

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**VIDA ACADÊMICA DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO
SISTEMA DE INTERNATO: PERCEPÇÕES E DESAFIOS**

DENILCE SALVADOR

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**VIDA ACADÊMICA DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO
SISTEMA DE INTERNATO: PERCEPÇÕES E DESAFIOS**

DENILCE SALVADOR

Sob a Orientação da Professora
Dr^a Sílvia Maria Melo Gonçalves

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
2011

373.246

S182v

T

Salvador, Denilce, 1961-

Vida acadêmica dos alunos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no sistema de internato: percepções e desafios / Denilce Salvador - 2011.

70 f.; il.

Orientador: Sílvia Maria Melo Gonçalves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 43-45.

1. Ensino agrícola - Aspectos sociais - Teses. 2. Internatos - Colatina (ES) - Teses. 3. Estudantes do ensino médio - Colatina (ES) - Teses. 4. Escolas - Fazenda - Colatina (ES) - Teses. I. Gonçalves, Sílvia Maria Melo, 1950. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

Bibliotecário: _____

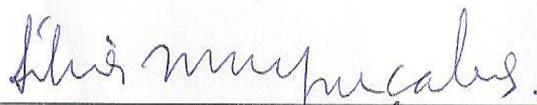
Data: ___/___/_____

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

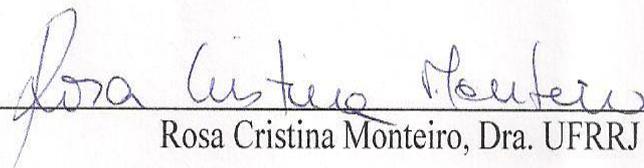
DENILCE SALVADOR

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

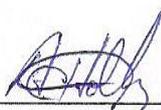
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/04/2011.



Silvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ



Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ



Anderson Mathias Holtz, Dr. IFES – Campus Itapina

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:
A Deus, pelo dom da vida e do amor.
A minha mãe Dezolina
e aos meus filhos, Lívia e Luiz Filho.

AGRADECIMENTOS

Ao começar a escrever meus agradecimentos, dou-me conta do quanto foi importante esta etapa de estudos no Mestrado para minha vida profissional, mas também pessoal.

Quantos finais de semana ausente da família e dos amigos. Agora que chegou a hora de escrever o final desta dissertação, parte tão importante, ou quem sabe, a melhor delas, talvez não consiga agradecer a tantos que compartilharam comigo esta conquista.

Agradecer é sempre muito bom, principalmente quando se tem DEUS presente em nossa vida, quantos Doutores que compartilharam conosco seus conhecimentos. Agradeço a todos do PPGEA, professores, coordenadores e servidores em geral que nos atendiam de forma muito carinhosa!

Agradeço a oportunidade de conhecer tantos colegas diferentes, cada um com seu jeito especial de ser... Quantos cafés da manhã juntos... Quantos sentimentos de angústias, medos e incertezas de não conseguir chegar ao final.

Agradeço ao Diretor Geral, Professor Tadeu Rosa e aos servidores do Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus* Itapina, por aceitarem minha pesquisa e, acima de tudo, acreditarem na importância dela. A vocês, todo meu carinho, admiração e respeito.

E, de forma muito especial, a uma Professora Doutora de quem digo com muito orgulho: minha orientadora do Mestrado Dr^a Sílvia Maria Melo Gonçalves, muito obrigada por todas as horas dedicadas a este trabalho e por me atender quantas vezes fosse necessário. Suas orientações valeram, professora!

Agradeço as minhas irmãs Neuza, Neuzinete, Rosiane e Márcia que sempre souberam reconhecer minha ausência e com certeza valorizam todo meu esforço e aos meus irmãos, sobrinhas e sobrinhos, cunhadas e cunhados pelo suporte e incentivo necessário na minha vida.

Agradeço aos meus filhos Lívia e Luiz Filho, presentes que Deus me concedeu, por tantas horas de ajuda, dedicação e carinho que sempre tiveram por mim. Saibam que sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também de forma especial aos amigos, colegas de curso, de viagens e dos trabalhos deste Mestrado: Elói José Wulpi, Iraldirene Ricardo de Oliveira e Ronaldo Luiz Rassele.

Agradeço com muito carinho à banca examinadora desta pesquisa que soube valorizar e contribuir para a importância da mesma. Ao Prof Dr Anderson Mathias Holtz, o meu eterno obrigada! Sinto orgulho em dizer que somos parceiros de trabalho.

Enfim, o final chegou! Ou quem sabe, chegamos apenas a mais uma parte vencida, pois outras virão!

Por fim, aos adolescentes que participaram deste estudo, os alunos internos do *Campus* Itapina, o meu eterno OBRIGADA! Pelos momentos de pesquisa, encontros nas residências, nos corredores, na minha sala, nem que fossem para ganhar umas balinhas...

A vocês ofereço este trabalho, que ele possa ajudá-los de uma forma ou de outra, a ter alguma melhoria na qualidade de vida de vocês, na condição de alunos internos. Posso dizer que pelos menos... Tentei!

“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.”

Fernando Sabino

RESUMO

SALVADOR, Denilce. **Vida Acadêmica dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Sistema de Internato: Percepções e Desafios**. 2011. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Este trabalho investigou a vida acadêmica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no sistema de internato e sua trajetória nesse tipo de regime escolar, avaliando o próprio sistema de internato e a influência deste em sua vida pessoal e acadêmica. Participaram desta pesquisa 40 alunos internos, de 1ª série, do sexo masculino, de 14 a 18 anos e 16 professores. Para os alunos, foi utilizado um questionário semiestruturado versando sobre número de ocupantes do quarto, opinião sobre o internato, o de que mais gostavam e o de que menos gostavam, influência para o desempenho escolar, o que mudariam e o que deveria ser mantido. Para os professores foi utilizado questionário abordando as diferenças no rendimento escolar dos internos e dos não-internos e as diferenças nas relações interpessoais entre eles. As respostas foram categorizadas à luz da análise de conteúdo de Bardin. Dos alunos pesquisados, 80% afirmaram que essa é uma experiência boa; 90,48% consideraram-no positivo para o desempenho escolar; para 65%, as interações sociais são o que mais gostavam; aspectos negativos como calor nos quartos e desentendimentos representaram 48% dos entrevistados; 31,37% gostariam de mudar a infraestrutura, enquanto 19,21% diminuiriam o número de colegas por quarto; 31,82% afirmaram que não mudariam as regras; e 20,45% não trocariam os colegas do quarto. Dos professores pesquisados, 75% afirmaram que há diferenças entre os internos e os não-internos; 45% destacaram o valor positivo deste sistema de ensino; 20% destacaram o compromisso que deveriam ter com os estudos; 15% ressaltaram que o não-interno tem um maior rendimento escolar. Nas relações interpessoais, 65% dos docentes afirmaram que os internos são mais amigos entre si e com demais; 20% confirmaram que os internos são mais carentes de família; para 10% os não-internos são mais seguros nas relações de amizade. Esses resultados indicam que as relações interpessoais foram valorizadas pelos alunos e professores e o valor positivo dessa condição de vida para o desempenho escolar, pois esses adolescentes não possuem laços familiares próximos, ficando sujeitos a depender de amizades.

Palavras-chave: Sistema de Internato. Relações Interpessoais. Interações Sociais.

ABSTRACT

SALVADOR, Denilce. **Vida Acadêmica dos Alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Sistema de Internato: Percepções e Desafios**. 2011. 58p. Dissertation (Máster Science in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

This study investigated the academic life of students of the Integrated Farming Technician School in residential school and its course in such school system, evaluating the system of the internship and its influence on their academic and personal life. 40 students participated in this research internal, grade 1, male, 14 to 18 years and 16 teachers. For students semistructured questionnaire was used to dealing occupants of the room, review about the internship, the most liked and least liked, influence for the school performance, what would they change and what should be retained. For the teachers was used questionnaire addressing the differences in educational achievement of inmates to non-inmate and the differences in interpersonal relations among them. The answers were categorized in the light of the content analysis of Bardin. Of the students surveyed, 80% said that this is a good experience, 90.48% found it positive for the school performance, to 65%, social interactions are what they liked best; negative aspects such as friction and heat in rooms accounted for 48 % of respondents, 31.37% would like to change the infrastructure, while 19.21% would decrease the number of colleagues in the room, 31.82% said they would not change the rules, and 20.45% would not exchange our room's colleagues. Of the teachers surveyed, 75% said that there are differences between inmate and non-domestic, 45% highlighted the positive value of this system of education, 20% highlighted the commitment we should have with the studies, 15% pointed out that the non-domestic has a higher school performance. In interpersonal relationships, 65% of teachers said that inmates are more friends together and with others, 20% confirmed that inmates are more needy family, for 10% non-inmates are safer in the relations of friendship. These results indicate that interpersonal relationships were valued by students and teachers and the positive value of the condition of life for school performance, as these teenagers do not have close family ties, and are subject to rely on friendships.

Key word: System of Boarding School. Interpersonal Relationships. Social Interactions.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos por quarto.	32
Tabela 2 - O que acha de viver no internato?	32
Tabela 3 - O que mais gosta no internato?.....	33
Tabela 4 - O que menos gosta no internato?.....	33
Tabela 5 - Influência do internato no desempenho escolar.....	34
Tabela 6 - Se você pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria no internato?.....	34
Tabela 7 - O que não mudaria no internato?.....	35
Tabela 8 - Você percebe diferenças no rendimento escolar dos alunos internos em relação aos não-internos?	35
Tabela 9 - Diferenças no rendimento escolar entre os alunos internos e não-internos, segundo os professores	36
Tabela 10 - Comparação de características dos internos com os não-internos, de acordo com os professores	36

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Escola de Iniciação Agrícola - Inaugurada em 1956	5
Figura 2 - Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - <i>Campus</i> Itapina - 2010.....	5
Figura 3 - Aula Prática Orientada.....	9
Figura 4 - Área de lazer do <i>Campus</i> Itapina - Quadras esportivas.....	10
Figura 5 - Espaço coletivo do Internato – Residência 1.....	13
Figura 6 - Alunos internos na residência.....	13
Figura 7 - Alunos internos em filas aguardando refeitório.....	15
Figura 8 - Alunos internos pesquisados.....	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	ALGUNS FATOS HISTÓRICOS DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA NO CONTEXTO DO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA	6
3	O SISTEMA DE INTERNATO NO IFES - <i>CAMPUS</i>ITAPINA	10
4	SISTEMA DE INTERNATO: OUTRA FORMA DE VIVÊNCIA ESCOLAR	14
5	ADOLESCÊNCIA: UMA ETAPA VIVIDA NO INTERNATO	19
5.1	A Importância dos Conflitos para a Adolescência.....	21
5.2	O Adolescente e as Relações Familiares.	23
5.3	O Adolescente e seus Pares.	25
6	OBJETIVOS	30
6.1	Objetivo Geral	30
6.2	Objetivos Específicos	30
7	METODOLOGIA	31
7.1	Participantes.	31
7.2	Instrumentos	31
7.3	Procedimentos	31
8	RESULTADOS	32
9	DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	37
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
11	REFERÊNCIAS	43
12	ANEXOS	46
	ANEXO A	47
	ANEXO B	48
	ANEXO C	52
	ANEXO D	54
	ANEXO E	56
	ANEXO F	57
	ANEXO G	58

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, hoje Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus* Itapina (Ifes - *Campus* Itapina). A Escola ocupa uma área de 316 hectares destinados ao desenvolvimento de projetos agropecuários. O referido *Campus* está localizado no Distrito de Itapina, a 17 km da cidade de Colatina. Colatina é uma cidade de 1.439 quilômetros quadrados, com cerca de 106 mil habitantes, sendo 80% na área urbana e 20% na zona rural. Esta está localizada no norte do Estado do Espírito Santo, a 135 km de Vitória, capital do Estado, 50 km da BR 101, que corta o país de Norte a Sul, e a 130 km da BR 262, que entra para a região central brasileira. Essa posição privilegiada coloca Colatina numa posição estratégica para o escoamento de diversos produtos de vários pontos do país e para o exterior (PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA, 2011).

A inauguração da referida instituição, com o nome de Escola de Iniciação Agrícola, data de 28 de abril de 1956, através de um termo de acordo de 15 de novembro de 1949, celebrado entre o Governo da União e o Estado do Espírito Santo. Em 20 de maio de 1955, passou a ser denominada **Escola de Iniciação Agrícola de Colatina**. A partir de 13 de fevereiro de 1964, foi denominado de **Ginásio Agrícola** e, em 17 de dezembro de 1975, o Poder Executivo doou à União Federal a área de terra destinada ao **Ginásio Agrícola de Colatina**. Em 14 de dezembro de 1977, foi autorizado o funcionamento do curso Técnico em Agropecuária no referido Ginásio, regularizado em 29 de agosto de 1980, quando passou a ser **Escola Agrotécnica Federal de Colatina**. A partir de dezembro de 2008, integrou-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, denominando-se **Ifes – Campus Itapina** (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2009).

O Ifes - *Campus* Itapina tem como missão educativa promover educação profissional visando à formação plena do cidadão como agente de desenvolvimento agropecuário, compatibilizando aspectos tecnológicos, humanísticos, ambientais, científicos, econômicos e sociais.

Como consta em seu Projeto Pedagógico Institucional (2009), o Ifes - *Campus* Itapina prioriza, como seus objetivos educacionais, ministrar o ensino profissionalizante de nível técnico e o ensino médio destinado a uma formação integral do adolescente, promovendo: a transição entre o *Campus* e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis básico, técnico e tecnológico; a especialização, aperfeiçoamento e atualização do trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; a qualificação, reprofissionalização e atualização de jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e ao melhor desempenho no exercício do trabalho.

Além de cursos regulares, o *Campus* funciona como centro de difusão tecnológica, alicerçando princípios de uma agricultura moderna, eficiente e produtiva, desenvolvendo programas de educação agrícola que atendam às necessidades da comunidade. Assim sendo, busca preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão.

Os cursos oferecidos no Ifes - *Campus* Itapina, são:

- Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Concomitante
- Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura Concomitante

- Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia Concomitante
- Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Subsequente
- Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
- Técnico em Zootecnia Integrado ao Ensino Médio
- Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio
- Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- Curso Superior em Engenharia Agrônoma
- Licenciatura em Ciências Agrícolas.

O campo de atuação profissional do egresso que o Ifes - *Campus* Itapina insere no mercado de trabalho são profissionais voltados diretamente para o meio rural, administrando propriedades, cooperativas, sindicatos, empresas rurais, instituições e órgãos governamentais, carteiras agrícolas, empresas produtoras de mudas e sementes, na maquinaria agrícola, na orientação quanto ao uso de defensivos e fertilizantes, nas medições topográficas, nas instalações de sistemas de irrigação e drenagem, na construção e extensão rural, produtor autônomo, dentre outras atividades (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2009).

A infraestrutura do Ifes - *Campus* Itapina abrange uma área total de 2.960.000,00 m² sendo de área construída 28.411,00 m². Os ambientes pedagógicos utilizados pelos discentes e docentes no *Campus* são distribuídos em: salas de aula climatizadas e com recursos audiovisuais; biblioteca com salas de estudos; laboratórios de informática aplicada; laboratório de análise de solos; laboratório de topografia e geoprocessamento; sala climatizada para aulas de mecanização agrícola, irrigação e drenagem; sala para mecanografia; unidades educativas de produção equipadas com aparelhos de multimídia.

O laboratório de qualidade de análise de solos do Ifes - *Campus* Itapina, no ano de 2009, recebeu o Certificado de Excelência da Embrapa Solos, provedora do Programa de Análise de Qualidade de Laboratórios de Fertilidade, certificando que esse laboratório atendeu com excelência aos critérios de qualidade de análise de solos, por ter efetuado com confiabilidade as determinações constantes do Manual de Métodos de Análise de Solos da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) durante o ano de 2009, estando, assim, o laboratório do *Campus* Itapina apto a usar o Selo de Qualidade PAQLF – 2010, como consta no Anexo A. Está em construção no *Campus*, com previsão de funcionamento no ano letivo de 2011, um complexo de laboratórios de: solos, plantas, de controle de qualidade, de química, de física, biologia e previsão também de construção de outros laboratórios de entomologia, fitopatologia, fitotecnia e laboratórios para as disciplinas relacionadas a Zootecnia.

