP 301, Kelvin lhe falou que se ele encostasse ficaria manchado de tinta - “Ofensa aos tons de pele do aluno”. Milton relatou que não é a primeira vez que isso vem acontecendo por parte do aluno Kelvin. Outros alunos também ouviram as ofensas; os mesmos assinam a ocorrência.”

209	13/08/2024	“O estudante Marcos procurou a CRE para relatar que seu armário foi riscado com o símbolo nazista. Marcos disse que alguns colegas viram o estudante Jair desenhando o símbolo por volta das 16:40h.”
-----	------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao racismo, subentende-se que apenas um caso (ata nº 35) constatado ao longo do período analisado (10 anos), levanta como possível hipótese que tal prática, em muitas situações, tende a permanecer “silenciada” pelas prováveis vítimas, devido a diversas justificativas, como medo de represálias e demais consequências que possam afetar a dinâmica em suas relações de convivência com os outros estudantes residentes.

Sob este viés, segundo os estudos de Carvalho e França (2019, p. 150), “A manifestação discriminatória dentro do processo educativo tem gerado uma série de agressões físicas e simbólicas que acarreta sofrimento no cotidiano dos alunos, principalmente dos negros”. Assim, a escola, que deveria ser justamente o lugar de enfrentamento e conscientização sobre este tema - ao cumprir com seu papel social - muitas vezes acaba se tornando “palco” para práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas como a analisada na ata nº 35.

Em relação ao nazismo (ata nº 209), por ser um acontecimento recente (2024), tende a ir ao encontro com o crescente envolvimento dos jovens com a política partidária. Sob este viés, Cardoso (2025, p. 28), pontua:

Assim, a relação entre juventude e cultura política se apresenta como um dos focos centrais de um estudo maior sobre a influência que a ascensão de políticas conservadoras pode ter sobre os jovens na atualidade, os quais se complementam na análise da emergência de novos modos de socialização política entre os indivíduos.

Diante disso, esta relação recente entre a juventude e o conservadorismo pode estar contribuindo para uma possível aproximação por parte dos jovens com movimentos políticos considerados de extrema-direita.

Ainda neste sentido, os autores Jacobi, Engelmann, Marques e Renck (2024, p. 51), destacam o papel das redes sociais na formação de grupos neonazistas, movimento este marcado também pela presença da população jovem: “O recrutamento em massa de novos seguidores da ideologia neonazista no meio virtual permitiu um melhor entendimento, por exemplo, de como acontece a normalização destes discursos no meio social”. Desta forma, o acesso a este tipo de conteúdo na Internet por parte da juventude,

tende a estimular atitudes extremistas como a representação de um símbolo nazista (suástica), conforme relatado na ata nº 209.

4.2.11 Desvelando a cultura “*Outsider*” na Residência Estudantil do IFRS Campus Sertão: estudantes indisciplinados ou desviantes?

Os dados empíricos evidenciam que os registros de ocorrências analisados não se limitam apenas às funções administrativas de documentação de fatos, mas operam também como dispositivos institucionais de controle, normatização e produção simbólica do desvio. As atas, ao nomearem e classificarem as principais práticas sociais desviantes dos estudantes residentes, contribuem para a construção de uma narrativa oficial sobre comportamentos considerados inadequados, transformando ações cotidianas, criadas e reinventadas pelos sujeitos pesquisados, em infrações formalmente reconhecidas. Tal dinâmica, conforme os estudos de Becker (2008), aproxima-se da perspectiva interacionista do desvio, na qual a rotulação institucional, aqui representada pelo Regulamento de Conduta enquanto documento oficial, desempenha papel central na definição social daquilo que pode ser considerado como um sujeito “*Outsider*”.

Em residências estudantis, esse debate ganha dimensão prática. Quando jovens se envolvem em festas intensas, jogos não convencionais ou consumo coletivo de substâncias, estão, muitas vezes, exercendo formas invasivas ou mefíticas de lazer desviante embora, para eles, esses momentos sejam expressão de pertencimento, resistência ou busca por autonomia. Nesse sentido, atividades que fogem da rotina produtivista podem ser vistas como transgressão - mas também como invenção de espaços de convivência, enfrentamento de regras implícitas e produção de sentidos no tempo livre.

