

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRICK MOTA SCHUERMAN

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS ESTUDANTES AGRICOLINOS
EM REGIME DE INTERNATO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

PATRICK MOTA SCHUERMAN

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS ESTUDANTES AGRICOLINOS EM
REGIME DE INTERNATO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para o Exame de Qualificação de Dissertação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientadora: Dra. Naiara Gracia Tibola

Lages

2026

Ficha Catalográfica

S385c

Schuermann, Patrick Mota

A construção da identidade de jovens estudantes agricólinos em regime de internato em centros de educação profissional / Patrick Mota Schuermann ; orientadora Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola. – 2026.
116 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2026.

1. Educação Profissional. 2. Escola-Fazenda 3. Ambiente Escolar. I. Tibola, Naiara Gracia (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Patrick Mota Schuermann

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS ESTUDANTES
“AGRICOLINOS” EM REGIME DE INTERNATO EM CENTROS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense
para a Defesa de Dissertação do
Mestrado em Educação. Linha de
Pesquisa: Políticas e Fundamentos da
Educação.

Lages, 24 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
NAIARA GRACIA TIBOLA
Data: 26/03/2026 14:29:51-0:00
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC



Documento assinado digitalmente
DANTE HENRIQUE MOURA
Data: 09/04/2026 16:30:02-0:00
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Dante Henrique Moura
Examinador Externo – PPGE/IFRN



Documento assinado digitalmente
VINICIUS BERTONCINI VICENZI
Data: 31/03/2026 14:31:40-0:00
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho aos meus avós e à minha querida mãe, que me ensinaram os caminhos da vida; à minha esposa, pelo apoio constante ao longo da jornada; e aos meus filhos, na esperança de que, nos passos que deixo, encontrem também seus próprios caminhos.

AGRADECIMENTOS

A Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, a casa que me acolheu na graduação como acadêmico, como docente e também me oportunizou cursar este Mestrado. Me orgulho em dizer que sou filho desta casa que contribuiu sobremaneira na constituição da minha carreira e prática docente.

A todos/as os/as professores/as mestres/as e doutores/as integrantes do PPGE pelo empenho e dedicação com a produção científica e seu comprometimento com uma educação esperançosa e transformadora. Levo suas provocações e reflexões com plena admiração aos ensinamentos.

Aos meus nobres colegas da turma 2024, por dividirem comigo a caminhada do mestrado ampliando minhas percepções sobre a vida e o mundo, vocês qualificaram a nossa formação acadêmica.

À Prof.^a Dra. Naiara Gracia Tibola, minha orientadora nesta jornada, de forma muito especial agradeço pelo suporte, compreensão e incentivo que me conduziu neste aprendizado de forma extremamente leve e organizada, solidificando minha admiração e respeito pelo seu trabalho.

Ao Prof. Dr. Dante Henrique Moura, examinador externo, que me avaliou de forma tão atenciosa e me auxiliou com reflexões e apontamentos na minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Vinícius Bertoncini Vicenzi, examinador da nossa instituição, pelas indicações e contribuições que reforçam meu respeito.

Ao Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen por todos os ensinamentos e os colegas professores integrantes do grupo de pesquisa GPEFOR, que me oportunizaram aprofundamentos de estudos na área.

A todos os professores, estudantes, acadêmicos, mestrandos que, ao seu modo, contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu eterno agradecimento.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 24 de março de 2026.

Patrick Mota Schuermann

"A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele." - Hannah Arendt

RESUMO

A pesquisa está vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na linha de Pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores– GPEFOR. Esta dissertação analisa a construção da identidade de jovens estudantes denominados agricolinos no regime de internato de um Centro de Educação Profissional de Agropecuária, localizado no estado de Santa Catarina, Brasil. A pesquisa analisou como o ambiente escolar, caracterizado pela convivência diária e pela dinâmica de uma escola-fazenda, influencia a formação da identidade desses estudantes oriundos de contextos rurais. Com base nas contribuições teóricas de Pierre Bourdieu e na teoria das instituições totais de Erving Goffman, o estudo buscou compreender como fatores como a interação com o ambiente de internato, as expectativas familiares e a estrutura educacional influenciam as trajetórias sociais e profissionais desses jovens. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando um questionário online aplicado aos estudantes para analisar as experiências vivenciadas no contexto escolar. A análise temática foi aplicada para identificar categorias emergentes relacionadas às práticas educacionais, às formas de convivência, às interações sociais e às dinâmicas culturais presentes no internato. O objetivo geral consistiu em analisar de que modo o regime de internato influencia a formação da identidade desses jovens, bem como refletir sobre as implicações pedagógicas e políticas desse modelo educacional. Os resultados indicaram que o regime de internato exerce influência significativa na construção da identidade dos jovens agricolinos, ao promover experiências intensas de convivência, fortalecimento de vínculos coletivos e desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se tensões relacionadas às normas institucionais, à adaptação ao cotidiano escolar e ao distanciamento do contexto familiar, revelando que esse processo formativo ocorre de maneira dinâmica e contraditória. Conclui-se que o internato se configura como um espaço formativo ampliado, que ultrapassa a dimensão técnico-profissional e contribui para a constituição social, cultural e subjetiva dos estudantes, oferecendo subsídios para a reflexão e o aprimoramento das políticas e práticas educacionais voltadas à educação profissional no contexto rural.

Palavras-chave: Identidade, Agricolino, Regime de internato, Educação profissional.

ABSTRACT

This research is linked to the Master's Degree in Education of the Graduate Program in Education at the Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), within the research line of Educational Policies and Foundations and the Research Group on Educational Policies and Teacher Education (GPEFOR). This dissertation analyzes the construction of identity among young students, referred to as *agricolinos*, within a boarding school regime at a Professional Agricultural Education Center located in the state of Santa Catarina, Brazil. The study examines how the school environment—characterized by daily coexistence and the dynamics of a school-farm—shapes the identity formation of students from rural backgrounds. Grounded in the theoretical contributions of Pierre Bourdieu and the theory of total institutions proposed by Erving Goffman, the research seeks to understand how factors such as interaction within the boarding environment, family expectations, and the educational structure influence the social and professional trajectories of these young individuals. A qualitative approach was adopted, using an online questionnaire administered to students to explore their lived experiences within the school context. Thematic analysis was employed to identify emerging categories related to educational practices, forms of coexistence, social interactions, and cultural dynamics present in the boarding environment. The main objective was to analyze how the boarding school regime influences the identity formation of these students, as well as to reflect on the pedagogical and political implications of this educational model. The results indicate that the boarding regime significantly influences the construction of *agricolino* identity by fostering intense experiences of coexistence, strengthening collective bonds, and promoting a sense of belonging. At the same time, tensions related to institutional norms, adaptation to school routines, and distance from the family context were observed, revealing that this formative process occurs in a dynamic and contradictory manner. It is concluded that the boarding school functions as an expanded formative space that goes beyond technical-professional training, contributing to the social, cultural, and subjective development of students, and providing insights for the reflection and improvement of educational policies and practices in rural professional education.

Keywords: Identity, Young farmers, Boarding school regime, Professional education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA PESQUISA INICIAL	22
QUADRO 2 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS RELAÇÕES COM COLEGAS NO INTERNATO	73
QUADRO 3 MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO PERCEBIDAS PELOS ESTUDANTES DEVIDO À CONVIVÊNCIA NO INTERNATO.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE COLEGAS NO INTERNATO	77
GRÁFICO 2 IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O TERMO AGRICOLINO ..	81

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	21
FIGURA 2 REGIÕES DOS TRABALHOS SELECIONADOS	22
FIGURA 3 SÍNTESE DA TESE	25
FIGURA 4 MULHERES NAS ESCOLAS "AGRÍCOLAS"	29
FIGURA 5 TEIA DO DESEMPENHO ESCOLAR	31
FIGURA 6 SAÚDE MENTAL NO IFES PESQUISADO	35
FIGURA 7 POTÊNCIA DA JUVENTUDE EM ASSENTAMENTO	38
FIGURA 8 SINGULARIDADES DAS PESQUISAS	39
FIGURA 9 LOCALIZAÇÃO DOS CEDUPS EM SANTA CATARINA	42
FIGURA 10 EIXOS DA IDENTIDADE DOS AGRICOLINOS	60
FIGURA 11 FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE AGRICOLINA	64
FIGURA 12 NASCIMENTO DO AGRICOLINO	68
FIGURA 13 SUBJETIVIDADE JUVENIL AGRICOLINOS	71

SUMÁRIO

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS	15
INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO DA LITERATURA	21
2. 1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1.1 Juventudes agrícolinas: formação para além de uma profissão?	23
2.1.2 - Memórias da primeira turma mista: a inserção das mulheres no Colégio Agrícola Manoel Barata	25
2.1.3 - Ensino médio integrado: desempenho escolar dos discentes do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - campus Parintins.	30
2.1.4 - Análise dos sintomas de ansiedade e depressão e seus desdobramentos preventivos entre os alunos do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Itapin.....	32
2.1.5 - Juventude rural e processos educativos: um estudo de caso sobre as práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano	36
2.1.6 - Singularidades da presente pesquisa em relação a estudos anteriores	38
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO E AMOSTRAGEM	42
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	43
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	44
3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CEDUPS EM SANTA CATARINA	45
4 O PERFIL DOS JOVENS ESTUDANTES AGRICOLINOS.....	50
4.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES.....	50
4.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO	52
4.3 DIMENSÃO CULTURAL.....	55
4.4 SÍNTESE INTERPRETATIVA	56
5 DIALÓGOS DA TEORIA E OS JOVENS AGRICOLINOS: A DINÂMICA DAS ROTINAS NO INTERNATO.....	60
5.1 ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO NO INTERNATO	61
5.2 VIVÊNCIAS COLETIVAS	65
5.3 IMPACTOS DA ROTINA NA SUBJETIVIDADE	69
6 RELAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE.....	72
6.1 RELAÇÕES ENTRE PARES	72
6.2 RELAÇÕES COM ADULTOS DO INTERNATO	76

6.3 CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO COLETIVO	80
6.4 TENSÕES E CONTRADIÇÕES	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	94
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE....	98
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO.....	99

MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS

No noroeste da Itália na região da Toscana, há uma comuna chamada Vinci onde na idade média um sujeito chamado Leonardo nasceu, e embora tenha percorrido diversos caminhos, por onde passou deixou seu legado, sendo historicamente lembrado como Leonardo da Vinci. Por vezes durante minha carreira percebi que as pessoas vinculavam meu local de trabalho com parte do sobrenome e quanto esta construção de vínculo é potente. Digo-lhes isso para reforçar que não podemos buscar uma educação transformadora, emancipadora e significativa sem construir vínculo e pertencimento, é necessário saber quem somos de onde viemos, sendo assim vejo sentido em realizar pesquisas e estudos sobre os processos educacionais de formação das juventudes do campo, pois tenho no campo minha origem, orgulho e motivação que solidificou minha carreira. É fundamental reconhecer as trajetórias pelas quais somos forjados, e tendo vivido minha infância no campo o meu envolvimento com a agricultura se dá pela influência do meu avô materno que sempre foi uma referência positiva de valores sociais e morais para mim.

Meu percurso formativo na educação iniciou aos seis anos e desde então permaneço no ambiente escolar, na maioria das vezes aprendendo, porém, ao participar de um projeto extracurricular com a fanfarra da escola encontrei na música uma carreira de professor. Embora tenha cursado bacharelado em Relações Públicas e não atuei profissionalmente na área, percebo que a área da comunicação contribui significativamente em minha prática pedagógica. Meu curso de licenciatura em música me permitiu ingressar na rede estadual de educação, e através de concurso público solidifiquei minha carreira em um Centro de Educação Profissional ofertante do curso de Técnico em Agropecuária e oportunamente pude reestabelecer minha relação com a agricultura e vida do campo.

Na inquietação de buscar aperfeiçoamento cursei uma especialização em Gestão Escolar, que ampliou minha percepção do todo do contexto escolar para além da minha cadeira no componente curricular de arte. Neste cenário as circunstâncias me levaram a função de gestor escolar onde potencializou minhas reflexões e me movimentou sobre a temática de pesquisa. Diante de diversas vivências em escolas públicas e privadas atuando em todos os níveis da educação infantil ao ensino superior, além de experiências nas áreas de assistência social e da cultura pude observar o desenvolvimento de muitos estudantes, onde especialmente a temática da construção de identidade das juventudes no contexto da educação profissional me desperta interesse de aprofundamento teórico e científico.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisou a construção da identidade de estudantes na experiência educacional e social dos jovens no regime de internato em dois Centros de Educação Profissional no curso de Técnico em Agropecuária da rede estadual de Santa Catarina, sendo o CEDUP Caetano Costa em São José do Cerrito e o CEDUP Getúlio Vargas em São Miguel do Oeste. Buscou-se explorar como os fatores contextuais, como a interação com o ambiente de escola-fazenda, as expectativas pessoais e familiares e a própria estrutura de funcionamento do internato, influenciam a identidade desses jovens. Considerando que "a identidade é uma construção social que se realiza nas interações cotidianas." (Dubar, 2005, p. 53), parte-se do entendimento de que essa construção ocorre de forma dinâmica no cotidiano escolar e institucional. Além disso, a investigação se propõe a examinar como a identidade do agricolino¹ influencia ou não suas escolhas educacionais e profissionais, bem como suas perspectivas de futuro.

A compreensão da identidade, no âmbito desta pesquisa, ancora-se na tradição filosófica e sociológica que a concebe como um processo relacional e em constante construção. Em termos gerais, identidade refere-se àquilo que permite ao sujeito distinguir-se dos demais, ao mesmo tempo em que mantém uma continuidade consigo próprio. No entanto, essa continuidade não é estática, mas produzida nas interações sociais e mediada por processos de reconhecimento. Nesse sentido, Jürgen Habermas destaca que a identidade envolve uma articulação entre autoidentificação e reconhecimento social, afirmando que "a autoidentificação predicativa que efetua uma pessoa é condição para que possa ser identificada pelas demais" (Habermas, 1988, p. 147). Assim, a identidade constitui-se dialeticamente entre indivíduo e sociedade, sendo atravessada por dimensões subjetivas e sociais que se transformam ao longo da trajetória de vida.

Nessa perspectiva, a identidade pode ser compreendida como um processo dinâmico de construção biográfica, no qual o sujeito assume papel ativo na produção de sentidos sobre si mesmo. Essa construção não ocorre de forma linear, mas é marcada por rupturas, deslocamentos e reconfigurações que possibilitam a emergência de novas formas de identificação. Ao longo de sua trajetória, o indivíduo reelabora continuamente sua identidade a partir das experiências vividas e das interações sociais, o que evidencia seu caráter mutável e, em grande medida, não totalmente consciente. Desse modo, a identidade configura-se como um processo aberto, que

¹ O termo agricolino é utilizado como forma identificar os estudantes de escolas agrícolas nos cursos de técnico em agropecuária e ofertam regime de internato onde estes jovens estudantes se reconhecem como agricolinos.

se redefine conforme os contextos sociais e as posições ocupadas pelos sujeitos em diferentes espaços institucionais.

Complementarmente, Zygmunt Bauman (2005) contribui ao problematizar a identidade no contexto da modernidade contemporânea, marcada pela fluidez, instabilidade e fragmentação das relações sociais. Para o autor, a identidade deixa de ser um projeto sólido e passa a ser constantemente negociada, revisada e reconstruída. Em suas palavras, “a identidade é uma tarefa, não um dado” (Bauman, 2005, p. 17), o que reforça a ideia de que os sujeitos precisam continuamente produzir sentidos sobre si mesmos em contextos marcados pela incerteza.

A intenção da pesquisa foi analisar o habitus deste contexto, Bourdieu (1998) argumenta que o habitus é um sistema de disposições que orienta as práticas dos indivíduos, sendo influenciado por suas experiências e pelo contexto social em que estão inseridos. "A vivência em internato propicia uma formação que vai além da sala de aula, envolvendo práticas pedagógicas que valorizam a convivência e a interação social." (Ferreira, 2013, p. 90). Dessa forma, compreender essas disposições e experiências torna-se central para analisar a formação identitária nesse contexto específico. Compreender esses aspectos é necessário para o desenvolvimento de políticas educacionais que sejam sensíveis às necessidades e realidades específicas da juventude rural, visando promover uma educação mais inclusiva e significativa para este público.

A educação profissional historicamente desempenha um papel fundamental na formação de jovens para o mundo do trabalho, especialmente em contextos em que a agricultura é uma atividade de relevância econômica e social contribuindo para o desenvolvimento do setor primário da economia brasileira. Mesmo no contexto rural é importante compreender que a educação precisa educar para a vida como aponta Libâneo (2001, p. 112) que "A educação profissional deve estar imersa em um contexto onde a teoria e a prática se complementam, permitindo que o aluno desenvolva competências que são valorizadas no mercado de trabalho e que ao mesmo tempo promovam a cidadania". Considerando a responsabilidade e importância da produção de alimentos, alguns cursos profissionalizantes de Técnico em Agropecuária no Brasil são ofertados no modelo de escola-fazenda com regime de internato para garantir acesso e permanência de estudantes geralmente oriundos do meio rural, auxiliando com a moradia estudantil. Segundo Brandão (1999), a escola-fazenda é fundamental para a integração entre conhecimentos teóricos e práticas agrícolas, favorecendo uma educação mais contextualizada. Este modelo de escola valoriza e estimula atividades baseadas nas práticas agropecuárias, "A escola-fazenda se propõe a integrar a formação acadêmica com as práticas rurais, criando um

ambiente onde os alunos aprendem não apenas a teoria, mas também a aplicá-la no cotidiano da agricultura." (Brandão, 1999, p. 102). Esse contexto reforça a relevância de investigar como tais experiências impactam a constituição identitária dos estudantes.

No entanto, a experiência educacional e social dos jovens que frequentam internatos em instituições de ensino profissionalizante ainda carece de uma análise aprofundada no campo científico, especialmente no que se refere à construção de identidade desses jovens estudantes. A juventude rural, em particular, por vezes enfrenta desafios únicos em sua jornada educacional, influenciados por fatores socioeconômicos, culturais e geográficos. Se considerarmos a logística de transporte escolar no contexto rural por exemplo pode implicar no acesso e permanência de estudantes em cursos profissionalizantes caso estes sejam ofertados em municípios distantes. O regime de internato surge como uma alternativa para minimizar problemas de acesso e permanência do estudante ao curso profissionalizante, mas também acrescenta uma dimensão complexa, gerando mudanças significativas no ambiente escolar e nas interações sociais dos estudantes. Por consequência "O internato proporciona um ambiente propício para a formação integral do estudante, possibilitando uma imersão cultural e educacional." (MARTINS, 2005, p. 76). Nesse contexto, a construção da identidade do jovem agricultor, ou agricolino, como são comumente chamados nas escolas agrícolas, merece uma investigação aprofundada. Além do desenvolvimento individual, devemos considerar que "A identidade social é construída a partir da relação entre os indivíduos e as estruturas sociais, sendo constantemente redefinida nas práticas sociais." (Bourdieu, 1998, p. 113).

Nesta pesquisa e no decorrer do texto utilizar o termo agricolino como referência de uma identidade coletiva, que representa os estudantes que frequentam cursos de técnico em agropecuária e como objeto de análise. Segundo Bourdieu (1998), a identidade social não é estática, mas sim uma construção dinâmica que se redefine continuamente em função das interações sociais e das estruturas em que os indivíduos estão envolvidos. Além de considerar os aspectos da convivência, também é necessário observar as dinâmicas de organização institucional. A escola que oferta a modalidade de internato precisa estabelecer um conjunto de regras para organizar a rotina dos estudantes, assim como hospitais ou presídios, as "Instituições totais são ambientes onde a vida cotidiana dos indivíduos é rigidamente controlada e organizada, resultando em uma reestruturação da identidade." (Goffman, 1961, p. 17). Essa perspectiva contribui para compreender o internato como espaço que pode influenciar processos identitários.

Ao finalizar este estudo, objetiva-se contribuir com a comunidade acadêmica no campo da educação profissional e a formação de identidade juvenil, e promover reflexões para

educadores, formuladores de políticas e demais interessados na promoção do desenvolvimento integral dos jovens rurais. Acredita-se que este estudo possa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e administrativas da Educação profissional e Tecnológica e para a promoção de oportunidades e ofertas educacionais para todos os jovens, independentemente de seu contexto socioeconômico ou geográfico.

O regime de internato representa uma alternativa educativa que, além de fornecer uma formação acadêmica, oferece um espaço de convivência onde os alunos podem desenvolver habilidades sociais e emocionais. É um contexto que possibilita a criação de laços afetivos e de solidariedade, essenciais para a construção de uma identidade forte. No entanto, é fundamental que o internato seja concebido de forma a respeitar a individualidade de cada estudante, proporcionando um ambiente que favoreça não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar (SILVA, 2008, p. 145).

A experiência dos jovens estudantes em escolas com regime de internato possui uma influência significativa na “formação de uma consciência crítica nos alunos, permitindo uma vivência direta das realidades agrárias e sociais.” (Silva, 2008, p. 150). No entanto, apesar da importância desse ambiente para o desenvolvimento dos estudantes, há uma lacuna no entendimento de como o ambiente do internato influencia os aspectos culturais, sociais e educacionais na formação desses jovens, afinal “A educação deve ser vista como um processo social e cultural.” (Vygotsky, 1991, p. 17). Esta pesquisa analisou os mecanismos pelos quais o ambiente do internato afeta a construção da identidade dos jovens estudantes que frequentam os Centros de Educação Profissional com regime de internato, considerando as múltiplas dimensões envolvidas nesse processo formativo.

Deste modo, é necessário investigar como as interações sociais, as práticas educacionais, os aspectos culturais e as estruturas de funcionamento presentes no ambiente do internato moldam a percepção e construção de si mesmos e dos outros pelos estudantes, bem como influenciam suas trajetórias educacionais e profissionais. É necessário ampliar o entendimento sobre os processos de formação identitária dos jovens estudantes em contextos de escola fazenda com regime de internato na intenção de promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes. “O internato em escolas rurais oferece uma oportunidade ímpar para que os jovens se envolvam com a cultura local, ao mesmo tempo em que recebem uma educação que valoriza suas identidades e saberes.” (Martins, 2005, p. 76).

Além disso, é fundamental explorar como as características específicas do ambiente rural, onde muitas instituições de educação profissional estão localizadas, interagem com o ambiente do internato para impactar a formação da identidade dos jovens estudantes. Isso inclui considerar como fatores como a proximidade com a agricultura, as tradições locais e as dinâmicas familiares influenciam a vivência dos estudantes no internato e, por conseguinte, sua construção identitária. Diante dessa lacuna, surge a seguinte pergunta de pesquisa: *Como o*

ambiente de internato em instituições de educação profissional influenciam na formação da identidade de jovens estudantes agricólinos?

A pesquisa traz por objetivo geral: Analisar como o ambiente de internato em instituições de educação profissional influenciam na formação da identidade de jovens estudantes agricólinos?

E por objetivos específicos:

- a) Caracterizar o perfil dos jovens estudantes no contexto educacional, socioeconômico e cultural;
- b) Descrever como a dinâmica de organização das rotinas do internato influenciam na formação da identidade dos jovens estudantes agricólinos;
- c) Identificar como as relações sociais contribuem para a formação da identidade dos jovens estudantes agricólinos.

A metodologia desta pesquisa analisa como o ambiente do internato em instituições de educação profissional influencia diretamente na formação da identidade dos jovens, especificamente no curso de técnico em agropecuária em escola-fazenda e regime de internato. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se uma metodologia de pesquisa de caráter descritivo e interpretativo, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos estudantes que vivenciam esse contexto de internato escolar. "A pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca compreender os significados e experiências dos participantes, permitindo uma análise mais profunda das dinâmicas sociais." (Minayo, 2004, p. 23). A abordagem qualitativa permitirá uma análise contextualizada das dinâmicas do internato, considerando não apenas seus aspectos estruturais e organizacionais, mas também as interações sociais, os valores institucionais e as práticas pedagógicas que permeiam esse ambiente.

Por meio de questionário online aplicado aos estudantes, buscou-se compreender as maneiras pelas quais o ambiente do internato contribui ou não para o desenvolvimento da identidade dos jovens estudantes, reconhecendo suas potencialidades, desafios e possíveis implicações para a prática educacional e para o processo formativo desses jovens. Conforme Gil (2008, p. 121), "o questionário constitui técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas e comportamentos", sendo, portanto, adequado para captar percepções e experiências dos participantes."

2 REVISÃO DA LITERATURA

Para compor a base de dados utilizada para buscar produções relacionadas à temática de pesquisa, foi consultada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, utilizando o termo agricolino como descritor. Por conta do número de publicações e sua relevância, optou-se por selecionar publicações entre 2019 a 2024 como recorte temporal de análise. O levantamento destas referências ocorreu por meio da consulta aos respectivos sites no dia 19/05/2024, sendo encontrados 04 (quatro) documentos entre teses e dissertações (**Quadro 1**).

Diante do número relativamente pequeno de publicações, não foram aplicados outros filtros de pesquisa. Analisando títulos, palavras-chave e resultados, foram excluídas 03 publicações que tratavam de temáticas de gênero, desempenho escolar e saúde emocional. Sendo assim, foi selecionada a tese número 1, por apresentar alinhamento com os objetivos desta pesquisa (**Quadro 2**). Essa seleção permitirá que a análise se concentre na produção mais relevante e diretamente relacionada ao objeto deste estudo, servindo como ponto de partida para a revisão subsequente.

Figura 1 Mapeamento das produções acadêmicas



A seguir, apresentam-se os quadros com as teses e dissertações identificadas e aquelas selecionadas para análise, evidenciando informações essenciais como base, recorte, descritores, títulos, objetivos, metodologias e resultados.