Outros ambientes construídos e que também atendem à comunidade educativa no Ifes - *Campus* Itapina são: núcleo de esportes; setores administrativos; posto de vendas; garagem e oficina mecânica; marcenaria; lavanderia; unidade de saúde (com médico, enfermeiros e dentista); residências de servidores; residência para hóspedes e a sede da Associação dos Servidores; Capela de Santa Teresinha do Menino Jesus e alojamento para alunos.

Sendo assim, o Ifes - *Campus* Itapina apresenta como parte de seu contexto escolar, o sistema de internato, destinado a jovens estudantes de baixo nível socioeconômico, representando, em sua maioria, filhos de pequenos e médios agricultores de diferentes municípios do Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia. Portanto, esses alunos são detentores de um saber acumulado em suas famílias de origem a partir da vivência no mundo agrícola. Dessa forma, o internato cumpre uma função social.

Porém, para que o estudante ingressasse no *Campus* como um aluno interno, este era entrevistado, juntamente com seus pais ou responsáveis, por uma equipe de profissionais que avaliava o perfil do mesmo. Entretanto, com a transformação das Escolas Agrotécnicas em Instituto de Educação, essa entrevista sociocultural (Anexo B) foi abolida como forma de ingresso para o sistema de internato.

Atualmente os critérios adotados para o ingresso no sistema de internato, ainda são: pertencer ao sexo masculino; ter idade inferior a 21 anos no ato da matrícula; não residir na zona urbana das cidades de Colatina e Baixo Guandu; baixa condição financeira; residir à maior distância e/ou que comprove dificuldade de acesso ao *Campus*. Em 2011 foram reservadas 96 vagas para o internato, sendo elas destinadas aos primeiros classificados, selecionados de forma proporcional ao número de vagas ofertado em cada um dos cursos.

Desse modo, essa mudança é recente, ainda não temos resultados para avaliar a Modificação, embora a entrevista sociocultural fosse relevante, enquanto Orientadora Educacional, e, em alguns aspectos, como: conhecer as características pessoal, familiar, social e econômica do aluno candidato ao sistema de internato, assim como perceber também se este aluno possui afinidade com o meio rural ou não.

Os alunos internos e semi-internos contam com alojamento, lavanderia, alimentação, além de atendimento médico, odontológico e acompanhamento psicológico, assim como áreas esportivas e de lazer.

Indagamos como suas rotinas e as formas específicas de controle agiriam sobre os alunos, uma vez que ocupamos, no *Campus* a ser pesquisado, a função de Orientadora Educacional. Tal instituição oferece o “internato escolar”, objeto de estudo desta pesquisa, um espaço por nós bastante vivenciado junto aos alunos.

Dessa forma, ao conviver de perto com esses alunos, observamos e questionamos as relações estabelecidas com diferentes colegas, principalmente ao dividirem o mesmo quarto e, conseqüentemente, partilharem também sentimentos, experiências, angústias, sonhos...

Desse modo, inquieta-nos e tornam-se foco da problemática de estudos as seguintes questões:

a) o olhar do aluno em curso:

Qual a relação existente entre internato, vida acadêmica, relações interpessoais, aspectos positivos e negativos desse sistema de ensino dos alunos internos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Ifes - *Campus* Itapina?

b) o olhar do professor:

Atendendo diretamente a esses alunos internos (e também aos não-internos), muitas vezes convivendo com suas expectativas e anseios, esses profissionais percebem diferenças no rendimento escolar entre os alunos internos e não-internos? Há diferenças entre esses alunos quanto às relações interpessoais ocorridas no cotidiano escolar?

Pensando nesses e em outros desafios que nossos jovens alunos enfrentam é que nos propomos a pesquisar o sistema de internato escolar, vislumbrando sempre a melhoria da qualidade de vida dos internos do Ifes - *Campus* Itapina.

Este trabalho levou em conta as experiências juvenis emanadas do internato dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, assim como a influência da vivência coletiva sobre o desempenho escolar. Desse modo, espera-se buscar uma proposta de futura intervenção, como medida estratégica e recurso operacional, articulando alternativas para superar os aspectos negativos que interferem neste desempenho.

Nos desdobramentos do estudo investigativo, atentamos para a necessidade de utilizar as experiências positivas do “sistema de internato” como um recurso para obtenção de

melhores resultados no desempenho escolar do aluno do Ifes - *Campus* Itapina, bem como garantia de avanços na qualidade de vida pessoal e profissional dos discentes internos.

O campo de ação a que o estudo investigativo foi submetido, o “sistema de internato” do Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus* Itapina, historicamente vem marcando o processo educativo das instituições federais de ensino agrícola. Nesse contexto, as antigas Escolas Agrotécnicas Federais aparecem como instituições de ensino subordinadas à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), caracterizadas por ministrar cursos técnicos em nível médio nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Enologia, Zootecnia e Infra-estrutura rural, em regime aberto, de internato e semi-internato.

Ao longo de sua formação, o aluno do Ifes - *Campus* Itapina vivencia os ensinamentos que buscam torná-lo um difusor de tecnologia para o meio rural, bem como um cidadão consciente de seu papel transformador da sociedade em que está inserido.

O resultado dessa investigação teve uma importante significação prática, pois de um lado se constitui numa forma de materializar avanços no estudo do “sistema de internato” e seus impactos na vida acadêmica; por outro, a aplicação de uma estratégia interventiva que possa utilizar as experiências positivas como recurso para a melhoria do desempenho escolar do aluno e garantia de avanços na qualidade de vida pessoal e profissional dos discentes internos.

Assim, propomo-nos a conseguir melhor compreensão das situações do “sistema de internato” e sua capacidade de desenvolver ações que possibilitem avançarem no conhecimento científico, pedagógico, técnico e humano.

A justificativa para esta pesquisa deve-se ao fato de durante 28 anos de experiência no magistério dedicados às crianças da rede pública estadual e agora, como Orientadora Educacional há três anos, dedicar especial atenção aos adolescentes que deixam suas famílias para ingressarem numa escola com regime de internato, e ser mãe de dois adolescentes que também deixaram a família para estudar em outras cidades, foram razões que despertaram o interesse de desenvolver um trabalho de pesquisa sobre a influência do sistema de internato para a vida acadêmica desses alunos internos que acompanho diariamente.

Além disso, essa relação foi se consolidando como objeto de pesquisa a partir da observação, como Orientadora Educacional, do desempenho escolar, das relações estabelecidas no internato, dos aspectos positivos e negativos desse sistema de ensino e também como forma de garantir a permanência desses alunos no curso de Técnico em Agropecuária, do Ifes - *Campus* Itapina. É importante que se considere que esses adolescentes, ao mudarem de suas residências para o *Campus*, tornam-se geograficamente distanciados do acompanhamento pela família de sua vida acadêmica.

Assim, nesses três últimos anos, atuando como Orientadora Educacional desse *Campus* e convivendo de perto com os alunos do internato e com suas famílias, surgiu um forte interesse em pesquisar a relação existente entre internato, vida acadêmica, relações interpessoais, aspectos positivos e negativos desse sistema de ensino.

Com esse intuito, buscamos conhecer as concepções dos alunos pesquisados sobre sua condição de alunos internos, do que mais gostam e do que menos gostam no internato, a influência no seu desempenho escolar, o que gostariam e o que não gostariam que mudasse no internato. Quanto aos docentes pesquisados, foram avaliadas as diferenças no rendimento escolar dos alunos internos aos não-internos e as diferenças nas relações interpessoais entre esses alunos.

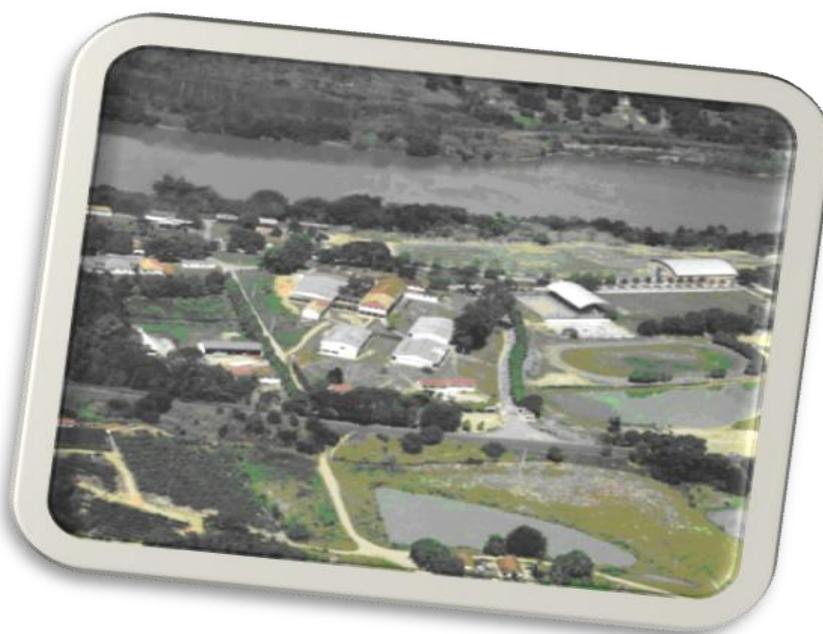


Figura 1 - Escola de Iniciação Agrícola - Inaugurada em 1956



Figura 2 - Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - *Campus Itapina* - 2010

2 ALGUNS FATOS HISTÓRICOS DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA NO CONTEXTO DO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

O sistema escola-fazenda foi implantado na Escola Agrotécnica Federal de Colatina por volta de 1969/1970 e reformado posteriormente pela Coordenação Nacional do Ensino Agrícola:

Nas décadas de 60 e 70, adota-se no Brasil, o modelo “escola-fazenda”, ainda hoje orientando a prática pedagógica de muitas das Escolas Agrotécnicas. Esse modelo escola-fazenda, baseado no princípio do “aprender a fazer fazendo” estava voltado para um sistema de produção agrícola baseado na grande produção. A ação das instituições federais se constituía favorável aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos, em escala internacional (MEC/SETEC, Documento Final, p. 11, 2009).

Assim, como nas outras escolas da rede, o sistema escola-fazenda procurava atingir os seguintes objetivos: proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência em relação aos problemas reais dos trabalhos agropecuários; despertar o interesse pela agropecuária; levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção; oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário; aplicar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando, aos agricultores circunvizinhos e aos jovens do meio rural, conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis e despertar no educando o espírito de cooperação (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2009).

O sistema escola-fazenda constava de quatro áreas distintas que deveriam funcionar integrados e perfeitamente interligados: salas de aula, laboratórios de prática e produção (LPP), programas agrícolas orientados (PAO) e a cooperativa escolar agrícola (COOP).

Nas salas de aula eram ministradas aulas teóricas de “cultura geral” como também de “culturas técnicas”. Estas deviam estar em perfeita consonância com as práticas de campo a serem levadas a efeito nos laboratórios de prática e produção, de acordo com a diversificação do currículo. Dava-se a denominação de laboratórios de prática e produção à fazenda-modelo organizada por um colégio agrícola, a fim de criar condições ideais ao cumprimento de sua finalidade didática, pelo emprego das mais variadas técnicas de ensino e de exploração agropecuária.

Dos laboratórios de prática e produção constavam os setores agropecuários existentes nos códigos agrícolas: Agricultura, Zootecnia, Horticultura, Indústrias rurais, Oficina rural e outros constantes no currículo. As atividades agropecuárias a serem desenvolvidas nos laboratórios de prática e produção eram executadas pelos alunos, após demonstração e orientação dadas pelo professor.

As atividades de extensão dos laboratórios de prática e produção deveriam sempre ser planejadas considerando a disponibilidade diária de mão-de-obra do aluno, o custo de produção e as necessidades do colégio agrícola, visto que a produção do projeto era dividida em duas partes: uma destinada ao consumo do colégio agrícola e outra comercializada para garantir a continuidade dos projetos. Nesse sentido, ao planejar os projetos o professor deveria proceder a um estudo minucioso do mercado local, observando, sobretudo, a aceitação do produto em questão (MEC/SEMTEC. O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais, 1994).

Dado seu sentido utilitário, os empreendimentos dos laboratórios de prática e produção, ainda que de aprendizagem e avaliando os alunos com conceitos pela conduta, aproveitamento, disciplina e rendimento do aluno, tornavam-se economicamente produtivos e rentáveis. Desse modo, o aluno veria seu trabalho transformado em créditos proporcionais às tarefas executadas. Esses créditos eram destinados obrigatoriamente ao pagamento das despesas indispensáveis à execução de projetos no programa agrícola orientado.

O programa agrícola orientado compunha-se de empreendimentos agropecuários e era constituído por um conjunto de projetos que se traduziam em um número variado de práticas. Sua finalidade principal era desenvolver destrezas, habilidades, iniciativas e senso administrativo dos alunos. Os projetos deveriam ser de inteira responsabilidade e iniciativas de grupos de alunos. Estes deveriam receber supervisão e orientação dos professores das disciplinas às quais os projetos se referissem (MEC/SEMTEC. O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais, 1994).

A cooperativa escolar agrícola era uma componente do sistema escola-fazenda. A sede da cooperativa escolar situava-se no próprio colégio. Só poderiam ser associados os alunos regularmente matriculados, gozando todos dos mesmos direitos e obrigações, guiando-se por estatutos elaborados em conformidade com a legislação vigente.

A partir do momento em que a Escola Agrotécnica Federal de Colatina passou a funcionar como escola-fazenda, os educadores desse sistema de ensino tentaram conjugar educação, trabalho e produção, fundamentados no princípio da aprendizagem através do trabalho, visando à redução da dicotomia entre a teoria e prática nos seus processos educativos, possibilitando garantir certos níveis de produtividade que viabilizassem a autossustentação da fazenda-escola. No entanto, esse princípio filosófico não se refletiu, documentalmente, nos objetivos da escola, ou seja, os fundamentos filosóficos foram tomados mais para orientar o funcionamento do sistema escola-fazenda (o método) do que orientar a definição dos fins ou funções da escola, a definição de seus objetivos ou a seleção dos conteúdos a serem transmitidos.

No período em que a Escola funcionou como Ginásio Agrícola observava-se que o curso ginásial oferecido aos alunos tinha uma estrutura diferente do curso oferecido para as alunas. Estas cursavam, na parte diversificada, disciplinas voltadas para as atividades do lar, tais como: puericultura, nutrição, higiene, vestuário, vocacional, administração do lar, além de práticas agropecuárias.

O Curso de Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária foi implantado em 1979, quando a instituição passou de Ginásio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal de Colatina e foi ministrado de forma integrada ao 2º grau, de acordo com a legislação em vigor (Lei 5.692/71 e parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação). Em 17 de novembro de 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina foi transformada em autarquia, tendo um período de três anos para promover sua normalização. Este curso funcionou nos mesmos moldes de sua implantação até 1997, ano em que foi desvinculado do Ensino Médio atendendo então à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, ficando condicionado ao mesmo, já que só poderia ser cursado concomitantemente ou após a conclusão do Ensino Médio (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2009).

Visando solucionar a questão das atividades práticas desenvolvidas na fazenda, de forma a possibilitar ao aluno a aplicação prática da teoria vivenciada em sala de aula e atendendo ainda ao binômio que representava a filosofia básica das Escolas Agrotécnicas “aprender a fazer, fazendo”, foi introduzida na matriz curricular dos cursos técnicos a Atividade Prática Orientada (Figura 3).

A Atividade Prática Orientada tinha como objetivo principal estabelecer ligação

entre a teoria e a prática, dando oportunidade ao aluno vivenciar todas as fases de qualquer tipo de exploração com interesse econômico. Os educandos se alternavam por todos os setores produtivos da escola sob orientação e supervisão dos professores. Essa atividade oportunizava ao aluno de 1ª série passar por todos os setores de produção, nos quais desempenhava atividades gerais e era apresentado ao mundo do trabalho, objetivando despertar interesse por sua área vocacional.

A partir da 2ª série/ 1º semestre do 2º ano, a prática orientada era direcionada para atividades específicas de acordo com os módulos que estivessem sendo desenvolvidos. Nessa oportunidade era efetivada a aplicação da teoria na prática de manejo dos projetos, diretamente relacionados às aulas teóricas.