Por isso, ao buscar estabelecer um diálogo entre as práticas desviantes dos estudantes residentes com o referencial teórico pesquisado, pode-se reconhecer que o lazer desviante, longe de ser apenas “variável negativa” ou patologia, revela a dialética entre norma e transgressão. Ele é estágio de tensão, possibilidade de redefinir limites, construir identidades alternativas e ensaiar formas de viver que ultrapassam a vida disciplinar. O exercício dessas formas de lazer não é apenas divertimento: trata-se de resistência social, de experimentação coletiva e, em muitos casos, de potência pedagógica para repensar padrões, subjetividades e modos de educação não formal relacionados a diferentes sujeitos.

Desta forma, dentre as categorias analisadas, observa-se que estas revelam uma certa ambiguidade relacionada às suas respectivas práticas presentes no contexto da Instituição. Embora frequentemente enquadradas como atos de indisciplina ou violência, tais manifestações podem ser compreendidas também como estratégias informais de socialização e pertencimento, estando estas incorporadas ao *habitus* dos estudantes residentes (Bourdieu, 2007).

Pode-se observar que determinadas práticas desviantes operam como “rituais” de integração ao novo grupo social por parte dos estudantes que ingressam na Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, nos quais a exposição a situações de intimidação, assédio e bullying tendem a ser naturalizadas como critérios de inclusão bem como de aprovação pelos demais. Assim, essa dinâmica configura uma forma de violência simbólica, na medida em que os próprios sujeitos reproduzem padrões que reforçam relações de dominação, sem que tais práticas sejam necessariamente reconhecidas como violentas neste meio.

Ademais, os documentos analisados indicam que o tempo livre assume, no âmbito institucional pesquisado, um caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que é formalmente reconhecido como uma dimensão criativa de parte do cotidiano estudantil, é tratado também como uma possibilidade de inclinação às práticas desviantes por parte dos estudantes residentes. Ainda que a instituição ofereça atividades extracurriculares estruturadas, como as práticas esportivas e de lazer formais, observa-se a emergência de práticas informais, não previstas ou autorizadas, que passam a ser alvo de controle e sanção. Tal constatação dialoga com a distinção entre lazer canônico e lazer desviante, na qual as experiências efetivamente vivenciadas pelos sujeitos aqui analisadas tendem a escapar à lógica organizacional e normativa (Certeau, 1998; Loro; Pimentel, 2023; Rojek, 1999).

Deste modo, a redução significativa dos registros durante o período pandêmico da COVID-19 não deve ser interpretada como diminuição das práticas consideradas desviantes, mas como efeito direto da suspensão do convívio presencial e do esvaziamento do espaço institucional. O retorno às atividades presenciais, por sua vez, permitiu identificar a continuidade das infrações anteriormente praticadas, evidenciando, assim, que o desvio é um fenômeno relacional e contextual, intrinsecamente “enraizado” à cultura dos estudantes residentes.

Nesse sentido, o elevado número de registros observados ao longo do período analisado não pode ser interpretado exclusivamente como indicador de aumento da

indisciplina, mas deve ser compreendido, também, à luz das formas de vigilância, controle e intolerância institucional frente a práticas que escapam aos padrões normativos estabelecidos. A intensificação dos registros, especialmente no período pós-pandêmico, sugere uma nova proposta de organização das estratégias disciplinares, concomitante à retomada do convívio presencial e à reconfiguração das dinâmicas coletivas no espaço da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão.

Assim, também na condição de servidor atuante na CRE, nota-se avanços positivos neste sentido, como a adoção do “Trote Solidário⁶²”, sendo esta ação coordenada pelo Departamento de Assistência Estudantil, onde realizam-se práticas de acolhimento por meio de diversas atividades recreativas com os novos alunos ingressantes orientadas pela equipe de servidores juntamente com os demais estudantes veteranos. Outra ação, mediada por membros da equipe do DAE, é a “Conversa na Rede⁶³” –, uma atividade que ocorre periodicamente no interior das dependências da Residência Estudantil do IFRS *Campus* Sertão, proporcionando momentos de diálogo, reflexão e trocas de experiências com os estudantes residentes. Também, a fim de contribuir para o processo de adaptação a este novo ambiente, adotou-se a medida de iniciar o período letivo com a chegada e recepção apenas dos alunos do 1º ano, que iniciam suas respectivas atividades na semana anterior em relação aos demais.

