

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

**DISSERTAÇÃO**

**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**

**TEREZITA PEREIRA BRAGA BARROSO**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



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

**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**

**TEREZITA PEREIRA BRAGA BARROSO**

*Sob a Orientação da Professora*

**Monica Aparecida Del Rio Benevenuto**

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

Seropédica - RJ  
Maio de 2008

630.712

B277v

T

Barroso, Terezita Pereira Braga, 1956-

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 / Terezita Pereira Braga Barroso - 2008.

61. : il.

Orientador: Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto.

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

Bibliografia: f. 62-65

1. Ensino agrícola - Aspectos sociais - Januária (MG) - Teses. 2. Ensino técnico - aspectos sociais - Januária (MG) - Teses. 3. Pais e professores - Teses. 4. Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária - Teses. I. Benevenuto, Mônica Aparecida Del Rio. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

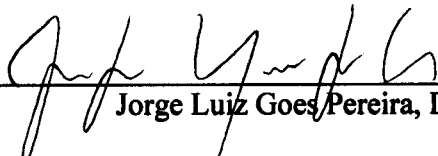
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**


**TEREZITA PEREIRA BRAGA BARROSO**

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 29 de maio de 2008.

  
\_\_\_\_\_  
Monica Aparecida Del Rio Benevenuto, Dra. UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Jorge Luiz Goes Pereira, Dr. UNEC

  
\_\_\_\_\_  
Gisele Maria Costa Souza, Dra. UFRRJ

Ao Grande Pai Celestial pelo dom da vida e por ter dotado os homens de grandes sabedorias.

Ao meu companheiro de todas as horas, Francisco de Sena Barroso, meu querido e amado marido, pelo incentivo que me dá em todas as oportunidades através da demonstração de confiança que deposita no meu potencial humano.

Às maiores preciosidades da minha vida, Analú Pereira Barroso e Luana Pereira Barroso, filhas que Deus tão gentilmente me confiou, pelo apoio, compreensão e incentivos tão necessários para o alcance desta nossa realização.

A aquele que é o alicerce da minha vida, Joaquim Pereira da Silva, meu exemplo de vida, meu querido pai que mesmo não estando fisicamente aqui presente imensuravelmente me auxiliou.

À minha mãe, Maria José Braga da Silva, por ter me dado a vida e com zelo e persistência me ensinado a viver.

Aos meus irmãos e demais membros da minha família que são o esteio que reforça as colunas da minha existência.

Ao Professor Fernando Augusto Curvelo, pessoa a qual tenho grande admiração, responsável por neste momento eu poder está realizando este sonho tão esperado.

***Reconhecidamente dedico...***

## *AGRADECIMENTOS*

Graças e louvores elevo aos Céus e bendigo ao Senhor pela realização deste sonho.

Obrigada, Senhor! Muito obrigada!

Agradeço de uma forma muito especial à Professora Dr<sup>a</sup> Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto, minha querida orientadora, pela dedicação, desprendimento, confiança, respeito, incentivo e companheirismo no desenvolvimento deste trabalho.

Professora Mônica, você foi muito mais que uma orientadora, que Deus lhe pague e lhe recompense por tudo que me fez. Muito obrigada!

Agradeço a equipe de Coordenadores e Professores do PPGEA, nas pessoas do Dr. Gabriel Araújo dos Santos, Dr<sup>a</sup> Sandra Barros Sanchez e Nilson Brito de Carvalho, pelo jeito carioca de tão gentilmente acolher os alunos do Programa de Pós-Graduação Agrícola.

A todos o meu muito obrigada!

Agradeço aos professores Dr. Aloísio e Dr<sup>a</sup> Gisele pela aceitação em participarem da banca que qualificou este trabalho e pelas brilhantes contribuições dadas para a realização do mesmo. Muito obrigada!

Agradeço aos amigos Iole e Professor Dr. Acássio do Instituto de Floresta da UFRRJ pelas portas que me abriam nesta universidade. Muito obrigada!

Com todo carinho e respeito agradeço aos colegas de mestrado pelo companheirismo e ajuda mútua durante as aulas, nas viagens e hospedagens, nas realizações de atividades, nas horas de sufoco, enfim, em todos os momentos que estivemos juntos. Muito obrigada!

Sem citar nomes para evitar algum equívoco, agradeço a toda comunidade escolar do CEFET de Januária, Diretor-Geral, Corpo Administrativo, Corpo Docente, Servidores Administrativos, Trabalhadores Contratados, Corpo Discente, Pais de Alunos, enfim, todos que tão gentilmente contribuíram na realização deste trabalho e entenderam as minhas ausências nas oportunidades de saídas para atender aos chamamentos próprios deste mestrado. Serei eternamente agradecida àqueles que tiveram participação direta neste trabalho.

Muito obrigada!

Com muito afeto agradeço aos alunos internos do CEFET de Januária que,

de forma direta ou na figura de pesquisados, foram os principais colaboradores desta pesquisa. Sem estes nada teria acontecido.

Muito obrigada!

Cumprindo com a promessa, cito seus nomes: Adailton Queiroz, Adjal, Alan Patric, André Gonçalves, Anselmo, Aurismar, Denílson, Diego Raphael, **Diemerson**<sup>1</sup>, Djalma, Éderson, Eduardo Siqueira, Fabrício Borges, Farley Oliveira, Farley Rodrigues, **Fernando Gomes, Fernando Mendes**, Flávio Gonçalves, Francklin, Frederico Rocha, Gabriel Lucas, Gilson Costa, Guilherme Rodrigues, Guilherme, Heckson, Hugo, Ícaro, Ismael, Ítalo Rafael, Jackson Rodrigues, **Janderson**, Jehymeson, Jodeir, Jonathan, **José Teixeira**, Flávio Ferreira, Kivison, Leonardo Rodrigues, Lucas Macedo, Lucas Trindade, **Lucas**, Luciano, **Malber**, Marcos Alan, Marcos Vinícius, Moisés Marques, Moizés Oliveira, Osiel, Pablo Henrique, Paulo Henrique, Paulo Sérgio, Pedro Jorge, Rafael Barbosa, Raique, **Ramon**, Renato Fernandes, Rian, Ricardo Santos, Robson Ferreira, Roger Kennedy, Rogerson, Ronaldo, Samuel Francklim, **Sérgio**, Valdinei, Valdivino, **Wander, Weldes**, Wermerson, Wesley Cardoso, Willian Silva.

**Que Deus que é Pai e é Maravilhoso recompense a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste sonho.**

**Que Deus lhes pague e os façam extremamente felizes!**

---

<sup>1</sup> Os nomes em negrito são dos alunos colaboradores e os demais são dos pesquisados.



## **BIOGRAFIA DA AUTORA**

Nascida aos dezenove dias do mês de novembro do ano de 1956 na cidade Montes Claros, Minas Gerais, filha de numerosa família do casal Joaquim Pereira Silva (Eternamente Presente) e Maria José Braga Silva, teve toda sua infância e formação educacional até o Curso de Tecnólogo em Administração Rural pelo Núcleo de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais, na sua cidade natal.

Aos 22 anos, 1979, deu início a vida profissional como professora na Escola Municipal Professor Mamede de Almeida na cidade Engenheiro Navarro (MG) lecionando para o ensino fundamental.

Em 1980, iniciou trabalhos de professora de primeiro e segundo graus na Escola Agrotécnica Federal de Januária- MG, atual Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – MG, onde se encontra até hoje.

Nos anos 1981 e 1982 licenciou-se pela Universidade Federal Rural de Pernambuco em Ciências Agrárias e em 1985 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio (MG) especializou-se em Orientação Educacional e em Psicologia Educacional.

Em 1984 casou-se com Francisco de Sena Barroso. Casamento que lhe deu duas filhas Analú Pereira Barroso em 1985 e Luana Pereira Barroso em 1987.

No Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – MG, além das atividades de sala de aulas, já ocupou os cargos da Coordenadoria de Orientação Educacional e da Coordenação Geral de Assistência ao Educando e ocupa o cargo da Coordenação Geral de Ensino. Desenvolve junto ao Grupo de Apoio à Integração Estudantil - GAIE, grupo idealizado e criado por esta profissional, trabalhos para promover a integração estudantil.

Em 2006, iniciou na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, o Mestrado na área de Educação Agrícola com objetivo de abrir novos horizontes que, enfim, agora se encontra concluindo.

## RESUMO

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.

Pesquisa realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária-MG. (CEFET de Januária-MG) nos anos de 2006 a 2007 com a participação de 71 alunos internos, 10 colaboradores e 61 pesquisados. O principal objetivo da pesquisa foi investigar a trajetória escolar de alunos matriculados em sistema de internato, tendo como referência de análise a participação familiar no processo de adaptação do aluno neste sistema de ensino. Com esse intuito buscamos conhecer as concepções dos pesquisados sobre sua condição de aluno interno e sobre o seu rendimento escolar, identificar quais alunos internos que apresentam baixo rendimento escolar e investigar sobre como se dá o seu relacionamento com o internato e com sua família, bem como, se o baixo rendimento escolar dos alunos internos tem ligação com o seu relacionamento com o internato e com sua família. A pesquisa foi realizada através de um estudo de caso onde optamos pela pesquisa qualitativa com coleta de dados utilizando questionários semi-estruturados, observações participantes, análise de históricos escolares e de boletins informativos e entrevistas com os alunos. Os alunos nos levaram a concluir que o internato 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 e que, apesar da saudade própria da situação de distância física do grupo familiar, esta não vem a ser razão para o baixo rendimento escolar, que razões mais fortes que agem de forma passiva, como o apoio da família e a preservação da mesma, leva o aluno interno a valorizar esta oportunidade e passa a ter uma vida própria adaptada ao internato, onde os laços de amizade são marcantes na relação entre os residentes no CEFET de Januária-MG.

**Palavras-chave:** Aluno interno. Famílias de adolescentes. Escola.

## ABSTRACT

BARROSO, Terezita Pereira Braga. **Home and School Life: A study of a case about the scholastic trajectory of intern students of Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – MG.** 2008. 56 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

This research was accomplished at Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária-MG (CEFET de Januária-MG) during 2006 e 2007 with the participation of 71 intern students: 10 collaborators and 61 researched. The aim of the research was to investigate the trajectory of the students enrolled on the boarding school system, having the family participation on the process of adaptation on this system as analytical reference. This way, we searched the researched students conceptions about their conditions as intern students as well as their school results. We also tried to identify which intern students had low grades and investigate how their relationship with the boarding school and their families happen, yet, if the low grades are related to their relationship with the boarding school and their families. The research was accomplished as a study of a case and we decided for a qualitative research with data collect made by half-structured questionnaires, participant observation, historical and report cards analysis, and interviews with the students. The students made us conclude that the boarding school is extremely important for the formation of those who come from rural areas, from cities with low human development index, as well as low income families that, despite making them homesick, it does not become a reason for low grades. We also concluded that family support and preservation leads the students to value this opportunity, adapting themselves to the boarding school, where bonds are strong marks on the residents of CEFET de Januária-MG.

**Key Words:** Intern Student. Teenager's Families. School.

## ÍNDICE DE TABELAS

### TABELAS

Tabela 1 – Rendimento Escolar dos Alunos do 1º Ano	71
Tabela 2 – Rendimento Escolar dos Alunos do 2º Ano	72
Tabela 3 – Rendimento Escolar dos Alunos do 3º Ano	73

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Rendimento dos pesquisados, alunos da primeira série, ao concluírem o Ensino Fundamental	39
Gráfico 2 - Rendimento dos alunos da primeira série no 1º semestre de 2007	40
Gráfico 3 - Rendimento dos pesquisados, alunos da segunda série, ao concluírem o Ensino Fundamental	41
Gráfico 4 - Rendimento dos alunos da segunda série no 1º ano e do 1º semestre/2007	42
Gráfico 5 - Rendimento dos pesquisados, alunos da terceira série, ao concluírem o Ensino Fundamental	43
Gráfico 6 - Rendimento dos alunos da Terceira Série nos 1º e 2º anos e 1º semestre/2007	43
Gráfico 7 - Faixa etária dos alunos internos do CEFET de Januária	44
Gráfico 8 – Composição familiar dos alunos internos do CEFET de Januária	45
Gráfico 9 – Residentes das casas dos alunos internos do CEFET de Januária	46
Gráfico 10 - Quem auxilia nas tarefas escolares	48
Gráfico 11 – Planos para depois da saída do CEFET	54

## ÍNDICE DE FIGURAS

### FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Januária	30
Figura 2 – Prédio da Administração Geral do CEFET de Januária	31
Figura 3 – Apartamentos utilizados pelos alunos internos	32
Figura 4 – Ginásio Poliesportivo e Área de Convivência	33
Figura 5 – Salão Central da Biblioteca Saul Martins	34

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1 ADOLESCÊNCIA, FAMÍLIA, EDUCAÇÃO</b>	<b>14</b>
Resumo	15
Abstract	15
1.1 Adolescência	16
1.2 Família e adolescência	20
1.3 A Relação Família X Escola	23
1.4 O Regime de Internato	25
<b>2 A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS INTERNOS: A FAMÍLIA E A ESCOLA EM FOCO</b>	<b>28</b>
Resumo	29
Abstract	29
2.1 O cenário e os procedimentos da pesquisa	30
2.1.1 O CEFET de Januária	30
2.1.2 Os Procedimentos da Pesquisa	35
2.1.3 O Sistema de Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem do CEFET de Januária	37
2.2 A trajetória dos alunos internos	38
2.2.1.. Rendimento dos alunos da Primeira Série	38
2.2.2 Rendimento dos alunos da Segunda Série	40
2.2.3 Rendimento dos alunos da Terceira Série	42
2.3 Conhecendo os alunos internos do CEFET	44
2.3.1 Perfil dos alunos internos	44
2.3.1.1 Sobre a família	45
2.3.1.2 Sobre sua experiência dos alunos durante o ensino fundamental	47
2.3.1.3 Sobre o ensino médio no internato	49
2.3.1.4 Participação familiar na vida escolar	51
2.3.1.5 Sobre os hábitos de estudos	53
2.3.1.6 Sobre os projetos para o futuro	54
2.4 Nas rodas de conversas	55
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>62</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>66</b>
ANEXO A	67
ANEXO B	69

## INTRODUÇÃO

Os anos de experiência no magistério trabalhando com adolescentes que deixam os seus lares para estudarem em escolas com internato e a condição de mãe de duas filhas que adolescentes deixaram o lar para melhor se prepararem para o vestibular, foram razões que despertaram o interesse de desenvolver um trabalho de pesquisa sobre a relação entre vida familiar e vida escolar. Essa relação foi se consolidando como objeto de pesquisa a partir da percepção do desempenho escolar dos alunos matriculados em sistema de internato no Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de Januária-MG para cursarem o Ensino Médio e o Curso Técnico em Agropecuária. Estes alunos pertencem à faixa etária de 14 a 18 anos, e ao mudarem de suas residências para a escola, tornam-se geograficamente distanciados do acompanhamento pela família no cotidiano escolar.

A experiência acumulada no CEFET de Januária-MG permitiu direcionar a atenção para a relação entre o comportamento de cada aluno e a sua convivência com a família. Dos vinte e oito anos trabalhados nesta instituição, dez deles foram prestando serviços de assistência ao educando. Neste período convivemos de perto com os alunos matriculados em sistema de internato e suas famílias, o que nos despertou um forte interesse em pesquisar a relação existente entre internato, relações familiares e vida escolar.

Alguns autores<sup>1</sup> consideram dois pontos muito importantes na questão da relação da família com a escola. Uns se referem à escassez de estudos realizados por pesquisadores brasileiros na área do envolvimento dos pais no trabalho escolar. Outro apresenta os reflexos negativos e positivos do contexto familiar, internaliza-os conforme o modelo recebido e esses modelos parecem possuir um peso considerável no contexto escolar.

O objetivo desta pesquisa foi investigar a trajetória escolar de alunos matriculados em sistema de internato no CEFET de Januária-MG, tendo como referência de análise a participação familiar no processo de adaptação do aluno no sistema de internato.

Com esse intuito buscamos conhecer as concepções dos pesquisados sobre sua condição de aluno interno e sobre o seu rendimento escolar, identificar quais são os alunos que apresentam baixo rendimento escolar e investigar sobre como se dá o seu relacionamento com o internato e com sua família, bem como, se o baixo rendimento escolar dos alunos internos tem ligação com o seu relacionamento com o internato e com sua família.

Esta dissertação tem seu texto construído em dois capítulos.

O *primeiro capítulo* estabelece elos conceituais entre **Adolescência, família, educação**.

O *segundo capítulo* analisa a **Relação dos alunos internos com a família e a escola** apresentando os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa de campo.

Na **Conclusão** alguns pontos e argumentos são levantados, a fim de enfatizar as questões mais relevantes para uma melhor compreensão do tema proposto.

---

<sup>1</sup> Ver: EHRLICH (1995), FRAIMAN (1997), MITSCH (1996), VICENTE (1994), MALDONADO(1998), MINERVINO(1997), TROPMAIR (1996)



**CAPÍTULO I**  
**ADOLESCÊNCIA, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO**

# **CAPÍTULO I**

## **ADOLESCÊNCIA, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO**

### **RESUMO**

Neste capítulo são resgatados estudos e teorias sobre a temática proposta buscando estabelecer elos conceituais entre adolescência, família, educação e a interação com o internato. Estes estudos constituem-se no referencial teórico utilizado na leitura da realidade dos alunos estudados.

### **ABSTRACT**

On this chapter studies and theories about the theme are taken as a way to establish conceptual bonds among adolescence, family, education and interaction with the boarding school. These studies constitute the theoretical reference about the researched students reality.

## ADOLESCÊNCIA, FAMÍLIA, EDUCAÇÃO

“... A família é um núcleo fundamental na formação dos seres para o convívio social e tem um papel que só a ela cabe: introduzir as primeiras lições de cidadania e de respeito ao próximo, além de demonstrar exemplos de condutas adequadas...” (COIMBRA, 2002: 10).

Neste capítulo abordaremos a adolescência, fase vital dos alunos envolvidos na pesquisa; bem como a família e a educação, alvos da análise em curso.

### 1.1 Adolescência

A palavra “adolescência” é derivada do verbo latino “adolescere” significando “crescer” ou “crescer com maturidade”. De acordo com Muss (1971), esse é o período de transição de dependência infantil para a auto-suficiência adulta. Psicologicamente, adolescência é um momento da vida em que o indivíduo passa por ajustes comportamentais, onde se forma o comportamento adulto e deixa de se comportar como criança. O autor destaca que o conceito de adolescência foi criado em 1904 pelo psicólogo americano Stanley Hall, sendo na visão do autor, o primeiro psicólogo a dar importância e usar métodos científicos no estudo dessa fase da vida.

Os vários ângulos pelos quais a adolescência é vista fornecem elementos que interagem na construção de características dessa categoria. Para explorar este ponto é produtivo resgatar reflexões e teorias acerca da adolescência sem perder de vista que cada cultura possui seu conceito de adolescência.

Em Zagury (2004) é possível encontrar indicações no sentido de que a adolescência é uma atitude ou postura do ser humano durante uma fase de seu desenvolvimento, que deve refletir as expectativas da sociedade sobre as características deste grupo. A adolescência, portanto, é um papel social. Na concepção da autora:

“...adolescência é o momento do sonho, em que se acreditam verdadeiros “super-homens”, capazes de corrigir as injustiças, de endireitar o mundo. Esta fase incendiária e romântica é importante para que o adolescente e o jovem, mais tarde, quando há um equilíbrio emocional maior, se engajem socialmente num trabalho em que a preocupação social coexista com o desejo de realização pessoal, tornando-os cidadãos conscientes, não apenas preocupados com o seu próprio bem-estar, mas com a melhoria e aperfeiçoamento da sociedade como um todo.” (ZAGURY, 2002: 27).

O papel social de adolescente parece sempre ter sido simultâneo à puberdade.

Segundo Ballone (2003), puberdade tem um aspecto biológico e universal, caracterizada pelas modificações físicas visíveis, como o crescimento de pêlos pubianos, auxiliares ou torácicos, o aumento da massa corporal, desenvolvimento das mamas, evolução do pênis, menstruação, etc.

Na teoria biológica, a adolescência é a idade na vida em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. Adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados para a vida adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial. (MELUCCI 1997 apud SANTOS, 2004).

Apesar de ocorrer alterações fisiológicas em todos os períodos da vida, sem dúvida, é na idade da adolescência que essas transformações ocorrem mais rapidamente que em qualquer outra fase, onde os membros se alongam, o corpo emagrece, os ângulos se

sobressaem (RAPPORT, 1982 apud SANTOS, 2004). Entre as várias mudanças fisiológicas ocorridas neste período, as mudanças endocrinológicas ganham destaque especial, onde o corpo de criança passa por modificações até atingir a maturidade reprodutiva. Tais mudanças corpóreas são devido ao aparecimento das características sexuais secundárias e a maturidade fisiológica dos órgãos sexuais primários causada pela explosão dos hormônios ocorrida neste período da vida. Essas características secundárias geram no adolescente a angústia de estar num caminho desconhecido, onde as mudanças ocorridas quase que de forma brusca não permitem uma adaptação harmônica dos processos de evolução necessitando de tempo para a construção do corpo e do emocional adulto (MUSS, 1971 apud SANTOS, 2004). Os fatores libidinais em evolução paralelos a outras alterações físicas podem causar reações adversas ao adolescente, às vezes o aterrorizam, em outras, o empolgam, mas geralmente produzem um processo duplo e ambíguo. A puberdade lhe deixa oscilando entre o status de adulto e assustado com a perda da vivência infantil (MUSS, 1971 apud SANTOS, 2004).

Na teoria etária, a adolescência, começa por volta dos 12 a 13 anos e se estende até os 22 a 25 anos, quando o indivíduo alcança um estado de adulto pleno (MUSS, 1971 apud SANTOS, 2004). O limite cronológico da adolescência não é tão específico quanto o seu início, haja vista, que não há fenômenos fisiológicos determinantes para definir o término da adolescência. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei que regulamenta os direitos dos mais jovens, considera-se adolescente àqueles entre 12 e 18 anos de idade, estendendo-se esta proteção aos excepcionais até 21 anos. Já o Fundo de População das Nações Unidas (UNPFA), considera que a juventude é composta por cidadãos entre 15 e 24 anos de idade. Quando se segue o critério de população jovem, considera-se a faixa etária dos 10 aos 24 (VIVARTA, 2004 apud SANTOS, 2004).

Na teoria geracional, o conjunto dos indivíduos das mais diversas idades, em um determinado período, constitui a base para a compreensão da diferença entre geração e grupo etário. O que distinguiria uma geração de outra não seria meramente a faixa etária que as delimita mas, principalmente, o conteúdo que ela simboliza que atua como elemento de distinção das demais gerações. Cada geração traz características e marcas próprias, compartilhadas por todo o universo social, devendo observar-se que as gerações não se apresentam sob a proteção de determinado grupo, mas como referência a todos os grupos que formam o conjunto social.

Em cada geração, teríamos, então, um sentido próprio oriundo das vontades dos indivíduos e das tendências de natureza política, econômica e cultural. As atividades de cada geração e as mudanças de conteúdo seriam os "sintomas" e apontariam para as mudanças de sentidos de uma geração para outra (SANTOS, 2004).

