

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

DISSERTAÇÃO

**TEMPO LIVRE NO INTERNATO: E AGORA, O QUE
FAZER?**

DANIELA DE SOUZA CARRARO MARCELINO

2013



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

TEMPO LIVRE NO INTERNATO: E AGORA, O QUE FAZER?

DANIELA DE SOUZA CARRARO MARCELINO

Sob a Orientação da Professora
Dra. Sílvia Maria Melo Gonçalves

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

**Seropédica, RJ
Setembro de 2013**

371.89

M314t

T

Marcelino, Daniela de Souza Carraro, 1977-
Tempo livre no internato: e agora, o que
fazer? / Daniela de Souza Carraro Marcelino.
- 2013.
50 f.: il.

Orientador: Sílvia Maria Melo Gonçalves.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2013.
Bibliografia: f. 41-44.

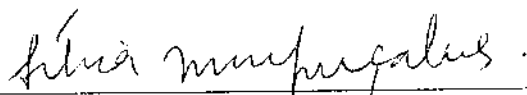
1. Estudantes - Atividades - Teses. 2.
Internatos - Teses. 3. Lazer - Aspectos
psicológicos - Teses. 4. Ensino agrícola -
Teses. I. Gonçalves, Sílvia Maria Melo,
1955-. II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

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

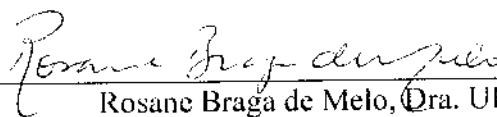
DANIELA DE SOUZA CARRARO MARCELINO

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

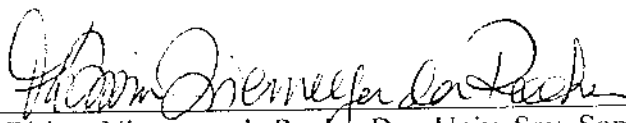
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/08/2012.



Sílvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ



Rosane Braga de Melo, Dra. UFRRJ



Fátima Niemeyer da Rocha, Dra. Univ. Sev. Sombra

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:
Ao meu esposo Emerson,
cujo amor e dedicação
fazem da minha vida mais feliz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me amar e me proporcionar esta grande benção que foi a realização deste mestrado.

Agradeço ao meu esposo Emerson, por toda a paciência e compreensão durante todo este processo, por ter me apoiado em todos os momentos, mesmo nas semanas de formação, em que me ausentei de nosso lar e, também, é claro, por ter cuidado carinhosamente dos meus três filhos de patas. Obrigada meu amor, eu te amo!

Agradeço aos meus pais por toda a educação e amor que me fizeram ser essa mulher vitoriosa de hoje. Amo vocês infinitamente.

Agradeço ao meu eterno Diretor Leone Covari, pela confiança e incentivo desde o lançamento do edital de seleção, pelas liberações para as semanas de formação e pelas palavras de carinho. O senhor também faz parte desta conquista.

Agradeço aos meus amigos e colegas de mestrado, em especial Isabella – minha eterna companheira em todos os momentos, aos amigos Marcos Peixoto, Elton Feitoza, Marcos Paulo e Léa Flores. Este mestrado não seria o mesmo sem vocês, amigos. Sentirei imensas saudades.

Agradeço especialmente à minha amiga e orientadora, Dra. Silvia Maria Melo Gonçalves. Esta conquista tem a sua cara. Obrigada por todo o aprendizado, todo o incentivo e, principalmente, obrigada por tua amizade. Você é muito especial para mim.

Agradeço aos adolescentes que participaram desta pesquisa, que prontamente aceitaram o meu convite, pois sem vocês este trabalho não existiria. Obrigada!

RESUMO

MARCELINO, D.S.C. **Tempo livre no internato: e agora, o que fazer?** 2013. 50f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2013.

Esta pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – Campus São Vicente e teve como objetivo investigar a percepção dos alunos sobre o tempo livre no internato. Os alunos em regime de internato permanecem meses longe de seus familiares, passando a maior parte do dia em aulas teóricas e práticas. Entretanto, quando os afazeres habituais são cumpridos, os discentes queixam-se de poucas opções de lazer, reclamam de sedentarismo, e muitos procuram o serviço de Psicologia. Atividades de lazer ativo fazem com que as pessoas se exercitem, pratiquem e interajam, podendo chegar ao *flow* porque quando corpo e mente trabalham em harmonia surge a sensação de bem-estar. Por outro lado, o lazer passivo compreende ocupações em que apenas se assiste ou se recebe estímulos e informações, podendo levar ao marasmo. A metodologia foi bibliográfica, de campo e qualitativa. A fundamentação teórica baseou-se em pesquisadores sobre Psicologia Positiva, conceito de *flow*, atividades de lazer e sistema de internato. A metodologia utilizada foi uma entrevista semiestrutura, com 61 alunos em regime de internado, de 15 a 18 anos, de ambos os sexos. Todos os princípios éticos sobre pesquisa com seres humanos foram respeitados. As respostas foram categorizadas pela análise de conteúdo de Bardin. Os resultados mostraram que 84,61% dos participantes gostariam de vivenciar mais ativamente o tempo livre na escola, através de esportes, trilhas, dança, música e atividades culturais. Outras respostas apontaram que as atividades de lazer ativo geram satisfação, num total de 61,19%, corroborando com pesquisas que afirmam que estas ocupações são prazerosas, facilitam atingir o *flow*, ao passo que o lazer passivo pode acarretar sedentarismo, problemas de saúde e estresse. Neste sentido, concluiu-se a necessidade de reformulação e implantação de novas atividades, pois o tempo livre dos alunos do regime de internato também faz parte de sua formação, proporcionando conhecimentos e oportunidades, e auxiliando-lhes a viver, conviver e trabalhar, dando sentido às suas vidas.

Palavras chave: Regime de Internato, Educação, Lazer, *Flow*.

ABSTRACT

MARCELINO, D.S.C. **Free time at boarding school: and now, what to do?** In 2013. 50p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2013.

This research happened at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso - Campus Saint Vincent and aimed to investigate the perceptions of students on the free time at the boarding school. Students attending boarding remain months away from their families, spending most of the day in theoretical and practical. However, when the normal duties are met, students complain of few options for recreation, complain of inactivity, and many seek the service of Psychology. Active leisure activities cause people to exercise, practice and interact, reaching the flow because when body and mind work in harmony arises a sense of well-being. On the other hand, passive leisure includes occupations in which only assists or receives information and stimuli, can lead to stagnation. The methodology is bibliographic and qualitative field. The theoretical framework was based on researchers on positive psychology, the concept of flow, leisure activities and boarding system. Semi-structured interview was conducted with 61 students under the hospital, 15-18 years, of both sexes. All ethical principles of human research were respected. The answers were categorized by content analysis of Bardin. The results showed that 84.61% of the participants would like to experience more active free time at school, through sports, hiking, dancing, music and cultural activities. Other responses indicated that the active leisure activities generate satisfaction, a total of 61.19%, corroborating studies that claim that these occupations are pleasurable, ease achieve flow, while passive leisure sedentary lifestyle can lead to health problems and stress. Thus, it was concluded the need to redesign and implementation of new activities as the students' free time the boarding is also part of their training, providing knowledge, moments and opportunities, and helping them to live, socialize and work giving meaning to their lives.

Key words: Boarding, Education, Leisure, Flow.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo no internato	30
Tabela 2 - Tempo de permanência na escola sem ir para casa	30
Tabela 3 - Atividades consideradas agradáveis no internato.....	31
Tabela 4 - Atividades desagradáveis no internato	32
Tabela 5 - Atividades desenvolvidas no tempo livre.....	33
Tabela 6 - Motivo de satisfação.....	35
Tabela 7 - Atividades propostas pelos alunos internos para serem desenvolvidas nos horários de tempo livre	36
Tabela 8 - Sugestão para as atividades serem implantadas	36
Tabela 9 - Considerações finais dos alunos.....	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	OBJETIVOS.....	3
2.1	Objetivo Geral	3
2.2	Objetivos Específicos	3
3	O CAMPUS SÃO VICENTE	4
4	ADOLESCÊNCIA.....	7
4.1	Transformações Ocorridas na Adolescência	8
4.2	O Adolescente e Seus Pares	11
4.3	O Adolescente e a Escola	13
4.4	O Adolescente no Internato	14
5	SOBRE A PSICOLOGIA POSITIVA	18
5.1	O Estudo do Bem-Estar Subjetivo.....	19
6	TEMPO LIVRE NO INTERNATO X BENEFÍCIOS DO LAZER.....	22
7	MÉTODO.....	28
7.1	Participantes:	28
7.2	Instrumento:.....	28
7.3	Procedimento:.....	28
8	RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
9	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
10	1REFERÊNCIAS	41
11	ANEXOS	45
	Anexo A: Autorização dos pais.....	46
	Anexo B: Termo de consentimento	47
	Anexo C: Questionário aos alunos internos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFMT <i>Campus</i> São Vicente.....	48

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - *Campus* São Vicente (IFMT), que está localizado em uma área rural do município de Santo Antônio do Leverger, com distância de 40 km do município mais próximo. Foi criado em 14 de abril de 1943, pelo Decreto nº 5.409, como “Aprendizado Agrícola Mato Grosso”, com capacidade para 200 alunos e atividade fim de educar e ofertar curso profissionalizante de nível primário às comunidades circunvizinhas e demais estudantes que migravam de várias localidades do Estado, buscando aprimorar o conhecimento prático à teoria, visando à qualificação profissional.

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - *Campus* São Vicente oferece curso de ensino médio técnico e superior e continua oferecendo alojamento para seus alunos desde sua criação. O *campus* conta, atualmente, com cerca de 1.000 alunos matriculados, estando 300 em regime de internato, sendo que passam a maior parte do dia em sala de aula e a outra parte, geralmente, sem ter o que fazer. Esses alunos são provenientes de várias partes do estado do Mato Grosso e, devido a grande distância de casa, permanecem longo período na escola, longe de seus familiares.

Os alunos recém admitidos estão na faixa etária entre 13 e 15 anos, e estão iniciando as atividades de nível médio, e, assim, viverão a adolescência na escola, distantes da família e próximos de novos amigos, seus pares por alguns anos. Entretanto, esta fase de mudanças necessita de cuidados importantes, tanto da família, quanto da escola.

Minha entrada nesta instituição de ensino ocorreu no ano de 2010, através de um concurso público. Logo no início deparei-me com uma realidade totalmente diferente, pois havia necessidade de um deslocamento diário de 40 km para chegar ao local de trabalho. Uma jornada de 40 horas semanais e 8 horas diárias, ou seja, minha permanência dentro da escola tornou-se maior que em minha residência. O fato de passarmos muito tempo na escola gera um cansaço físico e muitas vezes desgaste emocional e com isso comecei a refletir sobre a permanência dos alunos em regime de internato por longo período e o que os mesmos realizam fora do horário de aula.

Mesmo estando lotada na Coordenação de Gestão de Pessoas, no ano de 2010, recebia encaminhamento de alunos com várias queixas, tais como, dificuldade de concentração em sala de aula, dores de cabeça, tristeza, agressividade com colegas e professores, entre outras, e a maioria dessas reclamações eram de alunos inseridos no regime de internato.

Estes alunos nunca haviam saído de casa até ingressarem no regime de internato, com regras e normas diferentes de seus lares, e na fase do desenvolvimento humano em que muitas dúvidas e possíveis crises são frequentes. E, neste momento, estão longe da família, de sua cidade, de seus amigos, enfim, de uma rotina conhecida, com a qual estavam acostumados. Morando dentro da escola, os alunos ficam privados de muitas atividades cotidianas e, dentre elas, o lazer. Assim, é importante que se indague o que os alunos fazem fora do horário de aula; e se são oferecidas atividades que lhes proporcionem distração, prazer e atividade física para despenderem energia característica dessa fase.

Desta forma, repensando a rotina dos alunos internos e queixas constantes de professores preocupados com o desenvolvimento desses alunos, notas baixas e agressividade em sala de aula, observou-se que a maioria dos conflitos apresentados pela escola vem de alunos em regime de internato.

A adolescência merece atenção especial por parte de todos, tanto família, como sociedade, incluindo o ambiente escolar. Essa nova adaptação, dentre tantas outras que estão ocorrendo simultaneamente poderá trazer consequências positivas e negativas.

Diante deste contexto, instigou-se uma investigação para se avaliar a percepção dos alunos sobre o tempo livre no internato do IFMT *Campus* São Vicente e se existia lazer disponível no dia a dia. Uma pesquisa que pudesse indicar pontos positivos e negativos desse regime e propusesse estratégias de intervenção na busca de uma perspectiva harmoniosa para tal situação; sempre compreendendo a diversificada origem de seus alunos, juntamente com a maneira como cada um viveu seu desenvolvimento até o momento que ingressaram nesta instituição.

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

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar a percepção dos alunos sobre o tempo livre no internato do IFMT *Campus* São Vicente.

2.2 Objetivos Específicos

- Verificar junto aos alunos participantes o tempo em que permanecem no IFMT *Campus* São Vicente sem ver seus familiares;
- Investigar a quanto tempo o aluno está no regime de internato do IFMT *Campus* São Vicente;
- Averiguar o que traz satisfação para o aluno em regime de internato do IFMT *Campus* São Vicente;
- Pesquisar o que traz insatisfação para o aluno em regime de internato deste campus;
- Averiguar as atividades realizadas pelos alunos do internato nos horários em que não há aulas;
- Descobrir se os alunos estão satisfeitos com as atividades realizadas no seu tempo livre;
- Enumerar as atividades de interesse dos alunos para ocupar o tempo livre no IFMT *Campus* São Vicente;
- Verificar se os alunos possuem sugestões para as atividades que propuseram para preencher o tempo livre no IFMT *Campus* São Vicente.

3 O CAMPUS SÃO VICENTE

A história dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia começa a ser traçada, mais precisamente, em 23 de setembro de 1909, quando o Governo Federal, por meio do Decreto nº 7.566, criou a Rede Federal de Educação Profissional, através de um conjunto de “Escolas de Aprendizizes e Artífices”, destinadas ao ensino profissional e gratuito com o objetivo de suprir as necessidades e minimizar as desigualdades. Esse marco se insere num novo processo de transformação socioeconômico e cultural do país.

A intenção do Governo Federal era oferecer às indústrias mão de obra qualificada, já que as cidades estavam cada vez mais aglutinadas de pessoas em busca de melhorias. Em 1907, o Brasil já possuía cerca de 3.258 indústrias concentradas na capital federal, Rio de Janeiro, e nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná (KUNZE, 2006).

Em 1907, foi enviada ao Congresso Nacional a mensagem Presidencial que enfatizava a importância do ensino profissional: “(...) devemos cuidar com especial atenção do ensino profissional e técnico, tão necessário ao processo da lavoura, do comércio, indústrias e artes” (KUNZE, 2006, apud INEP, 1987, p.40). Assim, as Escolas de Aprendizizes e Artífices ficaram vinculadas à Diretoria Geral da Indústria e Comércio, cabendo a União implantá-las em todo o país. No Estado do Mato Grosso, o Governo Federal obteve apoio do Governo do Estado para implantação da primeira Escola de Aprendizizes e Artífices, localizada na capital do Estado, e com inauguração em 1910 (KUNZE, 2006).

O objetivo do Governo Federal era formar mão de obra, pois com essa nova proposta de ensino profissionalizante, os estudantes formados, além de alfabetizados, deixariam a escola e rapidamente seriam inseridos no mercado de trabalho. E, dentro dessa nova perspectiva de ensino, de Escola de Aprendizizes e Artífices, foi instituída, no dia 14 de abril de 1943, pelo Decreto nº 5.409, o “Aprendizado Agrícola Mato Grosso”, com capacidade inicial de 200 alunos, com localização na Serra de São Vicente, zona rural do município de Santo Antônio do Rio Abaixo, atualmente Santo Antônio do Leverger (PDI, 2009-2014).

No ano seguinte, a escola passou a ser denominada “Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra”, porém, sem modificar sua atividade fim de educar e ofertar cursos profissionalizantes à comunidade em torno e aos estudantes que migravam de várias partes do Estado do Mato Grosso. A Escola foi, aos poucos, tornando-se referência no estado, pois fornecia mão de obra qualificada às empresas. Em 1947, foi denominada de “Escola de Iniciação Agrícola Gustavo Dutra”, mantendo suas características iniciais e, posteriormente, em 05 de novembro de 1956, “Escola Agrícola Gustavo Dutra”, promovendo, assim, o crescimento da rede de ensino profissionalizante (PDI, 2009-2014).