Diante disso, os resultados sugerem que a normatização do tempo e da dinâmica interna que envolve as interações sociais dos estudantes residentes no IFRS *Campus* Sertão, pode produzir efeitos contraditórios, contribuindo para o surgimento de práticas desviantes como forma de resistência simbólica e reapropriação do cotidiano como expressão de autonomia. Contudo, o lazer desviante vivenciado sob este contexto, pode ser compreendido não apenas como uma questão disciplinar, mas como um indicador das tensões entre o controle institucional e a autonomia juvenil, demandando abordagens socioeducativas que ultrapassem a lógica exclusivamente punitiva e incorporem estratégias de mediação, diálogo e ressignificação do comportamento desviante.

⁶² A ação conjunta realizada entre a equipe de servidores do DAE e os estudantes veteranos, além de proporcionar momentos de acolhimento, também tem por objetivo a arrecadação de alimentos a serem destinados a diferentes instituições.

⁶³ A “Conversa na Rede” surgiu com a ideia de realizar uma aproximação da Instituição com a realidade dos estudantes residentes, além de facilitar os entendimentos por parte dos discentes dos benefícios ofertados pela Assistência Estudantil, “desburocratizando” assim, os serviços prestados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito analisar as práticas sociais de desvio vivenciadas por estudantes residentes no contexto da Residência Estudantil do IFRS – *Campus* Sertão, com ênfase nas experiências durante o tempo livre por parte destes sujeitos e na forma como tais práticas se articulam, tensionam ou ressignificam as normas institucionais vigentes. Ao longo do percurso investigativo, buscou-se compreender essas práticas não como meras infrações disciplinares, mas também como expressões constitutivas do cotidiano juvenil em contextos institucionais marcados por relações de poder, normatização e controle.

Tendo como ponto de partida o entendimento das moradias estudantis enquanto uma Política Pública de Assistência Estudantil, os achados da pesquisa apontam para a necessidade de repensá-las para além de sua função apenas assistencial. Reconhecer o potencial formativo desses espaços implica considerá-los como ambientes privilegiados para o desenvolvimento humano integral, nos quais o lazer, o convívio e o tempo livre podem ser compreendidos como dimensões legítimas da experiência educativa.

Sob este viés, o levantamento realizado a partir do Estado do Conhecimento possibilitou evidenciar que as moradias estudantis presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia permanecem como um campo pouco explorado pela produção científica brasileira, sobretudo diante da relevância que tais espaços possuem na democratização do acesso, permanência e êxito educacional. A distribuição temporal das pesquisas demonstra uma concentração reduzida ao longo dos anos, com lacunas significativas em regiões inteiras do país, como o Centro-Oeste e o Nordeste, o que aponta para a necessidade de ampliar o escopo das investigações, contemplando realidades institucionais diversas e ainda pouco visibilizadas.

A análise categorizada dos trabalhos revelou três eixos principais: os processos de adaptação dos estudantes às novas condições de vida, as relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano das moradias e o potencial formativo desses espaços para além da sala de aula. Em conjunto, tais dimensões demonstram que a moradia estudantil não deve ser reduzida a um mero espaço de “alojamento”, mas compreendida como um ambiente educativo e social, capaz de contribuir de maneira decisiva para a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, emergem desafios relacionados ao acolhimento dos ingressantes, à mediação das relações sociais e à consolidação de práticas institucionais que reconheçam a moradia estudantil como parte constitutiva dos documentos que

norteiam as ações no âmbito da gestão escolar, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Assim, observa-se que, apesar do número ainda limitado de estudos, há evidências consistentes de que as moradias estudantis exercem papel estruturante na experiência acadêmica dos jovens. Mais do que garantir condições materiais de permanência, esses espaços configuram-se como territórios de socialização, de aprendizagem de valores humanísticos e de fortalecimento da identidade estudantil. Portanto, consolidar pesquisas nessa temática é imperativo para subsidiar políticas públicas mais equitativas e eficazes, capazes de reconhecer as moradias estudantis como dispositivos estratégicos de inclusão social e de promoção da educação integral no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em relação aos aspectos pesquisados relacionados com a realidade dos estudantes residentes no IFRS *Campus* Sertão, os resultados evidenciam que a Residência Estudantil se configura como um espaço com potencial formativo ampliado, no qual as experiências vivenciadas sob este contexto extrapolam os limites do currículo formal e das práticas escolares institucionalizadas. Sob este viés, o tempo livre assume centralidade como território simbólico de experimentação, sociabilidade, produção de sentidos e construção de identidades juvenis. As práticas classificadas como desviantes emergem, sobretudo, como táticas cotidianas por meio das quais os estudantes residentes negociam sua autonomia, produzem pertencimento e exercitam formas de resistência às lógicas normativas que regulam a vida institucional.