Na teoria psicológica, segundo Stanley Hall<sup>2</sup>, a adolescência é um período de "tempestade e tensão" onde se iniciam as manifestações de sentimentos pessoais, paixão e sofrimento. É um período de perplexidade, cheio de oscilações emocionais. Ao mesmo tempo em que se está eufórico dando gargalhadas, pode haver uma mudança de estado de espírito e se sentir deprimido e desprezado. Freud<sup>3</sup> considera a adolescência como um período filogenético, ou seja, o indivíduo sofre as experiências anteriores da humanidade em seu desenvolvimento psico-sexual. As mudanças fisiológicas do amadurecimento sexual acontecem de acordo com os elementos psicológicos, tais como: instinto sexual, energias da libido procurando extravasamento e outras transformações percebidas na adolescência. As mudanças fisiológicas são relacionadas com as emocionais, especialmente com o aumento das emoções negativas tais como: mau-humor, ansiedade, desprezo, tensão e outras formas do comportamento adolescente. Anna Freud<sup>4</sup> observou que a psicanálise dava pouca atenção à

---

<sup>2</sup> STANLEY HALL apud MUSS (1971)

<sup>3</sup> FREUD apud MUSS (1971)

<sup>4</sup> ANA FREUD apud MUSS (1971)

fase da adolescência, devido à existência de uma outra teoria, desenvolvida por seu pai, a teoria do desenvolvimento, a qual a capacidade para o amor e a formação de personalidade é determinada ainda na primeira infância (os primeiros cinco anos de vida) e não iniciada na puberdade. Fica claro que, para Anna, a interação entre as glândulas sexuais com a esfera psicológica despertam o instintivo das forças libidinais, e conseqüentemente o desequilíbrio psicológico. Com o *ego* (o “Eu” do indivíduo) e o *id* (aspecto da personalidade relacionado a reações instintivas) perturbados haverá conflitos internos, os quais dificilmente serão estabelecidos.

Para Spranger<sup>5</sup>, a adolescência não é somente o período de transição da infância para a maturidade fisiológica, mas principalmente, é a idade onde a estrutura mental ainda é pouco desenvolvida e indiferenciada e a psique da criança atinge sua plena maturidade.

Erikson, Nixon e Friedenberg<sup>6</sup> consideram a crise adolescente como um fenômeno evolutivo necessário, uma vez que a solução se dá quando ocorre a autodescoberta, levando assim, à maturidade. Para esses autores, a crise adolescente se distingue das crises neuróticas e psicóticas. Esse estado de metamorfose é comum em qualquer adolescente de qualquer parte do mundo, pois são mudanças que acontecem pelo amadurecimento do corpo independente da condição cultural e/ou social do indivíduo. Tal trato da questão é bastante próximo aos de Hall e Freud, que defendem a existência de padrões determinantes no desenvolvimento e comportamentos dos seres humanos como universais e parte da natureza humana, independente de cultura e/ou classe social. (MUSS, 1971 apud SANTOS, 2004).

Na teoria cultural, o período de adolescência pode ser mais rápido ou mais longo de acordo com a classe social do indivíduo. Para alguns jovens o período de usufruir a adolescência é mais curto. Esse é um fenômeno que se manifesta nas camadas mais pobres da população, onde o paulatino abandono da escola, às vezes ainda no ensino fundamental, encontra-se acompanhado da necessária busca de trabalho, de forma a contribuir para a renda familiar.

Para outros jovens, como os que pertencem aos extratos altos e médios da sociedade, a adolescência se estende como que justificando uma situação de transição assistida, uma espécie de investimento econômico e social, que incorpora instituições de suporte, como família, escola, universidade, entre outras, até que a formação se complete, passando esse período da vida numa espécie de moratória. Há jovens, portanto, para quem as condições de transição da infância para a vida adulta são precárias e frágeis, implicando em uma redução do tempo de usufruto desta condição e, para outros, esta transição apresenta uma rede de proteção que se estende, chegando mesmo a protelar a juventude (SANTOS, 2004).

Para Lewin<sup>7</sup>, a adolescência é o período onde o indivíduo muda sua filiação de grupo. Enquanto que a criança e o adulto têm uma idéia clara de seu grupo de pertença, o adolescente pertence em parte ao grupo infantil e em parte ao grupo adulto<sup>8</sup>. É relevante dizer que numa sociedade que se desenvolve muito rápido, o período adolescente é particularmente difícil, pois há a necessidade de um ajustamento na sociedade, além do ajustamento com seus próprios problemas. De acordo com as idéias de Davis e Havighurst<sup>9</sup>, os adolescentes de classe inferior comportam-se diferentemente dos da classe média em áreas básicas de socialização, tais como a expressão sexual, atitudes com relação a objetivos de longo alcance, agressão e escolaridade formal (MUSS, 1971 apud SANTOS, 2004).

A adolescência não é marcada apenas por dificuldades, crises, mal-estares, angústias. De acordo com a visão de Ballone (2003), ao se abandonar a atitude infantil e ingressar no

---

<sup>5</sup> SPRANGER apud MUSS op cite

<sup>6</sup> ERIKSON, NIXON e FRIEDENBERG apud MUSS op cite

<sup>7</sup> LEWIN apud MUSS (1971)

<sup>8</sup> MUSS (1971: 93)

<sup>9</sup> DAVIS e HAVIGHURST apud MUSS (1971, p.110)

mundo adulto, há uma série de acréscimos no rendimento psíquico. O intelecto, por exemplo, apresenta maior eficácia, rapidez e elaboração mais complexas; a atenção pode se apresentar com aumento da concentração e melhor seleção de informações; a memória adquire melhor capacidade de retenção e evocação; a linguagem torna-se mais completa e complexa com aumento do vocabulário e da expressão (BALLONE, 2003, p. 3).

Esses acréscimos no desempenho global do adolescente produzem uma típica inflação do ego. Com o ego elevado, o adolescente sente desnecessária a atenção à experiência e aconselhamento dos mais velhos. Achando que “podem tudo” os adolescentes nessa fase podem se rebelar e elaborar um conjunto de valores inusitados e, quase propositadamente, contrários aos valores até então tidos como corretos (BALLONE, 2003, p. 3).

Segundo a visão do autor, quando o adolescente de ego agigantado se depara com forças contrárias, ocorrerá a inevitável disputa para ver quem pode vencer. Ocorrendo o confronto de maneira saudável, o adolescente internalizará o valor desta experiência de forma positiva, o qual passará a fazer parte de sua identidade. Caso o confronto migre para o trauma, perderá seu valor e o processo todo perde sua função, apenas dando lugar à mágoa e ressentimentos que normalmente se descarregam sob forma de agressão, raiva, disputa, etc (BALLONE, 2003, p. 3).

No que se refere à noção de autoridade, Ballone (2003) indica que o adolescente se atualiza continuamente, começando com a figura do pai, do amigo, do professor, passando para o ídolo. Portanto, o adolescente não é tão avesso à autoridade como se propaga. Via de regra, ele a reconhece em seus ídolos, ou seja, pessoas de destaque nas áreas de seu interesse. A maior dificuldade do adolescente está em aceitar uma autoridade imposta. A autoridade pode adquirir um espaço importante no conjunto de valores do adolescente quando se constrói através da conquista e do respeito e não submetendo o jovem a pressões.

Moraes e Rocha (1994)<sup>10</sup> ao realizarem uma abordagem psicanalítica do comportamento do adolescente se referem à adolescência afirmando que é nesta época que a auto-imagem se modifica radicalmente; o adolescente procura conforto em sua roda de companheiros, padronizando suas idéias e suas atitudes. Segundo esses autores, um adolescente serve de modelo para o outro. Apreciam as mesmas experiências e descobertas e as vivenciam juntos. Sofrem de angústias semelhantes e o grupo funciona como protetor perante elas, uma espécie de substituto dos pais.

Piaget (1973: 94) considera que os desequilíbrios que ocorrem em todas as épocas de passagem de um estágio para outro são momentâneos e, na adolescência, promovem conquistas que dão ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na infância. Mas esse equilíbrio não se torna um estado estável. É, antes, um processo, que se desenvolve como "compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores".

Sobre o processo de amadurecimento do cérebro do adolescente, Strauch (2003) afirma que nesta etapa da vida os jovens começam a compreender e trabalhar os conceitos mais complicados e abstratos como honestidade e justiça. Nas estruturas neuronais de seus cérebros em evolução, os adolescentes desenvolvem pela primeira vez a verdadeira empatia. Eles podem descobrir-se contentes por permanecerem acordados até as três da madrugada escutando um amigo com problemas, preocupando-se com as crianças no Afeganistão devastado por guerras ou apaixonando-se pelas nuances de um poema (STRAUCH, 2003: 20). Complementando esta idéia, Sacks(s/d)<sup>11</sup>, diz que a própria incongruência e inconsistência do cérebro adolescente é que acende seu interesse, onde se misturam o bom e o ruim, os altos e os baixos, a promessa e o perigo.

---

<sup>10</sup> MORAES E ROCHA (1994) apud AMARAL (2001)

<sup>11</sup> SACKS(s/d) apud STRAUCH (2003, p. 238)

O rumo que o adolescente dá para sua vida acaba tendo influência da sociedade, a qual cobra de cada pessoa um papel social, preferentemente definido e o mais definitivo possível. Na adolescência, pelo fato da identidade se encontrar em formação, torna-se difícil definir um papel social definitivo.

No que se refere ao papel social do adolescente, percebe-se que, atualmente, cada vez mais precocemente, crianças assumem o papel social de adolescentes e estes, por sua vez, cada vez mais precocemente, assumem o papel social de adultos. E dando asas à imaginação, parece, salvo engano, que essa adolescência precoce tem arrastado consigo a puberdade precoce, principalmente a feminina, com meninas de 9 a 10 anos menstruando e desenvolvendo seios. (BALLONE, 2003, p. 2).

Em se tratando das representações sociais nesta fase da vida, Amaral (2001) indica que cada adolescente é como um universo em constante construção. Este, vivenciando suas práticas nas suas relações familiares e com o grupo de convivências mais próximas, forma suas estruturas subjetivas fundamentais para a composição de suas representações sociais. Resgatando o conceito de *habitus*<sup>12</sup> de Bourdieu a autora indica que tais representações sociais podem ser consideradas como produto e produtoras do *habitus* de cada adolescente inserido em uma determinada posição social, ou momento histórico.

Para Amaral (2001, p. 16), as representações na vida cotidiana diriam respeito tanto às estruturas no âmbito familiar, social, escolar, grupo de amigos, vizinhos, etc, como às estruturas no sentido do tempo, construção da idade e de horários de atividades.

Estas considerações acerca da adolescência se prestam como ponto de apoio para conhecer o perfil dos alunos pesquisados, uma vez que, como veremos posteriormente, a maior concentração dos alunos do CEFET está entre os 14 e 18 anos, o que indica ser uma população plenamente adolescente.

Este estudo considera os diferentes conceitos de adolescência aqui apresentados numa perspectiva de que os mesmos se complementam quando se propõe uma reflexão ampliada dos jovens alunos do CEFET.

Estes, como será apresentado no capítulo seguinte, são jovens oriundos da área rural de aproximadamente 25 municípios, na sua maioria, do norte do estado de Minas Gerais. São adolescentes que se encontram na faixa etária entre 13 a 20 anos e são, em grande maioria, filhos de famílias nucleares.

## 1.2 Família e Adolescência

É consensual que a família representa uma instituição social importante na estruturação de crenças e comportamentos de seus membros. Embora o desenvolvimento do indivíduo não dependa somente da ação da família, é possível afirmar, como Musgrave (1984) o faz, que, cronologicamente, entre os agentes socializadores do indivíduo, a família ocupa o primeiro lugar, contribuindo para a interiorização de valores, atitudes e papéis. A par da educação e socialização da criança, a família tem a função essencial de proporcionar o afeto que garante a estabilidade emocional, necessária ao desenvolvimento do indivíduo.

Bourdieu<sup>13</sup> utiliza a expressão "mundo natal" para referir-se ao ambiente de socialização primária. Afirma que este se impõe a todo o momento por ser o mundo maternal,

---

<sup>12</sup> De acordo com BOURDIEU (1990): “*habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E nos dois casos suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e “representações” que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal, por agentes que possuem o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social ” Cf. Bourdieu (1990) apud Amaral (2001, p.16).

<sup>13</sup> BOURDIEU (1999) apud BRANDÃO, MANDELERT e PAULA (2005, p. 749)

aquele dos gostos primordiais e que reflete na verdade as relações sociais objetivadas nos objetos familiares, como por exemplo, na decoração da casa, nas roupas, nos gostos.

Para Rodrigo e Palacios (1998), cabem à família quatro funções e deveres importantes. As três primeiras funções são descritas como cenários. O primeiro, onde se constroem pessoas adultas com uma determinada auto-estima e um determinado sentido de si mesmo; o segundo, de preparação onde se aprende a enfrentar desafios, assim como assumir responsabilidades e compromissos que orientam os adultos na direção de uma dimensão produtiva, plenos de realizações e projetos integrados no meio social. O terceiro cenário é o encontro entre gerações onde os adultos ampliam seu horizonte vital formando uma ponte na direção do passado (geração das avós) e outra na direção do futuro (a geração dos filhos). O "material" principal para a construção e comunicação entre as gerações é, de um lado o afeto e do outro os valores que regem a vida dos membros da família e que servem de inspiração e guia para suas ações. Na quarta função, a família é descrita como uma rede de apoio social para as diversas transições vitais que o adulto deverá realizar: busca de parceiro, de trabalho, de moradia, de novas relações sociais, aposentadoria, velhice, etc.

Como deveres básicos da família são destacados: assegurar a sobrevivência dos filhos, seu crescimento saudável e sua socialização dentro dos comportamentos básicos de comunicação, diálogo e simbolização; aportar a seus filhos um clima de afeto e apoio, sem os quais o desenvolvimento psicológico saudável não é possível; aportar aos filhos a estimulação necessária para transformá-los em seres com capacidade para se relacionar competentemente com o seu meio físico e social, assim como também para responder às demandas e exigências necessárias à sua adaptação ao mundo no qual lhes toca viver; e tomar decisões quanto à abertura a outros contextos educativos que compartilharão com a família a tarefa da educação das crianças.

As funções e deveres da família são complementados, com o significado e função de serem pai e mãe, que na visão de Rodrigo e Palacios (1998), se resumem em: pôr em andamento um projeto vital educativo que se inicia com a transição a parentalidade contínua com as atividades de criação e socialização dos filhos pequenos e posteriormente com o sustento e apoio deles durante a adolescência, e até depois dela; introduzir-se em uma intensa implicação pessoal e emocional; preencher de conteúdo esse projeto educativo durante todo o processo de criação e educação dos filhos.

Como é o primeiro sistema social no qual o ser humano é inserido, o sistema familiar é aberto e dinâmico. Ele muda com o passar do tempo sofrendo modificações no número de membros e no processo de desenvolvimento dos mesmos. Cada membro do sistema passa por uma série de papéis de acordo com a idade, sexo e inter-relações, dentro e fora da família. Dessa forma, existe uma interdependência dos membros do sistema familiar de forma que cada papel desempenhado por eles altera e retroalimenta o sistema.

Todos os membros de uma família são influenciados por seus padrões ou leis familiares que, por sua vez, sofrerão influências das "agências de sociabilização": escola, creche, vizinhos, etc. E, em contra partida, trarão esses padrões para dentro de casa, alterando o comportamento familiar, desenvolvendo novos papéis, alterando alguns valores apreendidos de seus pais.

Ao falarmos sobre a família do adolescente, como é explicitado por Araújo (2005), é importante refletir sobre o processo de interações prévias, uma vez que a conjunção no presente tem um passado, uma história. Os possíveis problemas e dificuldades que a família tenha no relacionamento com seus adolescentes são construídos ao longo da vida. Em grande parte, quando existem problemas sérios estes se referem complementarmente tanto aos adolescentes quanto às suas famílias.

Sobre a adequação de papéis, Araújo (2005) afirma que para educar o filho, pai e mãe precisam saber se colocar no lugar dele, pensar como ele pensa e sentir o que ele sente. O pai



e a mãe, assim, representam na sua mente a figura da criança interior, o que lhes permitirá criar empatia com o filho e aprender com ele para melhor educá-lo. A criança, por sua vez, cria dentro de si a figura interna do pai (ou da mãe), a representação daquilo que ela quer ser quando crescer simbolizando as forças de crescimento da criança.

Na concepção do autor neste ponto é preciso compreender duas coisas muito importantes: a primeira é que a tarefa de educar envolve não só o seu relacionamento com a criança, mas também o relacionamento consigo mesmo - com a sua criança interior. A segunda é que, quanto mais saudável for sua relação com a criança interior, mais saudável será a relação com os filhos. Assim, conclui o autor:

Mas o que significa “ter uma relação saudável” com a criança interior? É simples. Significa não se levar tão a sério o tempo todo, soltar a imaginação, cultivar o bom humor, ver o lado divertido das coisas, interessar-se pelo novo, experimentar, fazer algo só por prazer, ser capaz de brincar e usar a criatividade – especialmente quando está com seu filho. (ARAÚJO, 2005, p. 37).

Na visão de Amaral (2001), a família também tem sido discutida como uma instituição que se encontra em crise ou em processo de desestruturação, seja em face de indicadores sobre a diminuição da fecundidade ou pela crescente participação da mulher no mercado de trabalho, ou ainda, seja pelo aumento das taxas de divórcio. No entanto, tal discurso de desestruturação familiar leva a reflexões mais complexas acerca das mudanças de comportamento no interior da família e das condições de vida da população, conforme ponderam Goldani e De Singly (1992)<sup>14</sup>.

Para Amaral (2001), a compreensão das variáveis intrínsecas à dinâmica da família, exige uma observação atenta sobre as diferenças entre elas, ou seja, é preciso fugir das regras a que os estudos demográficos tentam demonstrar.

Neste sentido, ao identificar cada adolescente no interior de sua família, é possível considerar as variedades de relações existentes. Categorizá-las, simplesmente, como nuclear, conjugal ou monoparental é insuficiente, pois à medida que novos rearranjos se formam, os membros da família passam também a vivenciar uma dinâmica própria, propiciando diversidades de relacionamentos, de sentimentos e cotidiano. Amaral (2001: 38) chama atenção para as estruturas em que não há o contrato legal de casamento, pois a sociedade reconhece a constituição de um núcleo familiar e, mesmo o Estado, tem mecanismos de amparo social, quando existe coabitação e descendentes na relação homem-mulher.<sup>15</sup>

É crescente o número de famílias que estão se formando sem o casamento civil. A preocupação das instituições do Estado se volta para este fato discutindo questões que se colocam para uniões do mesmo sexo. Assim, diferentes arranjos familiares convivem com as chamadas formas tradicionais, tais famílias monoparental e rearranjada. Lenoir (1996)<sup>16</sup> constata ainda, que outras formas também tendem a crescer, como aquelas em que o casal não coabita, mesmo quando tem dependentes comuns, ou entre homossexuais, com ou sem filhos legítimos de um dos parceiros ou mesmo adotados.

“É, pois no universo individualizado da família e integrado ao seu grupo cultural, que os adolescentes têm oportunidade de formar seus esquemas de percepção, produzirem e apreciarem suas práticas num processo contínuo e permanente de interação com o mundo que os rodeia. Analisando, então, a construção das representações sociais dos adolescentes, a partir de sua

<sup>14</sup> GOLDANI e DE SINGLY (1992) apud AMARAL (2001).

<sup>15</sup> Ver Código Civil Brasileiro.sobre união estável.

<sup>16</sup> LENOIR (1996) apud AMARAL (2001, p. 26)

interação com o mundo familiar, pode-se compreender que elementos presentes nesta interação se tornam disponíveis para seu sistema de classificação.” (AMARAL, 2001, p. 36).

A reflexão sobre as questões familiares na adolescência contribui para uma maior compreensão das relações entre vida familiar e vida escolar dos alunos pesquisados. Como será apresentado no capítulo seguinte, estes alunos demonstram um forte sentimento de família, demonstrando a importância da mesma em sua formação.

### **1.3 A Relação Família X Escola**

A participação do pai e da mãe, na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar e tem sido tratado sob um enfoque multidisciplinar: Em relação aos aspectos históricos, vários autores<sup>17</sup> buscaram compreender a dinâmica da relação família-escola, com destaque para a família como agente socializador, ao enfatizarem que os filhos aprendem valores, sentimentos e expectativas por influência dos pais. É consenso que o diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio deste desempenho.

A literatura sobre a relação Família e Escola apresenta as transformações sociais ocorridas dentro da instituição familiar e explica que poucos são os casos em que os pais compartilham a responsabilidade sobre a vida escolar dos seus filhos<sup>18</sup>.

Nakayama (1996) e Vasconcellos (1995) procuram compreender como os pais concebem e contribuem para estes fatores do cotidiano escolar, tais como relação professor-aluno, disciplina em relação a cumprimento de horários e assiduidade, que inclui o comportamento do aluno em sala de aula. A criança que desde a tenra idade aprende o significado da palavra limites, ensinamento de responsabilidade dos pais, não será surpreendida com os limites impostos pela escola.

Platone (1997), Lima (1991), Machado et al (1991) constataram a interdependência do pai e da mãe, na adaptação dos filhos à escola. Para estes autores, os pais têm por dever preparar os seus filhos, desde a infância, para a vida social. Alunos oriundos de famílias que conseguem satisfatoriamente dar aos filhos este ensinamento, facilmente se adaptam à vida escolar.

Lima (1991) revela que não é possível analisar a criança com adaptação ineficaz fora do contexto familiar e dá ênfase ao distanciamento entre pais e filhos como fator de dificuldade no desempenho e na adaptação. Para o autor, nas questões de desempenho e adaptação, quando pais e filhos se tornam cúmplices, tornam-se fortalecidos e viabilizam tais situações.

Para alguns pesquisadores a relação família-escola e o desempenho escolar pode ser classificada em cinco perspectivas.

A primeira, defendida por Senna (1990), Pinto e Cols (1994), enfatiza a influência dos fatores sociais da família no desempenho escolar dos filhos e inclui os estudos que refere-se à classe social dos pais e sua relação com o desempenho escolar dos filhos, indicando que a existência de um grande número de pais analfabetos, dificulta a ajuda aos filhos nas tarefas de casa.

A segunda perspectiva, defendida por Serafini et al (1996), Dias (1997), Kamlot (1997), Rocha et al (1998), aborda a influência do contexto pedagógico da família na sua relação com a escola.

A terceira perspectiva, defendida por Amatea e Fabrick (1984), se refere à participação dos pais na escola, indicando que a presença dos mesmos na vida escolar dos

---

<sup>17</sup> ELKIN (1968), ÁRIES (1978), DIAS (1992), CUNHA (1996).

<sup>18</sup> GOMES (1992), GRUNSPUN e GR:USPUN [s.d.], CASAS (1998).

filhos constitui um fator indispensável para desempenho escolar e enfatizando a importância da presença dos pais principalmente nas reuniões realizadas nas escolas.

A quarta perspectiva discute a importância dos pais para o desempenho escolar dos filhos num sentido mais direcionado aos aspectos do desenvolvimento da aprendizagem. Fox (1987), Perez (2000), Sigolo e Lollato (2001) enfocam as aproximações entre a escola e a família, revelando que a mãe, com maior frequência, é quem acompanha as atividades escolares dos filhos.

A quinta perspectiva enfatiza a importância dos pais mais especificamente sobre o sucesso ou insucesso escolar dos filhos. Sipavicius (1992), Bueno e Garcia (1996), Valente (1993), Szymanski (1994), Coelho (1994) chamam a atenção para que os pais sejam mais bem orientados sobre as atividades e obrigações escolares dos filhos, o que permitirá um compromisso maior com o sucesso escolar.

Reforçando a discussão em curso, Nogueira (1998) afirma que a participação dos pais na vida escolar dos filhos, pode influenciar de modo efetivo o seu desenvolvimento escolar. O entrosamento dos pais com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspectos pedagógicos.

Segundo Becini (2003) de acordo com os resultados de uma pesquisa realizada em 2001 pelo Observatório do Universo Escolar - núcleo de pesquisa da La Fabrica do Brasil, em parceria com o Ministério da Educação<sup>19</sup>, onde se ouviu mais de 100 pais e educadores da rede pública e privada de todo país foi constatado que só 13% das escolas públicas mantêm um relacionamento próximo com a família. Por outro lado, 43,7% dos pais de alunos da rede pública acreditam que, se fossem promovidos mais encontros e palestras interessantes, haveria maior integração com a escola.

Ainda coloca a autora que, segundo a mesma pesquisa, a maior parte dos educadores atribui aos pais à origem dos problemas de disciplina. E apontam como fatores o novo modelo familiar, no qual os adultos permanecem pouco tempo em casa, ou ainda aquele que apresenta uma organização diferente da tradicional.