Em 1964, uma nova etapa começava, pois, o então “Ginásio Agrícola Gustavo Dutra” passou a oferecer vagas para o público feminino, representando um marco na história das escolas agrícolas de todo país. O crescimento da demanda pelas escolas agrícolas teve seu pico em 1978, com o oferecimento do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, atraindo, assim, estudantes e famílias do estado do Mato Grosso, que, somados aos funcionários da escola, formaram a Vila de São Vicente. Com o crescimento da escola, mais uma vez houve, mudança em sua nomenclatura para “Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá” (PDI, 2009-2014).

Com a continuidade do processo de expansão, em 2000, a escola passou a ofertar o primeiro curso de nível superior em Tecnologia em Alimentos e, dentro dessa nova perspectiva, em 2002, através de Decreto Federal, passou também a ser autarquia autônoma –

Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET-Cuiabá), com oferecimento de novos cursos (PDI, 2009-2014).

Atualmente, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – *Campus* São Vicente, oferece curso Médio Técnico em Agropecuária e cursos de nível superior. Desde sua origem, e devido a sua localização, continua dispondo de alojamento para seus alunos que, no momento presente, somam mais de 1000, sendo 300 em regime de internato, morando nos alojamentos.

Minha entrada nessa Instituição deu-se no ano de 2010, através de concurso público para o cargo de Psicólogo. Primeiramente, fui alocada no Departamento de Recursos Humanos com o objetivo de trabalhar exclusivamente com os servidores dessa escola. Porém, com o passar dos meses, constatou-se que a demanda maior vinha dos alunos, levando a uma nova avaliação acerca da função do psicólogo. Os alunos necessitavam acolhimento e cuidados profissionais na medida em que muitos ficavam vários meses sem ver a família.

Desta forma, dentre os inúmeros encaminhamentos dos professores e da equipe pedagógica, a maioria era de alunos em regime de internado. Tais alunos vêm de várias partes do estado e ficam muito tempo distantes da presença familiar. Essas queixas revelavam alunos tristes, com dores de cabeça e de estômago, desmaios, sintomas depressivos e comportamentos agressivos.

Este quadro levou-me à reflexão sobre a rotina do regime de internado do *Campus* São Vicente e, principalmente, sobre o que os alunos fazem fora do horário de aula. Foi a partir do elevado número de encaminhamentos que surgiu o interesse em investigar o que os alunos do regime de Internato do *Campus* São Vicente (IFMT) relatavam sobre a vida no instituto, bem como o modo como lidavam com os momentos de tempo livre dentro dessa instituição. O que se objetivou foi realizar uma pesquisa que apontasse melhorias para o regime de internato, bem como para a convivência desses alunos na escola.

O Regime de Internato do IFMT – *Campus* São Vicente possui atualmente cerca de 300 alunos inseridos nesse sistema. São alunos que moram distante e cuja família não possui condições financeiras suficientes para mantê-los em outras condições de moradia, como repúblicas de alunos. O internato se apresenta como uma forma de viabilizar o estudo desses alunos.

Mas o que seria um internato? Para Goffman (2010), a definição de internato se refere a uma instituição fechada, isolada da sociedade, onde as pessoas moram ou trabalham por considerável período de tempo, com rotina fechada e formalmente administrada. Estando esses alunos no regime de internato significa estarem sujeitos a regras e regulamentos que lhe são impostos pela administração da instituição.

Goffman (2010) denomina esse regime de “*instituição total*” com tendência de “fechamento”, ou seja, com barreiras que impedem acesso ao mundo externo, como muros altos, portas fechadas, proibições de acesso à saída e regras rígidas. O regime de internato do *Campus* São Vicente conta com algumas dessas barreiras que impedem seus alunos a terem trânsito livre ao mundo externo, devido, principalmente, a sua localização. Por situar-se em uma estrada federal e de muito movimento, a saída dos alunos torna-se perigosa, exigindo cuidado redobrado. Deste modo, podemos perceber no *Campus* São Vicente muitas similaridades com as “*instituições totais*” de Goffman, tais como: horário para dormir, comer, muitas regras impostas pela equipe dirigente. Nesse sentido, é esperado que estas novas regras causem estranheza nesses alunos que viveram até o momento no seio familiar.

É característico dos internados que cheguem à instituição com uma “cultura aparente” derivada de um “mundo da família” - uma forma de vida e um conjunto de atividades aceitas sem discussão até o momento de admissão na instituição (GOFFMAN, 2010, p. 23).

A aceitação das regras pelos alunos do *Campus* São Vicente é difícil e o período de adaptação é longo e, algumas vezes, doloroso, pois, além de acatar regras novas e diferentes das vivenciadas até o momento da entrada no *campus*, os alunos são obrigados a dividir o quarto com colegas que também experimenta(ram) regras diversificadas, ou seja, são alunos com culturas e educações diferentes que precisam conviver diariamente.

Todas essas características mostraram a grande necessidade de atenção diferenciada para os alunos em regime de internato, pois, muitos deles começaram a apresentar sintomas depressivos e agressividade em virtude das mudanças que enfrentavam.

Com o passar dos anos, algumas adaptações foram feitas para melhoria do internato no *Campus* São Vicente, porém, ainda há falhas e a queixa principal recai sobre os momentos de lazer dos alunos.

Goffman (2010) considerou que o internato também pode ser espaço para o lazer, bem como para estudos e interações, ou seja, o regime de internato do *Campus* São Vicente pode ir além do estudo, seu foco principal, podendo ultrapassar essa barreira e encontrar momentos de lazer e distração que possibilitem a diminuição das angústias devidas à distância familiar.

4 ADOLESCÊNCIA

A adolescência é um período marcante para o desenvolvimento dos seres humanos, é caracterizada por mudanças físicas e emocionais que influenciarão a formação da personalidade. É o período de transição entre a infância e idade adulta, marcado pelo desconhecido, pois são inúmeras sensações e emoções não vivenciadas anteriormente (ABERASTURY & KNOBEL, 1981).

Segundo Gonçalves (2006), adolescência vem da palavra *adolescere*, que significa crescer, desenvolver-se e compreende o período que se estende da terceira infância até a idade adulta, pois há consenso para se definir o início da adolescência, entre 10 e 11 anos e perdurando até 20 e 21 anos de idade. Nesta época, serão fundamentais as relações estabelecidas e aquelas se estabelecerão durante este período, destacando-se a participação efetiva da família.

Para Lepre (2003), as primeiras tentativas para definir adolescência surgiram no século XVIII, porém, foi somente no século XX que houve interesse em se compreender o adolescente, o que pensa, faz e sente. Entretanto, deve-se ressaltar que a adolescência é um construto teórico que alude a um processo, e “não um estado, caracterizado pelas mudanças psicológicas que ocorrem num período de transição entre infância e idade adulta” (PEREIRA, 2005, p.1).

De acordo com Aberastury (1983), a adolescência é a etapa mais importante do desenvolvimento humano, quando os indivíduos abandonam a infância e buscam um lugar no mundo:

Pode-se dizer que a adolescência é um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Este processo atravessa três momentos fundamentais: o primeiro é o nascimento; o segundo surge no final do primeiro ano com a eclosão da genitalidade, a dentição, a linguagem, a posição de pé e marcha; o terceiro aparece a adolescência (ABERASTURY, 1983, p. 15).

A adolescência é marcada por inúmeras mudanças que ocorrem no indivíduo, destacando-se as mudanças físicas e psicológicas que colaboram para a construção e fortalecimento da identidade adulta.

4.1 Transformações Ocorridas na Adolescência

Na adolescência ocorrem muitas mudanças físicas, em razão das transformações hormonais. Com início aos dez ou onze anos de idade, tendo nas meninas o acontecimento da primeira menstruação ou menarca, o aparecimento dos pelos vaginais e o aumento dos seios. Já nos meninos, há alteração na voz, aparecimento de pelos pubianos e crescimento do pênis, passando a ter ereção e ejaculação (ABERASTURY, 1883). Para Aberastury (1983) as primeiras alterações no corpo do adolescente marcam o início da sexualidade:

Nas meninas, que são mais precoces, o desenvolvimento dos seios é um dos primeiros indícios que afirmam o começo da maturação sexual. Logo aparece o pêlo pubiano e, entre este e o pêlo axilar, geralmente se instala a menstruação. No menino, ao contrário, o primeiro caráter sexual secundário é o pêlo pubiano, uma vez que haja começado a aumentar o tamanho dos órgãos genitais. Logo aparece o pêlo axilar e finalmente o facial (ABERASTURY, 1983, p.17).

Diante de tantas mudanças, o adolescente fica diante de um corpo que não é o da infância nem o de adulto, causando-lhe estranheza. O adolescente olha-se no espelho e não se reconhece; e, embora estas alterações físicas tenham ocorrido de forma passiva, causam-lhe ansiedade e fantasias, ocasionando, muitas vezes, isolamento social. Para o adolescente, aquele corpo, antes elogiado pelos pais, agora é feio e disforme, ou gordo demais, ou magro demais, com possível presença de acne (ABERASTURY, 1983).

O corpo infantil já não existe e a perda simbólica em relação a ele necessita ser elaborada através de novas vivências que despertam nos adolescentes sentimentos característicos aos de um processo de luto, como afirmam Monteiro e Lage (2007). Para Fiori (1982), a elaboração do luto pelo corpo infantil representa a forma de se preservar internamente a imagem de uma infância valorizada que sobrevive a um processo de construção. Aberastury (1983) acrescenta que o luto pelo corpo infantil tende a ser elaborado lentamente:

As modificações psicológicas que se produzem neste período, e que são o correlato de modificações corporais, levam a uma nova relação com os pais e o mundo, o que só é possível se elabora lenta e dolorosamente o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação dos pais da infância (ABERASTURY, 1983, p.24).

Fiori (1982) ainda destaca que o processo do luto é essencial para que haja um tempo de construção e elaboração do corpo adulto, porque “é necessário que as etapas anteriores tenham sido adequadamente vividas, para que as perdas se elaborem no plano simbólico, sem ameaçar a estrutura real” (FIORI, 1982, p.15).

Assim, Aberastury (1983) afirma que o adolescente, através da perda de um esquema de corpo, vai construindo uma nova identidade em um plano consciente e inconsciente, incluindo a genitália do adulto em seu novo esquema corporal. Desta forma, segundo a autora supracitada, o início da adolescência se manifesta pela busca da representação do próprio corpo através da nova imagem corporal, que vai se configurando em relação às modificações externas do corpo. As mudanças que acontecem durante a adolescência e a definição do papel feminino e masculino são o ponto de partida das mudanças psicológicas e da adaptação social que caracterizam esta fase (ABERASTURY, KNOBEL, 1981).

Com um novo esquema de corpo, os impulsos sexuais, supostamente adormecidos durante a infância, são despertados e o adolescente se vê abruptamente invadido por sentimentos desconhecidos (GALLATIN, 1978). Este despertar gera uma tempestade emocional, pois juntamente com um novo corpo aparecem sentimentos de exclusão e de isolamento, emergindo uma nova relação com o mundo externo. Sentimentos contraditórios se expressam na desconfiança daqueles que o cercam, na ideia de não ser compreendido e na negação da realidade. Este processo culmina na luta entre a necessidade de independência e a necessidade de apoio para a afirmação de seus princípios e negação de outros (ABERASTURY, 1983).

Aos poucos, o adolescente vai se inserindo no mundo social adulto e é nessa inserção que sua personalidade vai se construindo. Sandstrom (1978) enfatiza a relação entre personalidade e qualidades físicas e mentais dos adolescentes:

A personalidade implica todas as qualidades físicas e mentais de um indivíduo postas em conjunto. A natureza de uma personalidade, que, como produto do meio e da hereditariedade, é sempre única, é decisiva para o comportamento em qualquer situação (SANDSTROM, 1978, p. 212)

Assim, o adolescente se afasta da identidade infantil e constrói lentamente uma nova definição de si mesmo. É um período de reorganização pessoal e social que se inicia, na maioria das vezes, com contestações, rupturas, inquietações, podendo até passar por transgressões, para enfim surgir uma nova reflexão sobre os valores que o cercam, sobre o mundo e seus fatos e sobre seu próprio existir (SERRÃO, BALEEIRO, 1999).

Diante deste novo contexto, Mannoni (1999) explica que a adolescência seria uma passagem que se daria através de uma dolorosa prova da iniciação, que serve para uma melhor integração social do indivíduo na vida adulta.

Esta passagem é caracterizada por uma crise de identidade na qual se debatem entre questionamentos relativos ao seu corpo, aos valores existentes, às escolhas que devem fazer, ao que é exigido deles e ao seu lugar na sociedade. O adolescente desorganiza-se para se reorganizar. Segundo Mannoni (1999), este período pode ser definido como “crise de adolescência” e, segundo a autora, trata-se de um momento decisivo na vida do sujeito.

Nesta passagem do mundo infantil para o mundo adulto, o amor, a amizade, o trabalho, a escola, a família e o projeto de vida constituem-se em grandes questões cujo ponto central é a identidade: Quem sou eu? Como sou eu? Qual é o meu valor? Quem me valoriza? O que quero? O que quero ser? (SERRÃO, BALEEIRO, 1999).

Para Knobel (1981, p.29), a sintomatologia da síndrome da adolescência se caracteriza por: busca de si mesmo e da identidade; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; evolução sexual manifesta, indo do autoerotismo até a heretosse sexualidade; atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; separação dos pais; e constantes alterações do humor e do estado de ânimo.

Porém, mesmo diante de tantos sintomas que poderiam considerar a adolescência como uma síndrome patológica, Knobel (1981) aponta que este período é coerente, lógico e normal. Da mesma forma, argumenta Rassial (1997) que este período é essencial para o desenvolvimento do ser humano:

Há casos nos quais assim indica-se o que pode verdadeiramente virar um comprometimento patológico, mas por outro lado, sobretudo, é preciso

aceitar como válidas as questões implícitas ou explícitas às quais o adolescente responde através de sua conduta [...] por trás de tal ou qual manifestações mórbidas, podia-se reencontrar verdadeiras questões essenciais, mesmo se nós tenhamos escolhido, para tornamo-nos adultos, evitá-las ou minimizá-las (RASSIAL, 1997, p.88).

Assim, as manifestações ocorridas na adolescência não devem ser definidas como patológicas, e, como acrescentam Monteiro e Lage (2007, p.262), “assinalam uma exigência psíquica da adolescência de se experimentar de uma maneira diferente no mundo”.

Erickson (1987) divide o desenvolvimento psicossocial do ser humano em oito estágios e afirma que em cada estágio o indivíduo passa por uma crise, podendo ter um desfecho positivo ou negativo. Do desfecho positivo surge um ego mais rico e forte, já do desfecho negativo, um ego fragilizado. Assim, a cada crise a personalidade vai se reestruturando e se reformulando de acordo com o que é vivenciado. Podemos dizer que os indivíduos enfrentam várias “crises” durante toda sua vida, e que a crise da adolescência não será a última a ser vivenciada, mas é fundamental para o enfrentamento das posteriores.

Segundo Erickson (1987), a adolescência é considerada um período de transição, tendo-se oportunidade de testar antes de assumir responsabilidades da vida adulta. O referido autor denominou este período de moratória social entre a infância e a idade adulta, caracterizando-se, assim, como uma fase de treinamento e preparação para desempenharem papéis de adultos na sociedade. Erickson (1987) associa essa fase como a busca de um sentido de identidade, que depende das experiências emocionais vividas anteriormente, de sua formação familiar e cultural, sendo conquistado ao fim da adolescência.

Erickson (1987) também explica que aquilo que construímos em termos de identidade em fases anteriores não pode ser considerado fixo e pode ser modificado por experiências posteriores, sendo necessária a análise da cultura e da sociedade em que o indivíduo está inserido, e que a cada etapa vivenciada há um crescimento emocional.

Diante disso, o adolescente necessita encaixar-se em algum papel na sociedade, na família, na sua relação com os pares, no futuro profissional e, ao se preocupar com estas questões, o adolescente provoca uma confusão de identidade. Preocupa-se demais com a opinião das outras pessoas, modificando suas atitudes constantemente (ERICKSON, 1987). É durante este período conturbado que muitas vezes o adolescente sente-se vazio, ansioso e incapaz de ser inserido no mundo adulto, segundo a teoria ericksoriana.