A análise permitiu compreender que norma e desvio não se apresentam como categorias opostas ou excludentes, mas como elementos que se constituem de forma relacional e dinâmica no cotidiano da Residência Estudantil do IFRS - *Campus* Sertão. Algumas das práticas desviantes identificadas revelam-se atravessadas por dimensões lúdicas, criativas e coletivas, funcionando, em muitos casos, como mecanismos de adaptação, enfrentamento e ressignificação das regras impostas. Por outro lado, outras relatam situações de assédio, violência, *bullying*, bem como o uso excessivo de substâncias consideradas indevidas no interior da Instituição, onde o controle institucional para tais acontecimentos se mostra ainda como necessário para que se possa preservar uma convivência harmoniosa em favor do bem coletivo.

À luz dos referenciais teóricos mobilizados, especialmente aqueles vinculados à sociologia do cotidiano e do lazer desviante, foi possível compreender essas práticas como manifestações do *habitus* dos estudantes residentes, construído a partir de suas

trajetórias sociais, culturais e institucionais. Nesse sentido, o cotidiano da Residência Estudantil do IFRS - *Campus Sertão* revela-se como um espaço de produção de táticas, nas quais os sujeitos se apropriam das estratégias existentes para reinventar modos de estar, conviver e experienciar o tempo livre.

Como limitações do estudo, destaca-se o uso exclusivo de registros documentais, que expressam predominantemente a perspectiva do IFRS *Campus Sertão*, não contemplando diretamente as vozes e percepções dos sujeitos envolvidos. Pesquisas futuras poderão ampliar a compreensão do fenômeno a partir de abordagens qualitativas complementares, como entrevistas ou grupos focais, de modo a aprofundar a análise das experiências subjetivas e dos significados atribuídos às práticas de lazer e convivência durante o tempo livre por parte dos estudantes residentes.

Enquanto servidor atuante e diretamente envolvido com os sujeitos pesquisados, destaco para as consideráveis mudanças ocorridas nos últimos anos, como a ampliação do número de vagas para estudantes do gênero feminino - já que anteriormente, aproximadamente 80% do público atendido era de estudantes do gênero masculino -, a criação de mais um curso técnico integrado ao ensino médio - o TMSI, ampliando assim a possibilidade de escolha voltada para a educação profissional -, bem como ações de aproximação com a realidade dos estudantes residentes através do diálogo e escuta, como o “Trote Solidário” e a “Conversa na Rede”. Este envolvimento permite conhecer quais são as necessidades e também as particularidades pertencentes ao interior da Residência Estudantil do IFRS *Campus Sertão*, reconhecendo assim, as dimensões simbólicas presentes na cultura própria dos estudantes residentes.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o aprofundamento dos debates acadêmicos acerca das Políticas de Assistência Estudantil direcionadas para as moradias estudantis, bem como para a respectiva dinâmica envolvendo a permanência dos diferentes sujeitos nestes espaços. Sob este contexto, ao evidenciar o desvio como elemento integrante da vida institucional ao envolver estudantes adolescentes, este estudo reafirma a importância de abordagens socioeducativas que reconheçam a complexidade das experiências juvenis durante o tempo livre e também o cotidiano como um espaço legítimo de produção de saberes, sentidos e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios do PNE 2011-2020. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 4, n. 6, 2012. DOI: 10.22420/rde.v4i6.70. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/70>. Acesso em: 02/10/2024.

AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 7, n. 2, pág. 479-500, 2007. Disponível: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013. Acesso em 04/06/2025.

ANDRÉ, Bianka Pires. Um multiculturalismo à brasileira: a importância do reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural no ambiente escolar. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ: EDUR, 2012

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 10/08/2025.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

BARBOSA, Douglas de Miranda. **Vivência e convivência em moradias estudantis: uma análise do cotidiano escolar sobre a formação técnica no IFMG**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Campus São João Evangelista, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ: 2019.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução: Maria Helena Menna Barreto Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. ISBN 9788531608083. Disponível em: <https://criminologiacabana.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/howard-becker-outsiders-estudos-sobre-sociologia-do-desvio.pdf>. Acesso em: 28/05/2025.