Quadro 1 Teses e dissertações encontradas na pesquisa inicial

BASE	RECORTE	DESCRIPTOR	ENCONTRADOS	UTILIZADOS
BDTD	2019-2024	Agricolino	05 Teses e Dissertações	01 Tese
IBICT/ BDTD	2019-2024	Juventude AND Educação Profissional	46 Teses e Dissertações	-
IBICT/BDTD	2019-2024	Identidade AND Educação Profissional	16 Teses e Dissertações	-
CAPES	2022-2024	Identidade AND Educação Profissional	19 Teses e Dissertações	-
IBICT/ BDTD	2019-2024	Internato AND Educação Profissional	71 Teses e Dissertações	01 Dissertação
CAPES	2011-2024	Internato AND Educação Profissional	13 Teses e Dissertações	01 Dissertação
IBICT/BDTD	2019-2024	Regime Internato	18 Teses e Dissertações	01 Tese
CAPES	2011-2024	Regime Internato	09 Teses e Dissertações	02 Dissertação
IBICT/BDTD	2017-2024	Escola Agrícola AND Identidade	09 Teses e Dissertações	01 Dissertação
CAPES	2017-2024	Escola Agrícola AND Identidade	04 Teses e Dissertações	-
IBICT/ BDTD	2019-2024	Agricolino	04 Teses e Dissertações	01 Tese

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024).

Após a seleção das teses e dissertações a partir dos descritores apresentados no Quadro 01 e da leitura dos resumos, foram selecionados cinco (5) trabalhos, os quais foram lidos na íntegra e analisados para compor o corpus da pesquisa apresentados no quadro 02.

Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas para análise

Nº	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIAS	RESULTADOS
1	Juventudes agricolas: formação para além de uma profissão?	Tese	Institutos Federais Identidades Cotidiano Juventudes do Campo	implicações das relações sociais para a constituição de si, envolvendo a sociabilidade de estudantes matriculados em cursos técnicos integrados de nível médio, que vivem em regime de internato, em um Instituto Federal localizado no estado de Santa Catarina, na cidade de Rio do Sul	Qualitativa hermenêutica Estudo de caso Etnográfico.	Verificou-se que, mesmo diante de estratégias homogeneizadoras, as táticas individuais de resistência de cada jovem astuto (CERTEAU, 2014), na defesa das suas singularidades e de seus interesses, geram diferentes aprendizados, que podem se somar aos saberes de cada um do grupo, oferecendo possibilidades ímpares de alargamento e fusão de horizontes, que reverberam positivamente no preparo para o devir. Acredita-se que este trabalho possa contribuir para o aprofundamento da compreensão das relações que se estabelecem entre jovens internos e como essas relações podem colaborar para a formação de suas identidades no processo de constituição de si.
2	Memórias da primeira turma mista: a inserção das mulheres no Colégio Agrícola Manoel Barata	Mestrado Dissertação	Educação de mulher, Memória, Ensino agrícola.	A inserção das mulheres na primeira turma mista do Colégio Agrícola Manoel Barata, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal.	Qualitativa Abordagem historiográfica	Os resultados de análises dos relatos e documentos mostram os desafios e persistências das primeiras alunas durante uma vivência partilhada no campo e na sala de aula, em um Colégio, historicamente pensado para homens. A pesquisa visibiliza, através das narrativas das primeiras agricultoras, a história da educação de mulheres, especificamente, no ensino agrícola.
3	Ensino Médio Integrado: desempenho escolar	Mestrado Dissertação	Desempenho acadêmico curso técnico	Analisar quais os fatores que influenciam no e além	Qualitativa Abordagem dialética Questionário	Foi possível concluir que o desempenho dos discentes não está apenas vinculado a seus interesses sobre ensino/aprendizagem, mas

	dos discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - Campus Parintins.		Instituto Federal de Parintins	do desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas – Campus Parintins (IFAM – Parintins)		sim, podem ser influenciados e afetados pelas opiniões familiares, estrutura familiar e institucional e relação com professores e colegas de turma.
4	Análise dos sintomas de ansiedade e depressão e seus desdobramentos preventivos entre os alunos do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina	Mestrado Dissertação	Ansiedade Depressão Ensino médio Escola	Descrever o nível de ansiedade e depressão entre os alunos do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Itapina, bem como os sintomas presentes nessa população.	Qualitativa Questionário	Apontaram que, ao caracterizar a escala de BAI, a amostra pesquisada apresentou maior prevalência de ansiedade classificada como mínima (47,3%), seguida de leve (17,2%), moderada (21,5%) e grave (14,0%). Quanto à escala de BDI, percebeu-se a prevalência de depressão classificada como mínima (41,9%) seguida de leve (21,5%), moderada (31,2%) e grave (5,4%). No entanto, as amostras estudadas apresentaram níveis consideráveis de ansiedade (52,7%) e depressão (58,1%) entre os alunos participantes desta pesquisa quando somados às variáveis Leve, Moderada e Grave de ansiedade e depressão, não considerando a variável mínima de ambos os transtornos.
5	Juventude Rural e Processos Educativos: um estudo de caso sobre as práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano	Tese Doutorado	Juventude. Campo. Educação	Analisar como as experiências de jovens em assentamentos rurais contribuem para o desenvolvimento de práticas que valorizam e renovam a vida no campo, considerando a construção da identidade camponesa e as trajetórias de	Qualitativa Estudo de caso Levantamento e Revisão bibliográfica Observação Direta Entrevistas semiestruturadas	Verificou-se que os processos educativos vivenciados por jovens em assentamentos rurais, mesmo diante de contextos marcados por precariedades materiais e invisibilidades institucionais, favorecem o surgimento de práticas coletivas e individuais que renovam os sentidos de pertencimento e identidade no campo. As experiências compartilhadas nos territórios, ancoradas em saberes locais e em dinâmicas participativas, demonstram que os jovens constroem formas próprias de significar

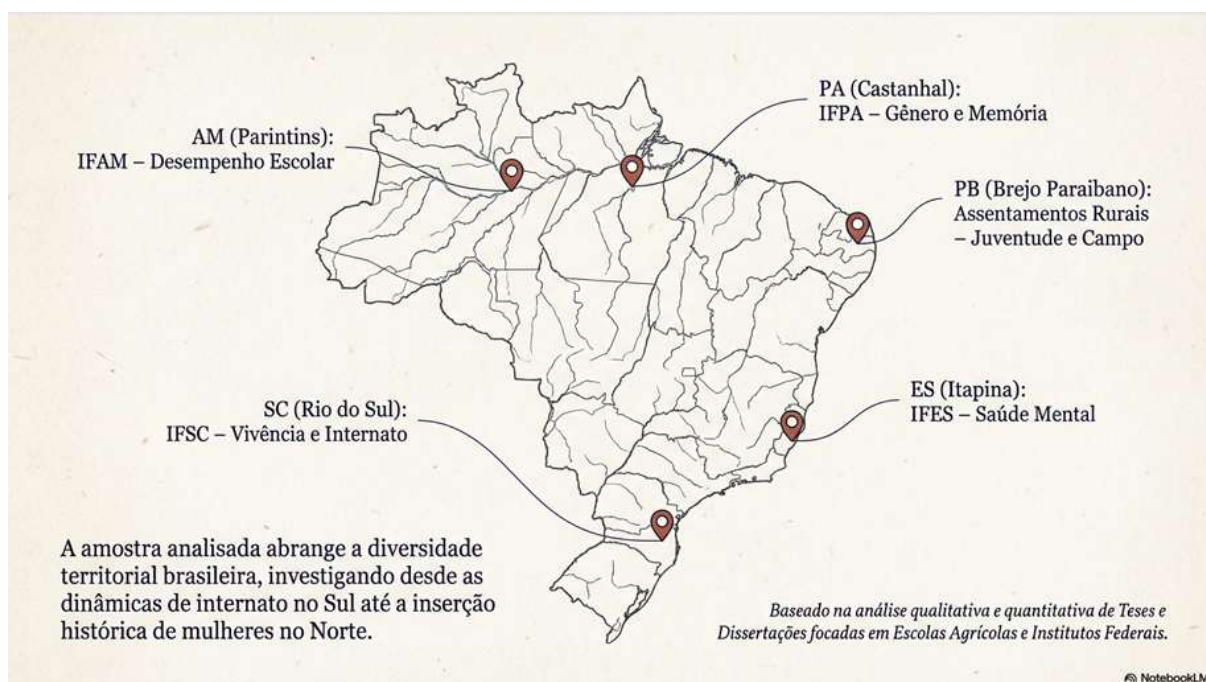
				permanência desses jovens em seus territórios.		sua existência e de projetar o futuro, ressignificando o campo não como espaço de ausência, mas de potência. Ao mobilizarem-se em práticas de resistência, diálogo e produção de conhecimento, ampliam seus horizontes de sentido e contribuem para a continuidade de suas comunidades. Acredita-se que o trabalho contribua para a compreensão da juventude rural como sujeito ativo na transformação de seus territórios, sendo a educação um eixo estruturante na constituição de suas identidades e na possibilidade de permanência crítica no meio rural.
--	--	--	--	---	--	---

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

2. 1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Dentre as teses e dissertações selecionadas, uma provém da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, uma do IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal, e duas da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Esses trabalhos apresentam abordagens metodológicas distintas, mas convergem na análise de aspectos que evidenciam a diversidade e a riqueza do contexto formativo em instituições que adotam o regime de internato. Embora cada estudo tenha suas especificidades, ilustram também o cenário do ensino agrícola no Brasil, pois cada uma das cinco pesquisas se deu em diferentes regiões, mas com contextos de regime internato semelhantes.

Figura 2 Regiões dos trabalhos selecionados



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2025).

O estudo dessas pesquisas permite observar que o internato, enquanto espaço educativo e social, não se restringe à transmissão de saberes técnico-profissionais. Ele se configura também como um locus de sociabilidade, construção identitária e negociação simbólica das normas institucionais, conforme indicado por Goffman (2008) ao tratar das “instituições totais”. Nesse contexto, os conceitos de Pierre Bourdieu são particularmente úteis para compreender como os estudantes internalizam e negociam regras, práticas e valores institucionais. O

internato pode ser entendido como um campo escolar (Bourdieu, 2012), no qual os jovens mobilizam diferentes formas de capital cultural, social e simbólico para se posicionarem, resistirem e construírem identidade. O *habitus*, entendido como conjunto de disposições duráveis e transferíveis (Bourdieu, 1996), explica como esses estudantes reproduzem e ao mesmo tempo transformam práticas e normas, articulando disciplina, autonomia e pertencimento. Nesse sentido, os jovens vivenciam experiências que articulam disciplina, autonomia, pertencimento e resistência simbólica, consolidando processos formativos que vão além do currículo formal (Certeau, 2014; Melucci, 2004; Gadamer, 2015).

Além disso, as pesquisas analisadas revelam que a formação no internato envolve múltiplas dimensões, incluindo relações afetivas, convivência coletiva, estratégias de adaptação, enfrentamento de desigualdades socioeconômicas e, em alguns casos, desafios de gênero e inclusão. Tais aspectos evidenciam que o ambiente escolar deve ser compreendido de forma integral, articulando ensino formal, práticas sociais e experiências culturais, alinhando-se à perspectiva da educação emancipadora defendida por Saviani (1986) e à concepção de educação como prática de liberdade proposta por Freire (1996).

Dessa forma, o presente capítulo dedica-se a construir reflexões, análises e sínteses das teses e dissertações selecionadas, apoiando-se em um referencial teórico consistente que permite compreender os processos de formação identitária e social de jovens em internatos agrícolas. A incorporação da perspectiva de Bourdieu fortalece a análise da dinâmica entre os jovens e as instituições, oferecendo um olhar crítico sobre os mecanismos de reprodução e transformação social presentes no internato. Esta abordagem estabelece uma base sólida para a discussão detalhada dos estudos analisados, apresentada na seção 2.1, oferecendo elementos cruciais para a compreensão de vínculos, pertencimento e significados construídos pelos estudantes no contexto educacional rural.

2.1.1 Juventudes agrícolas: formação para além de uma profissão?

A tese de Emerson Bianchini Estivalet (2019), intitulada *Juventudes Agrícolas: formação para além de uma profissão?* representa uma importante contribuição empírica e teórica para a compreensão dos processos de formação identitária de jovens estudantes em regime de internato. Desenvolvida no contexto de um Instituto Federal no estado de Santa Catarina, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de orientação hermenêutica, com forte inspiração etnográfica, e tem como eixo central a análise da constituição de identidades juvenis rurais no ambiente institucional escolar.

O autor parte do pressuposto de que a identidade é um processo relacional, simbólico e historicamente situado, sendo edificado pelas vivências cotidianas, vínculos interpessoais e experiências afetivas dos sujeitos. Nesse sentido, o internato é compreendido como uma “instituição total”, nos termos de Goffman (2008), caracterizada por rotinas rígidas, controle disciplinar e padronização das condutas, mas também como um lócus de socialização, resistência simbólica e produção de sentidos. Estivalet (2019) fundamenta-se ainda nos aportes de Certeau (2014), Gadamer (2015) e Melucci (2004), para compreender como os jovens elaboram estratégias de negociação simbólica com as estruturas institucionais.

Os resultados da pesquisa revelam que, ao viverem afastados do núcleo familiar, os estudantes desenvolvem formas próprias de inserção social, apropriando-se do espaço escolar por meio de práticas criativas e táticas de resistência cotidiana. Essas práticas incluem a criação de códigos linguísticos próprios, apelidos entre colegas, celebrações informais, trotes, redes de solidariedade e adaptação das regras institucionais à sua vivência coletiva. Em vez de desvio disciplinar, essas ações são interpretadas como formas legítimas de afirmação identitária e construção de pertencimento ao grupo.

Nesse contexto, a identidade agricola emerge como um processo de construção coletiva, forjado nas relações vividas, nas tensões institucionais e nas estratégias de adaptação simbólica dos jovens. Estivalet (2019) sustenta que a experiência do internato proporciona uma formação que ultrapassa a dimensão técnico-profissionalizante, englobando aspectos éticos, relacionais, emocionais e culturais. O “aprender a viver com o outro” torna-se um eixo formativo central, que se expressa nas interações informais, nos conflitos interpessoais, nas práticas de convivência e nos laços afetivos estabelecidos entre os estudantes.

A tese também se alinha aos fundamentos da educação emancipadora, tal como proposta por Saviani (1986), ao defender que a escola deve proporcionar aos sujeitos condições de reflexão crítica sobre suas trajetórias e de ação transformadora sobre sua realidade. O internato, nesse sentido, deve ser concebido como um espaço de formação integral e de valorização da experiência juvenil, e não apenas como ambiente de reclusão ou de transmissão de saber técnico.

Ao destacar que a identidade juvenil é construída em dois planos complementares, o da adaptação às exigências institucionais e o da criação de espaços de autonomia e resistência, Estivalet (2019) oferece uma chave interpretativa fundamental para esta dissertação. Sua pesquisa permite compreender os estudantes agricolas não como receptores passivos da cultura institucional, mas como sujeitos ativos, capazes de ressignificar normas, construir projetos de vida e atribuir sentido às suas trajetórias escolares e profissionais.

Figura 3 Síntese da tese



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2025)

Desse modo, a tese de Estivaletete constitui um referencial teórico e metodológico indispensável para compreender os processos identitários em escolas com regime de internato, especialmente ao analisar a construção da identidade juvenil em instituições de educação profissional rural. Seus achados foram incorporados nesta pesquisa como base para a análise das experiências formativas dos jovens e dos sentidos que atribuem à sua condição de agricultores.

2.1.2 - Memórias da primeira turma mista: a inserção das mulheres no Colégio Agrícola Manoel Barata

A dissertação de Damiana Barros do Nascimento representa uma significativa contribuição aos estudos sobre educação profissional agrícola, ao resgatar a memória da primeira turma mista do Colégio Agrícola Manoel Barata (CAMB), atual Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, evidenciando a experiência das primeiras mulheres inseridas nesse espaço historicamente marcado pela presença masculina. O trabalho articula com sensibilidade e rigor metodológico a perspectiva da História Cultural, da História do Tempo Presente e da História Oral, propondo um olhar interseccional entre gênero, memória e educação do campo.

O estudo parte da constatação de uma lacuna documental institucional: a ausência de registros e homenagens aos 40 anos da primeira turma mista do curso técnico em agropecuária

(1975–1977). A partir dessa constatação, a autora desenvolve uma pesquisa que se ancora na memória de egressas e ex-alunos do período, configurando uma abordagem que valoriza a subjetividade das fontes orais como ferramenta para reconstrução histórica de experiências silenciadas.

A pesquisa é fundamentada teoricamente por autoras centrais nos campos dos estudos de gênero, da memória e da história oral, cujos aportes oferecem uma leitura crítica e sensível da experiência feminina no contexto do ensino agrícola. Michelle Perrot (2007), ao discutir a invisibilidade histórica das mulheres nos espaços públicos e institucionais, sustenta que a escrita da história precisa abrir espaço para as subjetividades femininas, que durante séculos foram silenciadas pelas estruturas patriarcais. Damiana dialoga com essa perspectiva ao iluminar o percurso das primeiras estudantes do Colégio Agrícola Manoel Barata, revelando suas vozes como legítimas fontes de conhecimento histórico.

Ecléa Bosi (1994), por sua vez, contribui com o conceito de memória como reconstrução viva e situada da experiência, destacando que a lembrança não é mero registro do passado, mas uma narrativa atravessada pelas emoções, pelas condições sociais e pelas relações de poder. A autora da dissertação utiliza essa abordagem para compreender como as egressas da turma mista reconstróem suas trajetórias escolares à luz das tensões vividas e das conquistas alcançadas, revelando as marcas subjetivas e políticas de sua presença na instituição.

Lucília Delgado (2006) insere-se na tradição da História Oral crítica, defendendo a escuta das narrativas individuais como ato ético, político e epistêmico. Sua contribuição é essencial para legitimar a escolha metodológica da autora ao trabalhar com fontes orais, respeitando os sentidos atribuídos pelas próprias mulheres às suas vivências. Nessa linha, a memória não é apenas um recurso metodológico, mas um campo de disputa simbólica, em que diferentes versões do passado concorrem para afirmar identidades, reivindicar reconhecimento e reconstruir o presente.

Paul Ricoeur (2007), ao tratar da articulação entre narrativa e identidade, oferece uma chave hermenêutica que atravessa toda a dissertação. Segundo o filósofo, a identidade pessoal e coletiva é constituída na linguagem, por meio dos relatos que os sujeitos produzem sobre si mesmos e sobre o mundo. Assim, ao narrar suas experiências no internato agrícola, as mulheres constroem não apenas uma memória coletiva, mas também uma forma de pertencimento, resistência e afirmação simbólica no interior de uma instituição que historicamente lhes foi negada.

O conceito de memória coletiva, desenvolvido por Maurice Halbwachs (1950), sustenta a valorização dessas narrativas como elementos fundantes de uma história social alternativa,

que se contrapõe à história oficial, geralmente marcada por lacunas, omissões e exclusões. Ao recuperar os relatos das primeiras agricolinas, Damiana Barros evidencia que sua inserção na escola agrícola não foi meramente um evento administrativo, mas um processo vivido e negociado, no qual essas jovens elaboraram estratégias de resistência, adaptação e afirmação identitária a partir de suas experiências escolares e de convivência no espaço institucional.

Esse processo é marcado por conflitos, mas também por aprendizagens, trocas afetivas e reelaborações subjetivas, que contribuíram para a transformação simbólica e concreta do ambiente educacional. O internato, tradicionalmente masculinizado, é reconfigurado a partir da presença e da agência dessas jovens, que inscrevem suas marcas na instituição e rompem com os estereótipos de gênero vigentes. Assim, a dissertação não apenas resgata uma memória invisibilizada, mas também afirma que a identidade agricolina se constitui na intersecção entre história vivida, resistência cotidiana e construção ativa de novos lugares sociais para as juventudes rurais femininas.

Além da análise das narrativas orais, a autora realiza uma investigação documental rigorosa, examinando arquivos da Secretaria de Registros e Indicadores Acadêmicos (SRIA) do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, antiga sede do Colégio Agrícola Manoel Barata. O tratamento conferido a esses documentos não se limita à descrição técnica dos dados, mas evidencia uma leitura crítica das formas pelas quais a administração escolar inscreve, omite ou hierarquiza sujeitos em seus registros oficiais. A partir dessa análise, emergem informações que vão além do plano estatístico: os documentos tornam-se vestígios de práticas institucionais que revelam tanto a materialidade das desigualdades de gênero quanto os limites simbólicos da inclusão feminina no espaço escolar rural.

O perfil socioeconômico das estudantes da primeira turma mista, por exemplo, aponta para a presença de mulheres oriundas de contextos periféricos, majoritariamente do meio rural, de baixa renda e com pouca escolarização familiar anterior. Esses dados reforçam a interseccionalidade das condições sociais enfrentadas por essas jovens, situadas na confluência de múltiplas vulnerabilidades: gênero, classe, território e geração. O acesso ao ensino agrícola, portanto, não representava apenas uma oportunidade educacional, mas um desafio à própria estrutura simbólica da instituição, historicamente pensada e organizada para o público masculino.

Outro aspecto significativo evidenciado pela documentação institucional refere-se aos materiais exigidos no processo seletivo e nas orientações para o ingresso na escola. Esses itens, em sua maioria, estavam voltados a uma rotina escolar rigidamente masculinizada, desconsiderando especificidades femininas e naturalizando o corpo masculino como o padrão

universal do estudante agrícola. A ausência de adaptações ou menções às necessidades específicas das alunas revela uma lógica institucional marcada pela cegueira de gênero, que pressupunha a neutralidade das normas, quando na verdade operava com base em padrões excludentes.

Mais emblemático ainda é o fato de que, mesmo após o ingresso formal das mulheres, os formulários de matrícula, certificados de conclusão, crachás e documentos institucionais continuaram utilizando exclusivamente o gênero masculino — tanto nas referências aos cargos e funções, quanto nas denominações genéricas de aluno, técnico e egresso. Essa persistência do uso genérico masculino evidencia não apenas uma resistência simbólica à presença feminina, mas a reprodução de um modelo patriarcal de administração escolar, no qual a linguagem institucional atua como instrumento de invisibilização e marginalização.

Ao destacar esses elementos, a dissertação demonstra que os documentos oficiais não são meros instrumentos burocráticos neutros, mas dispositivos de poder que institucionalizam certas presenças e silenciam outras. O apagamento linguístico e a padronização masculina não são acidentais, mas constituem práticas discursivas que reafirmam normas de gênero, naturalizam hierarquias e dificultam o reconhecimento da diferença como componente legítimo do espaço escolar.

Dessa forma, ao combinar análise documental e narrativas orais, Damiana Barros evidencia com contundência que a inserção das mulheres no ensino agrícola foi muito mais complexa do que uma mudança normativa ou legal: tratou-se de uma experiência de enfrentamento contínuo às estruturas de exclusão simbólica e material que ainda atravessavam a organização escolar. Essa abordagem reforça o valor político-pedagógico da memória e dos arquivos como fontes complementares e críticas para a compreensão dos processos identitários e das tensões institucionais vividas por jovens do campo.

No tocante às mudanças pedagógicas e culturais decorrentes da inserção das mulheres, a pesquisa destaca as tensões, exclusões e adaptações enfrentadas, revelando um cenário marcado pela desigualdade de gênero, mas também pela solidariedade entre pares e pela emergência de um protagonismo feminino. As mulheres entrevistadas relataram episódios de resistência a normas disciplinares, dificuldades de infraestrutura, preconceito e, ao mesmo tempo, conquistas afetivas, curriculares e profissionais. O estudo evidencia a construção de trajetórias singulares e coletivas, nas quais a identidade de agricolina assume contornos de luta, pertencimento e transformação.

Um dos principais méritos do trabalho é demonstrar como o espaço do internato, longe de ser neutro, constitui-se como território de disputa simbólica e material, especialmente para

mulheres em um curso tradicionalmente masculino. Assim como nas instituições analisadas por Estivalet (2019), a convivência no internato aqui também aparece como mecanismo de formação integral, para além do currículo formal.

Figura 4 Mulheres nas escolas "agrícolas"



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2025)

Damiana Barros articula ainda uma importante crítica institucional, ao apontar que a inserção feminina no CAMB se deu quase trinta anos após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), a qual já previa a presença de mulheres nas instituições de ensino técnico agrícola. Tal atraso demonstra não apenas um descompasso entre lei e prática, mas o predomínio de visões conservadoras de gênero nas gestões escolares, revelando um campo fértil para análises sobre políticas de inclusão e memória institucional.

Do ponto de vista metodológico, a autora conjuga fontes orais, documentos escolares, fotografias e entrevistas com rigor interpretativo e uma perspectiva decolonial, ao recuperar a voz de mulheres negras, rurais e periféricas, marcadas por experiências de invisibilidade. A abordagem da História Oral, conforme delimitada por Delgado (2006), é aplicada com maturidade analítica, respeitando os limites e potências das memórias individuais como formas legítimas de conhecimento histórico.

2.1.3 - Ensino médio integrado: desempenho escolar dos discentes do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - campus Parintins.

A dissertação de Leandro Pereira de Oliveira, intitulada *Ensino Médio Integrado: desempenho escolar dos discentes do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Amazonas – Campus Parintins*, configura-se como uma relevante contribuição para os estudos que articulam juventude rural, educação profissional e condições de permanência e sucesso escolar em contextos socialmente vulneráveis. Desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de base dialética, a pesquisa investiga os múltiplos fatores que incidem sobre o desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado, com foco na realidade amazônica.

O autor parte da constatação de que o curso técnico em agropecuária da unidade apresenta índices expressivos de evasão, reprovação e desmotivação estudantil. Diante disso, busca compreender os determinantes que impactam a trajetória escolar dos discentes “no e além da sala de aula”, considerando tanto os elementos didático-pedagógicos quanto as dimensões socioeconômicas, afetivas e territoriais. Ao fazê-lo, desloca o debate sobre desempenho escolar de uma lógica meritocrática para uma leitura ampliada e crítica, capaz de considerar os sujeitos em suas múltiplas inserções sociais.