Sobre a participação do pai e da mãe na escola, Perez (2000) ressalta que a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim eles se sentirão comprometidos com a melhoria da qualidade escolar. Muitas instituições não informam à família sobre o trabalho ali desenvolvido e isso dificulta o diálogo. O desconhecimento dos pais pode gerar a desmotivação para sua participação na dinâmica escolar.

Dadas essas pressuposições sobre a participação do pai e da mãe na dinâmica escolar surge um fator que será relevante para este trabalho. Como veremos mais a frente, a participação dos pais no desempenho escolar dos alunos internos acontece de uma forma passiva o que poderia ser interpretado, num primeiro momento, como distanciamento ou mesmo desinteresse pelo processo de formação de seus filhos. No entanto, o esforço desses alunos para terem um bom rendimento escolar e evitar que seus pais tenham que comparecer à escola sinaliza um sentido diferente que o discurso que o dos jovens produz sobre essa participação.

---

<sup>19</sup> Pesquisa desenvolvida pelo OBSERVATÓRIO DO UNIVERSO ESCOLAR, NÚCLEO DE PESQUISAS DA LA FABRICA DO BRASIL, EM PARCERIA COM O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INTITULADA **ESCOLA E FAMÍLIA – INSTITUIÇÕES EM CONFLITO?** O Observatório do Universo Escolar, núcleo de pesquisas da La Fabrica do Brasil, vem realizando, em parceria com o Ministério da Educação, diversas investigações sobre o mundo da escola e da educação, no Brasil.

## 1.4 O Regime de internato

O aluno matriculado em sistema de internato, no auge da sua adolescência, ao se ver morando em um ambiente completamente novo, dividindo espaços com pessoas jamais vistas, terá de, além das mudanças já impostas pela natureza humana, conviver com um mundo novo.

### - *O regime de internato de Internato na Idade Média*

Para um breve histórico sobre o internato na Idade Média recorreremos à Ariès<sup>20</sup>, que nos revela que no internato nos séculos XV a XVII os alunos eram abandonados a si mesmos e alvo de grande controle:

“Alguns, muito raro, viviam com os pais. Outros viviam em regime de pensão, quer na casa do próprio mestre, quer na casa de um padre ou cônego, segundo as condições fixadas por um contrato semelhante ao contrato de aprendizagem. Estes últimos eram os mais vigiados, ou ao menos os mais seguidos. Pertenciam a uma casa, à família do clérigo ao qual haviam sido confiados, e nesse caso havia uma espécie de compromisso entre a educação pela aprendizagem, [...] e a educação escolar de tipo moderno. Essa era a única forma de internato conhecido.” (ARIÈS, 1914 – 1984, p. 109).

E ainda:

“A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato.” (ARIÈS, 1914 – 1984, p. 195).

De acordo com esse autor, o internato passou a ser visto como instituição educacional ideal do século XIX:

“Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. Chegou-se a aumentar os efetivos outrora excepcionais dos internos, e a instituição ideal do século XIX seria o internato.” (ARIÈS, 1914 – 1984, p. 127).

### - *Concepções sobre o regime de internato*

A compreensão da definição feita por Goffman (1974) sobre o termo "instituição total" é fundamental para o entendimento do sistema de internato. Segundo o autor, trata-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, 1974, p. 11).

Segundo este mesmo autor as principais características de uma Instituição Total são:

---

<sup>20</sup> Ariès (1914 – 1984) tradução de Dora Flaksman (2006).

1. O seu caráter total, pois, o internado vive o seu cotidiano dentro de um mesmo espaço, sob uma mesma autoridade; enquanto que, quando no exterior, a vida diária era desenvolvida em diferentes locais, enquadrados por padrões normativos distintos.

2. O seu aspecto segregativo, pois a Instituição ao privar o internado do contacto com exterior, impõe, paralelamente, no seu interior, uma divisão básica entre um grupo controlado (os internados) e um grupo controlador (os técnicos). Isto significa que o internado nunca se encontra só, mas que se insere num grupo de indivíduos da mesma situação.

3. A sua vertente homogeneizante, visto estarem os internados sujeitos a um igual regime, a maioria das vezes, totalmente alheio a qualquer privacidade.

4. A normalização, pois até os mais insignificantes pormenores do cotidiano são regulamentados tendo em conta um único critério o da cultura dominante. Existência de um plano racional único para atender os objetivos oficiais da instituição.

A fim de entender como as interações entre pessoa x ambiente ocorrem é necessário estar atento ao tamanho das habitações, à forma como ela está organizada - com grandes ou pequenos quartos, banheiros coletivos ou de uso individual - e, principalmente, à densidade de ocupação - número de pessoas/espaço disponível. A alta densidade constitui a principal característica dos internatos. Esse tipo de ambiente é frequentemente associado com encontros nem sempre desejados e previstos, ou seja, 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, ou seja, em regular quando, onde e com quem eles poderiam interagir levaria ao que Hombrados (1998, p. 549) chama *hacinamiento* e ao que Baum e Paulos (1987) denominam *crowding*, que em português equivalem a "aglomeração".

Conforme afirmam esses autores, os efeitos sociais e psicológicos do *hacinamiento* sobre os residentes são comprovadamente negativos. Tais efeitos são expressos pelo prejuízo na produção de tarefas e no rendimento, pelo aumento de reações de agressividade, hostilidade e mal-estar e pela diminuição nas condutas de afeto entre os sujeitos. Outras possíveis conseqüências são o incremento da possibilidade de transmissão de enfermidades, sobretudo as produzidas por contágio, e da vulnerabilidade ao estresse. Além disso, Hombrados (1998) afirma que os indivíduos que tendem a vivenciar esses sentimentos e o estresse decorrente deles nas residências estudantis "rendem menos e cometem mais falhas na solução de problemas no contexto da aula, manifestam mais problemas de saúde e desenvolvem condutas de isolamento" (HOMBRADOS, 1998, p.169).

A experiência de *hacinamiento* ou *crowding* pelo indivíduo deve ser avaliada pela análise do contexto - nível de densidade, ruído e organização social e também pelo estudo das suas características pessoais e culturais - estratégias de enfrentamento de uma situação, necessidade de privacidade, qualidade da interação, posição do indivíduo no grupo e o grau de adaptabilidade ao mesmo.

A fim de prevenir a aparição do *hacinamiento* em internados, Holahan e Wandersman (1987) sugerem que o ambiente seja organizado de forma a fornecer espaços de maior privacidade, que seja facilitada a formação de pequenos grupos e incentivada a habilidade dos indivíduos em controlar as interações sociais não desejadas. O menor tamanho do grupo 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).

Sobre as angústias e inquietações de adolescente das classes subalternas, vale resgatar a narrativa de Catani (2002) sobre a experiência de Bourdieu no internato Liceu Louis le Grand, Khâgnel, no qual ingressou em 1948, permanecendo até 1951. Em sua vida escolar Bourdieu relembra que tenha recebido mais de trezentas advertências ou punições.

De acordo com relato do autor, Bourdieu sofreu surdo combate entre internos provincianos e os externos parisienses, chegando momentos nos quais não tinha com quem falar de suas dúvidas e sofrimentos interiores.

Na sua obra *J'avais 15 ans: Pierre per Bourdieu*, Bourdieu relata, que nos poucos finais de semana, quando podia conversar com os pais, entendia que o culpavam pelo seu eventual fracasso escolar; praticamente o consideravam um privilegiado, pois o pai (modesto funcionário dos correios) deixou a escola aos 14 anos e a mãe aos 16 anos. Enfrentando a ausência quase total de privacidade, tendo que lutar o tempo quase todo por coisas insignificantes e numa convivência difícil com os colegas, Bourdieu, comparava a instituição a “asilos”, “prisão”, “hospital psiquiátrico” ou “colônia penitenciária”.

Para Bourdieu os professores se deixavam seduzir pelas distinções de classe entre os alunos e que teria vivido sua vida de interno “numa espécie de fúria emperdenida”.

Assim, foi vivenciando um meio no qual a língua culta é a língua natural, um mundo de “jovens burgueses, brilhantes, bem falantes e cultos, tão à vontade no manejo da fala quanto da escrita”, que posteriormente, Bourdieu passou a se dedicar a destrinçar a maneira pela qual o manejo da linguagem se revela em instrumento de poder simbólico. O autor relata, ainda, que Bourdieu se apresentava a si próprio como um adolescente que não se expressava bem e que também não dominava bem a escrita da sua língua materna.

No internato escolar descrito por Musil (1986) apud Benelli (2002), encontramos uma sociedade em miniatura. Os fenômenos sociais, em estado nascente, mais ou menos desenvolvidos, podem ali ser apreciados: a circulação da informação, o exercício da autoridade e seus efeitos disciplinares, as pressões, os mecanismos adaptativos dos indivíduos, a tensão entre interesse geral e satisfação de necessidades individuais; o conflito entre as necessidades do estabelecimento e a preservação dos particularismos individuais e da espontaneidade criadora, as normas, os códigos, as crenças, a linguagem comum, a hesitação entre a tolerância e o ostracismo em relação aos desviantes - sobretudo sexuais - e às “panelinhas” que enfraquecem a unidade coletiva, o antagonismo das personalidades dominantes, geralmente reforçados pelos grupos correspondentes, as relações de forças oscilando nos eixos maioria-minoria-unanimidade, os bodes expiatórios, os suspeitos, os heróis, os braços-fortes, os subalternos, os delatores, perseguidos e algozes.

Embora as experiências da vida em internato carreguem uma concepção negativa em termos afetivos, psicológicos e sociais como relata os autores acima mencionados<sup>21</sup>, os depoimentos dos alunos pesquisados revelam outros elementos que são potencializados por eles e contribuem para a superação das dificuldades inerentes ao período de adaptação ao internato e trajetória escolar na condição de aluno interno.

---

<sup>21</sup> GOFFMAN (1974), HOLAHAN e WANDERSMAN (1987), VALERA e VIDAL (1998), HOMBRADOS (1998), BAUM e PAULO (1987), CATANI (2002), MUSIL (1986) apud BENELLI (2002).

## **CAPÍTULO II**

### **A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS INTERNOS: A FAMÍLIA E A ESCOLA EM FOCO**

## **CAPÍTULO II**

### **A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS INTERNOS: A FAMÍLIA E A ESCOLA EM FOCO**

#### **RESUMO**

Este capítulo relata a condução da pesquisa e apresenta a análise dos dados referentes à trajetória dos alunos estudados contidas nas informações coletadas. São descritos inicialmente o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem do CEFET de Januária e num momento posterior é realizada uma análise do rendimento escolar dos alunos pesquisados considerando o rendimento apresentado no histórico escolar do ensino fundamental e os rendimentos apresentados nos boletins informativos do ensino médio no CEFET de Januária. A intenção é verificar, em termos de rendimento escolar, de convívio no internato e acompanhamento familiar, se o internato pode ser considerado como ponto positivo ou negativo para estes alunos.

#### **ABSTRACT**

This chapter reports the research conduction and shows the data analysis about the trajectory of the researched students. We first describe the system of evaluation of the teaching-learning process at CEFET Januária. Then, the students' grades are also analyzed considering the ones we could see on the school history of elementary school and their high school report cards at CEFET Januária. We intend to check it considering the boarding school experience, the family support and if the boarding school can be a positive or negative aspect for those students.

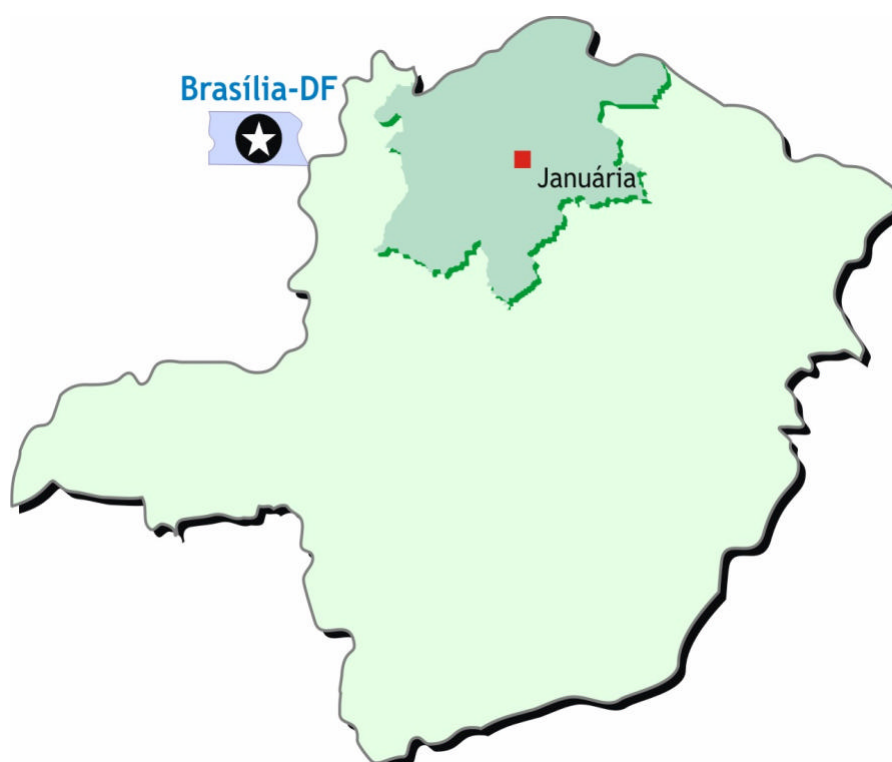


# A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS INTERNOS: A FAMÍLIA E A ESCOLA EM FOCO

## 2.1 O Cenário e os Procedimentos da Pesquisa

### 2.1.1 O CFET de Januária – MG

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária está situado na região norte do estado de Minas Gerais, numa cidade com aproximadamente 80.000 habitantes, com características econômicas voltadas basicamente para a área agrária, como se verifica no mapa que se segue:



**Figura 01:** Mapa de Januária

Fonte: Acervo Fotográfico do CEFET-Januária - 2008

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEFET de Januária, a escola teve a sua origem como Escola Agrotécnica e em 2002 se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica, o que hoje, em nível nacional, é chamado de CEFET de origem agrícola. O CEFET de Januária, ao longo dos tempos, vem representando um importante papel às cidades do Norte de Minas e Sul da Bahia, região do Polígono da Seca, no Vale do São Francisco, área da ADENE, que sofre graves problemas econômicos e sociais. Considerando as dificuldades enfrentadas pela região, o CEFET, enquanto instituição de educação tecnológica assume o papel de estimular o desenvolvimento regional, difundindo tecnologias, formando profissionais criativos e comprometidos com o desenvolvimento regional.

A partir da leitura da realidade da região a Instituição busca formar profissionais que tenham perfil generalista e eclético, com visão crítica acerca da realidade da região e da sociedade na qual vivem, preparados a lidar com situações adversas impostas pelas necessidades do meio, respeitando e valorizando iniciativas dos empresários locais, propondo

alternativas viáveis, preservando culturas e tradições locais. (Projeto Político Pedagógico do CEFET de Januária, 2006).

O CEFET de Januária-MG tem aproximadamente 2.000 alunos distribuídos em três turnos e em cursos de nível Médio e Superior. São estes os cursos oferecidos: Ensino Médio Regulamentar; Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio: Curso Técnico em Agropecuária e Curso Técnico em Informática; Cursos Técnicos subsequentes ou em concomitância interna ou externa: Curso Técnico em Agropecuária, Curso Técnico em Enfermagem, Curso Técnico em Informática, Curso Técnico em Meio Ambiente; PROEJA – Programa de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional para Jovens e Adultos com habilitação profissional em Informática e Programa de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional para Jovens e Adultos com habilitação profissional em Agroecologia, sendo a última específica para população indígena da reserva dos Xacriabás; Cursos a Nível Superior, ou seja, Terceiro Grau: Tecnólogo em Irrigação e Drenagem, Tecnólogo em Administração, Bacharelado em Administração, Tecnólogo em Sistema de Informação, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Agronomia.

No momento a instituição se encontra em fase de implantação de três UNEDES – Unidades Educativas Descentralizadas nas cidades de Arinos, Almenara e Pirapora, todas no estado de Minas Gerais. Além de se encontrar em fase de transformação de CEFET para Instituto de Ciência, Educação e Tecnológica. A figura 2 traz uma vista do prédio da administração do CEFET de Januária.



**Figura 2:** Prédio da Administração Geral do CEFET de Januária

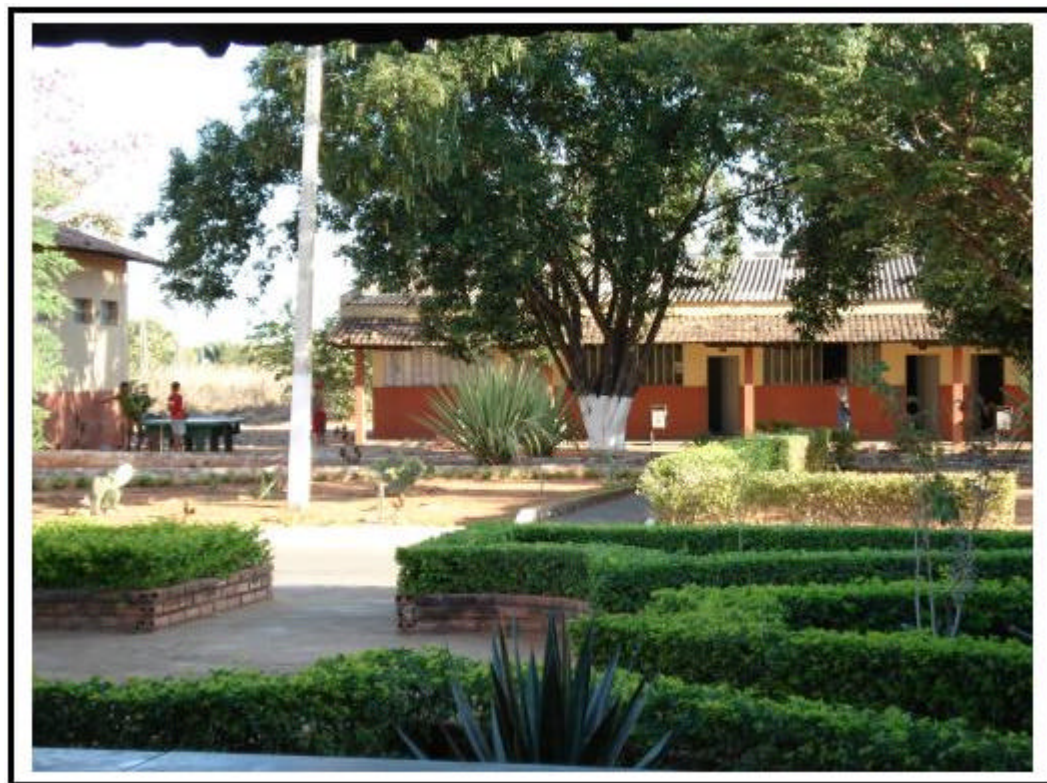
Fonte: acervo do CEFET de Januária - 2006

O CEFET de Januária oferece internato para os alunos do sexo masculino matriculados em concomitância interna no Ensino Médio e Curso Técnico em Agropecuária.

Os 220 alunos matriculados em sistema de internato, na sua maioria, são oriundos de municípios situados no norte do estado de Minas Gerais e sul do estado da Bahia. Geralmente são alunos derivados de escola da zona rural ou de cidades de baixo índice de

desenvolvimento humano<sup>22</sup>, filhos de famílias de classe baixa a média, com baixo rendimento econômico. Grande parte destes alunos presta serviços para a escola como condição de pagamento da “taxa de alimentação” por serem caracterizados como alunos carentes.

No internato os alunos residem em 22 apartamentos, como mostra a figura 3, que variam entre dezesseis, doze, oito ou seis leitos.



**Figura 3:** Apartamentos utilizados pelos alunos internos

Fonte: Acervo da pesquisadora.-2007

Os alunos internos contribuem anualmente com R\$600,00 (seiscentos reais) como “taxa de alimentação” o que lhes reservam o direito a quatro refeições diárias: desjejum, almoço, jantar e lanche.

Ainda são oferecidos a estes alunos serviço de lavanderia, primeiros socorros e esporte e lazer.

No Setor de Esporte e Lazer lhes são disponibilizados: ginásio poliesportivo, academia, pista de corridas, mesas de ping-pong e quadras para as mais variadas modalidades esportivas. Além das aulas de educação física, existem no CEFET dois professores de educação física que atendem, exclusivamente, os alunos nas orientações na academia e atividades de treinamentos e recreações de 2ª feira a sábado. O Ginásio Poliesportivo, figura 4, e a Academia funcionam, também, em horário noturno até às 22:00h.

---

<sup>22</sup> O **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)** é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança média de vida, natalidade e outros fatores. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente o bem-estar infantil. O índice foi desenvolvido em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no seu relatório anual. (Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre).



**Figura 4:** Ginásio Poliesportivo e Área de Convivência  
Fonte: Acervo da pesquisadora - 2008

Duas salas equipadas com aparelhos de televisão de 29 polegadas e outra sala com televisão de 32 polegadas mais aparelhos de DVD e videocassete são disponibilizadas diariamente aos alunos.

A biblioteca do CEFET é aberta ao público de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feiras das 07:00 às 22:30h. Na área interna da biblioteca, figura 5, são disponibilizados computadores para uso dos alunos. Além destes computadores, em uma sala próxima aos apartamentos dos internos existe uma sala com três computadores para uso exclusivo destes alunos.



**Figura 5:** Salão Central da Biblioteca Saul Martins

Fonte: Acervo da pesquisadora - 2007

Contribuindo com a formação religiosa dos alunos existe no CEFET um Grupo de Jovens que se reúne aos domingos às 19:00h e, ainda, são oferecidas aulas de catequese por duas professoras voluntárias para preparo para a crisma, bem como um professor, também voluntário, faz estudo bíblico com um grupo de alunos. Nos sábados à noite, o ônibus da instituição leva para a cidade os interessados em assistirem missas ou cultos religiosos.

Além das viagens técnicas e de complementação de atividades de salas de aulas, viagens com fins esportivos, culturais e/ou religiosos acontecem frequentemente na Instituição. Estas são programadas e organizadas pelos profissionais responsáveis pelos setores juntamente com os alunos.

Devido à faixa etária, três assistentes de alunos fazem revezamento no internato nos horários noturnos e finais de semana atendendo aos alunos nas suas necessidades. Como o número de profissionais é insuficiente para atender às exigências, alunos bolsistas auxiliam nestas atividades.

Nos finais de semanas o aluno interno pode permanecer na Instituição ou não. Para isto, no ato da matrícula, os seus responsáveis assinam um documento dando autorização para externarem nos finais de semanas e feriados. Porém, na sua maioria, os alunos só deixam o CEFET nos feriados prorrogados e férias.

Os responsáveis têm livre acesso ao CEFET para visitarem os internos a qualquer dia e qualquer horário, porém, como iremos mostrar através dos resultados da nossa pesquisa, estas visitas são muito limitadas.

Através de edital para processo seletivo que consta de provas escritas do conteúdo do ensino fundamental, a cada ano o CEFET de Januária disponibiliza novas vagas no Internato.

Os alunos internos aqui focalizados são os adolescentes alvos da nossa pesquisa.

## 2.1.2 Os Procedimentos da Pesquisa

Este trabalho realizou um estudo de caso sobre a trajetória escolar dos alunos internos do CEFET de Januária – MG, todos do sexo masculino uma vez que a instituição só oferece matrículas em sistema de internato para este gênero.

Segundo Goode e Hatt (1968), o estudo de caso se constitui numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Torna-se relevante qualificar o sentido de pesquisa qualitativa que norteou este trabalho. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela capaz de incorporar questões do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 1994:10).