A partir de 2001, na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, o Curso Técnico em Agropecuária foi reestruturado e passou a funcionar com uma organização modular e semestral. Além deste, foram criados, com a mesma organização, os Cursos Técnicos com Habilitação em Zootecnia e Agricultura.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, foi criado por meio da Lei nº. 11.892, em 29 de dezembro de 2008, atendendo a uma proposta do governo federal, que desde 2003 editava novas medidas para a educação profissional e tecnológica. Sua constituição deu-se pela integração de quatro autarquias federais: Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e suas Uned's, Escola Agrotécnica Federal de Alegre, Escola Agrotécnica Federal de Colatina e Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2009).

No mês de março de 2008, os diretores-gerais das escolas supracitadas encaminharam formalmente ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica a proposta de adesão ao modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Desde os primeiros debates, a criação dos Institutos Federais sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica estabelecidas pelo governo federal. Esse processo passa necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelo diálogo com os estados no sentido de ampliar a oferta de cursos técnicos, preferencialmente na forma integrada ao Ensino Médio, utilizando, inclusive, a modalidade de educação a distância; pela política de apoio à elevação da titulação dos docentes; e pelo apoio aos programas que visem à elevação da escolaridade de jovens e adultos (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2009).

Assim, os fundamentos que regem a criação dos institutos, baseiam-se na afirmação de que a formação humana e cidadã precedem à qualificação profissional, pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento de maneira permanente.

A despeito da recente criação, a história do Instituto Federal do Espírito Santo possui uma longa trajetória, pois sua existência surge a partir das experiências de cada uma das instituições integradas. Nesse trilhar histórico da educação profissional e tecnológica, o que se busca não é a homogeneização das instituições, e, sim, a tentativa de se estabelecerem diretrizes gerais que possam servir de caminho para as especificidades de cada uma delas. É um momento singular para cada uma dessas instituições, pois o aprendizado de cada uma delas se funde num mesmo caminho, preservando, porém, sua vocação e suas particularidades

(PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2009).

Assim, a partir de 2009, o Curso Técnico em Agropecuária foi novamente reestruturado e passou a ser ofertado na forma integrada ao Ensino Médio. Iniciou também o Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos PROEJA.

Mesmo com todas as mudanças, ainda hoje, de forma distorcida, observam-se resquícios do antigo sistema escola-fazenda.



Figura 3 - Aula Prática Orientada

3 O SISTEMA DE INTERNATO NO IFES - *CAMPUS* ITAPINA

Do ponto de vista institucional, o Ifes - *Campus* Itapina, defende que o sistema de internato deve atender aos alunos com atividades diversificadas, com espaços reservados para jogos, esportes, salas informatizadas para estudos e TV, biblioteca, aulas de reforço com alunos monitores e professores da instituição, esforçando-se em ampliar as opções para atender a essa demanda.



Figura 4 - Área de lazer do *Campus* Itapina - Quadras esportivas

Além de cursos regulares, a escola funciona como centro de difusão tecnológica, alicerçando princípios de uma agricultura moderna, eficiente e produtiva, desenvolvendo programas de educação agrícola que atendam às necessidades da comunidade. Assim sendo, busca preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão.

Atualmente, o *Campus* aloja aproximadamente 290 alunos internos, sendo 48 da 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. O internato conta com três residências de doze quartos. Os quartos acomodam de oito a dez alunos, que são alojados de acordo com a série e o curso que fazem. Os quartos possuem banheiros com duas divisões para banho e duas para vasos sanitários; os quartos que acomodam oito alunos possuem camas de alvenaria e os que alojam dez alunos possuem camas de aço. Independente do tipo de quarto, cada aluno possui seu armário individual de aço, com três divisões e cadeado.

Ao fazer a matrícula no internato, o aluno recebe uma lista do enxoval de que necessitará para estudar no *Campus*: roupas de cama (azul e branca), banho, botas, uniformes de sala de aula e de campo, material de higiene pessoal e de limpeza do quarto, dentre outros itens solicitados (Anexo C).

No início do ano letivo, a Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando (CGAE), reúne todos os alunos internos a fim de esclarecer as normas para o funcionamento do internato. Observamos ao longo da pesquisa e nas respostas dos alunos internos pesquisados que essas normas são defendidas por eles, pois se sentem “protegidos” por elas.

Quanto ao uso das residências, as normas são muito claras:

1. Não fumar no interior do quarto, bem como nas áreas externas;
2. Cuidar e zelar por seus pertences pessoais, responsabilizando-se por eles;
3. Não ligar qualquer aparelho sonoro, ou acender as lâmpadas após as 22 h e antes das 6 h e 10 min;
4. Não mexer nas coisas alheias sem a autorização do dono;
5. Os calçados (botinas, tênis e chinelos) não deverão ficar espalhados no quarto;
6. Manter a porta do quarto sempre fechado com a chave;
7. Não trazer colegas de outro quarto para o seu quarto;
8. Não entrar nos quartos alheios sem autorização da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando;
9. Cumprir a escala de limpeza, mantendo o quarto limpo durante todo o dia;
10. Responsabilizar-se pelo material mínimo de limpeza, determinado pela Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando;
11. Ao limpar o quarto, recolher o lixo e colocá-lo na lixeira;
12. A limpeza do quarto nos sábados, domingos e feriados será feita pelos alunos que ficarem no *Campus*;
13. Trocar de roupa com a porta do quarto fechado;
14. É vedada a permanência feminina nas residências masculinas, inclusive nas varandas e a permanência masculina nas residências femininas, inclusive nas varandas;
15. Horário de recolhimento é às 22 h, podendo ser ampliado mediante autorização da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando;
16. A saída do aluno interno, menor de 18 anos, em período letivo, só será autorizada mediante autorização dos pais e/ou responsáveis;
17. É proibida a saída de aluno interno após as 17 h sem autorização da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando, mesmo que tenha autorização dos pais. Nas sextas-feiras, a saída deve ser precedida de assinatura no livro de saídas. O aluno, nesse caso, só poderá retornar aos domingos após às 14 h;
18. O *Campus* não se responsabiliza pelos objetos pessoais de seus alunos.

As normas para indenização por danos e usufrutos nas residências e demais dependências do *Campus* também são marcantes no funcionamento do internato:

1. O aluno que causar qualquer dano e mau uso das/nas dependências deste *Campus* se obriga a reparar o dano equivalente a sua cota;
2. O aluno ao desligar-se do *Campus*, havendo débito, deverá quitar junto à tesouraria o valor devido;
3. O valor a ser cobrado será correspondido ao dano ou mau uso causado;
4. Caberão à Comissão responsável, nomeada por portaria pelo Diretor Geral, o levantamento dos danos considerados coletivos e a apuração dos maus usos das dependências do Ifes – *Campus* Itapina, bem como a apuração dos custos a serem rateados entre os alunos matriculados;
5. A comissão avaliadora do dano será composta por representante da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando e profissionais de reparos e manutenção.

Quanto ao uso da lavanderia, cabe aos alunos internos seguirem as determinações:

1. Horário de entrega de roupas sujas: segunda-feira das 6 h às 12 h e das 13 h às 17 h;
2. Horário de recebimento de roupas limpas: sexta-feira das 6 h às 12 h e das 13 h às 17 h;
3. O aluno deverá apresentar a cópia do rol para receber a roupa;
4. A parte interna da lavanderia é exclusiva para os servidores que ali trabalham;
5. A roupa extraviada será ressarcida pelo servidor responsável;
6. Não será recebida peça de roupa rasgada ou corroída e sem identificação;

Para poderem usufruir do restaurante do *Campus* também deverão seguir as seguintes normas:

1. O aluno terá acesso ao restaurante devidamente trajado;
2. De segunda a sábado o horário do café da manhã será de 6 h e 30 min às 7 h e nos domingos e feriados de 7 h às 7 h e 30 min;
3. O horário de almoço será de 11 h às 12 h e 30 min;
4. De segunda a quinta-feira o horário de jantar será das 17 h e 45 min às 18 h e 45 min e nas sextas, sábados, domingos e feriados de 17 h e 15 min às 18 h e 15 min;
5. O horário do lanche dos alunos internos será de 20 h e 30 min às 21 h.

Ao fazer uso da área de cultura, esporte e lazer o aluno interno deverá observar:

1. A prática do esporte e lazer de segunda a quinta-feira, será no horário de 16 h e 30 min às 18 h e das 19 h às 20 h; as sextas, sábados, domingos e feriados em horários a serem definidos;
2. Só será permitida a utilização da área poliesportiva, em horário noturno, às terças e quintas-feiras, ou com autorização expressa da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando.
3. O material esportivo extraviado deverá ser devolvido ao *Campus* em um período de 48 horas;
4. Em hipótese alguma, o aluno poderá levar material esportivo (bolas, meiões, calções, camisas, raquetes, redes) para seu quarto;
5. No uso do campo de bola de massa, não é permitido sentar, subir ou utilizar de outras maneiras indevidas, as mesas do setor;
6. O aluno só poderá participar das equipes esportivas (treinamentos e jogos) do *Campus* se estiver com o seguro contra acidentes pessoais em dia;
7. O aluno, para participar das equipes esportivas (treinamentos e jogos) do *Campus*, deverá estar com a nota acima da média bimestral, por disciplina ou módulo.



Figura 5 - Espaço coletivo do Internato – Residência 1

Dessa forma, o internato passa a ser um espaço coletivo de estudo, de trabalho e de convivência. Nesse sentido, é importante que se reflita sobre a natureza e a extensão da influência do internato para a vida acadêmica dos alunos. É importante, também, que se indague como as rotinas e formas específicas de controle agem sobre os alunos internos.



Figura 6 - Alunos internos na residência.

4 SISTEMA DE INTERNATO: OUTRA FORMA DE VIVÊNCIA ESCOLAR

Para a realização desta pesquisa, tomou-se como ponto de partida a concepção de “sistema de internato” a partir da compreensão de definição de Goffman (1961), que diz tratar-se de:

Um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 1961, p.11).

Esses espaços, citados por Goffman (1961), também são encontrados nos hospitais psiquiátricos, cadeias, penitenciárias, quartéis e conventos; são caracterizados, sobretudo, pelo controle das necessidades humanas, estando os alunos na condição do sistema de internato, sujeitos a regulamentos e julgamentos por parte da equipe dirigente. Pensando assim, foi importante investigar como o aluno percebe o internato. Local de residência? Espaço de interação afetiva/social? Ambiente de trabalho ou estudo? A partir dessas indagações, novas representações surgiram para se repensar o uso e os cuidados que são destinados ao aluno na condição de sistema de internato e, sem dúvidas, tais questões foram importantes indagações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Diante do posicionamento de Goffman (1961), por exemplo, tornou-se relevante considerar os espaços do internato como ambientes que propiciam momentos de estudo, lazer, interação, afetividade, angústias, confrontos, ou seja, experiências que estão para além do trabalho e do fato de ali residirem.

Outro ponto a reconsiderar nessa conceituação diz respeito à menção de um grande número de indivíduos em “situação semelhante”. Aqui aparece uma discordância, pois se considera que, do ponto de vista familiar, econômico e social, não existem tais semelhanças, ao contrário, ficam expressas as diferenças, seja de classes, princípios, culturas e outros.

Em Goffman (1961), encontra-se que toda instituição total tem tendências de “fechamento”. Porém, algumas são muito mais “fechadas” do que outras:

Seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de *instituições totais* (GOFFMAN, 1961, p.16).

O autor caracteriza as escolas internas como “instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais”, e o que distingue as instituições totais é o fato de cada uma delas apresentar, em grau intenso, muitos itens de atributos (GOFFMAN, 1961, p. 17).

Destaca-se, aqui, que a escola com “sistema de internato” preconizado por Goffman (1961) pode não mais ser vista como “instituição total”, até porque outros espaços sociais como a família, a religião, a comunidade, podem ser caracterizados como agentes de influência e de vivência coletiva, o que pode dimensionar a extensa tarefa educativa de modo geral e a vida acadêmica, de modo restrito. Porém, ao longo da pesquisa, observamos ainda

que algumas características dessas instituições totais se manifestam no *Campus* pesquisado, como: as filas para o refeitório, os horários a cumprir pelos internos, as regras do internato estabelecidas pela equipe dirigente, dentre outros.



Figura 7 - Alunos internos em filas aguardando refeitório.

Segundo Goffman (1961), na sociedade moderna o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em lugares diferentes, com sujeitos participantes diferentes e sob diferentes autoridades. Porém, o aspecto central das instituições totais descaracteriza estas três importantes esferas da vida:

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos da instituição (GOFFMAN, 1961, pp 17-18).

No mundo externo, quando uma pessoa precisa aceitar circunstâncias e ordens que ultrajem sua concepção do eu, expressa reações de: mau humor, omissão dos sinais comuns de deferência, palavrões resmungados, ou expressões fugidias de desprezo, ironia e sarcasmo. Nesse sentido, acrescenta Goffman (1961, p.40) que “a obediência tende a estar associada a uma atitude manifesta que não está sujeita ao mesmo grau de pressão para obediência”.

Porém, com relação às regras e obediências a serem seguidas no sistema de internato pesquisado, encontra-se nos depoimentos dos alunos internos pesquisados que as regras são importantes para a harmonia do grupo:

“No internato eu não mudaria as regras da escola, as obrigações que temos que cumprir como lavar os quartos, a ala etc” (Aluno interno pesquisado).

“No internato eu não gosto do fato de haver alguns alunos baderneiros que só atrapalham o convívio e não são punidos adequadamente” (Aluno interno pesquisado).

“O que eu menos gosto no internato é o fato de ter que viver com pessoas que não seguem regras e acabam atrapalhando os outros” (Aluno interno pesquisado).

Destaca-se, também, como característica do sistema de internato enquanto uma instituição total, o processo de confraternização, através do qual pessoas socialmente distantes desenvolvem apoio mútuo e resistência a um sistema que as forçou à intimidade numa única comunidade igualitária de destino (GOFFMAN, 1961, p.55). Observa-se que, quando os internos se confraternizam com a intenção de se manifestar contra a equipe dirigente, seja por qualquer motivo, a solidariedade dos internos pode ser suficientemente forte para apoiar gestos passageiros de desafio anônimo ou coletivo (GOFFMAN, 1961, p.57). Tais ações apresentam-se sob a forma de “rebeliões”. Percebemos na fala dos internos pesquisados que essas “rebeliões” também se manifestam:

“Os estrondos de rojões ouvidos à noite no internato acontecem somente nos dias de escala de um determinado assistente de alunos” (Depoimento de um aluno interno, 2ª série).

Estas manifestações contra a equipe dirigente, segundo Goffman (1961), tendem a ser “gozados” ou ridicularizados ou recebem outras formas de agressão, até que perdem parte de seu autocontrole e manifestam uma reação ineficiente (p. 57). Ainda segundo esse autor:

A instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico. Em nossa sociedade são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu (GOFFMAN, 1961, p.22).

De acordo com Foucault (2004, p.126), o controle disciplinar da atividade humana é fator bastante evidente. Dessa forma, a disciplina é imposta com o objetivo de fazer crescer a docilidade e a “utilidade” dos indivíduos, ou seja, a maior obediência destes às regras e às normas de funcionamento da instituição. Além disso, segundo Cookson e Persell (2002, p.111), o controle das mínimas parcelas da vida do indivíduo tem como objetivo, no quadro de uma escola, transmitir um conteúdo leigo e, ao mesmo tempo, político, para controle e “utilização” dos indivíduos.

Outra perspectiva válida de análise sobre o internato é dada pela Psicologia Ambiental, que tem desenvolvido várias pesquisas em ambientes coletivos. Em linhas gerais, a Psicologia Ambiental dedica-se ao estudo da interrelação pessoa-ambiente e compreende as relações humanas como sendo afetadas pelo espaço físico onde se desenvolvem (TORVISCO, 1998).

Para entender como ocorrem as interações sociais em escolas com internato, é necessário estar atento ao tamanho das habitações, à forma como ela está organizada, isto é, com grandes ou pequenos quartos, banheiros coletivos ou de uso individual e, principalmente, a densidade de ocupação, ou seja, o número de pessoas por espaço disponível. A alta densidade constitui a principal característica dos internatos e estes são frequentemente associados com encontros não desejados e não previstos, com a perda do sentimento de privacidade, que diz respeito à capacidade do indivíduo de controlar o seu contato social com o grupo e outros residentes (HOLAHAN E WANDERSMAN, 1987; VALERA E VIDAL,

1998).