Entre os principais achados do estudo, destaca-se a precariedade da infraestrutura escolar — especialmente no que diz respeito aos laboratórios e à oferta de atividades práticas —, bem como a forte dependência dos estudantes em relação aos auxílios institucionais (transporte, alimentação, moradia). Além disso, a ausência de políticas efetivas de acolhimento emocional e de construção de vínculos educativos compromete a vivência escolar, gerando um cenário de vulnerabilidade simbólica e material que dificulta o engajamento discente.

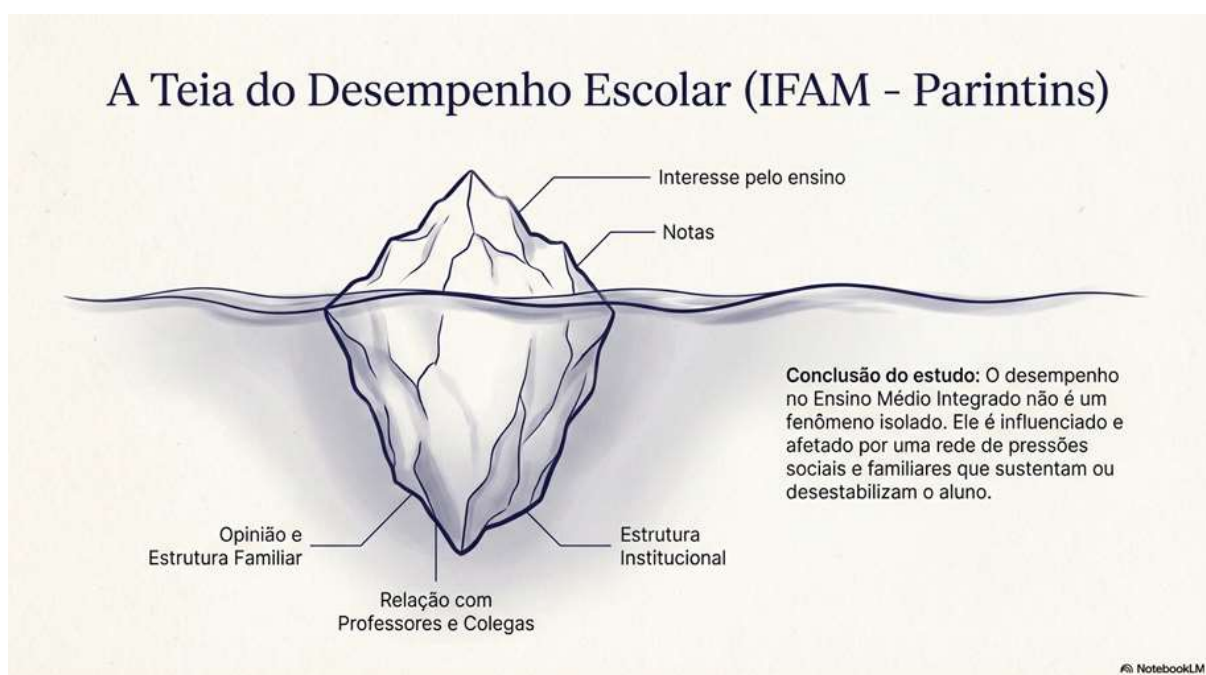
A pesquisa evidencia que a maioria dos estudantes é oriunda de comunidades rurais e de famílias de baixa renda, o que torna a escola um espaço de possibilidades, mas também de tensões. Ao ingressarem no IFAM, esses jovens enfrentam não apenas o desafio do conteúdo técnico, mas um processo de adaptação institucional, que exige ressignificação de valores, de relações e de expectativas. Nesse sentido, Oliveira (2019) demonstra que o desempenho escolar é atravessado por fatores que vão muito além das capacidades cognitivas, envolvendo também a dimensão subjetiva da experiência educacional.

Um dos aspectos metodológicos mais relevantes da dissertação é o uso combinado de questionário socioeconômico e rodas de conversa, que permite captar tanto indicadores objetivos quanto as narrativas dos estudantes sobre suas vivências. As falas colhidas revelam

um processo de amadurecimento e crítica social, com implicações para a construção da identidade juvenil. A escola aparece, nesse contexto, como espaço de reelaboração pessoal e projeção de futuro, onde se tecem não apenas aprendizagens técnicas, mas formas de pertencimento e autorreconhecimento.

Embora a pesquisa não aborde diretamente o regime de internato, oferece elementos fundamentais para compreender os desafios enfrentados por jovens rurais na formação técnica integrada, especialmente em contextos de deslocamento territorial e vulnerabilidade social. Ao afirmar que o desempenho escolar também é expressão de fatores afetivos, relacionais e comunitários, Oliveira (2019) aproxima-se da concepção de identidade como construção situada e dinâmica, em consonância com os fundamentos da presente dissertação.

Figura 5 Teia do desempenho escolar



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2025).

Nesse sentido, o estudo corrobora a ideia de que a formação no ensino técnico deve considerar os estudantes como sujeitos históricos, marcados por trajetórias singulares e expectativas sociais, cujas experiências extrapolam o currículo formal. Ao propor a revisão das práticas pedagógicas, das políticas de permanência e dos dispositivos de escuta institucional, a pesquisa reforça o entendimento de que o ambiente escolar deve ser não apenas um espaço de instrução, mas também de cuidado, escuta e formação integral.

Assim, a dissertação de Oliveira oferece uma base empírica e conceitual importante para esta pesquisa, ao evidenciar que a construção da identidade de estudantes agrícolinos, ainda que em outra região, é atravessada por condições objetivas de vida, vínculos afetivos, relações de pertencimento e experiências formativas amplas. Sua leitura se integra, portanto, ao escopo teórico desta investigação, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre juventude rural, educação profissional e identidade em contextos escolares marcados por desigualdades.

2.1.4 - Análise dos sintomas de ansiedade e depressão e seus desdobramentos preventivos entre os alunos do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Itapin

A dissertação de Fabrício Zorzal dos Santos aborda com profundidade e sensibilidade uma temática emergente e relevante no contexto da educação profissional e técnica: a saúde mental de estudantes do ensino médio integrado, com foco específico nos transtornos de ansiedade e depressão. Realizada no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina, a pesquisa alia uma abordagem quantitativa de caráter descritivo e exploratório à análise crítica da realidade institucional, contribuindo substancialmente para o campo da educação agrícola ao enfatizar a centralidade do bem-estar emocional como fator determinante para a permanência e o desempenho escolar.

O estudo parte da observação empírica no ambulatório médico do campus, onde o autor, enquanto profissional da saúde, identificou um padrão recorrente de sintomas emocionais entre os estudantes, tais como choro incontrolável, crises de pânico, automutilação e ideias suicidas. Esse contato direto com o sofrimento psíquico da comunidade discente impulsionou a formulação da seguinte questão-problema: quais fatores estão associados aos níveis de ansiedade e depressão entre os estudantes do ensino médio integrado em regime de internato?

Com base na aplicação das Escalas de Beck para Ansiedade (BAI) e para Depressão (BDI) em um universo de 93 alunos dos cursos técnicos em agropecuária e zootecnia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina, o autor identificou uma prevalência alarmante de sintomas psicológicos: 52,7% dos estudantes apresentavam níveis de ansiedade classificados como leve, moderado ou grave, enquanto 58,1% manifestavam sinais de depressão dentro da mesma faixa de severidade. Tais dados expõem de forma contundente um aspecto crítico da vida escolar que costuma permanecer à margem das políticas pedagógicas e dos discursos institucionais: a fragilidade emocional e a vulnerabilidade psicossocial que atravessam o cotidiano de jovens inseridos em instituições educacionais com regime de internato.

Esses índices, longe de constituírem ocorrências isoladas, apontam para um padrão estrutural de sofrimento psíquico, frequentemente invisibilizado sob a lógica meritocrática e tecnicista que ainda orienta parte significativa da educação profissional no Brasil. O discurso da excelência técnica e da produtividade, predominante nesses espaços, tende a relegar a saúde mental dos estudantes a uma dimensão secundária ou privada, desconsiderando as especificidades subjetivas, sociais e territoriais que caracterizam a juventude rural. O ambiente escolar, ao invés de funcionar como espaço de cuidado e acolhimento, pode reproduzir pressões normativas, competitividade e isolamento afetivo, intensificados pela experiência do internato.

No regime de internato, tais vulnerabilidades são potencializadas por fatores como o afastamento das redes familiares e comunitárias, a convivência contínua em ambientes coletivos, a rigidez disciplinar, a ausência de espaços privados e o escasso acesso a serviços psicossociais permanentes. A vivência em tempo integral na instituição, embora ofereça oportunidades de formação e mobilidade social, também impõe desafios emocionais profundos que, se não reconhecidos e acompanhados, podem comprometer o rendimento acadêmico, as relações interpessoais e a construção da identidade dos estudantes.

A pesquisa evidencia que os sentimentos de ansiedade e depressão não são desvinculados do contexto escolar, mas profundamente entrelaçados a ele. Estudantes em sofrimento relatam dificuldades de adaptação, sensação de invisibilidade, medo de falhar, exaustão física e mental, bem como ausência de espaços de escuta e expressão emocional. Ao apontar para essa realidade silenciada, o trabalho de Santos (2020) rompe com a lógica institucional que naturaliza o sofrimento como parte do processo formativo e propõe um reposicionamento ético e político das instituições de educação profissional frente à saúde mental de seus estudantes.

A relevância desses dados para a presente dissertação é direta: compreender a construção da identidade de jovens agricólinos exige também reconhecer os marcadores emocionais e psíquicos que perpassam essa vivência. A identidade não se constitui apenas na relação com os saberes técnicos, com os pares e com a instituição, mas também na forma como o sujeito vivencia a si mesmo em meio às pressões e às expectativas que o internato impõe. Nesse sentido, a dimensão emocional deve ser reconhecida como parte constitutiva da formação integral e da subjetividade juvenil, e não como um elemento periférico da experiência escolar.

O trabalho é fundamentado em uma sólida revisão teórica sobre adolescência, saúde mental, políticas públicas de atenção psicossocial e instrumentos diagnósticos reconhecidos internacionalmente, como o DSM-5 e as diretrizes da Organização Mundial da Saúde. O autor articula ainda conceitos provenientes da Reforma Psiquiátrica Brasileira, do SUS e da Política

Nacional de Saúde Mental, refletindo sobre a insuficiência de protocolos de cuidado nas instituições escolares e a urgência de práticas preventivas e intersetoriais.

Um dos méritos metodológicos mais relevantes da dissertação de Santos (2020) é a capacidade de articular os dados clínicos obtidos por meio das Escalas de Beck com variáveis sociodemográficas e contextuais dos estudantes, ampliando a compreensão dos fatores que contribuem para a manifestação de sintomas ansiosos e depressivos no ambiente escolar agrícola. A correlação estatística entre variáveis como sexo, religião, tipo de moradia, histórico familiar de violência ou transtorno mental, tempo de sono e vínculos afetivos permitiu não apenas descrever os níveis de sofrimento psíquico, mas também identificar grupos mais vulneráveis e padrões recorrentes de risco emocional.

A análise revela que estudantes com menor tempo de sono regular, histórico de negligência ou violência na infância, ou que não contam com suporte familiar efetivo, tendem a apresentar escores significativamente mais elevados nas escalas de ansiedade e depressão. Tais dados não apenas validam percepções clínicas e empíricas da equipe pedagógica, como também fornecem subsídios objetivos para o desenvolvimento de ações preventivas e políticas institucionais de acolhimento psicossocial. Ao fazer essa correlação, a pesquisa se destaca por superar abordagens meramente descritivas, assumindo uma perspectiva crítica e propositiva voltada à transformação do contexto educacional.

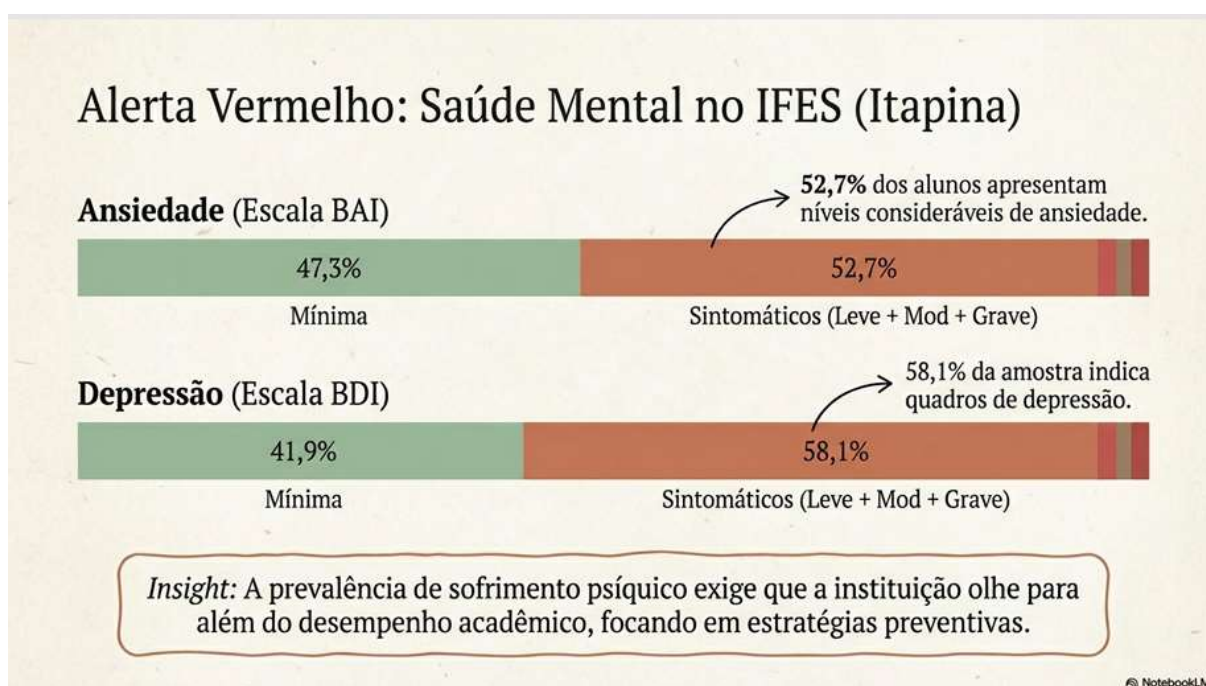
Outro ponto de destaque é o alerta da pesquisa quanto aos estudantes classificados com risco “mínimo” pelas escalas. Em vez de tratar essa classificação como indicativo de normalidade ou ausência de risco, o autor enfatiza que tais escores devem ser compreendidos como sinais precoces de sofrimento emocional, os quais, se ignorados, podem evoluir para quadros clínicos mais graves. Essa abordagem preventiva representa um avanço conceitual importante, pois desloca a atenção institucional do atendimento pontual de crises para a monitorização contínua do bem-estar emocional dos estudantes.

Esse posicionamento é coerente com uma visão ampliada de saúde mental na escola, que não se restringe à medicalização ou à patologização de comportamentos desviantes, mas propõe um modelo de atenção integral, contextual e intersetorial, capaz de reconhecer o sofrimento como fenômeno complexo, socialmente determinado e pedagogicamente relevante. Ao tratar os indicadores mínimos como pontos de atenção e não como “zonas de conforto”, o estudo propõe uma ruptura com a lógica reativa e disciplinadora ainda presente em muitas instituições de ensino técnico, especialmente aquelas com regime de internato.

Para a presente dissertação, essa abordagem metodológica contribui não apenas para reforçar a importância da escuta institucional, mas também para refletir sobre como os

marcadores emocionais se entrelaçam com a construção da identidade juvenil em ambientes escolares rurais. A ausência de estratégias de cuidado e de mediação emocional pode gerar uma vivência formativa marcada por angústia, sensação de inadequação e ruptura de vínculos, afetando diretamente o modo como os jovens se percebem e se posicionam no espaço escolar. Assim, ao integrar dados objetivos com análise crítica das condições estruturais da vivência no internato, a dissertação de Santos amplia o escopo da discussão sobre identidade, subjetividade e pertencimento, oferecendo uma importante referência para esta pesquisa.

Figura 6 Saúde Mental no IFES pesquisado



A dissertação destaca ainda que o regime de internato, embora forneça formação técnica de qualidade e oportunidades de mobilidade social, pode constituir um ambiente gerador de estresse emocional, especialmente pela distância da família, exigência disciplinar, pressão acadêmica e ausência de suporte psicopedagógico contínuo. Tal constatação encontra ressonância com os estudos de Estivalet (2019) e Nascimento (2018), os quais abordam os efeitos subjetivos e sociais da vivência em internatos agrícolas, contribuindo para uma compreensão mais integral do jovem agricolino.

Ao final do estudo, o autor propõe um conjunto de ações preventivas institucionais, como a implantação de um espaço permanente de escuta com psicólogo, campanhas educativas sobre saúde mental, formação continuada de professores para identificação precoce de sinais

de sofrimento psíquico, além da elaboração de um protocolo institucional de atendimento e acolhimento emocional.

2.1.5 - Juventude rural e processos educativos: um estudo de caso sobre as práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano

A tese de Gisania Carla de Lima, intitulada *Juventude Rural e Processos Educativos: um estudo de caso sobre as práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano*, insere-se em uma perspectiva crítica e comprometida com a valorização da juventude rural como sujeito histórico, político e produtor de sentidos. Fundamentada em uma abordagem qualitativa e orientada pela Educação Popular, a pesquisa utiliza como marco teórico autores como Paulo Freire, Edward Thompson, Regina Novaes, Elisa Guaraná de Castro e Juarez Dayrell, compondo um arcabouço epistemológico capaz de dar conta da complexidade dos processos formativos vividos por jovens camponeses.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar como as experiências educativas vivenciadas por jovens assentados contribuem para a valorização da vida no campo e para a construção de uma identidade camponesa ativa e afirmativa. Os objetivos específicos desdobraram-se na compreensão das avaliações que os próprios jovens fazem sobre tais experiências, na identificação das concepções educativas que as sustentam, e na análise de seus impactos sobre os projetos de vida e a permanência nos territórios rurais.

A autora estrutura sua tese em quatro blocos teórico-metodológicos, adotando o estudo de caso como estratégia principal de investigação. Entre os procedimentos utilizados destacam-se a observação direta, o acompanhamento sistemático e as entrevistas semiestruturadas, voltadas a captar o sentido que os jovens atribuem às suas práticas cotidianas. Essa escolha metodológica reafirma a centralidade das vozes juvenis no processo de construção do conhecimento, rompendo com abordagens que invisibilizam ou estigmatizam os sujeitos do campo.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os processos educativos vivenciados pelos jovens assentados extrapolam a escola formal e se enraízam em práticas contínuas de formação, distribuídas entre espaços comunitários, experiências intergeracionais, participação em movimentos sociais e trabalho com a terra. Tais vivências operam como vetores simbólicos e políticos de fortalecimento de uma identidade camponesa que articula saberes técnicos e populares, práticas produtivas sustentáveis e formas de resistência territorial frente às lógicas de invisibilização e êxodo rural.

Nesse processo, a juventude rural emerge não como simples destinatária ou objeto passivo das políticas educativas, mas como sujeito coletivo e histórico, capaz de protagonizar ações transformadoras no interior dos territórios onde vive e atua. Longe de assumir uma postura reprodutiva ou subordinada, os jovens pesquisados por Gisania Carla de Lima posicionam-se como agentes de mudança que elaboram práticas pedagógicas, políticas e culturais enraizadas nas dinâmicas de suas comunidades. Tal protagonismo se expressa de forma plural, seja pela atuação direta em grupos de base, associações e espaços de decisão comunitária, seja pela criação de estratégias cotidianas de resistência à lógica urbana, capitalista e excludente que tende a desvalorizar o campo e seus saberes.

A autora evidencia que esses jovens assumem papéis de liderança orgânica, construindo com os demais moradores um campo de ação marcado pelo diálogo, pela escuta ativa e pela corresponsabilidade no desenvolvimento local. Trata-se de uma juventude que não apenas ocupa espaços previamente institucionalizados, mas que também inventa novas formas de participação, criando redes de solidariedade, fóruns de articulação e espaços culturais que promovem a valorização da identidade camponesa. A resistência cultural, nesse contexto, não se reduz a um gesto defensivo, mas configura-se como movimento afirmativo de memória, ancestralidade e reinvenção simbólica do modo de ser rural.

Essa juventude, ao organizar eventos, celebrar rituais locais, mobilizar práticas produtivas sustentáveis ou disputar o acesso a políticas públicas, reconstrói coletivamente um sentido de pertencimento e agência. A identidade que se constitui nesse processo não é fixa nem homogênea, mas se reinventa constantemente nas experiências vividas, nas tensões com o mundo urbano e nas projeções de futuro que os próprios jovens elaboram a partir de suas condições concretas de existência. É uma identidade em movimento, atravessada pela ação prática, pela reflexão crítica e pela interação dialética entre tradição e inovação.

Ao tratar a juventude rural como produtora de conhecimento e como sujeito político, a tese rompe com visões assistencialistas ou romantizadas, frequentemente presentes em políticas públicas voltadas ao campo. Reconhece, ao contrário, que os jovens são capazes de produzir teoria a partir da prática, transformando suas experiências em fontes legítimas de saber e articulando-as a projetos coletivos de emancipação social. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a importância de uma abordagem que valorize os processos formativos não escolares aqueles que ocorrem no cotidiano, na terra, na luta e na cultura como dimensões fundamentais para a constituição da identidade e da permanência crítica no campo.

Essas práticas formativas, segundo Lima (2021), mobilizam um repertório múltiplo e híbrido de saberes que inclui o conhecimento científico, o saber tradicional, as práticas

ancestrais e as experiências coletivas, compondo um processo educativo integral, enraizado no território e orientado pela lógica da emancipação. O protagonismo juvenil camponês emerge, assim, como força capaz de tensionar os discursos hegemônicos sobre juventude, educação e campo, projetando outras formas de ser e viver no mundo rural.

Figura 7 Potência da juventude em assentamento



Fonte: Jornal Ibiá (2025).

Ao enfatizar que os processos educativos no campo devem ir além da mera instrução técnica e considerar a totalidade da experiência vivida pelos sujeitos, a tese de Lima aproxima-se dos pressupostos centrais desta dissertação. Ainda que o foco de sua pesquisa esteja em assentamentos rurais e não diretamente em internatos, suas contribuições teóricas e empíricas oferecem elementos fundamentais para pensar a construção da identidade de jovens estudantes agricolinos em escolas com regime de internato. Ambas as realidades compartilham desafios de permanência, desvalorização cultural e busca por pertencimento e reconhecimento, aspectos cruciais para a análise identitária juvenil em contextos rurais.

Portanto, a obra de Gisania Carla de Lima torna-se um referencial significativo para esta investigação, ao demonstrar que a educação no campo só cumpre seu papel transformador quando incorpora os saberes locais, fortalece os vínculos comunitários e reconhece os jovens como sujeitos de direitos, com capacidade de ressignificar seu território, sua identidade e seu futuro.

2.1.6 - Singularidades da presente pesquisa em relação a estudos anteriores

As teses e dissertações selecionadas para compor o estado do conhecimento desta pesquisa contribuem com a análise de fatores presentes no ensino agrícola. As reflexões

provocadas por estes estudos convergem e certamente fortalecem algumas compreensões nesta pesquisa. Embora haja atravessamentos ao analisar estudantes em regime de internato estes estudos não tratam o objeto de pesquisa com a mesma perspectiva de análise e discussão.

Figura 8 Singularidades das Pesquisas



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2025)

A presente investigação dialoga diretamente com os estudos de Oliveira (2019), Santos (2020), Lima (2021), Estivalete (2019) e Silva (2017), que abordam temas fundamentais para compreender a experiência de estudantes em instituições de educação profissional agrícola, especialmente em regime de internato. No entanto, distingue-se dessas pesquisas em três aspectos principais: o foco investigativo, a perspectiva metodológica e a concepção de identidade adotada.

Enquanto Oliveira (2019) concentra-se no desempenho escolar dos discentes do curso técnico em agropecuária em um campus amazônico, priorizando fatores socioeconômicos e pedagógicos, e Santos (2020) analisa a prevalência de sintomas de ansiedade e depressão no internato agrícola, esta pesquisa não tem como objetivo central o rendimento acadêmico nem os indicadores clínicos de saúde mental. Embora reconheça a importância dessas dimensões, o foco aqui recai sobre os processos de construção identitária dos estudantes no contexto do internato, buscando compreender como os jovens agricólinos ressignificam suas trajetórias, vínculos e pertencimento a partir das vivências escolares.

Diferentemente da tese de Lima (2021), que investiga os processos educativos de jovens em assentamentos rurais com base em uma perspectiva da Educação Popular, voltada à valorização da identidade camponesa. Embora compartilhem o compromisso com a valorização da juventude rural como sujeito histórico e coletivo, nossa abordagem está mais centrada na instituição escolar como espaço de mediação simbólica, com ênfase nas contradições vividas pelos jovens no regime de internato. O objeto empírico não é a vida comunitária rural, mas o cotidiano escolar institucional e suas implicações subjetivas.

Ainda, em relação à discussão teórica promovida por Silva (2017), que analisa a memória institucional do internato agrícola sob a ótica das políticas públicas e da pedagogia histórico-crítica, esta pesquisa se diferencia ao adotar uma abordagem mais etnográfica e centrada nas vozes juvenis. Ao invés de privilegiar a trajetória institucional em si, procura-se escutar os sentidos atribuídos pelos estudantes à sua própria experiência escolar, revelando as formas como elaboram, contestam ou reproduzem os discursos institucionais.