Ao final, essa confusão de identidade pode ajudar o adolescente a resolver suas crises anteriores alcançando uma estabilização da identidade e estando pronto para avançar a próxima etapa de seu desenvolvimento (ERICKSON, 1987). Rappaport (1982) afirma que as crises vivenciadas são muito importantes para o fortalecimento da identidade do sujeito:

Na adolescência todas as vivências anteriores, suas gratificações e seus conflitos serão retomados, gerando um desequilíbrio entre as instâncias psíquicas, uma desestruturação do Ego, o que explica o comportamento impulsivo e instável do jovem. Mas a qualidade destas vivências infantis, aliada ao relacionamento familiar na adolescência, a fatores constitucionais do sujeito e, ainda, à sua situação social e econômica, é que permitirá a integração, o afloramento da identidade pessoal, o assumir-se como pessoa capaz de realizar-se afetivamente, de constituir família, de trabalhar não só para prover o próprio sustento, mas de encontrar no trabalho uma fonte de gratificações e de crescimento pessoal (RAPPAPORT, 1982, p. XIII).

Para o adolescente, seu novo plano de vida lhe exige estabelecer o problema dos valores éticos, intelectuais e afetivos, implicando, também, no nascimento de novos ideais e

na aquisição da capacidade de luta para consegui-los (ABERASTURY, 1983, p.28).

É importante ressaltar que todas essas mudanças ocorridas durante a fase da adolescência estão relacionadas às relações sociais e interpessoais vividas pelo indivíduo, incluindo a escola como instituição presente durante esse processo.

4.2 O Adolescente e Seus Pares

As primeiras relações de socialização que o indivíduo experimenta são na família. A socialização, na visão de Rappaport (1982), deve ser considerada de forma ampla, sendo um processo onde o sujeito constrói comportamentos, atitudes e valores considerados adequados pela cultura onde vive. Assim, podemos destacar a importância da presença dos pais durante a fase da adolescência.

Biasoli-Alves (2004) destaca a família como um grupo social que exerce influência sobre a vida dos indivíduos, sendo inserido em um contexto social com o qual mantém constante interação. Já Drummond e Drummond (1998) destacam o grupo familiar como tendo um papel importante na formação da personalidade dos indivíduos, influenciando o comportamento individual através de ações tomadas no âmbito familiar. Sendo assim, a família é responsável pelo processo de socialização primária das crianças e adolescentes (SCHENKER, MINAYO, 2003).

É necessário que a família proporcione autonomia aos adolescentes para que estes construam papéis adultos, através de um desenvolvimento sadio e independente (BLEFARI, 2003). Esta autonomia vai se construindo por intermédio das relações de afeto com a família, mediante o desenvolvimento saudável de sua personalidade, como afirmam Pratta e Santos (2007):

Portanto, pode-se dizer que é no interior da família que o indivíduo mantém seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas significativas, estabelecendo trocas emocionais que funcionam como um suporte afetivo importante quando os indivíduos atingem a vida adulta. Estas trocas emocionais estabelecidas ao longo da vida são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e para a aquisição de condições físicas e mentais centrais para cada etapa do desenvolvimento psicológico (PRATTA e SANTOS, 2007, p.250).

Sendo assim, pode-se dizer que a família possui um papel fundamental como agente socializador, pois são os primeiros personagens com quem a criança se identifica. Conforme argumenta Rappaport (1982, p.93), “suas características de personalidade bem como o clima criado na família pela adoção de um tipo ou outro de prática de criação infantil são decisivos para determinar o desenvolvimento social dos filhos”.

Diante desse contexto, torna-se importante destacar que os alunos inseridos no regime de internato do IFMT *Campus* São Vicente estão longe de seus familiares no momento em que as mudanças físicas e psicológicas ocorrem. E, como neste mesmo momento, o adolescente começa a priorizar amigos e relacionamentos afetivos ao invés da convivência com a família, a amizade pode ser vista como um ponto de partida para se estudar os adolescentes internos, pois eles a percebem como vínculo familiar mais próximo (SALVADOR, 2011, p. 25). Pereira (2005) destaca a relação dos pares como fundamental para o desenvolvimento emocional dos adolescentes:

Os companheiros ou pares – colegas da mesma idade com os quais o jovem tende a passar a maior parte do tempo – desempenham um papel decisivo no

desenvolvimento psicológico e social da maioria dos adolescentes. Essa segregação em função da idade é especialmente nítida em sociedades como a nossa, onde o ingresso no mundo adulto e das responsabilidades familiares é cada vez mais adiado (PEREIRA, 2005, p.100).

No IFMT *Campus* São Vicente não acontece de forma diferente. Observa-se que os vínculos estabelecidos com amigos dentro do regime de internado são fortes e tentam substituir a presença familiar. Os alunos são cúmplices uns dos outros, cuidam-se mutuamente e buscam realizar todas as tarefas juntos, o que demonstra a importância desses relacionamentos durante a permanência do aluno no regime de internato. Tal comportamento corresponde ao que aponta Gonçalves (2006), ao afirmar que os adolescentes sentem-se mais alegres e felizes na presença dos amigos, independente do que estejam realizando, e que com os amigos o relacionamento é de igualdade.

Segundo Costa (2012), a falta da família, o isolamento e a falta de afeto fazem com que o adolescente em regime de internato busque nas pessoas mais próximas aqueles que possam preencher esse papel, pois “o vínculo que surge na convivência do dia a dia é o principal ingrediente que permite a esses alunos uma experiência mais calorosa e afetuosa dentro do internato” (COSTA, 2012, p.32).

Da mesma forma, o convívio com amigos pode deixar a escola mais interessante aos olhos dos adolescentes, pois ter amigos também representa ter apoio no enfrentamento de problemas do cotidiano escolar (DAYRELL, 2007). Os laços que são estabelecidos são quase familiares, pois os adolescentes dividem intimidades, sonhos, receios, projetos e desejos (COSTA, 2012).

Assim, segundo Oliosi, Assunção e Sant’Ana (2009), as relações de amizades são importantes para o processo de reprodução cultural dos adolescentes, pois normas e valores do meio social em que os mesmos estão inseridos podem ser aceitos ou não. Os adolescentes necessitam da aprovação de seus pares e de fazerem parte de um grupo, embora a necessidade de afiliação a um grupo seja essencial em qualquer época da vida, para muitos adolescentes, o fundamental em suas vidas é a maneira como são vistos pelos seus pares, ou seja, por outros adolescentes (GONÇALVES, 2006, p.118). Para Gonçalves (2006), os adolescentes sentem-se melhor na presença de seu grupo de amigos porque suas tensões tendem a serem minimizadas, já que conviver com pessoas parecidas não gera nenhum esforço para serem aceitos.

Desse modo, a amizade é um relacionamento livre das exigências postas pela família ao indivíduo, fazendo com que o sentimento de liberdade seja experimentado pelos adolescentes. Por outro lado, isso não significa que a cultura não tenha participação na construção de amizades, pois a abertura dos indivíduos a esse tipo de laço, assim como as restrições estão ligadas ao grupo de pertença dos sujeitos (SALVADOR, 2011, p. 26).

O relacionamento com amigos cria um fenômeno denominado conformidade ao grupo, onde existe a necessidade de adequação aos padrões, modismos e comportamentos do grupo (PEREIRA, 2005). Assim, muitas vezes, os pais se questionam sobre mudanças nos comportamentos dos filhos, tais como: marca de roupa, cor, corte de cabelo, programa de televisão; porém, essa adequação é necessária para a aprovação do adolescente a seus grupos de pertença, como uma “cultura provisória” (PEREIRA, 2005).

Os adolescentes, cuja infância já ficou para trás e cuja vida adulta ainda permanece no futuro, são praticamente forçados a criar ao menos um simulacro de “cultura provisória” para si próprios, para diferenciar-se da cultura adulta (PEREIRA, 2005, p. 102).

Essa nova cultura criada reforça os laços entre os novos grupos e ajuda no fortalecimento de uma identidade que se constrói a cada dia. A vivência da amizade pode ser

uma forma de reafirmar a identidade bem como uma possibilidade de questionamentos de pontos de vistas apresentados como verdades pelos adolescentes (DAYRELL, 2007).

Assim, os amigos dentro de um regime de internato representam possibilidade de minimizar a falta da família, deixando a convivência e o dia a dia na instituição mais agradáveis. A amizade não substitui a família, mas torna-se um relacionamento essencial aos adolescentes.

4.3 O Adolescente e a Escola

As escolas existem para agir no mundo, na sociedade e na história. Mas essa ação tem que ser intencional e planejada, direcionada para fins previamente estabelecidos (GONÇALVES, 2005). A educação é primordial para o desenvolvimento dos adolescentes e a escola tem não somente responsabilidade com a formação acadêmica, mas com a formação para a vida. Neste sentido, a estruturação escolar não poderá ser pensada apartada da familiar. Em verdade, estas duas instituições são responsáveis pelo que se denomina educação em sentido amplo (AQUINO, 1996).

Partindo-se da declaração de Visca (1991, p.16) que se segue: “eu não acho que a aprendizagem esteja restrita à escola. Eu acho que esta é a melhor forma de se transmitir algumas aprendizagens, mas não é só na escola. A aprendizagem acontece no sujeito”, deve-se destacar a importância do meio ambiente, considerando-o como meio escolar, familiar e social; devendo ser incentivador e propício ao desenvolvimento do processo educativo (GONÇALVES, 2005).

A escola proporciona contato com o conhecimento científico, sistematizado e com um universo amplo de interações. Tem o papel de oferecer oportunidade para os adolescentes entrarem em contato com informações e experiências desafiadoras capazes de provocar transformações e gerar novos processos de comportamento. Assim, o papel da escola será fomentar a experiência do aluno através do processo de desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles, definindo, desta forma, o conhecimento no seu sentido lato (AQUINO, 1996).

É importante dar destaque a uma das tarefas mais desafiadoras e penosas dos educadores – a construção da ética pelos alunos – porque a escola, assim como a família, tem o encargo de ajudá-los a formar o sentido da responsabilidade. Para formar indivíduos cidadãos é necessário que este tenha consciência de liberdade e de sua responsabilidade social (GONÇALVES, 2005).

Num país com imensas desigualdades e contradições, a educação se apresenta como um fator de esperança e transformação para a sociedade, não apenas permitindo o acesso ao conhecimento e a participação, mas propiciando condições para que o indivíduo construa sua cidadania (SERRÃO, BALEEIRO, 1999).

Pensando nos alunos do *Campus* São Vicente, observamos que os mesmos vêm no Instituto Federal a possibilidade de acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. E, da mesma forma, aqueles que vivem com sua família longe da instituição, vislumbram a possibilidade de estudar devido ao regime de internato, ficando, assim, privados do contato diário com a família e de momentos de lazer com seus parentes. Nesta nova rotina, dividem quartos com colegas nunca vistos anteriormente, sofrendo uma brusca ruptura com o contato familiar, importante nesta fase de mudanças da vida.

A adaptação neste regime é constante, pois encontram regras diferenciadas e a prática da cooperação torna-se necessária para a boa convivência. Muitos dos adolescentes inseridos nesse contexto não conseguem se adaptar facilmente e sofrem, visto que, desde o princípio da

humanidade já havia regras para permitir um bom convívio entre pessoas que viviam no mesmo espaço e dividiam os mesmos recursos do ambiente. A vida em sociedade propõe construção e cumprimento de regras para possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre integrantes de um grupo social (VINHA, 2000).

Bruner (2001) afirma que a escola funciona como espaço cultural voltado principalmente para troca de conhecimento e experiências, cumprindo também a função de engendrar significações da vida social e cultural da sociedade. Ainda, segundo o autor, a escola tem função identitária, pois contribui para o desenvolvimento psicológico dos que nela estão inseridos na medida em que estes passam a se reconhecer como grupo, cujos significados compartilhados influenciam a identidade pessoal.

Neste sentido, podemos afirmar que o papel da escola para o adolescente vai além do educacional, passando por questões culturais, sociais e de relacionamentos, pois trazem para dentro da escola suas culturas, construindo, aos poucos, sua subjetividade. Assim, dentro de um regime de internato, a convivência diária com colegas pode ajudar os adolescentes a superarem a ausência de sua família.

4.4 O Adolescente no Internato

Pensando em internato, a primeira reflexão surge na definição de “sistema de internato” de Goffman (2010), sendo um sistema fechado que separa o estudante de seu convívio com a sociedade, ou seja, “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, 2010, p.11). Estudar em uma instituição de ensino em sistema de internato significa compartilhar um ambiente escolar onde alunos têm alimentação, residência e lazer por tempo determinado, podendo ser um sistema totalmente fechado ou não.

Como aponta Salvador (2012), esses espaços citados por Goffman podem ser encontrados em prisões, hospitais psiquiátricos, cadeias, quartéis e conventos. Goffman (2010) denomina de *instituições totais* os estabelecimentos onde o sistema fechado e administrado por uma equipe dirigente conta com barreiras para o mundo externo, como paredes altas, muros altos, arame farpado, fossos, lagos, florestas, entre outros.

O autor agrupa essas instituições em cinco categorias: a primeira são instituições que cuidam de pessoas incapazes e inofensivas, como cegos, idosos, orfãos e indigentes; a segunda são locais que cuidam de pessoas incapazes de cuidar de si mesmas e que são ameaça para a sociedade, como os deficientes mentais e leprosários; a terceira instituição é estabelecida para proteger a sociedade e o bem-estar das pessoas, como as cadeias, penitenciárias, campos de concentração; a quarta instituição tem a intenção de realizar alguma tarefa de trabalho, como os navios, campos de trabalho, colônias, escolas internas; e a quinta instituição é destinada a servir de refúgio do mundo e como instrução para religiosos, como abadias, mosteiros, conventos e outros claustros (GOFFMAN, 2010, p. 16-17)

Este trabalho com alunos internos do ensino médio e técnico do IFMT- *Campus* São Vicente aproxima-se da quarta instituição definida por Goffman (2010), que são as antigas escolas agrícolas, atuais Institutos Federais:

(...) há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados (GOFFMAN, 2010, p.17).

Pensando nas escolas agrícolas, Goffman (2010) destaca que nem todos os locais com sistema de fechamento podem ser considerados *instituições totais*, pois nessas o isolamento é total, não havendo autorização para saídas, sendo o contato com o mundo externo restrito (GOFFMAN, 2010, p.18). Existem regras impostas por uma equipe dirigente e toda uma sequência de atividades que são reunidas num plano único para atender os objetivos da instituição. Diante do posicionamento de Goffman, a equipe dirigente tende a ser considerada sempre superior e correta, já os internos são considerados fracos e inferiores, caracterizando uma relação hierárquica forte.

Ainda, segundo o autor supracitado, não se pode considerar escolas em regime de internato como *instituições totais*, pois, como afirma Salvador (2012), há outros espaços, como família e religião que atuam como agentes de convivência coletiva e que influenciam os alunos internos. Porém, observam-se várias características das *instituições totais* no regime de internato como, por exemplo: filas no refeitório, regras impostas pela equipe dirigente, horários a serem cumpridos, dentre outras.

Assim, apesar da existência de características das *instituições totais* nas escolas agrícolas com regime de internato, observa-se que os alunos possuem livre acesso ao mundo externo, seja por autorização dos pais ou da própria instituição que visa atender aos mesmos de forma sempre pontual, segundo a necessidade de cada um. Em especial, observamos no *Campus* São Vicente o uso diário da internet e celular como forma de comunicação com o mundo externo e com a família.

Na sociedade moderna, os indivíduos tendem a trabalhar dormir e brincar em lugares diferentes, com sujeitos diferentes e sob autoridades diferentes (GOFFMAN, 2010), o que não ocorre no aspecto central de uma instituição total, descaracterizando essas três esferas da vida:

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos da instituição (GOFFMAN, 2010, p.17-18).

Esse conceito de Goffman se apresenta também nas escolas agrícolas em regime de internato, onde as regras são impostas de forma clara e objetiva através de um regimento interno elaborado por um grupo de funcionários que trabalha, geralmente, oito horas por dia e estão integrados ao mundo externo.

Segundo Goffman (2010), os alunos chegam à instituição providos de uma “cultura aparente”, derivada do “mundo da família”, com um estilo de vida e um conjunto de atividades até então não discutidas, mas aceitas no convívio familiar. Porém, ao ingressar no regime de internato, esse aluno será despido deste apoio e submetido ao mundo institucional, juntamente com seus novos membros. A partir de seu ingresso, o aluno precisa seguir as “regras da casa”, sendo um conjunto totalmente formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências de sua conduta dentro do internato. A essas regras ficam ligados os

castigos pelo descumprimento das mesmas, embora sejam menos severos do que nas instituições totais (GOFFMAN, 2010, P.50)

Diante deste contexto, o ingresso no regime de internato de uma instituição escolar acarreta uma brusca mudança no estilo de vida dos jovens. Segundo Costa (2012), após a alegria pela conquista de terem conseguido a vaga, surge a realidade do internato: pessoas desconhecidas, quartos compartilhados, banheiros coletivos, perda da intimidade e da privacidade, saudades da família e dos amigos, dentre outras questões. Mas, além das perdas, há outros significados por detrás: “deixar a casa, que congrega todo o simbolismo de segurança e conforto para viver como interno, marca um momento muito significativo na vida de qualquer pessoa, em especial na vida de um adolescente” (COSTA, 2012, p.26).