A dificuldade em regular a natureza e a frequência das interações sociais, em “regular quando, onde e com quem eles poderiam interagir”, Hombrados (1998, p.149) levaria ao que chama *hacinamiento* e ao que Baum e Paulos (1987, p.654) denominam *crowding*. Em português, estes termos equivalem a “aglomeração”.

Cientistas sociais têm-se dedicado a estudos sobre a forma de uma pessoa decidir situar-se fisicamente com referência às suas relações espaciais e interações sociais. Surge, então, o estudo do comportamento social e ambiental, tendo por objetivo estudar as interações espaciais entre pessoas, suas proximidades e distâncias, suas posições, sua linguagem corporal, o comportamento na interpretação cultural dos espaços entre as pessoas, seus territórios e sua privacidade (OKAMOTO, 2002, p.166).

Segundo Hall (1966), citado por Okamoto (2002), a proxemia define-se como o estudo da estruturação inconsciente do microespaço humano, refere-se às observações e às teorias inter-relacionadas, relativas ao uso que o homem faz do espaço como elaboração especializada da cultura (OKAMOTO, 2002, p.166).

O ser humano tem necessidade do espaço territorial e, ao utilizar-se desse espaço, relaciona-se com os outros. Para os estudos da ciência proxêmica, destacam-se quatro categorias: espaço íntimo, espaço pessoal, espaço social e espaço público (OKAMOTO, 2002, p.167).

Esse autor define o espaço íntimo quando a pessoa torna-se totalmente consciente da presença do seu companheiro, pois, quando não se tem intimidade com outra pessoa, o contato torna-se embaraçoso.

Pinheiro e Elali (1998) consideram a privacidade como um controle seletivo de acesso ao eu e que pode ser exercido através de algum aspecto do ambiente físico, como ao se possuir um espaço próprio, por exemplo, o quarto. Assim, lidando cotidianamente com as normas sociais de uso do espaço no internato, os alunos internos tornam-se capazes de regular sua própria privacidade, ou pelo menos tentam. Para os referidos autores, na ausência de limites físicos evidentes, surgem normas sociais que ajudam a limitar a intimidade desejável:

Essas normas de defesa da privacidade manifestam-se em nível do comportamento interpessoal (...) ou em nível das relações comportamento- ambiente, quando determinado espaço é defendido através da manipulação de objetos ou pela ocupação territorial de lugares especialmente significativos. Assim, conhecer um ambiente significa entre outras coisas, compreender as funções desse espaço, reconhecendo e aplicando táticas culturalmente adequadas de defesa da privacidade (PINHEIRO E ELALI, 1998).

Para Sommer (1973), citado por Okamoto (2002), o espaço pessoal refere-se a uma área com limites invisíveis que cercam o corpo da pessoa, e na qual os estranhos não podem entrar, ou, então, não tem necessariamente a forma esférica, nem se estende igualmente por todas as direções; ajusta-se conforme situações da presença de outras pessoas no local.

Os autores Snyder e Catanese (1979), citados por Okamoto (2002), destacam que as características individuais como: personalidade, estado de espírito, sexo e idade influem no espaço pessoal, assim como as normas sociais e regras culturais associadas com diferentes contextos ambientais físicos.

Para Okamoto (2002), no espaço social, a distância social é utilizada para tratar de negócios ou relacionar-se com funcionários, na empresa, no supermercado ou na feira. Essa distância trata somente de assuntos impessoais e apresenta-se de duas maneiras: próxima ou

distante. A distância próxima trata de assuntos impessoais, sociais ou de negócios. Enquanto que a distante mantém o *status*, o contato visual distante possibilita continuar trabalhando, sem permitir assuntos pessoais.

Ainda, segundo esse autor, o espaço público refere-se quando uma pessoa pode empreender uma ação de fuga ou defesa, se ameaçada. A essa distância, a conversa tem de ser em voz relativamente alta. Sobre o espaço territorial, Okamoto (2002) afirma que os homens costumam delimitar seu terreno, sua propriedade com marcas divisórias. Com relação à sala de aula, os alunos tendem a fixar seus lugares (OKAMOTO, 2002, p.177).

Snyder e Catanese (1979), citados por Okamoto (2002), definem como *território* ou *territorialidade* um grupo de ambientes de comportamento que as pessoas personalizarão, marcarão, possuirão e defenderão (p.177). Ainda segundo esses autores os territórios estão fixados e são assim definidos:

[...] têm área especial; são possuídos ou controlados por uma pessoa ou por um grupo; satisfazem alguns motivos ou necessidades, como *status* ou uniões; são marcados, quer simbólica, quer concretamente; e as pessoas os defenderão ou pelo menos se sentirão desconfortáveis se eles forem violados de qualquer forma por estranhos (OKAMOTO, 2002, p.178).

5 ADOLESCÊNCIA: UMA ETAPA VIVIDA NO INTERNATO

É necessário considerar, também, que os alunos internos são adolescentes e, de acordo com Erikson (1987, p.127), trata-se de uma fase peculiar e muito conflitiva da vida. Esse autor situa a adolescência como fundamental no percurso do desenvolvimento humano, pois é nessa fase que o indivíduo desenvolve os pré-requisitos de crescimento fisiológico, maturidade mental e responsabilidade social que o preparam para experimentar e ultrapassar a crise de identidade.

Segundo Erikson (1987), a adolescência é considerada um período de transição no qual o indivíduo deve ter a oportunidade de explorar e testar, antes de assumir suas responsabilidades adultas. É o que ele denomina como moratória social entre a infância e a idade adulta, caracterizando-se como uma época crítica de preparação, treinamento e experimentação para que os jovens tornem-se aptos a desempenhar o papel de adultos na sociedade. Essas características, colocadas como inerentes ao jovem, tornam-se fundamentais para o entendimento dessa fase, enquanto alunos no sistema de internato.

Refletindo sobre as etapas e as transformações ocorridas na vida, deparamo-nos com fatos importantes da adolescência. Na Psicologia, a concepção sobre a adolescência está fortemente ligada a estereótipos e estigmas, desde que Stanley Hall a identificou como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade (OZELLA, 2002, p.16). Segundo o autor, essa concepção foi reforçada por algumas abordagens psicanalistas que a caracterizam como uma etapa de confusões, estresse e luto também causados pelos impulsos sexuais que emergem nessa fase do desenvolvimento.

Erik Erikson, um dos principais pensadores sobre a adolescência na modernidade, considera essa fase associada à busca de um sentido de identidade:

Os jovens devem tornar-se pessoas totais por seu próprio esforço, durante um estágio do desenvolvimento caracterizado por uma diversidade de mudanças no crescimento físico, maturação genital e consciência social – isto seria o sentido de identidade interior. A fim de experimentar a totalidade, o jovem deve sentir uma continuidade progressiva entre aquilo que ele vem sendo durante os longos anos da infância e o que promete converter-se num futuro antecipado; entre aquilo que ele se concebe ser e o que percebe que os outros veem e esperam dele (ERIKSON, 1968, p.87).

Esse autor acredita que o sentido da identidade pessoal depende das habilidades com as quais o jovem nasceu, das oportunidades que teve para desenvolvê-las, das experiências emocionais vividas, da sua formação familiar e cultural durante sua infância. Para Erikson, esse sentido de identidade é conquistado no fim da adolescência.

Na teoria de Erikson, a adolescência destaca-se principalmente porque a considera como um período decisivo na formação da identidade. Portanto, é na adolescência que o indivíduo desenvolve os pré-requisitos de crescimento fisiológico, maturidade mental e responsabilidade social que o preparam para experimentar e ultrapassar a crise da identidade (ERIKSON, 1976).

O autor destaca também que o que construímos na infância em termos de personalidade não é totalmente fixo e pode ser parcialmente modificado por experiências posteriores. Segundo ele a cada etapa o indivíduo cresce a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo, portanto, essencial a análise da cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão.

Erikson (1976) ressalta que em cada estágio a pessoa passa por uma crise. Esta crise pode ter um desfecho positivo (ritualização) ou negativo (ritualismo). Da solução positiva da crise surge um ego mais rico e forte; da solução negativa temos um ego mais fragilizado. A cada crise a personalidade vai se reestruturando e se reformulando de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego vai se adaptando a seus sucessos e fracassos.

Em seus estudos sobre adolescência, Erikson (1976) ressalta que o adolescente precisa de segurança frente a todas as transformações – físicas e psicológicas – do período. Essa segurança ele encontra na forma de sua identidade, que foi construída por seu ego em todos os estágios anteriores (RABELLO, 2001).

Segundo Erikson (1976), o adolescente necessita encaixar-se em algum papel na sociedade, na família, no seu futuro profissional. Na adolescência surge a escolha profissional, a escolha dos grupos, dos pares, etc. Ainda para Erikson (1976), o que comanda a formação dos grupos nessa fase é o envolvimento ideológico. O ser humano precisa sentir que determinado grupo apoia suas ideias e sua identidade. Mas se o adolescente desenvolver uma forte identificação com determinado grupo, surge o fanatismo, e ele passa a não mais defender suas ideias com seus argumentos, mas defende cegamente algo que se apossou de suas ideias próprias (RABELLO, 2001).

Para Erikson (1976), o adolescente, ao se preocupar em encontrar seu papel na sociedade, provoca uma confusão de identidade. Preocupa-se muito com a opinião alheia modificando assim o tempo todo suas atitudes, remodelando sua personalidade muito rápido de acordo com suas transformações físicas. Durante esta confusão de identidade, segundo a teoria Eriksoniana, o adolescente sente-se vazio, isolado, ansioso, incapaz de encaixar-se no mundo adulto, levando-o às vezes à regressão.

Porém, a confusão de identidade pode ter um bom desfecho: em meio à crise, quanto melhor o adolescente tiver resolvido suas crises anteriores, mais possibilidade terá de alcançar aqui a *estabilização* da identidade. Quando essa identidade estiver firme, ele será capaz de *ser estável* com os outros, conquistando segundo Erikson (1976), a lealdade e a fidelidade consigo mesmo, com seus propósitos, conquistando o *sensu de identidade contínua* (RABELLO, 2001).

Outro autor expressivo na Psicologia, Harry Stack Sullivan (1953) destaca as necessidades interpessoais como elemento primordial no desenvolvimento humano. Iniciam-se ainda nos primeiros momentos da vida a segurança e o apoio emocional. Segundo esse autor, essa é a diferença do ser humano com outras espécies. Quando o ser humano atinge essas necessidades, possibilita-o a ser inserido na civilização:

Durante a juventude acrescenta-se a necessidade de companheiros, enquanto modelos indispensáveis para o aprendizado por ensaio-e-erro, e esta é seguida por uma necessidade de aceitação, que talvez seja conhecida pela maioria de vocês pelo seu oposto, o medo ostracismo, de ser excluído do grupo aceito e significativo. E, além de todas estas tendências integrativas importantes, na pré-adolescência aparece a necessidade da troca íntima, da amizade, ou – em forma mais refinada – do amor de outra pessoa, com sua enorme facilitação de validação consensual, de padrões de raça, dos julgamentos de valores, etc. No começo da adolescência, a mesma necessidade de intimidade, amizade, aceitação e troca íntima se transforma em sua forma mais refinada, a necessidade de um relacionamento amoroso com um membro de outro sexo. E é então, finalmente, que temos uma estrutura maior, que se consolidou e se tornou significativa enquanto uma necessidade de intimidade, a qual caracteriza a adolescência e o resto da vida (SULLIVAN, 1953, pp.290-291).

No decorrer desta pesquisa, observa-se nos depoimentos dos alunos internos

pesquisados um sintoma frequente na fase da adolescência, como o tédio, conforme afirma Clerget (2004):

Ele se manifesta através do ócio, da lassidão, da falta de interesse. Tudo o que é apresentado ao adolescente – pessoas, aulas, livros, filmes ou espetáculos – lhe parece aborrecido. Sua vida lhe parece monótona (CLERGET, 2004, p.82).

O tédio é vivido de forma sofrida pelo adolescente. Para Clerget (2004), o termo tédio inclui a noção de irritação e contrariedade. Entediar-se é também tornar-se impaciente. O adolescente está sempre à espera de algum fato novo, indeciso do que pode acontecer, desafia seu ócio. O autor associa o tédio a uma forma de inibição em sonhar e pensar; uma dimensão de nostalgia e de saudade às vezes se faz presente (2004, p.82), portanto confirma-se a presença do tédio nas palavras dos alunos:

“O que eu menos gosto no internato são os finais de semana. É horrível, sem opções de lazer, sem nada para fazer, muito chato!” (Aluno interno pesquisado, 15 anos).

“O que eu menos gosto no internato é a rotina, então não tem como eu gostar, tem que levar” (Aluno interno pesquisado, 16 anos).

“Viver no internato influencia de forma positiva no meu desempenho escolar, pois um colega chama o outro para estudar, também quando não temos nada para fazer uma opção é estudar, pois como estamos limitados aqui na escola, sobra pouca coisa para fazer, além de tudo sempre ficamos discutindo resultado de provas e fazendo perguntas da matéria um para o outro dentro do quarto” (Aluno interno pesquisado, 15 anos).

O tédio tem uma razão de ser, pois permite tomar consciência do tempo que passa. O adolescente interno ao entediar-se conta as horas, principalmente nos finais de semana quando permanece no *Campus*. Clerget (2004), assim afirma:

Entediar-se é sem dúvida uma tentativa inconsciente de ter controle sobre o tempo que passa. O sentir passar, é tentar lhe dar um aspecto concreto, mais controlável. Se não recupera o tempo perdido, o adolescente vai tentar simplesmente alcançá-lo e – por que não – pará-lo. Entediar-se não seria, na verdade, ‘matar o tempo?’ (CLERGET, 2004, p. 83).

5.1 A Importância dos Conflitos para a Adolescência.

Aberastury, psicanalista argentina, direcionou seus estudos para psicanálise e contexto social do adolescente, apresentando trabalhos relevantes sobre essa questão. Aberastury foi a primeira autora a reconhecer que durante a transição adolescente há conflito dos pais. Essa autora define a adolescência como a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou com o nascimento:

As mudanças psicológicas que se produzem neste período, advindas das mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Isto só é possível quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância (ABERASTURY, A.;

KNOBEL, M., 1981, pp. 15-16).

Segundo a autora, o comportamento do adolescente especialmente com a família e com os grupos sociais poderá ser confundido com um quadro patológico, manifestando-se através de atitudes e ideias contraditórias, confusas, ambivalentes, dolorosas e atritivas. Nessa fase, o adolescente apresenta-se como diferentes personagens, numa combinação instável de vários corpos e identidades.

Knobel, parceiro intelectual de Aberastury, acredita que diante das intensas transformações na adolescência há um processo e um desenvolvimento no contexto da realidade exterior, conforme disposto abaixo:

O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas de acordo com o que conhecemos dele. Em nosso meio cultural, mostra-nos períodos de elação, introversão, alternando com audácia, timidez, descoordenação, urgência, desinteresse ou apatia, que se sucedem ou são concomitantes com conflitos afetivos, crises religiosas nas quais podem oscilar do ateísmo anárquico ao misticismo fervoroso, intelectualizações e postulações filosóficas, ascetismo, condutas sexuais dirigidas para o heteroerotismo e até para a homossexualidade ocasional (ABERASTURY, A.; KNOBEL, M., 1981, p.28).

No que diz respeito à importância dos fatores socioculturais como determinantes da adolescência, Aberastury e Knobel concordam com a maioria dos estudiosos do desenvolvimento humano. Na opinião desses autores, é impossível desconsiderar o momento histórico-cultural em que essa fase se apresenta:

O problema da adolescência deve ser tomado como um processo universal de troca, de desprendimento, mas que será influenciado por conotações externas de cada cultura, que o favorecerão ou dificultarão, segundo as circunstâncias (ABERASTURY, A.; KNOBEL, M., 1981, p.26).

Segundo Knobel, conflitos intrapsíquicos formam lutas e rebeliões com o mundo externo, dificultando assim o processo adolescente considerado por ele como “patologia normal”. Define também a adolescência como a fase evolutiva durante a qual o indivíduo trata de estabelecer sua identidade adulta, ou seja, a base da internalização nas primeiras idades e dos objetos parentais e de suas inter-relações; mediante a verificação constante do ambiente social que o rodeia e onde vive nesses momentos de sua vida (KNOBEL, 1990, p.111).