Já em relação à tese de Estivalet (2019), esta pesquisa compartilha o interesse pelas dinâmicas simbólicas do internato, reconhecendo-o como espaço de sociabilidade e resistência. No entanto, difere ao ampliar o olhar para os processos de subjetivação e pertencimento que se constroem no entrelaçamento entre as normas institucionais, os vínculos afetivos e as projeções de futuro dos jovens. Enquanto Estivalet enfatiza as práticas de resistência cultural e as reelaborações das normas escolares, esta investigação está mais preocupada em compreender como essas práticas se articulam à constituição da identidade e ao sentimento de pertencimento dos estudantes, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidade social, deslocamento e invisibilidade.

Assim, esta dissertação contribui para o campo ao propor uma leitura situada da identidade juvenil em internatos agrícolas, articulando elementos afetivos, relacionais, culturais e territoriais. O objetivo não é apenas mapear condições objetivas ou propor indicadores de desempenho, mas compreender como os jovens produzem significados sobre si, sobre a escola e sobre o campo, constituindo-se como sujeitos em meio a tensões entre disciplina e liberdade, pertencimento e deslocamento, tradição e futuro.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com estudantes que frequentam o curso de técnico em agropecuária na modalidade de escola-fazenda em Centros de Educação Profissional da rede pública estadual do estado de Santa Catarina. O estudo adota uma abordagem qualitativa, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos estudantes que vivenciam esse contexto de internato escolar. Creswell (2014, p23) destaca que "a investigação qualitativa representa um modo legítimo de exploração das ciências sociais e humanas, sem apologia ou comparações em relação à pesquisa quantitativa". A abordagem qualitativa é ideal para este estudo porque possibilita uma análise detalhada do contexto e das interações sociais, contemplando também valores institucionais e práticas pedagógicas do internato (Bardin, 2011; Merriam, 2009).

Para a coleta de dados, foi aplicado apenas um questionário online com estudantes dos CEDUPs selecionados, permitindo levantamento de informações sobre os participantes e suas percepções gerais das experiências na escola e do internato. Este questionário incluirá perguntas abertas e fechadas, permitindo tanto a quantificação de dados demográficos quanto a obtenção de dados preliminares sobre as experiências dos estudantes (Creswell, 2014). Não haverá participação de professores, servidores ou outros profissionais na coleta de dados.

Neste estudo foi utilizado o método de análise temática, uma técnica que permite identificar e interpretar padrões de sentido nos dados coletados. Segundo Braun e Clarke (2006), a análise temática é um método flexível que permite organizar e descrever um conjunto de dados de forma rica e detalhada, buscando compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, indo além da simples quantificação de categorias. Essa abordagem vai orientar a análise das respostas discursivas provenientes do questionário online, respeitando o contexto social, cultural e educacional em que os estudantes estão inseridos.

No campo da educação, a análise temática contribui para a compreensão aprofundada de fenômenos complexos, permitindo a articulação entre dados empíricos e referencial teórico. Minayo (2014) destaca que a análise qualitativa busca captar a lógica interna, os valores, as crenças e as representações sociais presentes nos discursos, o que confere rigor científico à interpretação dos dados. Portanto, a análise temática foi conduzida de maneira sistemática, garantindo coerência entre os objetivos da pesquisa e os resultados obtidos.

Assim sendo, por meio dessa abordagem metodológica, seja possível reconhecer as potencialidades e os desafios da construção da identidade no contexto de internato escolar, além de identificar possíveis implicações para o desenvolvimento educacional e o processo formativo

desses jovens estudantes. Essa compreensão permitirá também a reflexão sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais que valorizem o desenvolvimento integral dos estudantes.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO E AMOSTRAGEM

Os Centros de Educação Profissional (CEDUPs) agrotécnicos catarinenses ofertam o curso de técnico em agropecuária com o objetivo de fortalecer a formação de jovens no campo e promover a sucessão familiar na agricultura. Conforme o Caderno 5 do Currículo de Base do Território Catarinense – CBTC, o Curso Técnico em Agropecuária “visa formar profissionais que dominem as tecnologias voltadas à agropecuária, além de sujeitos críticos e reflexivos, com habilidades profissionais” (SANTA CATARINA, 2022, p. 693). Os CEDUPs funcionam como espaços que articulam a dimensão técnica e social da formação, promovendo a integração entre teoria, prática e convivência comunitária. Os CEDUPs estão localizados em São José do Cerrito (Caetano Costa), Canoinhas (Vidal Ramos), Água Doce (Prof. Jaldyr Bhering Faustino da Silva), São Miguel do Oeste (Getúlio Vargas) e Campo Erê (Campo Erê) e fazem parte da rede estadual de educação e estão vinculados ao Conselho Estadual de Ensino Agrícola (CONEA). Para esta pesquisa, a amostra foi composta por estudantes dos seguintes CEDUPs: CEDUP Getúlio Vargas de São Miguel do Oeste e CEDUP Caetano Costa de São José do Cerrito.

Figura 9 Localização dos CEDUPs em Santa Catarina



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2025)

Cada unidade está instalada em áreas rurais, com infraestrutura de “escola-fazenda”, em regime de internato ou semi-internato, oferecendo laboratórios, alojamentos, refeitório, biblioteca e espaços experimentais. Essa configuração permite experiências práticas em agropecuária e promove uma formação técnica centrada no “aprender fazendo”. Os CEDUPs agrotécnicos de Santa Catarina configuram-se como espaços de formação técnica, social e cultural, articulando teoria e prática em um contexto de educação profissional rural. Essa perspectiva fundamenta a contribuição desses espaços educativos na construção de identidades rurais, contexto essencial para análise de registros e narrativas dos jovens agricólinos.

As cinco unidades de ensino atendem atualmente 1.437 estudantes oriundos de diversos municípios catarinenses, inclusive alguns do Rio Grande do Sul e Paraná. Para este estudo, a amostra foi restrita a dois CEDUPs, nos quais aplicou-se um questionário online junto aos estudantes residentes no internato. O estudo foi restrito apenas aos estudantes residentes nos internatos dos dois CEDUPs selecionados, que responderão ao questionário online.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online aplicado aos estudantes dos CEDUPs Getúlio Vargas de São Miguel do Oeste e Caetano Costa de São José do Cerrito, com o objetivo de investigar os processos de construção da identidade estudantil em um contexto educacional específico que articula ensino técnico e as vivências de internato. Não haverá aplicação de questionários ou entrevistas com professores, servidores ou outros profissionais. A escolha se justifica por seu caráter singular na oferta de educação profissional integrada à vivência comunitária, o que impacta diretamente nas formas de identificação dos estudantes com a escola.

O questionário terá como objetivo identificar as percepções, experiências e significados atribuídos pelos estudantes à sua trajetória escolar, bem como os fatores que contribuem para sua construção (ou não) de identidade. A opção por um instrumento qualitativo justifica-se pelo interesse em compreender sentidos subjetivos, o que exige um acesso mais aprofundado aos discursos dos participantes (Minayo, 2014). O questionário foi aplicado online, respeitando a disponibilidade e rotina dos estudantes. O tempo estimado para preenchimento é de 20 a 30 minutos, garantindo atenção e participação consciente.

Todos os instrumentos foram acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que os participantes compreendam os objetivos da pesquisa, seus direitos, a garantia de sigilo das informações, o caráter voluntário da participação e o uso

acadêmico dos dados. No caso de estudantes menores de 18 anos, foi exigida a autorização formal dos responsáveis legais, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

A pesquisa foi submetida e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as normas vigentes. A coleta de dados foi realizada no período de setembro a outubro de 2025, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Todos os procedimentos adotados seguirão os princípios da ética em pesquisa com seres humanos, garantindo o respeito à autonomia, à privacidade e à integridade dos participantes.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos por meio dos questionários abertos com estudantes foram analisados por meio da análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006). Essa técnica visa identificar, organizar e descrever padrões de sentido (temas) que emergem dos dados, permitindo uma compreensão aprofundada das percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado.

A análise temática se desenvolve a partir de uma leitura atenta e sistemática do material empírico, buscando não apenas quantificar a frequência de palavras ou expressões, mas, sobretudo, compreender o conteúdo latente e o contexto discursivo em que as falas se inserem (Braun; Clarke, 2006; Minayo, 2012). Essa abordagem é especialmente adequada ao presente estudo, cujo objetivo é interpretar os sentidos construídos em torno da identidade estudantil em um contexto educacional específico o CEDUP agrícola de Santa Catarina.

O processo de análise deve seguir seis etapas principais: (1) familiarização com os dados, por meio de leitura e releitura das respostas coletadas; (2) codificação inicial, com a identificação de unidades de sentido relevantes para os objetivos da pesquisa; (3) busca por temas, a partir da organização dos códigos em grupos temáticos provisórios; (4) revisão dos temas, verificando sua coerência interna e relação com o conjunto dos dados; (5) definição e nomeação dos temas, de forma clara e descritiva; e (6) redação do relatório analítico, articulando os temas à fundamentação teórica e aos objetivos da pesquisa (Braun; Clarke, 2006).

A análise foi realizada de maneira manual, com o apoio de ferramentas digitais para organização dos dados, como planilhas ou software de edição de texto, a depender do volume e da complexidade do material. As respostas foram anonimizadas e categorizadas com o uso de pseudônimos ou códigos alfanuméricos, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos

participantes. Durante todo o processo, foi adotada uma postura interpretativa e reflexiva, que reconhece o papel ativo do pesquisador na construção dos sentidos e na mediação da análise. Essa abordagem está alinhada à epistemologia da pesquisa qualitativa, que compreende o conhecimento como resultado de uma interação entre sujeito, contexto e discurso (Minayo, 2014).

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CEDUPS EM SANTA CATARINA

Os Centros de Educação Profissional (CEDUPS) agrotécnicos de Santa Catarina ocupam lugar estratégico no processo de formação da juventude rural e de promoção da sucessão no campo, constituindo-se como instituições que articulam a dimensão pedagógica e a dimensão sociocultural do desenvolvimento rural. Esses espaços, concebidos como “escolas-fazenda”, não se restringem a ofertar formação técnica em agropecuária, mas se configuram como ambientes de socialização integral, em que a vivência cotidiana em regime de internato assume papel decisivo na constituição da identidade dos jovens estudantes. Diferentemente de cursos convencionais, os CEDUPS possibilitam uma imersão formativa que envolve tanto os aspectos técnicos de manejo, produção e gestão agropecuária quanto a formação cidadã, política e cultural, elementos indispensáveis para compreender o lugar da juventude no processo de reprodução e transformação das comunidades rurais.

Conforme o Currículo Base do Território Catarinense (2022), o curso técnico em agropecuária visa não apenas preparar profissionais aptos a dominar tecnologias agrícolas, mas também formar sujeitos críticos e reflexivos, capazes de intervir em suas comunidades. Essa diretriz alinha-se à perspectiva de que a educação profissional deve conciliar formação técnica com função social, garantindo que os jovens compreendam e transformem a realidade em que estão inseridos. Tal perspectiva rompe com uma concepção meramente instrumental da educação profissional e assume que a escola deve ser um espaço de emancipação, onde o domínio de técnicas agrícolas se entrelaça com a capacidade de leitura crítica da realidade, de organização social e de participação política.

No campo teórico, a contribuição de Álvaro Vieira Pinto (1992) é relevante para compreender a dimensão epistemológica da educação agrícola: “educar é criar condições para que o indivíduo se torne capaz de compreender e transformar o mundo em que vive, integrando o conhecimento técnico à prática social” (p. 127). Aplicado ao contexto dos CEDUPS, esse princípio reforça que os estudantes não apenas aprendem técnicas agropecuárias, mas

desenvolvem capacidades cognitivas e sociais que os tornam capazes de intervir no espaço comunitário e no território rural.

A produção acadêmica de Sobral (2015) sobre ensino agrícola evidencia que as escolas-fazenda desempenham papel central na articulação entre teoria e prática, favorecendo a aprendizagem situada e o desenvolvimento de competências profissionais integradas à realidade socioambiental. Segundo Sobral (2015, p. 45), “as escolas-fazenda representam um modelo de educação agrícola que busca articular aprendizagem técnica com formação integral, favorecendo o desenvolvimento de competências sociais, culturais e profissionais do estudante rural”. Essa perspectiva é reforçada pela parceria institucional entre a Secretaria Estadual de Educação e a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina - EPAGRI, que garante suporte técnico, extensão rural e atualização curricular, promovendo a conexão entre os conteúdos escolares e as demandas reais do setor agropecuário em Santa Catarina (EPAGRI, 2022).

Atualmente a gestão compartilhada dos CEDUPs agrícolas entre a Secretaria Estadual de Educação e a Epagri busca a implementação de políticas pedagógicas e extensionistas articuladas ao desenvolvimento rural, fortalecendo a formação dos estudantes e promovendo a integração entre escola, família e comunidade. Este movimento de participação direta da EPAGRI na educação formal aproxima a pesquisa e extensão desenvolvida pela empresa pública dos jovens estudantes e fortalece o vínculo rural através de políticas públicas de sucessão familiar no campo. Dessa forma, os CEDUPs constituem-se como espaços de aprendizagem contextualizada, capazes de articular teoria, prática e cidadania, oferecendo aos jovens rurais oportunidades para desenvolver habilidades técnicas e socioculturais que transcendem o currículo formal.

Nesse sentido, os CEDUPs de São José do Cerrito, Canoinhas, Água Doce, São Miguel do Oeste e Campo Erê desempenham papel fundamental no ensino agrícola da rede estadual, articulando ensino técnico, convivência comunitária intensificada pela moradia coletiva e experiências culturais a formação integral de jovens estudantes. Cada unidade, inserida em contextos rurais específicos, cria condições para que a aprendizagem vá além do currículo formal, alcançando dimensões éticas, políticas e identitárias. A vivência no internato, por exemplo, intensifica a experiência de coletividade, solidariedade e convivência, permitindo que os estudantes se reconheçam como parte de um grupo social mais amplo, ao mesmo tempo em que se confrontam com desafios de disciplina, adaptação e autonomia. Assim, os CEDUPs não apenas qualificam tecnicamente seus egressos, mas também contribuem para a formação de sujeitos que são capazes de construir novos sentidos de pertencimento e de engajamento social,

configurando uma identidade juvenil marcada pela experiência de aprendizagem na área agrícola, pelo convívio comunitário e pela inserção crítica no mundo contemporâneo.

A experiência em regime de internato torna esse processo ainda mais complexo, pois intensifica as interações sociais, impõe regras coletivas de convivência e promove a construção de vínculos de solidariedade, ao mesmo tempo em que desafia os estudantes a lidar com tensões disciplinares e com a distância de suas famílias. Claude Dubar (2005) oferece um instrumental teórico fundamental para compreender esse fenômeno ao sustentar que a identidade é sempre resultado de negociações permanentes entre identidades herdadas e identidades construídas. Para os jovens agricólinos, isso significa articular o pertencimento às suas comunidades rurais, com seus valores, tradições e saberes, e a incorporação das disposições institucionais transmitidas pela escola agrícola, que busca moldá-los como futuros profissionais técnicos. Essa negociação contínua, permeada por tensões e conflitos, explica por que muitos estudantes vivenciam a formação em internato como espaço de profundas transformações pessoais, em que projetos de vida, expectativas familiares e demandas institucionais se entrelaçam.

A teoria de Dubar (2005) dialoga de forma direta com as reflexões de Dermeval Saviani, que desde a formulação da pedagogia histórico-crítica enfatiza a necessidade de superar visões tecnicistas da educação. Para o autor, a função social da escola consiste em garantir o acesso ao saber sistematizado, concebido como patrimônio da humanidade, e em promover a emancipação crítica dos sujeitos. Isso significa que a formação não pode restringir-se ao adestramento de mão de obra para o mercado, mas deve contribuir para a construção de cidadãos capazes de compreender e transformar sua realidade social. Aplicada ao contexto dos CEDUPs catarinenses, a perspectiva de Saviani permite problematizar em que medida essas instituições têm conseguido equilibrar a demanda por profissionais qualificados para o setor agropecuário e a responsabilidade de formar sujeitos críticos, conscientes de sua inserção histórica e cultural. Como observa Frigotto (2005), a educação profissional não deve estar a serviço exclusivo do capital, mas articulada a um projeto social que valorize a juventude como protagonista da vida comunitária e das lutas sociais.

Outro referencial indispensável é Pierre Bourdieu (2012), sobretudo com o conceito de *habitus*. Para o autor, o *habitus* constitui um sistema de disposições incorporadas ao longo da vida, que orienta percepções, práticas e expectativas. No caso dos estudantes de internato, o *habitus* é atravessado por uma tensão constante entre as disposições herdadas das famílias rurais muitas vezes marcadas por práticas tradicionais de trabalho, valores comunitários e saberes populares e as disposições institucionais que a escola busca inculcar, baseadas na disciplina, na racionalidade técnica e nos códigos culturais valorizados pelo campo escolar. Essa tensão ajuda

a compreender por que alguns jovens se adaptam com mais facilidade à vida em internato, enquanto outros enfrentam dificuldades, sentimento de deslocamento ou mesmo abandono escolar. A reprodução cultural apontada por Bourdieu ganha contornos específicos no ambiente escolar agrícola, em que o capital cultural legitimado nem sempre dialoga com os saberes comunitários dos estudantes.

Se Dubar (2005) e Bourdieu (2012) permitem compreender a dimensão relacional e estrutural da formação identitária, Erving Goffman oferece uma chave de leitura voltada para o ambiente institucional. Em “Manicômios, prisões e conventos” (2008), o autor cunhou o conceito de “instituição total” para descrever espaços em que todos os aspectos da vida se desenrolam sob uma mesma autoridade, com regras rígidas e separação simbólica do mundo exterior. Embora tenha estudado manicômios e prisões, sua tipologia foi amplamente utilizada para compreender internatos escolares e militares, dado o grau de controle e disciplina exercido nesses ambientes. Aplicada ao caso dos CEDUPs, a noção de instituição total evidencia como uniformes, rotinas compartilhadas, regulamentos disciplinares e a própria arquitetura escolar produzem um ethos coletivo que influencia a subjetividade dos estudantes. Contudo, Goffman também destaca que nessas instituições emergem práticas de resistência e adaptação criativa, nas quais os internos elaboram estratégias simbólicas para manter certa autonomia, ressignificar normas e construir vínculos de pertencimento.

Assim, ao articular os referenciais de Dubar (2005), Saviani (2005), Bourdieu (2012) e Goffman (2008), é possível compreender que a identidade dos jovens agricólinos se constitui em um campo de tensões e negociações permanentes. De um lado, os estudantes são interpelados pelas exigências institucionais que buscam disciplinar seus corpos e construir seus projetos profissionais. De outro, carregam consigo saberes, práticas e disposições de suas famílias e comunidades, que nem sempre encontram reconhecimento na escola. A pedagogia histórico-crítica reforça que cabe à instituição articular essas dimensões, promovendo acesso ao conhecimento sistematizado sem desvalorizar as origens culturais dos estudantes. O conceito de *habitus* mostra que as experiências incorporadas nos internatos terão impacto duradouro na vida dos jovens, influenciando suas práticas e percepções futuras. Por fim, a noção de instituição total revela que o internato não é apenas espaço de controle, mas também de socialização, resistência e construção de identidades coletivas.

A integração desses referenciais teóricos oferece, portanto, uma base consistente para analisar os CEDUPs agrícolas catarinenses não apenas como escolas técnicas, mas como espaços complexos de formação social, cultural e identitária. Esta identidade agricólina, construída nas interações cotidianas, nas tensões disciplinares, nos vínculos de solidariedade e

nas experiências de pertencimento, revela-se como resultado de múltiplos processos históricos e sociais. Esse olhar crítico e ampliado permite reconhecer que a formação vivida nos internatos é, ao mesmo tempo, espaço de oportunidades e de contradições, capaz de reproduzir desigualdades, mas também de gerar experiências emancipatórias que contribuem para a valorização da juventude rural e para a construção de novos projetos de vida.

4 O PERFIL DOS JOVENS ESTUDANTES AGRICOLINOS

A caracterização do perfil dos jovens estudantes agricolinos constitui etapa analítica essencial para compreender quem são esses sujeitos no contexto educacional, socioeconômico e cultural em que se inserem. Entretanto, essa caracterização não se limita a uma descrição quantitativa ou meramente informativa. Trata-se de uma leitura interpretativa que articula os dados empíricos produzidos por meio do questionário aplicado aos estudantes internos com o referencial teórico que sustenta esta investigação.

Compreender o perfil desses jovens estudantes implica reconhecer que eles não chegam ao internato como “folhas em branco”, mas como sujeitos portadores de trajetórias, vivências culturais, saberes diversos e experiências sociais que antecedem sua inserção no ambiente escolar. Nesse sentido, a análise aqui desenvolvida dialoga diretamente com as contribuições de Bourdieu, Dubar, Goffman, permitindo interpretar como as dimensões educacionais, socioeconômicas e culturais se entrelaçam na constituição da identidade agricolina no regime de internato.

4.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES

A compreensão do contexto educacional dos jovens estudantes agricolinos exige partir rigorosamente dos dados empíricos produzidos pelo questionário aplicado aos internos do CEDUP, pois é a partir dessas informações concretas que se torna possível interpretar como suas trajetórias escolares anteriores se articulam à vivência no regime de internato e, conseqüentemente, à construção de suas identidades. Assim, esta análise não se limita a uma descrição institucional, mas busca compreender como a experiência educacional, atravessada pela rotina da escola-fazenda e pela convivência coletiva permanente, reorganiza disposições, expectativas e formas de pertencimento desses jovens.

Participaram da pesquisa 23 estudantes, cursando o 3º ano do curso técnico, todos com aceite formal, distribuídos entre dois CEDUPs agrícolas da rede estadual catarinense: 13 estudantes (56,5%) do CEDUP Getúlio Vargas e 10 estudantes (43,5%) do CEDUP Caetano Costa. Ainda que pertencentes a unidades distintas, ambos compartilham a mesma lógica pedagógica, centrada na articulação entre ensino técnico, práticas agropecuárias e regime de internato. Esse dado é relevante porque demonstra que o contexto educacional analisado não se refere apenas a uma instituição escolar tradicional, mas a um modelo formativo específico, no

qual a escola se apresenta como espaço de formação integral, combinando aprendizagem técnica, vivência prática e socialização contínua.

A faixa etária dos participantes reforça essa leitura. Após o tratamento dos dados, observou-se que 12 estudantes (54,5%) possuem 18 anos, 8 estudantes (36,4%) possuem 17 anos e 2 estudantes (9,1%) possuem 19 anos, configurando um grupo homogêneo típico do ensino médio técnico integrado. A média etária de 17,7 anos situa esses jovens em uma fase marcada por intensos processos de construção de identidade, projeção de futuro e busca por reconhecimento social. Nesse período da juventude, conforme aponta Dubar, as instituições educativas assumem papel central na mediação entre identidades herdadas — oriundas da família e da comunidade e identidades projetadas, relacionadas aos horizontes profissionais e sociais que os sujeitos passam a vislumbrar.

O dado relativo à origem de moradia familiar revela um elemento decisivo para compreender esse contexto educacional: 17 estudantes (73,9%) declararam origem rural, enquanto 6 (26,1%) declararam origem urbana. Isso indica que a maioria dos jovens chega ao CEDUP trazendo consigo experiências escolares anteriores fortemente vinculadas ao meio rural, à agricultura familiar e às dinâmicas comunitárias típicas do campo. Sob a perspectiva de Bourdieu, esses estudantes carregam um capital cultural incorporado, constituído por saberes práticos, valores comunitários e experiências agrícolas, que nem sempre coincide imediatamente com o capital cultural legitimado pela escola técnica, fortemente marcado por linguagem científica, organização disciplinar e exigências acadêmicas formais para a atuação profissional que o curso técnico pressupõe.

Essa diferença entre os saberes e fazeres de origem e os institucionais explica parte dos desafios de adaptação vivenciados pelos estudantes ao ingressarem no CEDUP. A rotina da escola técnica com regime de internato exige novas formas de organização do tempo, novas linguagens, novas responsabilidades e novos padrões de comportamento que diferem significativamente de suas experiências escolares anteriores. Entretanto, ao mesmo tempo em que essa exigência produz tensões, ela também cria possibilidades de conversão simbólica, na medida em que os saberes do campo passam a encontrar reconhecimento na própria proposta pedagógica da escola-fazenda.

A centralidade do internato nesse processo aparece de maneira contundente nos dados: 21 estudantes (91,3%) afirmaram residir no internato desde o início do curso. Isso significa que, para a ampla maioria, a experiência educacional no CEDUP não se restringe ao período das aulas, mas ocupa a totalidade da vida cotidiana. A escola passa a ser, simultaneamente, espaço de estudo, moradia, convivência, disciplina do tempo, organização coletiva e construção de

vínculos sociais. Essa condição altera profundamente a natureza da experiência escolar, tornando-a mais intensa, contínua e socialmente significativa.

Nesse ponto, a leitura de Goffman do internato como aproximação do modelo de “instituição total” ganha relevância analítica. A vida dos estudantes passa a ocorrer sob uma mesma autoridade institucional, com rotinas compartilhadas, regras coletivas e distanciamento físico do ambiente familiar. Contudo, essa organização não pode ser interpretada apenas como mecanismo de controle. Conforme discutido no referencial teórico, é justamente nesse ambiente de convivência intensa que emergem redes de solidariedade, códigos próprios de convivência, rituais coletivos e formas compartilhadas de pertencimento que são centrais na constituição da identidade agricolina.

Assim, o contexto educacional desses jovens revela-se como a interseção de três dimensões profundamente articuladas: a trajetória escolar anterior predominantemente rural e pública, marcada por vínculos comunitários e recursos limitados; a inserção em uma escola técnica estruturada na lógica da escola-fazenda, que exige novos repertórios cognitivos e comportamentais; e a vivência contínua no internato, que transforma a escola em espaço de vida e intensifica os processos de socialização.