Morais e Monteiro (2012) afirmam que dentro da família os indivíduos são influenciados por padrões e por leis específicas desta família que, conseqüentemente, serão refletidas na socialização dos alunos na escola. Alunos inseridos em regime de internato levarão consigo suas leis familiares que nortearão a forma de agir e reagir diante de situações diversas e na interação com seus novos colegas. Diante do desconhecido, tudo é novo: pessoas, lugares, relacionamentos etc.; sendo necessário um período para adaptação desses alunos à sua nova condição de vida. Moraes e Monteiro (2012) relatam essa nova experiência como um momento de angústia e sentimento de abandono:

(...) a figura da família representa segurança e conforto, os participantes não são poupados de vivenciar a angústia da separação ocasionada por esse primeiro dia em que são deixados sozinhos na instituição. Nesse momento, pela primeira vez, os jovens vivenciam o sentimento de abandono provisório (MORAIS, MONTEIRO, 2012, p.68).

Esse sentimento de abandono provisório pode acarretar muitas angústias e até mesmo indisciplina e mau humor diante das novas regras determinadas pela instituição. Goffman (2010, p.40) acrescenta que “a obediência tende a estar associada a uma atitude manifesta que não está sujeita ao mesmo grau de pressão para a obediência”.

Dentro desse âmbito de novas regras a ser cumpridas, muitas vezes a desobediência é comum entre os internos. Foucault (2004) destaca o controle disciplinar como fator em evidência, com objetivo de fazer crescer a docilidade e a utilidade dos alunos, ou seja, fazer aumentar a obediência dos jovens a regras e normas do funcionamento da instituição.

Longe da família e diante de novas regras, os alunos internos buscam se unir aos colegas através de um processo, denominado por Goffman (2010), de processo de confraternização, onde o grupo de alunos internos busca apoio mútuo e cumplicidade como resistência a um sistema que os forçou intimidade em uma comunidade igualitária de destino.

Assim, os alunos inseridos no regime de internato passam grande parte de sua adolescência longe de casa e de seus familiares; como aponta Salvador (2012), vivem longe dos pais durante as grandes mudanças características desse período da vida, quando são essenciais as relações interpessoais com os pais e com os amigos para proporcionar apoio e segurança. Neste sentido, acrescenta Costa (2012, p.26) que “na escola e longe da família, esses estudantes passam a enfrentar uma nova maneira de encarar a realidade de suas vidas”.

De acordo com Knobel (1981), os sintomas característicos da adolescência interagem, chegando, assim, à idade adulta. A identidade não se forma na adolescência, ela já existe e apenas é consolidada nesse período evolutivo denominado adolescência (KNOBEL, 1891).

Lepre (2003) confirma os estudos de Erickson (1987), afirmando que a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, ou seja, através de trocas entre indivíduo e meio em que esteja inserido. Erickson (1987) enfatiza que a identidade não pode

ser vista como estática e imutável, mas como estando em constante construção e desenvolvimento.

Sendo assim, esses adolescentes estão em um processo de construção de sua identidade envolvidos em conflitos e descobertas. Com o passar do tempo, algumas de suas atitudes serão internalizadas, outras não, algumas serão construídas e o adolescente se perceberá portador de uma identidade que foi pessoalmente construída (LEPRE, 2003).

Cabe ressaltar que os alunos do regime de internato do IFMT *Campus* São Vicente geralmente chegam à instituição na faixa etária entre treze e quinze anos, faixa de idade em que os conflitos psíquicos estão acontecendo juntamente com todas as mudanças características da adolescência. Esses alunos deixaram suas famílias para passar três anos na instituição, como alunos internos.

O processo de inserção dos alunos na instituição acontece primeiramente com a realização de um teste seletivo para o ingresso no curso Técnico em Agropecuária. Sendo aprovados, participam de outra seleção para residirem na instituição. As vagas variam a cada ano, mas, geralmente, todos os alunos inscritos são contemplados com moradia no internato, pois, o *Campus* São Vicente está situado na zona rural, distante da cidade, dificultando a locomoção diária dos alunos, tornando-se condição essencial para a permanência do aluno na escola.

Atualmente, o *Campus* São Vicente está com todas as vagas do internato preenchidas com alunos do Curso Técnico em Agropecuária, totalizando 300 alunos divididos em seis alas de seis quartos cada, para meninos e uma ala com doze quartos para meninas. Os quartos possuem banheiro privativo e ficam, em média, entre seis a oito alunos. A moradia e as refeições são totalmente gratuitas e a limpeza dos quartos é de responsabilidade dos internos. O regimento do interno, formulado há alguns anos, está sendo discutido novamente para que as regras fiquem claras para todos os alunos.

A rotina diária e oficial desses alunos fica restrita às atividades acadêmicas, sendo a grade curricular do Curso Técnico em Agropecuária muito densa e integral. Fora do horário de aula não existem atividades diferenciadas ofertadas pela instituição, excetuando as monitorias.

Desta forma, analisando o período da adolescência, bem como a inserção desses alunos no regime de internato, questiona-se a importância de atividades fora do horário de aula. Como destaca Salvador (2012, p.13), o regime de internato “passa a ser um espaço coletivo de estudo, de trabalho e de convivência”. Assim, este espaço pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento emocional dos adolescentes. Desta forma, o internato deve agrupar não só atividades acadêmicas, mas também atividades de lazer que priorizem os relacionamentos e o crescimento emocional dos alunos nele inseridos.

5 SOBRE A PSICOLOGIA POSITIVA

Para Seligman e Csikszentmihalyi (2000), a psicologia vinha, durante muito tempo, buscando compreender os transtornos mentais do ser humano, seguindo um modelo voltado para as doenças, com o objetivo de encontrar novas soluções curativas e a causa dos problemas emocionais. Assim, havia uma lacuna dentro da psicologia que, até então, não atribuía relevância aos aspectos funcionais e às qualidades da vida.

Não se pode negar que o foco dado à doença mental trouxe muitos benefícios aos aspectos bioquímicos e genéticos dos transtornos mentais, pois levou à descoberta de várias doenças mentais e a cura de algumas delas através de tratamento psicoterápico e farmacológico (SELIGMAN, 2004). Mas, essa busca pela doença mental fez com que ficassem esquecidos os aspectos positivos que movem os seres humanos. As pessoas almejam mais do que apenas corrigir suas fraquezas; “querem vidas cheias de significado, e não somente um dia após o outro até a morte” (SELIGMAN, 2004, p.11).

Em 1998, Martin Seligman assumiu a presidência da *American Psychological Association* (APA) e lançou a Psicologia Positiva, redirecionando o foco da Psicologia, voltando-se para as emoções positivas, virtudes e forças pessoais, tornando-se uma ciência que se ocupa com as características individuais, com as instituições positivas, e com a experiência positiva dos seres humanos, priorizando seus aspectos funcionais (SELIGMAN, 2004). Desde então, a Psicologia Positiva vem crescendo mundo afora, com pesquisas transculturais, com cientistas voltando suas pesquisas para a prevenção e para o funcionamento ótimo das pessoas.

Neste novo contexto, destacam Paludo e Koller (2007) que a Psicologia Positiva possibilitou uma reavaliação das potencialidades e virtudes por meio de novas pesquisas que sobre a prosperidade humana. Seligman (2004) ressalta que a Psicologia não deve ser vista como uma extensão da Medicina, com foco direcionado para a doença, deve ser muito mais abrangente, envolvendo trabalho, educação, bem-estar subjetivo, amor e crescimento. Assim, a Psicologia Positiva interessa-se em investigar os estados afetivos, felicidade, otimismo, resiliência, gratidão, qualidade de vida, satisfação, entre outros.

A Psicologia Positiva possui três pilares: o estudo das emoções positivas; o estudo dos traços positivos, forças e virtudes; e o estudo das instituições positivas, como família, escola, trabalho, democracia (SELIGMAN, 2004).

Para Fredrickson (2001), as emoções positivas têm um papel muito importante na evolução, pois fortalece os recursos intelectuais, físicos e sociais, fazendo com que as pessoas tenham um estado de espírito positivo que conduz a melhores relacionamentos, pois todos gostam de estar perto de pessoas felizes. Segundo Gonçalves (2006), as emoções positivas são essenciais para a experiência da felicidade, pois, além de propiciarem vivências prazerosas quando estão presentes, também deixam um lastro para uma melhoria na qualidade de vida em momentos futuros.

A emoção positiva não é importante apenas pela sensação agradável que nos causa, mas principalmente porque causa um relacionamento melhor com o mundo (SELIGMAN, 2004). Sendo assim, melhoram-se as relações de amizade, a saúde física, o amor e a realização pessoal, pois quando estamos felizes pensamos menos em nós mesmos e passamos a olhar o outro e partilhamos aquilo que temos de melhor.

Quando Seligman (2004) compara emoções positivas com negativas, destaca que as emoções negativas, como medo, tristeza e raiva, são defesas contra ameaças externas e provocam situações de luta. O componente de sentimento de todas as emoções negativas é a

aversão, traduzida por desgosto, medo, repulsa, ódio e outros sentimentos similares (SELIGMAN, 2004, p. 47).

Estes sentimentos são destacados pelas ciências pela constante busca de seu entendimento, porém, a Psicologia Positiva redireciona este foco para as emoções positivas e o bem-estar da humanidade. Seu interesse está na vocação e capacidade de amar, sensibilidade, habilidades nas relações interpessoais, perseverança, capacidade de perdoar, originalidade, espiritualidade, competências e sabedorias. Em nível grupal, refere-se às virtudes cívicas e às instituições que orientam os indivíduos para serem cidadãos melhores, destacando-se: responsabilidade, educação, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e trabalho ético (SELIGMAN, CSIKSZENTMIHAYLI, 2000).

Neste sentido, pesquisas sobre diferentes patologias e modelos de doença continuam sendo necessárias, mas, de acordo com Passareli e Silva (2007), um novo foco em estudos sobre forças e potencialidade humanas significa uma mudança no interesse que, até então, se concentrava nas emoções negativas e que não alcançavam a prevenção nem os aspectos saudáveis mantidos durante o desenvolvimento das doenças. Tal afirmação é confirmada pela escassez de trabalhos sobre o tema (PASSARELI, SILVA, 2007). Pesquisadores reconhecem que virtudes e forças pessoais atuam como preventivos e protetores nas doenças mentais; desta forma, ao serem apresentados somente os danos de uma doença, não é possível que se pense em prevenção. Assim, destaca-se a importância do fortalecimento de pesquisas sobre vocações e qualidades pessoais, juntamente com emoções positivas e felicidade (PALUDO & KOLLER, 2007).

5.1 O Estudo do Bem-Estar Subjetivo

A qualidade de vida tem dois componentes: bem-estar objetivo (*welfare*) e bem-estar subjetivo (*well-being*). O bem-estar objetivo está relacionado ao que as pessoas possuem para suprir suas necessidades básicas e de segurança e é composto por dois subcomponentes: bem-estar econômico (salário e renda) e bem-estar sociodemográfico (moradia, educação, emprego, saúde, lazer, transporte etc) (PEREIRA, 1997).

O bem-estar subjetivo é composto por quatro subcomponentes: satisfação com a vida, afeto positivo, afeto negativo e felicidade. O bem-estar subjetivo é um importante componente da Psicologia Positiva, como afirmam Passareli e Silva (2007):

É um aspecto que pode favorecer a maneira como vemos a nós mesmos e as outras pessoas, o que pode resultar em maior prazer em vivenciar as situações cotidianas e o relacionamento com nossos pares. Torna-se importante, cada vez mais, conhecer os aspectos relacionados a esse tema (PASSARELI, SILVA, 2007, p.514).

Gonçalves (2006) aponta que os estudos sobre felicidade foram intensificados a partir da década de 1970 e passaram a ser nomeados como bem-estar subjetivo. Wilson (1967) foi um dos primeiros pesquisadores da felicidade humana e concluiu que as pessoas felizes são mais jovens, saudáveis, inteligentes, com bom nível de instrução, bem remuneradas, casadas e religiosas e que o sexo não influencia a felicidade. Dentre as afirmações do estudo de Wilson, algumas foram confirmadas e outras foram rejeitadas (DIENER e OISHI, 2004).

O bem-estar subjetivo e a felicidade estão reunidos em três categorias. A primeira delas compreende o bem-estar através de critérios externos, como a virtude, e tem um caráter normativo, pois define o que é desejável. Assim, a felicidade é concebida de modo subjetivo, mas pela posse de um valor digno de se almejar. A segunda categoria concentra-se na autoavaliação do bem-estar subjetivo, sendo denominada satisfação de vida. São considerados

os critérios que levam uma pessoa a perceber como a sua vida é boa. Na terceira categoria, o bem-estar é definido através de experiências prazerosas (DIENER, 1984).

Assim, quando uma pessoa vivencia um nível elevado de bem-estar subjetivo pode-se dizer que está experimentando satisfação com a vida, felicidade, alta frequência de emoções positivas e baixa frequência de emoções negativas; do mesmo modo que a pessoa com baixo nível de bem-estar subjetivo não está tendo satisfação com a vida nem felicidade e vivencia mais emoções negativas do que emoções positivas (DIENER, SUH e OISHI, 1997; DIENER e SUH e LUCAS, 1999).

Csikszentmihalyi (1992, p.13) aponta que a preocupação com a felicidade não é particularidade da contemporaneidade e destaca os estudos de Aristóteles, quando afirma que “mais do que qualquer outra coisa, homens e mulheres buscam a felicidade. Ela é procurada por si mesma, enquanto todas as outras metas – saúde, beleza, dinheiro ou poder – são valorizadas somente porque esperamos que nos tornem felizes”. Assim, acrescenta Csikszentmihalyi (1992) que a felicidade é um estado que necessita ser cultivado pelos indivíduos:

Descobri que a felicidade não é algo que acontece; não é o resultado da boa sorte ou do acaso. Não é algo que o dinheiro possa comprar ou que o poder possa controlar. Não depende de acontecimentos externos, mas sim de como o interpretamos. A felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e definido por todos nós (CSIKSZENTMIHAYLI, 1992, p.14).

Para Pereira (1997), felicidade expressa o conjunto de experiências emocionais positivas e tem modelos de representações culturais, englobando o que se julga ser feliz, reunindo complexamente esperança, otimismo, autoestima e agradabilidade. Acrescenta, ainda, que a felicidade acontece quando nos envolvemos diretamente com cada detalhe de nossa vida, seja ele bom ou ruim, e não apenas em tentar procurá-la.

Csikszentmihalyi (1999) questiona o que é uma vida boa e o que as pessoas fazem para obter um dia bom, na medida em que estas questões são importantes para entendermos o funcionamento de cada um, em relação às emoções positivas, ou seja, o que as pessoas fazem para buscar a felicidade. Para este autor, “vida” significa aquilo que experimentamos da manhã até a noite, sete dias por semana, durante toda nossa existência nesse mundo. Então, “viver” significa experimentar, por meio de atos, sentimentos e pensamentos. A experiência ocorre no tempo, por isso o tempo é o mais escasso recurso que possuímos (CSIKSZENTMIHAYLI, 1999, p.17).

Segundo Diener e Seligman (2004), os resultados de pesquisas sobre felicidade apontam para algumas circunstâncias que propiciam uma vida feliz, ressaltando viver em uma sociedade democrática e estável que prevê recursos necessários para a satisfação das necessidades inerentes à vida, possuir amigos e família, ter um trabalho recompensador e atrativo, ser saudável e ter acesso a tratamento médico quando for necessário, ter uma religião ou filosofia que proveja uma orientação a ser seguida proporcionando significado a vida das pessoas.

Para Seligman (2011), “felicidade autêntica” abarca três elementos: emoção positiva, engajamento e sentido, que são mais mensuráveis do que a felicidade. A emoção positiva proporciona prazer, entusiasmo, euforia, levando a uma vida agradável. O engajamento está relacionado à entrega a uma determinada atividade quando o tempo dispensado deixa de ser percebido, é a fusão com o objeto. O terceiro elemento da felicidade é o sentido. A vida com sentido consiste em pertencer e servir a algo que se acredita ser maior do que o eu, e a humanidade criou todas as instituições positivas que permitem isto: religião, partido político,

família, pertencer a um movimento ecológico ou a um grupo de escoteiros (SELIGMAN, 2011, p. 22).