Encontra-se, nos relatos dos alunos internos, uma grande influência negativa para as relações estabelecidas no internato, dos conflitos gerados entre eles:

“O que eu menos gosto no internato é viver em muitos, pois há ideias diferentes e costumes diferentes e assim pode gerar conflito entre os mesmos” (Aluno interno pesquisado, 16 anos).

“O que eu menos gosto no internato são as brigas. Nós não somos perfeitos e temos nossas recaídas. Às vezes acordamos de mau humor e não sabemos separar uma coisa da outra. As brigas sem dúvidas são as piores partes” (Aluno interno pesquisado, 15 anos).

Knobel (1990) estabelece as características da adolescência por meio de expressões de conduta, que, agrupadas, o autor chama de *síndrome da adolescência normal*. Para o autor, o que constitui essa identidade é: busca da identidade e de um si mesmo

claramente definido; tendência grupal; necessidade de fantasiar ativamente e de recorrer constantemente ao mecanismo de intelectualização, forma específica do processo de pensamento nessa idade da vida; crises religiosas passando do ateísmo absoluto ao misticismo religioso severo; deslocamento temporal com episódios de franca atemporalidade; evolução sexual do autoerotismo para a genitalidade heterossexual; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas de conduta; luta constante por uma separação progressiva dos pais e finalmente por flutuações constantes de humor e estado de ânimo (KNOBEL, 1990, p.112).

Ainda, de acordo com Knobel (1990), esses sintomas da adolescência interagem-se permitindo o alcance da idade adulta. Essas características da identidade do adolescente permitem-lhe obter a idade adulta, como um novo período evolutivo. Não considera dizer que o adolescente busca ter uma identidade, mas que já tem uma, a identidade adolescente, que é aquela que lhe vai permitir prosseguir seu ciclo de desenvolvimento (KNOBEL, 1990, p.112).

Conforme Barroso (2008), em pesquisa realizada sobre o “sistema de internato”, observou-se que essa experiência é extremamente importante para a formação daqueles que são oriundos do meio rural ou de cidades com baixo índice de desenvolvimento humano, bem como de famílias com baixa renda. Apesar da saudade, própria da situação de distância física do grupo familiar, esta não vem a ser a razão para o baixo rendimento escolar, que razões mais fortes agem de forma passiva, como o apoio da família e a preservação da mesma, levam o aluno interno a valorizar essa oportunidade e passa a ter uma vida própria adaptada ao internato, onde os laços de amizade são marcantes na relação entre os residentes.

5.2 O Adolescente e as Relações Familiares.

A influência que a família exerce na vida do adolescente, a forma como se dá sua participação para o sucesso dos jovens estudantes é discutida por Zagury (2003):

A maneira como vive na família, participando de forma ativa ou permanecendo sempre alienado dos problemas e necessidades dos outros, influi no tempo que o jovem leva para amadurecer. Quando os pais criam, desde cedo, o hábito da participação, ainda que seja apenas trocar idéias sobre os problemas ou os fatos que ocorrem, e da divisão de tarefas e responsabilidades, mostrando que acreditam no filho e na sua capacidade, estão agindo de forma decisiva para o amadurecimento dos jovens (ZAGURY, 2003, p.60).

Considerando-a como núcleo da sociedade, espera-se que a família seja o ambiente fornecedor das bases emocionais, contribuindo desde a infância para o processo de constituição da identidade e da personalidade. Para Rocha (2002), a saída da infância ocorre nas interações sociais que preparam o jovem para a vida adulta. Os diversos laços e referências relacionados com o mundo familiar possibilitam ao adolescente construir sua autonomia, conforme disposto a seguir:

O processo de singularização do sujeito se inscreve na relativização das referências familiares, o que implica que a instituição familiar não se constitua apenas como *nós*, mas também na presença do outro, condição indispensável da existência do *nós*. À família enquanto rede de proteção, de amparo, núcleo estruturante, cabe abrir espaço para o outro, acolhendo as novas experiências e a aceitação do conflito que se instala entre os vínculos de pertinência e relações de apego estabelecidas no espaço doméstico e as investidas para a construção da autonomia (ROCHA, 2002, pp.25-26).

Será criando oposições que, gradativamente, o adolescente se irá diferenciando,

fazendo do conflito uma ferramenta indispensável para tornar-se sujeito (Ribeiro e Ribeiro, 1995). Assim, será neste contexto de conflitos que muitos dos nossos jovens internos encontram-se. Devido ao limitado acesso aos recursos e informações, ao excesso de trabalho, escassez de tempo, as famílias de classes populares vivem relações de abandono, de dúvidas e de insegurança ao lidar com os filhos adolescentes. Nesse sentido, atuar junto à família é favorecer o conhecimento sobre os recursos de que dispõe para ajudar os adolescentes e a si própria (RIBEIRO E RIBEIRO, 1993).

A família constitui um espaço de complexidade não podendo se apresentar de forma isolada e descontextualizada quando outras esferas intervêm em suas particularidades, subtraindo suas funções e impondo modelos de funcionamento normatizados e normalizadores (ROCHA, 2002, p.27).

É importante reconhecer que se entende como núcleo doméstico aquilo que nos é familiar, fruto de nossas experiências, o que dificulta o reconhecimento de outros referenciais vindos de diversos modos de existência e que “naturalizamos modelos de relações e passamos a classificar o que se apresenta diante de nós como normal ou patológico, não levando em conta que a família se define pelas relações de sentido que consegue estabelecer entre seus membros” (SZYMANSKI, 1992, citado por ROCHA, 2002, p.27).

Para Zagury (2002), além da responsabilidade de garantir a manutenção da vida, mediante cuidados inerentes à sobrevivência, as relações familiares também norteiam os aspectos subjetivos fundamentais para que se tenha uma boa qualidade de vida no contexto pessoal e social:

Além de atender às necessidades básicas essenciais à vida (fome, sede, sono, segurança e amor), cabe a nós, pais, no plano social, transmitir aos nossos filhos um certo grupo de valores, de ideias, de comportamentos que lhes irá permitir, no futuro, a convivência numa sociedade, se não melhor, pelo menos com um mínimo de possibilidades de harmonia (ZAGURY, 2002, p.37).

Ainda segundo a autora, é fundamental que a família estabeleça os padrões que nortearão a conduta educacional de seus filhos, a linha que pretende seguir, porém não podendo jamais se esquecer da ética e da moral:

O legado moral que passarmos aos nossos filhos poderá, a meu ver, determinar futuramente até mesmo uma mudança de valores na nossa sociedade. Se cada pai em sua casa desenvolver nos seus filhos condutas éticas, multiplicando-se isso pelo número de lares, então teremos muitos e muitos indivíduos preocupados com os seus semelhantes. Se, por outro lado, fantasiarmos que só os nossos filhos terão tal tipo de orientação (e, apoiados nessa ideia, não os orientamos), então vamos incentivar que eles no futuro, sejam desonestos, não se preocupem com ninguém a não ser consigo próprios. Estaremos inclusive, selando o nosso próprio destino, porque eles não terão desenvolvido sentimentos positivos nem mesmo em relação aos próprios pais (ZAGURY, 2002, p.38).

Szajdenfisz (2010, p.257), ao escrever sobre *O adolescente e suas escolhas*, ressalta que as diferenças entre antigos e novos valores fazem surgir conflitos de gerações, pois “os projetos individualistas em que cada um busca seus interesses pessoais e profissionais tornam o convívio familiar frágil, pouco comunicativo, com pouca sustentação, deixando todos em tensão permanente”. Tal autor acrescenta que essas “instabilidades têm afetado as famílias em suas dinâmicas relacionais” (SZAJDENFISZ, 2010, p.257).

Ainda, segundo a autora, a adolescência implica uma travessia de identificações, de separações, de experimentações, de buscas e de descobertas. Tal travessia arrasta consigo

perdas seguidas de elaborações de lutos com que se defrontam não só os adolescentes, mas também seus pais, trazendo, como consequência, conflitos, baixos desempenhos e desencontros. A autora também afirma que:

Separar-se dos pais é um processo que exige do adolescente experimentar prescindir dos pais. Para tanto se mostra rebelde, burla regras, contradiz as ordens paternas, enfim, vai usando da capacidade de se contrapor, para poder assumir um novo lugar como filho (SZAJDENFISZ, 2010, p.261).

Para a Psicanálise, a adolescência, como destaca Szajdenfisz (2010), implica pagar o preço do desligamento do ideal das referências infantis, o que significa partir para a construção de suas próprias referências. Ao desligar-se dos pais, o adolescente permite-se crescer através das perdas, possibilitando-lhe escolher o próprio destino.

Segundo Gonçalves (2006, p.75), estando longe da família, e enquanto não alcança sua independência, o adolescente sente-se ora inseguro, ora temeroso, e será de extrema importância que encontre apoio em um grupo de pares, pois nesse período em que o adolescente está experimentando mudanças no relacionamento com seus familiares, a relação com os amigos é fundamental; ele precisa encontrar seus pares para se sentir mais forte, um confidente para dividir suas dificuldades, alguém que o ajudará a avançar nessa etapa de transição.

Gutierra (2003) afirma que a família atual separa-se do mundo e da sociedade constituindo um grupo solitário de pais e filhos à medida em que ocorre uma redução drástica das atividades de relações sociais. Para ele, a vida familiar diferencia-se e distancia-se da vida social, e a fase da adolescência delimita-se nesse tempo em que o jovem terá de sair do meio familiar e escolar para entrar numa sociedade mais ampla e ingressar na vida profissional. O adolescente terá de realizar uma travessia do contexto familiar isolado para o campo das relações sociais mais amplas, acentuando a noção de *passagem*, sendo a educação o tempo de passagem da infância para a vida adulta e da vida familiar para a vida social (GUTIERRA, 2003, p.28).

5.3 O Adolescente e seus Pares.

Nesta pesquisa, encontrou-se que a amizade é um ponto de partida para se estudar os adolescentes internos, pois eles a percebem como vínculo familiar mais próximo. Essa proximidade para eles está no fato de morarem e estudarem juntos, como se percebe na fala de um aluno interno:

“Ser interno é legal, o internato é bom, mas o melhor são as brincadeiras, histórias, compartilhar a amizade que chega ao ponto de um se preocupar com o outro, sairemos daqui quase como irmãos” (Aluno interno pesquisado, 15 anos).

Autores como Dayrell (2007), Lepre (2008), (Gomes e Junior) (2007), entre outros, ressaltam que a vivência de amizade pode ser tanto uma forma de reafirmar a identidade, quanto possibilidade de questionamento de pontos de vista apresentados e entendidos como verdades pelos adolescentes, até então. Gomes e Junior (2007) afirmam que a amizade possibilita enxergar os acontecimentos de diferentes perspectivas, através de trocas que contribuem para aprendizagem.

Dayrell (2007, p.111), em seus achados, destaca que a sociabilidade para os

adolescentes expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes (a “colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galerias.

Gonçalves (2006) ressalta que normalmente os jovens sentem-se mais motivados e felizes quando estão com os amigos, independentemente das tarefas que estejam desenvolvendo, preferem fazê-las acompanhados, pois, com os amigos, o relacionamento é baseado na igualdade e as condições para uma boa interação são geralmente maximizadas (GONÇALVES, 2006, p.109).

Os adolescentes necessitam de aprovação de seus pares. Embora a necessidade de afiliação por um grupo que pertença seja fundamental em qualquer época da vida, para muitos adolescentes, o fundamental em suas vidas é a maneira como são vistos pelos seus pares, ou seja, por outros adolescentes (GONÇALVES, 2006, p.118).

Para Oliosi, Assunção e Sant’Ana (2009), a amizade entre os adolescentes surge como um “falar a mesma língua” e parece ser uma referência de descontração, lealdade, confidências de segredos e ajuda mútua. A relação entre os adolescentes fica em um nível de igualdade e parece não haver a cobrança típica do adulto. Gonçalves (2006, p.109) destaca que, “geralmente, os adolescentes encontram uma sensação de tranquilidade e experimentam bem-estar quando fazem parte de um grupo de pares, já que interações com pessoas parecidas não exigem grande esforço, e tendem a minimizar as tensões dissonantes”.

Desse modo, a amizade é um relacionamento livre das exigências postas pela família ao indivíduo. Isso não significa que o constituir amizades não tenha participação da cultura, do ponto de vista da abertura dos indivíduos a esse tipo de laço, de restrições ligadas ao grupo de pertença dos sujeitos.

Observou-se, ao longo desta pesquisa, que as interações sociais ocorridas no internato, enquanto espaço escolar, foram determinantes na visão dos alunos internos:

“O que eu mais gosto no internato é a interação com outras pessoas de lugares diferentes, e também o fato de morar na escola e tirar dúvidas com os colegas e alguns professores, estudar na biblioteca quando precisar, no laboratório de informática, etc”

(Aluno interno pesquisado, 15 anos).

A expressão *interação social* está estritamente ligada à teoria de Vygotsky (1982) quando afirma que o homem é essencialmente social na relação com o próximo em atividades práticas comuns e por intermédio da linguagem constitui-se e desenvolve-se enquanto sujeito.

Na abordagem Vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura, ou seja, uma interação dialética desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Segundo Vygotsky (1982), o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim, como produto de trocas recíprocas, que se estabelece durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro (DAMIANI E NEVES, 2006, p.7).

Para Vygotsky (1982), existe diferença entre os indivíduos, uns são mais predispostos a algumas atividades que outros, em razão do fator físico ou genético. Porém, o autor não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem, pois rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano. Discorda também de que o indivíduo seja resultado de um

determinismo cultural, mas, sim, um sujeito que realiza atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz de renovar a própria cultura (DAMIANI E NEVES, 2006, p.7). Desta maneira, Vygotsky (1982) acredita que o ser humano, diferentemente do animal, não se encontra limitado a sua própria experiência pessoal e/ou as suas próprias reflexões. Ao contrário, a experiência individual alimenta-se, expande-se e aprofunda-se em especial graças à apropriação da experiência social que é veiculada pela linguagem (Davis, 1989, p.50). Nesse sentido, Davis, Silva e Espósito (1989) enfatizam que as trocas entre parceiros são incentivadas e valorizadas quando resultam em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros, pois, para esses autores, não há dúvida de que “a abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social é de fundamental importância, quando menos por reverter a ênfase, bastante frequente, que se aloca aos fatores individuais no sucesso ou fracasso escolar” (DAVIS, SILVA E ESPÓSITO, 1989, p.51).

Esses mesmos autores afirmam que as interações sociais podem ser de fins positivos ou negativos; podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou de tomada de consciência:

Se o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas... cada aluno deve se incumbir de parte do processo de construção de conhecimentos para que, num esforço conjunto, a solução seja alcançada (DAVIS, SILVA E ESPÓSITO, 1989, p.52).

Assim, constata-se, nas falas dos professores pesquisados, a importância das relações interpessoais entre os alunos no sistema de internato:

“Os alunos do internato têm mais amizades uns pelos outros, são mais amigos. É claro que a maior convivência e o compartilhar das mesmas condições de afastamento familiar os torna mais solidários uns com os outros. Apoiam-se nas dificuldades e compreendem melhor o ‘sofrimento’ dos outros, visto que passam pelos mesmos ‘sofrimentos’, angústias e também pelas mesmas conquistas e alegrias” (Professor da 1ª série).

“Os alunos internos passam a ser mais companheiros uns dos outros. Os seus amigos de quarto passam a ser a família deles no período em que estudam. Muitos no início brigam, choram, pois perderam muitas regalias de suas casas, mas, no final do curso, choram ao ver que seus amigos, muitas vezes mais chegados que seus irmãos, estão se despedindo sem ter a certeza que um dia se reencontrarão. Um problema que ocorre nesse caso é que eles também passam a ser cúmplices uns dos outros quando acontece algum problema. Muitos, em função da forte amizade construída, acobertam infrações cometidas por alguns amigos internos. Existe diferença até mesmo no tratamento dos internos com os servidores da escola, pois os servidores ajudam esses alunos nos momentos mais difíceis, que é o período noturno, quando bate a solidão, a saudade de casa. Com a ajuda e o carinho de muitos servidores, esses alunos conseguem vencer essas dificuldades, dando valor a esses servidores, tratando-os com mais respeito, carinho e em muitos casos, admiração” (Professor da 1ª série).

De acordo com Amambahy (2009), as relações interpessoais no cotidiano escolar abrangem uma profunda rede de interações centradas nas diferenças, pois são relações entre professor, aluno, gestores, pais, dentre outros. Tais relações exercem influência no ato educativo na medida em que essas diferenças expressam características pessoais dos sujeitos

envolvidos na comunidade educativa, como: em que acreditamos, como percebemos a vida e quais são nossos objetivos.

A autora destaca também que compreender e desenvolver relações interpessoais na escola dentro de um enfoque democrático e estudando as relações e interações entre pessoas e instituição não é uma tarefa fácil, pois é difícil haver espírito coletivo, já que as diversidades pessoais constituem-se entraves na busca de objetivos comuns.

Gutierra (2003, p.74) destaca que, segundo relatos de professores de adolescentes, há uma transformação no campo transferencial da relação professor-aluno, pois “são frequentes as posturas de questionamento do professor e afronta a ele, assim como manifestações afetivas e comportamentais extremas, muitas vezes incompreensíveis, atravessando essa relação”.

Ainda, segundo essa autora, o termo transferência remete inicialmente à ideia de deslocamento, ou seja, de levar algo de um lugar para outro. Nas relações escolares, assim como nas relações humanas, a transferência também se destaca, pois:

O aluno recortará, despedaçará as palavras e o conteúdo transmitido pelo professor a partir de suas *placas estereotípicas*, dentro do que permite o jogo da linguagem. Da mesma forma acontecerá do lado do professor. Ele recortará o discurso do seu aluno conforme suas marcas subjetivas e de acordo com as representações que possui sobre o que é um aluno e qual o lugar do professor, estabelecidas no decorrer de suas relações (GUTIERRA, 2003, p.81).

Gutierra (2003) destaca a importância da transferência para os objetivos educacionais, pois tanto para o professor quanto para o aluno a subjetividade e a dinâmica inconsciente estão presentes nessa relação educativa. A forma como o professor se posiciona e lida com os diversos aspectos da adolescência marca as relações educativas de modo positivo ou não.

Nesse sentido, confirma-se a ideia de Gutierrez (2003) nos depoimentos dos alunos internos pesquisados:

“Viver no internato fica mais fácil de estudar, alguns professores sempre estão por perto, você anima de estudar” (Aluno interno pesquisado, 15 anos).

“Ao morar na escola você pode tirar dúvidas com o professor e você com certeza vai estudar mais e a pessoa que não fica no internato pode fazer com que ela não estude”
(Aluno interno pesquisado, 16 anos).

Gutierra (2003), destaca que a forma de atribuir ao professor um lugar especial facilita a aprendizagem. Nesse sentido, o professor contribui para que o aluno possa interiorizar o estilo e a cultura transmitidos por ele para construir o seu próprio estilo de saber:

Isso porque, ao verificar o ‘brilho’ nos olhos de seu professor em sua relação com o objeto de saber, o aluno passa a desejar o objeto de desejo desse professor. Esse mecanismo outorga poder à figura do professor, e a forma com que lidará com esse poder que lhe é atribuído marcará um tipo de educação: ou mais voltada para o campo da alienação ou visando à separação (GUTIERRA, 2003, p. 84).

Da mesma forma que os alunos internos valorizam seu professores, esses sujeitos do processo ensino/aprendizagem também valorizam seus alunos que fazem parte do internato, conforme consta nos depoimentos:

“Os alunos internos por morarem no Campus, não se preocupam com horários de ônibus ou atividades extras como os demais. Além disso eles têm maior contato com os professores, buscam-nos mais, tiram dúvidas, conversam, interagem, aumentando a amizade dentro da sala de aula. Já fui procurado diversas vezes pelos alunos internos buscando orientação, sempre nos horários extraclases. Assim, sentem-se mais seguros nas aulas”
(Professor da 1ª série).

“Os alunos do internato em geral, apresentam um desempenho escolar um pouco melhor que os do regime semi-internato. Isso porque dispõem de mais tempo, têm maior acesso à biblioteca do Campus e aos professores fora do horário de aula. Têm aulas de reforço em horários alternativos, acesso à internet para consultas (nos laboratórios) e ainda contam com a ajuda de colegas de quarto para dirimirem dúvidas de aulas” (Professor da 1ª série).

Nesse sentido, o discurso desses professores é marcado pela certeza da importância do internato para a dedicação aos estudos por parte dos alunos internos, assim como o valor simbólico que esses profissionais detêm sobre seus alunos.

Conforme se observou nos achados de Moraes e colaboradores (2004), vínculo afetivo e amadurecimento pessoal foram aspectos destacados por alunos internos. Limitações estruturais do internato e rotina estressante foram as principais implicações percebidas para o desempenho escolar, enquanto o internato ideal foi concebido a partir de mudanças estruturais e da qualidade das relações interpessoais. Segundo esses autores, a escola, em especial o internato, é um espaço profícuo e fundamental ao estabelecimento dessas relações, que podem marcar de forma decisiva a vida desses adolescentes.

6 OBJETIVOS

6.1 Objetivo Geral

Analisar como os alunos internos avaliam o sistema de internato e a influência deste em sua vida pessoal e acadêmica.

6.2 Objetivos Específicos

Analisar se a quantidade de alunos internos ocupantes num mesmo quarto afeta a qualidade de vida dos mesmos.

Conhecer a visão do aluno interno quanto a sua trajetória no internato.

Identificar aspectos positivos no sistema de internato.

Levantar aspectos negativos no sistema de internato.

Conhecer a opinião dos alunos internos sobre a influência do sistema de internato para o seu desempenho escolar.

Analisar a visão dos professores quanto ao desempenho escolar dos alunos internos aos não-internos.

Detectar, junto aos docentes, se estes observam diferenças nas relações interpessoais entre os alunos internos e os alunos não-internos.

Apontar possibilidades de melhoria na qualidade de vida dos alunos no sistema de internato.

7 METODOLOGIA

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, de caráter explicativo, construído a partir de dados obtidos ao longo de doze meses.

7.1 Participantes.

Participaram 40 alunos; do sexo masculino; com idade entre 14 e 18 anos, sendo dois alunos com 14 anos, 30 com 15 anos, seis com 16 anos e dois com 18 anos; matriculados na 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que fazem parte do sistema de internato e residentes no interior dos Estados do Espírito Santo e de Minas Gerais.

Também participaram deste estudo 16 professores da 1ª série do curso analisado, visto que estes mantêm contato estreito com os alunos em sua rotina acadêmica. Dentre os professores, 6 são da área profissional e 10 do ensino médio. Desse total de professores, 3 residem no interior do *Campus*.

7.2 Instrumentos

Para os alunos internos pesquisados foi elaborado um questionário semiestruturado, contendo 7 perguntas abertas sobre: idade, número de ocupantes do quarto, o que acha de viver no internato, o de que mais gosta e o de que menos gosta no internato, se viver no internato influencia no desempenho escolar, e o que eles mudariam ou não no internato.

Os docentes participantes responderam a um questionário aberto, contendo 2 questões que versam sobre as diferenças observadas no rendimento escolar entre os alunos internos e os não-internos, e as diferenças observadas nas relações interpessoais entre esses alunos.

7.3 Procedimentos

O questionário dos discentes internos foi aplicado individualmente, após o horário escolar, em uma sala de aula com a presença somente da pesquisadora. O modelo do questionário da pesquisa encontra-se em Anexo D. Os professores responderam ao questionário individualmente, em horário de intervalo entre as aulas (Anexo E).

Visando atender aos aspectos éticos da pesquisa, o projeto e os questionários foram submetidos à Comissão de Ética em Pesquisa do IFES - *Campus* Itapina (Anexo F). Além disso, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, da garantia de sigilo absoluto e da necessidade de prévia autorização dos pais dos alunos menores de 18 anos (Anexo G).

8 RESULTADOS

Com exceção da primeira pergunta do questionário aplicado aos alunos, os dados foram categorizados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (1994). As respostas encontradas nos questionários estão apresentadas em frequências simples (número de alunos) e percentuais.

A pergunta 1 “Incluindo você, quantos colegas estão alojados no seu quarto, ao todo?” verifica a quantidade de alunos internos em cada quarto, e as respostas figuram na tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de alunos por quarto.

Nº DE ALUNOS	Frequência Simples	Frequência Percentual
10	10	25,00
9	14	35,00
8	6	15,00
7	9	22,50
6	1	2,50
TOTAL	40	100,00

A pergunta 2 do questionário, “O que acha de viver no internato?”, teve como objetivo conhecer como o aluno interno se sentia nessa condição de vida escolar. As respostas evidenciaram que 80% destacaram o valor positivo da experiência de vida no internato, nas categorias **Muito bom**, **Bom** e **Incentiva os estudos**. Verificou-se que 1 aluno interno (2,50%) considerava a distância da mãe um aspecto positivo, enquanto 7 alunos (17,50%) consideraram esse aspecto como negativo, observado na categoria **Às vezes**, de acordo com a tabela 2.

Tabela 2 - O que acha de viver no internato?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Muito bom	22	55,00
Bom	8	20,00
Às vezes é bom	7	17,50
Incentiva os estudos	2	5,00
Muito bom (longe da mãe)	1	2,50
TOTAL	40	100,00

A pergunta 3 do questionário solicitou aos pesquisados que descrevessem aquilo de que mais gostavam no internato, conforme constam as respostas na tabela 3. O objetivo desse questionamento foi conhecer os aspectos positivos desse sistema de ensino. Os alunos pesquisados destacaram a possibilidade de fazer amizade com diferentes colegas e a interação social do grupo, representando 72,50% do resultado observado na categoria das **Relações interpessoais**. Na categoria de **Moradia/estudos gratuitos**, observa-se que 12,50% valorizaram o fato de poderem morar e estudar gratuitamente, enquanto que para 10,00% a

alimentação é o de que mais gostam no internato, e outros 5,00% afirmaram que a liberdade como vivem no internato é o fator mais importante para eles.

Tabela 3 - O que mais gosta no internato?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Relações interpessoais	29	72,50
Moradia/estudos gratuitos	5	12,50
Alimentação	4	10,00
Liberdade	2	5,00
TOTAL	40	100,00

A pergunta 4, “O que menos gosto no internato”, solicitou aos pesquisados que apontassem aquilo que eles viam como aspecto negativo desse sistema de ensino.

Da mesma forma que a interação social e as novas amizades foram vistas pelos pesquisados como aspectos positivos do internato, “os desentendimentos, colegas bagunceiros, trotes e rixas” foram percebidos como aspectos negativos para 32,00%, como podemos perceber na categoria **Dificuldade de relacionamento**, na tabela 4.

Os internos também não estavam satisfeitos com a infraestrutura dos quartos (24%) como a má-ventilação e o piso de cimento em condições desfavoráveis. A categoria **Normas** somou 12,00% com as respostas “ter que seguir as regras do internato”. Na categoria **Aglomeración**, observa-se que 12,00% dos alunos internos pesquisados afirmaram que o de que menos gostam no internato é o número elevado de colegas no quarto. Outros 8,00% dos pesquisados consideram a distância da família como o de que menos gostam no internato; 6,00% dos pesquisados não tiveram nada a declarar sobre os aspectos negativos do internato; a liberdade que sentem no internato somou 2,00% das respostas dos pesquisados; a falta de opções de lazer nos finais de semana passados no internato e a pouca alimentação também somaram 2,00% para cada categoria de respostas.

Tabela 4 - O que menos gosta no internato?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Dificuldade de relacionamento	16	32,00
Infraestrutura dos quartos	12	24,00
Normas	6	12,00
Aglomeración	6	12,00
Distância da família	4	8,00
Nada	3	6,00
Liberdade	1	2,00
Falta de opções	1	2,00
Alimentação escassa	1	2,00
TOTAL	50	100,00

A quinta pergunta do questionário, “Você acha que viver no internato influencia no seu desempenho escolar? Por quê?”, foi elaborada para averiguar a influência desse sistema para o desempenho escolar. Os pesquisados destacaram que esse sistema de ensino

age de forma positiva, pois um colega ajuda o outro nas tarefas escolares (64,29%), e a facilidade de terem mais tempo para estudar (26,19%), totalizando 90,48%, conforme consta nas respostas da tabela 5. Observa-se que na categoria **Negativamente**, 9,52% dos pesquisados declararam que a influência do internato para o desempenho escolar age de forma negativa, devido à falta de recursos para seus estudos.

Tabela 5 - Influência do internato no desempenho escolar

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Positivamente – ajuda mútua	27	64,29
Positivamente – disponibilidade para os estudos	11	26,19
Negativamente – falta de recursos	4	9,52
TOTAL	42	100,00

A sexta pergunta do questionário, “Se você pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria no internato?”, refletiu sobre a concepção dos pesquisados de um internato idealizado. Os alunos internos questionados destacaram novamente que as condições desfavoráveis da infraestrutura nos quartos tornavam o ambiente impróprio para o estudo, totalizando 31,37% das respostas, conforme tabela 6. Para 19,61% dos pesquisados, o número de colegas no quarto incomodava, gerando assim os desentendimentos. A categoria **Lazer** totalizou 10 respostas, representando 19,61% das respostas dadas à referida questão. Alguns exemplos de outras respostas dadas a essa categoria são: “informática nos finais de semana” e “melhoraria área de lazer” A categoria **Nada** totalizou 5 respostas representando 9,80% das respostas dadas, isso representa que esses alunos internos gostariam de que não mudasse nada no internato. A categoria **Normas** totalizou 9 respostas, representando 17,64% das respostas dadas à referida questão. Outros exemplos de respostas dadas a essa categoria são: “melhoraria a segurança”, “horário de recolher cedo”, “as regras no internato” e “voltaria o rodízio nos quartos”.

Tabela 6 - Se você pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria no internato?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Infraestrutura física	16	31,37
Quantidade/alunos nos quartos	10	19,61
Lazer	10	19,61
Nada	5	9,80
Normas	9	17,64
Internato feminino também	1	1,96
TOTAL	51	100,00

Na sétima pergunta do questionário, “E o que você não mudaria no internato?”, aqui se observa que, para 14 internos pesquisados, as normas estabelecidas para o sistema de internato não deveriam mudar, totalizando 31,82% das respostas, conforme se observa na tabela 7. Outros também não mudariam os colegas de quarto, na forma de rodízio, de um ano para o outro (20,45%).

Observa-se na tabela 7 que 18,18% dos pesquisados não mudariam nada no

internato, isto é, eles estão satisfeitos com as condições desse sistema de ensino. Quanto à alimentação servida no internato, 3 alunos pesquisados não a mudariam, ou seja, 6,82% das respostas. Outras categorias também foram mencionadas totalizando 2,27% cada uma, como: não mudariam a Orientadora Educacional, o lazer e o culto religioso organizado por alguns alunos internos realizado nas quartas-feiras.

Tabela 7 - O que não mudaria no internato?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Normas	14	31,82
Rodízio de colegas	9	20,45
Nada	8	18,18
Quantidade/alunos nos quartos	7	15,91
Alimentação	3	6,82
Orientação Educacional	1	2,27
Lazer	1	2,27
Culto religioso	1	2,27
TOTAL	44	100,00

As respostas encontradas no questionário aplicado aos professores também estão apresentadas em frequências simples e percentuais.

A pergunta 1 “Você percebe diferenças no rendimento escolar dos alunos internos aos não-internos? Explique.”, analisou a visão dos professores quanto ao rendimento escolar dos alunos internos aos não-internos, e as respostas figuram na tabela 8, nas categorias **Sim** (75,00%) e **Não** (25,00%).

Tabela 8 - Você percebe diferenças no rendimento escolar dos alunos internos em relação aos não-internos?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Sim	12	75,00
Não	4	25,00
TOTAL	16	100,00

Na tabela 9 estão expressas as diferenças no rendimento escolar entre os alunos internos e aos não-internos, ressaltadas pelos professores pesquisados. Observa-se nas respostas dos professores que 45% destacaram o valor positivo desse sistema de ensino, argumentando que os alunos morando no *Campus* têm mais tempo para os estudos com os colegas e também com os próprios professores, assim como mais acesso às informações. Outros 3 professores pesquisados, ou seja, 15%, ressaltaram que o aluno não-interno, pelo fato de morar com sua família, tem um maior rendimento escolar. Para outros 4 professores pesquisados, ou seja, 20%, não é o fato de ser aluno interno que não apresentaria rendimento satisfatório, mas, sim, o compromisso que deveria ter com os estudos. Vale ressaltar que apenas 1 docente pesquisado, ou seja, 5% afirmou que o aluno interno é mais “fraco” que o aluno não-interno; apenas 1 docente (5%) também afirmou que o aluno interno é mais desmotivado para os estudos, devido à ausência da família, e 2 docentes (20%) responderam que não é o fato de ser interno ou não, mas ter a família como apoio, resultaria num

rendimento mais satisfatório.

Tabela 9 - Diferenças no rendimento escolar entre os alunos internos e não-internos, segundo os professores

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Disponibilidade de tempo dos internos para os estudos	9	45,00
Compromisso escolar dos internos e não-internos	4	20,00
Apoio familiar dos não-internos	3	15,00
Cobrança familiar dos internos	2	10,00
Déficit escolar dos internos	1	5,00
Ausência familiar dos internos	1	5,00
TOTAL	20	100,00

Na pergunta 2 respondida pelos docentes pesquisados, “E nas relações interpessoais, você acha que há diferenças entre esses alunos? Como acontecem?”, foram observadas as diferenças ocorridas nas relações interpessoais entre os alunos internos aos alunos não-internos, conforme consta na tabela 10.

Tabela 10 - Comparação de características dos internos com os não-internos, de acordo com os professores

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Amabilidades	13	65,00
Carência afetiva	4	20,00
Menos autoconfiança	2	10,00
Não há diferença	1	5,00
TOTAL	20	100,00

Observa-se que a categoria **Amabilidades** totalizou 13 respostas representando 65% dos docentes. Estes afirmaram que os alunos internos são mais amigos entre si, são mais amigos com os professores e também com os funcionários. Outros 20% confirmaram que os alunos internos são mais carentes de afetividade familiar, pois estes se encontram longe do núcleo familiar, na categoria **Carência afetiva**. Outros 10% responderam que os alunos não-internos são mais seguros nas suas relações de amizades; apenas 5%, ou seja, 1 docente afirmou que independente de ser interno ou não, a base familiar é o mais importante para a construção das suas amizades, portanto para esse professor não há diferença.

9 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, em relação ao número de ocupantes por quarto, os alunos internos consideram seus quartos com elevado número de ocupantes. É importante que a ocupação dos quartos seja um aspecto relevante para os dirigentes, pois, de acordo com Holahan e Wandersman (1987), para que se previna o surgimento do *hacinamiento* (aglomeração) em internados, o ambiente deve ser organizado de forma a fornecer espaços de maior privacidade, facilitando a formação de pequenos grupos e incentivando a habilidade dos indivíduos em controlar as interações sociais não desejadas. Um grupo reduzido permite o melhor desenvolvimento de mecanismos para regular as interações sociais, como a formação de normas, por exemplo, e a familiarização com outros membros do grupo (BAUM e PAULOS, 1987).

Do mesmo modo que se sentem “aglomerados” nos quartos, todos os pesquisados responderam, conforme a pergunta dois do questionário, que viver no internato é uma experiência muito positiva, pois o consideram como um incentivo aos estudos, porém sete alunos internos responderam que às vezes é muito ruim ficar longe da família. Por outro lado, cabe ressaltar que apenas um aluno sente-se muito bem em estar longe da mãe.

Quando questionados sobre o de que mais gostavam no internato, na pergunta três, os pesquisados (72,50%), destacaram a possibilidade de fazer novos amigos, a oportunidade de conviver diariamente com eles e de terem mais tempo para estudarem juntos. Como afirma Gonçalves (2006, p.168), geralmente, os adolescentes sentem-se felizes quando fazem parte de um grupo de pares, já que interações com pessoas parecidas não exigem grande esforço, e tendem a minimizar as tensões dissonantes, pois os amigos contribuem com ajuda e informações, embora o façam bem menos do que os familiares, mas dão o suporte social como conselhos, confidências ou simplesmente participando da maneira de ver o mundo, o que foi caracterizado nas respostas com maior número de interações sociais envolvendo os colegas do internato.

Ainda neste questionamento, observa-se que, enquanto 12,50% dos pesquisados valorizaram o internato como uma facilidade de morar e estudar de graça, outros 15% destacaram que o que mais gostam no internato era a alimentação e a liberdade que o *Campus* oferece.

Tais respostas correspondem aos estudos de Erikson sobre a institucionalização da adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento ao introduzir o conceito de moratória, identificando essa fase com confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria, e como um período que passou a “ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta” (1987, p.128).

Observa-se, também, nos resultados desta pesquisa, que, assim como a possibilidade de conviver com amigos o maior período de tempo possível é visto pelos alunos como um aspecto positivo, verifica-se que os aspectos negativos estão estreitamente relacionados com as particularidades da convivência em grupo.

Dessa forma, observa-se que 56% dos pesquisados afirmaram que as regras sigilosas impostas entre eles, os trotes e as rixas, o número elevado de colegas no quarto e os desentendimentos foram destacados como aspectos negativos presentes em seu cotidiano, os quais gostariam que não existissem.

Outros aspectos destacados pelos pesquisados como negativos, em menor frequência, foram: ficar longe de casa, muita liberdade e o uso de drogas, o fim de semana

sem opções, tempo grande sem alimentação, o calor e o piso dos quartos em condições precárias. Esses resultados corroboram com Torvisco (1998), que compreende as relações humanas como sendo afetadas pelo espaço físico onde se desenvolvem.

Quando foram questionados se achavam que viver no internato influenciava o desempenho escolar, observou-se que apenas 9,52% dos internos reclamaram da falta de recursos no internato para estudar, enquanto 90,48% destacaram a influência positiva desse sistema de estudos, pois um ajuda o outro e, morando no *Campus*, automaticamente o tempo é maior para se dedicarem aos estudos.

Esses resultados demonstram o que Kuenzer (2000) define para o conceito de competências, ressalva que cabe às escolas desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Quando questionados sobre se pudessem mudar alguma coisa, o que mudariam no internato, observa-se que novamente os alunos internos (totalizando 50,98%) reclamaram da infraestrutura dos quartos e o número elevado de alunos nesses espaços.

Essas respostas evidenciam que, conforme Hombrados (1998), os alunos estavam reclamando de mais espaço de cunho subjetivo, não se tratava, necessariamente, de situações nas quais exista grande densidade física, e sim de ocasiões em que estes se sentiam observados, compreendendo que havia pessoas demais nos quartos, ou percebiam que a presença de outras pessoas restringia sua ação.

Porém, 20,45% dos pesquisados afirmaram que não gostariam que fosse feita a troca de colegas do quarto de um ano para outro, na forma de rodízio; e outros 15,91% não mudariam o número de colegas no quarto. Essa valorização das amizades e do relacionamento com pares na adolescência está relacionada ao desenvolvimento da intimidade, como afirma Gonçalves (2006). Nesses estudos, a autora destaca que a intimidade entre os adolescentes consiste no estabelecimento de relacionamentos mais próximos, pessoais, de maior envolvimento emocional e autorrevelação.

Encontra-se também nos achados da pesquisa de Moraes e colaboradores (2004), que é na adolescência que emergem as primeiras relações verdadeiramente íntimas e são construídas a partir do estabelecimento de vínculos afetivos. Observa-se, nesse questionamento, que 18,18% dos pesquisados declararam que não mudariam nada no internato, isto é, para esses alunos, não há reclamações do internato.

Neste estudo, em relação às respostas dos docentes pesquisados, observa-se que 75% percebem sim diferenças no rendimento escolar dos alunos internos aos não-internos, enquanto que 25% não percebem nenhuma diferença entre esses alunos. Dos docentes pesquisados, 45% destacaram como diferença entre esses alunos o valor positivo do sistema de internato quanto ao maior tempo de dedicação aos estudos, por parte dos alunos internos e também pelo fato de poderem estudar em grupos com os colegas e com os professores que permanecem no *Campus*.

Para esses resultados, encontramos na teoria de Vygotsky que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Nesta medida, o acesso a instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental.

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais. Assim, a interação de sujeitos mais experientes com menos experientes de uma dada cultura é parte essencial da abordagem Vygotskiana, é ao longo do processo interativo que os sujeitos aprendem como abordar e resolver problemas variados.

Contudo, foi observado que 15% dos docentes pesquisados afirmaram que os alunos não-internos apresentam melhor desempenho escolar pelo fato de, ao morar com a família, o jovem tem mais apoio familiar. Essas respostas correspondem ao que Zagury (2002) define sobre a participação da família no contexto do adolescente, quando estes afirmam que querem mesmo é poder conversar com os pais, ser ouvidos, mas também orientados. Os adolescentes querem pais que saibam o que fazer, que lhes deem segurança e apoio, pois já basta conviver com a insegurança da própria idade. Nos estudos de Zagury, para os adolescentes uma família segura é aquela que, na maior parte das vezes, sabe o que quer em termos de educação.

Ainda nesse questionamento, outros 20% dos docentes pesquisados ressaltaram que, não é pelo fato de o aluno ser interno ou não que fará com que ele tenha êxito em seu rendimento escolar, mas, sim, o compromisso que deve ter com os estudos. Como afirma Rocha (2002), é durante a adolescência que se intensificam as produções de projetos de vida e que se desenvolvem as estratégias e ações para que sonhos se transformem em realidade, podendo então a escola favorecer a expressão de ideais e de frustrações do jovem.

Quando questionados sobre as diferenças ocorridas nas relações interpessoais entre os alunos internos e os alunos semi-internos, 65% dos docentes pesquisados ressaltaram que os alunos internos são mais amigos entre si, com os professores e também com os demais servidores do *Campus*.

Isso demonstra o que Gonçalves (2006) destaca sobre as amizades entre os adolescentes: propiciam situações ímpares de realização e de sentimento de elevada auto-estima e de sucesso; as atividades do *fluir* estão presentes em inúmeras características das relações interpessoais: a atenção volta-se para o outro, este impõe metas e oferece um retorno, a interação apresenta desafios que são confrontados com as habilidades de quem interage.

Oliosí, Assunção e Sant'Ana (2009) consideram a amizade como “fio condutor” para o estudo sobre os adolescentes, por perceberem que a mesma ocupa um lugar fundamental na vida dos jovens e por ser a escola um local de encontro dos amigos.

Dayrell (2007) destaca que, no seu cotidiano, a escola convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos: alunos, professores, funcionários, pais; que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Observa-se que, ainda nesse questionamento, 20% dos docentes pesquisados destacaram que os alunos internos apresentam mais carência de afetividade familiar, pois estes moram distantes de suas famílias.

Segundo Rocha (2002), para buscar modificações na situação dos adolescentes num mundo tão conturbado como o atual, é de fundamental importância pensar o adolescente na família e não isoladamente, o que aponta para uma atuação com o jovem e com o núcleo ao qual pertence, estabelecendo o que se constitui como vulnerabilidade e como possibilidades. Pela sua função de núcleo socializador da prole, o exercício da autoridade dos pais comporta tanto relações assimétricas, quanto complementares, e nem sempre tem se mostrado uma tarefa fácil estabelecer os limites do que é ou não negociável nas relações

domésticas (ROCHA, 2002, p.26-27).

Concluimos nesta pesquisa que as relações interpessoais foram valorizadas pelos internos e professores, e que essa condição de vida escolar age de forma positiva para o desempenho acadêmico desses alunos. Os professores pesquisados afirmaram que há diferenças no rendimento escolar entre os internos e os não-internos, destacando o valor positivo desse sistema de ensino para o desempenho escolar, apesar de que, para alguns professores, não é o fato de ser aluno interno que não apresentaria rendimento satisfatório, mas sim, o compromisso que deveriam ter com os estudos. Nas relações interpessoais, os docentes afirmaram que os internos são mais amigos entre si, com os professores e com os funcionários, porém, alguns confirmaram que os internos são mais carentes de afetividade familiar devido ao fato de estarem longe da família. Esses resultados indicam que as relações interpessoais foram valorizadas pelos alunos internos e observadas pelos professores, e o valor positivo dessa condição de vida para o desempenho escolar, pois esses adolescentes não possuem laços familiares próximos, ficando sujeitos a depender exclusivamente das amizades conquistadas nesse período de suas vidas.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância deste trabalho foi considerada pela perspectiva de ser dada, pela primeira vez no Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus* Itapina, a possibilidade de se investigar a vida acadêmica dos alunos do “sistema de internato” e obter-se maior nível de sistematização, programação e participação numa estratégia que conduza à eliminação dos possíveis efeitos negativos desse sistema de ensino, na formação pessoal e profissional de seus alunos.

Saber ouvir os alunos internos foi um processo de fundamental importância para a compreensão de como a sua subjetividade e o seu desenvolvimento estão se configurando a partir da experiência de vida nesse contexto particular e da sua interação com os outros indivíduos no ambiente escolar do internato.

Ao escutar cada adolescente, seja através de questionários ou de observações nas residências do internato, foi possível conhecer aspectos comuns e particulares de suas experiências. Esses aspectos, por sua vez, não só confirmaram a forma como o internato vem sendo descrito na literatura, mas também serviram para despertar a atenção para os aspectos positivos da experiência de internato, pouco destacados pela literatura pesquisada.

Conforme visto nesta pesquisa, apesar da separação da família e dos conflitos interpessoais, os vínculos afetivos, as relações interpessoais, as amizades conquistadas, é possível destacar a importância desse período de suas vidas, levando ao desenvolvimento dos sentimentos de cooperação, solidariedade e identidade grupal, além da intimidade e da autonomia em administrarem a própria vida.

O resultado dessa investigação teve uma importante significação prática, pois de um lado se constituiu numa forma de materializar avanços no estudo do “sistema de internato” e seus impactos na vida acadêmica; por outro, a aplicação de estratégias interventivas que possam utilizar as experiências positivas, como recurso para a melhoria das condições desse sistema de ensino e garantia de avanços na qualidade de vida pessoal e profissional dos discentes internos.

Espera-se que, em estudos e pesquisas posteriores relacionadas ao sistema de internato do Ifes - *Campus* Itapina, investiguem-se outros aspectos também considerados importantes por nós, enquanto pesquisadora e Orientadora Educacional deste *Campus*.

**“A educação é um direito social e uma obrigação, mas não é tudo.
Temos também que ouvir esses jovens, oferecer alternativas,
entender do que eles precisam, o que anseiam.
Não é por acaso que a juventude está nas pautas e nas políticas públicas
de todos os governos hoje”.**
(Gaudêncio Frigotto)



Figura 8 - Alunos internos pesquisados

11 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1981.

ABERASTURY, Arminda e colaboradores. Tradução por Ruth Cabral. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 6ª ed. 1990.

AMAMBAHY, Karmem Abreu Silva. **Relações Interpessoais**. Publicado em 01/07/2009. Disponível em <http://www.artigonal.com/authors/180043>. Acesso em 01/09/2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1994.

BARROSO, Terezita Pereira Braga. **Vida Familiar e Vida Escolar**: um estudo de caso sobre a trajetória escolar dos alunos internos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária-MG. 2008. 56 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ. 2008.

BAUM, A. & Paulos, P. Crowding. Em D. Stokols & I. Altman (Org.), **Handbook of environmental psychology** (pp. 548-726). New York: Wiley Interscience, 1987.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, Clavatta, Maria e Ramos, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CLERGET, Stéphane. **Adolescência**: a crise necessária. Tradução de Maria Angela Villela. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

COOKSON, P. W. & PERSELL, C. H. **Internatos americanos e ingleses**: um estudo comparativo sobre a reprodução das elites. Em A. M. F. Almeida & M. A. Nogueira (Orgs.), A escolarização das elites (PP. 103-119). Petrópolis: Vozes, 2002.

DAMIANI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araujo. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNirevista – Vol.1, nº 2: abril 2006.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice Setubal e; ESPÓSITO, Yara. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1989.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, 2007.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio & Clavatta, Maria (orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio & Clavatta, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a

cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOMES, L.G.N; JUNIOR, N.D.S. (2007) **Experimentação política da amizade**: alteridade e solidariedade nas classes populares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (2), pp. 149-158. (Disponível em www.scielo.br, acessado em 24/09/2010).

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, psicanálise e educação**: o mestre “possível” de adolescentes. São Paulo: Avercamp, 2003.

HALL, Edward. **Dimensão oculta**. Sao Paulo: Francisco Alves, 1966.

HOLAHAN, C. J. & WANDERSMAN, A. **The community psychology perspective in environmental psychology**. Em D.Stokols & I. Altman (Orgs), *Handbook of environmental psychology* (pp. 835-837). New York: Wiley Interscience, 1987.

HOMBRADOS, M. I. **Hacinamiento**. Em J. I. Aragonès & M. Américo (Orgs), *Psicologia ambiental* (PP. 149-171). Madrid: Pirâmide, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico Institucional**, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - *Campus Itapina*. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000, p. 18.

LEPRE, Rita Melissa. **Adolescência e Construção da Identidade**. (24/06/2010). Disponível em <http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl36.htm>. Acesso em 29/09/2010.

MEC/SEMTEC. **O internato nas Escolas Agrotécnicas Federais**. Brasília, 1994.

MEC/SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento Final, Brasília, DF, 2009.

MORAIS, Normanda Araujo de; et al. **Notas sobre a experiência de vida num internato**: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. *Psicologia em Estudo*, 2004; 9(3): 379-387.

OKAMOTO, Jun. **Percepção Ambiental e Comportamento**: Visão Holística da Percepção Ambiental na Arquitetura e na Comunicação. São Paulo: Mackenzie, 2002.

OLIOSI, Joelma Tose; ASSUNÇÃO, Renata Vale; SANT’ANA, Ruth Bernardes de. **A Amizade dos Adolescentes**: A vida escolar e a formação do sujeito. 2009. Disponível em <http://www.abrapso.org.br>. Acesso em 10/12/2010.

OZELLA, Sergio. **Adolescência**: Uma perspectiva crítica. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PINHEIRO, J. Q.; ELALI, G. A. **Comportamento Sócio-Espacial Humano**. 1998. Disponível em http://www.ambiances.net/.../Col_Rio091104_Artigo-GLEICE-ELALI-FULL. Acesso em 02/12/2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. Disponível em <http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=geografia>. Acesso em 26/02/2011.

RABELLO, E. T. **Personalidade: estrutura, dinâmica e formação – um recorte eriksoniano**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2001. (monografia).

RABELLO, E. T. e PASSOS, J. S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**. Disponível em <http://www.josesilveira.com> no dia 10/10/2010.

REGIMENTO INTERNO - **MANUAL DO ESTUDANTE** – Instituto Federal de Educação Campus Itapina. Espírito Santo, 2009.

ROCHA, Marisa Lopes da. **Contexto do Adolescente**. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

RIBEIRO, I. & RIBEIRO, A. C. **Família e desafios na sociedade brasileira**. Valores como ângulo de análise. Rio de Janeiro – RJ. Centro João XXIII, 1993.

RIBEIRO, I. & RIBEIRO, A. C. (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo – SP. Loyola, 1995.

SNYDER, James; CATANESE, Antony. **Introdução à arquitetura**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SOMMER, Robert. **Espaço pessoal**. São Paulo: EPU/Edusp, 1973.

SULLIVAN, Harry Stack. **The interpersonal Theory of Psychiatry**. Nova York: Norton, 1953.

SZAJDENFISZ, Malvina Bela; SADALA, Maria da Glória. **O Adolescente e suas Escolhas**. EJA e Educação Profissional. Educação & Realidade. V. 35 nº 1. 2010.

TORVISCO, J. M. Espacio personal y ecologia del pequeno grupo. Em J. I. Aragonès & M. Américo (Orgs.). **Psicologia Ambiental**. Madrid: Pirâmide, 1998 (pp.548-726).

VALERA, S & Vidal, T. **Privacidad y territorialidad**. Em J. I. Aragonès & M. Américo (Orgs.), **Psicologia ambiental** (pp.123-147). Madrid: Pirâmide, 1998.

ZAGURY, Tânia. **Educar sem culpa: a gênese da ética**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ZAGURY, Tânia. **Encurtando a adolescência**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

12 ANEXOS

ANEXO A

Certificado de Excelência do Laboratório de Qualidade de Solos

Embrapa

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
Centro Nacional de Pesquisa de Solos
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento



Certificado de Excelência

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Espírito Santo - Campus Itapina**

A Embrapa Solos, provedora do Programa de Análise de Qualidade de Laboratórios de Fertilidade, PAQLF, certifica que este laboratório atendeu com excelência aos critérios de qualidade de análise de solos, por ter efetuado com confiabilidade as determinações constantes do Manual de Métodos de Análise de Solos da EMBRAPA durante o ano de 2009, estando apto a usar o

Selo de Qualidade PAQLF 2010

Maria de Lourdes M. Santos Brefin

Maria de Lourdes M. Santos Brefin
Chefe-Geral
Embrapa Solos

Marcelo F. Saldanha

Marcelo F. Saldanha
Coordenador do PAQLF
Embrapa Solos

ANEXO B

Roteiro de Entrevista do Processo Seletivo ao Sistema de Internato Concurso de Admissão de Aluno - Ano 2010



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Itapina



**Ministério
da Educação**

Nome do candidato: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Nome dos responsáveis: _____

Estado Civil: _____

Grau de parentesco: _____

Estou ciente de que as informações fornecidas nessa entrevista são verdadeiras e de minha responsabilidade.

Assinatura dos Pais e/ou Responsáveis

I - CONTEXTO SÓCIO-FAMILIAR (pais/responsáveis)

Nº de membros/ Atividade _____

Renda familiar: _____

Participação do filho nas atividades familiares, sociais e comunitárias: _____

Iniciativa de participação no processo seletivo: _____

Impressões/ expectativas quanto á permanência do filho no IFES Campus Itapina: _____

Principais despesas familiares _____

II - PERFIL E INTERESSES DO CANDIDATO

Eu sou uma pessoa _____

Na minha família, _____

O que mais me incomoda nas pessoas é _____

Na minha escola anterior, _____

Pretendo estudar no IFES Campus Itapina porque _____

Ao estar longe da minha família, _____

Diante das regras estabelecidas, _____

Ao entrar num grupo novo, me sinto _____
No meu futuro, _____

Quais das situações descritas abaixo, você vivencia (ou) em sua família e/ou círculo de amizades?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Reuniões /Passeios | <input type="checkbox"/> Nascimento e/ou Adoção | <input type="checkbox"/> Companheirismo e respeito |
| <input type="checkbox"/> Desemprego | <input type="checkbox"/> Separação | <input type="checkbox"/> Diálogo e troca de experiências |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de relacionamento | <input type="checkbox"/> Morte/Afastamento | <input type="checkbox"/> Carência afetiva |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades Econômicas | <input type="checkbox"/> Mudança de residência | <input type="checkbox"/> Uso de álcool e outras drogas |
| <input type="checkbox"/> Demonstração de Afetividade | <input type="checkbox"/> Problemas de Saúde | <input type="checkbox"/> Atos e comptos considerados violentos |

Você tem o hábito de fazer uso de cigarro, álcool e/ou outras drogas? SIM NÃO.
Frequência: _____

Estado de saúde: _____

Você participa (ou) de alguma atividade de convivência comunitária? Qual (is)? _____

Observe as atividades e assinale-as, de acordo com sua facilidade em desenvolvê-las:

III - OBJETIVOS E INTERESSES NO IFES *CAMPUS* ITAPINA

Atividade	NÍVEL DE FACILIDADE		
	Fácil	Médio	Difícil
Mudar de casa			
Morar com parentes e /ou amigos			
Responsabilizar-se por seus objetos e também e higiene pessoal			
Mudar de escola			
Compartilhar espaço físico com outras pessoas			
Seguir regras/horário para a realização de atividades			
Criar rotina de estudos individual e/ou em grupo			
Trabalhar em grupo			
Ter menor tempo no convívio com a família e amigos			
Participar de atividades de lazer, esportivas e culturais			
Convivência com pessoas de hábitos, opiniões e culturais			

Como você teve conhecimento do IFES *Campus* Itapina?

De quem foi a iniciativa para que você participasse do processo seletivo do IFES *Campus* Itapina?

O que o atraiu para ser aluno do *Campus*? _____

Conhecimentos/habilidades no campo das atividades agropecuárias:

Como você supõe que seja estudar no Sistema de Internato? Como você se sente em relação a essa possibilidade? (Explicar ao candidato a realidade vivenciada no Internato).

Após o término do curso, quais são seus planos? _____

IV - AVALIAÇÃO DO CANDIDATO

Item	Atende Totalmente	Atende Parcialmente	Não Atende
Apresenta afinidade com a realidade agropecuária.			
Apresenta bom grau de adaptação e convivência familiar/comunitária.			
Apresenta comprovação de menor condição financeira.			
Idade.			
Reside a maior distância e/ou que comprove dificuldade de acesso ao <i>Campus</i> .			
Reside na zona rural. Local:			
OBS:			

Declaramos que as informações acima fornecidas são verdadeiras, tendo total responsabilidade por elas.

IFES *Campus* Itapina, _____ de novembro de 2009.

Candidato

Responsáveis

Entrevistadores

ANEXO C

Enxoval mínimo solicitado pelo IFES – Campus Itapina para o ano letivo de 2010 Aluno Interno - 1ª série



**Ministério
da Educação**

- 02 canetas para marcar tecidos nas cores: preta, vermelha ou azul. (sugestão de marca ACRILPEN)
- 01 Colchão de espuma com 1,85 m x 0,80 m, densidade 28 (D28);
- 02 lençóis – 01 azul turquesa e 01 branco;
- 02 fronhas – 01 azul claro e 01 branca (caso use travesseiro);
- 02 sacos de roupa para colocar roupas sujas da cor do lençol (01 azul claro e 01 branco), com cadarço para ser fechado. Tamanho 80 cm de comprimento X 50cm de largura.
- 01 travesseiro (caso julgue necessário);
- 02 toalhas de rosto;
- 02 toalhas de banho;
- 02 pijamas;
- 04 camisas de uniforme para a sala de aula;
- 01 agasalho tadel Com a logomarca do Campus, verde e branco (opcional);
- 02 camisas sem manga, branca para Educação Física, padrão do Campus;
- 01 colete para atividades de Educação Física, em malha Jersey, dupla face, padrão do Campus.
- 02 bermudas de elanca toda verde para Educação Física.
- 02 bermudas de tadel toda verde ou 02 calças tadel toda verde ou 01 bermuda tadel e 01 calça de tadel toda verde para sala de aula;
- 02 jalecos cáqui, para as atividades de campo – 1ª série;
- 02 calças jeans, azul, para as atividades de campo;
- 01 par de botinas de couro, para as atividades de campo;
- 01 par de botas de borracha branca cano longo;
- 01 par de tênis para sala de aula;
- 06 pares de meias brancas para sala de aula;
- 06 pares de meias, qualquer cor, para as atividades de campo;
- 01 par de sandálias, tipo havaianas;
- Cadeados de 35 mm cada, para fechar o armário (é necessário um cadeado para cada porta do armário);
- 01 caneca de plástico, 250 ml;
- 01 chave para o quarto (adquirida no *Campus*);
- Roupas para o uso diário (bermudas, calções, camisetas etc.);
- Talheres (garfo, faca de mesa sem ponta, colher);

- 01 garrafa plástica/*squeeze* para água, com capacidade de 500 ml;
- Material p/ o uso pessoal: escova de dente (troca de três em três meses a pedido da Odontóloga), pasta de dente, fio dental, desodorante, talco para os pés, sabonete, papel higiênico, remédios etc;
- Material de limpeza do quarto: vassoura de pêlo, vassoura de piaçava, pano de chão, balde, rodo, pá para lixo, sabão em pó, detergente, desinfetante, água sanitária ou cloro e saco plástico para lixo;
- 01 armário em aço para vestiário com duas portas sobrepostas com barramento, chapa 24, soldado, com duas prateleiras em cada vão, alça para cadeado, com pés de aço, tratamento antiferruginoso e pintura eletrostática na cor cinza.

Atenção: Os armários com fechaduras em pitão de plástico não oferecem a segurança mínima para os pertences pessoais de seus filhos.

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS:

1. Favor marcar todos os pertences de seu filho com o número da sua matrícula de acordo com as orientações abaixo:
 - a) Lençol, fronha, colcha, cobertor e toalhas: lado esquerdo;
 - b) Camisas, camisetas, pijamas, jalecos e agasalho: na gola, por dentro;
 - c) Calças jeans, bermudas e calça de tãctel: no cós, por dentro.
2. A chave do quarto será adquirida no *Campus*.
3. As camisas de sala de aula, as bermudas de elanca verde, calças e bermudas de tãctel verde, jalecos, agasalhos e botas serão vendidos na loja UNICOL, que fica na Rua Melvin Jones, nº 141, antes do INSS, próximo à Prefeitura de Colatina. Telefone 3722-3284.
4. Duas fotos 3 x 4 iguais e recentes.
5. Todo o material de limpeza para o quarto, exigido pela vigilância sanitária, será de responsabilidade dos alunos do regime de internato.
6. Não será permitida faca de mesa com ponta e canivete.

ANEXO D

Questionário aos alunos internos das 1ª séries A, B e C do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFES - *Campus Itapina*



**Ministério
da Educação**

Caro aluno!

Este questionário tem como objetivo investigar a sua percepção do sistema de internato. Sua participação será muito importante para a realização dessa pesquisa.

Será garantido sigilo absoluto. Os dados serão analisados e divulgados sem que sejam identificadas as pessoas pesquisadas.

Agradeço sua colaboração!

Idade: _____

1- Incluindo você, quantos colegas estão alojados no seu quarto, ao todo?

2- O que você acha de viver no internato?

3- O que você mais gosta do internato?

4- E o que você menos gosta do internato?

5- Você acha que viver no internato influencia no seu desempenho escolar? Por quê?

6- Se você pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria no internato?

7- E o que você não mudaria?

ANEXO E

Questionário aos professores das 1ª séries do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFES - *Campus Itapina*



**Ministério
da Educação**

PREZADO PROFESSOR!

Este questionário tem como objetivo investigar a sua percepção do sistema de internato para o desempenho escolar de nossos alunos internos. Sua participação será muito importante para a realização dessa pesquisa. Será garantido sigilo absoluto. Os dados serão analisados e divulgados sem que sejam identificadas as pessoas pesquisadas.
Agradeço sua colaboração!

- 1- Você percebe diferenças no rendimento escolar dos alunos internos aos semi-internos?
Explique.

- 2- E nas relações interpessoais, você acha que há diferenças entre esses alunos? Como acontecem?

ANEXO F

Pedido à Comissão de Ética do IFES Campus Itapina



**Ministério
da Educação**

A: Comissão de Ética do IFES Campus Itapina
Da: Servidora Denilce Salvador
Orientadora Educacional
SIAPE: 1589819

Colatina, 27 de novembro de 2009.

Venho participar a essa comissão que após aprovação na seleção de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, meu projeto de pesquisa será desenvolvido nessa instituição, na qual exerço a função de Orientadora Educacional, nos anos letivos de 2009 e 2010.

A pesquisa intitulada de: Vida acadêmica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no sistema de internato: percepções e desafios, envolverá os alunos internos desse curso e os professores atuantes no curso.

Dessa forma encaminho à Comissão as entrevistas, o termo de consentimento dos entrevistados e aguardo manifestação dessa Comissão.

Atenciosamente

Denilce Salvador

ANEXO G

Termo de Consentimento

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**Pesquisa: Vida acadêmica dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado
ao Ensino Médio no sistema de internato: percepções e desafios**

Mestranda: Denilce Salvador

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Maria Melo Gonçalves

Estou disposto a colaborar com a pesquisa sobre o sistema de internato, desenvolvida pela servidora Denilce Salvador, Orientadora Educacional, aluna do curso de Mestrado do PPGEA da UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Matrícula n.º. 200923150027-1, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Maria Melo Gonçalves.

Autorizo a utilização dos dados obtidos em entrevista, desde que seja resguardada minha identidade e estou ciente de que os resultados encontrados serão divulgados para a comunidade escolar do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo Campus Itapina.

Colatina, ____ de _____ de 2009.

ASSINATURA