À luz de Bourdieu (2012), Dubar (2005) e Goffman (2008), esses dados demonstram que o contexto educacional não é apenas cenário da pesquisa, mas elemento ativo na reorganização das disposições desses jovens. O internato atua como mediador formativo, tensionando habitus anteriores, exigindo novas formas de adaptação e, ao mesmo tempo, oferecendo condições para a construção de pertencimento coletivo e identidade compartilhada. Desse modo, os dados quantitativos reais do formulário evidenciam que o ambiente escolar do CEDUP, associado ao regime de internato, constitui-se como espaço estruturante na formação educacional desses estudantes, influenciando de maneira direta e profunda a forma como passam a se perceber enquanto sujeitos no contexto escolar e enquanto agricolinos.

4.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO

A análise do perfil socioeconômico dos jovens estudantes agricolinos evidencia que as condições materiais de vida, os arranjos familiares e as formas de inserção produtiva das famílias constituem elementos estruturantes da experiência educacional vivida no CEDUP e, conseqüentemente, da construção identitária desses sujeitos. Os dados empíricos do questionário revelam que a trajetória escolar desses jovens não pode ser compreendida de

maneira dissociada de suas realidades sociais e econômicas, uma vez que tais dimensões atravessam tanto o acesso quanto a permanência no ensino técnico em regime de internato.

Os dados relativos à principal atividade econômica das famílias demonstram uma predominância expressiva de atividades vinculadas ao meio rural. Do total de 23 estudantes, 11 (47,8%) indicaram a agricultura como principal atividade familiar e 3 (13,0%) a pecuária, o que significa que 60,8% pertencem a famílias cuja base econômica está diretamente relacionada à produção agropecuária. Outros 4 estudantes (17,4%) assinalaram a opção “outro”, mas as respostas abertas associadas a essa categoria mencionam fruticultura, trabalho em sítios e atividades produtivas familiares no campo, o que reforça o vínculo rural mesmo quando não formalmente categorizado como agricultura ou pecuária. Apenas 5 estudantes (21,7%) indicaram o comércio como principal atividade da família, evidenciando que a inserção urbana é minoritária no conjunto da amostra.

Esse perfil produtivo indica que os estudantes são socializados em contextos nos quais o trabalho familiar constitui eixo central da organização da vida cotidiana. Desde cedo, muitos participam das atividades produtivas, aprendendo saberes práticos relacionados ao manejo da terra, aos ciclos da produção agrícola, ao cuidado com animais e à administração de pequenas propriedades. Sob a perspectiva de Bourdieu (2012), esses saberes configuram um capital cultural incorporado que, embora possua alto valor simbólico e funcional no contexto rural, historicamente ocupa posição subalterna frente ao capital cultural escolar legitimado pelas instituições de ensino formal. Essa assimetria ajuda a compreender as tensões vivenciadas pelos estudantes ao ingressarem na escola técnica, onde passam a lidar com linguagens científicas, normas acadêmicas e exigências curriculares distintas de suas experiências formativas anteriores.

A análise dos arranjos familiares reforça essa leitura. A maioria dos estudantes, 18 (78,3%), declarou residir com mãe e pai fora da escola, enquanto 2 (8,7%) residem com os avós, 2 (8,7%) apenas com o pai e 1 (4,3%) apenas com a mãe. Esses dados indicam a presença predominante de núcleos familiares relativamente estáveis e próximos, muitas vezes ampliados, como no caso dos avós, o que reforça a centralidade da família como espaço de socialização primária e de transmissão de valores, saberes e expectativas. Nesse contexto, o ingresso no internato representa um deslocamento significativo da convivência familiar cotidiana, exigindo dos jovens um processo de adaptação que envolve não apenas mudanças práticas, mas também reorganizações emocionais e simbólicas.

Esse afastamento do núcleo familiar cotidiano adquire maior relevância quando analisado em conjunto com o dado de que 21 estudantes (91,3%) residem no internato desde o

início do curso. Sob a lente da ótica socioeconômica, esse dado evidencia que o internato não se configura apenas como estratégia pedagógica, mas como condição material indispensável para a permanência desses jovens na educação técnica. Para estudantes oriundos de áreas rurais, muitas vezes localizadas a longas distâncias da instituição escolar, a oferta de moradia e alimentação garante o acesso contínuo ao ensino, reduzindo custos com transporte e possibilitando a dedicação integral às atividades escolares a medida que permanecem na escola, passam a figurar não apenas como estudante, mas como morador.

Essa condição reforça o papel do CEDUP como espaço que extrapola a função escolar tradicional, assumindo também funções de proteção social e de mediação e equalização das desigualdades territoriais. Ao assegurar condições materiais de permanência, a escola cria possibilidades para que estudantes de contextos socioeconômicos menos favorecidos possam acessar uma formação técnica de maior complexidade. Conforme discutido por autores que analisam juventude rural e educação profissional, esse tipo de suporte institucional pode funcionar como mecanismo de redução das desigualdades educacionais, desde que acompanhado de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes de origem dos estudantes.

As respostas abertas relativas às expectativas futuras e às escolhas profissionais reforçam essa interpretação. Muitos estudantes manifestam o desejo de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso técnico nas propriedades familiares, contribuir para a melhoria da produção agrícola ou dar continuidade aos estudos em áreas relacionadas ao campo. Essas falas revelam que o curso técnico é percebido como instrumento de qualificação do trabalho familiar e de ampliação das possibilidades de inserção profissional, e não como ruptura total com o meio rural de origem. Nessa perspectiva, a formação técnica passa a ser incorporada aos projetos de vida dos estudantes, articulando tradição com inovação e contribuindo na sucessão familiar na agricultura.

À luz de Dubar (2005), esse movimento pode ser interpretado como processo de articulação entre identidades herdadas, vinculadas à família e à comunidade rural, e identidades projetadas, relacionadas aos horizontes profissionais e sociais abertos pela escolarização técnica. O perfil socioeconômico, portanto, não se limita a caracterizar condições materiais, mas informa diretamente o modo como os estudantes atribuem sentido à experiência escolar e constroem perspectivas sobre seu futuro.

Em síntese, os dados reais do formulário evidenciam que o perfil socioeconômico dos estudantes agrícolinos é marcado por forte inserção no meio rural, participação em atividades produtivas familiares, arranjos familiares estáveis e dependência das condições oferecidas pelo

regime de internato para a permanência escolar. Esses elementos constituem a base social sobre a qual se edifica a identidade agricolina, demonstrando que a formação desses jovens resulta da interação entre origem socioeconômica, experiência educacional e projetos de vida, mediada pelas condições institucionais do CEDUP.

4.3 DIMENSÃO CULTURAL

A dimensão cultural da identidade dos jovens agricólinos pode ser compreendida de maneira objetiva a partir dos dados empíricos do formulário, pois as respostas evidenciam como a convivência no internato e a experiência cotidiana na escola-fazenda produzem formas específicas de pertencimento, reconhecimento e construção coletiva de sentido. Diferentemente das dimensões educacional e socioeconômica, que ajudam a compreender as origens desses estudantes, a dimensão cultural revela como eles passam a se reconhecer enquanto grupo no interior da instituição.

Quando questionados sobre como descrevem suas relações com os colegas de internato, os dados revelam um padrão bastante significativo de convivência positiva. 11 estudantes (47,8%) afirmaram que as relações são “muito boas, nos ajudamos muito”, enquanto 10 estudantes (43,5%) responderam que são “boas, mas nem sempre nos entendemos”. Apenas 2 estudantes (8,7%) classificaram as relações como “neutras, com pouca interação”. Esses números demonstram que, para 91,3% dos estudantes, a convivência no internato é marcada por interação constante, cooperação e trocas sociais frequentes, ainda que permeadas por conflitos pontuais típicos de qualquer convivência intensa.

Esse dado estatístico confirma que o internato funciona como espaço privilegiado de socialização, onde os estudantes aprendem a conviver com diferenças, negociar conflitos, desenvolver empatia e construir vínculos de solidariedade. Para Dubar (2005), essa convivência contínua reforça a dimensão relacional da identidade, pois é no reconhecimento cotidiano pelos colegas que os estudantes passam a se perceber enquanto parte de um grupo com características próprias.

A percepção sobre a própria identidade enquanto agricólinos também evidencia a força dessa dimensão cultural. 15 estudantes (65,2%) responderam “Sim, porque vivo em um ambiente rural e agrícola”, enquanto 8 estudantes (34,8%) afirmaram “Sim, mas sinto que há muito mais em minha identidade”. Nenhum estudante negou essa identificação. Esse resultado demonstra que o termo agricólinos é amplamente aceito e incorporado pelos estudantes como

elemento de identificação coletiva, ainda que reconheçam que sua identidade não se resume apenas a esse aspecto.

O termo agricolino deixa de ser apenas uma denominação informal e passa a representar um pertencimento simbólico, construído nas experiências comuns vividas na escola-fazenda e no internato.

A identificação com a cultura da escola-fazenda reforça essa leitura. 15 estudantes (65,2%) afirmaram sentir-se identificados “em parte” com essa cultura, enquanto 8 estudantes (34,8%) declararam sentir-se identificados “totalmente”. Nenhum estudante declarou não se identificar. Esses dados demonstram que a cultura institucional do CEDUP é reconhecida e incorporada pelos estudantes como referência de pertencimento, ainda que preservem aspectos de suas identidades anteriores.

Essa combinação entre identificação parcial e total revela um processo de negociação cultural. Os estudantes não abandonam suas referências de origem, mas passam a integrar novos códigos culturais produzidos no interior do internato. Essa dinâmica confirma a análise de Dubar sobre a negociação entre identidades herdadas e identidades construídas nas interações sociais.

Ao mesmo tempo, o fato de uma parcela significativa indicar que as relações são boas “mas nem sempre nos entendemos” demonstra que essa cultura não é homogênea nem isenta de conflitos. Aqui se evidencia a contribuição de Goffman: em ambientes de convivência intensa e regulada, os sujeitos desenvolvem estratégias próprias de adaptação, negociação e ressignificação das normas institucionais, produzindo uma cultura interna marcada por tensões, mas também por solidariedade.

Dessa forma, os dados estatísticos do formulário evidenciam que a dimensão cultural da identidade agricolina é sustentada por três elementos centrais: a convivência coletiva intensa, o reconhecimento mútuo entre os estudantes e a incorporação simbólica da cultura da escola-fazenda como referência de pertencimento. Esses elementos demonstram que a identidade agricolina é construída no cotidiano das relações sociais, nas práticas compartilhadas e na experiência cultural vivida no regime de internato, confirmando que a cultura institucional do CEDUP é parte indissociável do processo de formação identitária desses jovens.

4.4 SÍNTESE INTERPRETATIVA

A síntese interpretativa dos resultados apresentados nas seções anteriores permite compreender que o perfil dos jovens estudantes agricolinos não se reduz a um conjunto de

características isoladas, mas constitui um arranjo articulado entre origem territorial, condições familiares e produtivas, trajetória escolar e vivência institucional intensiva no internato. Os dados empíricos do formulário evidenciam, de forma consistente, que a identidade agricolina é produzida na interseção entre aquilo que os estudantes trazem de suas histórias e aquilo que a escola-fazenda, enquanto instituição, organiza, regula e oferece como experiência social totalizante.

No plano quantitativo, a amostra composta por 23 estudantes apresenta forte concentração em dois CEDUPs agrícolas — 13 (56,5%) do CEDUP Getúlio Vargas e 10 (43,5%) do CEDUP Caetano Costa e perfil etário típico do ensino técnico integrado, com predominância de jovens de 18 anos (54,5%), seguidos por 17 anos (36,4%) e 19 anos (9,1%). Essa composição reafirma que a pesquisa trata de sujeitos em um período da vida em que decisões escolares e profissionais ganham densidade biográfica, intensificando os processos de construção de sentido sobre “quem sou” e “quem posso me tornar”.

Nesse ponto, a leitura de Dubar (2005), contribui para compreender que a identidade se configura como um processo em movimento, atravessado por trajetórias, experiências e formas de reconhecimento social, especialmente em contextos formativos que oferecem novos referenciais de futuro (Dubar, 2005).

A variável territorial reforça ainda mais a centralidade do campo na constituição desses sujeitos: 17 estudantes (73,9%) declararam origem familiar rural, enquanto 6 (26,1%) declararam origem urbana. Em termos interpretativos, esse dado sugere que a maioria chega ao CEDUP com repertórios culturais e modos de vida vinculados ao universo rural, o que não apenas orienta práticas e valores cotidianos, mas também estrutura expectativas e formas de pertencimento.

Conforme Bourdieu (2012), trata-se de disposições incorporadas ao longo da socialização familiar gerando um habitus que organiza percepções e práticas e que tende a entrar em tensão ou a se recompor diante das exigências de uma instituição escolar técnica, marcada por códigos formais e por um currículo legitimado (Bourdieu, 2008). Assim, a escola não opera sobre sujeitos “neutros”, mas sobre jovens que carregam capitais culturais situados, cuja valorização (ou desvalorização) incide diretamente na experiência de adaptação e pertencimento.

Essa tensão aparece de forma ainda mais intensa quando se considera a abrangência do internato. Os dados evidenciam que 21 estudantes (91,3%) residem no internato desde o início do curso, o que significa que o CEDUP não é apenas espaço de escolarização, mas também espaço de vida. O regime interno amplia a densidade da experiência institucional, pois

incorpora à formação dimensões como disciplina do tempo, convivência permanente, mediação de conflitos, construção de rotinas e reorganização do cotidiano.

Nesse sentido, a contribuição de Goffman é especialmente elucidativa ao permitir compreender como instituições com vida coletiva intensa e regras compartilhadas produzem efeitos sobre a subjetividade, ao mesmo tempo em que geram práticas de adaptação e negociação por parte dos sujeitos (Goffman, 2008). O internato, portanto, não deve ser entendido apenas como dispositivo organizacional; ele funciona como mecanismo estruturante de socialização e, conseqüentemente, como ambiente produtor de identidades coletivas.

O perfil socioeconômico, por sua vez, evidencia que a pertença ao mundo rural não é apenas cultural, mas também produtiva e material. A principal atividade familiar declarada pelos estudantes concentra-se em agricultura (47,8%) e pecuária (13,0%), totalizando 60,8% de famílias diretamente vinculadas ao setor agropecuário. Além disso, 17,4% assinalaram “outro”, categoria que, nas respostas abertas, se associa a atividades igualmente relacionadas ao campo (como fruticultura e trabalho em sítios), enquanto 21,7% indicaram comércio. No que diz respeito ao arranjo familiar, predomina a residência com mãe e pai (78,3%), seguidos por residência com avós (8,7%), apenas com pai (8,7%) e apenas com mãe (4,3%).

Essa configuração reforça que a experiência do internato envolve um deslocamento relevante da convivência familiar cotidiana, exigindo reorganização afetiva e relacional. Em termos bourdieusianos, pode-se inferir que a escola passa a assumir um papel decisivo na conversão e no reconhecimento de capitais: ao transformar saberes de origem em conhecimentos técnicos sistematizados, a instituição pode favorecer processos de legitimação simbólica e reconfiguração de expectativas (Bourdieu, 2008).

A dimensão cultural, por fim, oferece indicadores empíricos robustos de que a identidade agricolina se constitui como pertencimento coletivo, ancorado na convivência e no reconhecimento mútuo. Em relação às relações entre colegas, 47,8% descrevem como “muito boas, nos ajudamos muito”, 43,5% como “boas, mas nem sempre nos entendemos” e apenas 8,7% como “neutras, com pouca interação”. Esses dados sugerem que, para 91,3% dos estudantes, o internato produz relações sociais frequentes e significativas, ainda que permeadas por tensões. Essa ambivalência não fragiliza a dimensão cultural; ao contrário, indica que a identidade coletiva se constrói justamente na negociação cotidiana de diferenças, regras e limites, reforçando a compreensão de identidade como fenômeno relacional (Dubar, 2005).

O reconhecimento explícito do termo agricolino confirma esse processo. Do total, 65,2% afirmam: “Sim, porque vivo em um ambiente rural e agrícola” e 34,8% declaram: “Sim, mas sinto que há muito mais em minha identidade”. Não houve respostas de negação. De modo

convergente, sobre a identificação com a cultura da escola-fazenda, 65,2% afirmam identificar-se “em parte” e 34,8% “totalmente”, também sem respostas negativas. Esse resultado pode ser interpretado como evidência de que os estudantes reconhecem um pertencimento ao universo agricolino e à cultura institucional, porém preservam a percepção de multiplicidade identitária. O dado de identificação “em parte” é particularmente analítico, pois aponta para a coexistência entre referências de origem e referências produzidas na instituição, reforçando a ideia de articulação, e não de substituição, entre pertencimentos.

Em síntese, os dados reais do formulário permitem afirmar que a identidade agricolina emerge como resultado de um processo formativo multidimensional: (I) enraizado em origens majoritariamente rurais e em famílias ligadas ao trabalho no campo; (II) viabilizado e intensificado por um regime de internato que transforma a escola em espaço total de experiência; e (III) fortalecido por relações de convivência e reconhecimento que produzem pertencimento coletivo e códigos culturais compartilhados.

A partir de Bourdieu (2012), compreende-se a reconfiguração de disposições e capitais na passagem entre a cultura de origem e a cultura escolar; com Dubar (2005), interpreta-se a identidade como negociação permanente entre trajetórias e projetos; com Goffman (2008), esclarece-se a força socializadora da vida institucional intensiva.

Assim, esta síntese não apenas responde ao objetivo específico de caracterização, mas fundamenta a continuidade analítica do trabalho, preparando o terreno para examinar, com maior profundidade, como a rotina do internato e as relações sociais influenciam a formação identitária dos jovens estudantes agricolinos no interior da escola-fazenda.

5 DIALÓGOS DA TEORIA E OS JOVENS AGRICOLINOS: A DINÂMICA DAS ROTINAS NO INTERNATO

Este capítulo tem como finalidade aprofundar a análise temática dos dados produzidos na investigação, estabelecendo um diálogo sistemático entre os resultados empíricos e o referencial teórico que sustenta esta dissertação. Parte-se do entendimento de que o regime de internato, adotado nos Centros de Educação Profissional investigados, CEDUP Getúlio Vargas e CEDUP Caetano Costa, ultrapassa a dimensão organizacional e assume caráter estruturante na formação social, subjetiva e profissional dos jovens.

Conforme evidenciado na caracterização do perfil dos participantes, 91,3% dos estudantes residem no internato desde o início do curso. Esse dado não é meramente estatístico; ele indica que a escola se constitui como principal lócus de vida cotidiana desses jovens. Assim, o internato passa a organizar tempos, espaços, relações sociais e experiências emocionais, tornando-se um ambiente privilegiado de produção identitária. A figura 10 traz uma representatividade dos eixos da Identidade dos agricólinos.

Figura 10 Eixos da identidade dos agricólinos



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2026).

A análise temática permitiu organizar os resultados em três categorias centrais de análise: (1) organização do cotidiano; (2) vivências coletivas; (3) impactos subjetivos da rotina

institucional. Esses eixos estruturam o processo de construção da identidade agricolina, aprofundado posteriormente nas próximas seções.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO NO INTERNATO

A organização do cotidiano no internato constitui um dos elementos centrais da experiência formativa dos jovens estudantes agricolinos, pois estrutura de maneira sistemática os tempos, os espaços e as interações sociais que atravessam a vida escolar (Estivaleta, 2019). Diferentemente das instituições escolares de tempo parcial, o internato impõe uma vivência contínua no espaço institucional, fazendo com que a escola ultrapasse sua função pedagógica estrita e assuma um papel organizador da vida cotidiana em sua totalidade. Essa característica confere ao internato um forte potencial formativo, ao mesmo tempo em que produz efeitos significativos sobre os processos de socialização e construção identitária dos estudantes (Dayrell, 2007).

No contexto investigado, a rotina é marcada por horários fixos para despertar, refeições coletivas, aulas teóricas, atividades práticas na escola-fazenda, estudo orientado e descanso. Um estudante afirma: *“Aqui tem hora pra tudo. No começo é difícil, mas depois a gente acostuma.”* Outro relata: *“Eu aprendi a me organizar melhor. Antes fazia as coisas no meu tempo.”* Essas narrativas evidenciam que a organização do tempo constitui elemento pedagógico implícito. Segundo Libâneo (2001), o tempo escolar integra o trabalho pedagógico e influencia diretamente os processos de aprendizagem e socialização. No internato, a previsibilidade da rotina é apresentada institucionalmente como condição para o desenvolvimento da disciplina e da responsabilidade.

Segundo Goffman (1961), instituições que organizam a vida dos indivíduos de forma integrada e contínua exercem profunda influência sobre seus comportamentos e subjetividades. Dayrell (2007) ressalta que o cotidiano escolar é um espaço privilegiado de produção de sentidos, no qual os jovens constroem formas próprias de pertencimento e identificação.

A mudança de ambiente entre o contexto familiar e escolar à luz de Pierre Bourdieu, pode-se compreender esse processo como formação do habitus, ou seja, um sistema de disposições duráveis incorporadas pelos sujeitos a partir da experiência social. Os estudantes ingressam trazendo um habitus rural primário (73,9% são oriundos do meio rural), marcado por práticas familiares e saberes empíricos. O internato, entretanto, reestrutura essas disposições sob a lógica técnico-profissional. A resposta *“a escola faz a gente acordar pra vida”* sintetiza essa conversão simbólica. O que inicialmente é percebido como imposição externa *“tem regra demais”* transforma-se progressivamente em autodisciplina internalizada.

Nesse sentido, a rotina institucional do internato agrícola estrutura-se a partir de horários rigorosamente definidos para despertar, alimentação, aulas teóricas, atividades práticas na escola-fazenda, momentos de estudo orientado, lazer e descanso (Santos, 2020). Essa organização temporal busca garantir o funcionamento da instituição e a articulação entre formação técnica, convivência coletiva e manutenção da ordem. A previsibilidade das rotinas é apresentada institucionalmente como elemento necessário ao desenvolvimento da disciplina, da responsabilidade e da autonomia, valores frequentemente associados à formação profissional.

Contudo, essa organização cotidiana também pode ser compreendida como dispositivo disciplinar. Erving Goffman afirma que instituições que organizam integralmente a vida dos indivíduos exercem influência profunda sobre comportamentos e subjetividades. No internato, o controle do tempo e a padronização das práticas configuram mecanismos de regulação social. Alguns estudantes tensionam essa estrutura: *“Às vezes podia ter mais liberdade.”* *“Tem regra que podia ser diferente.”* Essas falas evidenciam que a disciplina não é absorvida passivamente; ela é negociada. O cotidiano configura-se, assim, como espaço simultâneo de disciplina e produção de autonomia.

Diante do exposto, Libâneo (2001) afirma que a organização do tempo e do espaço escolar integra o trabalho pedagógico e influencia diretamente os processos de aprendizagem e socialização. Santa Catarina (2022) destaca que, nos cursos técnicos agrícolas, a articulação entre teoria, prática e convivência institucional exige uma gestão rigorosa do cotidiano escolar.

Para além de sua função organizativa, a rotina cotidiana do internato atua como um mecanismo de produção de disposições sociais e simbólicas, influenciando percepções, atitudes e comportamentos dos estudantes. A repetição sistemática das práticas institucionais contribui para a incorporação de normas, valores e expectativas associadas à vida coletiva, ao trabalho e à disciplina. Essas disposições não são apenas transmitidas de forma explícita, mas internalizadas por meio da vivência reiterada do cotidiano institucional. Bourdieu (1996) conceitua esse processo como a formação do *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis construídas a partir das experiências sociais. Dubar (2005) enfatiza que os processos identitários são profundamente influenciados pelas estruturas institucionais nas quais os sujeitos estão inseridos.

A convivência prolongada entre os estudantes, mediada pela organização do cotidiano, intensifica os processos de socialização juvenil e favorece a constituição de identidades coletivas. Nesse contexto, a identidade agricolina passa a ser construída não apenas a partir do currículo formal, mas sobretudo das experiências cotidianas vividas em grupo e das relações de

solidariedade estabelecidas entre os pares. Dubar (2005) destaca que a identidade se constrói na articulação entre trajetórias individuais e experiências coletivas.

A organização do cotidiano no internato também pode ser compreendida como um dispositivo disciplinar, uma vez que estabelece mecanismos de controle sobre os corpos, os tempos e os comportamentos dos estudantes (Santos, 2020). A vigilância constante, a normatização das práticas e a padronização das condutas configuram estratégias institucionais que visam produzir sujeitos ajustados às exigências da formação técnica e da vida coletiva. Essa disciplina não se impõe apenas de forma coercitiva, mas opera de maneira difusa, por meio da internalização das regras e da autorregulação das condutas. Goffman (1961) aponta que, em instituições com alto grau de controle, os sujeitos tendem a internalizar normas como forma de adaptação ao contexto institucional.

Entretanto, a experiência dos jovens no internato não se limita à aceitação passiva das normas institucionais. Os estudantes elaboram estratégias de adaptação, negociação e resistência simbólica diante das imposições do cotidiano, reinterpretando as regras e atribuindo novos sentidos às rotinas estabelecidas. Essas estratégias manifestam-se em práticas informais, linguagens próprias, rearranjos dos tempos livres e na construção de redes de solidariedade que tensionam a rigidez institucional. Certeau (2014) compreende essas práticas como táticas cotidianas por meio das quais os sujeitos se apropriam dos espaços institucionais. Dayrell (2007) observa que os jovens constroem sentidos próprios para a experiência escolar, mesmo em contextos fortemente normatizados.