Seligman (2011), após dez anos de estudos, encontrou algumas deficiências na teoria da felicidade autêntica e apresentou uma nova e revolucionária tese sobre o tema, afirmando sua particularidade de ir além do alívio do sofrimento humano, para também buscar elevar o padrão da qualidade de vida individual e coletiva. Desta forma, a psicologia, além de tratar psicopatias e estados psicológicos negativos, também teria a importante missão de contribuir com o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, comunidades e nações inteiras.

Em sua teoria do Florescimento, Seligman (2011) aponta que a felicidade faz parte do bem-estar, mas que sozinha não dá sentido à vida, contrariando o senso comum, pois a felicidade não é tudo que se deve buscar na existência. Ela é apenas um dos cinco pilares que sustentam o nosso bem-estar, sendo os demais: engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização. A teoria do bem-estar possui estes cinco elementos, mas nenhum deles isoladamente o define na medida em que todos contribuem e cada elemento deve possuir três propriedades para ser considerado um elemento: a primeira propriedade tem que contribuir para a formação do bem-estar; a segunda, as pessoas o buscam por ele próprio, e não apenas para obter algum dos outros elementos; e a terceira propriedade é definida e mensurada independentemente dos outros elementos (SELIGMAN, 2011).

Assim, acrescenta Seligman, após a reformulação da teoria da Felicidade Autêntica, que “o tema da psicologia positiva é o bem-estar, que o principal critério para a mensuração do bem-estar é o florescimento, e que o objetivo da psicologia positiva é aumentar esse florescimento” (SELIGMAN, 2011, p.23). Então, para este autor, a teoria da felicidade autêntica envolve a felicidade em três aspectos: emoção positiva, engajamento e sentido, e visa aumentar a quantidade de felicidade na vida das pessoas e no planeta. Entretanto, na teoria do bem-estar, o objetivo da psicologia positiva é significativamente diferente, pois reside em aumentar a quantidade de florescimento na vida das pessoas e no planeta.

Portanto, pensando no internato IFMT *Campus* São Vicente devemos refletir o que os alunos inseridos nesse regime estão fazendo para ocuparem melhor o seu dia? Quais atividades estão desenvolvendo para melhorarem sua qualidade de vida e, conseqüentemente, aumentarem sua felicidade? É válido nos preocuparmos com o bem-estar desses alunos, pois o que realizam durante seu dia pode ajudá-los a aumentar seu nível de felicidade.

6 TEMPO LIVRE NO INTERNATO X BENEFÍCIOS DO LAZER

Para Csikszentmihayli (1999), o que se faz no dia a dia comum pode ajudar as pessoas a aumentar seu nível de felicidade. E essas atividades podem ser divididas em três tipos: atividades de manutenção (cuidados pessoais, com a casa, alimentação, deslocamento, etc.), atividades de produção (trabalho, estudo, tarefas acadêmicas etc.) e atividades de lazer (conversas, *hobbies*, consumo de mídia, repouso etc.). Toda atenção do indivíduo durante seu dia está voltado para a realização dessas atividades.

Ainda, segundo o autor, a maior parte do dia é preenchida pelas atividades de manutenção e produção e o tempo restante deveria ser destinado às atividades de lazer, pois é de fundamental importância para o desenvolvimento pessoal e para que nos tornemos mais humanos. Usar esse tempo para atividades voltadas ao lazer, como esportes, ao aprendizado, às artes, ao lazer ativo, ao invés de ser desperdiçado com o ócio.

Em 1948, foi demarcada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) a relevância do ócio como elemento formador das pessoas, onde consta o direito a férias, descanso, educação física e esporte.

Em suas pesquisas, Csikszentmihayli (1999) advertiu que as pessoas não estão preparadas para o ócio, não sabendo como aproveitar o tempo livre. Aponta, também, uma geração onde as pessoas estão viciadas em atividades passivas, como mídia, computador, deixando de lado atividades como esportes. Desta forma, as pessoas estão preferindo atividades onde permanecem inertes ao invés de se exercitarem e se relacionarem com outras pessoas. Entretanto, pode-se dizer que o marasmo está associado às atividades de manutenção, como arrumar a casa, cozinhar, limpar etc.

Para Marcelino e Gonçalves (2012, p. 92), a televisão representa uma alternativa à apatia, pois “a apatia é uma situação intolerável e surge quando não há nada para se fazer e, para evitá-la, as pessoas recorrem a formas de lazer passivo, por exemplo, ver televisão”. Assim, as pessoas estão cada vez mais deixando os esportes e atividades em grupo em segundo plano e, para Csikszentmihayli (1999), nada que homens e mulheres fizeram até agora foi tão passivo e viciante como assistir televisão.

O tempo livre usado corretamente pelos adolescentes pode ajudar nas relações interpessoais, construção da independência emocional, compreensão de seus processos psíquicos, na adoção de valores e desempenho social. Enfim, para contribuir com o desenvolvimento da personalidade (SARRIERA, TATIM, COELHO, BUCKER, 2007). Entretanto, no Brasil, apenas 24% dos jovens têm oportunidade de participar de alguma atividade artística cultural fora da escola, indicando que os adolescentes brasileiros não têm acesso fácil as atividades recreativas e culturais (SARRIERA, TATIM, COELHO, BUCKER, 2007).

A grande diferença entre lazer ativo e lazer passivo, apesar de ambos proporcionarem satisfação, é que o lazer ativo enumera uma série de gratificações para os indivíduos, desde relacionamentos até saúde física; mas em atividades de lazer passivo não há gasto de energia e sua única fonte de prazer é o relaxamento.

O lazer ativo é uma fonte de experiência altamente positiva. De acordo com Csikszentmihayli (1999), quando as pessoas buscam se exercitarem, possuem algum *hobby*, tocam algum instrumento musical, vão ao cinema, tendem a ser mais felizes, alegres, motivadas, porém, o lazer ativo é ocupado apenas por um quarto do tempo livre.

Se as metas para preencher o tempo livre não forem claras, a concentração será dispersa, não haverá motivação e a ansiedade preencherá a lacuna. Assim, serão buscadas

atividades que diminuem o grau de ansiedade. Surgem, então, as atividades de lazer passivo, como: assistir televisão, fumar, fazer uso de bebidas e de drogas lícitas e ilícitas (CSIKSZENTMIHAYLI, 1999).

Desta forma, as pessoas que passam muito tempo sozinhas ou em atividades de lazer passivo tendem a serem menos felizes, gerando uma desordem na consciência ou *entropia psíquica*, termo utilizado por Csikszentmihayli para denominar uma desorganização do *self*, uma desordem interior. Experiências muito prolongadas deste tipo podem enfraquecer o indivíduo, não deixando que sua atenção busque metas claras e alcançáveis (CSIKSZENTMIHAYLI, 1992).

O estado oposto à *entropia psíquica* é a experiência máxima, quando a informação que chega à consciência está de acordo com as metas, a energia psíquica flui sem esforço. Assim, Csikszentmihayli (1999) denominou *flow* os momentos excepcionais onde o que sentimos, o que desejamos e o que pensamos se harmonizam. O *flow* acontece quando o indivíduo consegue se concentrar em um conjunto de metas compatíveis com suas habilidades e que lhe oferece *feedback* imediato de seu desempenho (CSIKSZENTMIHAYLI, 1999).

A experiência do *flow* pode ser frequente para algumas pessoas, porém, para muitos, são momentos raros (SELIGMAN, 2004). As pessoas têm muita dificuldade em se mover para a zona do *flow*, de modo que preferem preencher seu tempo e mente com recursos já disponíveis e prontos. É preciso ter energia para se alcançar as ótimas experiências e, muitas vezes, somos incapazes ou não desejamos fazer tal esforço (CSIKSZENTMIHAYLI, 1999). Neste sentido, destacam-se as atividades de lazer passivo, onde ligar a televisão e ficar no computador não exige energia nem habilidades de concentração, sendo, por este motivo, as atividades mais procuradas por adultos e adolescentes. O lazer passivo torna-se um grande problema quando é a única forma de ocupar o tempo livre (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Ainda, segundo o autor supracitado, a capacidade de obter prazer com o que se faz, entre todas as virtudes que se possa aprender, nenhuma é mais importante do que transformar a adversidade em um desafio gerador de satisfação. Csikszentmihalyi (1999) aponta a descoberta do *flow* como parte de uma reflexão simples e profunda ao mesmo tempo, pois “se a pessoa não assumir a direção da sua vida, ela será controlada pelo mundo exterior, servindo assim, a propósitos alheios. Não se pode esperar que a solução ajude o outro a viver; é preciso que se descubra como fazer isso por conta própria” (GONÇALVES, 2006, p.32).

Uma pessoa em *flow* fica totalmente concentrada, não abrindo lacunas para a distração e as horas passam desapercivelmente. Quando o indivíduo é levado ao funcionamento total de seu corpo, tudo que fizer será digno de ser feito pelo seu próprio valor; viver torna-se sua justificativa (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Muitos momentos da vida podem ser passivos e relaxantes, porém, quando se trabalha para atingir essas experiências, estes se tornam os melhores momentos, pois corpo e mente estão empenhados em realizar algo que vale a pena. Assim, a experiência máxima do *flow* acontece quando a pessoa faz com que ela ocorra (GONÇALVES, 2006).

Devem-se destacar sete características que estão presentes e caracterizam a experiência do *flow*: as pessoas ficam totalmente envolvidas no que estão realizando, com foco e concentração; experimentam um sentimento de êxtase, como se estivessem fora da realidade; há *feedback* imediato do que se está fazendo; existe o reconhecimento de que a tarefa que está sendo realizada é possível e que os desafios são compatíveis com as habilidades; experimentam sentimento de paz, serenidade; perdem a noção de tempo, pois ficam totalmente focados no momento; e a motivação é intrínseca, pois o *flow* é a própria recompensa (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

O *flow*, para Seligman (2004, p.37), representa um crescimento psicológico, e “a concentração, a perda da consciência e a interrupção do tempo são maneiras que a evolução tem de nos dizer que estamos acumulando recursos psicológicos para o futuro”. Isto ocorre

porque as pessoas buscam novos desafios, fortalecendo sua aprendizagem e experiências, aumentando assim a complexidade de suas vidas.

Seligman (2004) citou uma pesquisa de Csikszentmihalyi, na qual foram analisados 250 adolescentes em alto *flow* e 250 adolescentes em baixo *flow*. Os de baixo *flow* são os “jovens de *shopping*” e que passam muitas horas em frente à televisão ou computador. Já os de alto *flow* possuíam *hobbies*, praticavam esportes e dedicavam tempo às atividades domésticas. Csikszentmihalyi conclui sua pesquisa relatando que os jovens de alto *flow* chegam mais fácil a universidade e são mais bem sucedidos, ou seja, *flow* é o estado que acumula recursos psicológicos para o futuro.

Assim, as pessoas que conhecem suas habilidades e forças pessoais buscam atividades para ocupar o tempo livre que possam levá-las ao *flow*. De acordo com Csikszentmihalyi (1999), para se melhorar a qualidade de vida é necessário reorganizar as atividades diárias, tornando as experiências mais recompensadoras:

É o envolvimento pleno do fluxo, em vez da felicidade, que gera a excelência na vida. Quando estamos no fluxo, não estamos felizes, porque para experimentar a felicidade precisamos focalizar nossos estados interiores, e isso retiraria nossa atenção da tarefa que estamos realizando (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 39).

Os desafios do *flow* logo se esgotam, sendo este o motivo de a maioria das atividades serem curtas. Entretanto, amigos e relacionamentos podem oferecer estímulo durante toda a vida, aperfeiçoando nossas habilidades emocionais e intelectuais. A presença de amigos deixa os indivíduos mais felizes, apresenta metas e oferece *feedback*. Assim, estar com amigos proporciona experiências positivas e os relacionamentos ajudam as pessoas a atingirem o *flow*, pois, para Csikszentmihalyi (1999, p.80), “não há dúvida de que o bem-estar está profundamente ligado aos relacionamentos e que a consciência reverbera com o *feedback* que recebemos de outras pessoas”.

Assim, estar com pessoas não é apenas importante por nos ajudar a atingir as metas, mas por ser fonte de felicidade, pois as atividades que realizamos geram mais satisfação quando a fazemos com alguma companhia, como afirma Csikszentmihalyi (1992, p.240), “as pessoas sentem-se mais felizes, alertas e dispostas se houver outras presentes, comparado a como se sentem quando estão sozinhas”.

Neste sentido, os adolescentes, assim como os do internato escolar, precisam buscar atividades que os ajudem a atingirem a experiência máxima e os levem ao desenvolvimento do *self*, ao invés de apenas matar o tempo, como ocorre nas atividades de lazer passivo. De acordo com Csikszentmihalyi (2004, p.54) quando uma pessoa “não consegue encontrar um modo de adaptar seus talentos ao que se espera dele, esta pessoa caminhará no sentido oposto ao da complexidade, tendo a sensação de tempo perdido”.

Pode-se observar na Figura 1 como uma atividade normal é capaz de crescer com o passar do tempo em complexidade. Observa-se na situação (A) que as habilidades são básicas e se estiverem em harmonia com o ambiente poderá proporcionar uma satisfação média. Porém, com o aperfeiçoamento das habilidades (B), aparece o marasmo, pois não haverá mais satisfação na tarefa realizada, sendo necessário buscar novas oportunidades ou situações mais complexas (C), para retornar ao envolvimento do início da tarefa. Mas, por outro lado, caso o nível das habilidades continue crescendo, o marasmo surgirá outra vez (D). Assim, para a continuação da satisfação da atividade que está sendo realizada, é crucial que os desafios a serem enfrentados sejam cada vez mais complexos (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 55).

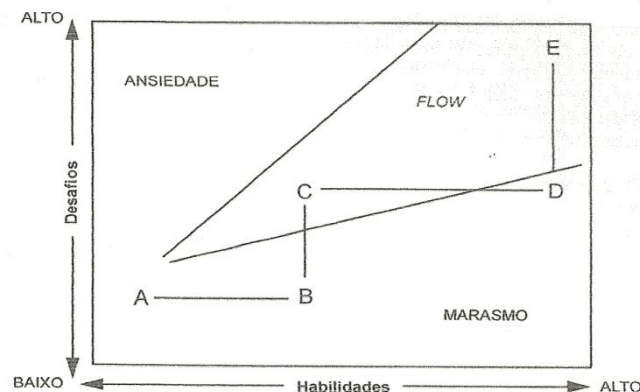


Figura 1: Crescimento da Complexidade pelo *flow*.

Fonte: CSIKSZENTMIHALYI, M. Gestão Qualificada. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.55.

O prazer por si só não traz felicidade, mas é um dos componentes da qualidade de vida. As necessidades básicas do corpo como dormir, comer e descansar são experiências revigorantes, mas não geram crescimento psicológico, não acrescentam complexidade ao *self* (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). Atividades que proporcionam prazer também podem gerar satisfação, porém só se terá satisfação com atividades onde a pessoa estiver totalmente concentrada, ou seja, em *flow*.

Os indivíduos não atingem o *flow* em todo momento, e é muito comum vivenciarem o marasmo, a apatia, o desespero. Csikszentmihalyi (2004) esquematizou, como mostra a Figura 2, as experiências no dia a dia.

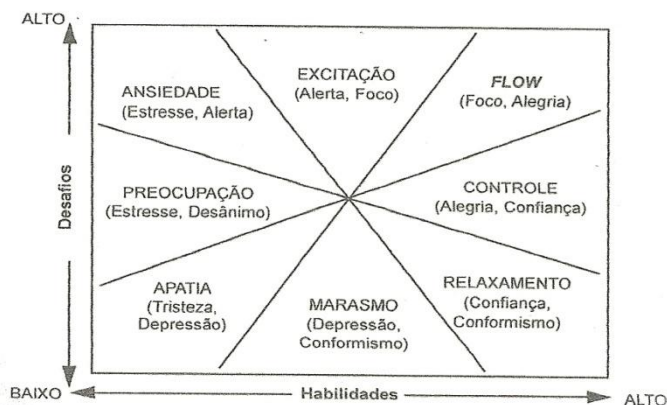


Figura 2: O mapa das experiências diárias

Fonte: CSIKSZENTMIHALYI, M. Gestão Qualificada. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.58.

Observa-se um ponto central na Figura 2 que representa o índice médio de desafios e habilidades, e quanto mais perto desse ponto, mais normal será o ânimo dos indivíduos, sem emoções positivas nem negativas. Conforme distanciamento desse ponto, os ânimos serão modificados de acordo com a relação entre desafios e habilidades. Quanto mais a pessoa tiver habilidade maior será sua disposição e quanto mais dificuldade, maior será a concentração e o foco da atenção.

Em relação as emoções positivas, observa-se o *flow*, o “controle” e a “excitação”. No canal do *flow*, as habilidades e desafios estão acima do ponto mediano. Observamos na

“excitação” que os desafios são maiores e será necessário aperfeiçoar as habilidades para entrar na zona do *flow*. O canal do “controle” representa que as habilidades do indivíduo superam os desafios, estando assim em uma zona de conforto, porém, se enfrentar desafios maiores, passará para o *flow*. Pode-se dizer que o aprendizado acontece em situações de “excitação” e de “controle”, pois estimulam o desenvolvimento de complexidade.

Nos outros canais encontram-se os níveis mais baixos. O “relaxamento” ainda se apresenta de forma positiva, mas o “marasmo” e a “apatia” trazem apenas a tristeza e indiferença. Já a “ansiedade” é o sentimento mais evitado pelas pessoas. A pessoa que experimenta a “ansiedade” tende a diminuir os desafios para sair desta situação, tornando-se apática.

Estas oito emoções, para Csikszentmihalyi (2004, p. 59), representam “a bússola muito útil para traçar um caminho ao longo dos meandros da vida emocional”. É muito importante que as pessoas criem situações onde suas habilidades serão usadas em desafios constantes, melhorando a qualidade de vida e aumentando a complexidade. Ainda, segundo o autor supracitado, a excelência da vida é gerada no envolvimento de estar experimentando o *flow* e não pela felicidade em si, pois é preciso que se busque encontrar o prazer em tudo o que se faz, pois de todas as virtudes aprendidas nenhuma é mais útil e essencial como a que transforma a adversidade em um desafio gerador de satisfação (SELIGMAN, 2004).

Na Figura 3 podemos notar as oito combinações de desafios e habilidades.

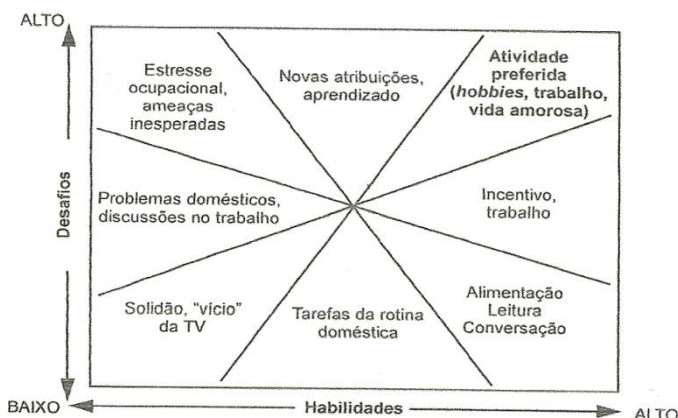


Figura 3: A relação entre as atividades e a qualidade das experiências

Fonte: CSIKSZENTMIHALYI, M. Gestão Qualificada. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.60

Para Csikszentmihalyi (1999), é comum ficar feliz em atividades que geram prazer passivo, pois são situações agradáveis, porém dependem de circunstâncias externas. Existem atividades do dia a dia que tendem a levar ao *flow* e outras a ansiedade ou relaxamento. A figura mostra algumas dessas atividades com diferentes combinações de desafios e equilíbrios e assim com diferentes emoções. Em uma situação de trabalho, a pessoa pode estar em *flow*, em controle, no marasmo, preocupada ou ansiosa, dependendo sempre da proporção entre desafios e habilidades (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p.60).

Para o referido autor, não é possível estar sempre em *flow*, já que necessitamos também preencher nosso tempo com algumas atividades entediadas, que nos levam ao marasmo, como limpar a casa, lavar roupa, relaxar, fazer comida, ou seja, com as atividades de manutenção, entretanto “precisamos aumentar a busca por atividades com desafios e que nos levem a atingir ao *flow*” (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p.61).

Por outro lado, ter o lazer à disposição não melhora a qualidade de vida, é preciso saber usufruir desse lazer de forma que se torne mais eficaz. Atividades que geralmente

oferecem prazer e satisfação são aquelas relacionadas com o lazer ativo, ou seja, as que foram criadas para esse objetivo, como esportes, jogos e eventos culturais e artísticos, visando, assim, enriquecer a vida com experiências de satisfação e prazer (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

Csikszentmihalyi (1999) afirma que existem muitas coisas boas para se fazer e somente a falta de imaginação poderá impedir o trajeto para essas atividades, pois o tempo livre é o que precisamos para desenvolver o interesse para se viver a vida por si mesma.

Pensando nas atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar, observamos que as atividades de lazer podem compensar o desgaste gerado pelas tarefas escolares, criando também oportunidades para a aprendizagem de novas habilidades e integração social (POSNER, VANDEL, 1999), porém, se não houver opções de lazer ativo para propiciar satisfação, prazer e gratificações no tempo livre, toda energia, comum na fase da adolescência, fica acumulada ou pode ser transferida para patologias físicas.

Para Larson e Verna (1999), a importância e necessidade de atividades lúdicas, interações sociais e conversas dentro do contexto familiar ou escolar podem significar aprendizagem para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Parker (1978, p.112) afirma que “uma das funções do lazer é desenvolver a personalidade e a aprendizagem se esta for agradável e satisfatória em si mesma”.

Sendo assim, torna-se necessário que o lazer seja mais significativo e presente de modo que o tempo livre seja ocupado com atividades de lazer ativo, tais como *hobbies*, esportes e interação social, pois essas atividades são as que mais tendem a proporcionar o surgimento do *flow*.

As práticas de lazer ativo, como esportes, dança e atividades culturais proporcionam benefícios físicos e emocionais, pois além de propiciarem prazer e diversão, também trazem bem-estar e saúde. Segundo Reiquixa (1977), dentro das instituições de ensino, a educação é primordial para o desenvolvimento e o lazer se apresenta como um instrumento para impulsionar o indivíduo a se desenvolver e aperfeiçoar seus interesses e responsabilidade.

Portanto, o tempo livre é uma oportunidade para se atingir o *flow* e principalmente para o desenvolvimento do *self*. É esse tempo livre que necessitamos para despertar o interesse e a curiosidade para apreciarmos a vida por si mesma (MARCELINO, GONÇALVES, 2012).

Assim, seria de extrema relevância que o tempo livre de alunos, principalmente os de internato escolar, fosse ocupado com atividades como esportes, *hobbies*, socialização, já que são atividades que tendem a proporcionar o surgimento o *flow*. São através de ocupações de lazer ativo que os adolescentes encontram o prazer, ao passo que o lazer totalmente passivo aumenta o sedentarismo, problemas de saúde e estresse. É difícil excluir o lazer passivo por total da vida do indivíduo, porém o que não pode ocorrer é ser a única atividade no tempo livre, pois assim se tornaria um grande problema.

Devido a isso é importante reavaliar as atividades que estão sendo ofertadas aos alunos do IFMT – *Campus* São Vicente para que seja possível aumentar a qualidade de vida desses discentes, não deixando que a televisão, internet e jogos eletrônicos ocupem todo o tempo disponível nas horas vagas e tentando ocupar com atividades recreativas, culturais, esportivas e sociais.

7 MÉTODO

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa na medida em que busca a subjetividade nas respostas dos participantes, alcançando um “universo” maior de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, possibilitando um maior aprofundamento dos processos e fenômenos que foram estudados. De acordo com Chizzotti (2005), esta abordagem rompe com um modelo de pesquisa estritamente experimental para todas as ciências, pois o conhecimento não pode ser concebido como um conjunto de dados isolados, visto que não são neutros e que o sujeito observador também integra o processo de conhecimento e interpreta os fenômenos investigados atribuindo-lhes um significado.

Entretanto, pelo fato de estarmos participando cotidianamente desse ambiente e de nos colocarmos como partícipes do processo, devemos atentar para que não ocorra uma indesejável mistura entre o papel de pesquisadora com a atuação funcional.

7.1 Participantes:

Participaram desta pesquisa 61 alunos no Ensino Médio e Técnico do IFMT-*Campus São Vicente*, em regime de internato, sendo 43 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com idades entre 13 e 18 anos de idade, residentes em várias partes do Estado do Mato Grosso.

7.2 Instrumento:

Como instrumento, foi elaborado um questionário contendo 9 perguntas abertas visando alcançar um autorrelato sobre a percepção dos participantes em relação à experiência no internato, enfatizando suas emoções, satisfação com a rotina, principalmente durante o tempo livre, quando estão sem atividades acadêmicas para realizarem.

7.3 Procedimento:

Para os questionários serem respondidos pelos estudantes com idade inferior a 18 anos foi necessária autorização prévia dos pais ou responsáveis. Cabe destacar que a obtenção desta autorização foi difícil na medida em que a maioria dos pais mora em localidades muito distantes e de difícil acesso. Primeiramente foi solicitado aos participantes que levassem o pedido de autorização para seus pais quando foram para casa, entretanto, poucas retornaram. Desta forma, foi feito contato via telefone, também sem sucesso, pois a maioria dos pais não possui correio eletrônico e nem acesso à internet. Assim, as autorizações conseguidas foram obtidas em uma reunião de pais dos alunos que estavam ingressando na instituição, por isso a maioria dos participantes eram alunos de 1º ano do ensino médio técnico.

O questionário foi aplicado coletivamente em sala de aula, com autorização dos alunos participantes, de seus pais (quando menores de 18 anos), da direção da escola e dos professores responsáveis pela turma.

Os participantes e demais pessoas envolvidas com a autorização para a aplicação do questionário foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, de que haveria anonimato e sigilo absoluto e que seriam tomados todos os cuidados em relação à ética em pesquisa com seres humanos. Resguardadas as questões éticas, também ficaram cientes de que os resultados

obtidos seriam divulgados, pois se tratava de uma dissertação de mestrado, bem como seriam apresentados em congressos e publicações científicas.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos questionários sobre a percepção dos alunos acerca do tempo livre no internato foram agrupadas e classificadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1994), em frequências simples e percentuais. As tabelas foram apresentadas em ordem decrescente de frequências e houve respostas múltiplas dadas pelos participantes.

A primeira pergunta do questionário indagou o tempo que os alunos estão em regime de internato, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Tempo no internato

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
1 a 2 meses	37	60,65
3 a 5 meses	18	29,50
1 ano	3	4,91
2 anos	2	3,27
3 anos	1	1,63
TOTAL	61	100,

Como observado na Tabela 1, 60,65% (F=37) dos alunos estão inseridos no regime de internato entre 1 e 2 meses. Este número expressivo ocorreu devido à dificuldade em obter autorização dos pais para a realização da pesquisa, não sendo possível, deste modo, que alunos há mais tempo no regime de internato participassem.

A segunda pergunta do questionário teve como finalidade investigar o tempo que os alunos permanecem na instituição sem irem para casa. As respostas foram apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Tempo de permanência na escola sem ir para casa

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
1 a 2 semanas	26	37,68
6 meses a 1 ano	18	26,08
3 a 6 meses	13	18,84
1 a 2 meses	7	10,14
3 a 4 semanas	5	7,24
TOTAL	69	100,

Observou-se que 37,68% (F=26) dos alunos residem em municípios mais próximos da escola, sendo possível visitar a família mais frequentemente durante o ano. Porém, 26,08% (F=18) dos alunos retornam a sua residência a cada seis meses ou uma vez ao ano. Este longo período sem poder ir para casa é devido ao fato de residirem distante do *Campus*, em várias

partes do Estado do Mato Grosso, chegando a 1.300 km de distância, indo à casa unicamente no período de férias.

Verificou-se, também, que 18,84% (F=13) dos alunos participantes permanecem na escola de 3 a 6 meses, podendo rever seus familiares nos feriados prolongados, que 10,14% (F=7) permanecem entre 1 e 2 meses e que 7,24% (F=5) ficam de 3 a 4 semanas.

A terceira pergunta teve como finalidade conhecer o que o aluno julga agradável no internato. As respostas foram agrupadas nas categorias: Relações interpessoais, Moradia, Atividades de Lazer, Regras/Responsabilidades, Atividades acadêmicas, Liberdade e Outras, conforme apresenta a Tabela 3.

Tabela 3 - Atividades consideradas agradáveis no internato

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
Relações interpessoais	30	41,66
Moradia	15	20,83
Atividades de lazer	10	13,88
Regras/responsabilidades	9	12,50
Atividades acadêmicas	4	5,55
Liberdade	3	4,16
Outras	1	1,38
TOTAL	72	100,

As respostas mostraram que 41,66% (F=30) das respostas dos alunos responderam que as relações interpessoais oriundas na escola são o que há de agradável dentro do regime de internato. Dentro das respostas encontradas na categoria “Relações Interpessoais” destacaram-se: “convivência com pessoas novas”; “experiência de sair de casa e lidar com pessoas totalmente diferentes de você”; “conhecer várias pessoas, você aprende a conviver com as diferenças”; “já temos verdadeiros amigos, devido ao internato”. Estas respostas corroboram com Csikszentmihalyi (1999) ao apontar que ter uma vida boa é saber vivenciar cada momento do dia, durante toda a vida, então, “viver”, segundo o autor, significa experimentar e é o que esses alunos estão fazendo desde o momento que ingressaram na instituição e no regime de internado, junto com seus pares.

Uma resposta que merece destaque é “você conhece várias pessoas que podem virar seus amigos para a vida toda”, evidenciando a importância da convivência com os amigos. De acordo com Gonçalves (2006, p.168), os amigos eleitos pelos adolescentes proporcionam experiências afetivas positivas, proporcionam sensação de bem-estar por pertencerem a um grupo de pares, já que interação com pessoas conhecidas não exige grande esforço e tendem a minimizar as tensões. Para Csikszentmihalyi (1999), a presença de amigos deixa os indivíduos mais felizes, apresenta metas e oferece *feedback*. Assim, estar com amigos no internato do *Campus* São Vicente ajuda os internos a se adaptarem a esse sistema, minimiza a ausência da família e a distância de casa, proporciona experiências positivas, e os relacionamentos ajudam as pessoas a atingirem o *flow*.

A categoria “Moradia” totalizou 20,83% (F=15), e as respostas referiram ao fato de morarem gratuitamente na escola, de receberem alimentação e uma unidade do uniforme. Estas facilidades para alunos que moram distantes ou que são provenientes de famílias pouco favorecidas economicamente colaboram para a permanência do aluno na instituição.

Dentre as respostas aferidas na terceira pergunta, observou-se que 13,88% (F=10) apontaram que as atividades de lazer dentro do regime de internato são agradáveis. Essas atividades são, geralmente, organizadas pelos próprios alunos e inclui, em sua maioria, os

esportes como futebol e vôlei. Como ressaltam Sarriera, Tatim, Coelho e Bucker (2007), o tempo livre, quando utilizado de forma adequada, pode auxiliar relações interpessoais, construção da independência emocional, compreensão dos processos psíquicos, adoção de valores e desempenho social. Ou seja, pode contribuir com o desenvolvimento da personalidade. Assim, as atividades de lazer, que, geralmente, envolvem esportes, podem ajudar os adolescentes a atingirem a experiência máxima discutida por Csikszentmihalyi (1999), como os momentos excepcionais em que o que sentimos, o que desejamos e o que pensamos se harmonizam. O *flow* acontece quando o indivíduo consegue se concentrar em um conjunto de metas compatíveis com suas habilidades e que lhe oferece *feedback* imediato de seu desempenho.

É importante que seja destacado que algumas respostas encontradas na categoria “Atividades de Lazer” buscavam o *flow*, como os esportes e a convivência com os amigos, tais como: “treinamentos, horário de lazer”; e “fazer esportes”.

A categoria de respostas classificada como “Regras/responsabilidades” perfez um total de 12,50% (F=9) e demonstra que, com o ingresso no internato, novas regras e responsabilidades são apresentadas e passam a ser exigidas. Como afirma Costa (2012, p.26), “deixar a casa, que congrega todo o simbolismo de segurança e conforto para viver como interno, marca um momento muito significativo na vida de qualquer pessoa, em especial na vida de um adolescente”. É neste momento que os alunos internos começam a se inserir no mundo dos adultos, e suas responsabilidades são reforçadas a todo o momento. E, para parte desses alunos, como nos mostra a tabela 3, essas novas regras e responsabilidades do internato são agradáveis.

As “Atividades acadêmicas” também foram percebidas por 5,55% (F=4) dos internos como agradável, destacando-se as seguintes respostas: “as facilidades de ensino, como biblioteca livre a todo o horário”.

A categoria “Liberdade”, apontada por 4,16% (F=3) dos alunos, indica que o fato de estarem longe da família e das regras familiares indica um novo momento na vida, podendo direcioná-la, como apontam as seguintes respostas; “a liberdade é muito agradável”; “não ter os pais por perto te mandando”; “ter a oportunidade de ser responsável longe dos pais”.

Por outro lado, a quarta pergunta do questionário averiguou o que o aluno considera desagradável na sua permanência no internato. As respostas, como mostra a tabela 4, foram agrupadas nas seguintes categorias: Relações interpessoais, Ausência da família, Regras/responsabilidades, Moradia, Atividades acadêmicas e Outras.

Tabela 4 - Atividades desagradáveis no internato

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
Convivência	20	28,16
Ausência da família	20	28,16
Regras/ responsabilidades	12	16,90
Moradia	11	15,49
Atividades acadêmicas	2	2,81
Outras	6	8,45
TOTAL	71	100

As respostas classificadas nas categorias “Convivência” e “Ausência da família” perfizeram 28,16% (F=20) cada uma, totalizando, as duas juntas, 56,32% das respostas. Assim, percebe-se que as novas regras, o ambiente diferente, os novos amigos, enfim, a nova rotina, levam muitos alunos a não se adaptarem. A convivência com outros alunos se torna difícil nessa nova rotina na medida em que são oito colegas por quarto nunca vistos

anteriormente, levando a respostas que indicavam “bagunça”; “desorganização”; “brincadeiras maldosas”; “idiotices dos amigos”; e “quartos muito lotados”.

A “Ausência da família” é alvo de constantes queixas, pois os adolescentes moram em cidades distantes da escola, são de classe social menos favorecida, economicamente, não possuindo recursos para visitarem seus pais várias vezes ao ano, se restringindo a poucas visitas, como apresentado pela Tabela 2. Enquanto alguns gostam dessa nova liberdade (observado na Tabela 3) outros vivenciam essa ausência como desagradável. É importante destacar que a presença dos pais também é muito importante na fase da adolescência, como sinaliza Drummond e Drummond (1998), o grupo familiar tem um papel importante na formação da personalidade dos indivíduos, influenciando o comportamento individual através de ações tomadas no âmbito familiar.

A categoria de respostas “Regras/responsabilidades”, num total de 16,90% (F=12) respostas, mostrou que os alunos adolescentes apresentavam dificuldades em seguir regras da escola: “horário que tem que estar no quarto”; “várias regras que se tem”; “horário de dormir”. Vinha (2000) afirma que desde o início da humanidade já existiam as regras para se obter um bom convívio com as pessoas, principalmente para as que dividem um mesmo espaço. A adaptação neste regime é constante, pois se encontram regras diferenciadas e a prática da cooperação torna-se necessária para a boa convivência. Entretanto, alguns adolescentes do internato não conseguem se adaptar facilmente e sofrem. A vida em sociedade propõe construção e cumprimento de regras para possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre integrantes de um grupo social (VINHA, 2000). Dentro do *Campus* São Vicente há regras impostas pela equipe dirigente e que nem sempre agradam os internos, gerando descontentamento e insatisfação, como observado nas respostas.

Atentou-se que 15,49% (F=11) das respostas apontam que os alunos não estão satisfeitos com a “Moradia” do internato. Como já citado, os quartos são ocupados por muitos alunos e a infraestrutura pode não estar em boas condições, levando os discentes a apontarem: “alojamento desorganizado”; “quartos muito lotados”; e “infraestrutura ruim do alojamento”. Porém, é relevante salientar que após o início desta pesquisa foi iniciada uma grande reforma nos quartos de uma das alas do alojamento. A reforma se dará em etapas e todos os quartos de todas as alas serão contemplados.

A quinta pergunta do questionário teve como objetivo verificar quais atividades os alunos realizavam em seu tempo livre, sem aulas. As respostas, mostradas pela Tabela 5, foram agrupadas nas seguintes categorias: Atividades acadêmicas, Atividades de lazer, Relações interpessoais, Limpeza, Internet e Outras.

Tabela 5 - Atividades desenvolvidas no tempo livre

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
Atividades acadêmicas	50	34,00
Atividades de lazer	40	26,66
Relações interpessoais	25	16,66
Limpeza	17	11,33
Internet	15	10,00
Outras	3	2,00
TOTAL	150	100,

Percebeu-se que 34,00% (F=50) das respostas dos alunos assinalavam que as “Atividades acadêmicas”, incluindo as tarefas, trabalhos e revisão de conteúdo eram as

atividades que mais realizam no tempo livre. Dentre as respostas que compuseram essa categoria figuraram: “realizo as atividades deixadas pelos professores”; “em tempo vago eu faço tarefa escolar”; “costumo frequentar a biblioteca”; “faço as atividades que foram passadas para fazer no quarto”. A partir destas respostas, cabe a reflexão sobre a densidade da carga horária do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, obrigando muitos estudantes a utilizarem o tempo que têm livre com atividades acadêmicas, ao invés de direcioná-lo para atividades de lazer, essenciais para o bem-estar das pessoas. Para Csikszentmihalyi (1999), a maior parte do nosso dia é preenchido com atividades de produção (trabalho, estudo, tarefas acadêmicas etc.) e atividades de manutenção (cuidados pessoais, com a casa, deslocamento etc.), sem deixar de se pensar nas atividades de lazer.

Porém, mesmo sendo as atividades de produção aquelas que ocupam o tempo livre dos discentes, ainda se percebeu que 26,66% (F=40) das respostas dos alunos apontaram que, fora do horário de aula, realizam atividades de lazer, incluindo jogar bola, vôlei e basquete, atividades organizadas pelos próprios alunos em busca de diversão, como indicam as seguintes respostas encontradas nesta categoria: “jogo bola”; “jogo vôlei”; “faço atividade física”.

Segundo Csikszentmihalyi (1999), as atividades de lazer são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para que nos tornemos mais humanos. O tempo livre utilizado para realização de atividades de lazer ativo ajuda para o desenvolvimento e fortalecimento do *self*. Para Csikszentmihalyi (1999), são nas atividades de lazer ativo que se atinge o *flow* com mais facilidade, pois a pessoa fica concentrada em um conjunto de metas compatíveis com suas habilidades e que lhe ocorre *feedback* imediato de seu desempenho.

O *flow* representa crescimento psicológico, como afirma Seligman (2004): “a concentração, a perda da consciência e a interrupção do tempo são maneiras que a evolução tem de nos dizer que estamos acumulando recursos psicológicos para o futuro” (SELIGMAN, 2004, p.37). Entretanto, mesmo com o tempo curto e uma densa carga horária, 26,66% das respostas dos alunos evidenciaram que estes gostam de realizar atividades de lazer ativo. Neste caso, são atividades organizadas por eles, sem interferência da escola e geralmente inclui esportes.

Porém, a categoria “Relações interpessoais”, com 16,66% (F=25) das respostas dos alunos, também são capazes de gerar *flow*, incluindo “bater papo”; “namorar”; e “tomar tererê”. Assim, se por um lado, os desafios do *flow* logo se esgotam por serem, geralmente, atividades curtas, por outro lado, os relacionamentos com os amigos podem durar a vida toda, como afirma Csikszentmihalyi (1999). A presença de amigos deixa os indivíduos mais felizes, proporciona experiências prazerosas e ajudam a atingir o *flow*. Desta forma, as respostas indicam que os alunos preenchem seu tempo livre com amigos.

Verificou-se, também, que o tempo livre é utilizado para a “limpeza” dos quartos (atividade de manutenção), função de total responsabilidade dos internos, num total de 11,33% (F=17) das respostas dos alunos. São atividades denominadas por Csikszentmihalyi (1999) como atividades de manutenção e que também costumam atingir boa parte do dia e, neste caso, os adolescentes estão utilizando também seu tempo livre para executarem essas atividades, como, por exemplo: “lavo minhas roupas”; “organizo meu armário”; “lavo o quarto”; e “arrumo o quarto”.

Em relação às atividades de lazer passivo, que são procuradas por não exigirem energia nem habilidades de concentração, verificou-se que apenas 10,00% (F=15) das respostas dos alunos apontaram que estes preenchem o tempo livre com internet, apesar de utilizar o tempo não comprometido que se tem com recursos já disponíveis, como a internet e televisão ser muito fácil. É preciso ter energia para se alcançar as ótimas experiências e, muitas vezes, somos incapazes ou não desejamos fazer tal esforço (CSIKSZENTMIHAYLI,

1999). Assim, destacaram-se as atividades de lazer passivo na utilização do computador como distração.

A sexta pergunta do questionário indagou aos alunos internos se o que realizam em horários vagos são atividades que trazem satisfação. Das respostas obtidas, 92,30% indicaram que as atividades trazem satisfação e 7,7% indicaram que não trazem satisfação. As respostas referentes à satisfação foram agrupadas nas seguintes categorias: Atividades de Lazer, Atividades Acadêmicas, Relações Interpessoais, Moradia e Outras, apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Motivo de satisfação

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
Atividades de lazer	41	61,19
Atividades acadêmicas	12	17,91
Relações interpessoais	8	11,94
Moradia	3	4,47
Outras	3	4,47
TOTAL	67	100,

A categoria “Atividades de lazer”, num total de 61,19% (F=41) respostas, registrou tanto lazer ativo como passivo, como, por exemplo: “porque eu me distraio”; e “uma maneira de distrair e praticar atividades esportivas”. Desta forma, é importante que seja destacado que atividades descritas pelos alunos na quinta pergunta faziam referência a atividades acadêmicas e de lazer.

Quando os indivíduos conseguem se concentrar em um conjunto de metas compatíveis com suas habilidades e com *feedback* imediato de seu desempenho poderão atingir, segundo Csikszentmihalyi(1999), o *flow*. A diferença entre lazer ativo e lazer passivo, mesmo ambos proporcionando satisfação, é que o lazer ativo enumera uma série de gratificações para os indivíduos, desde relacionamentos até saúde física; mas em atividades de lazer passivo não há gasto de energia e sua única fonte de prazer é o relaxamento.

Gonçalves (2006) afirma que muitos momentos podem ser passivos, porém, quando se trabalha para alcançar essas experiências, estes se tornam os melhores momentos, como em experiências de lazer ativo e de atividades acadêmicas, que foram apontadas pelos alunos participantes. Torna-se mais fácil atingir o *flow* com atividades que envolvam o lazer ativo, como esportes, porém quando se realiza o que se gosta, como em algumas atividades acadêmicas é possível se alcançar esse objetivo. O *flow* é atingido somente quando os indivíduos fazem o que gostam e há equilíbrio entre desafios e habilidades.

Na sexta pergunta houve respostas relacionadas à “Insatisfação” com as atividades realizadas fora do horário de aula, num total de 7,7%, destacando-se “o excesso de atividades escolares”; “o tempo é muito pouco e muitas coisas para estudar”; “as atividades que estão acontecendo são muito difíceis”; e “muito cansativo fazer as tarefas e estudar os dois períodos”. Essas respostas mostram a insatisfação dos alunos com o excesso de atividades escolares, incluindo a carga horária densa e as tarefas. Porém, 4,10% (F=3) das respostas dos alunos revelaram satisfação em morar na escola, incluindo infraestrutura e alimentação e foram agrupadas na categoria “Moradia”.

A sétima pergunta do questionário teve como finalidade verificar quais atividades os alunos do regime de internato gostariam de realizar no tempo livre, quando não há atividades acadêmicas. As respostas foram classificadas nas seguintes categorias: Atividades de lazer, Atividades acadêmicas, Relações Interpessoais e Outras. A tabela 7 mostra as respostas destas categorias:

Tabela 7 - Atividades propostas pelos alunos internos para serem desenvolvidas nos horários de tempo livre

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
Atividades de lazer	88	84,61
Atividades acadêmicas	11	10,57
Relações interpessoais	3	2,88
Outras	2	1,92
TOTAL	104	100,

As respostas dos alunos internos evidenciaram que 84,61% (F=88) aludiram às “Atividades de lazer”. Esta categoria foi subdividida em duas: lazer ativo e lazer passivo. No total de 88 respostas referentes à categoria “Atividades de lazer”, 91,15% (F=82) respostas foram relacionadas às atividades de lazer ativo, destacando-se: “oficinas de teatro e de dança”; “fazer trilhas”; “passeios ecológicos”; “gincanas”; “praticar esportes”; “lutas”; “tênis de mesa”; “acampamento”; “praticar esportes relacionados a rodeio, assim como montarias e laçar”; e “atividades diferentes de futebol”. As poucas respostas relativas a lazer passivo, sendo, 6,81% (F=6), também são importantes, como, por exemplo, “filmes no auditório”, pois promovem a interação social, que também podem levar ao *flow*.

Foram apontadas atividades de lazer que se diferenciam das que já realizam na instituição e o que nos leva a repensar o que Csikszentmihalyi (1999) discute sobre atividades de lazer, como práticas corporais, que proporcionam prazer e que mais facilmente leva o indivíduo a atingir o *flow*.

Outra categoria de respostas foi “Atividade acadêmicas”, com 10,57% (F=11) da totalidade das respostas, referindo-se à “criação de grupos de estudos e mais atividades práticas nos setores”. As respostas que compuseram a categoria “Relações Interpessoais”, totalizaram 2,88% (F=3) e sugerem mais jogos de interação entre os pares. Os números apresentados na tabela nos reforçam que atividades de lazer ativo, como esportes, danças, teatro, gincanas etc. proporcionam benefícios físicos e emocionais, pois além de propiciarem prazer e diversão, trazem bem-estar e saúde.

A oitava pergunta do questionário teve como objetivo investigar se os alunos em regime de internato teriam sugestões para a implantação de atividades a serem desenvolvidas quando não há atividades acadêmicas a serem feitas. As respostas obtidas nesta pergunta foram categorizadas em: “Projetos institucionais”, “Projeto dos alunos”, “Atividades de lazer”, “Infraestrutura” e “Outras”, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8 - Sugestão para as atividades serem implantadas

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
Projetos institucionais	25	40,98
Projetos dos alunos	14	22,95
Atividades de lazer	10	16,39
Infraestrutura	8	13,11
Outras	4	6,55
TOTAL	61	100,

Pode-se verificar na Tabela 8 que 40,98% (F=25) das respostas dos alunos sugerem a implantação de novas atividades através de “Projetos institucionais”, 22,95% (F=14) através

de “Projetos dos alunos”, sugerindo assim que é possível a realização de tais atividades com a colaboração de alunos e escola, como destacado nas seguintes respostas: “se todos se reunirem juntarem para conversar para dar ideias às pessoas que se interessarem para implantar as atividades”; “com o apoio da coordenação da escola”; e “através de projetos entre alunos e professores”.

Há necessidade de reformulação das atividades já existentes no *Campus* a fim de suprir o tempo livre dos alunos internos. As atividades de lazer já estão presentes no dia a dia, porém são atividades organizadas pelos próprios alunos sem intervenção da instituição e se resumem em futebol e vôlei. Diante das respostas obtidas na oitava pergunta, observou-se que os alunos gostariam de novas atividades, contando com a organização de toda equipe escolar. Novas atividades são importantes para gerarem novos desafios para que esses alunos não fiquem afundados no marasmo.

As respostas que foram agrupadas na categoria “Atividades de lazer”, totalizando 16,39% (F=10), voltaram a afirmar que há necessidade de mais atividades de lazer, incluindo jogos, como destaca a resposta: “eu acho que deveria ter mais jogos de todas as categorias”; e “deveria ter mais atividades de lazer”. As respostas agrupadas na categoria “Infraestrutura”, representando 13,11% (F=8) das respostas dos alunos, aludem a melhorias na infraestrutura para que novas atividades sejam implantadas neste *Campus*.

A nona pergunta do questionário teve como propósito deixar um espaço para que os alunos pudessem falar o que desejassem. Porém apenas 38,46% dos alunos aproveitaram este espaço, 46,15% não quiseram dizer mais nada e 15,38% deixaram em branco. As respostas obtidas foram agrupadas nas seguintes categorias: Atividades acadêmicas, Atividades de lazer, Infraestrutura, Relações interpessoais e Ausência da família, como nos mostra a tabela 9.

Tabela 9 - Considerações finais dos alunos.

Categorias	Frequência Simples	Frequências Percentuais
Atividades acadêmicas	13	52,00
Atividades de lazer	8	32,00
Infraestrutura	2	8,00
Ausência da família	2	8,00
TOTAL	25	100,

Os alunos aproveitaram o espaço oferecido para elogiar a escola e o curso, sendo a maioria delas, 52,00% (F= 13), relacionadas com “Atividades acadêmicas”, destacado nas seguintes respostas: “estou numa ótima escola, aqui tem quase tudo”; “meu sonho era estudar nesta escola”; e “estou muito satisfeito com a escola”. Outros alunos aproveitaram para fazer algumas reclamações como: “queria que tivéssemos mais aulas práticas, pois os professores falam que a escola não dispõe de material para as aulas e também transportes para levar os alunos”.

No geral, mesmo com algumas queixas e reclamações, pôde ser notado que os alunos gostam de estudar nesta instituição, sentem-se privilegiados por estarem em uma escola federal bem conceituada, muitos estão seguindo uma tradição familiar, onde pai e avô estudaram nesta mesma escola, sendo, assim, motivo de orgulho.

O espaço ofertado na nona pergunta também foi aproveitado pelos alunos para mais uma vez solicitarem atividades de lazer, apontadas por 32,00% (F=8), como mostra a resposta: “fazermos mais gincanas”; “campeonatos femininos”; “danças”; “curso de teatro”; e “outros eventos”. Algumas respostas foram relacionadas à categoria “Infraestrutura”, sendo

8,00% (F=2), incluindo “queixa de falta de transportes para viagens acadêmicas”, e, também, 8.00% (F=2) das respostas dos alunos deu destaque à “falta da família”, incluindo também a “ausência dos amigos da cidade de origem”.

As respostas categorizadas da nona pergunta nos confirma que, no geral, os alunos estão satisfeitos com a instituição, porém, gostariam de algumas mudanças e a maioria delas está relacionada com atividades de lazer. O tempo livre deve ser preenchido com atividades que nos ajudem a atingir o *flow*, sendo importante para os alunos do internato terem à sua disposição atividades como esportes, hobbies, enfim, atividades que proporcionem o desenvolvimento do *self*.

9 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o que os alunos internos fazem durante o tempo livre, quando não estão assistindo aulas, é importante na medida em que o colégio também é o local de residência, pelo menos, durante algum tempo do período letivo. Por outro lado, também é relevante compreender, além do que fazem quando não estão em atividade didática, aquilo que gostariam de fazer, pois as atividades desenvolvidas no tempo livre também fazem parte do processo de formação e construção da cidadania.

Os participantes declararam que passavam o dia em sala de aula ou em aulas práticas, pois estudam em horário integral, e no período noturno aproveitavam para estudar para provas e cumprir com tarefas e exercícios demandados pelos professores. Como residem na instituição, não há outro momento para executarem tais atividades; porém, após o término dos estudos, os alunos relataram que, muitas vezes, cansados, não tinham opções de lazer oferecidas pela escola.

Assim, após terem cumprido as atividades escolares, os alunos se organizavam em partidas de jogos de futebol e vôlei, devido à falta de opções dentro do *Campus*, sem intervenção da instituição e sem outras oportunidades de escolha. Os alunos almejam coisas diferentes e que não podem ser organizadas sem a instituição, tais como: trilhas, gincanas, atividades culturais, dança, dentre outras sugeridas pelos alunos.

Como afirma Csikszentmihalyi (1999), o lazer inclui as experiências mais positivas do dia, pois é durante o lazer que as pessoas sentem-se mais motivadas e dizem que querem fazer o que estão fazendo. É durante o lazer ativo que as pessoas ficam mais concentradas e felizes e entram mais vezes em *flow* do que qualquer outro momento do dia.

A maioria dos alunos indicou que no tempo livre gostariam de realizar “Atividade de lazer”, sendo 91,15% referentes ao lazer ativo, como afirma Csikszentmihalyi (1999), quando as pessoas buscam se exercitarem, possuem algum *hobbie*, tocam algum instrumento musical, vão ao cinema, tendem a serem mais felizes, alegres, motivadas, pois o lazer ativo é uma fonte de experiência altamente prazerosa. Esses resultados confirmam a importância do lazer ativo para os alunos inseridos no internato.

O lazer passivo não pode ser totalmente eliminado da vida das pessoas, pois, em determinados momentos, proporciona satisfação e relaxamento, como o lazer ativo, porém não pode ser a única fonte de prazer. Atualmente observamos um modismo do lazer passivo, principalmente com os avanços da internet e jogos eletrônicos, promovendo a inércia dos indivíduos, bem como a televisão que também impede o gasto de energia e das relações interpessoais (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). E, mesmo tendo internet à disposição na escola, os alunos ainda mostraram preferência em atividades que representam lazer ativo, que propiciam desafios e têm maior probabilidade de entrarem em *flow*. Por outro lado, o lazer passivo também é agradável, apesar de não propiciar *flow*, reforçando, somente, comportamentos mecanizados e gerando relaxamento.

São inúmeras as atividades que envolvem o lazer ativo, dentre elas, os esportes, recreações, atividades físicas no geral, e que auxiliam no fortalecimento das relações interpessoais e da saúde física, pois enquanto os alunos realizam essas atividades, além de proporcionar prazer também causam sensação de relaxamento, ajudando a esquecer das atividades acadêmicas diárias, a ausência da família, bem como o estresse gerado no seu dia a dia. Propiciar essas atividades dentro do IFMT – *Campus* São Vicente é um desafio, pois será necessário dar opções para que o tempo livre seja ocupado de forma adequada, contribuindo assim para o crescimento pessoal.

A ausência da família é uma queixa frequente dos alunos internos, levando-os à tristeza, sendo a distância o maior empecilho para o retorno para casa mais vezes durante o ano letivo. Assim, muitos alunos buscam o ambulatório da escola reclamando de tristeza, insônia, dores de cabeça, e quando há uma investigação mais profunda deparamo-nos com a saudade de casa e dos familiares, concluindo assim que a ausência da família está influenciando o estado emocional do interno.

E, para minimizar essa ausência familiar, percebemos o crescimento dos laços afetivos entre os alunos, sendo esses considerados por eles os mais agradáveis dentro do internato, vindo ao encontro da teoria de Csikszentmihalyi (1999), em que a presença de amigos deixa as pessoas mais felizes. Os adolescentes buscam, dentro da escola, se unir aos pares como uma forma de substituir a ausência da família, além de proporcionar experiências positivas e sensação de bem-estar.

Diante do contexto apresentado pelos alunos, é importante que sejam realizadas melhorias das atividades oferecidas aos internos do *Campus* São Vicente, tanto atividades de lazer passivo, como, principalmente, a implantação de atividades que levem ao *flow*, pois, como afirma Csikszentmihaly (1999), a qualidade de vida não depende apenas da felicidade, mas daquilo que a pessoa faz para ser feliz.

Existem opções de lazer disponível para os alunos, como relatado no estudo, porém, essas atividades precisam ser repensadas e reformuladas para que não se tornem um marasmo, deixando de serem prazerosas. Há a necessidade da implantação de novas atividades para que o tempo livre seja mais bem ocupado e tragam satisfação, desafios e prazer, e que supram, em partes, a ausência familiar. Como afirma Seligman (2004, p.11), os alunos do IFMT – *Campus* São Vicente querem “(...) vidas cheias de significado, e não somente um dia após o outro(...)”.

Portanto, o IFMT – *Campus* São Vicente, e as escolas em geral, não podem esquecer que o tempo livre também faz parte do processo de formação dos indivíduos, sendo importante lhes proporcionar momentos de distração, lazer, conhecimento e oportunidades. As atividades precisam ser repensadas pela instituição para que se possa ofertar o melhor para os alunos em regime de internato. Esses alunos precisam ocupar seu tempo livre adequadamente para um bom desenvolvimento físico e mental. Cabe a instituição proporcionar “conhecimentos e oportunidades, a fim de que eles possam viver, conviver e trabalhar, dando sentido às suas vidas; não podemos alcançar esses objetivos simplesmente pela óptica de uma educação para o trabalho, mas paralelamente por uma educação para o lazer” (SURDI; TONELLO, 2007).

10 1REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981, 9º Edição.
- AQUINO, J.G. (ORG). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1994.
- BIASSOLI-ALVES, Z.M.M. Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. In: Althoff, C.R.,Elsen, I.& Nitschke, R.G. (Orgs), **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**. Florianópolis: Papa-livro, p.91-106, 2004.
- BLEFARI, A.L. **Adolescência, família e drogas**. Ministério Público. Disponível em <http://www.mp.go.gov.br>. Acesso em: 26/06/2013.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- CHIZZOTTI, ANTÔNIO. **Pesquisa em Ciências Humanas Sociais**. 7º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSTA, J.T. Isolamento e Vínculo nas Relações de Internato. In: MONTEIRO, R.C.; GONÇALVES, S.M.M. **Internato na formação agrícola**. Seropédica: Edur, p.15-36, 2012.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da Felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Gestão Qualificada: a conexão entre felicidade e negócio**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas,2007, 28(100), p. 1105-1128.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Assembléia Geral das Nações Unidas. Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em http://www.portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 30 de maio de 2012.
- DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, 95, 542-574, 1984.
- DIENER, E.; OISHI. **The nonobvious social psychology of happiness**. Disponível em <http://www.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/nonobvious.htm>. Acesso em 26/01/2013.
- DIENER, E.; SELIGMAN, M.E.P. Beyond money: Toward an economy of wellbeing. **Psychological Science in the Public Interest**, 5, 1-31, 2004.
- DIENER,E.; SUH, E.M.; LUCAS, R.; SMITH, H. Subjective well-being: three decades of progress. **Psychological Bulletin**, n. 125, p.276-302, 1999.

DRUMMOND, M.; DRUMMOND FILHO, H. **Drogas: a busca de respostas**. São Paulo: Loyola, 1998.

ERICKSON, E.H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREDRICKSON, B. The role of positive emotions in Positive Psychology: The broaden-and-build theory of positive emotion. **American Psychologist**, n.56, p. 218-226, 2001.

FIORI, W.R. Desenvolvimento emocional. In: RAPPAPORT, C.R. & FIORI, W.R. & DAVIS, C. **A idade escolar e a adolescência**. São Paulo: EPU, volume 4, p.1-45, 1982.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALLATIN, J. **Adolescência e Individualidade: Uma Abordagem Conceitual da psicologia da Adolescência**. São Paulo: Harper & Row do Brasil LTDA, 1978.

GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GONÇALVES, S.M.M. **Aprendizagem e o Processo Afetivo**. Rio de Janeiro: UFRJ/CEP-EB, 2005.

GONÇALVES, S.M.M. **Mas, afinal, o que é felicidade? Ou, quão importantes são as relações interpessoais na concepção de felicidade entre adolescentes**. 2006. 224p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2009. Disponível em <http://www.ifmt.edu.br>.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª Edição, p.24-62, 1981.

KUNZE, NADIA CUIABANO. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. Cuiabá: CEFETMT, 2006. Apoio: FAPEMAT.

LARSON, R.; VERNA, S. How children and adolescents spend time across the world work, play, and developmental opportunities. **Psychological Bulletin**, v.125, n.6, p. 701-736, 1999.

LEPRE, R.M. **Adolescência e Construção da Identidade**. Psicopedagogia. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>. 2003. Acesso: 21 de jan.2013.

MANNONI, M. **A Crise de Adolescência: debates entre psicanalistas e antropólogos, escritores, historiadores, lógicos, psiquiatras, pedagogos**. Ariane Deluz (ET AL). Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

MARCELINO, D.S.C.; GONÇALVES, S.M.M. Momentos de Tempo Livre em um Internato: importância do lazer ativo. In: MONTEIRO, R.C.; GONÇALVES, S.M.M. **Internato na formação agrícola**. Seropédica: Edur, p.77-97, 2012.

MONTEIRO, K.C.C.; LAGE, A.M.V. A Depressão na Adolescência. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n. 2, p. 257-265, maio-agosto 2007.

MORAIS, A.X.; MONTEIRO, R.C. Identidade Psicossocial de Adolescentes em Regime de Internato: um estudo de caso. In: MONTEIRO, R.C.; GONÇALVES, S.M.M. **Internato na formação agrícola**. Seropédica: Edur, p.59-76, 2012.

OLIOSI, J.T. ; ASSUNÇÃO, R.V. ; SANT'ANA, R.B. **A amizade dos adolescentes: a vida escolar e a formação do sujeito**.Abrapso.2009. Disponível em <http://www.abrapso.org.br>. Acesso em: 25 de dez. 2012.

PALUDO, S.S.; KOLLER, S.H. **Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões**. Paidéia. V.17, n.36, p. 9-20, 2007.

PARKER, S. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PEREIRA, A.C.A. **O Adolescente em Desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 2005.

PEREIRA, C.A.A. Um panorama histórico-conceitual acerca das dimensões de qualidade de vida e do bem-estar subjetivo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 49 (4), 32-48, 1997.

PASSARELI, P.M.; SILVA, J.A. Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 24(4), 513-517, 2007.

POSNER, J. K.; VANDELL, D.L. After-school activities and the development of low-income urban children – a longitudinal study. **Developmental Psychology**, v.35, n.3, p. 868-879, 1999.

PRATTA, E.M.M.; SANTOS, M.A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n.2, p. 247-256, maio/ago. 2007.

RAPPAPORT, C.R. & FIORI, W.R. & DAVIS, C. **A idade escolar e a adolescência**. São Paulo: EPU, volume 4, 1982.

RASSIAL, J.J. **A Passagem Adolescente: da família ao laço social**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

REQUIXA, R. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

SALVADOR, D. **Vida acadêmica dos alunos do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio no sistema de internato: percepções e desafios**. 2011. 58p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SALVADOR, D.; GONÇALVES, S.M.M. Práticas Cotidianas em um Internato Agrícola: similaridades e diferenças em relação às instituições totais. In: MONTEIRO, R.C.; GONÇALVES, S.M.M. **Internato na formação agrícola**. Seropédica: Edur, p.37-58, 2012.

SANDSTROM, C.I. **A Psicologia da Infância e da Adolescência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, sexta edição, 1978.

SARRIERA, J.C.; TATIM, D.C.; COELHO, R.P.S.; BUCKER, J. Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 20, n. 3, p. 361-367, 2007.

SCHENKER, M.; MINAYO, M.C.S. A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. **Ciência & Saúde Coletiva**, 8, 707-717.

SELIGMAN, E.P.M. **Felicidade autêntica**: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SELIGMAN, E.P.M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**. n.55, p. 5-14, 2000.

SELIGMAN, E.P.M. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M.C. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SURDI, A.C.; TONELLO, J. Lazer e saúde: algumas aproximações em direção à melhoria da qualidade de vida das pessoas. **Visão Global**, v.10, n.2, p. 201-228, 2007.

VINHA, T.P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

VISCA, J. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WILSON, W. Correlates of avowed happiness. **Psychological Bulletin**, 67,294-306, 1967.

11 ANEXOS

Anexo A: Autorização dos pais



AUTORIZAÇÃO

Eu _____
CPF: _____, autorizo meu filho(a) _____,
da turma: _____, a participar do projeto de pesquisa sobre o tempo livre no internato, da
discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Daniela de Souza Carraro Marcelino, sob orientação da Profª Drª
Sílvia Maria Melo Gonçalves.

Mato Grosso, / / 2011.

Assinatura

Anexo B: Termo de consentimento



Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Pesquisa: Tempo livre

Mestranda: Daniela de Souza Carraro Marcelino

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Melo Gonçalves

Estou disposto a colaborar com a pesquisa sobre o sistema de internato, desenvolvida pela servidora Daniela de Souza Carraro Marcelino, Psicóloga, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, sob orientação da Professora Dra. Sílvia Maria Melo Gonçalves.

Autorizo a utilização dos dados obtidos em entrevista, desde que seja resguardada minha identidade e estou ciente de que os resultados encontrados serão divulgados para a comunidade escolar do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – Campus São Vicente.

São Vicente da Serra, ____ de _____ de 2012.

Assinatura

Anexo C: Questionário aos alunos internos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus São Vicente*.



Caro aluno!

Este questionário tem como objetivo investigar a sua percepção sobre o tempo livre no internato. Sua participação será muito importante para a realização da pesquisa.

Será garantido sigilo absoluto. Os dados serão analisados e divulgados posteriormente sem revelar a identificação dos participantes.

Agradeço sua participação!

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

1- Há quanto tempo você está no internato?

2 – Geralmente quanto tempo você permanece na escola sem ir para casa?

3- Para você o que é agradável no regime de internato?

4- Para você o que é desagradável no regime de internato?

5- Em horário de tempo vago, após o término diário das aulas e nos fins de semana, que atividades você realiza na escola?

6- Essas atividades que você descreveu te trazem satisfação? Por quê?

7- O que você propõe de atividades para serem realizadas nesses horários de tempo livre, quando não há aula?

8- Como você acha que estas atividades poderiam ser implantadas?

9- Você gostaria de dizer mais alguma coisa?