BODART, Cristiano das Neves. **Sociologia escola: ensino, discussões e experiências**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. ISBN 9788574312517.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia** (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 200, de 25 de fevereiro de 1967a**. Promoveu-se a absorção do Ensino Agrícola pelo Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm . Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm . Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2010. Disponível em: http://gest~ao2010.mec.gov.br/marcos_legais/decree_36.php. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto> . Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Estabelece a Organização do Ensino Agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Agr%C3%ADcola.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964.** Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agro-técnicas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d53558.htm#:~:text=DECRETO%20No%2053.558%2C%20DE%2013%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201964.&text=Altera%20denomina%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas%20de,%2C%20agr%C3%ADcolas%20e%20agro%2Dt%C3%A9nicas. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967b.** Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 62.519, de 9 de abril de 1968.** Dispõe sobre a mudança de nome do Colégio Agrícola de Passo Fundo e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62519-9-abril-1968-404398-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973.** Cria a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola – Coagri. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20do,financeira%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979.** Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** - 7. ed. - Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957.** Cria a Escola Agrícola de Passo Fundo e a Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen, no estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3215-19-julho-1957-354839-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.851, de 7 de dezembro de 1972.** Autoriza o Poder Executivo a instituir empresa pública, sob a denominação de Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l5851.htm Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993.** Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8731.htm#:~:text=LEI%20No%208.731%20C%20DE%2016%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201993.&text=Transforma%20as%20Escolas%20Agrot%C3%A9cnicas%20Federais,Art. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023.** Institui a Lei Geral do Esporte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114597.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002070.pdf> . Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuição à Construção de políticas para o ensino agrícola da rede federal vinculada ao MEC/SETEC**. Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007b**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

BRENNER, Ana Karina. DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. p. 29-44. In: Brasil. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil** / Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**. Petrópolis, n. 1, p. 179-188, 2009. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/9/8>, Acesso em: .

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Góes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAMARGO, Elias José. **De estação experimental de Passo Fundo à Embrapa Trigo: políticas públicas, história e memórias (1937-1974)**. Passo Fundo, RS: Acervus, 2023.

CAMPOS, F. A. **O BRICS e sua influência na governança do sistema internacional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARDOSO, Maria Luiza Sousa. **Juventude em tempos de transformação: os impactos do avanço do conservadorismo e do neoliberalismo na formação de valores da Geração Z no Brasil**. 2025. 60 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025.

CASTILHO, César Teixeira. Entrevista com Chris Rojek: percurso acadêmico e aproximação com os estudos do lazer. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. p.133–149, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/439> . Acesso em: 22/09/2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano 1: Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, D. M. da S.; FRANÇA, D. X. de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 148–168, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.974. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974> . Acesso em: 14/11/2025.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN J. R. James William. “A incorporação do proletariado à sociedade moderna” - a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319-340, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/NC8tZwjzWQBRYWkmk5Wxvcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 220/01/2025.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. História do Internato: ensino agrícola federal (1934-1967). **Revista de História da UFBA**. v. 2, n. 1, p. 80-99. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27692/16499>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para Educar: Colégios-Internatos no Brasil (1840-1950)**. 323 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UFBA: Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Princípio do Internato Escolar: Primórdios, Práticas e Permanências no Brasil. **Interfaces Científicas - Educação**. [S. l.], v. 7, n. 2, p. 107–120, 2019. DOI: 10.17564/2316-3828.2019v7n2p107–120. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4345>. Acesso em: 01/12/2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25/09/2023.

DEBESSE, M. A criação dos colégios de jesuítas no século XVI. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, G. (org.). **Tratado das ciências pedagógicas. História da pedagogia**. v. 2. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1974. p. 212-217.

DENEZ, Egeslaine; NASCIMENTO, Lorena Machado do; MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 70-83, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 06 set. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

DIAS, D. de S. **Como Escrever uma Monografia**: Manual de elaboração com exemplos de exercícios. São Paulo: Atlas, 2010.

DÍAZ-FOUCES, Oscar; SERPA, Talita. Sociologia da Tradução. **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 10, n. 1, p. 01–18, 2021. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v10.n1.2021.31153. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/31153>. Acesso em: 05/07/2025.

DIEFENBACH, C. V. V. Memória da Cultura Escolar do IFRS Campus Sertão (1972-2010). In: BREITENBACH, R.; CASTILLO, L. de A.; GOBATTO, L. S.; SILVA, G. A. **Praticando conceitos e conceituando práticas**: um olhar sobre os processos educativos no IFRS – Campus Sertão. Curitiba: Bagai, 2020, p. 18-28.

DREY, Rudimar Antônio Camargo. **O regime de internato feminino compreendido pelas alunas egressas do Instituto Federal Catarinense**: *Campus Rio do Sul/SC*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Artes e Letras) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

DUARTE, Maria Lucileide Costa; QUEIROZ, Zósimo Mota; FORTALEZA, Maria Albaneide. Residência estudantil: qual é a sua eficácia na concepção do estudante residente no IFCE do Campus Crato? **Conexões - Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 71–77, 2017. DOI: 10.21439/conexoes.v11i4.900. Disponível em: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/900>. Acesso em 30/08/2023.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Éducation et Sociologie**. Paris, PUF, 1968.

ESPIT, Antônio Carlos. **O Internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Pensionato ou Educandário?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Educação. UNIJUÍ: Ijuí, 2014.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 113-134, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8GdB4k8Jz8vS8Xm4y3Gk5yG/>. Acesso em: 10/11/2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf>. Acesso: 01/12/2023.

FIGUEREDO, Daiana Colombo. **O papel da moradia estudantil na edificação da educação integral no Instituto Federal Catarinense - IFC: limites e potencialidades**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FRANDOLOZZO, Silvia Lethicia. **Os desafios da Assistência Estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: problematizando a meritocracia e as estratégias de permanência estudantil no contexto de desigualdades sociais sob uma perspectiva interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, RS, 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. **Vértices**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 53–80, 2010. DOI: 10.5935/1809-2667.20030019. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20030019>. Acesso em: 11/10/2023.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei estadual nº 4.597**, de 5 de novembro de 1963. Cria o município de Sertão. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-4597-1963-rio-grande-do-sul-cria-o-municipio-de-sertao> . Acesso em: 14 jan. 2025.

HADICH, Polyana Maria Junqueira. **O esporte no contexto escolar**. Monografia de graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 1997.

HÖFLING, Eloisa M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25/09/2023.

HUTCHINS, B. Rugby wars: the changing face of football. **Sporting Traditions**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 151-162, 1996.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. **Regulamento de Conduta para Estudantes Residentes e**

Semirresidentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – Campus Sertão. Sertão, 2019. Disponível em <https://ifrs.edu.br/sertao/wp-content/uploads/sites/7/2019/10/Regulamento-de-conduta-para-estudantes-residentes-e-semirresidentes-atualizado.pdf> Acesso em: 30 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=39295&t=resultados>. Acesso em: 15 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 86, de 03 de dezembro de 2013.** Política de Assistência Estudantil do IFRS. Bento Gonçalves, 2013. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_86_13.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 095 de 22 de outubro de 2019.** Política de Educação Física, Esporte e Lazer. Bento Gonçalves, 2019. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/Resolucao_095_19_Politica_Educacao_Fisica_Completa.pdf Acesso em: 14 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica 2022: Sinopse estatística.** Brasília, DF: MEC, INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 28 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Censo da educação básica 2014: Sinopse estatística.** Brasília, DF: MEC, INEP, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 27 set. 2024.

JACOBI, A. C. B. *et al.* A ascensão do neonazismo em Santa Catarina e sua correlação com a extrema direita na internet. **Revista Avant**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 36–53, 2024. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/avant/article/view/7655>. Acesso em: 02/12/2025.

JOST, Itagiane. **Ingresso de jovens no ensino médio: práticas de acolhimento nos cursos técnicos integrados no IFFar Campus São Vicente do Sul.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Jaguari, 2019.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento: para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-138, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 06 set. 2025.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012**, 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/>. Acesso em: 15/11/2023.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação Sociedade**. Campinas v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 10/10/2023.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Tradução: Elias Saliba. São Paulo: Boitempo, 2000. ISBN 9788575590082.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LANG, Affonso Manoel Righi. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. BAGNARA, Ivan Carlos. Política de Educação Física, Esporte e Lazer do IFRS: o lugar ocupado pela Educação Física escolar. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 2, 2024. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4259>. Acesso em: 12/02/2025.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Raquel Flores de. **Adaptação no ensino médio técnico: a experiência de adolescentes que saem de suas cidades para estudar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

LORO, Alexandre Paulo; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. A criação do Lago de Itaipu como território fluvial de práticas e discursos de lazer canônico e desviante. **PerCursos**, Florianópolis, v. 24, p. e0309, 2023. DOI: 10.5965/19847246242023e0309. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/23404>. Acesso em: 01/06/2025.

LORO, Alexandre Paulo. PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. GOMES, Rui Machado. Do Lazer Canônico ao Desviante: tipologia e níveis de tolerância. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.11, n.31, p. 307 - 328, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/4266/3543>. Acesso: 01/06/2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MARCELINO, Daniela de Souza Carraro. **Tempo livre no internato: e agora, o que fazer?** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RS, 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa em educação: abordagens e fundamentos**. São Paulo: Paulus, 2012.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; ASSIS, Sandra Maria de; CAMPOS, Ísis de Freitas. Viagens pedagógicas e o ensino técnico brasileiro (1909-1946). **Temps d'Eduació**, n. 61, p. 69-84, 2021. Disponível: https://www.researchgate.net/profile/Olivia-Medeiros-Neta-2/publication/359048956_Viagens_pedagogicas_e_o_ensino_tecnico_brasileiro_1909-1946/links/6224b40e9f7b324634139f2d/Viagens-pedagogicas-e-o-ensino-tecnico-brasileiro-1909-1946.pdf. Acesso em: 11/02/2024.

MENDES, Francivaldo José da Conceição; AMARAL, Márcio Douglas do. O lazer no cotidiano: práticas coletivas como resistência. **Nova Revista Amazônica**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. [página inicial-final], dez. 2020. Disponível: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/9627/6601>. Acesso em: 23/07/2025.

MORAIS, Alexandra Xavier de. **Identidade psicossocial dos adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Campus Vitória de Santo Antão) em regime de internato**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do capital humano. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.ht. Acesso em: 15 set. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p.705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYtnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18/11/2023.

MOURA, Maria Rosimére Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. “Não é assim de graça!”: lei de cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/byVSm4s5Vw7RXdp5KY6RFbH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25/01/2025.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 6 set. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 6 set. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: uma metodologia de pesquisa. **Revista Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 158–172, 2014. Disponível: <https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/4e9ef5582f97b0e1775d8f89d2f673b2C%20ap%20.pdf>. Acesso em: 05/05/2025.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Claudia. Estado do conhecimento e mapeamento da produção científica: desafios e possibilidades metodológicas. **Educação & Sociedade**, v. 42, e237411, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/528/371>. Acesso em: 14/14/2025.

MUNNÉ, F. **Psicosociologia del tiempo libre: Um enfoque crítico**. México, DF: Trilhas, 1980.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Hélio Delfino Ferreira de. **Acesso, permanência e êxito: percepções sobre os impactos da oferta de residência estudantil em uma instituição brasileira de educação profissional e tecnológica**. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Santarém, PA: 2013.

OLIVEIRA, O. S. *et al.* Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas leis de diretrizes e bases – Leis 4.024/61 e 9.394/96. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 4, n. 7, 2010. DOI: 10.5380/jpe.v4i7.21862. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21862>. Acesso em: 23/11/2023.

OLIVEIRA, Ramon de. Análise do ensino médio e da educação profissional nas metas do PNE (2014-2024). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10488, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10488>. Acesso em: 22 set. 2024.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.) **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 out. 2024.

PARENTE, Andréa Pinto Graça. **Da legislação à prática: uma análise do Programa Auxílio Permanência, da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília para os estudantes em vulnerabilidade social**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEDRO, Francesc; PUIG, Irene. **Las reformas educativas. una perspectiva politica y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. É pleno de positividade o novo mecanismo regulador do lazer desviante. In: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE; IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2021, Belo Horizonte. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte: Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências**. Belo Horizonte: CBCE, 2021. p. 1-7. ISSN 2175-5930. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/e-pleno-de-positividade-o-novo-mecanismo-regulador-do-lazer-desviante/>. Acesso em: 02/08/2025.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Sobre os desvios no lazer: questões para se pensar a corrupção no lúdico. IN: LARA, Larissa Michelle (org.). **As abordagens socioculturais em Educação Física**. Maringá: Eduem, 2010.

POCHMANN, Márcio; SILVA, Luciana Caetano da. **O Brasil no capitalismo do século XXI: desmodernização e desencadeamento intersetorial**. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2023.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu: Crônica de Saudades**. São Paulo: FTD, 1991.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJEK, Chris. Deviant leisure: The dark side of free-time activity. In: Jackson, E. L.; Burton, T. L. (Ed.). **Leisure studies: prospects for the twenty-first century**. State College, PA: Venture, 1999. p. 81-96.

ROJEK, Chris. **Leisure theory: principles and practices**. Great Britain: Macmillan, 2005.

RUBIO, K. Do Olimpo ao Pós-Olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 2, p.130-143, 2002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/138705/134046>. Acesso: 17/01/2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 122 f. 2010.

SASSET, Rosane Salete. **Aprender a viver com o outro: a residência estudantil e as redes de sociabilidade no IFRO Campus Colorado do Oeste/RO (1995-2020)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 13, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4961275/mod_resource/content/1/Saviani%2C%20Dermeval%20%5B2008%5D%20-%20Pol%C3%ADtica%20educacional%20brasileira.pdf. Acesso em: 16/12/2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

SILVA, Adão Rogério Xavier. CARVALHO, Mark Clark Assen de. Demarcações históricas sobre a Política de Assistência Estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020042, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1244. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1244>. Acesso em 18/01/2024.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: Editora do IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192. Acesso em: 3 out. 2024.

SILVA, G. *et al.* Residência Estudantil no IFRS Campus Sertão: uma história em movimento pelo acesso e permanência estudantil. In: VIANNA, M.; MARTIARENA, M. A.; CATANEO, C.; KRZYSCZAK, F.; THOMAS, C. S. (org.). **Encontros entre a História e a Memória da Educação Profissional e Tecnológica**. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2024.

SILVA, Luci Rodrigues. **A perspectiva do estudante do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí** quanto à importância e eficácia do programa de residência estudantil para sua formação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

SILVA, Wilton Carlos Lima. Brilho etéreo de arquivos e lembranças: algumas questões sobre arquivos pessoais e biografias. *Diálogos*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 32-43, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305552668005>. Acesso em: 22/06/2025.

SOARES, M. **20 anos da LDB: como a lei mudou a educação**. Nova Escola, dez. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro--avancos-desafios-linha-do-tempo>. Acesso em: 13 set. 2024.

SOARES, Manoel de Jesus. As escolas de aprendizes artífices: estrutura e evolução. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87534>. Acesso em: 12/03/2024.

SOBRAL, Francisco José. Retrospectiva histórica do ensino Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 78-95, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953>. Acesso em: 11 out. 2024.

SOUSA, Livia Mesquita de. **Significados e sentidos das casas estudantis: um estudo com jovens universitários**, 2005, 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/2004>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade social brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.19. n. 54, p.79-97, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/s9LNmXtYm6KRFPJxwmrvwPq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2024.

SPENTHOF, Odair José. **Formação de cabeças ou braços: tensionamentos entre educação geral e formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e**

Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Sertão (1963-2008). 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TILLEY, Louise; WOODTHORPE, Kate. Is it the end for anonymity as we know it? A critical examination of the ethical principle of anonymity in the context of twenty first century demands on the qualitative researcher. *Qualitative Research*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 197-212, 2011. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/30101/2/78721E1D.pdf>. Acesso em 17/10/2025.

TURATO, Egberto Ribeiro. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, Sonia; NORIEGA, José Angel Vera (org.). **Método Qualitativo**: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004.

VENDRUSCOLO, Luciane Baseggio. **A dinâmica das relações na convivência em internato**: concepção de alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013. Disponível em: <https://pergamum.unoesc.edu.br/pergamumweb/vinculos/000017/0000177d.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

VENDRUSCOLO, Luciane Baseggio; SANDI, Ana Maria Pasinato; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Retrato de alunos adolescentes sobre os sentimentos e as dificuldades geradas no cotidiano de uma instituição de ensino internato**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais do Educere. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 33954-33967.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação - Cooperação ou Intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em: 01/09/2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.2008.