Nesse processo de ressignificação do cotidiano, a identidade agricolina é produzida de forma dinâmica e não homogênea. A vivência compartilhada no internato fortalece sentimentos de pertencimento e reconhecimento mútuo, ao mesmo tempo em que evidencia conflitos, disputas e diferenças individuais. A identidade, portanto, não se apresenta como algo fixo, mas como uma construção em permanente transformação, atravessada por múltiplas experiências e relações sociais. Estivalet (2019) demonstra que a convivência cotidiana em internatos agrícolas é decisiva para a constituição de identidades juvenis coletivas.

A organização rígida do cotidiano também pode gerar tensões subjetivas, especialmente em função do afastamento do convívio familiar, da limitação da autonomia individual e da exposição constante ao controle institucional (Estivalet, 2019). Esses fatores podem provocar sentimentos ambíguos nos estudantes, que oscilam entre o pertencimento ao grupo e a necessidade de preservação da identidade pessoal. Tais tensões fazem parte da experiência formativa e influenciam diretamente os processos identitários. Goffman (1961) aponta que indivíduos em instituições de confinamento parcial desenvolvem estratégias para proteger o

“eu”. Santos (2020) evidencia que a vivência no internato pode impactar significativamente o bem-estar emocional dos estudantes.

Apesar dessas tensões, o cotidiano do internato também se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem social e desenvolvimento subjetivo. Quando a organização institucional reconhece o cotidiano como dimensão educativa e promove práticas de diálogo, escuta e respeito às singularidades juvenis, o internato pode contribuir para uma formação integral, que articula saberes técnicos, relações humanas e desenvolvimento emocional. Martins (2005) destaca que o internato pode favorecer a formação integral quando compreendido como espaço de convivência educativa. Libâneo (2001) reforça que a educação escolar deve considerar as dimensões sociais e humanas do processo formativo.

Figura 11 Fortalecimento da identidade agricolina



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2026).

Dessa forma, a organização do cotidiano no internato revela-se como um elemento central na formação dos jovens agricolas, atuando simultaneamente como dispositivo de disciplina, espaço de socialização e campo de produção identitária. Ao regular a vida diária, a instituição cria condições objetivas e simbólicas que influenciam profundamente os modos de ser, agir e se perceber dos estudantes, tornando o cotidiano um espaço estratégico para a análise dos processos identitários na educação profissional agrícola. Bourdieu (1998) afirma que as estruturas institucionais moldam disposições duráveis nos sujeitos. Estivaleta (2019) evidencia que o cotidiano do internato é um dos principais mediadores da construção identitária dos jovens agricolas.

5.2 VIVÊNCIAS COLETIVAS

As vivências coletivas no internato constituem uma categoria emergente e fundamental da experiência formativa dos jovens agricólinos, uma vez que a convivência cotidiana intensiva favorece a construção de laços sociais, identidades compartilhadas e sentidos de pertencimento. Diferentemente de contextos escolares de tempo parcial, o internato promove uma socialização ampliada, na qual os estudantes compartilham não apenas atividades pedagógicas, mas também momentos de moradia, alimentação, lazer e trabalho, configurando um espaço de interação contínua (Certeau, 2014).

A convivência intensiva no internato constitui a segunda categoria estruturante da experiência agricolina. Ao compartilharem moradia, alimentação, estudo e trabalho, os estudantes vivenciam uma socialização ampliada.

Dayrell (2007) destaca que a juventude se constrói nas relações sociais, sendo a escola território privilegiado de produção de experiências juvenis. No internato, essa produção é intensificada pela permanência integral. As narrativas revelam forte dimensão afetiva: *“O colégio vira uma família.” “Aqui a gente aprende a viver com o outro.” “A amizade vai aumentando a cada ano.”* A metáfora da família indica substituição simbólica do núcleo familiar tradicional pelo grupo de pares. Tal percepção é coerente com o afastamento físico da família (78,3% residem com pai e mãe fora da escola).

Essas experiências coletivas desempenham papel central na formação subjetiva e social dos jovens. Segundo Dayrell (2007), a juventude se constitui nas relações sociais e nos espaços de convivência, sendo a escola um dos principais territórios de produção de experiências juvenis. Assim, a convivência permanente em instituições com organização coletiva intensa produz vínculos específicos e redefine as formas de interação social entre os sujeitos (Goffman, 1961).

No internato agrícola, as vivências coletivas são mediadas por uma rotina institucional que estimula o compartilhamento de responsabilidades e tarefas, especialmente nas atividades relacionadas à escola-fazenda (Santos, 2020). O trabalho coletivo, as práticas agropecuárias e a organização dos espaços comuns exigem cooperação, diálogo e negociação entre os estudantes, fortalecendo vínculos sociais e aprendizagens que extrapolam o currículo formal. Essas experiências contribuem para a construção de valores associados à solidariedade, ao trabalho em equipe e à corresponsabilidade.

No âmbito das vivências coletivas no internato, as narrativas analisadas pelo autor demonstram que a convivência diária favorece a construção de vínculos afetivos sólidos, como

amizades, companheirismo e relações de apoio mútuo, que passam a desempenhar papel central na trajetória dos jovens durante o período de internato. Essas relações extrapolam a dimensão da sociabilidade imediata, configurando-se como espaços de aprendizagem social e emocional que contribuem para o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade individual.

Em consonância com essa perspectiva, Dayrell (2007) afirma que as experiências juvenis em espaços de convivência intensa produzem aprendizagens que vão além do currículo formal, sendo fundamentais para a constituição da identidade e da autonomia dos jovens.

Segundo Claude Dubar, a identidade constrói-se na articulação entre trajetórias individuais e experiências coletivas. O reconhecimento entre pares legitima o pertencimento. Quando questionados sobre o termo *agricolino*, 100% dos estudantes afirmaram aceitá-lo. Um deles declara: *“Ser agricolino não é só estudar aqui.”* Outro complementa: *“Agricolino é diferenciado, sempre se ajuda.”* A identidade agricolina emerge como categoria positiva de autoidentificação, carregada de orgulho e solidariedade. Entretanto, a convivência intensa também produz conflitos: *“Cada um tem seu jeito, às vezes dá discussão.”* *“Aprendi a ter mais paciência.”* Esses conflitos, conforme argumenta Estivalet (2019), integram o processo formativo e contribuem para o amadurecimento social. O coletivo atua tanto como espaço de acolhimento quanto de regulação social.

Além disso, as vivências coletivas no internato revelam-se fundamentais para o desenvolvimento de competências relacionais, como a capacidade de diálogo, o respeito às diferenças e a resolução de conflitos interpessoais. O autor aponta que aprender a conviver com sujeitos de diferentes origens sociais, culturais e territoriais exige dos estudantes habilidades sociais que se constroem progressivamente na prática cotidiana. Nesse sentido, o internato configura-se como um espaço privilegiado de formação humana, no qual os jovens são constantemente desafiados a negociar regras, compartilhar decisões e lidar com tensões próprias da vida coletiva.

Dubar (2005) reforça que as competências relacionais e identitárias são construídas nas interações sociais e desempenham papel central na constituição do sujeito profissional.

Sob essa ótica, a convivência coletiva no internato não se limita a facilitar a aprendizagem acadêmica, mas assume um papel decisivo na formação integral dos estudantes. As experiências compartilhadas contribuem para o desenvolvimento de disposições éticas, sociais e emocionais que se tornam fundamentais para a atuação profissional futura, especialmente em campos que exigem trabalho coletivo, sensibilidade relacional e compromisso social. No caso da formação docente, essas competências revelam-se ainda mais

relevantes, uma vez que o exercício da docência pressupõe a capacidade de estabelecer vínculos, mediar relações e atuar de forma colaborativa (Tardif, 2014).

Bueno (2019) sustenta que as vivências coletivas no internato fortalecem competências interpessoais essenciais à prática profissional dos estudantes. Tardif (2014) argumenta que a formação de professores envolve não apenas saberes técnicos e pedagógicos, mas também saberes relacionais construídos nas experiências sociais e coletivas.

Isto posto, Libâneo (2001) destaca que a educação escolar deve promover aprendizagens que integrem dimensões cognitivas, sociais e éticas. Bourdieu (1998) ressalta que as práticas coletivas reiteradas contribuem para a incorporação de disposições sociais compartilhadas.

A convivência cotidiana no internato favorece a constituição de grupos de pares que se organizam a partir de afinidades, experiências comuns e códigos simbólicos próprios. Esses grupos tornam-se espaços privilegiados de apoio emocional, reconhecimento mútuo e construção de identidades juvenis (Certeau, 2014). As vivências coletivas, nesse sentido, funcionam como mediadoras da construção da identidade agricolina, ao possibilitar que os jovens se reconheçam como parte de um coletivo com trajetórias, desafios e expectativas semelhantes. Dubar (2005) afirma que a identidade se constrói nas interações sociais e nas experiências de pertencimento coletivo.

Entretanto, as vivências coletivas no internato também são atravessadas por conflitos, disputas e tensões decorrentes da convivência intensa e da diversidade de trajetórias individuais (Estivalete, 2019). Diferenças culturais, sociais e territoriais podem gerar conflitos interpessoais, que exigem das estudantes habilidades de negociação e adaptação. Esses conflitos, longe de representarem apenas rupturas, constituem momentos significativos de aprendizagem social e amadurecimento subjetivo. Goffman (1961) observa que a convivência contínua em instituições coletivas intensifica tanto laços de solidariedade quanto situações de conflito. Dayrell (2007) ressalta que os conflitos fazem parte da experiência juvenil e contribuem para a construção da autonomia e da identidade.

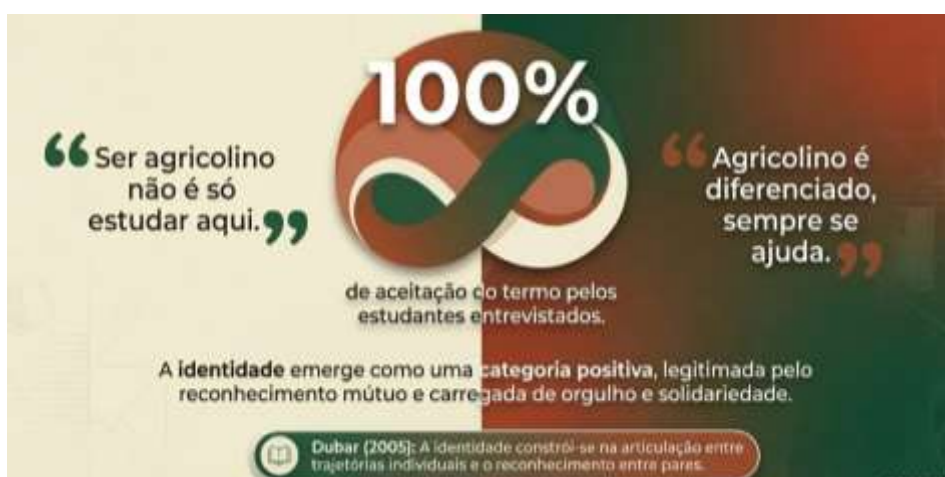
As vivências coletivas também funcionam como espaços de produção simbólica, nos quais os jovens elaboram linguagens próprias, rituais informais, apelidos e práticas culturais que fortalecem o sentimento de pertencimento ao grupo. Essas expressões simbólicas permitem aos estudantes ressignificar o espaço institucional, atribuindo-lhe sentidos que vão além da normatização formal. Trata-se de uma apropriação simbólica do internato que contribui para a construção de identidades coletivas e para a resistência a processos excessivamente homogeneizadores. Certeau (2014) compreende essas práticas como táticas cotidianas de

apropriação dos espaços institucionais. Estivalet (2019) evidencia que as práticas informais no internato agrícola são fundamentais para a construção das identidades juvenis.

No contexto das vivências coletivas, o afastamento do núcleo familiar torna o grupo de pares ainda mais significativo para os estudantes. A convivência diária cria redes de apoio afetivo que auxiliam os jovens a lidar com desafios emocionais, saudades e inseguranças próprias da vivência no internato. Essas redes contribuem para a construção de sentimentos de pertencimento e proteção simbólica, reforçando a importância do coletivo na trajetória formativa dos agricolinos. Martins (2005) destaca que o internato pode favorecer a formação integral ao promover vínculos afetivos significativos entre os estudantes. Santos (2020) aponta que o suporte social entre pares é um fator relevante para o bem-estar emocional em contextos de internato.

Ao mesmo tempo, as vivências coletivas também podem reforçar mecanismos de controle social e conformidade, uma vez que os próprios grupos de estudantes tendem a regular comportamentos, estabelecer normas informais e produzir expectativas de pertencimento. Essas dinâmicas revelam que o coletivo pode atuar tanto como espaço de acolhimento quanto de pressão social, influenciando as formas de agir e se posicionar dos jovens no cotidiano institucional. Bourdieu (1996) destaca que os grupos sociais produzem mecanismos simbólicos de regulação e distinção.

Figura 12 Nascimento do agricolino



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2026).

Dessa forma, as vivências coletivas no internato configuram-se como um campo complexo e ambivalente de formação, no qual se articulam solidariedade e conflito, pertencimento e controle, autonomia e conformidade. É nesse espaço relacional que os jovens agricolinos constroem sentidos sobre si mesmos, sobre o grupo e sobre a instituição, produzindo

identidades que se constituem na tensão entre as normas institucionais e as experiências compartilhadas do cotidiano. Estivalet (2019) evidencia que a vivência coletiva no internato agrícola é decisiva para a construção da identidade dos jovens, para além da formação técnica.

5.3 IMPACTOS DA ROTINA NA SUBJETIVIDADE

A rotina institucional do internato incide diretamente sobre a subjetividade dos jovens agricólinos, na medida em que organiza de forma contínua suas experiências de tempo, espaço e convivência. A repetição cotidiana de normas, horários e práticas produz efeitos que ultrapassam o plano comportamental, alcançando modos de sentir, perceber e interpretar a própria experiência escolar e social. Trata-se de um processo no qual a subjetividade é estruturada pela vivência prolongada em um ambiente fortemente regulado. Nesse sentido, Goffman (1961) observa que instituições que estruturam integralmente a vida cotidiana tendem a interferir na constituição do “eu” e nas formas de autopercepção dos sujeitos.

O controle rigoroso do tempo no internato constitui um dos principais vetores de impacto subjetivo, uma vez que redefine a relação dos jovens com a autonomia e com a gestão da própria vida cotidiana. A organização de horários fixos para atividades básicas pode gerar sentimentos ambíguos, que oscilam entre segurança, previsibilidade e sensação de restrição da liberdade individual. Essas experiências afetam diretamente a forma como os estudantes significam sua permanência na instituição. Em diálogo com essa perspectiva, Dubar (2005) enfatiza que os contextos institucionais exercem papel decisivo na conformação das experiências subjetivas e identitárias.

A repetição sistemática das rotinas institucionais contribui para a incorporação de disposições subjetivas relacionadas à disciplina, à responsabilidade e à adaptação às normas coletivas. Essas disposições se expressam não apenas em comportamentos observáveis, mas também em formas internalizadas de autocontrole, avaliação de si e interpretação das próprias emoções. A subjetividade, nesse contexto, é atravessada por aprendizagens implícitas que se consolidam no cotidiano. Bourdieu (1998) define esse processo como a incorporação do habitus, produzido a partir da repetição das práticas sociais. Na área educacional, Libâneo (2001) destaca que a organização escolar atua simultaneamente sobre a dimensão cognitiva e sobre a formação subjetiva dos estudantes.

A rotina institucional incide diretamente sobre a subjetividade dos jovens. O afastamento familiar, a limitação da privacidade e a convivência intensa produzem efeitos ambivalentes. Um estudante relata: “*No começo é difícil ficar longe de casa.*” Outro acrescenta:

“Dá saudade, mas a gente aprende a ser independente.” Essa dualidade evidencia que o internato funciona como rito de passagem para a vida adulta. A experiência da distância produz tensão emocional, mas também amadurecimento. Santos (2020) aponta que contextos de internato podem impactar o bem-estar emocional, especialmente quando associados à rigidez disciplinar. Embora este estudo não tenha caráter clínico, algumas falas indicam momentos de fragilidade: *“Às vezes a gente se sente esquecido.”* Entretanto, o mesmo estudante complementa: *“Mas eu penso diferente e tento ser independente.”* Essa narrativa revela processo de autorregulação subjetiva. Conforme Goffman (1961), indivíduos em contextos de controle desenvolvem estratégias para preservar o “eu”. No internato, essas estratégias manifestam-se na valorização das amizades e na resignificação da experiência. A rotina, portanto, não deve ser compreendida apenas como controle, mas como elemento estruturante da experiência subjetiva, produzindo simultaneamente vulnerabilidade e fortalecimento.

A vivência no internato também pode desencadear processos de desgaste emocional, especialmente em função do afastamento do convívio familiar, da convivência intensa e da escassez de espaços de privacidade. Esses fatores podem produzir sentimentos de tensão, cansaço emocional e necessidade de proteção do “eu”, sobretudo em estudantes em fase de desenvolvimento juvenil. Tais experiências revelam a dimensão afetiva da rotina institucional. Goffman (1961) aponta que, em instituições de confinamento parcial, os sujeitos desenvolvem mecanismos subjetivos de defesa para preservar sua identidade pessoal. Corroborando essa análise, Santos (2020) demonstra que a vivência em internatos pode impactar significativamente o bem-estar emocional dos estudantes.

Apesar dos tensionamentos, a rotina institucional também pode desempenhar um papel estruturante positivo na subjetividade juvenil. A previsibilidade do cotidiano, quando associada a relações de apoio, reconhecimento e cuidado, pode favorecer sentimentos de segurança emocional, estabilidade e fortalecimento da autoestima. Assim, a rotina não deve ser compreendida apenas como fator de controle, mas também como elemento organizador da experiência subjetiva. Martins (2005) sustenta que a organização do cotidiano pode contribuir para o desenvolvimento emocional quando orientada por princípios educativos humanizadores. De forma complementar, Dayrell (2007) argumenta que a escola pode se constituir como espaço de proteção simbólica para jovens em contextos de vulnerabilidade.

As relações interpessoais construídas no interior da rotina do internato exercem influência direta sobre a subjetividade dos jovens agricolinos. A convivência diária intensifica processos de identificação, comparação e reconhecimento, funcionando como um espelho simbólico por meio do qual os estudantes constroem percepções sobre si mesmos. Essas

interações contribuem para a formação da autoimagem e do sentimento de pertencimento. Dubar (2005) destaca que a subjetividade e a identidade são produzidas nos processos de reconhecimento social.

A rotina do internato também favorece processos de autorregulação subjetiva, à medida que os estudantes passam a internalizar normas e expectativas institucionais. Essa internalização não se limita à obediência explícita, mas envolve a incorporação de critérios de avaliação de si, autocontrole emocional e vigilância internalizada. Trata-se de um processo que redefine a relação do sujeito consigo mesmo. Bourdieu (1996) acrescenta que as estruturas sociais tendem a se reproduzir por meio da interiorização das normas pelos próprios sujeitos.

Paralelamente, os jovens desenvolvem estratégias subjetivas de resistência e preservação da singularidade frente às exigências da rotina institucional. Essas estratégias manifestam-se na valorização de espaços informais, na construção de vínculos de confiança entre pares e na ressignificação simbólica da experiência do internato. Tais práticas permitem aos estudantes manter certa autonomia subjetiva em um contexto normatizado. Certeau (2014) interpreta essas práticas como formas de invenção do cotidiano e resistência simbólica. Estivalet (2019) evidencia que jovens em internatos agrícolas constroem estratégias subjetivas para lidar com as pressões institucionais.

Figura 13 Subjetividade juvenil agricólinos



Fonte: elaborado pelo autor com inteligência artificial (2026).

Dessa forma, os impactos da rotina na subjetividade dos jovens agricólinos revelam-se complexos, ambivalentes e atravessados por múltiplas dimensões. A rotina atua simultaneamente como elemento de disciplinamento, estruturação emocional e produção identitária, exigindo dos estudantes constantes processos de negociação entre adaptação e resistência, pertencimento e singularidade. Estivalet (2019) reforça que o cotidiano do internato constitui um espaço central de produção da subjetividade juvenil.

6 RELAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

O presente capítulo analisa as relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar e no regime de internato como elementos centrais nos processos de formação da identidade dos jovens estudantes agricolinos. Parte-se do entendimento de que a identidade juvenil não é um dado fixo, mas um processo socialmente construído a partir das interações, experiências coletivas e práticas compartilhadas entre estudantes, professores, técnicos e demais sujeitos que compõem o ambiente educativo.

6.1 RELAÇÕES ENTRE PARES

As relações entre pares constituem um elemento central na experiência formativa de estudantes inseridos em instituições educacionais que operam em regime de internato. Nesse contexto, a convivência cotidiana intensifica os processos de socialização juvenil, criando um ambiente no qual as identidades individuais passam a ser continuamente negociadas e reconstruídas nas interações com os outros. O internato também funciona como espaço de valorização simbólica do rural, contrapondo discursos sociais de desvalorização. Segundo Dubar (2005), o reconhecimento é condição fundamental para consolidação identitária. A escola, portanto, não deve ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos formais, mas como um ambiente de produção de experiências sociais e culturais que influenciam diretamente a constituição das juventudes. Dayrell (2003) argumenta que a escola desempenha papel fundamental na produção social das juventudes, uma vez que as experiências vividas no cotidiano escolar participam ativamente da formação das identidades juvenis.

No regime de internato, as relações entre estudantes tornam-se ainda mais significativas porque a convivência extrapola o espaço da sala de aula e passa a abranger diferentes dimensões da vida cotidiana, como alimentação, lazer, descanso e organização das rotinas diárias. Esse prolongamento do tempo de convivência amplia as oportunidades de interação social e favorece a construção de vínculos afetivos que contribuem para o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento e solidariedade. Bourdieu (1998) afirma que as práticas sociais dos indivíduos são orientadas por disposições incorporadas ao longo da trajetória social, denominadas *habitus*, que influenciam percepções, comportamentos e formas de interação no mundo social. A convivência cotidiana em ambientes coletivos favorece a formação dessas disposições sociais compartilhadas. As formas de sociabilidade presentes no cotidiano desempenham papel

estruturante na construção das relações sociais, uma vez que é por meio das interações que os indivíduos desenvolvem vínculos de reconhecimento e pertencimento.

Os resultados obtidos por meio do formulário aplicado aos estudantes reforçam essa percepção sobre a centralidade das relações entre colegas no cotidiano do internato. Quando questionados sobre como descrevem suas relações com os colegas de internato, a maioria dos participantes indicou experiências positivas de convivência. Entre os respondentes, 11 estudantes afirmaram possuir relações “muito boas, com ajuda mútua entre colegas”, enquanto 10 estudantes classificaram as relações como “boas, mas nem sempre nos entendemos”. Apenas 2 estudantes indicaram relações neutras, com pouca interação. Esses dados indicam que, apesar das eventuais divergências inerentes à convivência coletiva, prevalece entre os estudantes uma percepção positiva das relações sociais no internato, marcada pela cooperação e pela convivência cotidiana.

Quadro 2 Percepção dos estudantes sobre as relações com colegas no internato

Tipo de relação	Número de respostas
Muito boas, com ajuda mútua	11
Boas, mas com algumas divergências	10
Neutras, com pouca interação	2

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2025).

As interações entre pares também constituem espaços privilegiados de aprendizagem social, nos quais os estudantes compartilham experiências e constroem estratégias coletivas para lidar com as exigências do ambiente institucional. Em muitas situações, os colegas se tornam referências importantes para a adaptação ao internato, auxiliando os novos estudantes na compreensão das regras, rotinas e práticas que organizam a vida coletiva. Certeau (1994) destaca que os sujeitos desenvolvem práticas cotidianas de apropriação dos espaços sociais, elaborando táticas que lhes permitem negociar e reinterpretar as estruturas institucionais existentes. Essas táticas podem ser observadas nas formas de convivência entre os estudantes, que criam códigos culturais próprios e redes de apoio mútuo. Dubar (2005) sustenta que a identidade social se constrói por meio de processos de socialização que articulam trajetórias individuais e experiências coletivas, o que reforça a importância das interações entre pares na formação das identidades juvenis.

Outro aspecto relevante das relações entre pares no internato refere-se ao desenvolvimento de vínculos afetivos que funcionam como redes de apoio diante das dificuldades inerentes à vida em regime de convivência coletiva. O afastamento da família, a

adaptação às rotinas institucionais e as exigências da formação técnica podem gerar desafios emocionais que são frequentemente enfrentados com o suporte dos colegas. Ao mesmo tempo, Dayrell (2003) observa que as redes de amizade construídas no ambiente escolar desempenham papel fundamental na construção de sentidos e no fortalecimento da identidade juvenil.

As respostas abertas do formulário também evidenciam como a convivência entre colegas contribui para mudanças comportamentais e para o desenvolvimento de habilidades sociais entre os estudantes. Diversos participantes relataram que o contato cotidiano com os colegas favoreceu o desenvolvimento de atitudes relacionadas à paciência, ao respeito e ao companheirismo. Entre os relatos registrados, destacam-se afirmações como: “fiquei mais focado e com mais paciência”, “aprendi a respeitar mais os outros e conviver com pessoas diferentes”, “mudei o jeito de tratar os companheiros de quarto” e “aprendi a ser mais tolerável com os colegas”. Esses depoimentos indicam que as relações entre pares no internato não se limitam à convivência cotidiana, mas atuam como um importante espaço de aprendizagem social e de desenvolvimento pessoal.

Contudo, as relações entre pares também podem envolver tensões e conflitos, especialmente em ambientes nos quais estudantes de diferentes origens sociais e culturais passam a compartilhar os mesmos espaços de convivência. A diversidade de trajetórias e experiências pode gerar divergências, disputas simbólicas e desafios na construção de relações harmoniosas. Nesse cenário, os estudantes desenvolvem estratégias para lidar com essas dinâmicas institucionais e construir espaços de autonomia no interior da escola. Goffman (2001) observa que instituições caracterizadas por intensa convivência coletiva tendem a produzir processos simultâneos de adaptação e resistência por parte dos indivíduos, que buscam preservar sua individualidade mesmo dentro de estruturas normativas rígidas.