Bodgan e Biklen (1982)<sup>23</sup> apresentam cinco características básicas que configurariam esse tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, ou seja, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Os dados coletados são predominantemente descritivos. Inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Onde o interesse do pesquisador se direciona para verificar como o problema estudado se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Seguindo essa perspectiva, buscamos conhecer o cotidiano escolar no CEFET que é encarado pelos alunos pesquisados construindo um momento de escuta e de diálogo necessário na relação pesquisador x pesquisado numa perspectiva próxima da afirmação de Amaral (2001):

“Quando um adolescente fala das dificuldades, proibições, permissões, limitações, diferenças e desigualdades que percebe nos relacionamentos sociais, ele estará expressando suas representações.” (AMARAL, 2001, p. 24).

Para a coleta de dados foram utilizados questionários semi-estruturados, observação participante, análise de históricos escolares e de boletins informativos e entrevistas com os alunos.

O questionário semi-estruturado segue a definição de Alencar (2000) sendo composto por questões semi-estruturadas ou questões abertas, onde as perguntas são padronizadas, mas as respostas ficam a critério do entrevistado. Nos anexos “A” e “B” se encontram os questionários utilizados na pesquisa. Como pode ser verificado, foram elaborados dois tipos de questionário, um para os alunos iniciantes e outro para os veteranos, sendo considerada a fase de adaptação no internato a que se encontram.

A observação foi uma forma de complementar a captação de realidade escolar. De acordo com Minayo (1994:35) a participação tende a ser mais profunda devido a uma

---

<sup>23</sup> BODGAN e BIKLEN (1982) apud LUDKE e ANDRÉ (1986, p.11).

observação informal, da vivência dos fatos mais relevantes e no acompanhamento das práticas cotidianas.

A análise de histórico escolar e dos boletins informativos foi também uma importante fonte da pesquisa. Neste sentido, Guba e Lincoln (1981)<sup>24</sup> apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional destacando que os mesmos constituem-se numa fonte estável e rica permitindo serem consultados várias vezes e servirem de base a diferentes estudos dando mais estabilidade aos resultados obtidos<sup>25</sup>.

No que diz respeito à entrevista, ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, podendo permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Permitem também o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta como o questionário.

Neste trabalho foram avaliados e discutidos os objetivos do internato, buscando perceber a contribuição dessa instituição para a formação dos alunos.

Utilizamos o Projeto Político Pedagógico do CEFET de Januária-MG para refletir sobre o “fazer pedagógico” que hoje se desenvolve no interior das instituições escolares, de forma a reorientá-lo no sentido de uma escola mais democrática, preocupada com a formação da consciência de cidadania de todos os seus agentes pedagógicos.

A amostra da pesquisa se constituiu em um grupo de 61 alunos matriculados em sistema de internato no CEFET de Januária para cursarem o Ensino Médio e o Curso Técnico em Agropecuária, sendo 21 calouros/série inicial, 20 do 2º ano/série intermediária e 20 do 3º ano/série final, o que representa aproximadamente 30% dos alunos internos desta instituição. Inicialmente seriam vinte alunos de cada série, porém um aluno da 1ª série, após serem efetuados os convites ao grupo de participantes, demonstrou forte interesse em contribuir no trabalho sendo incluído.

No primeiro bimestre letivo de 2007, meses de março e abril, enviamos correspondências aos pais dos alunos pedindo autorização dos mesmos para participação de seus filhos na pesquisa obtendo 100% de respostas positivas.

Neste mesmo período também nos reunimos com os envolvidos para inteirá-los da pesquisa e formalizar o convite de participação. Dos sessenta alunos convidados, um negou participação sendo substituído.

Os históricos escolares da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental<sup>26</sup> destes alunos, também foram analisados com o objetivo de posteriormente fazermos um paralelo entre o rendimento escolar antes e após se matricularem no CEFET.

Consideramos que os cargos que ocupamos tanto no presente como no passado, nossa faixa etária e nosso tempo de serviço na escola poderiam influenciar as respostas dos alunos. Outro ponto importante é o fato de cronologicamente não sermos mais jovens, o que dificultaria o acesso a informações acerca de suas experiências. Neste sentido, tivemos o cuidado de formar uma equipe de jovens colaboradores que nos acompanharam no trabalho de campo, cujos membros eram alunos veteranos que pertencem ao Grupo de Apoio a Integração Estudantil - GAIE por nós idealizado e orientado, que trabalham como voluntários na promoção da interação entre os alunos do CEFET. Este grupo foi criado em 1997 na iniciativa de tentar amenizar os conflitos existentes dentro desta classe estudantil. Estes foram os responsáveis pela aplicação de questionários e, no dia a dia, estiveram de perto observando os envolvidos e nos trazendo informações.

---

<sup>24</sup> GUBA e LINCOLN (1981) apud LUDKE e ANDRÉ (1986)

<sup>25</sup> A cada bimestre o CEFET de Januária formaliza um boletim informativo do rendimento escolar de cada aluno que são enviados aos respectivos pais. Esses documentos contribuíram para complementar os dados sobre o rendimento escolar do público pesquisado.

<sup>26</sup> Documento exigido pelo CEFET de Januária no ato da matrícula.

Esta equipe também foi imprescindível para a organização das rodas de conversa que realizamos. Esta foi uma estratégia usada para fornecer esclarecimentos para algumas interrogações que surgiam com a coleta de dados dos questionários. Consistiam em conversas informais, sem roteiro previamente elaborado, que se davam em pequenos grupos de alunos ou mesmo individualmente e que possibilitaram recolher elementos que permitiram conhecer melhor esses jovens e decifrar, também, algumas de suas respostas<sup>27</sup>.

No CEFET de Januária ainda persiste em um número representativo de alunos a idéia de que alunos veteranos são superiores aos novos colegas e que por esta razão devem recebê-los com brincadeiras de mau gosto e desrespeito, o chamado “trote”. Em 2007, observamos uma mudança de comportamento dos veteranos em relação aos calouros, mas acreditamos que o período de aplicação do trote seja um dos momentos difíceis para os alunos que ingressam no CEFET.

Concluimos os trabalhos do 1º bimestre com a aplicação dos questionários.

Nos meses de maio, junho e julho foram tabuladas as informações fornecidas pelo estudo dos históricos escolares, boletins informativos, questionários e realizadas rodas de conversa<sup>28</sup>. Neste período a contribuição do grupo de colaboradores foi essencial na organização das rodas de conversa e nas informações fornecidas através das observações diárias.

Após o encerramento do primeiro semestre letivo de 2007, nos meses de agosto a outubro, foram analisados os rendimentos escolares dos pesquisados nos 1º e 2º bimestres de 2007 através dos boletins informativos.

### **2.1.3 O Sistema de Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem do CEFET de Januária**

O sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem do CEFET de Januária é qualitativo, isto é, o aluno é avaliado quanto às competências adquiridas e suas atitudes em relação a participação e comprometimento.

Para cada disciplina é relacionada e enumerada uma série de competências a serem adquiridas pelos alunos. Os conceitos usados na avaliação das competências são:

AC = Alcançou satisfatoriamente a competência,

AP = Alcançou parcialmente a competência,

NA = Não alcançou a competência,

SC = Sem condições de avaliação.

Os alunos com AP ou NA têm direito a uma nova avaliação na tentativa de recuperação. Dentro do processo, os professores buscam novas metodologias para fazer com que o aluno adquira a competência desejada.

Quanto às atitudes os conceitos usados são:

S = Sim,

AV = Às Vezes

N = Não.

O ideal é aquele boletim que apresenta apenas AC e S.

---

<sup>27</sup> Esta estratégia metodológica segue os passos de PAIS (1993) que em sua pesquisa sobre as culturas juvenis entre jovens portugueses adotou duas estratégias metodológicas em suas incursões etnográficas: uma *formal* que obedecia requisitos mais tradicionais da pesquisa científica e outra *etnográfica*, teoricamente mais descomprometida, onde o autor pôde conhecer mais de perto a ambiência social desses jovens valendo-se de conversas informais, jogos e participações em atividades juvenis.

<sup>28</sup> Para facilitar os trabalhos cada colaborador foi responsável por seis dos pesquisados e as rodas de conversa aconteceram em pequenos grupos. No último mês da pesquisa promovemos uma grande roda de conversa com a participação de todos os integrantes da pesquisa.



No final de cada bimestre letivo acontece uma reunião entre todos os professores de cada turma para uma avaliação coletiva dos alunos de forma individualizada, ou seja, um a um dos alunos da turma. Este mesmo tipo de reunião acontece no final de cada módulo ou série para que seja dado o parecer final dos alunos, isto é, se o aluno se encontra apto para prosseguir ou deve ficar em construção repetindo o mesmo módulo ou série.

Nas linhas que se seguem apresentamos os dados da nossa pesquisa.

## **2.2 A trajetória dos alunos internos**

O nosso ponto de partida foi o estudo do rendimento escolar dos pesquisados. Conforme as tabelas 01, 02 e 03, anexadas no final deste trabalho, fizemos um paralelo entre as notas alcançadas por estes alunos na conclusão do ensino fundamental e o número de competências alcançadas satisfatoriamente no CEFET.

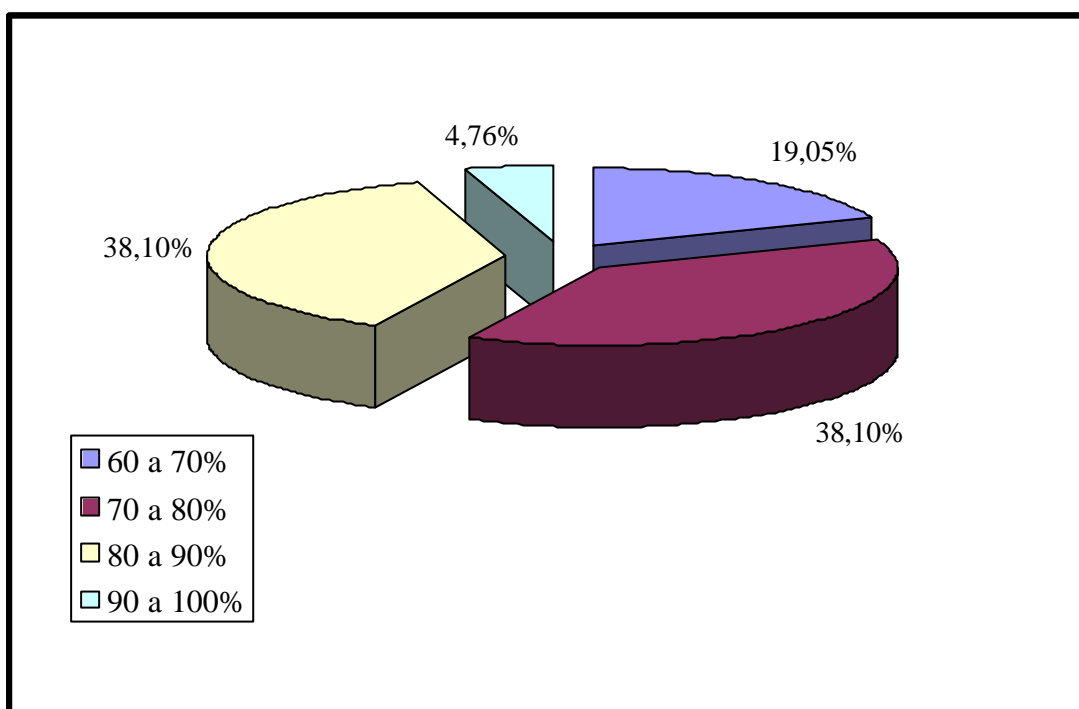
O primeiro passo foi analisar o histórico do ensino fundamental apresentado por cada aluno ao se matricular no CEFET anotando o total de pontos alcançados em 100 (cem) pontos distribuídos na última série deste grau de ensino.

Em seguida analisamos os boletins informativos de cada um e anotamos o percentual do total das competências avaliadas no CEFET que os pesquisados alcançaram satisfatoriamente (número de AC) desde que se iniciou na escola até o 2º bimestre de 2007. Anotamos, ainda, o resultado da última avaliação das atitudes destes alunos que foi feita no 3º bimestre de 2007.

Após estas anotações, foi possível traçar um paralelo entre o percentual alcançado por cada aluno no final do ensino fundamental e o percentual das competências alcançadas satisfatoriamente chegando à seqüência descrita a seguir.

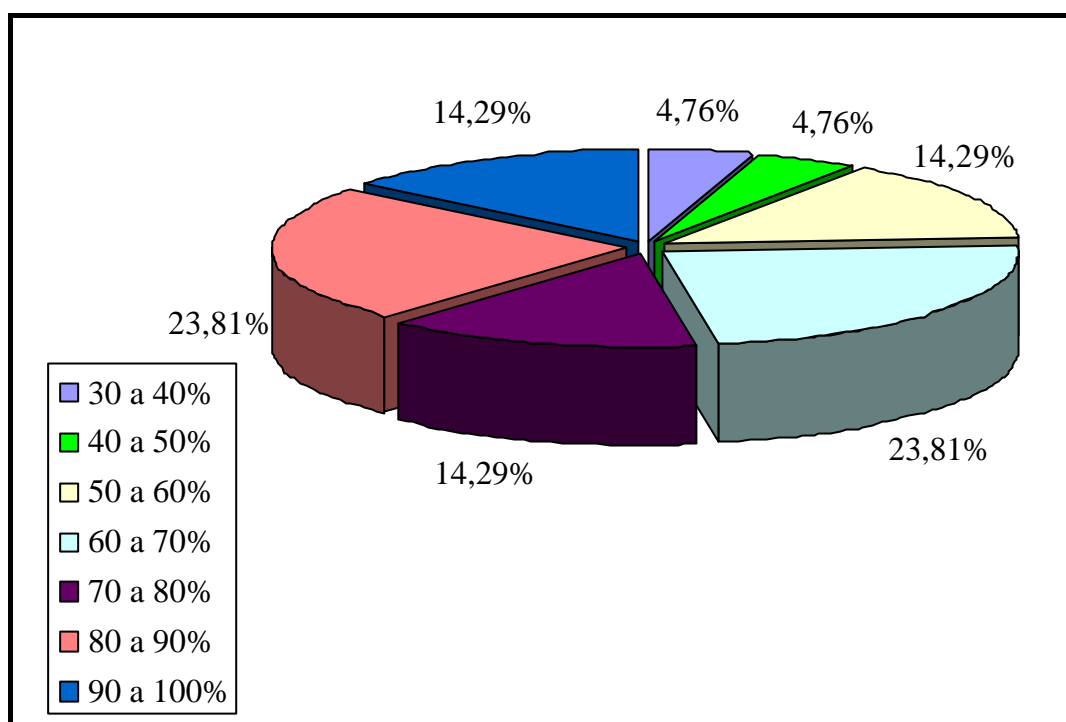
### **2.2.1.. Rendimentos dos Alunos da Primeira Série**

Dos 21 alunos matriculados em 2007 na 1ª série do ensino médio do CEFET de Januária, fizemos um paralelo entre os rendimentos ao concluírem o ensino fundamental apresentados nos históricos escolares desta etapa de ensino e os rendimentos do primeiro semestre de 2007 no CEFET. O Gráfico 1 apresenta os rendimentos dos pesquisados ao concluírem o Ensino Fundamental. Podemos observar que o menor rendimento dos alunos estava na casa de 60 a 70% dos pontos distribuídos naquele nível de ensino, que consideramos positivo e acreditamos ser consequência do processo seletivo que passam estes alunos para darem início aos estudos no CEFET.



**Gráfico 1 - Rendimentos dos pesquisados, alunos da primeira série, ao concluírem o ensino fundamental**

Com relação aos rendimentos apresentados nos boletins informativos do 1º semestre/2007, observamos que em relação ao alcance satisfatório das competências trabalhadas neste período, o menor número ficou entre 30 a 40% das competências avaliadas, conforme indica o Gráfico 2. Com base nos dados apresentados no Gráfico 1, poderíamos considerar este como um resultado negativo, porém, levando em consideração ser esta uma fase de adaptação do aluno a um novo sistema de ensino, tempo integral e em sistema de internato, consideramos estes resultados positivos, porque, como demonstra o Gráfico 2, mais de 75% dos alunos alcançaram satisfatoriamente entre 60 a 100% das competências trabalhadas no referido semestre.



**Gráfico 2** - Rendimentos dos alunos da primeira série no 1º semestre de 2007

Com relação à avaliação dos aspectos atitudinais, participação e comprometimento, podemos observar que 14,29% dos alunos apresentam atitudes que os impedem de ser considerados como participativos, bem como, comprometidos. O que nos leva a acreditar que se estes apresentassem melhores atitudes, consequentemente, o alcance de competências poderia apresentar melhores resultados.

Analisando os dados apresentados nos Gráficos 1 e 2 observamos, ainda, que apenas 4,76% dos alunos saíram do Ensino Fundamental com média superior a 90 pontos, enquanto 14,28% dos alunos adquiriram satisfatoriamente mais de 90% das competências avaliadas no 1º semestre da 1ª série.

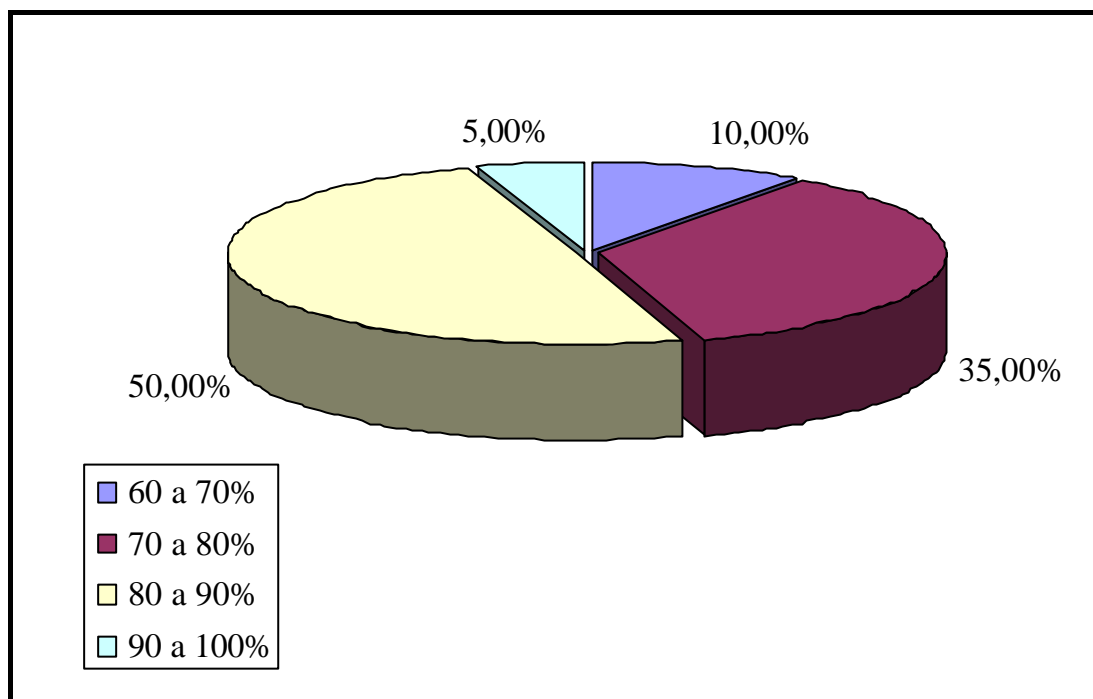
Considerando os rendimentos apresentados no Ensino Médio, tomando o percentual de avaliações alcançadas satisfatoriamente e a média final do Ensino Fundamental, observamos que 38,10% dos alunos tiveram rendimento no 1º semestre do ensino médio inferiores aos alcançados ao concluírem o Ensino Fundamental; 38,10% se mantiveram no mesmo nível de rendimento; e 23,81% tiveram rendimento no 1º semestre do no Ensino Médio superiores aos alcançados ao concluírem o Ensino Fundamental.

Isso indica que nesta fase inicial, considerada como adaptação, o número de alunos que têm resultados considerados não desejáveis é alto em relação à média de conclusão do Ensino Fundamental, porém há uma elevação do número de alunos com média superior a 90%, o que nos leva a acreditar que as situações de adaptação agem de forma diferenciada de acordo com cada aluno.

### 2.2.2 Rendimentos dos Alunos da Segunda Série

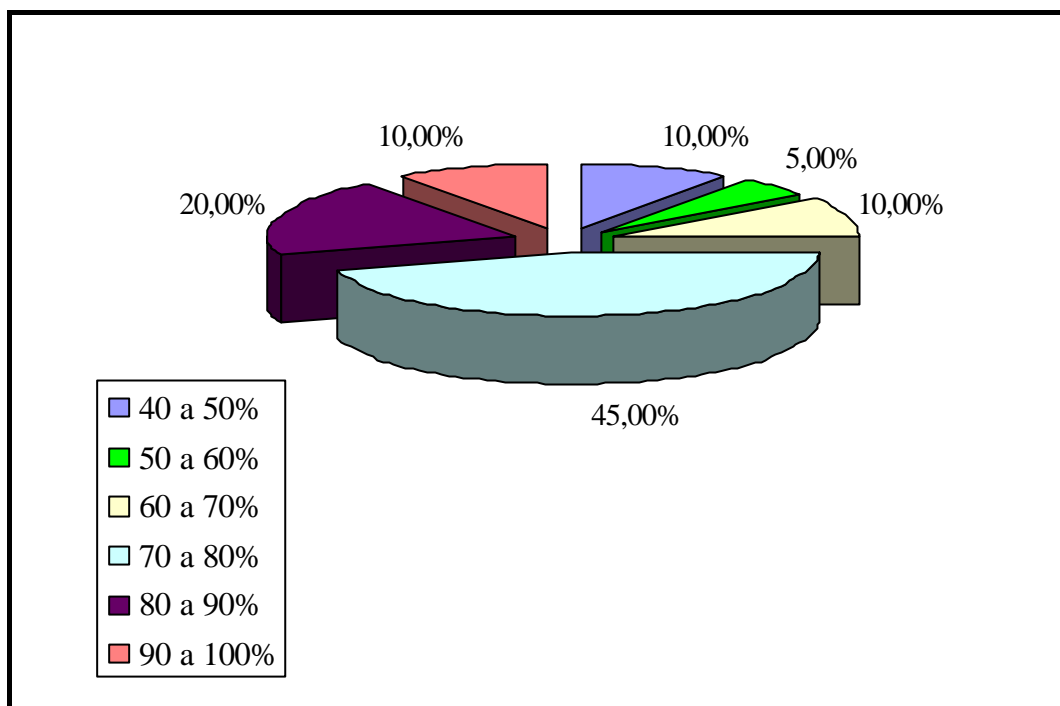
Dos vinte alunos matriculados em 2007 na 2ª série do Ensino Médio do CEFET de Januária, no paralelo entre rendimentos apresentados nos históricos escolares do Ensino Fundamental como resultados finais deste nível de escolaridade e os rendimentos do 1º ano e do primeiro semestre de 2007 observamos, de acordo com o Gráfico 3, que o menor

rendimento dos alunos ao concluírem o Ensino Fundamental estava na casa de 60 a 70% dos pontos distribuídos naquele nível de ensino. Da mesma forma que os alunos da primeira série, consideramos esse resultado positivo e acreditamos ser consequência do processo seletivo que passam estes alunos para darem início aos estudos no CEFET.



**Gráfico 3** - Rendimentos dos pesquisados, alunos da segunda série, ao concluírem o Ensino Fundamental.

Com relação aos rendimentos apresentados nos boletins informativos do 1º ano e do 1º semestre/2007, o Gráfico 4 apresenta a situação em relação ao alcance satisfatório das competências trabalhadas nestes períodos, onde observamos que no Ensino Médio o menor número das competências alcançadas satisfatoriamente ficou entre 40 a 50% das competências avaliadas e apenas 5% dos alunos saíram do Ensino Fundamental com média superior a 90 pontos, enquanto 10% dos alunos adquiriram satisfatoriamente mais de 90% das competências avaliadas em 2006 e 1º semestre de 2007. Esses dados nos levam a acreditar que à medida que o aluno vai se adaptando ao sistema de ensino e ao internato o índice do número de competências alcançadas satisfatoriamente cresce.



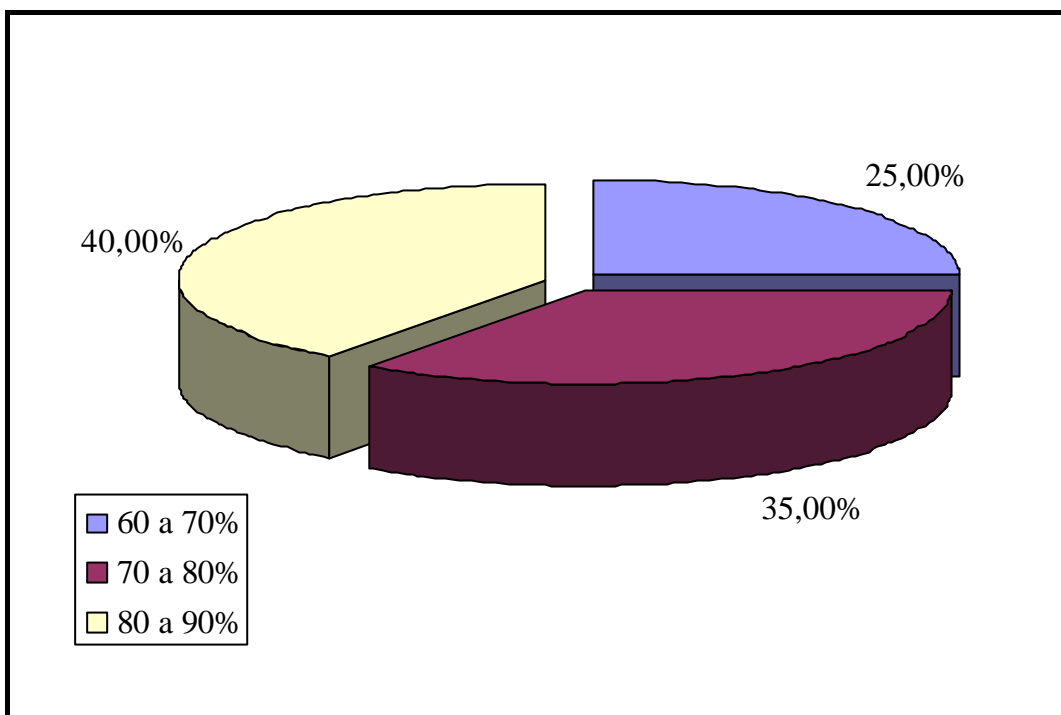
**Gráfico 4** - Rendimentos dos alunos da segunda série no 1º ano e do 1º semestre/2007

Com relação à avaliação dos aspectos atitudinais, participação e de comprometimento, podemos observar que apenas 20% dos alunos apresentam atitudes que os impedem de ser considerados como participativos e comprometidos. O que já foi dito em relação à primeira série cabe aos da segunda série, ou seja, se estes melhorassem suas atitudes, os alcances das competências poderiam, possivelmente, ser melhores.

Analisando estes dados observamos ainda que considerando o percentual de avaliações alcançadas satisfatoriamente e a média final do Ensino Fundamental, 55% dos alunos tiveram no 1º ano e 1º semestre de 2007 rendimentos inferiores no Ensino Médio aos alcançados ao concluírem o Ensino Fundamental; 30% se mantiveram no mesmo nível de rendimento; e 15% tiveram rendimentos superiores aos alcançados ao concluírem o Ensino Fundamental. A observação destes dados pode ser preocupante ao serem analisados sem levar em consideração o nível do ensino do CEFET. A interpretação é a de que o aluno ao chegar nesta instituição tem uma sensível queda no rendimento, porém, de acordo com os depoimentos dos próprios alunos nas rodas de conversas, nas suas escolas de origem o grau de exigência do rendimento do aluno é menor ao do CEFET.

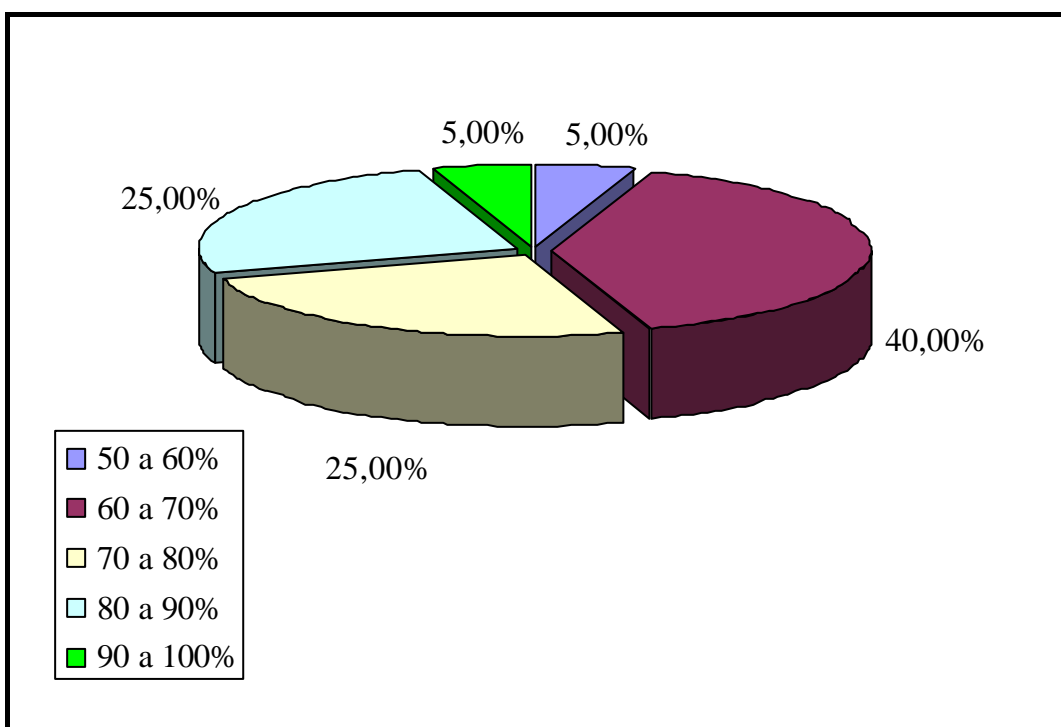
### 2.2.3 Rendimentos dos Alunos da Terceira Série

Dos vinte alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio do CEFET de Januária em 2007, fazendo um paralelo entre os rendimentos apresentados nos históricos escolares do Ensino Fundamental e os rendimentos dos anos 2005 e 2006 e do primeiro semestre de 2007, o Gráfico 5 indica que o menor rendimento dos alunos ao concluírem o Ensino Fundamental estava entre 60 a 70% dos pontos distribuídos naquele nível de ensino. Da mesma forma com relação aos alunos das séries anteriores, isso foi considerado positivo tendo em vista o entendimento de ser consequência do processo seletivo que passam estes alunos para darem início aos estudos no CEFET.



**Gráfico 5** - Rendimentos dos pesquisados, alunos da terceira série, ao concluírem o Ensino Fundamental

Com relação aos rendimentos apresentados nos boletins informativos dos 1º e 2º anos e 1º semestre/2007, observamos, de acordo com o Gráfico 6, que no Ensino Médio o menor número das competências alcançadas satisfatoriamente ficou entre 50 a 60% das competências avaliadas, reforçando a análise realizada em relação à segunda série, isto é, à medida que o aluno vai se adaptando ao sistema de ensino e ao internato o índice do número de competências alcançadas satisfatoriamente cresce.



**Gráfico 6** - Rendimentos dos alunos da terceira série nos 1º e 2º anos e 1º semestre/2007

Com relação à avaliação dos aspectos atitudinais, participação e comprometimento, observamos que apenas 10% dos alunos apresentam atitudes que os impedem de serem considerados como participativos e comprometidos. Da mesma forma que as séries anteriores acreditamos que se estes melhorassem suas atitudes, os alcances das competências poderiam, possivelmente, ser melhores.

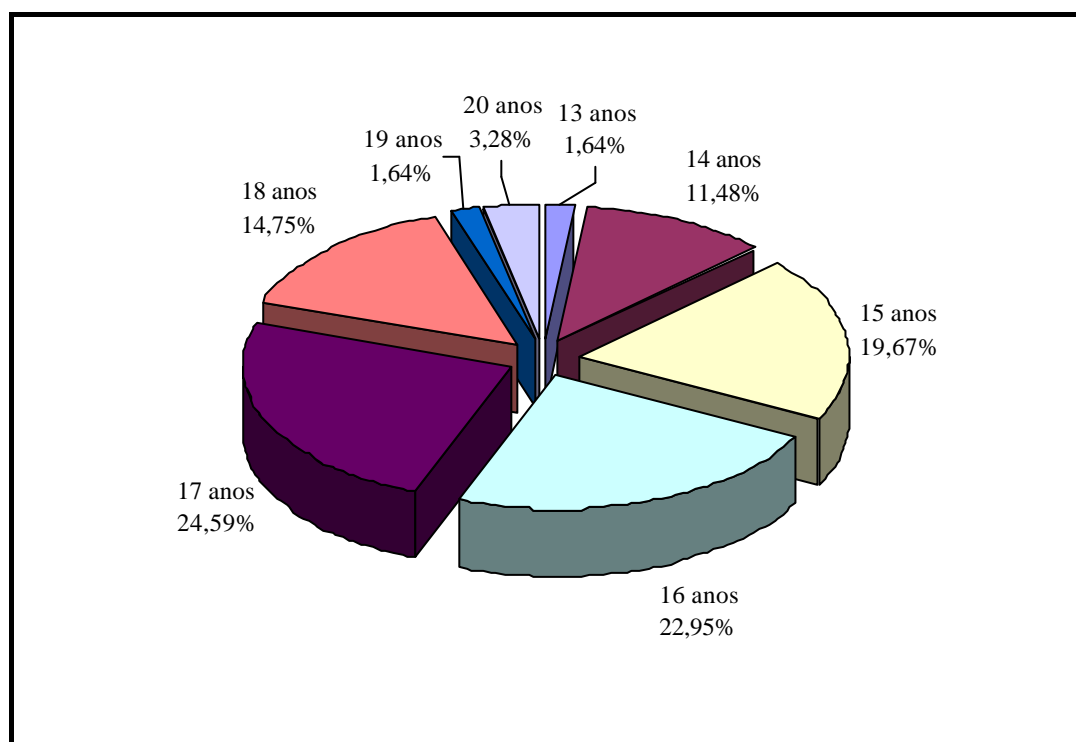
Analisando estes dados observamos ainda que nenhum aluno concluiu o Ensino Fundamental com média superior a 90 pontos, enquanto 5% dos alunos adquiriram satisfatoriamente mais de 90% das competências avaliadas em 2006 e 1º semestre de 2007.

Os rendimentos apresentados no Ensino Médio, considerando o percentual de avaliações alcançadas satisfatoriamente e a média final do Ensino Fundamental, indicam que 50% dos alunos tiveram nos 1º e 2º anos e 1º semestre de 2007 rendimentos inferiores no Ensino Médio aos alcançados ao concluírem o Ensino fundamental. Destes alunos 25% se mantiveram no mesmo nível de rendimento; e 25% tiveram rendimentos no Ensino Médio superiores aos alcançados ao concluírem o Ensino Fundamental. Os comentários feitos pelos alunos da segunda série foram reafirmados pelos alunos da terceira série e pelos alunos colaboradores nas rodas de conversas, ou seja, as escolas que oferecem o Ensino Fundamental nas suas cidades de origem possuem um grau de exigência menor em relação ao que se exige no CEFET de Januária-MG.

## 2.3 Conhecendo os alunos internos do CEFET

### 2.3.1 - Perfil dos Alunos Internos

Considerando a faixa etária desses alunos, percebemos, de acordo com o Gráfico 7, que a maior concentração está entre os 14 aos 18 anos, o que indica ser uma população plenamente adolescente, manifestando as características anteriormente citadas dessa fase da vida.



**Gráfico 7 - Faixa Etária dos alunos internos do CEFET de Januária**

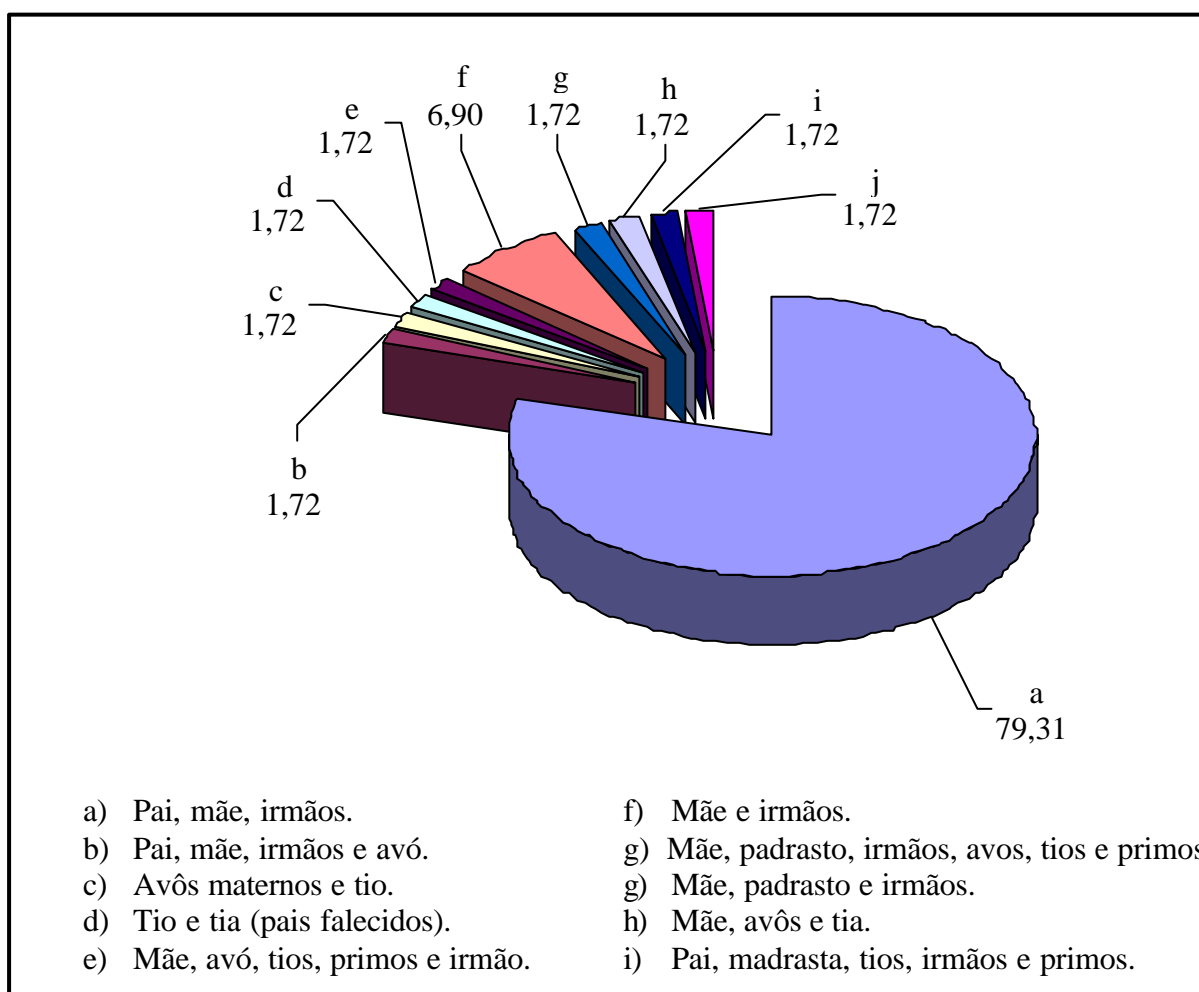
O local de origem predominante é Montalvânia-MG - 15%, seguido por Lontra e Manga no estado de Minas Gerais – 11,67% por cidade, Montes Claros- MG – 8,33%, Varzelândia-MG – 6,67% e Jaiba-MG – 5%. Os demais alunos vieram de Capitânia-MG, Itacarambi-MG, Juvenilha-MG, Janaúba-MG, Matias Cardoso-MG, São Romão-MG na proporção de 3,33% de cada cidade e, ainda, de Belo Horizonte-MG, Brasília-DF, Januária-MG, Lapa-SP, Mato Verde-MG, Candeal-MG, Cocos-Ba, São Pedro das Tabocas-MG, Carinhanha-Ba, Cônego Marinho-MG, Poções-Ba, Santa Rosa-SP e Ubaí-MG na proporção de 1,67% de cada local.

A distância das cidades de origem a Januária varia entre dez a mais de mil quilômetros, sendo Montalvânia, cidade de origem do maior número de alunos deste grupo, situada a aproximadamente 360 quilômetros de Januária e apenas 72 destes quilômetros são de estradas pavimentadas.

Podemos notar pela diversidade dos locais de origem que o CEFET é palco de uma considerável diversidade cultural que, provavelmente, tem impacto na forma desses alunos vivenciarem a experiência no internato.

### 2.3.1.1 - Sobre a família

Em relação à formação da família desses alunos, observamos que a grande maioria – 79,31% é representada pela família nuclear, como mostra o Gráfico 8.

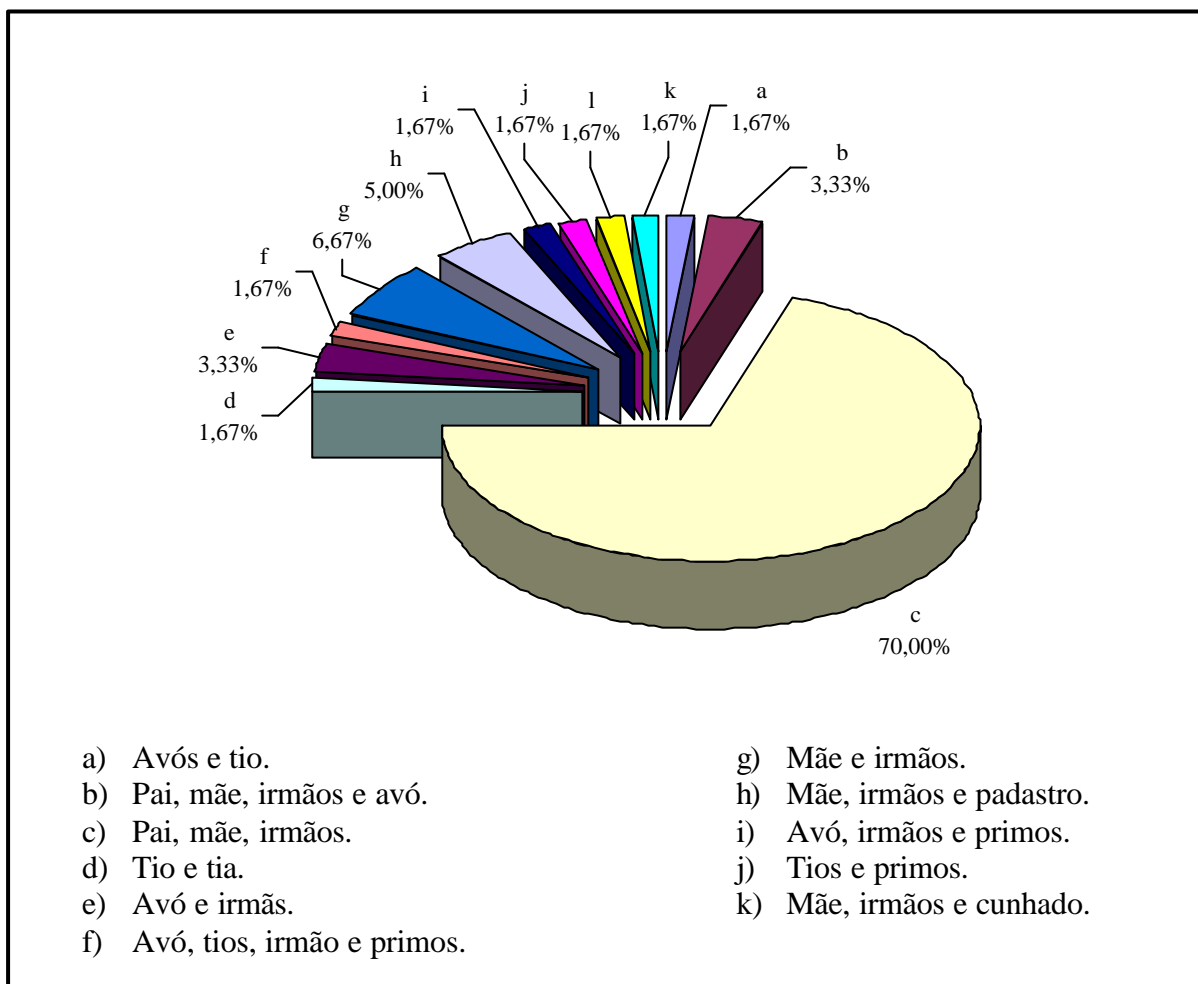


**Gráfico 8** – Composição familiar dos alunos internos do CEFET de Januária



Em 73,77% dessas famílias os pais vivem juntos, em 24,59% são separados em 1,64% são falecidos.

Em se tratando de quais pessoas residem nas casas desses alunos, observamos a predominância da composição nuclear, seguida pela presença dos avôs, conforme indica o Gráfico 9.



**Gráfico 9** – Residentes das casas dos alunos internos do CEFET de Januária

Quanto ao responsável legal pelos alunos no CEFET predomina a figura do pai – 63,27%, seguida pela do pai e da mãe – 8,16% cada, do próprio aluno – 6,12%, do irmão e do tio – 4,08% cada e, ainda, da avó, mãe ou avó e tia – 2,04% cada. A partir da 2ª série chamamos atenção para a figura do aluno aparecendo como seu próprio responsável, isto indica o alcance da maioridade durante esta série por um número representativo de alunos. Podemos afirmar que nem sempre isto é benéfico, pois para alguns o alcance da maioridade não se encontra correlacionado com o seu amadurecimento. Isso pode ser negativo, pois estes alunos se colocam na condição de serem responsáveis pelos seus próprios atos, não querendo dar satisfação das suas atitudes aos seus pais. Na tentativa de amenizar esta situação, a escola busca mostrar ao aluno que apesar da sua maioridade este ainda é dependente financeiro dos seus pais.

Buscamos conhecer em que momentos os pais ou responsáveis comparecem à escola. Para 33,90% devido ao tempo, só em momentos necessários; para 13,56% em caso de serem

convocados para alguma reunião, para 8,47% quando vem visitar o filho e em reuniões organizadas pela escola, para 3,39% quando o filho veio para a escola, para 3,39% sempre que pode ou quando necessário, para 6,77% até hoje os pais vieram na escola apenas uma vez, para 3,39% quando vêm visitar o filho e saberem da sua estadia, para 1,69% no dia da matrícula e no dia do início do filho na escola; para 1,69% quando tem reunião com pais e quando vêm a Januária por algum outro motivo pessoal ou de trabalho, para 1,69% a qualquer momento e principalmente nos mais necessários, para 1,69% em momentos de confraternização, para 1,69% em reuniões e quando tem alguma folga no serviço, o que é difícil, para 1,69% em caso de reuniões e/ou quando querem saber sobre o rendimento escolar do filho e para 1,69% em caso de urgência..

Vale destacar que para 16,95% desses alunos os pais em nenhuma oportunidade compareceram à escola. Nas rodas de conversas buscamos entender o porquê desta situação e foi possível verificar que apesar destes não virem à escola, se encontram presentes na vida do filho através do apoio tanto material como psicológico, não deixando de cumprir com as obrigações tidas na cultura regional como próprias dos pais, pai e mãe. Estes alunos falam com frequência com seus pais por telefone. Notamos que entre estes é raro aquele que não tem um aparelho celular. Os pais, por questões econômicas, não vêm ao CEFET, mas sempre estão em contato com o filho ou com a escola na busca de informações sobre o mesmo.

Ainda podemos detectar que nem sempre são estes os alunos que apresentam menor rendimento escolar. Alguns afirmaram se esforçarem para evitar ser necessária a vinda de seus pais no CEFET como abordaremos ao falarmos sobre as rodas de conversas.

Em síntese, a maior parte dos alunos internos do CEFET de Januária é oriunda de famílias nucleares, onde pai e mãe vivem juntos. Para um número considerável destes alunos aparece a figura dos avós como residentes nas suas casas. Outro ponto que chama atenção é o número de mães que assumem o papel de chefes de família, apesar de, ainda, ser a figura do pai a principal responsável pelos alunos na escola. Nos chamou atenção o grande número de pais que em nenhuma oportunidade compareceram na escola, bem como, daqueles que vieram a escola por apenas uma vez.

### **2.3.1.2 Sobre a experiência dos alunos internos durante o ensino fundamental**

Para 80,95% dos alunos da 1ª série do CEFET é a primeira experiência de internato. Já 19,05% tiveram a experiência de internato na Escola Estadual Coronel Almeida (Fundação Caio Martins - FUCAM)<sup>29</sup>.

Desse montante a experiência se deu por um período de 7 anos para 50%, 4 anos para 25% e 2 anos para 25%.

Todos os alunos internos do CEFET cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas. Neste período 95,02% moravam com seus familiares, 1,66% morava uma parte com o pai e outra no internato e 3,32% morava no internato da FUCAM.

Para 95,16% dos entrevistados o ambiente da sua casa oferecia boas condições para realizar suas tarefas escolares e para 4,83%, não.

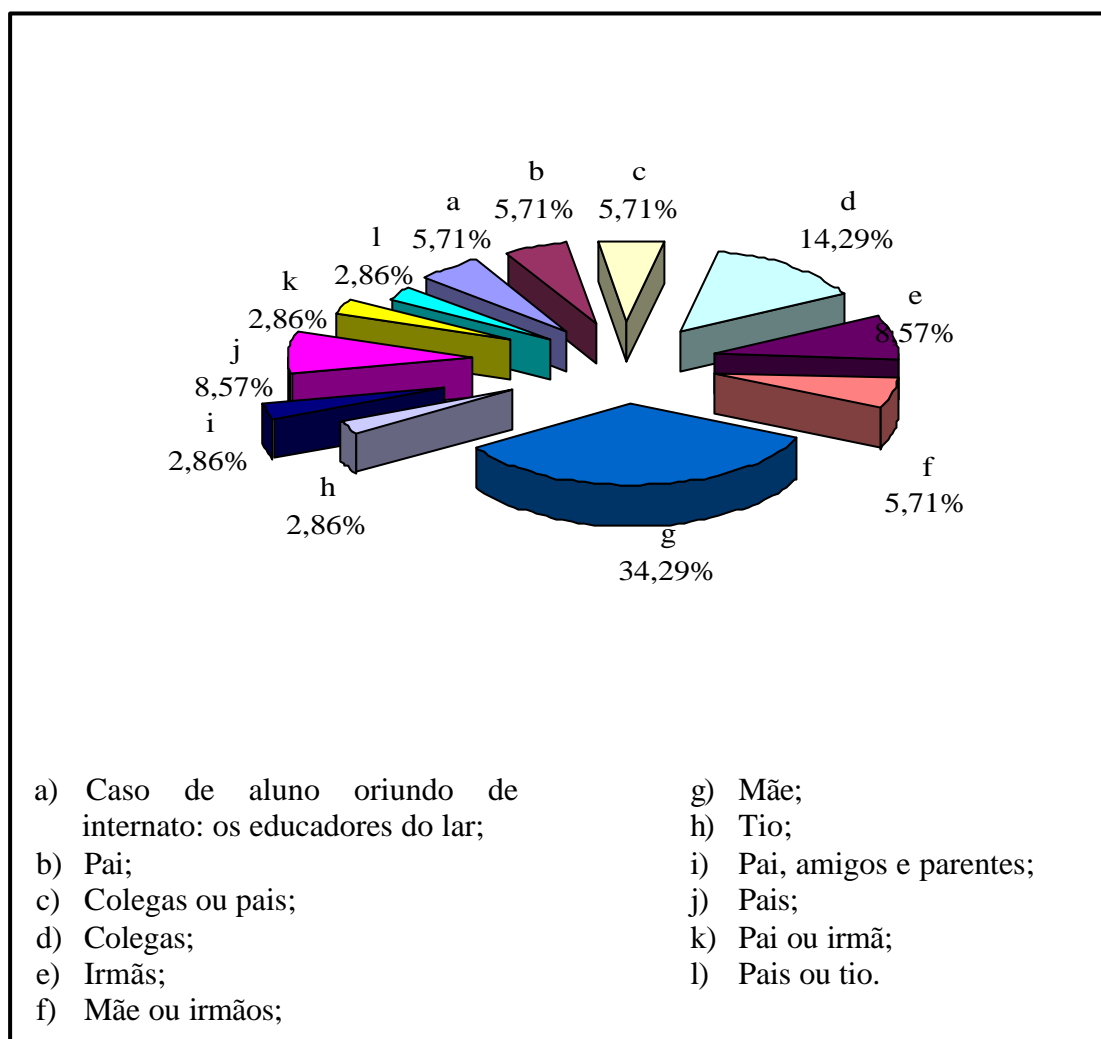
Em relação à parte da casa que costumavam fazer as suas tarefas escolares foram citadas áreas comuns ao convívio da família: na sala para 33,90%; no quarto para 28,81%; na sala ou no quarto para 11,86%; na cozinha ou na área dos fundos para 6,78%; na sala, no quintal ou no quarto para 1,69%; na garagem ou na sala para 1,69; na cozinha para 1,69%; na área dos fundos ou na sala para 1,69%. Para 8,47% os estudos eram realizados em uma salinha feita só

---

<sup>29</sup> A Escola Estadual Coronel Almeida situada em São Francisco-MG. é uma das escolas da Fundação Caio Martins – FUCAM que oferece o Ensino Fundamental em concomitância com técnicas agrícolas em sistema de internato para filhos e filhas de famílias do meio rural. Geralmente os alunos oriundos destas escolas se adaptam com maior facilidade ao CEFET por já terem experiência de internato.

para estudar e para 3,39%, sendo estes alunos oriundos de internato, estudos eram realizados na sala de estudos.

Quando interrogados se havia alguém que lhes auxiliava nas tarefas escolares, 55,70% disseram que sim, 42,62% que não e 1,64% deixou esta pergunta sem resposta. Em relação a quem se dedicava a essa tarefa as respostas se diversificaram, conforme indica o Gráfico 10. No entanto, predominou a presença dos familiares.



**Gráfico 10 - Quem auxiliava nas tarefas escolares**

Desses alunos, 81,97% não repetiram série alguma e 18,03% repetiram. Do montante que repetiu 27,27% repetiram a 1ª série do Ensino Fundamental, 18,18% repetiram 8ª e 5ª do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio, respectivamente e 9,09% repetiram a 2ª e a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, respectivamente.

Apesar de 95,16% dos alunos entrevistados considerarem as condições dos ambientes das suas casas satisfatórias para estudos e terem um local definido para estudos nos seus lares, destacamos dois pontos considerados negativos: apenas 55,70% tinham ajuda nas tarefas e 18,03% repetiram alguma série do ensino fundamental. Estes resultados são justificados pelo baixo grau de escolaridade dos pais e a cansativa jornada de trabalho dos mesmos, como nos foi informado através das rodas de conversas.

### 2.3.1.3 – Sobre o ensino médio no internato

Ao serem questionados sobre de quem foi a opção pelo internato, 67,21% responderam ter sido sua; 9,84% de toda família; 6,56% de seus pais; 4,92% de sua mãe; 3,28% de seu pai. Os demais com 1,64% cada resposta dividiram entre opções feitas por colega, escola do ensino fundamental, sua e da sua mãe, irmã e 1,64% não respondeu esta pergunta. Esse dado revela o interesse dos alunos em ingressarem no CEFET e se reforça quando questionados sobre o que mais gostaram na escola, predominando a avaliação positiva sobre o ensino considerado de qualidade, da estrutura da escola e dos novos amigos.

Sobre o que menos gostaram na escola predominaram as críticas sobre a infraestrutura: área de estudos, número de refeições, segurança, apartamentos; sobre o sistema de ensino: horário das aulas, sistema de avaliação, da pressão ou trotes ao chegarem na escola feitos pelos alunos veteranos nos novos colegas, das relações sociais, sobretudo com certos servidores, certas companhias e rivalidades entre as séries.

Sobre o que esperam desse período de vivência no internato, em relação aos estudos, destacaram-se as respostas relacionadas ao bom rendimento escolar no que se refere ao aproveitamento futuro do conhecimento ali adquirido tanto para a vida profissional, como para dar continuidade aos estudos e a forma de estudo em grupo.

Em relação aos colegas de escola, destacaram-se as respostas voltadas para a manutenção e ampliação das amizades – 86,89%; outros indicaram a rivalidade entre as séries - 9,84% e as brincadeiras em horários de estudos – 3,28%. Este dado mostra a preocupação dos alunos internos em relação à socialização dentro do internato. Eles se preocupam em viver em um ambiente harmonioso e que as brincadeiras próprias daqueles que têm fortes laços de amizades não venham influenciar nos rendimentos escolares.

O CEFET de Januária na busca de atender o desejo de um ambiente harmonioso demonstrado pelos próprios alunos vem desenvolvendo trabalhos que viabilizem esta socialização através de atividades esportivas, culturais, artísticas e religiosas, além do respeito que se cobra dos servidores e alunos de forma recíproca.

Os desentendimentos entre alguns servidores e alunos acontecem, em grande parte, devido à necessidade, principalmente por parte dos assistentes de alunos, de cobrarem o cumprimento das normas próprias do internato, como, por exemplo, a manutenção da higiene dos quartos, pois, ainda faz parte da cultura brasileira que homens não devem exercer atividades consideradas como serviços domésticos e é norma do internato que cada aluno seja responsável pela higienização do seu apartamento. Na tentativa de amenizar tais conflitos o CEFET de Januária vem desenvolvendo trabalhos preventivos em forma de reuniões, palestras, encontros, comemorações conjuntas entre alunos e servidores na tentativa de conscientizar os alunos do necessário respeito aos trabalhos desenvolvidos pelos servidores da escola que, mesmo aparentemente não se apresentando como benéficos, são feitos para o bem estar dos alunos e, ainda, a conscientização dos servidores da necessidade de um bom tratamento ao aluno uma vez que é uma população formada por adolescentes vivenciando além dos problemas da própria faixa etária, os problemas de distância da família promovidos pelo internato.

Quando acontece algum conflito o CEFET reage com firmeza na tentativa de descobrir os responsáveis e puni-los pelas suas faltas. É dado o direito de voz tanto aos alunos como aos servidores e os configurados como responsáveis pelos fatos “pagam” pelos seus erros. Muitas vezes o erro se encontra em ambas as partes e todos são punidos. As situações mais simples ou corriqueiras são resolvidas pelos próprios coordenadores do setor onde acontecerem os fatos e, nas situações mais graves, a direção da escola designa uma comissão para apurar os fatos e punir os responsáveis o que muitas vezes leva alguns alunos à perda do

direito ao internato e/ou da vaga na escola. Nestes casos o parecer final de tal decisão necessariamente tem que ser aprovado pelo Conselho de Professores do CEFET. Nos casos em que os culpados são servidores acontecem a abertura de um Processo Administrativo para apurar os fatos e aplicar penalidades.

Em relação ao que esperam da família, percebemos o sentimento de família manifestado na saudade pelo distanciamento dos familiares, que é compensado pela percepção do investimento que lhes é destinado na preparação para o futuro. O desejo de compensarem a separação da família é representado pela busca do bom rendimento nos estudos. Outro aspecto que merece destaque é a manifestação do apoio familiar esperado por eles em suas experiências.

Procuramos saber como é a convivência no internato. Sobre quantas pessoas dividem o mesmo apartamento, verificamos que o número de internos por apartamento varia de três a quatorze pessoas. Em relação às boas condições para estudos nos apartamentos, a grande maioria – 83,61% responderam negativamente, 14,75% positivamente e 1,64% não deram resposta. Pelo que conhecemos da estrutura da escola comungamos com a opinião dos alunos. Os apartamentos não oferecem boas condições para estudo. As camas são estilo beliche e, talvez devido a população ser exclusivamente masculina e estes serem os principais responsáveis pela limpeza dos ambientes onde residem, a higienização dos apartamentos fica a desejar. Em compensação a escola oferece uma área coberta bastante arejada e equipada com mesas e cadeiras para uso dos alunos internos nas suas atividades extra-sala de aulas, além da biblioteca que fica aberta de segunda a sexta-feira no horário das 07:00 às 22:30h.

A confirmação deste comentário se reforça quando interrogamos os alunos sobre qual espaço da escola é utilizado para os estudos de extensão de salas de aulas, onde a biblioteca e sala de estudos<sup>30</sup> predominaram – 91,71%. Estas ainda foram citadas juntamente com um lugar isolado das outras pessoas – 3,28% -, debaixo de algumas árvores – 1,64% - e apartamento – 1,64%. 1,64% dos entrevistados não responderam esta pergunta.

Quando questionados sobre o que acham do sistema de avaliação do CEFET, assim foram as respostas: **Alunos da 1ª série** - 52,38% acham bom ou ótimo; 28,56% acham ruim; 14,28% acham uma forma diferente e 4,76% acham difícil; **Alunos da 2ª série** - 70% acham bom, ótimo, excelente ou ideal; 15% acham ruim; o restante, 5% cada, se dividiram entre deveria ser revisto, muito rigoroso ou fraco; **Alunos da 3ª série** - 45% dos alunos deram respostas que demonstra aceitação por este sistema. 40% deram respostas que demonstra insatisfação, 5% demonstraram neutralidade através das suas respostas e 5% não deram resposta.

Podemos observar que os alunos da 2ª série são os que têm melhor aceitação pelo sistema de avaliação do CEFET de Januária, seguidos pelos alunos da 1ª série. Em relação aos alunos da 3ª série consideramos preocupante o alto índice de alunos que demonstraram insatisfação quanto ao sistema de avaliação.

Na busca de resposta para tal situação, entre outros fatores, podemos detectar através de conversas com o grupo de apoio que isto é reflexo da alta rotatividade de professores no CEFET no período de 2005 a 2007, devido à abertura de concurso público para efetivação de professores. Os novos professores muitas vezes necessitam de um período para se adaptar ao sistema de avaliação da escola, o que pode ter gerado uma avaliação negativa por parte dos alunos por eles avaliados. Outras possibilidades são o fato desses alunos serem mais exigidos por estarem em final de curso ou mesmo por atingirem um amadurecimento maior que os permitem uma avaliação crítica da escola.

---

<sup>30</sup> Na escola existe uma área coberta com iluminação e mobília adequada para os alunos fazerem suas atividades extras.

### **2.3.1.4 - Participação familiar na vida escolar**

Já foi constatada a importância da participação dos pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos. Ao conhecer como se dá essa participação entre os alunos obtivemos a seguinte situação:

#### **➤ Alunos da 1ª Série**

Ao saber se os pais conhecem o CEFET, 80,95% desses alunos disseram que sim e 19,05% que não. Sobre quantas vezes os pais estiveram na escola no ano de 2007, predominou uma vez para 42,86%, seguida de duas vezes para 14,29%, quatro vezes e cinco para 4,76% respectivamente, mais de oito vezes para 19,05% e nenhuma vez para 14,29%.

Em relação às oportunidades em que os pais compareceram à escola, predominaram as fases relacionadas à formalização do ingresso à escola: matrícula e da vinda para a escola para 18,75% respectivamente, efetuar o pagamento da taxa de alimentação para 6,25%. Essas fases também apareceram conjugadas com momentos de reuniões e visitas.

A grande maioria dos pais e responsáveis – 71,43% conhecem o sistema de avaliação do CEFET e 28,57% não.

Devido ao sistema de avaliação do CEFET ser diferente aos das demais escolas de origens dos alunos nos vimos na obrigação de verificarmos se os pais dos pesquisados já conhecem este sistema ou não.

Devido à escola trabalhar com avaliação de atitudes detectou que muitos dos pais se mostram confiantes que seus filhos vão apresentar as melhores atitudes na escola para não perderem a oportunidade de uma boa avaliação. Além disso, de acordo com as normas do CEFET, o aluno que repete uma série perde o direito ao internato. O que nos leva acreditar que os pais buscam conhecer o sistema de avaliação do CEFET para melhores condições de orientação dos seus filhos evitando a indesejável repetência de série.

Sobre os momentos em que os alunos reencontram suas famílias predominaram em alguns finais de semanas, feriados, recessos e férias para 95,24%. Alguns – 4,76% - responderam que estes encontros se dão em todos os momentos, porque a família é sua inspiração de vida.

A frequência em que acontecem estes reencontros varia de quinze em quinze dias para 19,05%, uma vez por mês para 19,05%, entre um e dois meses para 28,62% , entre dois e três meses para 14,29% e de seis em seis meses para 14,29% e para 4,76% essa frequência se dá todos os dias uma vez que para esses alunos seus pais estão sempre ao seu lado, principalmente quando rezam por todos.

#### **➤ Alunos da 2ª Série**

Ao saber quantas vezes os pais estiveram na escola no ano de 2007, predominou nenhuma vez para 60%, seguida de duas vezes para 20%, uma vez para 15% e quatro vezes para 5%. Podemos observar que os pais dos alunos do 2º ano estiveram na escola menor número de vezes que os pais dos alunos do 1º ano. Para conhecer o porquê desta situação obtivemos respostas nas rodas de conversas, como veremos mais à frente.

Em relação às oportunidades em que os pais compareceram à escola, predominou nas situações de visitas para 37,50% seguida de, com 12,50% cada, na matrícula, quando veio me trazer e outra quando convocada pela Coordenação Geral de Ensino, para resolver situação de bolsa de alimentação, em reuniões, quando veio me trazer e para resolver uns problemas no apartamento e vê como estava me adaptando na escola.

A grande maioria dos pais e responsáveis – 85% conhece o sistema de avaliação do CEFET e 15% não.

É importante ressaltar que quando os pais conhecem o sistema de avaliação do CEFET se torna mais fácil a contribuição e incentivo destes para os seus filhos no cumprimento de atitudes avaliadas pelo CEFET. Podemos citar, como exemplo, o cumprimento de horários, a assiduidade, o cumprimento de tarefas escolares, a preocupação no retorno para a escola nas oportunidades de visitas à família, entre outros comportamentos que ao analisarmos são presentes naqueles alunos que se encontram no grupo que os pais têm conhecimentos dos itens a serem avaliados pelo CEFET.

Sobre os momentos em que os alunos reencontram suas famílias predominaram em nos feriados prorrogados e nas férias para 85%. Estes ainda apareceram acompanhados de ocasiões especiais para 10% e finais de semanas para 5%.

Interrogados com que frequência acontece estes reencontros, responderam: não existe frequência certa para 45%, mensalmente e de seis em seis meses para 20 % respectivamente, três em três meses para 10% e dois em dois meses para 5%. Estes dados implicam na responsabilidade do CEFET em relação à formação destes adolescentes uma vez que o contato com a família é feito em períodos bastante distanciados. Durante o ano o aluno convive mais com a escola que com a própria família.

### ➤ **Alunos da 3ª Série**

Sobre quantas vezes os pais estiveram na escola no ano de 2007, predominou nenhuma vez – 40% -, seguida de duas vezes – 30% -, uma vez – 15% -, três vezes – 5% e cinco vezes – 5%. Os demais – 5% - deixaram sem resposta.

Diante destes dados fomos buscar respostas nas rodas de conversas. O depoimento de um aluno apresenta uma explicação:

“Professora, para meu pai deslocar da Bahia para Januária ele tem que gastar muito dinheiro, talvez até tirar da boca dos meus irmãos, então faço o possível para isto não acontecer. Além do mais, como é costume da escola chamar para conversar os pais dos alunos que se encontram em situações consideradas por nós alunos “ruins”, exemplo falta de bom rendimento escolar ou indisciplina, quem tem vergonha faz de tudo para seus pais não passarem por isto”. (ALUNO DA 3ª SÉRIE)

Assim foi possível observar que esses alunos têm a consciência de que a vinda dos pais à escola tem um custo elevado em termos financeiros que poderia ser aplicado na sobrevivência da família, bem como, o sentimento de vergonha causado pelo baixo rendimento ou indisciplina, ou seja, para esses alunos a vinda dos pais por esses motivos revela uma falta de compromisso com sua família ou de valorização do esforço feito pelos familiares para manter sua formação.

Além desta explicação foi possível observar que à medida que os pais vão conhecendo mais a escola, aumenta a confiança na mesma e como vir à escola lhes traz um transtorno financeiro estes só comparecem ao CEFET quando extremamente necessário.

Em relação às oportunidades em que os pais compareceram à escola, predominou as situações de reuniões – 58,33% - seguida de para visitas – 16,67%. Os demais, com 8,33%, assim igualmente se distribuíram: quando se iniciou na instituição e para visitá-lo, quando veio trazê-lo e em situações de problema familiar, para saber do seu rendimento escolar.

A grande maioria dos pais e responsáveis – 80% - conhece o sistema de avaliação do CEFET e 20%, não. Índice considerado insatisfatório por estar relacionado com alunos da última série.

Sobre os momentos em que os alunos reencontram suas famílias predominaram em nos feriados prorrogados e nas férias – 88,89%. Os demais, com 5,56% cada, nos finais de semanas e quando quer.

Interrogados com que frequência acontece estes reencontros responderam: de seis em seis meses – 44,44 %; não existe frequência certa – 22,22%; três em três meses – 11,11%; mensalmente – 11,11%; entre quinze e trinta dias – 5,56%; e quinzenalmente – 5,56%. Nova confirmação da responsabilidade do CEFET em relação à formação destes adolescentes.

Percebemos que a participação dos pais e responsáveis na escola se dá em momentos que exigem a presença dos mesmos. Foram poucas as citações de visitas aos alunos e de conhecimento da escola desvinculadas desses momentos, embora não haja restrições de dias e horários da parte da escola para essas ações. Os intervalos dos contatos com a família podem se estender de quinze a 180 dias. Isso indica que estes alunos passam um longo período de tempo sem contato com seus familiares, ao mesmo tempo em que estão construindo redes de sociabilidade com outros atores, sobretudo com os demais alunos internos com os quais compartilham as atividades cotidianas.

Ao analisar as informações sobre a participação da família na vida escolar dos alunos internos do CEFET de Januária, foi possível detectar que a ausência dos pais é entendida e aceita por estes alunos pelos motivos anteriormente apresentados o que revela que a ausência e a falta de acompanhamento dos pais, no caso específico desses alunos, não é traumática ao ponto de impactar negativamente no rendimento escolar dos mesmos. Pelo contrário, a ausência dos pais na escola é para eles um indicativo de bom rendimento. Significa que, apesar da saudade provocada pela distância, estes alunos estão cumprindo com o que lhes cabe nesse processo de formação, isto é, estão se esforçando para que não seja necessária a presença de seus pais na escola, o que significa evitar constrangimentos para seus pais e para eles, além de transtornos financeiros.

### **2.3.1.5 Sobre os hábitos de estudos**

Em relação aos hábitos de estudo, 68,85% revelaram ter horários regulares para estudos fora de sala de aulas durante os dias de semana, numa carga horária média de duas a três horas, e 27,87% não têm esse hábito, estudando nas vésperas das provas. Os demais, 3,28%, não responderam. O hábito de estudar foi definido por conta própria para 80,49%, seguida pela ajuda de outras pessoas para 12,20% e por conta própria com ajuda dos meus pais para 2,44%. Os outros 2,44% não responderam.

Com relação aos alunos da 1ª série - 53,84% - esse hábito foi formado a partir do ano letivo de 2007, para 23,07% desde a 5ª série do ensino fundamental, para 15,38% quando vieram as notas baixas ou repetiram o ano. Em relação aos alunos da 2ª série observamos que 50% destes alunos adquiriram este hábito desde quando iniciaram o ensino médio no CEFET, 30% desde o ensino fundamental, 10% a partir da necessidade e 10% desde o início de 2007. Quanto aos alunos da 3ª série, para 80% adquiriram este hábito desde quando iniciaram o ensino médio no CEFET e 20% desde quando sentiram ser necessário para a vida escolar.

Os alunos da 3ª série foram aqueles que ficaram em menor quantidade quanto ao hábito de estudo diário fora de salas de aulas. Fomos compreender esta situação nas rodas de conversas.

A justificativa que nos apresentaram é que no início devido a ansiedade e o medo de não dar conta de acompanhar o ritmo de ensino do CEFET, os alunos montam esquemas de estudos diários com uma carga horária definida. Com o tempo eles descobrem que podem deixar as coisas acontecerem de forma mais *light*, sem este esquema de estudos, estudando de acordo com a necessidade, porém, não deixando acumular conteúdos. Conseguimos entender que se torna normal para os alunos, à medida que vão se adaptando ao sistema de ensino do



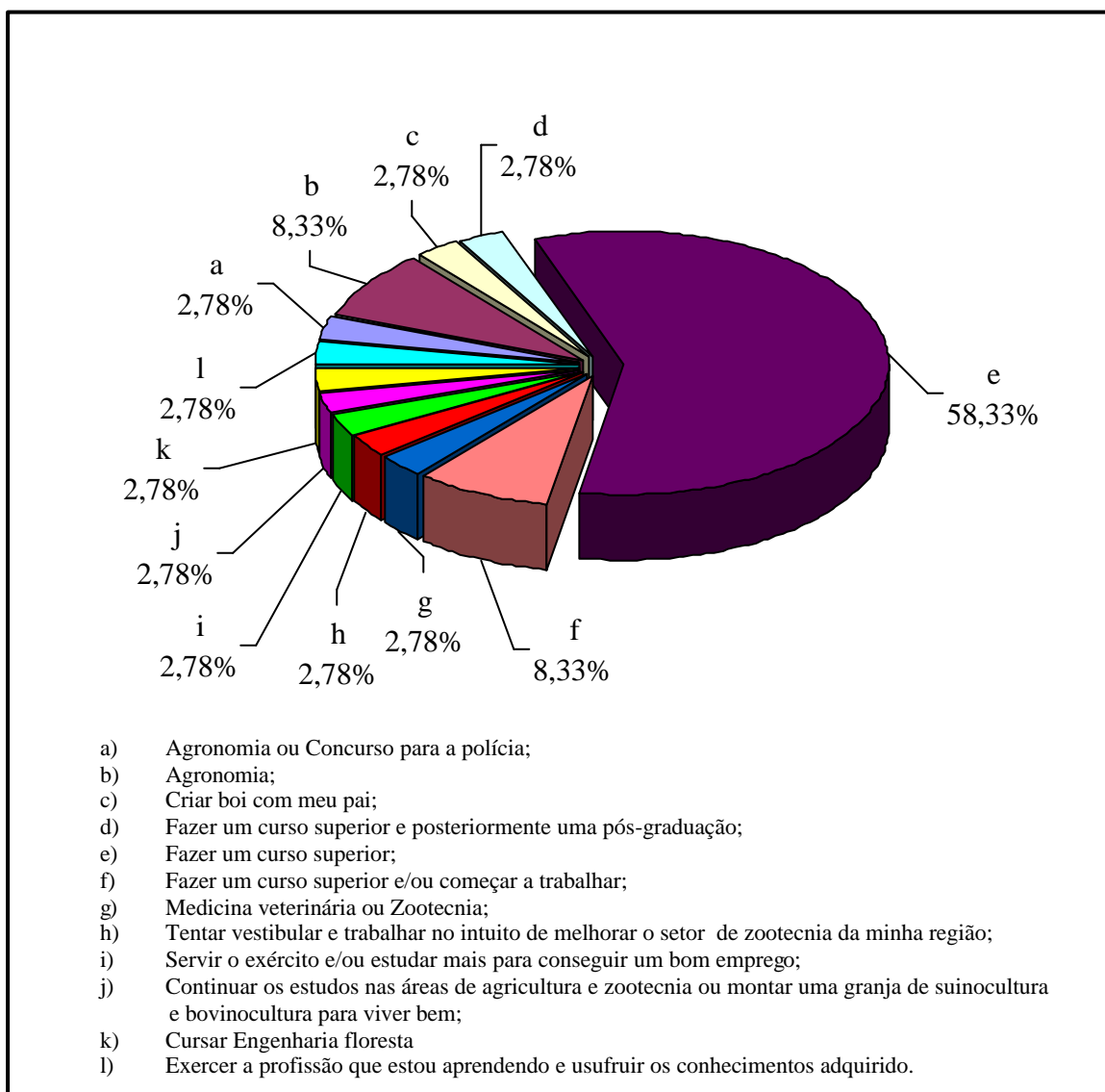
CEFET, estudarem mais ou menos de acordo com a carga de conteúdos passados diariamente, o que para estes alunos deixa de ser considerado como hábito de estudo.

### 2.3.1.6 Sobre os projetos para o futuro

Este questionamento foi feito apenas para os alunos veteranos, 2ª e 3ª séries, por acreditarmos que os alunos da 1ª série ainda não têm maturidade suficiente para respostas sobre o futuro. Dos quarenta alunos entrevistados 90% consideraram importante a participação do CEFET na sua formação sendo estes 100% dos alunos da 2ª série e 80% dos alunos da 3ª série. Os demais alunos da 3ª série, 20%, disseram não considerarem esta importância.

O reconhecimento desta ajuda foi manifestado através da predominância da resposta na oferta de um bom ensino para 40% seguida de outras que em síntese se enquadram nos aspectos de socialização para 30%, preparação para o mercado de trabalho para 15% e formação da cidadania para 15%. Dados estes que demonstram expectativa e confiança do aluno no CEFET.

Os planos destes alunos ao deixarem o CEFET são bastante variados, como demonstra o Gráfico 11.



**Gráfico 11** – Planos para depois da saída do CEFET

## 2.4 - Nas Rodas de Conversas

Foi nas rodas de conversas que esclarecemos dúvidas deixadas nos documentos, históricos escolares e boletins informativos, bem como, nas respostas dadas nos questionários.

A experiência vivida nas rodas de conversas foi muito positiva uma vez que complementamos as respostas dos questionários. Nestas conversas os sentimentos afloraram e as verdades surgiram com muita naturalidade. Foi grande a harmonia do grupo formado pelos 61 pesquisados, os dez colaboradores e a pesquisadora. Esses momentos serviram para conhecer melhor esses alunos e construir uma relação de proximidade entre pesquisador e os pesquisados.

Um aluno deu o seguinte depoimento relacionado à valorização do CEFET como uma possibilidade que se lhes apresenta de melhorias futuras de condição de vida:

“Professora, para muitos de nós internos a vinda para o CEFET foi considerada a salvação. Nas nossas residências não tem muito espaço para estudo. É pouco espaço para muita gente. Barulho dos irmãos mais novos, bate-boca dos pais, embriaguez, estes e outros fatores impedem o bom desempenho nos estudos.” (ALUNO DA 2ª SÉRIE).

Foram muitos depoimentos que nos mostraram que para os alunos na situação de interno, apesar dos pontos negativos relacionados, principalmente a saudade, é considerado como ponto positivo morar na escola. Eles se orgulham desta situação. O adolescente que se adapta a vida de internato se considera forte por ter superado as dificuldades iniciais e continuar superando as limitações do dia a dia. Isto podemos observar quando se referiram aos colegas que desistiram da escola por não se adaptarem ao internato, estes sendo chamados de “os fracos” como se verifica no depoimento a seguir:

“Sabe professora, talvez nós tivemos a aceitação de sermos pesquisados porque não temos vergonha de contar nossa realidade, mas outros colegas, talvez, se fossem convidados não teriam aceitado. Existem aqueles que se envergonham das suas origens e não querem que seus pais venham à escola por vergonha do que eles são.” (ALUNO DA 3ª SÉRIE).

Como já foi dito, a maior parte dos alunos internos do CEFET de Januária é originária do meio rural ou de cidades com baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano. São na sua maioria pessoas simples e bastante politizadas. Esta politização é explicada pelo fato de muitos já exercerem lideranças nas suas comunidades, seja na escola, na igreja ou em outro trabalho comunitário. São pessoas que sabem se expressar e demonstram facilidade de liderança superior à minoria que é oriunda dos centros urbanos.

Um depoimento trouxe uma dupla revelação, a condição de pobreza das famílias desses alunos e a consciência dos mesmos do retorno esperado pela família dado o investimento que ela tem feito em sua formação:

“Quando eu vim para a escola para conseguir fazer meu enxoval todos familiares e amigos tiveram que ajudar. Minha mãe pediu ajuda até da prefeitura. Eu só estou aqui porque pago a “taxa de alimentação” como bolsista, se eu perder esta oportunidade posso juntar tudo e voltar pra roça. A esperança da minha família é que eu seja diferente dos outros irmãos que estão lá na roça trabalhando para me sustentar aqui. Eu nunca poderei estar lhes decepcionando.” (ALUNO DA 1ª SÉRIE).

A transparência e a sinceridade das palavras destes alunos nos mostraram a representação do internato eles. Para alguns a vinda para o CEFET veio até mesmo colaborar na divisão do pouco alimento existente em casa para alimentar a família. Muitos foram os alunos que afirmaram que a alimentação da escola é melhor que a de casa, porém, não foram poucos os que queixaram da falta da afetividade familiar que escola alguma pode oferecer.

Um aluno da 2ª série fornece um exemplo:

“Nós sabemos dos esforços feitos pela escola para servir a melhor comida no refeitório, mas, professora, comida boa mesmo é a da casa da gente. O arroz branquinho da minha mãe com aquele ovo frito só me traz saudades.” (ALUNO DA 2ª SÉRIE).

Outro aluno fornece uma afirmação semelhante:

“Tia Tê<sup>31</sup>, o arroz com ovo da minha mãe é melhor que qualquer lasanha servida pela escola.” (ALUNO DA 3ª SÉRIE).

O depoimento de um aluno ilustra a condição de privação de sua família:

“Com certeza a comida feita pela mãe da gente é a melhor do mundo, mas eu que não sinto saudades da fome lá de casa. Eu não me lembro do dia que comi carne lá em casa.” (ALUNO DA 3ª SÉRIE).

As rodas de conversas foram muito ricas. No início ficava um clima de inibição e depois de alguns minutos cada um queria se expressar. Nós sentíamos que entre eles, aquele tipo de conversa era constante, até mesmo, porque uns ficavam incentivando os outros a contarem suas histórias que já eram conhecidas pelo grupo. Foi possível perceber que no internato, como reforçado nas respostas do questionário, os laços de amizade, devido todos se encontrarem nas mesmas condições de adaptações, superações e busca de crescimento, se fortalecem com o convívio.

A cada série que se avança às relações de confiabilidade se fortalecem, isto foi observado através de depoimentos como este que segue:

“Professora, os TA’s são minoria, mas eles são muito fortes. Eles é que dão as ordens. Nós novatos temos muito a aprender. Se Deus quiser eu chego lá. Um dia vou mostrar pros meus colegas que se fôssemos unidos não teríamos aceitado imposições<sup>32</sup> feitas pelos veteranos.” (ALUNO DA 1ª SÉRIE).

---

<sup>31</sup> Sentimos ser necessário destacar nossa visão sobre o polêmico termo “tia” quando utilizado como sinônimo de professora. A obra “Professora Sim, Tia Não” de Paulo Freire (1997) nos leva a algumas reflexões sobre o tema. Para o autor o uso desse termo constitui-se numa armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais negando a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática em favor exatamente dos poderosos. Assim, enquanto tios e/ou tias e/ou professores, todos nós temos o direito ou o dever de lutar pelo direito de ser nós mesmos, de optar, de decidir, de desocultar verdades. O “tia” que aparece neste trabalho de pesquisa é um simples tratamento carinhoso dado pelos alunos do CEFET de Januária a esta pesquisadora, ficando fora de cogitação, por parte desta profissional, a possibilidade de confusão entre os papéis. São muitos anos de trabalho dentro de uma mesma escola porém com muito profissionalismo.

Através dos depoimentos verificamos que para alguns alunos a vinda para o internato é considerada muito além de busca de crescimento escolar e cultural, e sim a solução para os atritos familiares, como revela o depoimento a seguir:

“Sabe professora, muitos aqui sentem falta de casa, mas para sair daquele inferno foi a melhor coisa que fiz. Meu padastro é um cachaceiro, minha mãe é uma sem vergonha que gosta mais dele que dos filhos. Tenho pena dos meus irmãos pequenos que têm que viver naquele ambiente de perdição. Depois que meu pai arranhou outra mulher e saiu de casa, ele se esqueceu de nós. Sabe quantos irmãos tenho só com a mesma mãe? Seis. Fora os que meu pai tem com a outra mulher.” (ALUNO DA 1ª SÉRIE).

Muitos falaram da oportunidade de morar no CEFET como a solução dos seus problemas e, revelaram que quando saírem do CEFET desejam conseguir um bom emprego para nunca mais precisarem dos seus pais ou familiares.

Alguns depoimentos demonstram a insatisfação quanto à vida de internato. Assim desabafou um aluno:

“Professora, a senhora não imagina o que é morar em um apartamento junto com 13 pessoas nunca vistas anteriormente. Cada um vindo de uma realidade diferente. Além de tudo, os alunos veteranos lhe obrigarem a aceitar um nome que só te faz sentir infeliz. E, ainda, os veteranos não deixarem ninguém dormir em paz. O internato, professora, é um bom pedaço do inferno.” (ALUNO DA 1ª SÉRIE).

Depoimentos como este demonstram não ser fácil a adaptação no internato, que para alguns alunos é algo muito estranho. Podemos notar que quanto maior o número de alunos por dormitório maiores são os tipos de insatisfações.

O depoimento a seguir nos levou a concluir que a falta de privacidade no internato é algo que traz muitas insatisfações:

“Sabe tia Tê, a comida da minha casa não tem tanta variedade como a daqui. Lá em casa não comemos carne todo dia, mas os intervalos entre refeições não são tão grandes. Sabemos que fica caro para a escola oferecer maior número de refeições que o que já oferece, porém não podemos trazer nada de casa porque os colegas veteranos tomam da gente.” (ALUNO DA 1ª SÉRIE).

Quando este aluno deu tal depoimento os demais participantes na roda de conversas concordaram e afirmaram que no internato aquele que não divide o que tem com os outros é visto como egoísta. Até as roupas são usadas de forma coletiva.

Este depoimento revelou a preocupação com a preservação do patrimônio da escola:

“O número de orelhões que existe na escola já não é suficiente e ainda aparecem uns colegas que só sabem detonar. Eu só falo com meus pais nos sábados à noite. Lá em casa não tem telefone. Eles vão a cavalo ao posto telefônico que fica a quatro quilômetros lá de casa. Quando o orelhão está quebrado ficamos sem nos comunicarmos. Eu e outros colegas aqui não

---

<sup>32</sup> As imposições citadas neste depoimento se enquadram entre as brincadeiras de mau gosto feitas pelos veteranos com os novos colegas. Exemplo: O aluno recém chegado deve bater continência para os veteranos; os apelidos colocados nos novos colegas que na maioria são de forma pejorativa; algumas tarefas domésticas do tipo arrumar cama, pegar água para beber, entre outras que o aluno veterano faz o novo colega executar em seu benefício. A escola não aprova tais comportamentos e quando toma conhecimento de tais fatos os infratores são penalizados.

temos celular, até mesmo porque nos locais das nossas casas não têm sinal para este tipo de comunicação.” (ALUNO DA 3ª SÉRIE).

No último encontro o grupo apresentou a proposta de continuarmos nos reunindo em 2008 com os alunos que permanecessem no CEFET com objetivo de trocar conhecimentos. As explicações apresentadas foram que as conversas entre eles existem de forma muito espontânea, porém em grupos com maiores afinidades. Para estes alunos com início que das rodas de conversas o círculo de amizades deles cresceu. O grupo que inicialmente reunia apenas colegas com afinidades, tais como, serem da mesma série, quarto ou cidade, foi dando espaço para agregar pessoas de diferentes séries, quartos e cidades. Mesmo aqueles que não participavam do grupo dos pesquisados ou colaboradores, mas que tinham afinidades com alguém do grupo foram se aproximando dos outros. O que para os alunos foi visto como algo muito positivo.

No CEFET já existe alguns grupos organizados, tais como, o Grêmio Estudantil, o GAIE – Grupo de Apoio a Integração Estudantil, o Diretoria Acadêmico, o JAC – Jovens Agrícolas Cristãos, porém no depoimento dos alunos ainda falta espaço para promover uma melhor socialização dos alunos do CEFET, principalmente, para os internos que têm suas características próprias. Segundo os alunos, quando os grupos se tornam muito grandes aqueles que têm maior facilidade de expressão inibem a fala dos mais tímidos como alguns alunos internos. Quando se trata de grupos formados apenas por eles, estes se sentem à vontade e são muito falantes, mas na presença de pessoas de outros grupos se calam.

Prometemos aos nossos colaboradores e entrevistados melhor avaliarmos a significativa proposta uma vez que um bom relacionamento com os nossos alunos facilita alcançarmos os nossos objetivos.

## CONCLUSÃO

Ao iniciarmos a pesquisa tínhamos uma concepção negativa das possíveis conseqüências provocadas pela distância física vivenciada entre alunos internos e seus pais. Acreditávamos que o distanciamento do adolescente dos olhos da família só poderia ter conseqüências prejudiciais para essa fase vital, que não só na nossa visão, mas na de muitos estudiosos da adolescência já citados, é uma fase norteadada por muitos conflitos e transformações corporais, psicológicas e comportamentais. Tal concepção nos impedia de vislumbrar possíveis aspectos positivos dessa experiência.

Com o decorrer da pesquisa e seus resultados formamos outra concepção. Foi possível perceber que nem sempre a melhor forma de acompanhar é estar observando nossos filhos através dos olhos propriamente ditos, parte da estrutura física do nosso corpo. Mesmo de longe podemos acompanhá-los com os olhos do incentivo, do compromisso, da responsabilidade, da consciência do que somos e temos, entre outros sentimentos que podemos lhes repassar desde sua inicial formação e dar continuidade mesmo após o distanciamento físico através dos nossos atos e atitudes.

Percebemos que nem sempre o aluno com melhor rendimento escolar é aquele que os pais têm condições e vêm à escola com freqüência, mas que é aquele que teve a oportunidade de ser conscientizado sobre a importância de uma boa formação escolar e que esta conscientização nem sempre foi formada de forma harmoniosa e sim através da dor da falta de amor, separação dos pais, falta de recursos financeiros, entre outras.

Ao analisarmos as médias finais de conclusão do Ensino Fundamental e total das competências adquiridas no CEFET concluímos que os alunos que são selecionados para o CEFET de Januária vêm do Ensino Fundamental com médias consideradas altas para a região e que ao chegarem nesta escola dão continuidade a este nível de rendimento ou se tornam ainda melhores. Isso demonstra que a ausência física dos pais não interfere, necessariamente, de forma negativa no rendimento escolar, que razões mais fortes já citadas levam o aluno a ter um bom rendimento o que reforça a nossa nova concepção.

Os alunos do CEFET de Januária, em sua grande maioria, estão na faixa etária entre 14 a 18 anos, são oriundos de cidades do norte de Minas Gerais e membros de famílias nucleares onde os pais vivem juntos e a figura do pai é a que prevalece como chefe da família. Numa reafirmação do modelo tradicional de família patriarcal, que marca presença nesta região.

Algo que nos chamou atenção foi que, talvez numa forma estratégica para compensar o distanciamento físico de seus familiares, os alunos internos consideram o CEFET as suas residências. Alguns alunos chegam a chamar de pai ou mãe servidores do CEFET, principalmente aqueles com idades aproximadas a dos seus pais.

Menos de 20% dos alunos matriculados na 1ª série no CEFET de Januária trouxe experiência de internato. Estes alunos vieram de escolas da Fundação Caio Martins, onde estudaram cerca de sete anos cursando o ensino fundamental. Os alunos oriundos de escola em sistema de internato facilmente se adaptam no CEFET por já trazer incorporados os hábitos sociais próprios dos que vivem em comunidades.

Foi desagradável sabermos que para os alunos internos a vinda dos pais na escola é considerada como um ponto negativo ficando comprovado que tanto por questões financeiras como pelo fato dos pais dos alunos que não se encontram em condições ideais<sup>33</sup> serem convidados a comparecerem no CEFET, os alunos internos se sentem envergonhados e fazem o possível para seus pais não passarem por tais situações. Os depoimentos revelaram que seja

---

<sup>33</sup> No CEFET de Januária os pais dos alunos que estão com baixo rendimento escolar ou envolvido em situações que caracterizam falta de disciplina são convidados a comparecerem na escola para uma conversa entre escola, aluno e família com objetivo de tentar resolver tais situações.

qual for o motivo, se o pai de algum colega é visto na escola, os demais colegas fazem comentários de que aquele aluno se encontra em situação de baixo rendimento escolar, o que na linguagem deles “o colega se encontra a perigo”, ou se encontra em dificuldades por ter se envolvido em situações que caracterizou indisciplina, na linguagem do grupo “o colega se deu mal”. Assim, por conta desses motivos, para esses alunos, a presença dos pais na escola os expõe frente aos demais colegas.

Foi conhecendo a realidade desses alunos e analisando as informações obtidas que detectamos o estreitamento de nosso olhar.

Ao propormos esta pesquisa tínhamos como objetivos investigar sobre a trajetória escolar de alunos matriculados em sistema de internato no CEFET de Januária-MG, tendo como referência de análise a participação familiar no processo de adaptação do aluno no sistema de internato. Questionávamos sobre as concepções dos pesquisados sobre sua condição de aluno interno e sobre o seu rendimento escolar. Queríamos identificar quais eram os alunos internos que apresentavam baixo rendimento e investigar sobre como se dava o seu relacionamento com o internato e com sua família. Nesse momento partimos da premissa de que o baixo rendimento escolar dos alunos internos direcionava-se ao seu relacionamento com o internato e com sua família.

Em consequência dos anos de experiência na escola, acreditávamos que tínhamos as respostas para tais questões. Através do desenvolvimento da pesquisa fomos percebendo sua complexidade que nos conscientizou de que muito tínhamos a aprender com os alunos internos.

Os dados nos levaram a concluir que o aluno que se matricula no CEFET de Januária vem com uma excelente bagagem de conhecimentos devido ao rigoroso processo seletivo a que tem que se submeter para conquistar uma vaga nesta escola. Então foi possível visualizar que a boa resposta dada por ex-alunos do CEFET, tanto no campo social, bem como, no profissional, não é mérito apenas desta escola, mas sim, de todos que se envolveram na sua vida escolar desde o início da sua formação até a formação final.

Por estarmos à muito tempo dentro de uma mesma instituição desenvolvendo trabalhos que considerávamos exorbitantes, era nossa tendência acreditar que todos os frutos colhidos por aqueles que fomos temporariamente responsáveis pela sua formação eram resultados exclusivos da nossa minúscula participação. Os resultados nos fizeram perceber a existência de outras participações tão significativas e importantes para esses alunos.

Acreditávamos que apenas as crianças e adolescentes bem assistidas por seus pais ou responsáveis poderiam assumir a postura de bons alunos. Ao serem revelados pelos alunos internos os motivos que os levam a buscarem bons rendimentos escolares evitando a vinda dos seus pais no CEFET, o que por motivos já expostos consideram como algo negativo, chegamos à conclusão que outras motivações podem suprir as ausências da família e tornar uma criança ou adolescente um aluno exemplar.

A adolescência que tem sido encarada como uma fase de crise e de dificuldades, de adaptação e conflitos, é vivenciada para estes alunos juntamente com um momento de amadurecimento pela experiência do internato. Estes se apresentam como adolescentes conscientes que se preocupam com os gastos que os seus pais podem evitar não comparecendo na escola, que estudam e buscam superar as dificuldades de sua trajetória no internato sem nenhum trauma ou rancor.

Antes da pesquisa, chegamos a imaginar o sofrimento dos alunos internos pela falta dos seus pais. E muitas vezes julgamos irresponsáveis aqueles pais que não faziam um sacrifício para visitarem seus filhos. Dávamos muita importância para a presença física.

Os alunos internos nos mostraram que estão mais perto das suas famílias do que imaginamos e que buscam sempre bons resultados em consequência desta forte ligação familiar. Não deixar que seus pais venham à escola para resolverem situações de rendimento

escolar insuficiente ou resolver situações consideradas falta de disciplina nos leva a concluir que as ligações familiares dos nossos alunos são positivas. Foi possível verificar que os discentes com baixo rendimento escolar raramente são aqueles menos visitados por seus pais e que os alunos internos muitas vezes têm rendimentos superiores aos alunos que estudam em sistemas de semi-internato ou externato na escola e que convivem diariamente com seus pais.

Esta constatação não contradiz a tese da importância da participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos, mas alerta para a necessária ampliação da concepção dessa participação. Os dados nos revelaram que no caso dos alunos internos ela existe apesar de não ser visível.

Concluimos, ainda, que para alguns alunos o internato além de lhes proporcionarem a possibilidade de formação educacional lhes proporciona melhores condições de vida em termos materiais. Muitos são os alunos que encontraram nas instalações destinadas ao internato melhores condições de higiene e organização que a encontrada em seus lares, bem como no CEFET têm condições de se alimentar melhor que em casa. Alguns alunos encontraram no internato a paz não existente em seus lares devido aos conflitos familiares.

### **Recomendações**

A realização da pesquisa revelou situações que aqui são apresentadas como recomendações que merecem desdobramentos posteriores.

Em relação ao regime de internato os governantes deste país devem fortalecer a política educacional para oferecer ao jovem oriundo de famílias de baixa renda residentes no meio rural ou em cidades com baixo índice de desenvolvimento humano, melhor condições para sua formação profissional e cultural.

É preciso ampliar o incentivo para que não se acabe o sistema de internato nas escolas, uma vez que estas são responsáveis pela formação de muitos adolescentes oriundos de famílias com baixa renda familiar que têm no internato uma opção única para buscar uma formação profissional. A partir desta formação é que muitos vão ao encontro de uma graduação muitas vezes usando desta para seu próprio sustento.

Quanto às melhorias das condições da vivência dos alunos internos do CEFET destacamos:

- A necessidade de um trabalho de conscientização da igualdade dos alunos enquanto seres humanos para acabar com os trotes feitos por parte dos alunos veteranos nos novos colegas.

- A necessária redução do número de alunos nos apartamentos.

- A necessidade de maior segurança no ambiente do internato.

- A instalação de maior número de orelhões e de outros meios de comunicação na área do internato e a conscientização dos alunos do uso adequado dos mesmos.

No que diz respeito à melhoria das relações de sociabilidade entre os alunos chamamos atenção para:

- Necessidade de mais incentivos aos grupos de socialização já existentes para promoverem a interação dos alunos, como as rodas de conversas.

- Criação de eventos do tipo “um dia de lazer da família na escola” com o objetivo de acabar com o estigma que os pais só comparecem à escola para resolverem situações indesejáveis.

Ao terminar esta pesquisa nos sentimos na necessidade de promovermos uma reavaliação dos nossos conceitos e das nossas atividades profissionais e concluimos que muito temos a fazer pelos jovens adolescentes deste país, bem como, por aquelas famílias que vivem no meio rural ou em cidades com baixo índice de desenvolvimento humano, os pais dos nossos alunos internos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. **Introdução à Metodologia de Pesquisa Social**. Lavras: UFLA / FAEPE, 2000.
- AMARAL, C. C. G. do. **Família às Avessas**. Gênero nas Relações Familiares de Adolescentes. Fortaleza: EUFC, 2001.
- AMATEA, E. S. W. e FABRICK, F. Moving a family into therapy: critical referral issues for the school counselor. **School Counselor**. V. 31, p. 285 – 294. 1984.
- ARAÚJO, C. A. de. **Pais que Educam: Uma aventura inesquecível**. São Paulo: Editora Gente, 2005
- ÁRIES, P.. **História social da criança e da família**. Trad. Flaksman, 2 ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BALLONE, G.J. **Depressão na Adolescência, in PsiqWeb**, Internet.2003. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/adoolesc2.html>> Acesso em: 10 out. 2006.
- BAUM, A. e PAULOS, P. **Crowding**. Em D. Stokols & I. Altman (Org.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 548-726). New York: Wiley Interscience, 1987.
- BENCINI, R. Como atrair os pais para a escola. **Revista Escola**. edição 0166. out. 2003.
- BENELLI, S.J. **O internato escolar como instituição total: violência e subjetividade**. internet 2002. disponível no endereço eletrônico: SciELO. Org – Scientific Electronic Library Online. data de acesso: 28 mai 2007
- BRANDÃO, Z. MANDELERT, D. e PAULA, L. A. Circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Caderno de Pesquisa**, vol.35, no.126, São Paulo set./dez. 2005. disponível no endereço eletrônico: SciELO. Org – Scientific Electronic Library Online. data de acesso: 24 de abr 2006.
- BUENO, B. G. e GARCIA, T. F. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 77, n. 186, p. 263 – 281, mai/ago. 1996.
- CASAS, F. **Colidad de vida de la infância y políticas integrales**. V Congresso de Intervencion Social. (Área temática: Família e infância). Madrid: 1998.
- CATANI, A. M. **A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou Como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)**. Educ. Soc., vol.23, no.78, Campinas, Apr. 2002. internet 2002. disponível no endereço eletrônico [www.scielo.br](http://www.scielo.br). data de acesso: 23 set 2006
- COELHO, S. B. F. A influência da estrutura do ensino no fracasso da aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**. V. 3, n. 18, p. 28 – 37. 1994.
- COIMBRA, L. A disciplina extrapola a escola. **Mundo Jovem. Um Jornal de Idéias**. Porto Alegre, p. 10, agosto. 2002.
- CUNHA, M.V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n. 186, p.318-345, mai/ago.1996.
- DIAS, M.L. **Vivendo em família: relação de afeto e conflito**. São Paulo: Moderna, 1992.
- DIAS, R.R. A função do psicopedagogo como terceiro na relação familiar de aprendizagem. **Revista Psicopedagógica**. [S.L.], v. 16, n. 41, p. 8 – 11. 1997.

- EHRlich, M. I. parental involvement in education: a review and synthesis of the literature. In: **Revista Mexicana de Análisis de La Conducta**, v. 7, n. 1, p. 49-69, 1995.
- ELKIN, F. **A criança e a sociedade**. Rio de Janeiro: Block, 1968.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FOX, R. S.. **Pupil - teacher adjustment and mutual adaptation in creating classroom learning environments**. Final report. Michigan: Michigan University. 1987.
- FRAIMAN, L.P.E. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1997. 134p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1997.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GOMES, J.V. **Relações família e escola; continuidade e descontinuidade no processo educativo**. Idéias. Secretaria da Educação, São Paulo, n.16, p. 84-92., . 1992.
- GOODE e HATT, K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.
- GRÜNSPUM, H. e GRÜSPUM, F. Assunto de escola. In: **Assuntos de família: relacionamento-sexo-TV-droga-Escola**. [S.L.]:Almed, [s.d.].
- HOLAHAN, C. J. e WANDERSMAN, A. **The community psychology perspective in environmental psychology**, Em D Stokols & I. Altman (Org.), Handbook of environmental psychology (pp. 835-837). New York: Wiley Interscience, 1987.
- HOMBRADOS, M. I. **Hacinamiento**. Em J. I. Aragonès e M. Américo (Orgs.), Psicologia ambiental (pp. 149-171). Madrid: Pirâmide, 1998.
- KAMLOT, E. Família, desejo e aprendizagem. **Revista Psicopedagógica**. [S.L.], v. 16, n. 40, p. 28 -34. 1997.
- LIMA, C.M.B. **A aliança familiar na adaptação ineficaz**. São Paulo: Instituto de Psicologia, 1991. 386p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1991.
- LUDKE, H. A. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, V.L.S. A ambientação à escola: atuação junto a um grupo de crianças iniciando o ciclo básico. **Cadernos de Educação**. PAIDÉIA.FFCLRP.USP, Ribeirão Preto, n.1, p. 17-24, ago. 1991.
- MALDONADO, M.T. **Comunicação entre pais e filhos**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 15.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MINERVINO, C.A.S.M. Relacionamento entre pais e filhos. **Revista Pediátrica Moderna**. São Paulo, v.33, n.9, p. 740-743, set.1997.
- MITSCH, R. **Alimento o potencial dos seus filhos**. Trad. Bartolotti, C. C. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- MUSGRAVE, P.W. **Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, .1984.
- MUSS, Rolf E.. **Teorias da adolescência**. Belo Horizonte: Interlivros Ltda., 1971.

- NAKAYAMA, A..M. **A disciplina na escola: o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º grau.** São Paulo: Instituto de Psicologia, 1996. 239p. Dissertação (Mestrado).- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1996.
- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia de educação. **Cadernos de Educação.** PAIDÉIA.FFCLRP.USP.Ribeirão Preto, fev/ago, 1998.
- PAIS, J, M. **Culturas juvenis.** Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- PEREZ, M. C. A. **Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental.** Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1973.
- PINTO, E. e COLS. **Contribuição para análise dos indicadores sociais e familiares do atraso escolar.** TEMAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO. São Paulo, v. 4, n. 21, p. 2-9. 1994.
- PLATONE, M.L.L. de. **Integracion el sistema escolar y del sistema familiar, sus efectos sobre la conducta infantil.** Niños, Caracas, v.22 965, p.65-75, jul/dez. 1997.
- ROCHA, C. et al. Influência do contexto pedagógico da família no desenvolvimento de competências sociais por alunos do primeiro ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Educação.** Lisboa, v. 11, n. 1, p. 36 – 38. 1998.
- RODRIGO, M.J. Y; PALACIOS, J. (Coord.). **Familia y desarrollo humano.** Madrid: Alianza, 1998.
- SANTOS, V. de O. dos. **Juventude em Destaque: Uma Leitura Midiática da Imagem Juvenil.** Seropédica – RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2004. 48 p. Relatório Final (Graduação) – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2004.
- SENNA, M. G. de C. **A Educação das Crianças: Representações de Pais e mães das camadas populares.** São Paulo: Instituto de Psicologia, 1990. 409 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, USP, São Paulo., 1990.
- SERAFINI, A. Z. **Família: a relação entre expectativa dos pais e a aprendizagem.** REVISTA PSICOPEDAGÓGICA. [S.L.], v. 15, n. 39, p. 4 – 5. 1996.
- SIGOLO, S. R. L. e LOLLATO, S. O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores, In: CHAKUR, C. R. de. (Org). Cultura Acadêmica **Problemas da educação sob o olhar da psicologia.** Araraquara: FCL / Laboratório Editorial / UNESP. São Paulo: 2001.
- SIPAVICIUS, N. A. A. O rendimento escolar na 1ª série do 1º grau em duas escolas públicas paulistanas: um estudo de regressão múltipla. **Didática.** São Paulo, v. 28, p. 115 – 129. 1992.
- STRAUCH, B. **Como entender a cabeça dos adolescentes.** As novas descobertas sobre o comportamento dos jovens. Tradução Batista, D. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- SZIMANSKI, H. Significado de avaliação para mães de uma escola estadual da região central de São Paulo. **Idéias.** Secretaria da Educação, São Paulo, v. 22, p. 69 – 74. 1994.
- TROPMAIR, H. Autoridade dos pais. **Revista do Professor.** Porto Alegre, v.12, p. 46-47, abril/jul.1996.

VALENTE, M. L. L. C. **Fracasso escolar: problema de família?** Marília – SP: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1993. 269 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, São Paulo, 1993.

VALERA, S e VIDAL, T. **Privacidad y territorialidad**. In J. I. Aragonès e M. Américo (Org.), *Psicologia ambiental* (pp. 123-147). Madrid: Pirámide.1998.

VASCONCELLOS, C.S. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. **Caderno Pedagógico do Libertador**. São Paulo, v.4, p.101-115. 1995.

VICENTE, C.M. **O direito à convivência familiar e comunitária**: uma política de manutenção do vínculo. In: Kaloustian, S.M. (Org). *Família a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 1994.

ZAGURY, T. **Encurtando a Adolescência**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_ **O Adolescente por Ele Mesmo**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Questionário para Alunos Iniciais do CEFET de Januária

#### DADOS DO ENTREVISTADO.

Série:

Idade:

Local de Origem:

#### Sobre sua família:

1. Como é formada a sua família?
2. Os seus pais vivem juntos?
3. Quais pessoas residem na sua casa?
4. Quem é o responsável legal por você aqui no CEFET?
5. Em que momentos os seus pais ou responsáveis comparecem na sua escola?

#### Sobre sua experiência no período de curso do Ensino Fundamental:

6. Você teve experiência de internato?  
Qual?  
Por quanto tempo?
7. Em que escola você cursou o Ensino Fundamental?
8. Neste período você morava com quem?
9. O ambiente da sua casa oferecia boas condições para realizar suas tarefas escolares?  
Em que parte da sua casa você costumava fazer as suas tarefas escolares?
10. Alguém lhe auxiliava nas tarefas escolares?  
Quem?
11. Você repetiu alguma série?  
Qual(is)?

#### Sobre o Ensino Médio:

12. De quem foi a opção pelo internato?
13. O que você mais gostou na escola?
14. O que você menos gostou na escola?
15. O que você espera desse período de vivência no internato:
  - Em relação aos estudos?
  - Em relação aos colegas de escola?
  - Em relação à sua família?
16. No internato, quantas pessoas dividem apartamento com você?
17. No seu apartamento há boas condições para estudos?
18. Qual espaço da escola você utiliza para fazer os seus estudos de extensão de salas de aulas?
19. Os seus pais já conhecem a escola?
20. Quantas vezes os seus pais estiveram na escola este ano?  
Em que oportunidades?
21. Os seus pais já conhecem o sistema de avaliação do CEFET de Januária-MG?
22. E você o que acha desse sistema de avaliação?

23. Em que momentos você reencontra com a sua família?  
E com que frequência acontecem estes reencontros?

**Sobre seus hábitos de estudo:**

24. Você tem horário regular para estudos fora de sala de aulas?  
Em quais dias da semana?  
E qual a carga horária por dia?  
Isto foi definido junto com seus pais, por conta própria ou com ajuda de outra pessoa?
25. A partir de quando foi formado este hábito?

## ANEXO B

### Questionário para Alunos Veteranos do CEFET de Januária

#### DADOS DO ENTREVISTADO.

Série:

Idade:

Local de Origem:

#### Sobre sua família:

1. Como é formada a sua família?
2. Os seus pais vivem juntos?
3. Quais pessoas residem na sua casa?
4. Quem é o responsável legal por você aqui no CEFET?
5. Em que momentos os seus pais ou responsáveis comparecem na sua escola?

#### Sobre sua experiência no período de curso do Ensino Fundamental:

6. Em que escola você cursou o Ensino Fundamental?
7. Neste período você morava com quem?
8. O ambiente da sua casa oferecia boas condições para realizar suas tarefas escolares?
9. Em que parte da sua casa você costumava fazer as suas tarefas escolares?
10. Alguém lhe auxiliava nas tarefas escolares?  
Quem?
11. Você repetiu alguma série?  
Qual(is)?

#### Sobre o Ensino Médio no internato:

12. De quem foi a opção pelo internato?
13. O que você mais gostou na escola?
14. O que você menos gostou na escola?
15. Como está sendo o período de vivência no internato:
  - Em relação aos estudos?
  - Em relação aos colegas de escola?
  - Em relação à sua família?
16. No internato, quantas pessoas dividem apartamento com você?
17. No seu apartamento há boas condições para estudos?
18. Qual espaço da escola você utiliza para fazer os seus estudos de extensão de salas de aulas?
19. Quantas vezes os seus pais estiveram na escola este ano?  
Em que oportunidades?
20. Os seus pais já conhecem o sistema de avaliação do CEFET de Januária-MG?
21. E você, o que acha desse sistema de avaliação?
22. Em que momentos você reencontra a sua família?  
E com que frequência acontecem estes reencontros?



**Sobre seus hábitos de estudo:**

23. Você tem horário regular para estudos fora de sala de aula?  
Em quais dias da semana?  
E qual a carga horária por dia?  
Isto foi definido junto com seus pais, por conta própria ou com ajuda de outra pessoa?
24. A partir de quando foi formado este hábito?

**Sobre seus projetos para o futuro:**

25. Em sua opinião o CEFET tem lhe ajudado na sua formação?  
De que maneira?
26. O que pretende fazer ao deixar o CEFET?

Tabela 1 – Alunos do 1º Ano

ALUNOS	SÉRIE EM CURSO	RENDIMENTO ESCOLAR			
		RENDIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL (Média Final em 100 pontos) Fonte: Históricos Escolares <sup>1</sup>	RENDIMENTO NO CEFET NO ENSINO MÉDIO Fonte: Boletins Informativos <sup>2</sup>		
			(Percentual de Competências adquiridas satisfatoriamente <sup>3</sup> )	Avaliação das atitudes <sup>4</sup>	
				Participação	Comprometimento
1.	1ª	77,08	46,66%	S	S
2.	1ª	90,71	98,66%	S	S
3.	1ª	80,41	64,00%	S	S
4.	1ª	70,33	76,00%	S	S
5.	1ª	60,07	33,33%	N	AV
6.	1ª	78,00	60,00%	S	S
7.	1ª	70,75	53,33%	N	AV
8.	1ª	78,52	72,00%	S	S
9.	1ª	84,16	80,00%	S	S
10.	1ª	76,16	81,33%	S	S
11.	1ª	83,27	94,66%	S	S
12.	1ª	78,41	76,00%	S	S
13.	1ª	81,16	85,33%	S	S
14.	1ª	64,57	60,00%	N	AV
15.	1ª	67,77	56,00%	S	S
16.	1ª	78,60	69,33%	S	S
17.	1ª	84,21	88,00%	S	S
18.	1ª	69,72	56,00%	S	S
19.	1ª	85,31	92,00%	S	S
20.	1ª	87,60	61,33%	S	S
21.	1ª	85,65	84,33%	S	S

<sup>1</sup> Documento exigido pelo CEFET de Januária no ato da matrícula.

<sup>2</sup> A cada bimestre são impressos boletins informativos dos rendimentos escolares dos alunos de forma individualizada.

<sup>3</sup> No CEFET de Januária, no ensino médio e cursos técnicos de nível médio, o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem é qualitativo, onde são avaliadas as atitudes dos alunos e as competências por eles adquiridas. Na avaliação das Atitudes, participação e comprometimento, são usados os seguintes conceitos: S (Sim), AV (As Vezes) ou N (Não). Na avaliação das Competências a serem adquiridas: AC (Adquiriu satisfatoriamente a competência), AP (Adquiriu parcialmente a competência), NA (Não adquiriu a competência) e SC (Sem condições de ser avaliado).

<sup>4</sup> Foi utilizada a avaliação referente ao 2º bimestre de 2007 porque neste tipo de avaliação se considera o aluno em evolução, sendo assim os conceitos mais importantes são aqueles adquiridos na última avaliação.

Tabela 2 - Alunos do 2º Ano

ALUNOS	SÉRIE EM CURSO	RENDIMENTO ESCOLAR			
		RENDIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL (Média Final em 100 pontos) Fonte: Históricos Escolares <sup>5</sup>	RENDIMENTO NO CEFET NO ENSINO MÉDIO Fonte: Boletins Informativos <sup>6</sup>		
			(Percentual de Competências adquiridas satisfatoriamente <sup>7</sup> )	Avaliação das atitudes <sup>8</sup>	
				Participação	Comprometimento
22.	2ª	79,81	63,24%	AV	S
23.	2ª	81,26	93,74%	S	S
24.	2ª	86,28	77,25%	S	S
25.	2ª	72,94	60,33%	S	AV
26.	2ª	93,74	87,47%	S	S
27.	2ª	85,34	80,09%	S	S
28.	2ª	77,75	73,01%	S	S
29.	2ª	78,25	44,90%	N	N
30.	2ª	82,91	82,40%	S	S
31.	2ª	78,41	56,83%	S	S
32.	2ª	85,00	73,31%	S	S
33.	2ª	76,53	72,79%	AV	S
34.	2ª	69,57	79,46%	S	S
35.	2ª	82,93	70,47%	S	S
36.	2ª	86,73	76,81%	S	S
37.	2ª	83,77	95,53%	S	S
38.	2ª	62,41	46,91%	AV	AV
39.	2ª	78,12	73,91%	S	S
40.	2ª	83,83	76,89%	S	S
41.	2ª	89,79	89,11%	S	S

<sup>5</sup> Documento exigido pelo CEFET de Januária no ato da matrícula.

<sup>6</sup> A cada bimestre são impressos boletins informativos dos rendimentos escolares dos alunos de forma individualizada.

<sup>7</sup> No CEFET de Januária, no ensino médio e cursos técnicos de nível médio, o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem é qualitativo, onde são avaliadas as atitudes dos alunos e as competências por eles adquiridas. Na avaliação das Atitudes, participação e comprometimento, são usados os seguintes conceitos: S (Sim), AV (As Vezes) ou N (Não). Na avaliação das Competências a serem adquiridas: AC (Adquiriu satisfatoriamente a competência), AP (Adquiriu parcialmente a competência), NA (Não adquiriu a competência) e SC (Sem condições de ser avaliado).

<sup>8</sup> Foi utilizada a avaliação referente ao 2º bimestre de 2007 porque neste tipo de avaliação se considera o aluno em evolução, sendo assim os conceitos mais importantes são aqueles adquiridos na última avaliação.

Tabela 3 – Alunos do 3º Ano

ALUNOS	SÉRIE EM CURSO	RENDIMENTO ESCOLAR			
		RENDIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL (Média Final em 100 pontos) Fonte: Históricos Escolares <sup>9</sup>	RENDIMENTO NO CEFET NO ENSINO MÉDIO Fonte: Boletins Informativos <sup>10</sup>		
			(Percentual de Competências adquiridas satisfatoriamente <sup>11</sup> )	Avaliação das atitudes <sup>12</sup>	
				Participação	Comprometimento
42.	3ª	83,55	80,15	S	AV
43.	3ª	85,84	88,25	S	S
44.	3ª	89,43	92,51	S	S
45.	3ª	89,35	89,10	S	S
46.	3ª	74,12	61,98	S	S
47.	3ª	68,50	71,18	S	S
48.	3ª	79,45	69,52	S	S
49.	3ª	67,19	71,16	AV	S
50.	3ª	76,70	63,24	S	S
51.	3ª	88,37	60,34	S	S
52.	3ª	86,62	77,20	S	S
53.	3ª	77,75	85,33	S	S
54.	3ª	67,00	67,51	AV	AV
55.	3ª	70,94	69,53	S	S
56.	3ª	73,40	65,99	S	S
57.	3ª	66,56	51,07	S	S
58.	3ª	82,25	73,40	S	S
59.	3ª	85,93	88,58	S	S
60.	3ª	69,81	73,28	S	S
61.	3ª	70,45	69,68	S	S

<sup>9</sup> Documento exigido pelo CEFET de Januária no ato da matrícula.

<sup>10</sup> A cada bimestre são impressos boletins informativos dos rendimentos escolares dos alunos de forma individualizada.

<sup>11</sup> No CEFET de Januária, no ensino médio e cursos técnicos de nível médio, o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem é qualitativo, onde são avaliadas as atitudes dos alunos e as competências por eles adquiridas. Na avaliação das Atitudes, participação e comprometimento, são usados os seguintes conceitos: S (Sim), AV (As Vezes) ou N (Não). Na avaliação das Competências a serem adquiridas: AC (Adquiriu satisfatoriamente a competência), AP (Adquiriu parcialmente a competência), NA (Não adquiriu a competência) e SC (Sem condições de ser avaliado).

<sup>12</sup> Foi utilizada a avaliação referente ao 2º bimestre de 2007 porque neste tipo de avaliação se considera o aluno em evolução, sendo assim os conceitos mais importantes são aqueles adquiridos na última avaliação.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)