Essa presença simultânea de cooperação e divergências também aparece nas respostas dos estudantes ao questionário. Embora a maioria tenha descrito relações positivas com os colegas, uma parcela significativa dos participantes reconhece que a convivência coletiva envolve momentos de discordância. A categoria de resposta “boas, mas nem sempre nos entendemos”, assinalada por quase metade dos participantes, indica que os estudantes reconhecem a existência de conflitos ocasionais no cotidiano do internato. Esse resultado sugere que a convivência prolongada entre jovens de diferentes origens sociais e culturais exige processos contínuos de negociação e adaptação, constituindo parte importante da experiência de socialização vivida no ambiente escolar.

Apesar dessas tensões, a convivência entre pares frequentemente fortalece o sentimento de pertencimento coletivo e contribui para o fortalecimento de identidades compartilhadas no

interior da instituição. Ao compartilhar experiências, desafios e conquistas ao longo do percurso formativo, os estudantes passam a construir referências culturais e simbólicas que reforçam a identidade do grupo. No contexto da educação profissional agrícola, essa identidade coletiva se manifesta na construção do pertencimento ao grupo de estudantes agrícolinos. Bourdieu (1996) reforça que a participação em determinados campos sociais contribui para a incorporação de disposições e valores que orientam a forma como os indivíduos percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor.

A percepção de pertencimento ao grupo também aparece nas respostas finais do questionário, nas quais os estudantes foram convidados a compartilhar livremente suas experiências no internato. Em diversos relatos, os participantes destacaram o papel das relações entre colegas na construção de sua experiência como estudantes agrícolinos. Entre os depoimentos registrados, destacam-se afirmações como: “a gente aprende muito com os colegas e funcionários”, “a gente nunca está sozinho quando precisa de ajuda” e “aprendi muita coisa nesse tempo que fiquei aqui”. Esses relatos indicam que as relações entre pares são percebidas pelos próprios estudantes como um elemento fundamental da experiência do internato, contribuindo para a construção de vínculos sociais duradouros e para o fortalecimento da identidade coletiva no contexto da escola-fazenda.

Além disso, as relações entre pares contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho coletivo e à cooperação, características fortemente associadas às atividades desenvolvidas no contexto da escola-fazenda. As práticas pedagógicas presentes nesses ambientes frequentemente envolvem atividades em grupo que exigem organização coletiva e colaboração entre os estudantes. Libâneo (2013) destaca que a organização do trabalho pedagógico na escola envolve dimensões sociais que contribuem para a formação de atitudes e valores relacionados à convivência e à participação coletiva. As interações cotidianas constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento de práticas de solidariedade e cooperação que fortalecem os vínculos sociais e contribuem para a formação das identidades coletivas.

Dessa forma, as relações entre pares no internato agrícola configuram-se como um espaço fundamental para a construção da identidade dos jovens estudantes. A convivência cotidiana possibilita a troca de experiências, a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de competências sociais que influenciam profundamente a trajetória formativa desses sujeitos. Dubar (2005) afirma que a identidade se constitui na articulação entre processos biográficos e processos de socialização, evidenciando a importância das experiências vividas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Dayrell (2003) ressalta que compreender as juventudes exige considerar as interações sociais e os significados produzidos pelos próprios jovens em seus contextos de convivência. Assim, analisar as relações entre pares no internato permite reconhecer que a formação dos estudantes agricólinos se constrói não apenas pela dimensão técnica da educação profissional, mas também pelas experiências de convivência, solidariedade e aprendizado coletivo que marcam o cotidiano da vida escolar.

6.2 RELAÇÕES COM ADULTOS DO INTERNATO

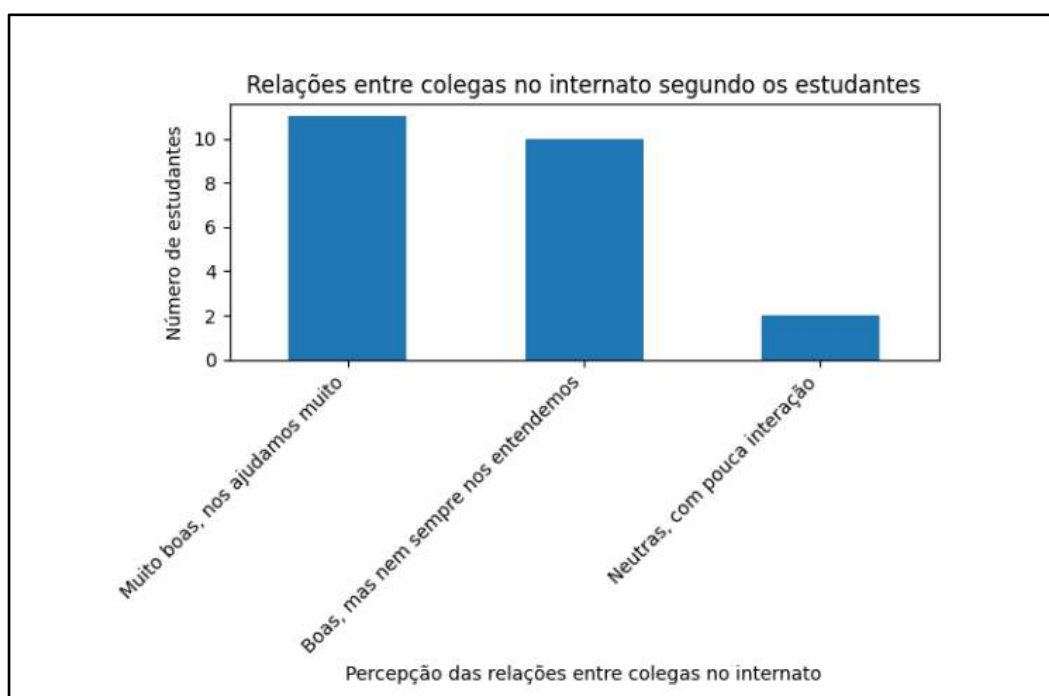
As relações estabelecidas entre os estudantes e os adultos que atuam no internato constituem uma dimensão fundamental para compreender os processos de socialização e formação identitária no contexto da educação profissional agrícola. Diferentemente de modelos escolares tradicionais, nos quais a interação entre alunos e profissionais da educação ocorre predominantemente em espaços formais de ensino, o regime de internato amplia significativamente os momentos de convivência entre jovens e adultos, permitindo que essas relações se desenvolvam em diferentes contextos do cotidiano institucional. Nesse cenário, a presença dos adultos como professores, coordenadores de internato, monitores e demais profissionais assume papel relevante na mediação das experiências formativas dos estudantes. Dayrell (2003) ressalta que a escola é um espaço de produção de experiências sociais e culturais que influenciam diretamente a formação das juventudes, sendo as relações estabelecidas com adultos parte integrante desse processo.

No ambiente do internato, os adultos exercem múltiplas funções que ultrapassam a dimensão pedagógica tradicional, pois atuam também como orientadores, mediadores de conflitos e referências institucionais para os estudantes. A convivência cotidiana cria situações em que os profissionais da instituição acompanham os jovens em diferentes momentos da rotina, o que amplia as possibilidades de orientação e acompanhamento do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Libâneo (2013) afirma que a organização do trabalho pedagógico envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a construção de relações educativas que contribuem para a formação integral dos sujeitos. Ao mesmo tempo, Bourdieu (1998) argumenta que os processos de socialização presentes nas instituições educacionais influenciam a incorporação de disposições sociais e culturais que orientam a forma como os indivíduos percebem o mundo e atuam nele.

Os resultados obtidos por meio do formulário aplicado aos estudantes também evidenciam como as relações sociais no internato são percebidas pelos próprios alunos. Quando

questionados sobre como descrevem suas relações com os colegas de internato, a maioria dos participantes indicou experiências positivas de convivência. Entre os respondentes, 11 estudantes afirmaram possuir relações muito boas, caracterizadas pela ajuda mútua entre colegas, enquanto 10 estudantes indicaram que as relações são boas, embora existam divergências ocasionais. Apenas 2 estudantes relataram relações neutras, com pouca interação social. Esses dados indicam que, apesar das diferenças e eventuais conflitos presentes na convivência coletiva, predomina entre os estudantes uma percepção positiva das relações sociais estabelecidas no ambiente do internato.

Gráfico 1 Percepção dos estudantes sobre as relações entre colegas no internato



Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2025).

Os dados obtidos por meio do formulário aplicado aos estudantes também evidenciam a relevância das relações estabelecidas com adultos no cotidiano do internato. Em diversas respostas abertas, os estudantes destacaram o papel dos professores e funcionários como referências importantes em seu processo de aprendizagem e adaptação à vida escolar. Entre os depoimentos registrados, aparecem afirmações como: “a gente aprende muito com os professores e funcionários” e “aqui os professores ajudam bastante quando precisamos”. Esses relatos indicam que os adultos que atuam no internato não são percebidos apenas como responsáveis pelo ensino formal, mas também como participantes ativos das experiências formativas vividas pelos estudantes.

As relações entre estudantes e adultos também são atravessadas por dimensões de autoridade e disciplina, características presentes em instituições educacionais que organizam a vida cotidiana de forma estruturada. No internato, as normas institucionais regulam aspectos da rotina dos estudantes, como horários, atividades e comportamentos esperados, sendo frequentemente mediadas pelos profissionais responsáveis pela gestão do espaço educativo. Em contextos de convivência prolongada, essas práticas disciplinares podem influenciar a maneira como os estudantes percebem a instituição e se posicionam dentro dela. Goffman (2001), ao analisar instituições caracterizadas por forte organização da vida cotidiana, observa que os indivíduos desenvolvem estratégias de adaptação às normas institucionais, buscando equilibrar o cumprimento das regras com a preservação de sua autonomia pessoal.

Ao mesmo tempo, as relações com adultos no internato também podem favorecer a construção de vínculos de confiança e apoio que contribuem para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Em muitos casos, os profissionais da instituição tornam-se referências importantes para os jovens, especialmente em situações nas quais estes enfrentam desafios relacionados à adaptação ao ambiente escolar ou à distância da família. As formas de sociabilidade presentes no cotidiano institucional desempenham papel relevante na formação de relações de confiança e reconhecimento entre os sujeitos que compartilham um mesmo espaço social.

As respostas do questionário também revelam que muitos estudantes percebem o ambiente do internato como um espaço no qual recebem apoio e orientação de adultos responsáveis pela organização da instituição. Alguns participantes relataram que a convivência com professores e funcionários contribuiu para mudanças em seu comportamento e para o desenvolvimento de atitudes mais responsáveis. Entre os depoimentos registrados destacam-se afirmações como: “aprendi a ter mais responsabilidade com as coisas”, “aprendi a respeitar mais as pessoas” e “melhorei minha forma de lidar com os outros”. Esses relatos sugerem que as relações estabelecidas com adultos no internato influenciam diretamente o processo de amadurecimento social dos estudantes.

Essas interações também podem contribuir para a formação de valores e disposições relacionadas à responsabilidade, à autonomia e à participação coletiva. No contexto da escola-fazenda, muitas atividades educativas envolvem a colaboração entre estudantes e profissionais da instituição, criando oportunidades para a aprendizagem prática e para o desenvolvimento de competências sociais. Bourdieu (1996) destaca que as experiências vividas em determinados espaços sociais contribuem para a formação de disposições que orientam as práticas e percepções dos indivíduos ao longo de suas trajetórias. Ao mesmo tempo, Libâneo (2013)

ressalta que a dimensão relacional do trabalho pedagógico é essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de compreender seu papel na sociedade.

Contudo, é importante reconhecer que as relações entre estudantes e adultos no internato também podem envolver tensões decorrentes das diferenças geracionais, das expectativas institucionais e das formas de exercício da autoridade. A presença constante de normas e regras pode gerar percepções distintas entre os estudantes, que por vezes interpretam essas práticas como formas de controle ou restrição de sua autonomia. Nesse contexto, os jovens podem desenvolver estratégias para negociar ou reinterpretar essas normas no cotidiano institucional. Certeau (1994) argumenta que os sujeitos utilizam práticas cotidianas para se apropriar dos espaços sociais e produzir sentidos próprios dentro das estruturas estabelecidas.

Embora muitos estudantes reconheçam o papel positivo dos adultos na organização do internato, alguns relatos indicam que a convivência institucional também envolve desafios relacionados às normas e rotinas estabelecidas pela instituição. Entre os aspectos mencionados nas respostas do formulário aparecem sugestões relacionadas à organização dos horários e à ampliação de momentos de lazer dentro do internato. Esses apontamentos indicam que os estudantes percebem a importância das regras institucionais para a organização da vida coletiva, mas também manifestam expectativas quanto à possibilidade de ajustes que tornem a experiência de convivência mais equilibrada e satisfatória.

Apesar dessas tensões, as relações com adultos no internato podem desempenhar papel importante na construção da identidade dos estudantes, especialmente quando essas interações são baseadas no diálogo, na escuta e no reconhecimento das experiências juvenis. Dayrell (2003) destaca que compreender a juventude no espaço escolar exige reconhecer os estudantes como sujeitos ativos na construção de suas trajetórias e significados. Nessa perspectiva, as relações educativas que valorizam a participação e o diálogo tendem a favorecer processos formativos mais significativos. Dubar (2005) ressalta que a identidade social se constrói na articulação entre processos de socialização e trajetórias individuais, sendo as interações com diferentes atores sociais fundamentais para a construção das identidades.

Os relatos finais apresentados pelos estudantes no questionário também reforçam a importância dessas relações educativas no processo de formação vivenciado no internato. Em diferentes respostas, os participantes destacaram o aprendizado adquirido ao longo de sua permanência na instituição, não apenas no aspecto técnico, mas também na dimensão pessoal. Entre os comentários registrados aparecem afirmações como: *“aprendi muita coisa nesse tempo que fiquei aqui”* e *“foi uma experiência que ajudou muito na minha formação”*. Esses depoimentos indicam que a convivência com professores e funcionários é percebida pelos

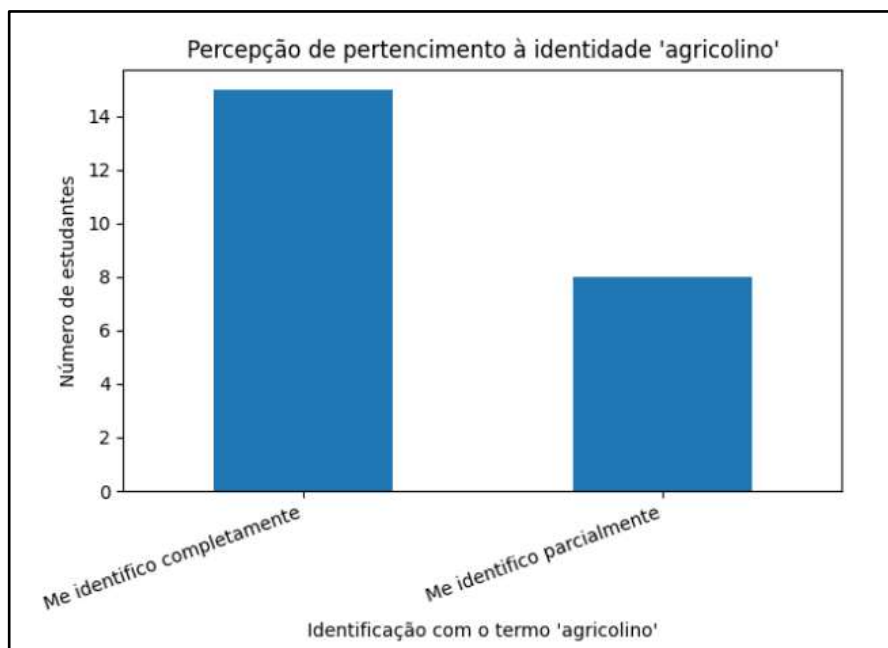
estudantes como parte significativa de sua trajetória educacional, contribuindo para a construção de sua identidade como estudantes da escola-fazenda.

Assim, as relações entre estudantes e adultos no contexto do internato agrícola constituem uma dimensão essencial do processo formativo, pois influenciam não apenas a organização da vida cotidiana na instituição, mas também a forma como os jovens constroem percepções sobre si mesmos, sobre o grupo e sobre o papel da escola em suas trajetórias. Nesse sentido, as experiências vividas no internato, mediadas pelas interações com adultos responsáveis pela gestão e orientação da vida escolar, contribuem para a construção de identidades juvenis que articulam pertencimento, autonomia e reconhecimento social.

6.3 CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO COLETIVO

A construção do pertencimento coletivo entre os estudantes em regime de internato constitui uma dimensão central para compreender os processos de formação identitária no contexto da educação profissional agrícola. Ao compartilharem rotinas, experiências formativas e espaços de convivência, os jovens passam a construir referências simbólicas comuns que contribuem para a formação de uma identidade coletiva vinculada à experiência do internato e à condição de estudantes agrícolinos. Esse sentimento de pertencimento não surge de forma imediata, mas é resultado de um processo gradual de socialização que se desenvolve nas interações cotidianas e nas práticas compartilhadas ao longo da vida escolar. Dayrell (2003) argumenta que as experiências vividas no ambiente escolar contribuem significativamente para a produção das identidades juvenis, pois é nesse espaço que os jovens estabelecem relações sociais que influenciam suas percepções de pertencimento e reconhecimento. Nessa mesma direção,

Os dados obtidos por meio do formulário aplicado aos estudantes também evidenciam a presença desse sentimento de pertencimento coletivo entre os participantes da pesquisa. Quando questionados sobre como se veem em relação ao termo agricolino, a maioria dos estudantes demonstrou forte identificação com essa identidade associada à experiência da escola-fazenda. Entre os respondentes, 15 estudantes afirmaram identificar-se completamente com o termo, enquanto 8 estudantes indicaram identificar-se parcialmente. Esse resultado demonstra que a maior parte dos participantes reconhece o termo agricolino como um elemento simbólico importante para a construção de sua identidade no contexto da formação técnica agrícola.

Gráfico 2 Identificação dos estudantes com o termo agricolino

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2025).

No contexto do internato agrícola, o sentimento de pertencimento coletivo é frequentemente reforçado pelas experiências comuns vividas pelos estudantes no cotidiano da instituição. A participação em atividades práticas relacionadas à formação técnica, como o manejo de animais, o cultivo agrícola e outras práticas da escola-fazenda, cria situações nas quais os estudantes desenvolvem relações de cooperação e de interdependência. Essas experiências compartilhadas contribuem para fortalecer vínculos entre os jovens e reforçam a percepção de que fazem parte de um grupo com objetivos e experiências semelhantes. Bourdieu (1998) explica que a participação em determinados espaços sociais contribui para a formação de disposições e percepções compartilhadas que orientam as práticas dos indivíduos, processo que está relacionado à formação do habitus coletivo. As formas de sociabilidade presentes no cotidiano social constituem elementos fundamentais na construção do sentimento de pertencimento, uma vez que os vínculos sociais são produzidos por meio das interações e das experiências compartilhadas entre os indivíduos.

A construção desse pertencimento também está relacionada à criação de símbolos, narrativas e práticas culturais que passam a identificar o grupo de estudantes dentro da instituição. No caso das escolas agrícolas, a própria denominação agricolino pode funcionar como um marcador simbólico que reforça a identidade coletiva dos estudantes que compartilham essa experiência formativa. Esses símbolos e expressões culturais são

frequentemente produzidos nas interações cotidianas entre os jovens, manifestando-se em formas de linguagem, brincadeiras, tradições e práticas coletivas que reforçam o sentimento de integração ao grupo.

Certeau (1994) argumenta que os sujeitos produzem significados próprios a partir das práticas cotidianas, apropriando-se dos espaços sociais e construindo formas particulares de pertencimento e identidade. Ao mesmo tempo, Dubar (2005) afirma que a identidade social resulta da articulação entre processos de socialização e trajetórias individuais, sendo construída na relação entre o sujeito e os grupos sociais aos quais ele pertence.

Outro aspecto relevante na construção do pertencimento coletivo refere-se à experiência compartilhada das normas e rotinas institucionais que organizam a vida no internato. O cumprimento de horários, a participação em atividades coletivas e a convivência em espaços comuns contribuem para a criação de uma rotina compartilhada que passa a estruturar o cotidiano dos estudantes.

Essas práticas institucionais, embora muitas vezes associadas a mecanismos de disciplina e organização, também desempenham papel importante na formação de um senso de comunidade entre os jovens. Por outro lado, Goffman (2001) destaca que instituições caracterizadas por intensa convivência coletiva tendem a produzir experiências compartilhadas que contribuem para a construção de identidades grupais e formas específicas de pertencimento social.

Além das rotinas institucionais, o pertencimento coletivo também é reforçado pelas experiências de apoio mútuo e solidariedade que se desenvolvem entre os estudantes ao longo da convivência no internato. As dificuldades relacionadas à adaptação ao ambiente escolar, à distância da família e às exigências da formação técnica podem ser enfrentadas coletivamente por meio de relações de amizade e cooperação entre os jovens. As relações de sociabilidade presentes no cotidiano social são fundamentais para a construção de laços de solidariedade e reconhecimento entre os indivíduos, contribuindo para a formação de comunidades de pertencimento.

A construção do pertencimento coletivo também desempenha papel importante na forma como os estudantes percebem sua trajetória educacional e suas perspectivas de futuro. Ao se reconhecerem como parte de um grupo que compartilha experiências semelhantes, os jovens podem fortalecer sua autoestima e desenvolver maior identificação com a formação profissional escolhida. Bourdieu (1996) argumenta que a participação em determinados campos sociais contribui para a formação de disposições que orientam as expectativas e projetos dos indivíduos em relação ao futuro. Libâneo (2013) ressalta que a escola desempenha papel

relevante na formação de valores e identidades sociais, contribuindo para que os estudantes desenvolvam percepções sobre seu papel na sociedade e sobre as possibilidades de atuação em suas trajetórias profissionais.

Entretanto, é importante considerar que o pertencimento coletivo não implica necessariamente homogeneidade entre os estudantes, pois cada jovem chega ao internato trazendo consigo experiências, valores e referências culturais distintas. A construção da identidade coletiva ocorre, portanto, em meio a processos de negociação entre essas diferentes trajetórias individuais. Dubar (2005) reforça que os processos de socialização envolvem constantemente a negociação entre identidades individuais e identidades coletivas, processo que se manifesta nas interações sociais e nas experiências vividas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias.

Assim, a construção do pertencimento coletivo no internato agrícola representa um processo complexo que envolve a articulação entre experiências compartilhadas, práticas institucionais e interações sociais cotidianas. As relações estabelecidas entre os estudantes, as atividades formativas da escola-fazenda e as dinâmicas de convivência no internato contribuem para a formação de uma identidade coletiva que se expressa no reconhecimento do grupo de estudantes agricolinos. Dayrell (2003) destaca que compreender a juventude no espaço escolar implica reconhecer as experiências sociais que produzem sentidos e identidades para os jovens. Nesse sentido, a construção do pertencimento coletivo no internato não apenas fortalece os vínculos entre os estudantes, mas também contribui para a formação de sujeitos que se reconhecem como parte de uma comunidade social e cultural específica, vinculada à experiência da educação profissional no campo.

6.4 TENSÕES E CONTRADIÇÕES

A convivência em regime de internato, embora possibilite a construção de vínculos sociais e o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os estudantes, também é atravessada por tensões e contradições que fazem parte do processo de socialização em ambientes coletivos. A presença constante de diferentes trajetórias sociais, culturais e familiares no mesmo espaço educativo pode gerar divergências de valores, percepções e expectativas entre os jovens, o que contribui para a emergência de conflitos no cotidiano institucional. Dayrell (2003) ressalta que a escola é um espaço social marcado por múltiplas experiências e significados, no qual os jovens constroem suas identidades em meio a processos de negociação, disputas simbólicas e redefinições de pertencimento. Ao mesmo tempo,

No contexto do internato, essas tensões são potencializadas pela intensidade da convivência cotidiana e pela necessidade de adaptação a normas institucionais que regulam a vida coletiva. A organização de horários, atividades e comportamentos esperados cria um ambiente no qual os estudantes precisam negociar constantemente suas individualidades com as exigências da instituição. Essas práticas institucionais, embora tenham como objetivo organizar a vida coletiva, podem gerar percepções distintas entre os estudantes, que por vezes interpretam tais normas como limitações à sua autonomia. Goffman (2001), ao analisar instituições caracterizadas pela organização integral da vida cotidiana, observa que os indivíduos frequentemente desenvolvem estratégias de adaptação às normas institucionais, buscando equilibrar a necessidade de pertencimento ao grupo com a preservação de sua identidade pessoal.

Os dados coletados por meio do formulário aplicado aos estudantes também indicam a presença dessas tensões no cotidiano do internato. Quando questionados sobre possíveis mudanças ou melhorias no regime de internato, alguns estudantes apontaram aspectos relacionados à organização da rotina institucional, como a necessidade de ampliação de atividades de lazer, ajustes nos horários das refeições ou maior diversidade de atividades formativas. Entre as respostas registradas aparecem sugestões como *“ter mais atividades de lazer”*, *“talvez melhorar os horários das refeições”* e *“quem sabe ter mais palestras ou atividades diferentes”*. Esses relatos indicam que, embora os estudantes reconheçam a importância da organização institucional para a convivência coletiva, também percebem a necessidade de ajustes que tornem a experiência do internato mais equilibrada e enriquecedora.

Além das tensões relacionadas às normas institucionais, as diferenças sociais e culturais entre os estudantes também podem gerar contradições no processo de convivência no internato. Os jovens chegam à instituição trazendo consigo diferentes experiências de vida, valores familiares e referências culturais que influenciam suas formas de interação e de interpretação do ambiente escolar. Dubar (2005) afirma que a identidade social é construída por meio da articulação entre processos de socialização e trajetórias individuais, o que significa que cada estudante interpreta as experiências escolares a partir de sua própria história social. Nesse sentido, a convivência entre sujeitos com trajetórias distintas pode gerar conflitos, mas também constitui uma oportunidade de aprendizagem social e de ampliação das perspectivas individuais. As relações de sociabilidade no cotidiano social frequentemente envolvem tensões e negociações que contribuem para a formação de vínculos sociais mais complexos e para o desenvolvimento de formas de convivência coletiva.

As respostas do questionário também revelam que a convivência entre estudantes com diferentes histórias de vida pode gerar desafios, mas também promover transformações pessoais significativas. Quando perguntados se houve mudanças em seu comportamento ou atitudes decorrentes da experiência no internato, diversos participantes afirmaram que a convivência coletiva contribuiu para o desenvolvimento de maior tolerância, paciência e respeito às diferenças. Entre os depoimentos registrados aparecem afirmações como “*aprendi a conviver com pessoas diferentes*”, “*fiquei mais paciente com os colegas*” e “*aprendi a respeitar mais os outros*”. Esses relatos indicam que as tensões presentes na convivência cotidiana podem atuar como elementos formativos importantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a vida em sociedade.

Outro aspecto importante das tensões presentes no internato refere-se às disputas simbólicas que podem emergir entre os próprios estudantes na construção das identidades coletivas. A necessidade de reconhecimento dentro do grupo pode levar à formação de subgrupos, hierarquias informais e disputas por prestígio ou visibilidade no espaço escolar. Bourdieu (1998) destaca que os espaços sociais são marcados por relações de poder e por disputas simbólicas nas quais os indivíduos buscam reconhecimento e legitimidade dentro de determinados grupos. Essas disputas podem se manifestar em diferentes aspectos da vida escolar, como no desempenho acadêmico, nas habilidades práticas ou nas relações sociais estabelecidas no cotidiano do internato. Certeau (1994) argumenta que os sujeitos desenvolvem práticas cotidianas que lhes permitem negociar sua posição dentro dos espaços sociais, reinterpretando normas e construindo estratégias próprias de atuação.

Apesar das tensões e contradições presentes na convivência coletiva, esses conflitos também podem desempenhar papel formativo no processo de construção da identidade dos estudantes. A necessidade de lidar com divergências, negociar diferenças e construir formas de convivência no cotidiano institucional contribui para o desenvolvimento de competências sociais importantes, como diálogo, empatia e capacidade de mediação de conflitos. Libâneo (2013) ressalta que o processo educativo envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e valores que orientam a convivência democrática.

Os resultados do formulário também indicam que a experiência do internato influencia diretamente mudanças comportamentais nos estudantes, muitas vezes associadas às tensões e aprendizagens decorrentes da convivência coletiva. A maioria dos participantes relatou que a experiência no internato contribuiu para transformações em suas atitudes, como maior responsabilidade, paciência e capacidade de lidar com diferenças. Esse resultado reforça a ideia

de que os desafios da convivência coletiva podem atuar como elementos importantes no processo de amadurecimento social dos jovens.

Quadro 3 Mudanças de comportamento percebidas pelos estudantes devido à convivência no internato

Tipo de mudança relatada	Respostas dos estudantes
Desenvolvimento de paciência	“Fiquei mais paciente com os outros”
Maior respeito às diferenças	“Aprendi a conviver com pessoas diferentes”
Mudanças no comportamento social	“Mudei o jeito de tratar os companheiros de quarto”
Maior controle emocional	“Não me estresso tanto com os outros”

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2025).

Nesse contexto, as tensões vividas no internato não devem ser compreendidas apenas como obstáculos ao processo educativo, mas também como parte integrante da experiência formativa dos jovens. Ao enfrentar desafios relacionados à convivência, às normas institucionais e às diferenças culturais, os estudantes desenvolvem novas formas de compreender a si mesmos e aos outros, ampliando suas perspectivas sociais. Dubar (2005) reforça que a construção da identidade envolve permanentemente a articulação entre experiências individuais e relações sociais, processo que se desenvolve ao longo da trajetória de vida dos sujeitos.

Dessa forma, as tensões e contradições presentes no cotidiano do internato agrícola revelam a complexidade dos processos de socialização e de construção identitária vividos pelos estudantes. A convivência em um ambiente coletivo, marcado por normas institucionais e pela diversidade de trajetórias sociais, produz situações que exigem dos jovens constante adaptação e reflexão sobre suas próprias práticas e valores. Dayrell (2003) afirma que compreender a juventude no espaço escolar implica reconhecer as múltiplas experiências e conflitos que atravessam o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, as tensões presentes no internato não apenas evidenciam os desafios da convivência coletiva, mas também contribuem para a formação de sujeitos capazes de lidar com diferenças, negociar posições sociais e construir novas formas de pertencimento no interior da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas nesta dissertação tiveram como objetivo analisar como o ambiente de internato em instituições de educação profissional influencia a formação da identidade de jovens estudantes agricólinos. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: de que modo o regime de internato contribui para a construção da identidade desses jovens? Partiu-se do entendimento de que o internato, ao organizar não apenas o processo formativo escolar, mas também a vida cotidiana dos estudantes, configura-se como um espaço formativo ampliado, capaz de influenciar práticas, relações sociais e projetos de futuro.

Na direção de aprofundar essa compreensão, a análise dos objetivos específicos permitiu evidenciar diferentes dimensões do processo formativo vivenciado no internato. Inicialmente, a caracterização do perfil dos estudantes indicou que se trata majoritariamente de jovens oriundos de contextos rurais, com trajetórias marcadas por desafios socioeconômicos, o que reforça a relevância do internato como estratégia de acesso e permanência na educação profissional.

Além disso, a análise da dinâmica das rotinas institucionais demonstrou que a organização do internato exerce influência direta na formação identitária dos estudantes, ao estabelecer normas, horários e práticas que estruturam o cotidiano, contribuindo tanto para a construção da disciplina quanto para o desenvolvimento da autonomia. Por fim, a investigação das relações sociais evidenciou que a convivência entre os estudantes constitui um dos principais elementos formativos, promovendo vínculos de solidariedade, identificação coletiva e fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo dos agricólinos.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que o regime de internato exerce influência significativa na formação identitária dos estudantes, atuando como um dispositivo que articula dimensões institucionais, sociais e subjetivas. A análise evidenciou que o internato não pode ser compreendido apenas como um mecanismo organizacional da escola, mas como um espaço social complexo, no qual convivência, disciplina, formação técnica e experiências cotidianas se entrelaçam na produção de subjetividades e pertencimentos, aproximando-se da compreensão de instituições que organizam a vida cotidiana dos sujeitos, conforme discutido por Erving Goffman.

No que se refere à organização do cotidiano, observou-se que a estruturação do tempo por meio de rotinas, atividades práticas e estudo orientado é inicialmente percebida por alguns estudantes como restritiva. Contudo, ao longo do processo formativo, essas normas tendem a

ser ressignificadas, passando a ser reconhecidas como elementos que contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da autodisciplina. Esse movimento pode ser compreendido à luz do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, na medida em que as disposições incorporadas ao longo da experiência no internato passam a orientar práticas e percepções dos estudantes.

A convivência cotidiana entre os estudantes constitui outra categoria central da formação identitária. A permanência prolongada no espaço escolar intensifica as relações entre pares, favorecendo a construção de vínculos de solidariedade, amizade e apoio mútuo. Nesse contexto, o internato assume também a função de espaço de pertencimento coletivo, sendo frequentemente associado pelos estudantes à ideia de “família”. Este aspecto reforça o caráter relacional da identidade, construída nas interações sociais e nas experiências compartilhadas, em consonância com a perspectiva de Claude Dubar, que compreende a identidade como resultado de processos sociais e trajetórias vividas.

Destaca-se, ainda, o fortalecimento da identidade agricolina como marcador coletivo positivo. O termo, apropriado e ressignificado pelos próprios estudantes, expressa uma forma de identificação que articula origem rural, formação técnica e projeções de futuro. A análise demonstrou que essa identidade se constrói na interface entre as experiências prévias no meio rural e os conhecimentos sistematizados adquiridos na formação técnica, produzindo uma ressignificação da relação com o campo. Nesse processo, o campo deixa de ser concebido como espaço de saída e passa a ser entendido como território de permanência qualificada, no qual os jovens projetam atuar de forma mais técnica e profissionalizada.

Entretanto, os dados também evidenciam que a experiência do internato é marcada por ambivalências. Sentimentos como saudade da família, dificuldades de adaptação inicial e, em alguns casos, sensações de isolamento convivem com percepções de crescimento pessoal, amadurecimento e fortalecimento da autonomia. Tais elementos indicam que a construção da identidade ocorre de forma dinâmica e, por vezes, contraditória, envolvendo simultaneamente processos de integração, adaptação e resistência às normas institucionais, evidenciando o caráter fluido das identidades contemporâneas, conforme problematiza Zygmunt Bauman.

No que se refere às projeções de futuro, os resultados indicam um movimento relevante de ressignificação das trajetórias juvenis. Em contraste com narrativas frequentemente associadas ao êxodo rural, muitos estudantes expressam o desejo de permanecer no campo ou retornar às propriedades familiares, agora munidos de conhecimentos técnicos que possibilitam novas formas de atuação profissional. Dessa forma, a formação oferecida pelas instituições

investigadas contribui para fortalecer a permanência no meio rural, articulando tradição, conhecimento técnico e inovação.

As análises desenvolvidas reforçam a compreensão de que a identidade juvenil é um processo relacional, construído a partir das experiências vividas em contextos sociais e institucionais específicos. No caso investigado, o regime de internato revela-se um elemento estruturante desse processo, ao organizar o cotidiano dos estudantes e intensificar as relações sociais que atravessam sua trajetória formativa.

Retomando a questão de pesquisa, conclui-se que o internato influencia a formação da identidade dos jovens agricólinos ao constituir um espaço de socialização intensiva, no qual normas institucionais, práticas cotidianas e interações sociais contribuem para a produção de pertencimentos, valores e projetos de vida. Assim, o internato não apenas organiza a formação escolar, mas atua diretamente na constituição social, cultural e subjetiva dos estudantes.

Como contribuição, esta pesquisa amplia o debate sobre a educação profissional no contexto rural, ao evidenciar que o processo formativo em regime de internato deve ser compreendido para além da dimensão técnico-profissional, incorporando as dimensões sociais, culturais e subjetivas que atravessam a experiência dos estudantes. Tais resultados oferecem subsídios para a reflexão sobre práticas pedagógicas e políticas educacionais mais sensíveis às especificidades da juventude rural.

Como toda investigação, este estudo apresenta limites. A análise concentrou-se em instituições específicas e em um contexto regional delimitado, o que não permite generalizações amplas. Além disso, a pesquisa considerou as percepções dos estudantes em um momento específico de sua trajetória, não acompanhando os desdobramentos dessa experiência ao longo do tempo. Nesse sentido, sugere-se que estudos futuros possam aprofundar a temática por meio de abordagens longitudinais e metodologias que incluam entrevistas e observação participante, ampliando a compreensão sobre os processos identitários em contextos de educação profissional agrícola.

Por fim, conclui-se que a experiência do internato não apenas forma técnicos em agropecuária, mas contribui para a constituição de sujeitos que reinterpretam sua origem rural à luz de novos conhecimentos e experiências. A identidade agricólina, nesse contexto, configura-se como uma construção dinâmica, produzida no entrelaçamento entre disciplina, convivência, afetos e expectativas de futuro, revelando a complexidade dos processos formativos vividos por jovens em contextos de educação profissional agrícola.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A escola do campo: a escola-fazenda**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3402/qhw.v9.26152?needAccess=true> Acesso em: 12 dez. 2025.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 dez. 2025.
- DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 dez. 2025.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- DUBAR, Claude. **A construção social da identidade**. São Paulo: Atlas, 2005.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EMPRESA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA E EXTENSÃO RURAL DE SANTA CATARINA (EPAGRI). **Relatório anual de atividades**. Florianópolis: EPAGRI, 2022.

Disponível em: https://transparencia.epagri.sc.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/RAINT_2022.pdf Acesso em 17 nov. 2025.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Juventudes agrícolas: formação para além de uma profissão?** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8574> Acesso em: 19 maio 2024.

FERREIRA, Cláudia. **Educação em internato: práticas e desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A educação básica e o ensino médio integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid, Taurus, Vol II, 1988

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

Libâneo, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Gisania Carla de. **Juventude rural e processos educativos: um estudo de caso sobre as práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26096/1/GisaniaCarlaDeLima_Tese.pdf Acesso em: 19 maio 2024.

MARTINS, José de Souza. **Educação e ruralidade: desafios e perspectivas**. Campinas: Papirus, 2005.

MELUCCI, Alberto. **Identidade e movimento social**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa qualitativa: teoria, planejamento e execução**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Damiana Barros do. *Memórias da primeira turma mista: a inserção das mulheres no Colégio Agrícola Manoel Barata*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Pará, Castanhal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifpa.edu.br/jspui/handle/prefix/223>. Acesso em: 19 maio 2024.

OLIVEIRA, Leandro Pereira de. *Ensino médio integrado: desempenho escolar dos discentes do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Amazonas – Campus Parintins*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5265> Acesso em: 19 maio 2024.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 5** – trilhas de aprofundamento da educação profissional e tecnológica. Florianópolis: SED-SC, 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense-caderno-5-trilhas-de-aprofundamento-da-educacao-profissional-e-tecnologica,ed8a4629-8986-42cb-8562-7ce8455082e3> Acesso em 23 nov. 2025.

SANTOS, Fabricio Zorzal dos. **Análise dos sintomas de ansiedade e depressão e seus desdobramentos preventivos entre os alunos do Instituto Federal do Espírito Santo** – Campus Itapina. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/6160> Acesso em: 19 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ana. **Escola-fazenda e internato**: uma proposta educativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA, Estácio Moreira da. **Trajetória histórica e memória da educação profissional em agropecuária no Brasil/Bahia**: aproximações e diferenças com Cuba. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp->

[content/uploads/2017/06/Tese-Est%C3%A1cio-Moreira-Da-Silva.pdf](#). Acesso em: 6 set. 2025.

SOBRAL, F. L. Ensino agrícola e formação profissional no Brasil: análise de experiências de escolas-fazenda. Revista Brasileira de Educação, v. 20, e200023, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953> Acesso em: 12 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS ESTUDANTES 'AGRICOLINOS' NO REGIME DE INTERNATO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisador: PATRICK MOTA SCHUERMANN

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 93626025.0.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.185.611

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A construção da identidade de jovens estudantes 'agricolinos' no regime de internato em um centro de educação profissional" corresponde a uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação.

"Desenho:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória. A investigação será conduzida por meio de questionário on-line e realização de grupo focal com estudantes da 3ª série do curso técnico em agropecuária da rede pública de ensino, buscando analisar como o ambiente do internato de uma instituição de educação profissional influencia na formação da identidade destes jovens estudantes."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos definidos são:

"Objetivo Primário:

Analisar como o ambiente do internato de uma instituição de educação profissional influencia na formação da identidade de jovens estudantes agricolinos.

Objetivo Secundário:

a) Caracterizar o perfil dos jovens estudantes no contexto educacional.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Retoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)3251-1022

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-: cep@unipladages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: R.185.611

socioeconômico e cultural;

b) Descrever como a dinâmica de organização das rotinas do internato moldam na formação da identidade dos jovens estudantes agricólinos;

c) Identificar como as relações sociais contribuem ara a formação da identidade dos jovens estudantes agricólinos.*

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os Riscos e Benefícios informados são:

Riscos:

Os riscos da pesquisa serão mínimos, mas pode ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder o questionário ou na participação do grupo focal. Se ocorrer algum risco na aplicação da pesquisa, será encaminhado o pesquisado a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. E mesmo depois de assinar o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Benefícios:

Do ponto de vista acadêmico e social, esta pesquisa apresenta benefícios relevantes tanto para os participantes quanto para a comunidade escolar.

Para os estudantes, a oportunidade de refletirem sobre suas vivências, percepções e identidade enquanto sujeitos do processo educativo pode favorecer o autoconhecimento e o fortalecimento do vínculo com a escola. Para os profissionais da instituição, especialmente os que atuam na coordenação do internato, os resultados poderão oferecer subsídios para a compreensão das experiências estudantis e, consequentemente, contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Em termos mais amplos, a pesquisa poderá colaborar com a produção de conhecimento na área da Educação, especialmente no campo das identidades estudantis em contextos de educação profissional e internato, ainda pouco explorados na literatura científica nacional."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto segue a Resolução CNS nº 510/2016.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Retora - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022.
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1022 **E-:** csp@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 8.185.611

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- Desenvolver o projeto conforme delineado;
- Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2639403.pdf	14/02/2026 18:52:48		Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1022 **E-:** cep@uniplac.lages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 8.185.611

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEPPatrick.pdf	14/02/2026 18:52:28	PATRICK MOTA SCHUERMANN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/01/2026 13:52:03	PATRICK MOTA SCHUERMANN	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	12/12/2025 21:33:46	PATRICK MOTA SCHUERMANN	Aceito
Brochura Pesquisa	QUESTIONARIO.pdf	16/10/2025 20:58:03	PATRICK MOTA SCHUERMANN	Aceito
Brochura Pesquisa	ROTEIROgrupofocal.pdf	16/10/2025 20:57:44	PATRICK MOTA SCHUERMANN	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoPatrick.pdf	16/10/2025 19:51:25	PATRICK MOTA SCHUERMANN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromisso_do_Pesq uisador_Responsavel_UNIPLAC_assina do.pdf	17/09/2025 21:26:36	PATRICK MOTA SCHUERMANN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 23 de Fevereiro de 2026

Assinado por:
Elisa Maria Rodriguez Pazinato Telli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1022 **E-:** cep@uniplaclages.edu.br

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Resoluções 466/2012 ou 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS ESTUDANTES AGRICOLINOS NO REGIME DE INTERNATO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**”. O objetivo deste trabalho é *Analisar como o ambiente do internato de uma instituição de educação profissional influencia na formação da identidade de jovens estudantes agricolidos*. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a responder a um questionário online previamente agendados a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, espera-se que a pesquisa contribua para a discussão sobre as práticas institucionais adotadas nos internatos escolares. A análise crítica dessas práticas pode promover reflexões para a melhoria das políticas educacionais e das abordagens pedagógicas utilizadas nesses contextos. **De acordo com a resolução 510/2016** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”.

A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto relacionado aos questionamentos o que pode gerar abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversas, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio e o serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atende a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados durante o processo, a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar constrangimentos e de forma gratuita. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa são contribuir para o desenvolvimento da educação básica, e a percepção dos professores de educação física sobre sua prática pedagógica.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 47 99907-5596, ou pelo endereço v. Mal. Castelo Branco, 170 - Universitário, Lages - SC, 88509-900. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de 2025.

Responsável pelo projeto: Patrick Mota Schuermann

Endereço para contato: R Curitiba, 275 – Santa Helena, Lages - SC, 88504-410

Telefone para Contato: 49 99912-2471 E-mail: patrickmota@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO

Pesquisa Estudantes CEDUPS Agrícolas

07/03/2026, 19:11

Pesquisa Estudantes CEDUPS Agrícolas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE - (Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **"A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JOVENS ESTUDANTES "AGRICOLINOS" NO REGIME DE INTERNATO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL"**. O objetivo deste trabalho é *Analisar como o ambiente do internato de uma instituição de educação profissional influencia na formação da identidade de jovens estudantes "agricolinos"*. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a responder a um questionário e participar de um grupo focal previamente agendados a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, espera-se que a pesquisa contribua para a discussão sobre as práticas institucionais adotadas nos internatos escolares. A análise crítica dessas práticas pode promover reflexões para a melhoria das políticas educacionais e das abordagens pedagógicas utilizadas nesse contexto. **De acordo com a resolução 510/2016** "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados".

A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto relacionado aos questionamentos o que pode gerar abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversas, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio e o serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC, paratende a qualquer eventualidade de ordem emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados durante o processo, a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar constrangimentos e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa são contribuir para o desenvolvimento da educação básica, e a percepção dos professores de educação física sobre sua prática pedagógica.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 47 99907-5596, ou pelo endereço v. Mal. Castelo Branco, 170 - Universitário, Lages - SC, 88509-900. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Responsável pelo projeto: Patrick Mota Schuermann

Endereço para contato: Av. Mal. Castelo Branco, 170 - Universitário, Lages - SC, 88509-900

Telefone para Contato: (49) 99912-2471 E-mail: patrickmota@uniplaclages.edu.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Aceito participar da pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Bloco 01 - Perfil

2. Você estuda: *

Marcar apenas uma oval.

☐ CEDUP Caetano Costa

☐ CEDUP Getúlio Vargas

3. Em qual série você estuda: *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1º série

☐ 2º série

☐ 3º série

4. Idade do estudante *

5. Origem de Moradia Familiar *

Marcar apenas uma oval.

☐ Rural

☐ Urbana

☐ Outra

6. Você reside com quais familiares fora da escola? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Mãe e Pai

☐ Mãe

☐ Pai

☐ Avós

☐ Tios

☐ Irmãos

☐ Outro

7. Qual é a principal atividade da sua família? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Agricultura
- ☐ Pecuária
- ☐ Comércio
- ☐ Indústria
- ☐ Outro

8. Caso sua resposta seja outra atividade familiar, qual seria?

9. Você mora no internato desde o início do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Bloco 02 - Experiência Escolar no Regime de Internato

10. **Quais são as atividades diárias mais importantes no internato para você? (Escolha até três)**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atividades na escola (aulas, projetos)
- ☐ Práticas agropecuárias
- ☐ Momentos de lazer com colegas
- ☐ Interações com os professores e servidores
- ☐ Rotinas de alimentação e descanso
- ☐ Práticas esportivas
- ☐ Outros

11. Caso sua resposta seja outra, qual seria?

12. **Como você se sente ao passar tanto tempo longe de sua família? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito ansioso(a) e com saudades
- ☐ Sinto falta, mas consigo lidar
- ☐ Não sinto muita diferença
- ☐ Sinto-me mais independente

13. **Como você percebe a relação entre o ambiente escolar (escola fazenda) e o regime de internato?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ São muito conectados, um complementa o outro
- ☐ São conectados, mas poderia haver mais integração
- ☐ Não vejo muita conexão entre eles
- ☐ Não sei responder

14. **Em relação ao seu aprendizado, você acha que o internato contribui de maneira positiva?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, de forma moderada
- ☐ Não muito
- ☐ Não, de forma nenhuma
- ☐ Não sei responder

Bloco 03 - Construção da Identidade e Relações Sociais

15. Como você se vê em relação aos outros estudantes do internato? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me sinto parte de um grupo coeso e unido
- ☐ Sinto que sou mais independente e diferente dos outros
- ☐ Às vezes me sinto excluído(a), outras vezes incluído(a)
- ☐ Não me importo com essa questão

16. Explique sua resposta. *

17. Você se considera um "agricolino"? Por quê? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, porque vivo em um ambiente rural e agrícola
- ☐ Não, porque não me sinto representado por esse termo
- ☐ Sim, mas sinto que há muito mais em minha identidade
- ☐ Não sei o que significa esse termo

18. Explique sua resposta *

19. Como você se vê em relação ao termo "agricolino"? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Me identifico completamente
- ☐ Me identifico parcialmente
- ☐ Não me identifico
- ☐ Não sei o que significa

20. Você acredita que as relações no internato (colegas, educadores e professores) influenciam suas escolhas e a formação da sua identidade? Como é este processo para você?

21. Quais são os principais desafios que você encontra ao se identificar com sua cultura de origem, sendo parte de uma escola agrícola no regime de internato?

22. Você sente que as relações sociais dentro do internato influenciam a maneira como você vê a sua formação da identidade?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, mas de forma moderada
- ☐ Não muito
- ☐ Não, de forma nenhuma

23. Você se sente identificado com a cultura da escola fazenda? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, em parte
- ☐ Não muito
- ☐ Não, de forma nenhuma

24. De que maneira o internato contribui para a construção da sua identidade pessoal e profissional?

25. Você acredita que a formação técnica que está recebendo na escola vai influenciar suas escolhas de futuro?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, de forma significativa
- ☐ Sim, mas não muito
- ☐ Não, não influencia
- ☐ Não sei

Bloco 04 - Expectativas e Perspectivas Futuras

26. Quais são suas principais expectativas ao concluir o curso de Técnico em Agropecuária?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalhar na área rural/agricultura
- ☐ Buscar uma carreira fora do campo
- ☐ Continuar com os estudos, talvez em outra área
- ☐ Não tenho certeza ainda

27. **Explique sua escolha ***

28. **Como você acha que a experiência no internato vai influenciar sua vida depois que terminar o curso?**

29. **Se você pudesse mudar algo na sua experiência no internato ou na escola fazenda, o que seria?**

30. Como você descreveria suas relações com os colegas de internato? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito boas, nos ajudamos muito
- ☐ Boas, mas nem sempre nos entendemos
- ☐ Neutras, com pouca interação
- ☐ Difíceis, temos muitos conflitos
- ☐ Não sei como descrever

31. Existem aspectos do seu comportamento ou atitudes que você acredita terem mudado por causa da convivência no internato? Se sim, quais?

32. O que você gostaria de mudar ou melhorar no regime de internato para que a sua experiência de aprendizado fosse mais enriquecedora?

33. **Você sente que o curso de Técnico em Agropecuária oferece as condições necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, mas poderia melhorar
- ☐ Não muito
- ☐ Não, de forma nenhuma

34. **Gostaria de compartilhar mais algo sobre a sua experiência no internato ou sobre a sua identidade como "agricolino"?**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários