

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

DEMÓSTENES NEVES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO DE UM INTERNATO: DAS
EXPECTATIVAS FAMILIARES ÀS EXPERIÊNCIAS DOS
INTERNOS E EGRESSOS**

**Salvador
2007**

DEMÓSTENES NEVES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO DE UM INTERNATO: DAS EXPECTATIVAS
FAMILIARES ÀS EXPERIÊNCIAS DOS INTERNOS E EGRESSOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica do Salvador como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Dr^a. Elaine Pedreira Rabinovich

Salvador
2007

DEMÓSTENES NEVES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS NO CONTEXTO DE UM INTERNATO: DAS EXPECTATIVAS
FAMILIARES ÀS EXPERIÊNCIAS DOS INTERNOS E EGRESSOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica do Salvador como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Dr^a. Elaine Pedreira Rabinovich

Elaine Pedreira Rabinovich – Orientadora: _____
Dr^a em Psicologia Social – Universidade de São Paulo

Anamélia Lins e Silva Franco: _____
Dr^a em Saúde Coletiva – Universidade Federal da Bahia

Feizi Masrour Milani: _____
Dr. em Saúde Pública – Universidade Federal da Bahia

Salvador
2007

*Dedico este trabalho a Deus,
à minha família e à causa da educação.*

Minha gratidão a Deus, pela direção em minha vida; à minha esposa Marlice, pelo carinho e compreensão durante a realização deste trabalho; à direção do IAENE, pelo apoio em todas as etapas da pesquisa; aos amigos e alunos, pela ajuda quando mais necessitei. Aos professores e colegas do Mestrado em Família na sociedade Contemporânea pela solidariedade; à Prof^a Dr^a Anamélia Lins e Silva Franco pela sua simpatia e apoio; finalmente, à prof^a Dr^a Elaine Pedreira Rabinovich pelas orientações e incentivo em todo o processo desta pesquisa.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – Maquete do internato.....	94
Desenho 2 - Cartografia afetiva do internato.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma básico – dirigentes do internato.....	23
Figura 2 - Mapa de localização do internato adventista.....	24
Figura 3 - Pedra Fundamental do internato de Cachoeira.....	25

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Localizado em meio à natureza.....	26
Foto 2 - Interior do templo para mais de 2000 pessoas.....	27
Foto 3 - Fotografia tirada por aluna sem a presença de pessoas.....	67
Foto 4 - Fotografia tirada por aluno sem a presença de pessoas.....	69
Foto 5 - Fotografia tirada por aluno com a presença de pessoas.....	70
Foto 6 - Fotografia tirada por aluno com a presença de pessoas.....	71
Foto 7 - Sala de estudo no residencial masculino.....	90

LISTA DE QUADROS

QUADRO I -	Participantes e procedimento da pesquisa.....	62
QUADRO II -	Alunos que tiraram fotografias.....	68
QUADRO III -	Alunos do grupo focal.....	73
QUADRO IV -	Perfil dos novos internos.....	77
QUADRO V -	Expectativas dos familiares dos novos alunos ao escolher o internato.....	80
QUADRO VI -	Fotos da praça.....	98
QUADRO VII -	Fotos da igreja.....	100
QUADRO VIII -	Fotos dos quartos.....	102
QUADRO IX -	Fotos da biblioteca e do laboratório de informática.....	104
QUADRO X -	Perfil dos egressos.....	140

LISTA DE TABELAS

TABELA I - Religião da família e dos novos internos.....	78
TABELA II - Expectativas dos pais em relação aos filhos – espaços/serviços.....	79
TABELA III - Expectativas dos pais em relação aos filhos – estar separado da família...	81

RESUMO

Este estudo busca compreender trajetórias que acontecem em uma instituição interna a partir do ponto de vista dos seus atores. A consideração do contexto e de seu papel no desenvolvimento levou em conta a concepção de que o ambiente e o grupo são fundamentais à formação do indivíduo. Na busca dos significados do espaço e rotina da instituição, foram investigadas três etapas dessas trajetórias buscando-se categorias presentes em cada uma delas e que se generalizassem para as demais. Tomando como referencial o universo simbólico dos sujeitos da pesquisa, as etapas pesquisadas foram: 1) As expectativas dos pais ao conduzirem os filhos para uma educação no ensino regular da educação básica numa instituição interna e confessional e o que esta pode oferecer em substituição, complemento ou reforço àquilo que os filhos trazem do seu contexto original; 2) A experiência dos internos e como interpretam, aceitam ou rejeitam a dinâmica do internato e de seus espaços; 3) e, finalmente, os egressos e a experiência remanescente relativa à vida do período quando internos. O trabalho foi desenvolvido por meio de: aplicação de questionários a pais de alunos; entrevistas individuais semi-estruturadas com dirigentes, alunos internos e egressos; grupo focal com alunos internos; e descrição do internato pelos internos através de fotografias acompanhadas de seus próprios depoimentos e significados atribuídos às fotos tiradas por eles. O estudo coloca em pauta uma discussão da relação entre família, sociedade e o internato. Conclui indicando a potencialidade do internato como espaço intermediário entre o público e privado, com valências positivas e negativas, diferenciado da família, podendo ser considerado um contexto de desenvolvimento para adolescentes.

Palavras-chave: Adolescência. Educação. Família. Internato. Sociedade. Subjetividade.

ABSTRACT

This study aims at understanding the trajectories that happen in a boarding school from the point of view of its actors. Considerations of the context and its role in the development took into account the conception that environment and group are foundational for the formation of the individual. In the process of searching for meaning of the institution's space and routine, three stages of these trajectories were investigated, seeking categories that were present in each of them and that would be generalized to the others. Taking as a theoretical frame of reference the symbolic universe of the subjects of the research, the following stages were analyzed: (1) The expectations of parents as they bring their children to basic education in a confessional boarding school and what the latter can provide in replacement, complementation, or reinforcement to what children bring from their original context; (2) the experience of boarding school students and how they interpret, accept, or reject the dynamic of the boarding school and its space; (3) finally, alumni and their reminiscing experiences from the time they were in the boarding school. This work was developed by means of questionnaires applied to student's parents, semi-structured and individual interviews with administrators and staff, students and alumni; focal group with boarding school students; description of the boarding school by its students through pictures followed by their own statements and meanings attributed to the pictures taken by them. This study brings to the fore a discussion of the relationship among family, society, and boarding school. It concludes indicating the potentiality of boarding school as an intermediate space between public and private, with positive and negative valences, that although different of family, could be considered a context of development for adolescents.

Keywords: Adolescence. Boarding School. Education. Family. Society. Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 APRESENTANDO A TEMÁTICA	15
1.1 A PROBLEMÁTICA.....	15
1.2 A EDUCAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS.....	16
1.3 AS ESCOLAS DE INTERNATO NA EDUCAÇÃO REGULAR.....	17
1.4 EDUCAÇÃO ADVENTISTA E O INTERNATO DE CACHOEIRA.....	18
1.4.1 Dados gerais: história e expansão da educação adventista	18
1.4.2 O internato de Cachoeira – IAENE	22
1.4.3 A localização	23
1.4.4 A proposta educacional	24
1.5 O INTERNATO COMO ALTERNATIVA PARA ADOLESCENTES.....	29
1.5.1 O internato como contexto de desenvolvimento satisfatório	29
1.5.2 O internato: aspectos da violência e subjetividade	31
1.5.3 Internato: aspectos positivos e negativos	32
1.5.4 Síntese dos trabalhos apresentados	33
1.6 QUESTIONAMENTOS QUANTO AO INTERNATO.....	34
1.6.1 A escola como “instituição disciplinar”	34
1.6.2 A escola como “instituição total”	40
1.7 APORTES TEÓRICOS.....	42
1.7.1 O desenvolvimento bioecológico de Urie Bronfenbrenner	43
1.7.2 A concepção bioecológica de desenvolvimento	45
1.7.3 A inter-relação dos níveis da estrutura ecológica	46
1.7.4 Transição ecológica e desenvolvimento humano	47
2 OBJETIVO	49
3 MÉTODO	50
3.1 JUSTIFICATIVA DO MÉTODO.....	50
3.1.1 A escolha da abordagem etnográfica	53
3.1.2 O uso do grupo focal	54

3.1.3 O uso de fotografias.....	56
3.1.4 A realização das entrevistas.....	59
3.2 DELINEAMENTO GERAL DA PESQUISA.....	61
3.2.1 Participantes.....	62
3.2.2 Procedimento.....	62
3.2.3 Descrição do internato.....	63
3.2.4 As entrevistas semi-estruturadas com preceptores.....	63
3.2.5 Os questionários para as famílias.....	64
3.2.6 Procedimento relativo aos internos.....	66
3.2.6.1 As fotografias tiradas pelos alunos.....	67
3.2.6.2 O grupo focal.....	72
3.2.7 As entrevistas em profundidade com os egressos.....	74
4 ANÁLISE.....	75
4.1 ELEMENTOS DA ANÁLISE.....	75
5 RESULTADOS.....	77
5.1 A ENTRADA NO INTERNATO.....	77
5.1.1 Análise.....	81
5.1.1.1 O internato como compensação.....	82
5.1.1.2 O internato como “ideal de vida”.....	83
5.1.1.3 O internato como substituto da família.....	84
5.1.1.4 O internato como fator de crescimento dos filhos.....	88
5.1.1.5 O internato como desenvolvimento acadêmico.....	89
5.1.2 Síntese parcial dos achados nos questionários preenchidos pelos pais.....	91
5.2 A VIDA NO INTERNATO.....	92
5.2.1 Análise.....	92
5.2.2 As fotografias.....	92
5.2.2.1 O espaço e a rede de relações no internato.....	96
5.2.2.2 O “meio” positivo do internato.....	97
5.2.2.3 A praça do internato.....	99
5.2.2.4 A igreja do internato.....	100
5.2.2.5 Os quartos dos residenciais e o residencial feminino.....	103

5.2.2.6 Os setores de estudo: biblioteca, laboratório de informática e música.....	105
5.2.2.7 Os “meios” negativos do internato.....	107
5.2.2.8 Águas: cozinha, restaurante, cantina, banheiros, lavanderias.....	108
5.2.2.9 A categoria “cuidado”: atendimento e controle.....	111
5.2.3 O grupo focal.....	116
5.2.3.1 Motivos para a escolha do internato.....	116
5.2.3.2 Preparo para a vida x aprender a se relacionar.....	120
5.2.3.3 “Família” do internato e amigos.....	123
5.2.3.4 Independência: em relação à família de origem.....	125
5.2.3.5 O exercício do poder pelos preceptores e auxiliares.....	127
5.2.3.6 O veredicto dos internos.....	133
5.2.4 Síntese das fotografias e do grupo focal.....	134
5.3 PARA ALÉM DO INTERNATO.....	140
5.3.1 Análise.....	140
5.3.1.1 A escolha do internato: expectativas e razões.....	141
5.3.1.2 A vida no internato: fatores positivos.....	144
5.3.1.3 A vida no internato: fatores negativos.....	152
5.3.1.4 Interferência na vida dos egressos.....	157
5.3.2 Síntese das entrevistas com os egressos.....	158
5. 4 SÍNTESE GERAL.....	159
6 CONCLUSÃO.....	162
7 RECOMENDAÇÕES.....	166
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE.....	173

INTRODUÇÃO

1 APRESENTANDO A TEMÁTICA

1.1 A PROBLEMÁTICA

Este trabalho procura compreender as possíveis trajetórias de pessoas em um internato escolar, da educação básica, a partir das expectativas das famílias, das experiências de internos e do relato de vida de egressos. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição localizada em Cachoeira, Bahia, denominada Instituto Adventista de Ensino do Nordeste (IAENE).

Esta pesquisa surgiu em virtude da minha experiência pessoal com este tipo de instituição através do envolvimento direto nos últimos dez anos, como professor e membro de várias comissões ligadas à administração e à docência, na instituição educacional que oferece regime de internato. Essa proximidade e vivência conduziram ao interesse pela experiência dos internos na instituição e pelo tipo de relação que o internato mantém com a sociedade e a família.

Adicionalmente ao compromisso de trabalho mantido com o internato, o fato de ter sido aluno interno em outra escola da mesma denominação e acompanhado as minhas filhas como alunas em outros internatos adventistas, pôde, além de aprofundar o interesse pelo tema, proporcionar experiências em momentos e situações distintos. Primeiro, como interno na juventude; depois, membro de comissões do internato no IAENE no período de 1997 a 2001; e, atualmente, como professor e residente do campus, envolvido apenas com a docência do curso superior, sem vínculo com a administração dos internos da Educação Básica; e, finalmente, na condição de alguém que vê o processo de longe e de fora, vivendo a experiência das famílias que têm seus filhos em internatos distantes.

Surgiu daí uma nova oportunidade de contemplar e refletir sobre o internato e que exigiu diferentes posturas no relacionamento e na forma de sentir o contexto da instituição e de lidar com a vida dos que ali moram e estudam. Tratava-se de uma posição diferente das ocupadas anteriormente e, de certa forma, uma experiência cumulativa: o internato parecia às vezes muito próximo e familiar devido a todas as vivências e, ao mesmo tempo, desconhecido e desafiador à investigação, pelas surpresas que apresentava e, sem dúvida ainda apresenta, em sua complexidade, mesmo ao acurado olhar.

Considerando a importância do tema e sua atualidade para a família e para a sociedade, especialmente para os que estão envolvidos com o internato, o estudo pôde concretizar-se através do projeto apresentado para o Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea oferecido pela Universidade Católica de Salvador no período de 2005 a 2007.

Neste trabalho, o estudo do internato escolar, a partir do relato dos seus atores - pais, internos e egressos - torna-se relevante para entender como interpretam as condições e influências da instituição, considerando-se o contexto de desenvolvimento oferecido e os significados das relações ali desenvolvidas.

O internato, embora tenha sido um modelo de escola praticado historicamente para classes populares, infratores, bem como para a educação da elite, aberto à atividade pública e privada, laica e confessional, é visto de forma controversa por diferentes estudiosos do assunto (MORAIS et al, 2004). Aceito como proposta educacional necessária, para atendimento especialmente a estudantes provenientes de camadas populares, ou para o ensino na educação regular da rede pública ou privada, o internato é considerado por outros como contexto de desenvolvimento a ser evitado devido à sua influência desfavorável ao estudante (BENELLI, 2002).

Por se constituir, conforme Foucault (1977; 2004), um espaço onde o poder disciplinar se exerce não apenas como força negativa, mas também produtiva, conduzindo à formação de um determinado tipo de indivíduo; e, uma instituição total (GOFFMAN, 1961; 2005) que separa as pessoas da vida civil e as submete a investidas contra o eu, surge o questionamento sobre o tipo de indivíduo que se pode formar num internato e as possibilidades desenvolvimentais que se apresentam na instituição, aqui chamadas de trajetórias.

Pode-se, também, questionar de que forma e até que ponto um internato, mais aberto, dialógico, democrático, pode interferir no modo como esse tipo de instituição disciplinar e total age sobre os alunos.

Procura-se também neste estudo compreender a incompatibilidade ou compatibilidade entre família e internato e quais as influências da instituição interna, enquanto espaço educacional, como percebida por seus atores.

1.2 A EDUCAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS

Tendo indicado questionamentos ao internato enquanto espaço de desenvolvimento para crianças e adolescentes parece importante apontar aspectos legais que, embora não direcionados especificamente à instituição, a ela se aplicam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) declara que a educação é dever da família e do estado (Art. 2º), aberta à iniciativa privada, pluralismo de idéias, concepções pedagógicas (Art. 3º, inciso III) e orientação confessional, com filosofia e ideologias específicas (Art. 20º, inciso III). Neste sentido, escolas de internato, semi-externato ou externato com diferentes propostas pedagógicas encontram-se autorizadas a funcionar no território nacional.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), deve-se prover à criança e ao adolescente “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (ECA, Título I, Art. 3º). O legislador também expressou a necessidade da participação de todos, no esforço para prover educação digna para crianças e adolescentes, e é neste sentido que funcionam os diversos tipos de escolas, inclusive os internatos.

Historicamente utilizado como instituição educacional (ARIÈS, 1962) o internato, no Brasil, encontra-se em funcionamento até os dias atuais provendo educação laica, religiosa e militar. Neste contexto, recai sobre a família, em geral, a decisão de escolher esta ou outra proposta educacional, inclusive a concepção pedagógica e o tipo de escola (pública, privada ou confessional) para a educação dos filhos, crianças e adolescentes.

Portanto, tomando como ponto de partida a utilização geral e a legalidade da educação escolar em regime de internato, este trabalho dedicou-se a compreender o ambiente da escola enquanto contexto de desenvolvimento para adolescentes, através das trajetórias possíveis neste tipo de instituição.

1.3 AS ESCOLAS DE INTERNATO NA EDUCAÇÃO REGULAR

Em sua origem, o internato educacional em geral, evolui na Europa a partir da concepção pedagógica de que a formação do homem ideal poderia ser obtida com a separação da criança da sociedade, através do isolamento e rigorosa supervisão disciplinar, visando o preparo acadêmico e moral do educando (ARIÈS, 1962). Ainda, segundo Ariès (1962), a necessidade deste acompanhamento disciplinar também esteve ligada a problemas advindos da extrema liberdade dos alunos externos que, por volta do século XVII, parece ter conduzido a decisões civis e eclesiásticas para que os estudantes que moravam nas proximidades da

escola, longe dos pais, fossem supervisionados em suas atividades acadêmicas e comportamentais por mestres preceptores. Na França o internato alcança seu auge no século dezoito, porém novas concepções pedagógica e as condições econômicas e sociais, progressivamente até o início do século XX devolvem à família a tarefa da educação moral dos filhos levando o internato à decadência, ao contrário da Inglaterra, onde a escola pública objetivando a preparação do *gentleman* se estabelece definitivamente (ARIÈS, 1962). Parece que a partir daí se expande como proposta educacional para outros países.

Atualmente, embora existam várias redes de internatos ao redor do mundo, como as representadas pela The Association of Boarding School (TABS – EUA) e a Boarding School Association (BSA – UK) e novos internatos tenham surgido no Brasil nos últimos anos, essas instituições e sua influência sobre os adolescentes como modalidade educacional ainda são temas pouco pesquisados. Dentre os estudos realizados em território brasileiro podemos citar o de Antoneli (1997); Benelli (2002) e Morais et al., (2004).

No entanto, a alternativa da educação nas escolas de internato para crianças e adolescentes tem sido alvo de discussões e, nas palavras de Antoneli (1997), “historicamente, uma saída controvertida e ao mesmo tempo necessária”, inevitável para atender populações de baixa renda sem “recursos para a criação de filhos no âmbito familiar” (ANTONELI, 1997, p. 17). Embora a autora esteja tratando de instituições para recuperação de crianças e adolescentes infratores ou destinadas especificamente àqueles que vivenciam dificuldades sócio-econômicas, parece que os debates ainda se travam em torno da vantagem, ou não, da educação em internatos, sempre que o assunto é abordado, independente de se tratar da educação regular ou para a ressocialização dos internos infratores.

Por outro lado, e apesar de controvertido, para Morais et al., (2004), o colégio interno, devido ao tempo despendido pelo aluno neste espaço, oferece elementos que proporcionam a formação do estudante. Esses elementos estariam nas oportunidades para o desenvolvimento de vínculos afetivos e amadurecimento pessoal por meio do convívio com pessoas diferentes e com situações que exigem resolução de problemas nas quais podem desenvolver os sentimentos de cooperação, “solidariedade, identidade grupal, intimidade e autonomia para administrar a própria vida” (MORAIS et al., 2004, p. 387).

1.4 EDUCAÇÃO ADVENTISTA E O INTERNATO DE CACHOEIRA

1.4.1 Dados gerais: história e expansão da educação adventista

Segundo o Manual da Igreja Adventista (2005), documento oficial produzido pela Associação Geral da denominação, órgão representativo mundial com sede nos Estados Unidos (EUA), a origem da Igreja Adventista do Sétimo Dia (adventistas) é traçada a partir do reavivamento religioso que caracterizou o século XIX especialmente nos EUA. À escolha do nome, em 1860, seguiu-se a organização da primeira associação, em 1861, e da Associação Geral, órgão mundial dos adventistas em 1863, em seguida espalhando-se internacionalmente.

A chegada dos adventistas ao Brasil ocorre a partir de 1892 (GREENLEAF, 2005). Atualmente os adventistas somam cerca de 15 milhões de membros no mundo, oficialmente cadastrados, dos quais aproximadamente um milhão e trezentos mil encontram-se em território nacional.

As informações referentes à educação entre os adventistas (NEUFELD et al., 1976) apresentam a sua origem nos EUA a partir de 1853 a 1872, com iniciativas localizadas de famílias e congregações. Em 1872, naquele país, foi estabelecido oficialmente o primeiro colégio, com 13 professores e 279 alunos, seguindo-se o estabelecimento de um colégio em 1874 e dois em 1882.

No Brasil, de acordo com Lessa (2006), a primeira escola surgiu em Curitiba, Paraná, no ano de 1896, e, atualmente, são 393 escolas que oferecem o ensino fundamental, 118 com o ensino médio, um centro universitário e dezenas de faculdades isoladas em todo território nacional.

Os dados disponíveis atualmente no site oficial mundial dos adventistas (dados estatísticos quinqüenais publicados em 31 de dezembro de 2004) apresentam o sistema educacional adventista como o maior dos EUA, entre os protestantes, e o segundo maior sistema confessional do mundo, com 6.846 escolas ao redor do globo, sendo 1.386 escolas secundárias e 101 universidades e faculdades isoladas, atendendo a 1.295.532 alunos.

Ainda, segundo dados de março de 2003 da Divisão Sul-Americana (DSA), localizada em Brasília, DF, que funciona como seção regional representativa do órgão mundial (Manual da Igreja Adventista, 2005; Adventist Yearbook, 2005), na América do Sul há 141.000 estudantes na educação infantil e no ensino fundamental; 36.000 alunos de ensino médio e 17.000 no ensino superior.

No Brasil existem 330 escolas fundamentais, 120 colégios e 07 Instituições de ensino superior, num total de 120.000 alunos, incluindo internato e externato, dos quais, de acordo com Lessa (2006), cerca de setenta por cento não são membros da igreja adventista. São 8.000 professores no fundamental, 3.500 no ensino médio e 1.200 no superior. A partir destas

informações estatísticas constata-se que tanto a igreja adventista como sua obra educacional possui uma representativa penetração mundial e nacional.

A educação cristã na igreja adventista é uma prática histórica e, segundo o Manual da Igreja Adventista (2005), que orienta as práticas das igrejas, ocupa parte de sua estrutura organizacional. Há um departamento, comissões e orientações específicas para a área educacional com atribuições definidas em cada um dos seus níveis administrativos desde as igrejas locais, para que sejam promovidas as “escolas paroquiais”, passando pelas associações estaduais, regionais, continentais e mundiais (Manual da Igreja Adventista, 2005). Considerando o que já foi dito anteriormente, a educação é, para os adventistas, além de uma área oficial de atuação, uma maneira de preparar os estudantes para esta vida e para uma vida porvir através do desenvolvimento integral do educando para o serviço. Assim, Ellen Gold White (1827-1915) co-fundadora da denominação, escritora de livros e artigos entre os adventistas, define o que é educação e descreve o seu objetivo:

A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudo. Significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Prepara o estudante para o gozo do serviço neste mundo, e para aquela alegria mais elevada por um mais dilatado serviço no mundo vindouro (WHITE, 1997, p. 13).

Neste sentido, a instituição interna entre os adventistas tem sido projetada para dar educação cristã denominacional aos filhos dos membros da igreja. No entanto, por ser uma instituição para o ensino regular, recebe alunos de outras confissões religiosas que aceitem o regime da instituição.

Historicamente, o internato adventista tem aceitado alunos para o ensino médio, mas algumas vezes, como no IAENE, admite alunos internos a partir da 7ª série do fundamental, além de externos em todos os outros níveis (NEUFELD et al., 1976, p. 1296).

Desde os primeiros colégios adventistas (1873), alunos vindos de longe eram hospedados com os professores e outras famílias para poderem estudar. Dormitórios e refeitórios passaram a ser oferecidos pela instituição por volta de 1882 (GREENLEAF, 2005). Em 1910, no relatório oficial dos adventistas sobre suas instituições, aparece a referência ao internato (ROGERS, 1910) evidenciando que a ênfase educacional recaía sobre a relação entre atividades acadêmicas conjugadas a trabalho prático e que os serviços de hospedagem e refeitório não eram centrais no sistema educacional adventista (GREENLEAF, 2005). São também mencionadas por Rogers (1910) as escolas que possuíam espaço para “treinamento

manual” nas áreas de carpintaria, cozinha, fazenda, leiteria, enfermaria, gráfica, costura, horticultura, fábrica de tijolos, tendas e vassouras, além de outras atividades. Nessa época a capacidade das escolas era calculada em relação aos estudantes efetivamente nas classes, sem mencionar os que foram acomodados em “dormitórios ou outro tipo de alojamento” (ROGERS, 1910).

Segundo Greenleaf (2005) o internato adventista surge no período pós-colonial, a partir da necessidade de prover educação em disciplinas teóricas e práticas e em ambiente seguro para estudantes provindos de lugares distantes.

Tentando recuperar a história dos internatos nos EUA a TABS descreve que, inicialmente, no período colonial, até próximo ao final do século XVII, a educação era colocada como responsabilidade das famílias, das igrejas e, às vezes, da comunidade. Gradativamente, escolas rurais passaram a funcionar nos períodos entre o plantio e a colheita e outras atividades, de modo a aproveitar a época em que pais e alunos estivessem livres do trabalho.

Naquela época, o currículo das escolas de campo era basicamente teórico e enfatizava autores clássicos (GREENLEAF, 2005) como Horácio, Virgílio, Cícero, Homero, Sócrates e Hesíodo, colaborando para preparar futuros clérigos e professores.

Segundo a TABS, a partir da expansão das colônias, e o aumento da influência européia, os internatos ingleses se tornaram uma opção para a educação de filhos de colonos e oficiais a serviço do império. Situação semelhante ocorria em outras colônias britânicas. Para os que não podiam enviar os filhos para serem educados fora do país, surgiram pequenas escolas onde um único professor lecionava todas as disciplinas de um currículo mais amplo e congregava alunos de várias faixas etárias numa mesma turma. Essas escolas, denominadas escolas de gramática inglesa (English Grammar Schools) eram mantidas e administradas por iniciativa particular, mas para funcionar precisavam de certo número de alunos e, por isso, somente eram estabelecidas em locais onde houvesse população suficiente. Tornava-se necessário um sistema que hospedasse estudantes vindos de perto e de longe e oferecesse segurança, estabilidade e qualidade de ensino.

Surgem então, nos EUA, os internatos nos moldes dos que existem atualmente, sendo o primeiro deles em 1744, mas a primeira escola (Academy) oferecendo formação em área específica em regime interno surgiu em 1763. Inicialmente, na ausência de dormitórios como conhecidos hoje, os alunos de localidades distantes eram hospedados por professores ou em casas de voluntários residentes na cidade ou proximidades. Progressivamente, o internato se tornou bem aceito nos EUA, propiciando segurança longe das grandes cidades, ambiente

saudável, boa qualidade acadêmica e oferecendo modelos de subjetivação que moldariam os alunos de acordo com a filosofia de cada instituição. Neste sentido, estudos disponíveis eletronicamente na Arizona University Library mostram que sua utilidade como modelador da pessoa levou o governo norte-americano no período de 1875 a 1940 a usar o internato como um programa para aculturação dos índios à vida do homem branco. Um exemplo disso é retratado no diário de uma adolescente índia em internato para nativos norte-americanos (ZINKALA-SA, 1900).

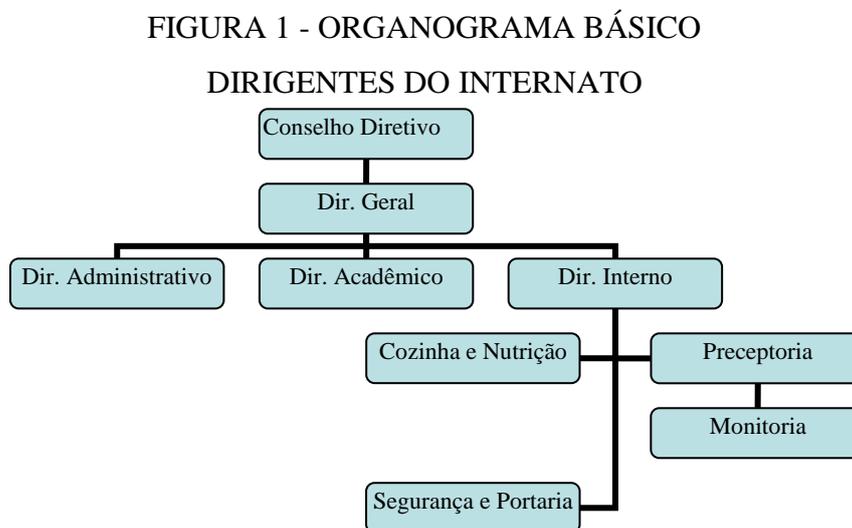
1.4.2 O internato de Cachoeira – IAENE

A administradora do internato adventista de Cachoeira, a União Nordeste Brasileira dos Adventistas do Sétimo Dia (UneB), está localizada em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Esta União é um nível administrativo da igreja adventista, que lidera diversos ramos de atividades (eclesiástico, educacional, comunicação e médico). A sua jurisdição abrange os Estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí.

Os internatos adventistas na América do Sul encontram-se, em geral, sob a coordenação direta das Uniões e estas sob a coordenação geral da DSA. Essa estrutura organizacional confere aos internatos unidade nas diretrizes gerais, em termos de filosofia e de funcionamento, tanto nos países como em regiões continentais, uma vez que este sistema coordena, mundialmente, a denominação adventista.

No internato do IAENE a administração local fica a cargo do diretor geral, que está submetido a um Conselho Diretivo, presidido pelo representante eleito da Mantenedora. Imediatamente à direção geral estão os diretores acadêmico e administrativo. Ainda fazendo parte da direção está o diretor para assuntos estudantis, também denominado de diretor interno. Este é o responsável pela recepção, acompanhamento e desligamento de alunos do internato; pela segurança e portaria; pela ordem interna do campus; pela autorização e supervisão das atividades dentro do internato e pela coordenação dos Residenciais (dormitórios) e o Restaurante (refeitório). Seus auxiliares imediatos são: o chefe da segurança, chefe de cozinha e nutrição, e os preceptores. Os preceptores são os gerentes imediatos dos Residenciais, auxiliados pelos vice-preceptores e pelos monitores que são, em geral, alunos que trabalham como vigias da ordem e rotina do internato. A expressão “dirigentes”, referindo-se ao internato, no que diz respeito à vida dos alunos, refere-se ao diretor geral,

interno e aos preceptores, mais especificamente ao diretor interno e preceptores. O organograma abaixo descreve as principais funções ligadas ao internato:



Fonte: Direção do IAENE.

O internato de Cachoeira, onde se desenvolveu este estudo, possui uma zona de influência extensa por receber alunos de diversos municípios da Bahia, de todas as unidades da federação (especialmente das Regiões Sudeste, Norte e Nordeste) e de outros países da América do Sul.

O IAENE foi fundado em 14 de outubro de 1979 e atualmente abriga no seu campus a educação básica e mais quatro cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação: Administração, Fisioterapia, Pedagogia e Teologia. A instituição tem cerca de 2.300 alunos, sendo, no momento da investigação, aproximadamente 400 internos. A maioria dos internos são membros da denominação ou procedentes de famílias nas quais os pais ou pelo menos um deles é adventista.

Indicando o aumento da procura pelo sistema de internato, no início de 2006 entrou em funcionamento um novo prédio residencial masculino com capacidade para cerca de 120 alunos e, segundo a administração, está projetada a construção de outro para estudantes do sexo feminino com igual capacidade.

1.4.3 A localização

O internato está localizado no município histórico de Cachoeira, estado da Bahia, pertencente ao Recôncavo Baiano, região de clima quente e úmido, com temperaturas médias

anuais que variam de 19,2°C a 26,6°C. O relevo regional apresenta vales, colinas, serras, chapadas e possui grande disponibilidade hídrica, contando com a importante bacia hidrográfica do Rio Paraguaçu e a represa de Pedra do Cavalo que contribui com o abastecimento de água para Salvador e outras cidades da região.

O internato está situado na antiga Fazenda Capoeiruçu, numa área de 120 hectares, às margens da BR-101, KM 197, a 130 km de Salvador, sendo circundado pelos municípios de Conceição da Feira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muritiba, São Félix e Sapeaçu, entre outros.



Figura 2 – Mapa de localização do internato adventista em Cachoeira.

Fonte: Site da instituição – www.adventista.edu.br

Depois de Salvador, Cachoeira é a cidade baiana que reúne o mais importante acervo arquitetônico em estilo barroco, sendo considerada monumento nacional e tendo sido tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional em 1971. O casario, as igrejas e os prédios históricos de Cachoeira preservam a imagem do Brasil Império – tempo em que o comércio e a fertilidade do solo fizeram de Cachoeira a vila mais rica, populosa e uma das mais importantes do Brasil – do século XVII até a primeira metade do século XX.

1.4.4 A proposta educacional

Entre as razões apontadas pelos adventistas para a abertura de escolas estão primariamente a necessidade de oferecer educação cristã aos jovens da igreja e prover a formação de líderes para a organização.

Segundo Neufeld et al., (1976), as orientações de Ellen G. White (WHITE, 1997) para o sistema educacional adventista foram decisivas para a abertura de novas instituições educacionais. De sua pena emanam as diretrizes que regem e incentivam a abertura do internato, conforme os dizeres da pedra fundamental da instituição: “O Senhor deseja que se estabeleçam escolas”.



Figura 3 – Pedra Fundamental do internato em Cachoeira.

Fonte: Site da instituição – www.adventista.edu.br

A recomendação para que as escolas adventistas, especialmente os internatos, sejam preferencialmente estabelecidas em área rural é explicada pelos benefícios para a vida contemplativa e religiosa encontrados no contato com o ambiente natural. Este ambiente conduziria o aluno ao respeito pela natureza, cuja correta compreensão levaria ao reconhecimento do divino criador (NEUFELD et al., 1976, p. 417).

Além disso, a proposta educacional uniria elementos religiosos, ambiente em meio à natureza e atividades práticas e acadêmicas que facilitariam um relacionamento mais saudável com colegas e professores. Para Standish (2002) esse conceito adventista é retirado da concepção bíblica do Éden como uma escola perfeita onde os elementos natureza, liberdade, ocupação e comunhão com Deus se encontravam.

O livro *Pedagogia Adventista* (2004), resultado do trabalho conjunto de educadores e outros representantes adventistas, resume essa relação dos elementos educativos:

Ressaltam-se, portanto, as relações interacionais (homem – Deus – comunidade – natureza). Só assim o educando reconhecerá os elementos que o distinguem

como ser humano, projetado por Deus para uma interação com seus semelhantes (*Pedagogia adventista*, 2004, p. 47)

Contudo, é o elemento religioso que coordena os demais. As escolas adventistas em geral, e o internato em particular, pretendem oferecer, como um dos objetivos da educação adventista, “uma atmosfera espiritual na qual oração, adoração e fazer a vontade de Deus será, aos olhos da maioria dos estudantes, o padrão ideal e aceito de viver” (NEUFELD et al., 1976, p. 418).



Foto 1 – Localizado em meio à natureza.

Visão parcial de cima do internato adventista de Cachoeira em 2005. Cortesia da instituição.

Para alcançar o objetivo de tornar a educação confessional o elemento dominante da vida em seu contexto, o internato desenvolve cultos regulares e diários. Estes são vistos como parte integrante do processo educacional que constrói uma visão de mundo pautada pelos ensinamentos bíblicos segundo a interpretação adventista.

Nessa dinâmica, alguns desses cultos são obrigatórios para os internos e outros são facultativos. A sua finalidade é manter a religiosidade de todos no internato, integrando a todos na devoção.

Os cultos dos residenciais têm uma duração curta (de 15 minutos pela manhã e 30 minutos à noite). São momentos de informações, incentivos e palestras educativas dentro da filosofia da instituição. A chamada feita para acompanhar a frequência a esses cultos é também uma forma de controlar o retorno depois das atividades do dia e o pernoite do aluno no residencial.



Foto 2 – Interior do templo para mais de 2000 pessoas.

A maior edificação do internato e onde ocorrem as principais e mais abrangentes atividades do colégio. Foto de 2003. Cortesia da instituição.

No internato há uma ficha para cada aluno nos residenciais, onde se encontram as orientações de saída feitas pelos pais para os filhos internos da educação básica. Alguns pais recomendam saída livre por escrito, assumindo a responsabilidade pelo aluno fora das dependências da escola. Exceto as saídas para as residências de parentes, os internos saem para atividades em dias alternados: os rapazes às segundas e quintas-feiras e as moças às terças e quartas-feiras. Às sextas-feiras algumas podem sair em caráter especial.

A seguir, o programa diário do internato do IAENE:

- Despertar 5h30min. De acordo com a preceptoria, o despertar acontece com música através do sistema de som do prédio nos Residenciais.
- Desjejum 6h às 7h40min.
- 1º culto às 6h45min. – 7h. Para quem vai para a 1ª aula (7h10min.) ou vai trabalhar.
- 2º culto às 7h45min. – 8h. Para quem não tem aula ou trabalho pela manhã.
- Para os que têm aula às 7h10min o desjejum pode ser tomado mais cedo. Os que não têm aula no primeiro horário podem levantar um pouco mais tarde.
- Horários de estudo monitorados: para os alunos que estudam à tarde, das 8h30-10h e, para os que estudam pela manhã, das 13h30-15h.

- Jantar das 18h-19h.
- Culto noturno das 19h às 19h30min.
- Horário livre após o culto nos dormitórios para a educação básica.
- As luzes são apagadas às 22h-22h15min.

Em geral, após as 19h30min, todos os internos devem estar no interior do residencial para o culto noturno. A exceção são os alunos de cursos superiores que estão livres dessas limitações e também têm aulas algumas vezes além deste horário.

A devoção obrigatória para todos os alunos nos cultos diários suscita algumas queixas, mesmo entre os que estão ligados à denominação. Para minimizar o problema e tornar estas reuniões atrativas, os preceptores promovem programações especiais e palestra sobre temas educativos, procurando atender aos interesses dos internos (dos quais cerca de oitenta por cento são adventistas) e incentivá-los a estarem presentes nesses momentos.

Ao lado da ênfase religiosa, a proposta dos internatos é de elevado nível acadêmico associado a pensamento independente e capacidade de organizar a própria vida (NEUFELD et al., 1976). Também pretende proporcionar a aquisição de habilidades relacionadas com os cuidados do lar tanto para rapazes quanto para moças, de modo a contribuir para que possam “contrair e manterem lares felizes”; além de aprendizado e acesso à oportunidade de viver hábitos saudáveis, entre os quais se encontram o equilíbrio entre vida acadêmica e atividade física (NEUFELD et al., 1976, p. 416-418). Essas propostas são desafiadoras quando se trata da prática desses aspectos na instituição, pois apesar do ambiente favorável, a agenda de atividades dos internos nem sempre proporciona tempo para o equilíbrio entre estudo e atividade física.

Finalmente, na concepção adventista, como local de incentivo a vocações, o internato se propõe a encorajar os estudantes a escolherem profissões e desenvolverem suas capacidades em áreas que “os habilitem a servir a outros e participar na proclamação da fé cristã” (NEUFELD et al., 1976, p. 418).

Em resumo, a missão da proposta educacional adventista é “promover, através da educação cristã, o desenvolvimento harmônico dos educandos, nos aspectos físicos, intelectuais, sociais e espirituais, formando cidadãos pensantes e úteis à comunidade, à pátria e a Deus” (*Pedagogia adventista*, 2004, p. 48). Isso será alcançado mais facilmente se a escola, externato ou internato, interagir com as outras “instituições básicas – família, igreja e comunidade – para potencializar sua função educativa.” (*Pedagogia adventista*, 2004, p. 86).

Essa tem sido a proposta educacional na história do internato adventista e com esses objetivos têm sido planejados o seu espaço e atividades.

1.5 O INTERNATO COMO ALTERNATIVA PARA ADOLESCENTES

Nesta seção são apresentadas três abordagens diferentes do internato em momentos e contextos diversos, focalizando as dificuldades da instituição interna como alternativa educacional.

Além da limitação bibliográfica sobre o tema no Brasil, os exemplos seguintes, entre outros, foram escolhidos pelo menos por três razões: 1) acesso aos textos completos, uma vez que os poucos encontrados estavam disponíveis apenas na forma de resumo, e os contatos com autores e instituições para a obtenção das obras completas demonstrou-se infrutífera; 2) porque os trabalhos escolhidos abordam a situação do internato para alunos que se encontram na Educação Básica; e, finalmente, 3) as abordagens dos trabalhos escolhidos encontravam-se dentro de aporte teórico relacionado com esta pesquisa.

A primeira delas (ANTONELI, 1997) é uma pesquisa de mestrado comparando duas instituições educacionais para alunos carentes na região de Ribeirão Preto, SP, ao descrever o que ocorreu com os egressos; a outra (BENELLI, 2002) é uma análise do internato baseada em Goffman (2005) e algumas hipóteses psicanalíticas; a análise é feita a partir de uma instituição e sua influência sobre os alunos como descrita no romance *O jovem Törless* do escritor austríaco Robert Musil (1880-1942), apresentando um paralelo entre os fins de uma escola de internato e os objetivos do hospital psiquiátrico e da prisão; e finalmente, o terceiro (MORAIS et al., 2004) é um trabalho de pesquisa feito numa escola técnica federal em Macaíba, RN, com alunos entre quinze e vinte e dois anos, procurando mostrar os aspectos positivos e negativos da experiência dos alunos e a influência da vida interna no rendimento escolar.

1.5.1 O internato como contexto de desenvolvimento satisfatório

A alternativa da educação em escolas de internato para crianças e jovens significa a inserção do educando numa “malha de significações construídas pela cultura em que as instituições e o próprio sujeito-criança se inserem.” (ANTONELI, 1997, p. 147). A partir daí acontece a interação entre o educando e sua própria rede de significações, construída em sua história de vida e a instituição. “O meio físico, social, ideológico e simbólico destas

instituições irá proporcionar a estes alunos/educandos novos contatos e experiências, capturando-os e ressignificando para os mesmos os seus significados” (ANTONELI, 1997, p. 147).

Na pesquisa com 21 egressos de instituições para crianças e adolescentes em situação de risco, condição determinada, entre outros fatores, pela pobreza das famílias, Antoneli (1997) mostra que a experiência do internato na vida dos internos de alguma forma contribuiu para o rompimento destes “com o destino esperado de delinquência, de infração [...]” (ANTONELI, 1997). Neste sentido, podemos entender que as condições mínimas para alimentação e estudo, aliadas muitas vezes à violência familiar, favorecem para estes adolescentes a opção de se aventurarem na vida da rua, onde encontram-se mais vulneráveis à violência, drogas e indução à criminalidade. Apesar disso, segundo Antoneli (1997), a experiência no internato ressignificou a rede de significações dos alunos na direção oposta à manutenção e reprodução das condições anteriores ao internamento de modo a se perceber que “é concreta a transformação e o desenvolvimento de seus ex-alunos [...]” podendo-se considerar que as instituições da pesquisa “atingiram seus objetivos” (ANTONELI, 1997, p. 148).

Assim, Antoneli (1997) reconhece no internato um contexto com significados próprios, no qual o aluno é inserido, e com o qual deverá interagir. Em seguida, a partir dessa experiência, irá construir novos significados e trajetórias de vida, potencialmente de acordo com a proposta da instituição. No entanto, a verificação do que teria ocorrido com os egressos demonstrou que os ex-alunos de uma das instituições pesquisada (Educandário) eram diferentes da outra (Sítio Pau d’Alho). Os alunos do Educandário “demonstravam evidente progresso em termos de escolaridade, renda familiar e sinais de ascensão aos valores da classe média” o que não ocorreu com os ex-alunos do Sítio Pau d’Alho. A razão da diferença nos resultados vistos na vida dos egressos é discutida no trabalho e atribuída às diferentes ênfases dadas em cada instituição: enquanto o Educandário priorizava a escolarização formal e treinamento profissional através de uma administração rígida e distante, a outra dava ênfase ao contato afetivo e pessoal com os alunos priorizando a moral e a educação religiosa.

A autora chama a atenção para a concepção educacional que considera o indivíduo como ser social e histórico com amplas possibilidades de mudança. Além disso, sugere que a prática tradicional de castigos e repressões seja substituída por ações sócio-educativas que conduzam ao desenvolvimento da cidadania. Outra sugestão é procurar manter os vínculos afetivos e sociais do interno; contato com a vida civil, entre o mundo interno e externo através, por exemplo, de projetos integrados com a sociedade em volta, evitando também

práticas de controle e tutela que prejudiquem a percepção do interno como sujeito, indivíduo e cidadão.

Apesar das observações acima, no que diz respeito às instituições pesquisadas, o estudo exploratório feito por Antoneli (1997) “permite questionar a idéia prevalente de que a instituição [internato] não pode ser um contexto de desenvolvimento satisfatório para o indivíduo” (ANTONELI, 1997, p. 149) pois os resultados da vida no internato dependem, em grande parte, das ênfases dadas em cada instituição.

1.5.2 O internato: aspectos da violência e subjetividade

Por outro lado, Benelli (2002) apresentando um caso de literatura, e utilizando as análises de Goffman (2005) e Foucault (2004) sobre o internato, identifica aspectos de violência contra os internos com “marcas profundas na sua subjetividade” e, por isso, o internato “merece ser estudado e compreendido” (BENELLI, 2002, p. 19). Este autor adverte para o que ele chama de “práticas sociais de modelagem da subjetividade” (BENELLI, 2002, p. 19) entre as quais está o internato. Um aspecto importante das observações deste autor, entre outras, é a violência no internato, concreta ou simbólica, que pode ser explicada a partir do seu próprio contexto, desde as relações dos internos com o ambiente até aquelas construídas entre eles e, particularmente, os dirigentes. “Uma equipe dirigente arrogante e autoritária pode criar uma vida marcada por uma violência surda e cotidiana, tornando-se incapaz de explicar, controlar ou perceber sua própria implicação na produção de semelhante estado de coisas” (BENELLI, 2002, p. 20). Dessa forma, os alunos reproduzem as mesmas relações às quais estão sendo submetidos pelos dirigentes, tornando-se opressores e criando, já no internato, relações sociais de dominação e submissão.

Esse seria, conforme a análise de Benelli (2002), um exemplo de parte dos resultados inesperados, não pretendidos, ligado diretamente ao tipo de ação desenvolvida pelos dirigentes na instituição total (GOFFMAN, 2005). Outras conseqüências seriam: elaboração astuciosa de manobras para desafiar os dirigentes de forma indireta, na busca de satisfação proibida ou de meios proibidos para alcançar coisas permitidas, o que se tornaria um incentivo à transgressão em qualquer situação em que se encontre a situação ou objeto desejado. Este processo transformaria o que é proibido, seja o meio ou o objeto, no prêmio desejado. Isto poderia ser visto como a educação para a transgressão: a postura reacionária assumida pelo interno de que onde houver dirigente será uma aventura desafiá-lo transgredindo; cultura de

cumplicidade que se desenvolve no internato, visando resistência ao sistema autoritário que tende a ser desenvolvido no internato: repúdio à autoridade, vista como inimiga.

Nesse contexto, entram os alunos novatos os quais os veteranos não conhecem bem, semelhantes àqueles que ainda não se enturmaram o suficiente para merecer a confiança do grupo, a estes resta o isolamento, solidão seguida de sofrimentos e ansiedades no contexto do internato.

O internato é “uma sociedade em miniatura”, um “microcosmo experimental” que permite “estudar ‘in vitro’ vários problemas de filosofia, política, sociologia dos grupos, história e psicologia social”; onde o aluno deveria ser considerado como pessoa em processo de desenvolvimento e onde se eduque proporcionando “condições psicossociais sob as quais os estudantes possam tratar essas questões [da vida no internato] de modo positivo e construtivo” (BENELLI, 2002, p. 28).

1.5.3 Internato: aspectos positivos e negativos

Um outro estudo realizado por Moraes et al. (2004), no qual foram entrevistados cinco internos do Ensino Médio, procurou identificar, a partir do seu depoimento, aspectos positivos e negativos da vida num internato para o desenvolvimento dos internos.

As conclusões do trabalho de Moraes et al. (2004) retomam as questões já abordadas, do controle exercido na vida dos internos e da organização do espaço no internato como questões que influenciam o desenvolvimento dos alunos. Outro aspecto mencionado é a perda de privacidade no que se referem aos banheiros, locais reservados para estudo e aglomeração nos quartos, resultando na interferência na capacidade de regular as interações sociais (quando, onde e com quem relacionar-se). Essa situação foi identificada como contribuindo para conflitos interpessoais, vandalismo, falta de higiene e atraso para aulas, ensejando recomendações de melhor acompanhamento, melhoria da infra-estrutura e realização de trabalho de grupo permanente, de modo a possibilitar a reflexão dos internos acerca dos problemas enfrentados no ambiente coletivo do internato (MORAIS et al., 2004).

Os próprios internos apontaram a necessidade da presença de um mediador, não apenas para momentos de conflito, mas como alguém de referência no cotidiano e que seja alguém não distante e autoritário, mas “alguém que eles respeitem e exerça a autoridade necessária” (MORAIS et al., 2004, 386). Nesse aspecto, reportando-se a concepção de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), Moraes et al (2004) apontam que a relação deveria ser pautada por reciprocidade em “uma mutualidade de sentimentos positivos” e

“alteração gradual no equilíbrio do poder” (MORAIS et al., 2004, p. 386). O objetivo é permitir que os internos exerçam a capacidade de pensar e agir modificando por si mesmos as situações por eles vividas. Esses objetivos seriam alcançados repensando os currículos de cada curso e criando “um espaço de discussão conjunta entre equipe dirigente e alunos acerca da rotina escolar” (MORAIS et al., 2004, p. 386).

1.5.4 Síntese dos trabalhos apresentados

A partir dos estudos apresentados, podemos concluir que as dificuldades educacionais relacionadas com o internato decorrem de seu próprio contexto e estão ligadas ao comportamento dos internos. No entanto, essas dificuldades são identificadas como resultado do modelo de gestão, em geral autoritário, e das ênfases dadas pelos dirigentes, de acordo com seus propósitos educacionais. Usualmente, as posturas dos alunos são descritas como atitudes reativas ao regime peculiar do internato que estende seu controle sobre os internos até aos detalhes do cotidiano.

Outro questionamento diz respeito ao internato estar treinando e socializando os alunos dentro de uma concepção de vida já pronta, perpetuando nos jovens o mundo material e simbólico dos pais. Possivelmente aqui se encontre uma das razões dos pais procurarem o internato para os filhos, pois esperam que a instituição, em sua função reprodutora da sociedade, oriente os filhos nos mesmos valores e do mesmo modo que a geração anterior. Isso proporcionaria segurança aos pais e afastaria ou diminuiria o temor de que os filhos sigam caminhos estranhos à proposta idealizada pela família.

Assim, os três trabalhos apresentados reconhecem dificuldades na educação desenvolvida dentro de uma instituição interna, especialmente em se tratando de adolescentes. No entanto, não deixam de perceber esse tipo de contexto como possível de oferecer desenvolvimento adequado à fase da educação básica, e assim, indicam sugestões que podem contornar ou atenuar os tradicionais problemas inerentes ao modelo interno de educação. Essas propostas de aprimoramento da ação do internato estariam relacionadas a uma relação entre internos e dirigentes pautada mais na confiança e diálogo e menos no controle; outras medidas proveitosas seriam alterações na rotina e nas instalações que privilegiassem a privacidade e a autonomia dos alunos.

Como observa Benelli (2002), na base dos problemas do internato, como contexto educacional, encontra-se a sua semelhança com um Estado em miniatura, com tradição oligárquica e ditatorial. Talvez, a partir desta visão de Benelli (2002), a melhor forma para

minimizar os problemas próprios do internato seria democratizá-lo, fundamentando e legitimando suas ações através do diálogo e da participação dos internos. Isso poderia ser conseguido através de mecanismos diversos com a presença dos estudantes em conselhos, eleições e ações conjuntas no internato, respeitando-se as características de cada instituição.

No entanto, a instituição “internato” tem sido tomada como alvo de questionamentos por importantes teóricos que a consideram como paradigmática de opressão e de controle, conforme exporemos a seguir.

1.6 QUESTIONAMENTOS QUANTO AO INTERNATO

Conquanto a educação em internatos seja uma alternativa de livre escolha dos pais, sem impedimento legal, explorado pelo poder público e aberto à iniciativa privada, conforme apontado acima, o modelo tem sido alvo de resistências. Neste item, apresentaremos o pensamento de dois autores necessariamente referências no estudo do tema.

Pensar o internato como “instituição total”, contexto que em parte é residência e em parte instituição formal (GOFFMAN, 2005), regido por uma filosofia específica, com normas e controle próprios de uma “instituição disciplinar” (Foucault, 2004), é considerar as várias implicações para o desenvolvimento do educando interno.

Por se constituir, conforme Foucault (2004), em um espaço onde o poder disciplinar se exerce não apenas como força negativa, mas também produtiva, conduzindo à formação de um determinado tipo de indivíduo, surge o questionamento quanto à natureza e à extensão da influência do internato. Indaga-se como suas rotinas e forma específica de controle agiriam sobre os alunos.

A seguir, detalharemos as críticas dos autores acima mencionados.

1.6.1 A escola como “instituição disciplinar”

A normatização é uma prática tradicional da escola, especialmente dos internatos, porque neles os estudantes permanecem por mais tempo sob o controle e disciplina normatizadora e normalizadora da instituição, o que conduz ao conceito de “instituição disciplinar” como denominado por Foucault (2004).

A legitimação emprestada ao poder disciplinar pelas principais instituições da sociedade, como o hospital, a igreja e especialmente a escola, ao longo de gerações, estão tão

difundidas, desde o século XVIII, que a sociedade insiste em fazer o poder disciplinar passar por alguma “forma humilde, mas concreta de moral” (FOUCAULT, 2004, p. 184).

A prática da escolarização sob controle disciplinar, e parecida com a atual, é apontada também por Ariès (1962) como tendo evoluído do século XIV ao XVIII. Nesse período surgiram a hierarquização do colégio, as designações dos professores para determinadas classes e a separação dos alunos por idade e o internato, entre outras mudanças. A disciplina escolar de origem eclesiástica se estabelece através do uso da vigilância, delação e castigos corporais. Ainda, no século XVIII, a escola em geral e o internato em particular, parecem tomar o lugar da família na educação moral e acadêmica, e onde o estudante deveria permanecer como numa quarentena até ser devolvido apto para a vida na sociedade (ARIÈS, 1962).

Foucault (2004) apresenta o poder disciplinar como uma técnica difusa presente em todas as formas de dominação útil ou não, que são exercidas na sociedade ocidental a partir do século XVIII em todos os setores, incluindo a escola.

Quando se considera a disciplina como o controle que se estabelece nas relações entre seres humanos, pode-se esperar que ela seja encontrada nas instituições de alguma forma e em graus diferentes. O internato, e as escolas em geral, enquanto instituições disciplinares, se constituem no seu microcosmo em sistemas de produção e otimização do potencial das pessoas por meio de técnicas disciplinares, conforme apontado por Foucault (2004).

A espacialidade é um fator importante na sociedade disciplinar, porque ela determina fundamentalmente todo relacionamento com o outro e cria um novo esquema de subjetivação baseado na re-elaboração de cada espaço. Assim, o indivíduo passa de um espaço a outro: família, escola, quartel, fábrica, às vezes hospital e, em alguns casos, prisão, de forma a ser modelado para cumprir um papel na engrenagem social. Neste sentido, o espaço se explica a partir do humano e vice-versa (SKLIAR, 2002).

Esse controle espacial tem sido explorado pela escola estabelecendo áreas predeterminadas, como, por exemplo, para lazer, leitura, estudo e pesquisa. O objetivo seria potencializar a produtividade e efetivar o controle dos alunos ditando normas que devem ser seguidas e sobre as quais não se aceita questionamentos enquanto interferem na liberdade do aluno e em sua constituição como pessoa.

É possível perceber também no internato a técnica da cerca e com ela o quadriculamento, criando um indivíduo localizável e preferencialmente isolado e isolável – um sistema antideserção, antivadiagem e antiaglomeração (FOUCAULT, 2004). Nas escolas internas pode-se identificar facilmente os limites espaciais, os de vigilância e localização do

indivíduo, muito claros através de áreas indicadas, com horários determinados para o estar dos alunos em determinados horários de acordo com o programa da instituição. Linhas invisíveis, além das visíveis, demarcam o território indicando onde se pode ou não se pode estar.

Semelhantes às instituições disciplinares apontadas por Foucault (2004) os internatos tenderiam a utilizar controle sobre os alunos quanto aos dias para sair, com permissões para determinado tempo, por escrito, que são entregues na portaria, ou que se caracteriza pela assinatura do registro de onde foi, quando, para quê e quando retornou. Os sinais indicam quando levantar e se recolher e as luzes anunciam o encerramento de determinada atividade nas praças, indicando um silencioso toque de recolher que os monitores se encarregam de fazer cumprir sob a supervisão de preceptores sempre ativos. As atividades ocupam cada momento do dia do interno, que, com uma vida programada, não dispõem de muito tempo fora da sua rotina. Tal situação desestimularia a aglomeração despropositada e a ociosidade inútil, salvo nos já programados momentos de lazer e nas atividades de grupo proporcionadas pela instituição ou por ela incentivadas e apoiadas.

A localização funcional limitaria a liberdade de estar e se movimentar, determinando um espaço para cada coisa, assim se favoreceria a vigilância e a desarticulação de comunicações perigosas criando espaços úteis (FOUCAULT, 2004).

Foucault (2004) propõe que a utilização exaustiva do tempo nas escolas, operada pela direção dos monitores e adjuntos, para obedecerem ao comando dos sinais institucionais de modo que todos se submetessem às normas temporais, aprendessem mais rápido e entendessem a rapidez como virtude, tinha um resultado prático: levava ao controle da atividade através de um rigoroso sistema de horário. Esse sistema, historicamente, passa do convento para as fábricas e depois para todas as atividades, inclusive a escola, criando um domínio do indivíduo através do tempo, aumentando o “laço coercitivo” sobre o corpo pelo aparelho de comando (FOUCAULT, 2004, p. 131).

Diferente da época clássica, quando a punição do corpo dos criminosos, nas correções em geral, era uma forma de vingança, e, através dela, um modo de dominar as pessoas, na era disciplinar a ênfase encontra-se na docilização e maximização da utilidade do corpo (FOUCAULT, 2004).

O tempo tornou o castigo físico ineficaz porque as pessoas começaram a vê-lo como um espetáculo que não intimidava mais aos assistentes, bem como tornava os supliciados mártires. Juntou-se a isso os interesses da burguesia, que preferia corpos dóceis e úteis, mais lucrativos, antes que se tornassem corpos supliciáveis.

Esse domínio da pessoa através do corpo foi elaborado e, depois, legitimado pela sociedade a partir da psiquiatria, pedagogia e direito, por exemplo. O corpo, em lugar da brutalidade da vingança, passou a ser alvo da racionalidade burguesa visando um indivíduo produtivo. A técnica disseminou-se pela sociedade, na qual o poder disciplinar domina a pessoa toda através do corpo, pela disciplina, potencialidades, desejos e necessidades.

A vigilância difusa nas instituições disciplinares também aumenta o domínio sobre o corpo e se manifesta por olhos humanos que se espalham por toda parte. Todo o contexto deste tipo de instituição propõe a mensagem do ditado que diz que “o mato tem olhos e as paredes têm ouvidos” e, a partir daí, surge o questionamento se as ações dos internos decorrem de suas escolhas ou se são a consequência da resposta à vigilância, restando somente resquícios de adestramento.

Essa vigilância é representada pelo Panóptico de Bentham¹, mencionado por Foucault (2004). Apenas a consciência de que se pode estar sob vigilância por um observador, sem poder observá-lo, ou mesmo saber se cessou a observação por um instante, despertaria na pessoa o sentimento de um poder dominante continuamente presente, deixando o indivíduo com a sensação de vulnerabilidade e impotência. O vigia invisível e constante estaria garantindo a ordem, evitando desde complôs a levantes de qualquer tipo. Assim, na instituição disciplinar se poderia conduzir, pela incorporação de normas e regulamentos, a mudanças nos internos, resultado da modelagem do eu planejada pela instituição.

Além disso, a instituição disciplinar necessitará, por força da quantidade de indivíduos que ali residem, estudam e trabalham, não somente de controles, mas de normatizar e normalizar. É normal quem obedece a norma. Não aderir às normas poderia produzir sanções temidas pelos que se encontram na instituição. Assim, a punição, decorrente da transgressão, adicionada à vigilância, combinada com o exame, que é um procedimento específico da disciplina (FOUCAULT, 2004), caracteriza o modo de agir das instituições internas.

Outro instrumento em instituições disciplinares como o internato, são as leis e penalidades previstas e instâncias de julgamento. Para cada desvio, é prevista uma ação corretiva que obedece ao sistema gratificação-sanção, que castiga e pune pelo rebaixamento e recompensa, pela promoção e qualificação (FOUCAULT, 2004, p. 149-151).

¹ Trata-se de uma estrutura arquitetônica, em anel, dividida em celas alinhadas e isoladas, visíveis e controláveis a partir de dentro de uma torre no centro, na qual qualquer pessoa consegue ver todos os encarcerados ou residentes, mas estes não conseguem, pelo sistema de janelas que a torre possui, sequer saber se há alguém na torre vigiando-os. “O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto; no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 2004, p. 167).

O exame também é um ritual de renovação constante de poder a favor do mestre na escola, que garante a transmissão do saber e fornece ao mestre o conhecimento útil sobre os alunos. No contexto duma instituição interna, este aspecto escolar tende a ir um pouco além: ele fiscaliza o tipo de pessoa que o interno é. O preceptor pode anotar-lhes a individualidade, mas não é anotado por eles, controla e não é controlado e, sem que os alunos percebam, os têm sob seu poder. Trata a cada um como um “caso”, despersonalizando-o: é “um aluno”, “uma nota” “um repetente” em relação aos outros “casos”. A individualização recai com força sobre os desvios da norma. Não é o indivíduo, mas a “diferença” individual que é pertinente (FOUCAULT, 2004). Nesse sentido, a escola interna pode ser um espaço de dominação disciplinar também pelo instrumento do “exame”.

Assim, o preceptor aparece como autoridade máxima nos alojamentos ou residenciais, detendo poder quase absoluto no que diz respeito ao cotidiano dos internos e às decisões sobre suas vidas. Este se reporta às normas e práticas aprovadas em conselhos e em consenso com seus superiores para agir, sem que o aluno possa transpor sua autoridade, o que poderia provocar risco de eventual pressão ou retaliação.

A técnica disciplinar seria um instrumento para produzir corpos dóceis e úteis que fossem produtivos no máximo de suas forças, mas, ao mesmo tempo, dispondo do mínimo de força política para reagir; ela adentra para se apropriar mais e melhor; diminui a desvantagem entre os muitos sob controle e o poder que domina, e torna os indivíduos objeto e, ao mesmo tempo, instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2004). Situações estas que podem ser ditas apropriadas ao contexto do internato.

Não se trata de simplesmente dominar o homem, explorá-lo, é mais que isso, é torná-lo útil. Para Lebrun (1984), a dominação não pode ser reduzida à proibição, censura, repressão que só diz “não” e produz somente a “forma negativa do interdito”. “O poder é menos o controlador de forças que seu produtor e organizador” (LEBRUN, 1984, p. 18).

O poder transforma o homem, cria um novo ser conforme seus interesses e imagem e, na medida em que o indivíduo reproduz o mesmo regime e a mesma técnica, ampliando-a e aperfeiçoando-a, ele se torna criador e ao mesmo tempo criatura, agente e paciente do poder.

Embora considerada virtude, uma vida organizada pode ser também uma vida controlada, produzida para além das escolhas do próprio indivíduo, resultado de uma forte heteronomia, sem espaço para um ser autônomo. A adoção de um sistema controlador parece contrariar a filosofia institucional de formar seres “pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem” (WHITE, 1997, p. 17).

Apesar de tudo, o sucesso prático e funcional do poder disciplinar favorece sua adoção histórica nos internatos, o que se deve à sua simplicidade instrumental.

Como vimos, o internato, enquanto instituição disciplinar, é apenas um dos vários meios de confinamento que compõem a sociedade, especialmente desde os séculos XVII e XVIII, e que adotaram a técnica disciplinar descrita por Foucault (2004). Outros exemplos são: a família, o quartel, o hospital, a indústria e a cadeia. No entanto, as técnicas disciplinares extrapolaram os limites dessas instituições e têm sido aplicadas amplamente na escola de externato, nas empresas, e demais corporações públicas e privadas.

No entanto, as modalidades de controle foram além das práticas disciplinares limitadas a espaços e se globalizaram, difundindo-se no tempo e espaço. Embora as instituições disciplinares não tenham desaparecido ainda, Foucault (2004) anuncia uma nova modalidade, cujo foco não é o confinamento e nem o espaço. Em lugar da sociedade disciplinar que delimita no tempo e no espaço o domínio sobre o corpo surge em seu lugar a sociedade de “controle”. Nesta, para Deleuze (1992) o espaço e o tempo, limitados e definidos, são substituídos pela modulação sem espaço e sem tempo definidos: os salários tenderiam a mudar pelo mérito; a formação permanente em lugar da escolarização; o controle contínuo substitui o exame; o marketing se torna instrumento de controle social e o homem confinado é substituído pelo homem endividado. Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola para a caserna e desta para a fábrica) “enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada [...]” e mesmo a empresa, a formação, o serviço e até os estados participariam dessa modulação (DELEUZE, 1992, p. 220). A previsão de Foucault (2004) e Deleuze (1992) é de uma sociedade globalmente controlada, na qual a ênfase de modulação substitui a de espaço e tempo limitados, como nas sociedades de disciplina. Nas sociedades de controle trata-se de um caminho que todos seguem sem limites de tempo e nem de espaço, na qual o indivíduo é regido pela cifra que é uma senha e estas marcam o acesso à informação ou rejeição; as massas tornam-se amostras, dados, mercados ou “bancos”; as moedas tornam-se flutuantes. O homem funciona como em órbita, num sistema modular, em feixe contínuo (DELEUZE, 1992). Para Deleuze, a sociedade estaria entrando no que ele chama de “anéis de uma serpente” (controle) que são mais complicados do que os “buracos de uma toupeira” (as disciplinas) onde animais e pessoas podem ser marcados, identificados e localizados. Nesta nova sociedade a locomoção e permanência somente acontece com coleiras e cartões de identificação – o domínio em modulação universal onde o importante, mais que a barreira, é o computador que detecta a posição de cada um e se é lícita ou ilícita.

A seguir, a crítica de Goffman (2005) ao internato.

1.6.2 A escola como “instituição total”

Erving Goffman conduziu estudos sobre as instituições fechadas que ele chamou de “instituições totais” (GOFFMAN, 2005).

Uma instituição total pode ser definida como 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, 2005, p. 11).

É possível que algumas características próprias de uma instituição total estejam ausentes ou sua intensidade esteja atenuada nas propostas educacionais de internatos modernos. Goffman (2005) identifica que nas instituições totais não ocorre a separação básica própria da sociedade moderna entre as atividades de dormir, brincar e trabalhar “em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem plano racional geral” (GOFFMAN, 2005, p. 17), aspectos importantes para o exercício da autonomia do aluno.

O fato “básico” das instituições totais, nas quais o internato se situa, possui dois aspectos: a participação não voluntária em muitas atividades e a linha de autoridade que se estende sobre o grupo, mesmo nesses momentos nos quais deveria prevalecer a escolha pessoal (GOFFMAN, 2005). Porém, essa não é a tendência dos internatos hoje, que apresentam propostas mais abertas, nas quais os alunos dispõem de liberdade não somente na quantidade de atividades como na possibilidade de escolher participar ou não da maioria delas.

Embora não se possa fazer uma transposição linear entre os achados de Goffman (2005) e a escola interna, pois a instituição pesquisada por ele era de natureza hospitalar, onde os internos se encontravam por razões e objetivos diferentes, mesmo na escola de internato podem-se encontrar características de instituição total, como a nítida divisão entre o grupo controlado e controlador e o restrito contato com o mundo externo por parte dos internos (Goffman, 2005).

Nessas instituições, também, a mobilidade social entre a classe dirigente e os internos “é grosseiramente limitada” (GOFFMAN, 2005, p. 19). Segundo as pesquisas de Goffman (2005), o mundo do interno também tende a produzir um afastamento do mundo externo, o que provocaria perdas de oportunidades e fracasso para acompanhar mudanças. Isso resultaria

num “desculturamento” ou “destreinamento” para fazer frente a algumas exigências cotidianas.

Além disso, são exigidas posturas mortificantes dos internos, na forma de castigos e privações, algumas vezes em público, que o expõem ao ridículo e humilhações, sem que possua o direito de reagir. A reação o colocaria sob risco de represálias o que levaria o interno a desistir do direito de expressar-se livremente, mesmo para defender-se quando sob ataque. Entre as mortificações ao interno, encontra-se a negação de manter sob seu domínio os objetos pessoais e exercer direito seletivo mesmo de comer o que deseja.

A perda de privacidade se manifesta porque o interno geralmente nunca, ou dificilmente, pode escolher estar sozinho ou sem ser de alguma forma ouvido ou vigiado. A ênfase de Goffman (2005) recai sobre a invasão da vida particular do indivíduo que é obrigado, muitas vezes, a conviver com quem não quer, não possuindo, normalmente, o direito de escolher seus companheiros de moradia. Isso resulta numa situação ainda mais indesejável quando se considera que, vivendo em grupos, o interno é obrigado a se “expor” em situações íntimas para os colegas, sendo-lhe negada vida reservada (GOFFMAN, 2005).

Goffman (2005) chama a atenção para a ênfase “num grande número de itens de conduta – roupa, comportamento, maneiras – que ocorrem constantemente e que constantemente devem ser julgados” (GOFFMAN, 2005, p. 44). A característica normativa sobre aspectos minuciosos do cotidiano, e a possibilidade de ser esquecido algum detalhe, ainda que involuntariamente, produz nos internos “angústia crônica quanto à desobediência às regras e suas conseqüências [...]” (GOFFMAN, 2005, p. 45).

Também a competência do interno é perturbada ao lhe ser tirada a possibilidade de agir como adulto e gerir a própria vida. Essa perda da autonomia não costuma ser clara a princípio, pois embora a entrada na instituição total seja de livre escolha dos pais, nem sempre o seja para os estudantes, o estar nela significa perda de poder para tomar decisões importantes, o que torna as instituições totais “fatais para o eu civil” do interno (GOFFMAN, 2005, p. 48).

O sistema de privilégios baseados nas regras, prêmios e castigos inferiorizam o interno, que se vê tratado como criança e, ao mesmo tempo, sente seu tempo na instituição como tempo perdido; daí a promoção por parte da instituição de jogos e outras atividades coletivas entre internos numa tentativa de dar sentido ao tempo de internamento (GOFFMAN, 2005).

Segundo Goffman (2005), em cada instituição total se pode “ver, em miniatura, o desenvolvimento de algo próximo de uma versão funcionalista da vida moral” (GOFFMAN,

2005, p. 80). Essa lógica funcionalista, originada no pensamento de Durkheim (2003), seria a crença de que a maior parte de nossos estados de consciência não seriam produzidos por indivíduos isolados, mas pelo grupo e somente o grupo poderia explicá-los e justificá-los. Dessa forma, o consciente, entendido como processo mental, precisa ser ajustado pela submissão às normas do internato. Essa concepção levaria ao desenvolvimento de ações institucionais para harmonizar o comportamento dos internos à concepção moralista da instituição total, transformando o indivíduo à imagem e semelhança dos ideais institucionais. O resultado disso, especialmente em instituições para adolescentes infratores, onde a separação é rigorosa Antoneli (1997), é a distância entre o mundo do interno e a vida civil, o que dificulta a reinserção do ex-interno na sociedade.

Apesar do manifesto propósito de instituições totais de produzir mudança nos internos e o processo de despojamento e reorganização parecerem duradouros, com exceção de algumas instituições religiosas (GOFFMAN, 2005), “na realidade, raramente se consegue essa mudança, e, mesmo quando ocorre mudança permanente, tais alterações não são as desejadas pela equipe dirigente” (GOFFMAN, 2005, p. 67). No entanto, o ex-interno sempre conservará alguma coisa de sua experiência institucional, e isso dirá muito acerca da instituição total através da interpretação do ponto de vista do interno, se a instituição funcionou com “status” proativo favorável ou desfavorável (GOFFMAN, 2005, p. 68).

A instituição total, de acordo com Goffman (2005), pode agir como uma força boa ou má na sociedade civil e isso depende, em parte, do quanto a instituição é usada para suprimir lares reais ou potenciais. Deste modo, “a incompatibilidade entre essas duas formas de organização social deve esclarecer algo a respeito das funções sociais mais amplas de ambas” (GOFFMAN, 2005, p. 22). Isto significa que, em certo sentido, a instituição total pode anular parcial ou totalmente o contato ou a influência do lar sobre a pessoa internada e estabelecer um conflito na mente do interno sobre o modo de ambas funcionarem e suas normas e valores. Assim, o interesse sociológico da instituição total reside no fato de ser “um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal”, além de se constituir na sociedade em “uma estufa para mudar pessoas” e “um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu” (GOFFMAN, 2005, p. 22).

1.7 APORTES TEÓRICOS

Ao buscar elementos para compreender e analisar o internato como um contexto de desenvolvimento, nos apoiamos no pensamento de Urie Bronfenbrenner, o que exporemos a seguir.

1.7.1 O desenvolvimento bioecológico de Urie Bronfenbrenner

A teoria dos Sistemas Ecológicos teve em Urie Bronfenbrenner (1917-2005) seu principal autor. Inicialmente seu trabalho dava ênfase ao ambiente e menor atenção aos processos individuais (BRONFENBRENNER, 1996; CECCONELLO; KOLLER, 2004), mas, posteriormente, foi atribuído um papel central ao *processo* que aparece junto com outros três elementos: *pessoa, contexto e tempo*. De acordo com Cecconello e Koller (2004), a partir dessa evolução para um novo modelo, a proposta ecológica passou a ser denominada de bioecológica, na qual há uma ampliação e recombinação de elementos presentes no modelo anterior em relações mais dinâmicas e interativas. Neste sentido, o modelo bioecológico sugere que o desenvolvimento humano seja estudado a partir da interação e inter-relação entre o processo como elemento central e a pessoa, contexto e tempo.

O primeiro elemento, o processo, chamado “proximal” é a “interação recíproca, progressivamente mais complexa de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato” (CECCONELLO; KOLLER, 2004, p. 269).

Nos processos proximais, para que o desenvolvimento ocorra, é necessário atender às seguintes condições: 1) engajamento da pessoa numa atividade; 2) a atividade deve ser regular e por tempo prolongado; 3) devem ser progressivamente mais complexas; 4) deve haver reciprocidade nas relações; e, 5) os objetos e símbolos devem ser estimulantes à atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa (BRONFENBRENNER, 1999). Continuando, segundo o modelo bioecológico, os processos proximais variam na forma, força, conteúdo e intensidade, como uma função conjunta nas variáveis que envolvem a pessoa e o contexto imediato e mais amplo durante o seu período de vida. Os processos proximais podem ter dois efeitos: a) favorecer a manifestação de competência para dirigir seu próprio comportamento; ou, b) manifestar disfunção para manter controle em situações e diferentes domínios do desenvolvimento.

O segundo elemento do modelo bioecológico é a pessoa, que é analisada através de suas características biopsicológicas e aquelas construídas na interação com o ambiente (CECCONELLO; KOLLER, 2004). O desenvolvimento da pessoa ocorreria levando-se em

conta três grupos de características: 1) as disposições – que podem ser generativas, com responsividade seletiva ao ambiente físico e social, tendência para engajar-se em atividades cada vez mais complexas e capacidade para conceitualizar suas experiências; ou inibidoras, que são dificuldades da pessoa para manter controle sobre o comportamento e as emoções manifestando-se através de impulsividade, explosividade, apatia, desatenção, irresponsabilidade, insegurança, timidez excessiva; 2) os recursos – referem-se a dotes e deficiências, de natureza física e de competências, adquiridas no curso de vida da pessoa; e, por último, 3) as demandas – são atributos pessoais físicos e modos de ser, características demográficas como idade, gênero e etnia que produzirão diferenças na direção e força dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento (CECCONELLO; KOLLER, 2004)

O terceiro elemento dentro da Teoria Ecológica do Desenvolvimento é o contexto. Este elemento, na abordagem bioecológica, é apresentado a partir de uma concepção de ambiente estruturado em quatro níveis superpostos e mutuamente articulados no qual o indivíduo aparece simultaneamente como agente e paciente, produtor e produto, em constante interação com o ambiente. Os quatro níveis são descritos a seguir:

O primeiro nível nessa proposta de Bronfenbrenner (1996) é chamado de microsistema, no qual se desenvolve uma relação diádica (entre duas pessoas), face a face, num ambiente com características físicas como em casa, escola e trabalho, por exemplo. Alguns fatores importantes aparecem como atividade, papel e relação inter-pessoal do indivíduo, que são os elementos ou blocos construtores deste nível. O segundo nível da concepção ambiental bioecológica é o mesossistema, um sistema de microsistemas, que inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa ativamente (BRONFENBRENNER, 1996). Podemos entender a partir daí que são importantes o tipo, intensidade, qualidade e continuidade das inter-relações entre esses níveis para a pessoa em desenvolvimento. O terceiro, o exossistema, é o ambiente que não envolve a pessoa como participante ativo. Nele ocorrem eventos que afetam ou são afetados pelo que acontece no microsistema onde se encontra a pessoa. O quarto, e último nível, ou macrossistema, é uma referência à consistência na forma e conteúdo nos níveis inferiores e refere-se a padrões abrangentes como cultura, crenças e valores nas quais as pessoas se encontram e que influenciarão a forma como serão criadas.

Assim, todos os níveis pertenceriam a um determinado macrossistema quando fossem coerentes entre si, possuindo características que os identificassem como fazendo parte de um mesmo conjunto de níveis através da forma e no conteúdo. Neste sentido, os contrastes intra-sociais, indicariam que os planejamentos dos sistemas são diferentes para os vários grupos

sócio-econômicos, étnicos, religiosos e subculturais. Estas diferenças nas crenças e estilo de vida desses grupos influenciariam a pessoa em desenvolvimento e, por sua vez, ajudariam a manter os ambientes ecológicos de cada um deles (CECCONELLO; KOLLER, 2004).

O quarto e último elemento do modelo bioecológico é o tempo, também denominado de cronossistema. Este elemento permite estudar as mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida através de três níveis: o microtempo – que refere-se à relação de continuidade e descontinuidade das ocorrências do processo proximal e trata de quanto foi duradoura determinada relação; o mesotempo – que considera a periodicidade dos episódios de processo proximal em espaços de tempo maiores como dias e semanas; e, o macrotempo – que trata das expectativas e eventos em mudança na sociedade de forma mais ampla, dentro e através das gerações (CECCONELLO; KOLLER, 2004). Portanto, estes níveis estariam relacionados aos processos desenvolvimentais, descrevendo as rotinas, os envolvimento regulares em tarefas prolongadas e a história de vida da pessoa.

Assim, o modelo bioecológico considera o desenvolvimento humano dentro de aspectos abrangentes que vão além da ênfase tradicional somente na pessoa ou no ambiente. Os elementos pessoa, processo, contexto e tempo interagem e se inter-relacionam na dinâmica do desenvolvimento humano.

Significativo para este trabalho é também a ênfase na visão fenomenológica declarada através da preferência de Bronfenbrenner (1996) pelo termo “experenciado”, que é fundamental em seu entendimento do desenvolvimento humano. Nesse sentido, compreender a maneira como o indivíduo percebe o ambiente propicia esclarecimentos do como e o porquê ele age de determinada forma nesse ambiente.

1.7.2 A concepção bioecológica de desenvolvimento

A concepção de desenvolvimento, de acordo com o sistema apresentado anteriormente (BRONFENBRENNER, 1996), chama a atenção para o conteúdo percebido pelo indivíduo. Tradicionalmente, se tem enfatizado os processos psicológicos como percepção, motivação, pensamento e aprendizagem. Entretanto, a proposta deste autor, para o ser em desenvolvimento, encontra-se naquilo que “é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o meio ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 9).

Ao colocar o desenvolvimento como o resultado de processos ligados ao contexto, pessoa e tempo em vez de processos exclusivamente individuais, Bronfenbrenner (1996) reconhece seguir a mesma concepção conjuntural proposta na abordagem de Kurt Lewin, o qual “dá sua ênfase numa estreita interconexão e isomorfismo entre a estrutura da pessoa e da situação” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 9, 10). Ainda de Lewin provém a noção de que o ambiente fenomenológico desfruta de primazia “em relação ao meio ambiente real na orientação do comportamento”. Neste sentido, a compreensão do comportamento não pode ocorrer unicamente a partir de “propriedades objetivas de um meio ambiente, sem referência ao seu significado para as pessoas do ambiente [...]” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 20).

Essa ênfase nos conteúdos percebidos e nas estruturas com seus efeitos comportamentais sobre a pessoa em desenvolvimento, fornece um instrumento apropriado para a compreensão dos significados do internato para os alunos, e os possíveis resultados decorrentes da inserção de estudantes, oriundos de outros contextos, num ambiente no qual novas ações e valores desafiam os dos alunos em sua situação original.

Também chama a atenção para as relações entre o internato e a vida fora dele, e como os internos reagem tendo de ajustar-se às normas da instituição e, ao mesmo tempo, viver as demandas de fora no trato com a família e amigos, por exemplo, que vivem uma situação onde as regras e as expectativas do contexto são diferentes.

1.7.3 A inter-relação dos níveis da estrutura ecológica

Bronfenbrenner (1996) considera as capacidades humanas e suas realizações significativamente dependentes do contexto social e institucional mais amplo em relação à pessoa. Ele chama a atenção para os efeitos da interação entre os vários níveis que compõem o ambiente como um sistema dinâmico no qual a pessoa influencia e é influenciada por fatores presentes e ausentes, próximos e distantes.

Porém, os eventos mais “imediatos e potentes” e que mais influenciam a pessoa em desenvolvimento são aqueles que “outras pessoas realizam com ela ou na sua presença [...]. O ativo envolvimento ou a mera exposição àquilo que os outros estão fazendo geralmente inspira a pessoa a realizar atividades semelhantes sozinha (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

O exemplo da aquisição da habilidade da fala ajuda a compreender o processo:

É mais provável que uma criança de três anos aprenda a falar se as pessoas que a cercam falam, e especialmente se elas falam diretamente com ela. Quando a criança começa a falar, isso constitui uma evidência de que o desenvolvimento realmente ocorreu, na forma de uma *atividade molar* recentemente adquirida (numa oposição ao comportamento molecular, que é momentâneo e tipicamente desprovido de significado e intenção). Finalmente, as atividades molares nas quais a pessoa se empenha constituem ao mesmo tempo mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

Esse aprendizado “molar” significa que as condições produzidas nos demais níveis como estruturas inter-relacionadas proporcionam condições suficientes e favoráveis para o desempenho de novas habilidades e ou exercício de novos papéis de forma duradoura, produzindo efeito desenvolvimental efetivo.

Dessa forma, o desenvolvimento, na concepção ecológica, ocorre mais efetivamente quando todos os sistemas favorecem determinadas ações, atitudes e valores. Pode-se considerar que, a proposta dos internatos, de oferecer uma educação num contexto onde vários setores (educacional, religioso, residencial, laborativo e social) funcionem integrados possuindo, inclusive, seu próprio macrossistema, combina com esta noção.

1.7.4 Transição ecológica e desenvolvimento humano

Segundo Bronfenbrenner (1996) a equação sistêmica de Kurt Lewin: $C = f(P, A)$ ² tem sido estudada sem a devida ênfase na interação entre a pessoa e o meio ambiente:

O que encontramos na prática, entretanto, é uma acentuada assimetria, uma hipertrofia da teoria e pesquisa focando as propriedades da pessoa, e somente a mais rudimentar concepção e caracterização do meio ambiente em que a pessoa é encontrada (BRONFENBRENNER, 1996, p. 14).

A interação com o ambiente é acompanhada da dinâmica na vida das pessoas que podem mudar durante a existência não apenas seus ambientes, mas os papéis e as posições. Essas mudanças são chamadas de transição ecológica. “Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 12).

² $C = f(P, A)$ é uma tradução de $B = f(P, E)$. O comportamento ($B = Behavior$) é o resultado da função ($f = function$) entre a pessoa ($P = person$) e o meio ambiente ($E = environment$).

Essas mudanças podem ocorrer em qualquer nível e exigem acomodações mútuas entre o organismo e seus arredores. É a partir dessa transição ecológica que se pode detectar a ocorrência factual de desenvolvimento humano que é compreendido como

[...] o processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Bronfenbrenner (1996, p. 23) explica a citação acima em três aspectos: 1) que o “desenvolvimento envolve mudança nas características da pessoa”, mudança essa que não “é nem efêmera e nem ligada à situação” – é uma organização que tem certa continuidade ao longo do tempo e do espaço; 2) a mudança ocorre nos domínios da percepção (cognitivo), da ação (socioemocional) e da motivação; e 3) teoricamente esses domínios têm a mesma forma estrutural em relação aos quatro níveis do meio-ambiente ecológico.

Assim, as mudanças mantêm relação com os processos que ocorrem nos níveis ecológicos – quanto mais coerentes e concorrentes forem para o mesmo fim os níveis entre si, as características da pessoa e o tempo engajado em determinada atividade, mais favoráveis serão as condições para que ocorram transformações na pessoa em desenvolvimento.

Interessa, portanto, a este estudo essa concepção dinâmica de processos que ocorrem entre a pessoa, o contexto e o tempo e a influência desses elementos sobre a pessoa em desenvolvimento, numa mútua e contínua interação, de modo a influenciar na sua concepção do eu – resultado de como interpreta e como lida com as pessoas, coisas e símbolos no ambiente do internato no qual se encontra.

2 OBJETIVO

Este trabalho buscou compreender possíveis trajetórias que acontecem numa instituição interna a partir do ponto de vista dos seus atores. Na busca dos significados do espaço e da rotina da instituição para a vida dos internos, o trabalho abordou e procurou integrar três etapas destas trajetórias em busca de elementos de análise tanto particulares a cada uma delas quanto generalizáveis às demais.

A trajetória é identificada neste trabalho em termos de teoria de campo, no qual estão presentes valências positivas e negativas relacionadas a necessidades da pessoa. Inclui a atualização contínua de possibilidades para a pessoa em desenvolvimento, favorecidas, ou não, pelo ambiente, também denominado contexto de desenvolvimento.

Tomando como referencial o universo simbólico dos sujeitos da pesquisa, as etapas pesquisadas são:

- 1) As expectativas dos pais ao conduzirem os filhos para uma educação no ensino regular da educação básica numa instituição interna e confessional e o que esta pode oferecer em substituição, complemento ou reforço àquilo que os filhos trazem do seu contexto original;

- 2) A experiência dos internos e como interpretam, aceitam ou rejeitam a dinâmica do internato e de seus espaços;

- 3) e, finalmente, os egressos e sua experiência relativa à vida enquanto internos.

3 MÉTODO

3.1 JUSTIFICATIVA DO MÉTODO

O método adotado nesta pesquisa é o que privilegia a inserção do pesquisador no contexto pesquisado, que, de acordo com a proposta de Ceconello e Koller (2004) permite contemplar os quatro elementos da Teoria Ecológica do Desenvolvimento – o processo, a pessoa, o contexto e o tempo – e a interdependência entre eles (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Ainda segundo o modelo bioecológico, com a inserção do investigador no campo de pesquisa, ocorre o estabelecimento do processo proximal que permite a interação do pesquisador com os participantes, objetos e símbolos presentes no ambiente imediato pesquisado e que se constitui a base da investigação. O conteúdo obtido nessa aproximação pôde ser compreendido tendo como referência o contexto vivenciado e observado no próprio ambiente que possibilitou a pesquisa.

No entanto, a escolha de uma situação na qual o pesquisador está inserido e envolvido, conquanto produza certo sentimento de conforto diante de situações conhecidas e facilita o acesso aos dados, também inspira cuidados. Neste caso, o risco para o pesquisador de contentar-se com suas prenoções como resultado da familiaridade com o universo social constitui “o obstáculo epistemológico por excelência” porque “produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2005, p. 23). Por outro lado, é essa mesma familiaridade que oferece as condições de sua credibilidade na investigação que realiza.

Para superar o perigo do que chamou de concepções fictícias, Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2005) sugerem que o trabalho de pesquisa, que envolve a inserção do pesquisador no contexto e valoriza sua familiaridade com a situação pesquisada, mantenha a sua objetividade por meio de técnicas de objetivação visando provocar uma ruptura que supere as noções do senso comum.

Na tentativa de alcançar este objetivo, o presente trabalho faz uso de várias técnicas, dentro de uma concepção de que o método é o caminho e, ao mesmo tempo, aponta novas abordagens em seu percurso. Assim, foram utilizados como estratégias metodológicas: a observação e descrição do contexto, entrevistas individuais, fotografias, questionários e grupo

focal, num processo contínuo de reflexão sobre os resultados considerados importantes para a compreensão da situação do internato como contexto de desenvolvimento de jovens.

Ao mesmo tempo, esse conhecimento prévio e a inserção no contexto do internato auxiliam o investigador a demarcar os contornos do seu estudo e, dessa forma, obter, nesse recorte, caracteres que sejam importantes para o mesmo. Fica claro que, ao procurar identificar tais elementos necessários à delimitação do tema, não “devemos confiar em nossas impressões ou em nossas prenoções, nem nas impressões e prenoções dos meios observados” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2005, p. 122). Cada etapa foi, assim, analisada como fechando e abrindo possibilidades às seguintes, em um diálogo permanente entre o pesquisador e o campo da pesquisa.

Considerando a proposta do desenvolvimento bioecológico, a compreensão de como o internato influencia os alunos requer uma comparação entre dois sistemas ambientais, no nível da pessoa e outro relativo ao contexto imediato no qual se encontra e interage. Isso evidencia uma “progressiva acomodação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 29). Essa comparação procura a validade ecológica recomendada de que “as interpretações alternativas plausíveis [...] não podem ser solucionadas sem que tenhamos *pelo menos algum* [sic.] conhecimento da definição que o sujeito deu para a situação” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 24).

A relação e interpretação dadas pelo sujeito à sua situação encontram-se na proposta deste trabalho, que aborda a influência do internato sobre os alunos, levando em conta três momentos relacionados com a vida no internato: 1) antes de serem internos, quando os alunos escolhem ou são encaminhados pelos responsáveis – o que os pais esperam da instituição e porque estão colocando seus filhos ali; 2) durante a permanência no internato – como os alunos percebem a instituição e agem enquanto se encontram nela; 3) e depois de saírem da instituição – através das percepções e ações dos egressos - do que permaneceu da experiência do internato.

Para a abordagem das trajetórias acima descritas, procurou-se o que foi chamado por Bronfenbrenner (1996) de validade ecológica, por ele descrita como a “extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos, numa investigação científica, tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 24). Para isso, a percepção e descrição do pesquisador deverá fazer sentido com o significado do que as pessoas percebem e descrevem em relação às mesmas coisas ditas de várias maneiras por depoimentos diversos, pessoas e em momentos diferentes.

Quando uma determinada percepção e atitude da pessoa em desenvolvimento, adquiridas no espaço do internato, num certo período, permanecem além desse período e em outros espaços ou ambientes se pode considerar como validade desenvolvimental. Esta, uma vez demonstrada, proporciona as condições para a generalização e a pressuposição de “ser considerada como recebendo apoio empírico” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 28).

Uma outra interface do método se liga à noção de campo, implícita em Bronfenbrenner (1996) e derivada de Kurt Lewin (1978) e atualmente difundida por Valsiner (2005). A noção de campo amplia a de ponto, indicando haver sempre um potencial movimento transformador, uma dinâmica, enquanto a de ponto pressupõe “entidades”, como identidade ou personalidade, por exemplo. A sua aplicação ao presente estudo está em que a noção de trajetória aqui implicada se refere a “possíveis posições em um campo”, em “momentos” diferentes, no movimento de atravessar esse campo.

Com a comparação entre os diferentes ambientes sugeridos acima, para o estudo das influências do internato, pode-se, sem prejuízo de outros métodos como o da descrição etnográfica, compreender o que ocorre com o indivíduo. Isso se dá pela tentativa de “maximizar nossa sensibilidade ao fenômeno, através da justaposição do semelhante, mas diferente, [o que] constitui o núcleo do método experimental [...]” e essa análise é feita considerando os níveis e os indivíduos e os processos que ocorrem dentro e entre eles como interdependentes e, por isso, “analisados em termos de sistemas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 29, 33).

Finalmente, a análise ecológica aparece como adequada a uma instituição na qual cada setor e departamento funciona de modo planejado, objetivando a formação dos alunos de acordo com uma filosofia própria. Assim, na tentativa de reprodução da sociedade, encontram-se: a moradia (os residenciais); a escola (em um prédio localizado dentro do internato); a igreja (também dentro do internato e cujas atividades são parte do programa educacional da instituição); as áreas de lazer, esporte e artes proporcionando uma harmonia conjuntural voltada para a educação confessional que contrasta com o ambiente externo.

Pode-se dizer que o internato aparece, por esse ângulo, como um “experimento transformador” que desafia “as formas de organização social, sistemas de crença e estilos de vida dominantes numa determinada cultura ou subcultura” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 32). Pode-se entender, então, que o internato altera, no ambiente intra-muros, aspectos do mundo exterior e oferece aos seus alunos e moradores uma nova possibilidade de percepção e postura frente ao ambiente com o qual se relacionam, o que nos convida a investigá-lo.

Assim, a abordagem ecológica, a partir da inserção do pesquisador residindo no campus, teve como objetivo interagir com as pessoas, objetos e símbolos dentro do contexto natural onde se encontram (CECCONELLO; KOLLER, 2004). Para isso o pesquisador necessitou de aproximação, e envolvimento nas rotinas do internato, durante dois semestres através da frequência aos residenciais, praças, esportes, reuniões e refeições para, então, compreender as diferentes situações e posições dos alunos no contexto, e o modo como sentem, reagem e são afetados pelo internato.

3.2.1 A escolha da abordagem etnográfica

Segundo Sato e Souza (2001), se considerarmos válidas as observações sobre a complexidade do cotidiano como afirma Pierre Bourdieu, devemos preferir uma abordagem compatível com modelos teóricos que tratam de “abandonar o distanciamento entre o indivíduo e a sociedade ou entre o indivíduo e o subjetivo.” (SATO; SOUZA, 2001, p. 31, 32).

Sato e Souza (2001, p. 32) indicam ainda que, como concepção naturalista, o método etnográfico é o método de pesquisa por excelência pressupondo que a realidade seja construída socialmente, “inclusive como único método que considera que qualquer descrição do comportamento humano requer a compreensão dos significados locais para descrevê-lo”. Além disso, e “por esse motivo, essa abordagem demanda, no processo de pesquisa, a compreensão da cultura que estamos estudando, não podendo se dar a partir de procedimentos estandarizados”. A utilidade da pesquisa etnográfica aqui se justifica já pela sua definição:

É definida como uma pesquisa sobre e nas instituições baseada na observação participante e/ou em registro permanentes da vida diária nos locais e contextos em que ela naturalmente acontece.

Metodologicamente implica em complementar a informação de campo com aquela relativa a outras ordens sociais e buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular (SATO; SOUZA, 2001, p. 30, 31).

A descrição do ambiente concorre para a compreensão das atitudes e maneira de ser do sujeito. Este deve ser analisado com a intuição exercendo a função científica de interrogar relações que somente vão aparecendo no decorrer do trabalho analítico, evitando sua fragmentação. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2005).

Essa compreensão a partir da descrição etnográfica é ampliada na Psicologia Sócio-Ambiental que estende esta relação a repercussões ainda mais amplas e diversas incluindo aí o

processo de subjetivação: “o ser humano – em ação – se torna humano no encontro com o meio circundante”. Uma relação na qual um se espelha no outro “estruturado e estruturante, vitrine e espelho” (RABINOVICH, 2005, p. 121).

Assim, este trabalho se desenvolve através de uma experiência participante, de modo a descrever o contexto e suas relações. São também considerados como descritivos, neste estudo, os elementos disponíveis em documentos, textos, fotos e publicidade, produzidos pelo próprio internato e também por imagens obtidas pelo pesquisador no processo da pesquisa. Esta descrição também utiliza fatos não rotineiros observados e diálogos desenvolvidos no contexto, que serão complementares para o entendimento das interpretações dadas pelos internos da Educação Básica aos símbolos, objetos e demais elementos presentes nas experiências dentro da instituição.

3.1.2 O uso de grupo focal

Embora a utilização de grupos focais, como meio de pesquisa, tenha se intensificado nas últimas décadas, a polêmica em torno da técnica não pôde ser evitada entre os pesquisadores. Alguns a vêem como entrevista coletiva, enquanto outros a entendem como um processo interacional que, sob uma gestão mais flexível do grupo, constituem elementos básicos para o processo investigativo (GATTI, 2005).

De acordo com Abramovay e Rua (2003)

O grupo focal é uma modalidade específica de grupo [...]. Os membros de um grupo focal são selecionados por suas características comuns, com o objetivo de conhecer – através de entrevistas em profundidade – as percepções, atitudes e comportamentos de certos sujeitos sociais (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 2).

Por outro lado, “a quantidade de grupos a serem utilizados deve levar em conta a homogeneidade/heterogeneidade em relação ao objeto da pesquisa e da população alvo em relação ao objeto da pesquisa e os objetivos desta”, do número de membros e das condições financeiras para sua realização (GATTI, 2005, p. 22). O número de participantes recomendado para o grupo focal é flexível, admitindo-se, em geral, um número entre seis a doze participantes, devido a questões relacionadas ao aproveitamento da discussão, uma vez que grupos grandes limitam a participação, as oportunidades para trocar e elaborar idéias, aprofundamento no tema e os registros (GATTI, 2005, p. 22).

Assim, Pichon-Riviére (1998) considera o método dialético o objetivo central do grupo focal, definido por ele como “grupo operativo”, onde cada participante desempenha seu papel de comunicação aberto com os outros participantes.

Em revisão bibliográfica sobre a utilização de grupos focais, Aschidamini e Saupe (2004) sugerem que a decisão de participar deve ser individual e livre, e de pessoas que possuam alguma relação com o tema a ser discutido; o local da reunião, preferivelmente, deve ser em ambiente neutro e agradável, de modo a estimular a comunicação dos seus membros; a condução do grupo é feita por um moderador que atua como facilitador, evitando atitudes que sugiram qualquer tipo de manipulação do grupo; um observador deve estar apto para auxiliar o moderador e fazer anotações que possam ser úteis à pesquisa, mesmo aquelas implícitas e não verbais; finalmente, o guia dos temas deve ser elaborado previamente com clareza e de acordo com os objetivos da pesquisa. Ainda, segundo os autores, é oportuna a presença de representantes de ambos os sexos, faixa etária e condição social numa amostra intencional que pode ser variável, conforme o objetivo da pesquisa.

Normalmente, a espontaneidade no grupo focal produz o aparecimento de divergências e convergências de opiniões, produzindo o surgimento de aspectos críticos de uma determinada situação problema. Estes aspectos geralmente não apareceriam em questionários e nem em entrevistas individuais abertas (ABRAMOVAY; RUA, 2003), o que torna o uso do grupo focal interessante como técnica de pesquisa.

Além disso, o uso de grupo focal é uma possibilidade interessante com os alunos do internato. Isso ocorre porque nesse local há facilidade no processo de organizar, identificar as categorias dos grupos e reunir os indivíduos para essa dinâmica; além da vantagem da coleta de grande quantidade de informações em profundidade e em pouco tempo proporcionada pela técnica.

Apesar das respostas do grupo focal não poderem ser generalizadas para toda a sociedade, é “uma técnica adequada para obter informação qualitativa rápida e oportuna, válida e pouco custosa, que permite entender os processos de construção da realidade cultural de um grupo específico” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 5).

No que diz respeito ao modelo bioecológico adotado neste trabalho, o grupo focal como instrumento apropriado para a pesquisa qualitativa, contempla a interpretação dos estudantes sobre o contexto imediato no qual se encontram. As questões versando sobre as razões para estarem no internato remetem ao exossistema como questões familiares, sociais e econômicas que motivaram a decisão; as relações com pessoas e os lugares no internato descrevem o microssistema; o mesossistema apareceria descrito nos relatos que descrevem

outros ambientes freqüentados pelos estudantes como a vila onde o colégio se localiza, a cidade de Cachoeira e a família; e a história de vida antes de ser interno, as rotinas, disciplinas e horários de estudo e trabalho e os planos para o futuro, o cronossistema do estudante.

O grupo focal será utilizado no trabalho com os alunos, associado às entrevistas e fotografias, de modo a fornecer elementos que contribuam para uma compreensão ecológica do contexto pesquisado. O uso de diferentes instrumentos na pesquisa também serão úteis na medida em que se confirmam e complementam mutuamente.

3.1.3 O uso de fotografias

O método autofotográfico foi apontado por Neiva-Silva; Borowsky e Koller (2004) como importante instrumento de pesquisa na perspectiva da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano bem como destacam as relações entre ambos. O uso de fotografias, para estes autores, seria uma forma apropriada para se fazer pesquisa em Psicologia e útil para obter informações relacionadas ao processo, pessoa, contexto e tempo, elementos fundamentais no modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998).

Embora o método autofotográfico, aplicado à Psicologia, tenha sido proposto no final da década de 1970 (NEIVA-SILVA; BOROWSKY; KOLLER, 2004), já havia sido utilizado em outras áreas antes disso. De acordo com Samain (1995), por exemplo, fotos foram utilizadas na antropologia visual devido ao momento histórico do surgimento da fotografia e do filme movimentado no final do século XIX e início do XX. As formas imagéticas, cada vez mais usadas desde o início do século XX, tornaram-se elementos importantes na pesquisa etnográfica.

Para ajudar a entender o progressivo uso e importância da imagem na etnografia, Samain (1995) apresenta o exemplo das pesquisas de Malinowski, que tiveram início em 1914, na Melanésia. É a partir da obra e dos textos de Malinowski, que se percebe o uso progressivo de fotografias no trabalho etnográfico do pesquisador, que as considerava mais do que detalhe ilustrativo, utilizando-as como recurso fundamental na elaboração de sua obra.

[...] elas não são meros “suportes”, “excrecências” do texto que [Malinowski] escreve. Não são, também, os “álbis” forjados em vista do texto que pretende escrever. Nas obras de Malinowski, as fotografias funcionam, ao contrário, como se fossem “pontos de partida”, “desencadeadoras”, “molas inspiradoras” do texto que, com elas, procura elaborar (Samain, 1995, p. 1).

Outro exemplo apontado por Samain (1995) do uso da fotografia como recurso etnográfico e que se tornou um marco histórico da Antropologia-Visual, foi o clássico *Balinese Character: A Photographic Analysis*, de Gregory Batenson e Margaret Mead (1942). Os autores, através de milhares de fotografias tiradas no período de 1936 a 1939 na Ilha de Bali, Indonésia, apresentam o cenário à sua volta, “descrevendo-o” de acordo com o seu modo peculiar de ver.

Para Silva, Bastos e Rabinovich (2003) a fotografia ainda é pouco utilizada na pesquisa psicológica no Brasil, apesar da sua crescente utilização nos últimos anos. Estes autores também identificam quatro funções para a fotografia em pesquisa: como registro, feito pelo pesquisador; como modelo, aplicada em testes psicológicos para análise de reações dos pesquisados; como *feedback*, para conferir mudanças que possam ter ocorrido em algum teste psicológico; e, finalmente, com a função autográfica, onde o participante é instruído a tirar fotos na tentativa de responder a uma questão proposta.

O recurso imagético através de fotografias, com a função de registro e autográfica, intenção deste trabalho, busca não somente um complemento, acréscimo ou mecanismo para confirmar informações já obtidas por outros meios. A fotografia, associada aos depoimentos interpretativos dos autores, além de ser mais uma opção que expõe como determinado indivíduo ou grupo percebe a situação em estudo, pode oferecer, pela descrição cursivo-imagética, os elementos iniciais aos quais serão agregados achados provenientes de outras abordagens, como entrevistas individuais e grupo focal.

Além disso, esta pesquisa procura o olhar do outro, o que pode ser manifesto através das fotos. Como chama a atenção o trabalho de Silva, Bastos e Rabinovich (2003): há uma diferença entre o ato de ver, que é ingênuo, passivo e superficial, e o ato de olhar, que é intencional, perceptivo e adequado à pesquisa científica. Na imagem, mais do que simplesmente ver, se pode olhar, e é através da comunicação comum por meio de objetos (como a fotografia) que se medeia uma comunicação peculiar entre dois olhares e se oferecem diferentes significados, que podem ser partilhados. Ainda, o modo de olhar, expresso na imagem, particularmente quando interpretado pelo autor da foto, remete-nos à interioridade do sujeito, dizendo algo de si mesmo e de sua relação com a cultura e o extrato social do qual faz parte.

Ademais, o pesquisador não precisa ser versado na matéria e o “depoente” nem mesmo alfabetizado para registrar o seu ponto de vista sobre uma determinada situação social.

Face a isto, a compreensão dos sistemas visuais como estratégias discursivas e as condições de sua interpretação têm se tornado cada vez mais importantes na compreensão dos

sistemas sociais, políticos e situações particulares que exibem ou requerem suportes imagéticos para sua descrição e análise.

Na abordagem complementar entre imagem e entrevistas é possível apreender os sentidos ou significados de determinado fato social e desvendar a sua complexidade conceitual e também entender como os próprios atores interpretam e problematizam as suas práticas e valores:

De qualquer forma, o registro verbal na forma de entrevista provou ser fundamental para a complementação das informações obtidas pelo desenho e fotos, e vice-versa. A entrevista nos fornece o contexto histórico e temporal que as fotos e desenhos – necessariamente, congelamento de um instante – não podem nos indicar, esclarecendo muito de seu conteúdo (SILVA; BASTOS; RABINOVICH, 2003, p. 14).

Nessa dimensão representacional, os elementos imagéticos se constituem em recursos valiosos do ponto de vista descritivo para a reflexão na pesquisa. Porém, por serem recortes subjetivos, um determinado modo de olhar, e não uma cópia exata da situação, esses elementos trazem sempre um determinado grau de interpretação, feito pelo autor, do fato representado. Por isso, embora valiosos para a compreensão do contexto social, precisam estar articulados com outras imagens e a interpretação dos autores. Estes elementos também foram ressaltados por Neiva-Silva; Borowsky e Koller (2004) que detalharam a utilidade do método auto-fotográfico para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano de acordo com o modelo bioecológico.

Neste modelo, segundo Neiva-Silva; Borowsky e Koller (2004), são importantes o autor, o conteúdo, bem como a percepção dos autores das fotos em relação às imagens presentes nas fotografias. Nas imagens, o autor capta os objetos e símbolos com os quais interage, o que permite a identificação dos processos proximais que afetam seu desenvolvimento no contexto. Também são especialmente retratadas as estruturas contextuais onde a pessoa se desenvolve: os microssistemas são apresentados com detalhes em cada foto, retratando as relações imediatas com pessoas, objetos e símbolos e, no conjunto dos microssistemas aparece o mesossistema da pessoa, o seu espaço de transição no contexto; ao macrossistema pode-se ter acesso pelo conjunto de crenças, valores e ideologias; o exossistema é acessível, no momento da interpretação das fotos, pela história de vida; e o cronossistema é apresentado ao se descrever as rotinas e eventos na vida e quanto tempo se dedica a determinadas pessoas, objetos e símbolos e qual a regularidade, periodicidade e duração dessas relações.

Em vista do exposto acima, o uso de fotos feitas por alunos, nas quais possam eles mesmos identificar os objetos e significados do que pretendiam fotografar é pertinente a este estudo sobre o internato pois proporciona condições para a articulação de texto com imagem, fornecendo elementos que auxiliem na compreensão daquela situação social a partir do olhar do interno.

3.1.4 A realização das entrevistas

Complementando a abordagem anterior, e de acordo com o método adotado neste trabalho, o uso das entrevistas pretende entender o universo dos entrevistados de acordo com seus pontos de vista, pois o que influencia o desenvolvimento da pessoa não é o ambiente como poderia existir objetivamente, mas como é percebido pela pessoa no seu contexto imediato (BRONFENBRENNER, 1996), considerando ainda que nesses pontos de vista não se esgota a compreensão que pode ser obtida do contexto pesquisado em sua complexidade. A entrevista ajuda o pesquisador a

Mostrar que os lugares ditos “difíceis” (como hoje o conjunto habitacional ou a escola) são, primeiramente, *difíceis de descrever e de pensar* e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa sobretudo veicula), por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes irreconciliáveis (BOURDIEU et al., 2003, p. 11).

Esse “perspectivismo” não significa um relativismo subjetivista: “Ele está realmente fundado na própria realidade do mundo social e contribui para explicar grande parte do que acontece neste mundo [...]” (BOURDIEU et al., 2003, p. 12).

Não se pode esquecer que esse falar do entrevistado não pode ser controlado na pretensão de garantir neutralidade na pesquisa: “Da mesma forma que não existe gravação perfeitamente neutra, assim também não há perguntas neutras” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2005, p. 55) e também não há questionário perfeito nem univocidade de respostas para as mesmas perguntas. Assim, do livre falar de uma entrevista se pode entender o sujeito e a sua situação social uma vez que a entrevista seja “considerada uma forma de exercício espiritual, visando obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” (BOURDIEU et al., 2003, p. 704).

Esse livre falar não dispensa a maiêutica, pela qual “o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que nunca poderia ter tido e que, todavia, já estava lá esperando suas condições de atualização” (BOURDIEU, 2003, p. 704). Ele explica esse “trabalho ‘socrático’ de ajuda à explicitação” que:

“[...] visa propor sem impor, a formular questões, às vezes explicitamente apresentadas como tais (será que você não que dizer que...) e destinadas a oferecer prolongamentos múltiplos e abertos às palavras do pesquisado, a suas hesitações ou a sua procura de expressão (BOURDIEU et al., 2003, p. 704, nota 7).

Nessa tarefa da entrevista o pesquisador deve cuidar com a rejeição ao comunicar-se, identificando-se na medida do possível com o entrevistado sem perder-se, ao mesmo tempo no outro:

[...] ele [o pesquisador] deve usar de todos os recursos da língua [...] para evitar estabelecer com ela [a pessoa interrogada] a distância objetivante que a colocaria na berlinda ou, pior, no pelourinho. Isto, proibindo-se também da maneira mais categórica [...] de se projetar indevidamente nesse *alter ego*, que fica sempre quer se queira ou não, um objeto, para se fazer abusivamente o sujeito de sua visão do mundo (BOURDIEU et al., 2003, p. 713).

Por outro lado, nas entrevistas com os egressos, dentro da abordagem ecológica, podem ser encontradas tanto a confirmação com nova interpretação da experiência no internato, obtidas através dos outros instrumentos da pesquisa no que se refere à pessoa, processo, contexto e tempo. Neste sentido, espera-se que o egresso, uma vez fora do internato, possa descrever como sua experiência quando interno influenciou seu modo de ser, viver, carreira profissional, valores, filosofia de vida e religião.

Outro aspecto acessível pelas entrevistas através da história de vida do interno é o que a instituição fez ou poderia ter feito pelo estudante. É possível conhecer, tendo como referencial a experiência na instituição, sua trajetória consumada até aquele momento, e em que o internato interferiu. Também é possível o acesso a seu atual contexto ecológico, suas atuais relações e as remanescentes com pessoas, objetos e símbolos decorrentes da experiência no internato. Desse modo, as entrevistas com os egressos oferecem especialmente a descrição do terceiro momento da pesquisa e completa o cronossistema possível ao interno no escopo deste trabalho, que começa com a entrada, depois a vida na escola até a saída e a experiência como ex-interno, uma passagem pela porta de entrada e saída da instituição e as

mudanças decorrentes dos processos que viveu como pessoa, no contexto e no tempo enquanto estudante de um internato.

Para a realização das entrevistas os egressos foram contatados pessoalmente ou por telefone e marcadas entrevistas em local e horário de sua preferência.

3.2 DELINEAMENTO GERAL DA PESQUISA

Inicialmente, a intenção deste trabalho era estudar o internato como contexto de desenvolvimento, que substitui, ao menos em parte, a função de família perante os alunos internos durante o período em que ali estavam, limitando a pesquisa aos alunos da instituição. Entretanto, a pretensão inicial transformou-se no decorrer da pesquisa no presente trabalho com um escopo mais amplo, buscando as trajetórias na instituição interna, desde as expectativas da família às experiências de internos e egressos.

Os contatos iniciais com a instituição pesquisada, durante o segundo semestre de 2005, mostraram que o interesse pelo estudo e por seus resultados eram compartilhados também pela direção do internato. Esta atitude do grupo dirigente responsável pela instituição foi evidenciada de duas maneiras: primeiro, pela acolhida dada à iniciativa, oferecendo as condições necessárias à realização da pesquisa; em seguida, explicitando a decisão de não oferecer nenhum tipo de restrição ao processo ou fazer qualquer exigência ao pesquisador que pudesse interferir nos resultados. Neste sentido, a direção declinou da possibilidade, discutida inicialmente, de fazer qualquer tipo de acompanhamento ao pesquisador ou ao material pesquisado, o que facilitou a execução dos trabalhos.

A realização da pesquisa somente foi efetivada, inclusive a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme exigência do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS 196/96-VI. 3. e), após o cadastramento do pesquisador no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão do Ministério da Saúde, o qual rege qualquer estudo que envolva seres humanos. Como último passo, para o cumprimento desse aspecto legal, a pesquisa recebeu a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) instalado em uma das faculdades do campus do IAENE.

O trabalho de campo foi alimentado pelo próprio campo, de modo que o procedimento foi sendo detalhado à medida que o trabalho se realizava. O relato a seguir se refere ao resultado final deste processo de detalhamento que não ocorreu, porém, de modo dissociado entre si.

3.2.1 Participantes

Participaram como sujeitos da pesquisa três grupos distintos em cada etapa: vinte pais de alunos novos, outros dezessete estudantes que já se encontravam no internato e quatro egressos da educação básica do internato do IAENE.

Foram incluídos, também, dois dirigentes do internato (preceptores) ligados à direção dos residenciais (dormitórios) por estarem diretamente ligados ao cotidiano dos alunos.

3.2.2 Procedimento

Os detalhes sobre os sujeitos e os procedimentos da pesquisa encontram-se no quadro I a seguir:

QUADRO I – Participantes e procedimento da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	NÚMERO DE SUJEITOS	PROCEDIMENTO	DURAÇÃO DO PROCEDIMENTO
Internato do IAENE Cachoeira (BA)	—	Observação voltada para a pesquisa, registros e documentos da instituição.	01 ano
Dirigentes	02	Entrevista semi-estruturada	02 horas
Pais de alunos novos	20	Questionários perguntas fechadas e abertas	02 meses
Alunos I	11	Grupo focal	02 horas
Alunos II	12	Fotografias	46 dias
Egressos	04	Entrevista semi-estruturada	06 horas

Para a pesquisa na instituição interna do IAENE foram aplicados cinco tipos de tipos de instrumentos em seis situações diferentes:

1) para os pais – questionário com perguntas fechadas e algumas abertas para os pais dos alunos internos, objetivando obter informações sobre os motivos para internar os filhos e as expectativas deles em relação ao internato;

- 2) para dirigentes – entrevista semi-estruturada para alguns responsáveis pelo internato, que foi aplicada a gestores (preceptores) dos residenciais masculino e feminino;
- 3) para os internos – grupo focal sobre como os alunos internos percebem a escola;
- 4) novamente para os internos – fotos tiradas pelos alunos e depois entrevistados acerca das mesmas;
- 5) para a instituição – descrição do ambiente a partir de observação durante a inserção no contexto; do uso dos registros da instituição; tomada de fotografias para serem usadas na pesquisa e utilização de dados e imagens presentes nos informes impressos e em meios eletrônicos, que possam representar o internato.
- 6) Entrevista semi-estruturada com egressos do internato.

A seguir, detalharemos cada uma das etapas da pesquisa.

3.2.3 Descrição do internato

Apesar da experiência anterior do pesquisador como interno, as descrições dos espaços e rotinas do internato requereram um envolvimento deliberado e planejado, durante o período de agosto de 2005 a setembro de 2006, para entender melhor as formas como os alunos reagiam e se expressavam sobre cada aspecto do contexto. O retorno às refeições diárias no restaurante durante dois semestres; as visitas às praças onde os internos conversam e namoram; a frequência semanal regular três a quatro vezes por semana à academia e à piscina para ouvir seus diálogos espontâneos e deles participar; as visitas aos residenciais e ao prédio da educação básica, bem como as conversas frequentes com diretores e funcionários em busca de mais algum esclarecimento, mostraram-se úteis para uma descrição mais próxima do que realmente é o contexto do internato do IAENE.

Detalhes sobre a rotina do internato também foram obtidos diretamente com os preceptores e monitores. Além disso, foram consultadas as informações disponíveis nos regulamentos e informações gerais sobre o internato divulgados no site oficial da instituição.

3.2.4 As entrevistas semi-estruturadas com preceptores

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em profundidade com preceptores em que se pediu que os entrevistados falassem sobre o internato. As entrevistas foram conduzidas de modo que tópicos não lembrados durante a fala, mas relevantes para o objetivo da pesquisa, pudessem ser trabalhados. Entre os preceptores foram escolhidos, conforme a

disponibilidade, um preceptor do Residencial masculino e uma preceptora do feminino, por serem os responsáveis diretos pelos estudantes no internato.

Os preceptores dos residenciais foram visitados e as entrevistas marcadas para dia e hora convenientes. As entrevistas duraram cerca de uma hora cada uma e foram gravadas e transcritas, sendo informados que poderiam solicitar uma cópia e ler o material digitado, se assim o desejassem. O objetivo era dar oportunidade para esclarecer ou corrigir algum trecho da entrevista, na qual considerassem não terem se expressado bem, sobre o que somente se deram conta algum tempo depois, ou detectar alguma divergência entre a fala e o material digitado. Apenas a responsável pelo residencial feminino fez uso desta prerrogativa expressa no TCLE, mas sem fazer qualquer observação ou modificação após a leitura; no entanto, solicitou permanecer com a cópia lida, no que foi atendida.

As entrevistas com os preceptores possibilitaram a apresentação do ponto de vista dos dirigentes dos residenciais, como eles entendem o internato, sua missão e descrevem as relações e rotinas da instituição em relação aos alunos.

Este procedimento ofereceu material complementar para análise ao se procurar identificar as trajetórias e as categorias no contexto do internato: das famílias para os ainda internos e, finalmente, os egressos.

3.2.5 Os questionários para as famílias

Foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas a vinte familiares, dos que trouxeram os filhos como novos candidatos para o internato e preencheram o instrumento, no período de dezembro de 2005 até final de janeiro de 2006, quando começou o semestre letivo. Foi solicitado que os questionários fossem preenchidos pelos pais de novos internos na medida em que se apresentassem para a matrícula. Embora nem todos os pais de novos alunos tenham feito o preenchimento, o total dos 20 questionários preenchidos foram recolhidos e usados neste trabalho. Estes continham identificação pessoal, dados escolares e nove questões visando obter informações dos responsáveis que traziam os novos alunos, sobre as razões para a escolha e o que esperavam que o internato fizesse pelos filhos. Foi admitido que os questionários pudessem ser preenchidos por um ou ambos os pais.

Inicialmente, planejava-se que o questionário fosse aplicado pessoalmente pelo pesquisador, aproveitando o momento e o espaço em que o IAENE entrevista os pais e os candidatos ao internato, no período mais intenso de admissão que ocorre entre dezembro e fevereiro. No entanto, apareceram dificuldades para definir um espaço para a aplicação dos

questionários às famílias. Também, devido à natural preocupação dos pais com as formalidades no ato da matrícula dos filhos, o questionário poderia ser relegado a segundo plano, assim, para assegurar seu preenchimento, foi incluído no procedimento da recepção, antes da entrevista para o ingresso no internato. Além disso, o tempo em que estas famílias permaneciam na escola para visitar suas instalações, e preencher todos os papéis necessários, conduziu à proposta de os questionários serem aplicados por estudantes, que já se encontravam prestando serviço temporário, no período de seleção dos candidatos ao internato. Uma vez que a escola aceitou a sugestão, o material foi entregue com orientações aos estudantes que ajudaram os familiares no preenchimento do questionário, sob o acompanhamento do pesquisador, o qual se deu com visitas esporádicas durante a semana e contato telefônico com os estudantes que aplicavam os questionários.

Pelo fato de muitas famílias serem procedentes de lugares distantes, a política de recepcioná-los de acordo com o momento em que chegam à escola faz com que as entrevistas, para a admissão ao internato, não ocorram sempre no mesmo dia e hora, o que dificulta a previsão de um horário preciso para a chegada de novos internos. Assim, também por esta razão, a escolha dos estudantes para aplicarem os questionários se tornou necessária, pois permaneciam diariamente no setor de admissão de novos internos.

Finalmente, todos os vinte questionários preenchidos foram recolhidos; os achados foram organizados num quadro, analisados e sintetizados. O questionário teve como finalidade obter o discurso dos responsáveis no ato de matrícula na instituição, e contribuir, também, com uma posterior confrontação com dados de outros instrumentos.

Os dados dos questionários foram organizados, conforme necessário, para análise em quadros e tabelas, o que ajudou a identificar o perfil dos alunos recém-chegados e dos pais, ao trazerem os filhos para a escola, bem como as expectativas das famílias em relação ao internato.

A importância deste procedimento se justifica porque, inicialmente, são as expectativas dos pais, e nem sempre a dos futuros internos, de acordo com informações obtidas com ambos, os fatores decisivos para a vinda e permanência no internato. Aquilo que esperam receber em troca pelo que estarão investindo na instituição em termos financeiros e emocional é o fator que, geralmente, decide o internamento do aluno da educação básica, salvo exceções.

Portanto, acompanhar as expectativas dos pais, e compará-las com a experiência dos alunos, egressos e a proposta da instituição, é fundamental para compreender em que medida

convergem ou divergem entre si e, a partir daí, descrever as trajetórias possíveis do internos da instituição.

No questionário também foram solicitadas informações sobre os novos internos. O objetivo dessas informações, além de procurar as expectativas familiares em relação ao internato, foi traçar um perfil dos alunos que procuravam o internato, o que poderia ajudar, posteriormente, na análise dos questionários.

3.2.6 Procedimento relativo aos internos

Na pesquisa com os estudantes que ainda se encontravam no internato foram utilizados dois instrumentos: o grupo focal e as fotografias. Participou do grupo focal um total de onze alunos, e do grupo que tirou fotografias doze, sendo que seis internos do grupo focal também participaram da tomada das fotos. No total dezessete alunos internos participaram dos procedimentos do grupo focal e do grupo das fotos. O critério de escolha dos alunos internos para as fotos e o grupo focal considerou alunos voluntários, com representação proporcional de ambos os sexos e religião, e que estavam no internato há, pelos menos, um semestre.

Antes do envolvimento dos alunos foram feitos os esclarecimentos à administração da escola e depois aos pais, quando os internos tinham menos de dezoito anos, ou aos próprios alunos, quando acima desta faixa etária. Em seguida, foram feitos os contatos pessoais com os representantes dos residenciais masculino e feminino para viabilizar o acesso aos alunos para o desenvolvimento da pesquisa.

Os alunos foram informados sobre o estudo por meio de anúncios nos auditórios dos residenciais, para explicar o tipo de pesquisa que estava sendo realizada e fazer o convite para sua participação no trabalho. Cerca de vinte estudantes se dispuseram a participar, mas somente dez obtiveram permissão escrita dos pais ou eram maiores de dezoito anos, podendo assinar eles mesmos o TCLE.

Em seguida, foram enviadas correspondências pelo correio e por via eletrônica (e-mails) para cerca de vinte famílias solicitando a permissão para o envio de formulário de autorização para as entrevistas com menores de dezoito anos, mas não houve retorno.

Para a participação de mais alunos, foram necessários contatos pessoais com pais que visitavam os filhos no internato nos finais de semana e alunos da educação básica, acima dos dezoito anos, que se encontravam no campus e dispuseram-se a participar.

Foram explicados aos entrevistados e aos responsáveis, os objetivos, finalidade, vantagens de participar da pesquisa, como explicitados no TCLE, bem como lhes foi assegurado o direito ao anonimato e de desistirem a qualquer momento do projeto.

Posteriormente, quatro alunos, dos onze que combinaram de compor o grupo focal, se retiraram da pesquisa, um por não ter retornado ao internato e os outros por indisposição de continuar. Outros alunos foram convidados e cinco aceitaram o convite, sendo incluídos nos procedimentos que são mencionados a seguir.

3.2.6.1 As fotografias tiradas pelos alunos



Foto 3 – Fotografia tirada por aluna sem a presença de pessoas e com a interpretação feita pela interna.

Título: Meu residencial (gosta)

O que lhe chama atenção: piscina

Porquê: Gosto do residencial inteiro, moro nele.

Amo meu quarto, gosto das capelas que tem, dos cultos.

Nota: 4.

Deste procedimento participaram doze alunos, contribuindo cada um com dez fotos perfazendo o total de 120. O objetivo das fotos dos internos foi de, além de ampliar, confirmar ou eventualmente corrigir informações do grupo focal, provocar um novo olhar dos alunos através das imagens e novas descrições e interpretações não obtidas por meio das entrevistas

individuais e em grupo e, dessa forma compreender, segundo a abordagem bioecológica, as dimensões da pessoa, processo, contexto e tempo. A princípio, o plano era que os mesmos alunos do grupo focal participassem do projeto de tirar fotos e interpretá-las. Porém, devido às desistências e não retorno ao internato, após o recesso do meio do ano, foi necessário a inclusão de novos voluntários.

Na recomposição do grupo das fotos permaneceram cinco moças e dois rapazes do grupo focal original, sendo então incluídos dois novos participantes do sexo feminino e três do sexo masculino que se apresentaram como voluntários. A intenção foi constituir um grupo que fosse representativo dos alunos internos da educação básica pela faixa etária e por sexo no grupo das fotos que correspondesse ao grupo focal que era de seis representantes femininos e cinco masculinos. A aceitação de uma aluna a mais, perfazendo um total de doze, foi considerado representativo, pois os residenciais apresentavam cerca de 400 internos na faixa etária de quinze a dezoito anos, dos quais cerca de 220 na educação básica. Considerando só este nível escolar, a relação nos Residenciais era de dez a quinze por cento a mais de representantes femininos do que masculinos. Em cada grupo foi mantida a presença de um interno de outra confissão religiosa, com representação que oscila de dez a vinte por cento a cada semestre. O quadro II apresenta a composição do grupo das fotos que corresponde também ao grupo focal com a inclusão de mais uma aluna e mais o resultado em números de fotografias. A aluna de 21 anos, que havia feito parte do grupo focal, não pôde participar do grupo que tirou fotografias, daí ter sido substituída por outra estudante. O Quadro II apresenta os alunos que tiraram fotos.

QUADRO II – Alunos que tiraram fotografias

Identificação	Idade	Sexo	Religião
01	15	Feminino	Adventista
02	16	Feminino	Adventista
03	16	Feminino	Adventista
04	17	Masculino	Adventista
05	18	Masculino	Adventista
06	18	Masculino	Adventista
07	18	Masculino	Adventista
08	18	Masculino	Católico
09	18	Feminino	Adventista
10	18	Feminino	Adventista
11	18	Feminino	Adventista
12	18	Feminino	Adventista

Os dois dias, inicialmente previstos para a execução das fotos juntamente com as interpretações tomaram, ao final, quarenta e seis dias, pois os alunos alegavam não ter tempo para fotografar o que tinham em mente.



Foto 4 – Fotografia tirada por aluno sem a presença de pessoas e com a interpretação feita pelo interno.

Título: Se essa árvore falasse (gosta).

O que lhe chama atenção: a árvore.

Porquê: Porque desde que eu cheguei aqui, eu e meus colegas, conversamos perto dela e ela conhece todos os meus segredos.

Nota: 5

Para a execução das dez fotografias de cada interno, foram entregues aos alunos um total de três máquinas fotográficas descartáveis para trinta e sete fotos cada uma (capacidade total para 111 fotos) e mais uma máquina digital. Além disso, os outros alunos que possuíam máquina fotográfica se dispuseram a usá-las, possibilitando que fotografassem juntos, se desejassem.

No entanto, como a escolha devia ser dos alunos, visando a sua liberdade, as fotos foram tiradas por grupos de três, duplas ou individualmente, conforme a facilidade que tinham

para se encontrar e fazerem as fotos. Os que não tinham máquinas digitais revezaram-se na utilização das descartáveis que ficaram com o grupo.

As 120 fotos tiradas pelos doze internos foram reveladas e apresentadas a cada um deles no quarto ou em uma sala onde, junto com o pesquisador, os alunos relataram e comentaram as razões que os levaram a tirar as fotos, o que elas significavam para eles e deram notas a cada aspecto que fotografaram.



Foto 5 – Fotografia tirada por aluno com a presença de pessoas e com a interpretação feita pelo interno.

Título: Barragem (não gosta)

O que lhe chama atenção: A portaria.

O Porquê: Porque me impede a saída em alguns dias que necessito urgentemente sair.

Nota: 3

(Dou esta nota porque, ao mesmo tempo, eles protegem o colégio tornando-o mais seguro)

Com base no modelo ecológico adotado neste trabalho, que considera o ponto de vista dos autores, foi realizada uma entrevista individual com cada aluno para: 1) identificar, entre as fotos tiradas, as de que gostava e as de que não gostava; 2) dar um título a cada foto; 3) identificar o que chamava a atenção na imagem; 4) dizer o porquê de ter fotografado aquele objeto ou cena; 5) dar uma nota, de um até cinco, a cada foto que tirou, estabelecendo um índice de rejeição e aceitação para cada cena do internato, sendo que, quanto mais baixa a nota, isso indicaria que não gostavam do aspecto fotografado e, quanto mais alta a nota, indicaria que mais gostavam.

De um modo equivalente a Neiva-Silva; Borowsky e Koller (2004) foi sugerido aos alunos que iniciassem a identificação dando um título a cada foto. Esta solicitação provou-se

útil, ao provocar-lhes a imaginação no ato de etiquetarem cada foto, de acordo com o que elas lhes diziam de imediato, e o que sentiam em relação à imagem como um todo. Em seguida, a identificação do que chamava a atenção na foto foi fundamental para o recorte da imagem, uma vez que objetos diversos apareciam em um mesmo cenário. No entanto, sem o relato do motivo do objeto ser fotografado, solicitado em seguida, as fotos ainda estariam sujeitas a várias possibilidades interpretativas que poderiam não corresponder à intenção do autor. Para concluir o processo, pediu-se a cada aluno que atribuisse uma nota a cada aspecto fotografado, o que possibilitou uma classificação de locais e situações dentro do internato.



Foto 6 – Fotografia tirada por aluno com a presença de pessoas e a interpretação feita pelo interno.

Título: Despedida (não gosta)

O que lhe chama atenção: A distância que está de minha casa.

O Porquê: A paisagem e o caminho que é longo...

Nota: 3

As fotos, juntamente com as justificativas, proporcionaram a construção de um mapeamento – uma cartografia afetiva – dos lugares valorados positivamente e dos valorados negativamente, das melhores relações e das piores, de acordo como interpretavam, interagiam, e do modo como eram afetados por cada um desses aspectos.

Os três primeiros alunos tiraram fotos sob a orientação de que evitassem fotografias unicamente focadas no indivíduo, pelo temor que se focassem apenas rostos e grupos descontextualizados. No entanto, posteriormente, a preocupação demonstrou-se infundada. Assim, as fotos, inicialmente, contemplavam o cenário, mas evitavam a inclusão do grupo de alunos nas imagens. Como resultado, nessas primeiras trinta fotos, somente em cinco apareciam pessoas e, quando isso ocorreu, estavam de costas ou distantes. Mudando a

consigna, foi dito aos demais que tirassem fotos livremente, o que resultou em fotografias onde alguns deles mesmos apareciam encenando o que pretendiam transmitir, junto aos objetos e cenários escolhidos. No entanto, a comparação dos depoimentos, dessas primeiras fotos com as demais, demonstrou, pelas interpretações dadas pelos alunos, que eles viam interações com pessoas e significados ligados à sua experiência, mesmo tendo fotografado apenas objetos. Nas cenas onde apareciam pessoas eles identificavam, às vezes, relações e significados que não pareceriam óbvios para outro observador. Evidentemente, eles não estavam fotografando simplesmente coisas, mas o significado, as lembranças, as relações presentes na imagem e que, às vezes, somente era percebido parcial ou totalmente pelo autor da foto. Neste sentido, pôde-se perceber o que é o internato para cada um deles, ainda que em parte, indicando categorias a serem comparadas com os resultados do grupo focal também de internos e, depois, com os achados dos demais sujeitos da pesquisa.

Por outro lado, mesmo após a orientação para tirarem fotos como bem entendessem, contendo ou não pessoas, muitas fotos ainda foram tiradas de cenas e locais sem indivíduos presentes, o que indicou que a presença ou não de pessoas nas fotos não interfere na expressão dos significados procurados pelo que fotografa.

As fotos foram, em seguida, analisadas considerando o conjunto de fotos do grupo, e depois, comparado o resultado juntamente com os do grupo focal e das entrevistas individuais, em busca de informações e maiores esclarecimentos sobre o contexto da instituição interna.

3.2.6.2 O grupo focal

Participou do grupo focal um total de onze alunos, dos quais dez, na faixa de quinze a dezoito anos, e uma aluna de vinte e um anos, pertencentes à Educação Básica. O grupo era composto de cinco representantes do sexo masculino e seis do feminino e sua duração foi de duas horas. O objetivo foi compor um grupo que representasse os alunos internos pela faixa etária e que o tempo de internato fosse de, pelo menos, um semestre. Pretendeu-se, assim, assegurar que o aluno tivesse superado a fase inicial de adaptação à vida no internato, com sua complexidade de rotinas e inúmeros espaços, de modo a expressar e explicar sua interpretação daquele contexto.

O número de onze alunos no grupo baseou-se no parâmetro recomendado para a aplicação do procedimento que favorecesse a sua condução de até doze internos. Como se tratava de um procedimento complementar a outros da pesquisa, e a participação atendeu às

expectativas com informações sobre o significado do internato do ponto de vista dos internos, considerou-se suficiente uma reunião do grupo focal.

Julgando que o procedimento exigia alguma experiência para a sua execução, solicitou-se o auxílio de uma professora, psicóloga, mestre em Psicologia, professora da Faculdade de Pedagogia da instituição, residente em Salvador, BA, e desvinculada tanto do internato quanto da Educação Básica, que concordou em dirigir o grupo focal sob a observação do pesquisador.

Embora tenha sido gravada toda discussão durante o grupo focal, o pesquisador também atuou como relator de detalhes que pareceram relevantes para a pesquisa. Entre esses aspectos estavam, por exemplo, gestos de cabeça, aprovando ou não determinadas declarações, e silêncio geral após certo ponto crítico de uma discussão, que eram freqüentes ou manifestados pela maioria.

Com o objetivo de proporcionar maior liberdade de expressão aos participantes, o grupo focal, além de contar com a participação de uma moderadora externa e experiente, foi realizado na sala do prédio de uma das faculdades do campus. Esse aspecto foi importante, pois colocava os internos fora das áreas sob controle dos preceptores e em um horário em que pôde ser desenvolvido sem as pressões comuns à rotina do internato. Para isso, além de agendado com antecedência com os internos, foi atendida a solicitação junto aos preceptores, para que se pudesse usar o tempo reservado à reunião regular noturna dos residenciais. O Quadro III apresenta o perfil dos participantes do grupo focal. Para resguardar a confidencialidade, as falas dos alunos foram identificadas de forma aleatória neste trabalho. Também as informações sobre determinado estudante, após as citações, foram fornecidas somente quando se considerou necessário para a compreensão do depoimento.

Quadro III – Alunos do grupo focal

Identificação	Idade	Sexo	Série	Religião
1	15	M	8 ^a	Católico
2	15	F	1 ^o	Adventista
3	17	M	3 ^o	Adventista
4	17	F	3 ^o	Adventista
5	17	F	3 ^o	Adventista
6	18	M	2 ^o	Adventista
7	18	M	3 ^o	Adventista
8	18	M	3 ^o	Adventista
9	18	F	3 ^o	Adventista
10	18	F	3 ^o	Adventista
11	21	F	3 ^o	Adventista

3.2.7 As entrevistas em profundidade com os egressos

Os egressos foram contatados pessoalmente e, em seguida, feitas as entrevistas semi-estruturadas nos locais por eles considerados mais adequados: na residência do pesquisador; numa sala de uma das faculdades do internato e caminhando na escola e pela vila onde a instituição se localiza.

Procuraram-se, de acordo com a disponibilidade, egressos que atendessem a alguns critérios gerais. Um desses seria ter permanecido e concluído no internato pelo menos os três anos do ensino médio; de ambos os sexos; e de religião e condição sócio-econômica diferentes.

Foram realizadas quatro entrevistas gravadas, três com duração média de uma hora e vinte minutos e uma com cerca de duas horas, mas antes da gravação foram usados entre quinze e trinta minutos, em média, como contato inicial. As perguntas, feitas pessoalmente pelo pesquisador, visavam deixar os entrevistados à vontade para falar livremente sobre o internato, mas foi utilizado um roteiro que se mostrou útil para introduzir, quando as informações do entrevistado pareciam suficientes, um novo tópico à pergunta principal.

A questão colocada perante o entrevistado era, basicamente, o que ele tinha a dizer sobre o internato. Os tópicos desta inquirição inicial, conforme o desenrolar dos depoimentos, pediam a definição do internato; a razão do entrevistado ter ido para a instituição; como se deu a escolha dos colegas de quarto; qual era a rotina diária e o programa de estudo, trabalho e lazer; a relação com os preceptores, com a direção do internato e com os professores; como se dava o contato com alunos externos e moradores da comunidade; e, finalmente, que influência o internato teve sobre a sua vida. Algumas vezes foi solicitado que o entrevistado explicasse melhor alguma afirmação e foi deixado livre para que mencionasse detalhes que, embora não fosse o foco inicial da pergunta, ajudavam a entender o seu modo de interpretar as situações e ações vividas na instituição.

A entrevista com os egressos se constituiu na última etapa das trajetórias em um internato, desde as expectativas familiares, nas quais se incluem também a dos internos até a experiência destes na instituição e, finalmente, o que permaneceu anos depois, independente dos diferentes caminhos e situações em que se encontravam.

4 ANÁLISE

4.1 ELEMENTOS DA ANÁLISE

Este estudo procurou uma abordagem do internato que contemplasse uma interpretação contextual do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, interpretativa desde o ponto de vista dos seus atores (BRONFENBRENNER, 1996; BOURDIEU et al., 2005). A análise considerou que a pessoa está em interação com o contexto, onde são produzidas as impressões, ações e reações que foram traduzidas, por meio da interpretação dos sujeitos da pesquisa, nos resultados dos procedimentos utilizados.

Nesse sentido, o trabalho de análise se constituiu na identificação e organização de categorias encontradas em cada procedimento: como elas apareciam em cada instrumento aplicado e em cada etapa pesquisada das trajetórias no internato. Dessa forma, foi possível localizar os conceitos que se repetiam e generalizavam desde a relação entre indivíduos até as influências externas e macrossistêmicas produzidas, por exemplo, na interação do internato com a comunidade externa e com o sistema adventista de educação e a denominação em geral.

Finalmente, a partir dos dados coletados, foram estabelecidas as categorias comuns em cada momento da experiência no internato, desde as expectativas das famílias e dos alunos, passando pela vida do interno até os egressos.

Devido à especificidade de cada um dos métodos utilizados nos diversos momentos, a análise procedeu segundo tais diferenças.

O primeiro momento – da entrada no Internato – devido a 100% dos questionários respondidos pelos pais dos novos alunos terem sido aproveitados na pesquisa contendo questões abertas e fechadas, foi útil em análise de caráter quantitativo-interpretativo. Os dados coletados foram apresentados por meio de tabelas.

O segundo momento foi subdividido em dois procedimentos: o grupo focal e as fotos.

Cada um deles foi primeiramente apresentado de modo descritivo, após o que se seguiu uma análise a partir de categorias empíricas. Procuraram-se os elementos comuns às duas análises a fim de compor um quadro de como os estudantes vivenciam o internato.

O terceiro momento – o da vida dos egressos – foi analisado com vistas a categorias emergentes das análises anteriores buscando, nos relatos de vida, complementação a questionamentos, dúvidas etc., assim como apontando para aspectos a serem pesquisados no

futuro. Portanto, as narrativas de vida tiveram uma análise temática a partir de categorias *a priori* fornecidas pelo estudo das etapas anteriores.

Finalmente, uma análise geral dos vários momentos foi proposta, enfatizando-se as linhas de trajetórias possíveis a partir da inserção na instituição até a vida fora desta. O foco, contudo, foi a vida no internato. A síntese buscou os elementos comuns aos vários momentos que forneceram uma espécie de “linha de base” de uma trajetória possível de um aluno “hipotético” do internato, à qual foram cotejadas as diferenças nos vários momentos, tracejando outras possíveis dinâmicas que conduziriam a outras trajetórias possíveis.

Esta análise geral foi complementada pelos dados oriundos das demais fontes, como as entrevistas com os preceptores, os elementos etnográficos, a história da instituição e demais elementos que tanto complementam quanto pontuam as informações coletadas nas várias fontes.

A emergência de temas não contemplados na Parte Introdutória ocasionou, na discussão, a introdução de novos elementos teóricos de modo a contemplar os elementos de análise emergentes.

5 RESULTADOS

5.1 A ENTRADA NO INTERNATO

O Quadro IV e a Tabela I fornecem os dados sobre 20 internos recém-chegados ao IAENE durante o período de dezembro de 2005 e janeiro de 2006. Nessas tabelas pode-se observar que a maioria deles, acima de quinze anos, cursa a partir da oitava série, sendo do sexo masculino e procedente de famílias adventistas ou com um dos pais adventista, o próprio interno sendo da religião. São oriundos de escola particular, tendo sido aprovados no ano anterior. Vindos da região nordeste, conheceram o internato através da igreja, amigos e parentes. Também a maioria dos alunos decidiu por si mesmo ir para o internato ou em combinação com os pais.

QUADRO IV – Perfil dos novos internos

Identi- ficação	Idade	Sexo	Série	Origem (Estado)	Experiência com internato	Origem (escola)	Aprovado/ reprovado
01	13	M	6 ^a	BA	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
02	14	M	7 ^a	BA	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
03	14	M	7 ^a	BA	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
04	14	M	7 ^a	PI	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
05	14	M	7 ^a	PE	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
06	15	F	8 ^a	PA	1 ^a vez	Pública	Aprovado
07	15	F	8 ^a	S/ INF	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
08	15	M	8 ^a	MG	1 ^a vez	Pública	Reprovado
09	15	F	8 ^a	BA	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
10	15	M	8 ^a	BA	1 ^a vez	Partic.	Reprovado
11	15	M	8 ^a	CE	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
12	15	F	8 ^a	PA	1 ^a vez	Pública	Aprovado
13	15	M	8 ^a	PI	1 ^a vez	Partic.	Aprovado
14	15	M	8 ^a	TO	1 ^a vez	Pública	Aprovado
15	16	M	1 ^o	PA	2 ^a vez	Partic.	Aprovado
16	17	F	2 ^o	RD	1 ^a vez	Pública	Aprovado
17	17	M	2 ^o	PA	1 ^a vez	Partic.	Reprovado
18	17	F	2 ^o	BA	2 ^a vez	Partic.	Aprovado
19	18	F	3 ^o	RD	1 ^a vez	Pública	Aprovado
20	18	F	1 ^o fac.	BA	1 ^a vez	Partic.	Aprovado

As razões para a escolha do internato parecem ligadas ao espaço e a estar separado dos pais, como segue:

- 1) Razões relacionadas ao que o espaço oferece.

O principal motivo para a escolha do internato é de natureza religiosa: a mesma religião, mesma fé, mesma igreja (adventista), filosofia cristã, educação e apoio espiritual (09); seguido da busca por resultados acadêmicos (07) que o internato produz/oferece: qualidade e condições de ensino, estudar mais, preparo para o vestibular e faculdade, mais tempo dedicado à escola, terminar logo o curso para voltar do internato – o aluno vai estudar mais, assim ele vai poder voltar para casa (06) e conseguir com a disciplina do regime interno uma aprendizagem extra (01); a terceira razão é por ser um lugar mais seguro (02); e, finalmente em condições iguais estão: o fato de o interno ter conseguido bolsa em função da dificuldade financeira (01); e a escola ser perto de casa – outros internatos são mais distantes (01).

TABELA I – Religião da família e dos novos internos

Caracterização	Quantidade
Família/aluno adventistas	13
Mãe adventista/pai católico	04
Família/aluno católicos	03
Total	20

Usando o modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998) podemos traçar a relação entre os motivos acima apontados pelos pais com os vários níveis ecológicos. O macrossistema adventista seria o primeiro deles, ao qual estão ligados os valores, crenças e religião seguidas nos demais sistemas da instituição. Os aspectos ligados ao ambiente, enquanto espaço imediato, onde o aluno estabelece relações com pessoas, objetos e símbolos propiciariam, na expectativa dos pais, melhor aproveitamento escolar, favorecido pelas características especiais do internato enquanto microssistema que é formado por um conjunto de microssistemas integrados. Esses microssistemas integrados (escola, trabalho, praça, quadra, restaurante, etc.) dentro do próprio internato, parecem agir unânimes nos discursos e estratégias religiosas e acadêmicas e, uma vez que são freqüentados pelo estudante, comporiam o mesossistema ideal, para os pais. A qualidade e condições de ensino, estudar mais e preparo para o vestibular, estariam ligados a processos proximais planejados, regulares, progressivamente mais complexos, recíprocos e estimulantes na teoria e prática (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) providos pelo internato. A disciplina e o regime interno, a segurança oferecida, as rotinas e o tempo que o estudante deve dedicar aos estudos são uma referência ao cronossistema da instituição, identificado na regularidade,

periodicidade e duração das relações na escola, criando condições que levariam o aluno a esforçar-se mais nos estudos. A escolha do internato está relacionada à situação financeira, distância entre a residência e a escola e dificuldades para educar os filhos – um relato do exossistema do estudante.

2) Razões relacionadas a estar separado dos pais.

Por outro lado, o mesmo quadro aponta que estar no internato, separado dos pais, contribui para o desenvolvimento porque ajuda o interno a amadurecer (04); ser responsável (04); ser independente (04); obter autoconfiança e aprender que é capaz (02); aprender desprendimento (01); aprender a se relacionar (01); aprender a ter iniciativa (01).

Algumas referências (05) estão diretamente ligadas a “aprender” a dar valor, idéia que pode ser entendida como uma aspiração paterna natural em relação aos filhos, ou uma indicação de que o internato estaria sendo usado como um tipo de medida punitiva: se não aprenderam em casa, agora deverão aprender no internato.

Para os pais, a separação dos filhos que vão para o internato, estaria ligada a mudanças desejáveis nas atitudes e valores dos estudantes, resultado deste deslocamento do microsistema familiar para o da instituição. Aparentemente, os pais reconhecem sua dificuldade, ou incapacidade, para levar os filhos a desenvolverem as desejadas qualidades mencionadas acima, então acreditam que o internato, como novo contexto e com novas relações, poderia fazer isso por eles e propiciar o aparecimento dessas competências.

A tabela II e III resumem os dados do quadro IV, classificando as ocorrências das expectativas dos pais, descritas nos questionários segundo dois aspectos gerais: espaço/serviços e a separação dos pais. E o quadro V seguinte mostra os motivos dados pelos pais para escolher o IAENE.

Tabela II – Expectativas dos pais em relação aos filhos – espaços/serviços

Expectativas	Ocorrências
Religião, mesma fé, mesma igreja (adventista), filosofia cristã, apoio espiritual.	09
Resultados acadêmicos, qualidade e condições de ensino, estudar e aprender mais.	06
Lugar mais seguro.	02
Bolsa.	01
Proximidade de casa.	01
TOTAL	19

Quadro V – Expectativas dos familiares dos novos alunos ao escolher o internato

Razões para escolher o internato
<p>Quais as razões para escolher o sistema de internato para seu (sua) filho (a)?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Ambiente onde maioria é da mesma religião.” 2. “minha maior preocupação é a má influência que um colégio que não seja cristão possa causar em minha filha.” 3. “dificuldade financeira, por isso o pedido de bolsa...” 4. “a qualidade do ensino, proximidade da cidade de origem (católico).” 5. “porque acredito que para ele será muito bom conviver com pessoas que compartilham dos mesmos princípios e irão amadurecer com responsabilidade e com um apoio espiritual ótimo.” 6. “Por causa das melhores condições de ensino e do conhecimento espiritual.” 7. “Porque é bom viver em ambiente onde a maioria seja adventista, onde a moral e a disciplina da igreja esteja no auge, e o iaene possui tudo isso e muito mais.” 8. “Porque acredito que para ela será bom conviver com pessoas que compartilhem da mesma fé, acredito que ela terá uma visão melhor sobre sua vida.” 9. “Porque aqui é melhor para se preparar para uma faculdade e para o vestibular.” (católico) 10. “Para que o mesmo [aluno] tenha mais tempo dedicado à escola.” 11. “O mesmo tem interesse em terminar o curso para voltar para casa.” 12. “Porque me sinto mais segura e irá cuidar igual ou melhor que eu, espero.” 13. “Devido à filosofia cristã.” 14. “A estrutura educacional em todos os sentidos é positiva.” (católico) 15. “Pela idade, pela juventude necessita de apoio, educação espiritual e psicológica.” 16. “A principal razão é a confiança que deposito na educação adventista que pode ser obtida de uma forma mais completa em uma instituição onde tudo contribui de forma positiva.” 17. “Segurança.” <p>A distância dos pais no internato pode ajudar o desenvolvimento dos alunos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Ajuda-os a amadurecer.” 2. “Ela, acredito eu que irá amadurecer e aprender que ela é capaz, se quiser.” 3. “Para desenvolver o aspecto da responsabilidade e outros mais.” 4. “Amadurecimento, quando se está longe dos pais a organização aumenta.” (católico) 5. “Aprimoramento do caráter do aluno, a independência com responsabilidade, aprender a fazer suas próprias escolhas.” 6. “Para ele aprender a ser responsável.” (católico) 7. “Irão amadurecer e saber dar valor nas coisas.” 8. “Eles aprenderão a caminharem sozinhos e colocar a sua independência em prática com o desenvolver dos seus estudos.” 9. “Crescimento relacional.” 10. “Aprendizagem extra.” 11. “Porque eles aprendem a se virar na vida, porque pai e mãe não são para tudo na vida.” (católico) 12. “Aprender a ser mais independente.” 13. “Adquirir autoconfiança, desprendimento, iniciativa.” 14. “O jovem aprende a lutar pelo seu futuro com mais firmeza.” 15. “A juventude hoje acha que os pais são cafonas então se faz necessário que se afastem para sentirem o valor dos pais e o amor eterno que temos por eles.” 16. “Porque meu filho passará a ter mais responsabilidade e a valorizar mais a família e também os estudos.” 17. “Ele ficará mais independente e saberá dar valor às coisas.”

Tabela III – Expectativas dos pais em relação aos filhos – estar separado da família

Expectativas	Ocorrências
Saber dar mais valor aos pais, às coisas.	05
Ser responsável.	04
Ser independente e obter autoconfiança.	04
Amadurecimento.	04
Saber que é capaz.	02
Aprender a ter iniciativa.	01
Aprender desprendimento.	01
Aprender a se relacionar.	01
TOTAL	22

5.1.1 Análise

Para fins de análise foram selecionadas duas das nove perguntas do questionário, respondido pelos pais, mais diretamente ligadas ao propósito deste trabalho. Elas indagavam as razões para a escolha do sistema de internato para o filho ou filha, e de que maneira as famílias entendiam que estar separado dos pais, pelo internato, poderia ajudar no desenvolvimento do aluno. Especialmente a segunda questão do Quadro V teve por objetivo provocar uma resposta sobre a relação entre estar separado dos pais (distância) e desenvolvimento. As conversas com os pais no campus, em geral, mantiveram a mesma linha de respostas dadas nos questionários, mesmo quando outros motivos, geralmente relacionados à convivência e dificuldades para estudo e disciplina, foram apresentados, independente da maneira como a questão aparecia nas conversas. Por exemplo, posteriormente, reconhecendo a possibilidade do viés na segunda pergunta do Quadro V, e para conferir se as respostas poderiam ser diferentes, se feitas de outra forma, experimentou-se outras alternativas, com outros pais, como: Que efeitos, em sua opinião, o distanciamento dos pais pode ter sobre os internos? O que a separação da família pode ajudar ou prejudicar o aluno, em sua opinião? Qual a influência da separação da família para o seu filho? Essas questões, feitas dessas maneiras, tiveram como resultado respostas semelhantes à segunda pergunta do Quadro V.

As respostas indicaram motivos relacionados a interesses religiosos, educacionais e psicológicos que seriam alcançados ou favorecidos pela experiência no internato. Poderia ser deduzido, a partir daí, que a família percebe a necessidade de ajuda na tarefa de educar, e que esta seria conseguida no sistema de internato em lugar de outras alternativas disponíveis.

A seguir, apresentaremos algumas categorias empíricas de análise desses dados que, contudo, encontram-se inter-relacionadas.

5.1.1.1 O internato como compensação

A postura dos pais indicou, pelos depoimentos, uma necessidade educacional não suprida pelos meios usuais da família. Para os pais adventistas, por exemplo, o internato é uma forma de inserir o filho num universo ideal, de acordo com a filosofia da igreja. O diálogo informal com pais, durante a permanência no campus, também foi conduzido para as razões de terem levado os filhos para o internato. A resposta frequentemente apontou para um mundo em mudança que conflita com os valores e costumes ensinados por um dos pais ou ambos. Assim, segundo o modelo ecológico (BRONFENBRENNER, 1996), mudanças na dinâmica do macrossistema, que caracterizam a vida atual, propiciariam a convivência de valores conflitantes dentro da sociedade. Esta situação favoreceria conflitos no microsistema familiar, que teria dificuldade de se manter homogêneo em seus valores, crenças e religiosidade, favorecendo o surgimento de discordâncias.

Os depoimentos, obtidos no campo, revelam que o perigo das más influências é entendido como estando por toda parte: as mudanças, desconhecidas, até perigosas, são identificadas mesmo dentro da família, em um cônjuge não crente ou em problemas nas relações familiares, amigos, meios de comunicação e em “outras escolas”. Torna-se necessária, assim, na visão dos pais, uma providência de compensação, talvez em uma tentativa de anulação dos perigos do mundo externo. O sonho de educação dos filhos apresentado pelos pais foi de um lugar seguro e confiável, que não traisse os valores nos quais desejavam que os filhos fossem criados. E é aí que entra o internato como contexto educacional. Nas palavras de um dos pais:

A principal razão é a confiança que deposito na educação adventista que pode ser obtida, de uma forma mais completa, em uma instituição onde tudo contribui de forma positiva.

Outro aspecto encontrado nas falas dos pais, tanto nos questionários quanto em diálogos no campus, é sua desconfiança/insegurança em relação à responsabilidade dos filhos de se comportarem de acordo com suas crenças e valores, quando em contextos seculares e fora do controle familiar. Isso evidenciaria uma percepção negativa dos filhos enquanto pessoas em desenvolvimento e que, para serem confiáveis, dever-se-ia restringir-lhes a área

de movimento livre (LEWIN, 1978; GOFFMAN, 2005). O internato, aparentemente, daria segurança aos pais de que os filhos estariam sendo vigiados e não se desviariam para práticas diferentes da educação oferecida na família. Esta situação poderia estar revelando que a educação religiosa seria frágil e poderia ser superada por valores contrários àqueles professados pelos pais, assim, o internato poderia ser um contexto que compensaria esta fragilidade e, ao mesmo tempo, evitaria expor os filhos a provas no mundo externo, para as quais não estariam preparados.

5.1.1.2 O internato como “ideal de vida”

As famílias investem no contexto interno e no que ele pode oferecer enquanto lugar ideal para a educação dos filhos.

Mesmo considerando a oferta escolar adventista e de outras confissões religiosas nas suas cidades de origem, houve famílias que optaram pelo sistema de internato para os filhos. Conseqüentemente, a escolha considera mais do que o fato de a escola possuir filosofia adventista. A escolha dos pais parece estar ligada à expectativa do que o modelo educacional em regime interno, associado à filosofia religiosa, pode oferecer. Aparentemente, há algo mais que o internato oferece do ponto de vista educacional, e que, na visão da família, compõe esse “todo” que pode contribuir positivamente para a educação desejada. Assim, a escolha da maioria dos pais concorda com Neufeld (1976) ao declarar, como finalidade da escola adventista, a de oferecer uma “atmosfera” onde o estilo de vida religiosa “será, aos olhos da maioria dos estudantes, o padrão ideal e aceito de viver” (NEUFELD et al., 1976, p. 418). A concretização mais próxima dessa declaração pode ser observada na vida do campus, pois, possivelmente, em nenhuma outra situação, a filosofia adventista poderia ser levada mais próxima ao seu ideal prático do que no contexto do internato.

Parece evidente, nos depoimentos dos pais adventistas, que o ideal de educação de acordo com a filosofia cristã, é difícil de ser levada a efeito, o que os faria delegar esta tarefa ao internato, onde processos proximais, desenvolvidos com outras pessoas em novo contexto e tempo, fariam a diferença na educação dos filhos. As dificuldades para manter os filhos dentro da filosofia cristã podem ser identificadas no macrotempo, que abrange as mudanças nas expectativas e eventos sociais dentro e através das gerações, e como afetam e são afetados no curso da vida das pessoas em desenvolvimento (BRONFEMBRENNER; MORRIS, 1988). Assim, possivelmente, as mudanças irão gerar conflitos nas relações entre pais e filhos, que configura, muitas vezes, um choque de gerações e contestação da autoridade paterna, mais

ainda pelo acesso a um volume e diversidade de informações cada vez maiores, e em sua maioria diferentes e opostas à religião da família. Aparentemente, o internato, enquanto instituição total e disciplinar (GOFFMAN, 2005; FOUCAULT, 2004) isola e filtra elementos discordantes de sua filosofia, tornando-se um espaço protegido, nas palavras de alguns pais, das “más influências” e “da confusão do mundo” e, embora reconhecendo que no internato há problemas, acreditam que, para os filhos, estar nele “ainda é melhor”.

Os pais, em suas expectativas, não denotaram conferir ao internato, enquanto “instituição total”, um caráter negativo ou desvantajoso. Para eles, o controle e o direcionamento do internato, uma vez em harmonia com os seus valores, constituem um contexto ideal para o desenvolvimento dos filhos. Neste sentido, o IAENE entra nas expectativas familiares como uma influência positiva, um lugar onde entendem ser bom que os filhos estejam.

5.1.1.3 O internato como substituto da família

O internato, ao receber o aluno, torna-se depositário de um tipo de tutela do interno, cabendo-lhe oferecer a defesa, o amparo e a proteção contra “as más influências deste mundo”. Isso fica claro em declarações dos questionários que revelam o desejo de que no internato os filhos tenham um “*ambiente onde a maioria [seja] da mesma religião*” e onde a família se sinta segura que os filhos serão cuidados como expressou um dos pais: “*Porque me sinto mais segura e irá cuidar igual ou melhor que eu (espero)*”. Este é o outro aspecto da escolha do internato. As famílias que escolheram o internato evidenciam estar vivendo alguma dificuldade, ainda que momentânea, para educar devidamente os filhos. Em razão disso, o internato surge para os pais como alternativa que pode proporcionar aos filhos o que o contexto familiar tem dificuldade de oferecer.

Assim, os pais compartilham a educação dos filhos com o internato, desde que lhes seja garantido que a instituição manterá certos padrões e valores, próximos do que a família estava ou gostaria de estar fornecendo em casa, mas que, por alguma razão, considera mais vantajoso e seguro passar para a responsabilidade de outro, no caso, o internato. Portanto, embora o internato tenha sido estabelecido como alternativa educacional cristã, para alunos que não dispunham dela próximo aos seus lares, parece ter adquirido uma nova missão na concepção dos pais. Nos depoimentos, aparentemente, o internato se transformou no meio dos pais tentarem concretizar a tarefa educacional da família, para a qual, se percebe incapaz, parcial ou temporariamente, de levar a efeito, especialmente nos momentos de crise.

As razões que levam os pais a delegarem para o internato, ainda que em parte, a transmissão de valores aos filhos, parecem estar relacionadas à natureza da instituição. Há declarações que revelam a concepção de que o internato funcionará como um contexto social especial, que outorgará aos filhos em desenvolvimento uma identidade consoante aos ideais da família. Em caso de filhos que estejam sob influências, ou influenciados por valores e atitudes contrárias, o internato é visto como um local transformador; o lugar onde as limitações das famílias para formar e transformar a identidade dos estudantes serão compensadas. Esta concepção remete-nos mais uma vez a Goffman (2005) e ao poder transformador da instituição total.

Por outro lado, algumas famílias atualmente se sentem impotentes sobre o que fazer para educar os filhos. Isso ocorre porque prevalece, em muitos lares, o modelo de autoridade parental rígido, predominante até o século XIX, e que entra em conflito com a mentalidade democrática atual. Ainda neste sentido, os pais perdem cada vez mais o papel de iniciadores do saber e da capacidade de exercer autoridade. Assim, a presença de novos modelos de relações familiares, mais igualitárias, baseadas mais em desejos do que em regras (PERROT, 1995) faz surgir a necessidade de procurar ajuda para lidar com reações inesperadas de contestação e acomodação dos filhos no processo de educar. Por outro lado, reportando-nos à sociedade de controle mencionada por Deleuze (1992): os pais percebem que a sociedade mais ampla funciona de modo diverso de suas famílias e do internato, daí buscarem na instituição algo que não conseguem em um mundo que não controlam. O internato compensa a impotência da família e a substitui na tarefa que aos pais parece impossível ou difícil de levar a cabo, uma vez que, na instituição, podem ser encontradas a autoridade e o controle que parecem perdidos.

Essa transferência de tarefas constitui um tipo de co-responsabilidade da escola, presente nas expectativas familiares, que abrange o desempenho acadêmico, além da religiosidade, e se estende ao desenvolvimento de qualidades importantes para a vida civil, como amadurecimento, responsabilidade, independência, relacionamento, autoconfiança e iniciativa. Assim, as tarefas de responsabilidade da família são transferidas, nos limites do acordo estabelecido com a instituição, para o internato, que assume, em certa medida, o papel familiar de “*locus* que encerra também uma força promotora de condutas”, que, concebido mais que um espaço “exclusivamente restritivo, repressor [...] ali o sujeito torna-se o que é, inscrevendo nela seus próprios movimentos modeladores” (MENEZES, 2004, p.303).

Assim, as mudanças sociais decorrentes daquelas que afetam a intimidade (GIDDENS, 2000) alteram o modelo de família estabelecendo um choque de gerações. Neste sentido, a

autoridade sobre os filhos foi dividida com o poder público, o qual, através de legislação direcionada à criança e ao adolescente (ECA), regula as ações dos pais em relação aos filhos, levando a um maior compartilhamento das tarefas educativas e de socialização com agências públicas e privadas (PETRINI, 2004). Este é o trabalho que as famílias parecem esperar do internato: uma extensão do seu espaço e atuação num compartilhamento maior do que outras agências se propõem a oferecer. Os depoimentos informam que os pais esperam que os filhos recebam cuidado, apoio, tenham segurança e educação religiosa equivalente ao do ninho familiar.

Para os pais, “fechamento” e “proteção” (no internato) aparecem como sinônimos. Estes aspectos são potencialmente antagônicos a crescimento, independência, porém, embora fechados e protegidos, os pais esperam que os filhos desfrutem amadurecimento e aprendam a ser independentes. Assim, o internato surge na expectativa familiar como um lugar de proteção em virtude de sua característica de “instituição total”, onde a vida dos filhos vai ser controlada, disciplinada, sem o perigo à espreita que existe no mundo exterior. Embora um ambiente fechado, onde a vida é formalmente administrada, o internato é, paradoxalmente, ao mesmo tempo, procurado como lugar de crescimento.

Esse sentido de fechamento e proteção, no que diz respeito ao internato, parece estar relacionado com a natureza da instituição. Reportando-nos à concepção de Bronfenbrenner (1996), o internato aparece como sistema desenvolvimental que procura ser completo em si mesmo. Primeiro, devido à singularidade da instituição que, funcionando como uma microsociedade, pretende filtrar e isolar todo elemento contrário à sua proposta filosófica e, no entanto, manter canais abertos e trânsito constante com novas idéias, mas sempre vigiando-as de perto para que não subvertam sua proposta filosófica. Para alcançar este objetivo, a instituição estabelece mecanismos de controle e novos padrões de normalidade intramuros que alcançam todos os detalhes da vida (FOUCAULT, 2004). Assim, o internato continua em contato regulado e comedido com o mundo externo, tanto na quantidade e qualidade do que pode estar em seu espaço (coisas, informações, lazer, por exemplo) como na periodicidade para estar e sair dele (a cada semana, nos recessos programados ou nas férias letivas). Neste contexto, os estudantes possuem nele certa autonomia para sua agenda pessoal, com pouco ou nenhum controle dos pais, mas, ao mesmo tempo, encontram-se presos a novas regras, hierarquia, etc.; a porta está aberta para pais e alunos, mas ao mesmo tempo fechada pelos termos do acordo com a instituição, normalmente estabelecido entre o internato e os responsáveis pelos internos. Assim, estes dois elementos, fechamento e liberdade, se misturam no contexto da instituição, propiciando sua descrição por parte de pais e alunos

como um espaço aberto e ao mesmo tempo fechado, onde os estudantes estão presos e têm liberdade; onde são controlados, mas podem ser independentes.

O segundo aspecto sobre o internato, quanto ao fechamento, proteção e liberdade, ainda considerando o modelo bioecológico de desenvolvimento, parece ser a unidade e suficiência: um tipo de microssistema que basta a si mesmo, uma vez que ele contém, no seu espaço intramuros, todo o conjunto de outros microssistemas nos quais o estudante necessitaria transitar para desenvolver-se. O internato, assim, teria um mesossistema próprio, e no seu sistema organizacional mais amplo, seu macrossistema. Suas atividades programadas, regras e rotinas, retratam uma tentativa de lidar com o tempo, controlando e regulando-o nas relações com pessoas, coisas e símbolos. Essa unidade teria como objetivo harmonizar os discursos e práticas de modo a convergir e aperfeiçoar os propósitos educacionais da instituição – o esforço máximo na direção da educação integral, pretendida através da natureza unificada e auto-suficiente do internato.

Finalmente, o paradoxo de se estar preso, mas ao mesmo tempo livre, tenderia a criar a situação de ser obrigado pelos pais e, simultaneamente, estar ali por escolha ou consentimento, o que evitaria as resistências persistentes na chegada ao internato. Esta situação aparece em depoimentos de alunos os quais foram convencidos pelos pais a aceitarem o internato, com a condição de saírem se não gostassem. No entanto, uma vez na condição de internos, com estudos em andamento, amizades, namoro e a contínua insistência dos pais, a saída não parece tão fácil e, embora não deixem de mencionar as restrições das normas internas, ao mesmo tempo relatam que agora gostam, e querem ficar, pois se não quisessem continuar, sairiam quando bem entendessem do internato. Possivelmente esta seja uma das razões que ajudaria o interno a permanecer por mais tempo, sempre com a hipótese de que está fechado, mas é, ao mesmo tempo, independente para conduzir sozinho a vida e para sair da instituição. Também esta poderia ser uma forma de compreender a expectativa dos pais de colocá-los no internato, mas permitir, ao mesmo tempo, que estivessem “por si mesmos” numa situação contraditória de fechamento e desenvolvimento. Neste sentido, os pais desejam que os filhos mudem e sejam independentes, ou preservem valores e comportamentos, contanto que seja dentro de um contexto controlado – o internato escolar. Assim, dependendo dos processos nos quais esteve envolvido no contexto do internato, do tempo ativo naquele ambiente e das características pessoais do estudante (BRONFENBRENNER, 1996), o internato, com sua natureza paradoxal, estaria para os pais como substituto no processo de educar os filhos, funcionando como contexto transformador e produtor de trajetórias para os internos.

5.1.1.4 O internato como fator de crescimento dos filhos

Informações adicionais, obtidas na experiência de campo, confirmam as indicações dos questionários das famílias também no que diz respeito ao exercício de autoridade sobre os filhos. Além de segurança e cuidado do “ninho”, as famílias esperam que o internato ensine os filhos a serem “independentes”, “responsáveis” e que aprendam a como “se virar na vida” e “caminharem sozinhos”.

No estudo de Antoneli (1997) o resultado esperado de sucesso na vida civil, numa das instituições pesquisadas, esteve relacionada com o exercício da autoridade orientada para a escolarização formal e treinamento profissional por meio de uma administração rígida e distante. Este resultado foi diferente na instituição que deu ênfase ao contato afetivo.

Por outro lado, os depoimentos dos dirigentes e internos, estabelecem que a permanência harmoniosa com o contexto da escola dependerá da aceitação do aluno de estar no internato. Caso isto não ocorra, o resultado é a evasão do estudante, solicitada ou provocada às vezes pelo próprio interno, através de atitudes indisciplinadas objetivando o desligamento da instituição.

No entanto, embora sejam esperadas dificuldades de ajustamento ao novo ambiente ecológico, a permanência do estudante dependerá da sua capacidade de adaptar-se à complexidade da instituição de modo competente. Segundo o modelo bioecológico, as características biopsicológicas e aquelas construídas na interação com o ambiente, são importantes para o desenvolvimento da pessoa (CECCONELLO; KOLLER, 2004). Assim, o desenvolvimento do estudante no internato dependeria, segundo a abordagem bioecológica, das disposições para responder seletivamente ao ambiente físico e social, tendência para engajar-se em atividades cada vez mais complexas e capacidade para conceitualizar suas experiências. Caso o novo interno manifeste dificuldades para manter controle sobre o comportamento e as emoções, através de impulsividade, explosividade, apatia, desatenção, irresponsabilidade, insegurança e timidez excessiva, se estabeleceria um quadro de sofrimento e de difícil permanência na instituição. Entre as características biopsicológicas que poderiam favorecer ou dificultar o desenvolvimento do estudante estariam dotes e deficiências, tanto de natureza física e de competências, adquiridas no curso de vida da pessoa, e atributos pessoais físicos e modos de ser e características demográficas como idade, gênero e etnia, que produziriam diferenças na direção e força dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento (CECCONELLO; KOLLER, 2004)

Outro fator importante para o crescimento psicológico dos filhos é a disciplina. Esta, delegada ao internato, aponta para o desejo da família de compensar o esvaziamento da autoridade familiar, centralizada tradicionalmente na figura paterna. Desse modo, o microsistema familiar aparece como enfraquecido em algumas de suas funções tradicionais. Não é incomum, segundo informação dos dirigentes, que os familiares e responsáveis pelos internos, em caso de conduta reprovável pela instituição, reforcem a delegação de tomar medidas disciplinares de acordo com o critério da escola. Essa função paterna também foi freqüentemente mencionada pelos familiares, além dos dirigentes do internato. Os alunos também, durante os diálogos mantidos durante a pesquisa, referem-se à autoridade exercida pelo internato, como expectativa de que este modelo educacional ensine o aluno a obedecer normas e a amadurecer. Ex-internos que visitam o campus, e outros que trabalham na instituição, também identificam essa tarefa do internato como uma contribuição para suas vidas, o que corrobora a expectativa familiar.

Esse aspecto de ensinar responsabilidade no cumprimento de horários, de potencializar as capacidades, de submeter o corpo a renúncias, canalizando as energias para finalidades úteis, foi identificado por Foucault (2004) como característica da sociedade disciplinar e que também se encontra em outras instituições e no internato.

5.1.1.5 O internato como desenvolvimento acadêmico

O aspecto acadêmico é outra expectativa familiar quanto ao internato. Os horários regulares obrigatórios de estudo, acompanhados por monitores que também podem oferecer reforço nas disciplinas estudadas; a presença de salas de estudo com divisórias individualizadas; o acompanhamento dos boletins e ausências e até ocorrências disciplinares, por parte dos professores e preceptores; o contato contínuo entre os residenciais e o prédio escolar dentro do próprio campus; a proximidade física entre escola, moradia, biblioteca; a possibilidade de perda de privilégios, em caso de falta às aulas, e de prêmios, em caso de estar com tudo em dia; enfim, o próprio contexto, o acompanhamento institucional ou o exemplo dos colegas que já se encontram no internato, favorecem o foco nos estudos e tendem, de acordo com aqueles que acompanham a vida acadêmica dos internos, a melhorar o desempenho escolar.

Outro aspecto que favorece a vida acadêmica, nesta inserção contextual no internato, é o incentivo ao estudo em grupos nos quartos, em lugar de na sala de estudos. Esta se constitui uma prática regular, na qual se pode identificar elementos do modelo ecológico

(BRONFENBRENNER, 1999) nos processos proximais que ocorrem na interação entre as pessoas, de forma regular, diariamente e durante todo o período de estudos no internato. De acordo com depoimentos de alunos e preceptores, nesta dinâmica, em geral, mesmo os internos que possuem resistência às tarefas escolares tendem a passar da observação para o compartilhamento nos estudos e, em seguida, para a aquisição do hábito de estudar que resulta em melhores notas no boletim escolar.



Foto 7 – Sala de estudo no residencial masculino. Alunos estudando.

Fonte: Site da instituição – www.adventista.edu.br

A influência dessa relação entre pares, com monitores e com o ambiente em geral, contribuiria para a aquisição de novos hábitos e performances acadêmicas. Além disso, favorece a adoção de novos valores, crenças ou a confirmação delas. A escolha do internato pelas famílias insere o aluno num contexto que estimula a adoção e permanência de atividades ali desenvolvidas como estudar, entre outras. Algumas dessas atividades tendem a prosseguir mesmo num momento posterior àquele quando foi desenvolvida em grupo, independente da presença dos outros membros, como foi apontado por Bronfenbrenner (1996) referindo-se à atividade molar ou manifestação de competências, efeito positivo dos processos proximais no desenvolvimento da pessoa.

No entanto, a realização das expectativas paternas dependerão de fatores que sobressaíram nos outros momentos pesquisados: os internos e egressos. Fatores como a postura dos dirigentes, a recepção do quarto e, principalmente a aceitação do aluno da dinâmica do internato em conformidade com suas próprias expectativas, e em harmonia com seus valores originais poderão abrir novas possibilidades para o interno. Esses fatores, como

se pôde acompanhar no campus, mostram que nem sempre as expectativas paternas se realizam, em parte ou no todo, dentro do internato.

5.1.2 Síntese parcial dos achados nos questionários respondidos pelos pais

Portanto, a partir dos questionários preenchidos pelos pais, poderiam ser identificadas cinco expectativas em relação ao internato: 1) de compensação – diante da competição do mundo externo e da insegurança com os filhos, de não seguirem a filosofia, por causa da fragilidade da educação cristã oferecida em casa; 2) de ideal de vida – um contexto onde prevalecem os valores e crenças denominacionais; 3) de substituto da família – um contexto mais protegido do que a família e, que, apesar do fechamento e da proteção que são antagônicos à independência, é procurado para o amadurecimento dos filhos; 4) de fator de crescimento para os filhos – procurado pela adaptação a um estilo de vida independente e pela disciplina aplicada no novo ambiente; e, 5) de desenvolvimento acadêmico – incentivado pelo contexto e acompanhamento da instituição.

A síntese desses achados pode ser vista em dois níveis: em um nível sincrônico, que considera a simultaneidade dos dados encontrados, e em um nível diacrônico, que se refere a expectativas que se prolongam na trajetória desenvolvimental do interno.

Em nível sincrônico, apontamos que as expectativas dos pais se ligam aos cinco aspectos principais acima elencados atribuídos ao internato: substituição, compensação, desenvolvimento acadêmico, crescimento pessoal e ideal de vida. Cada um deles terá desdobramentos nos momentos a serem estudados nas demais etapas deste trabalho.

Em nível diacrônico, como destaques aos achados nos questionários respondidos pelos pais, encontram-se algumas categorias, entre outras, que apontam para caminhos possíveis para os internos, segundo as expectativas familiares. Podem ser traçadas três trajetórias principais e genéricas quanto à inserção no internato:

- os pais são adventistas e querem que o filho seja educado dentro da religião;
- os pais são adventistas e querem uma boa escolarização;
- os pais não são adventistas e querem uma boa escolarização; e,
- como expectativa geral, os pais, em cada uma das três trajetórias, esperam o crescimento psicológico dos filhos.

Ainda na expectativa geral, os pais parecem pretender que os filhos compreendam o valor da família e das coisas que esta lhes proporciona e, para isso, enviam os filhos para o internato. Neste sentido o internato funcionaria, de certo modo, como um local de punição

onde os filhos vão aprender, “a dar valor à família e às coisas”. Retoma-se aqui a questão do internato como instituição corretiva e talvez punitiva, na expectativa de alguns pais.

Estas expectativas foram acompanhadas nos outros momentos para se identificar em que medida elas ocorreram ou não, enquanto outras categorias surgiram apontando novas possibilidades no desenvolvimento dentro do internato do IAENE.

5.2 A VIDA NO INTERNATO

Após a descrição e análise das expectativas familiares, que apresentam a entrada no internato, passamos ao segundo momento da relação das famílias com a instituição, que se deu através da experiência vivida pelos internos. A partir da experiência dos próprios alunos pôde-se compreender em que medida a proposta do internato satisfaz ou não o esperado pelas famílias, e, principalmente, as novas possibilidades que se abrem para as possíveis trajetórias dos internos.

5.2.1 Análise

A análise da vida no internato foi feita a partir dos resultados obtidos com a aplicação de dois instrumentos de pesquisa, junto aos alunos internos. Estes instrumentos se complementaram, confirmaram e ampliaram mutuamente as informações, fornecendo, inclusive correções e esclarecimentos de pormenores não obtidos quando considerado apenas um deles. O primeiro instrumento utilizou fotografias tiradas por doze alunos e interpretadas por eles mesmos, e o segundo instrumento foi o grupo focal com onze estudantes.

5.2.2 As fotografias

A análise procurou os elementos comuns e divergentes, selecionados pelos alunos, partindo de dois ângulos percebidos por eles nas fotos e descritos na interpretação delas: o elemento positivo (o que mais gosta no internato) e o negativo (o que não gosta no internato). Cinco aspectos positivos e cinco negativos foram apontados pelos internos juntamente com uma nota de um até cinco para cada aspecto positivo ou negativo que viam no internato como respostas às perguntas quanto aos motivos que os levaram a tirar as fotos: que título dariam à foto, o que chamava a atenção em cada fotografia, o porquê daquela foto ter sido escolhida

para representar o que gostavam ou não no internato, e a nota que davam ao objeto fotografado. Quanto maior a nota, a avaliação seria positiva, e, quanto menor, seria negativa.

A análise considerou que as fotos e a interpretação dada a cada uma, e em seu conjunto, descreveram e classificaram o internato de acordo com a experiência de cada um dos internos, proporcionando, em seguida, elementos que permitiram elaborar uma cartografia afetiva da instituição em estudo. Este mapeamento estaria apontando as possíveis trajetórias positivas e negativas dos alunos de acordo com a interpretação que os mesmos fizeram do contexto e de suas relações com ele.

Neste sentido, as fotos indicaram locais com seus significados afetivos e relações de poder, numa abordagem pontual e seletiva, tanto espacial quanto simbólica do internato, o que favoreceu a elaboração do perfil institucional sob o ponto de vista dos alunos.

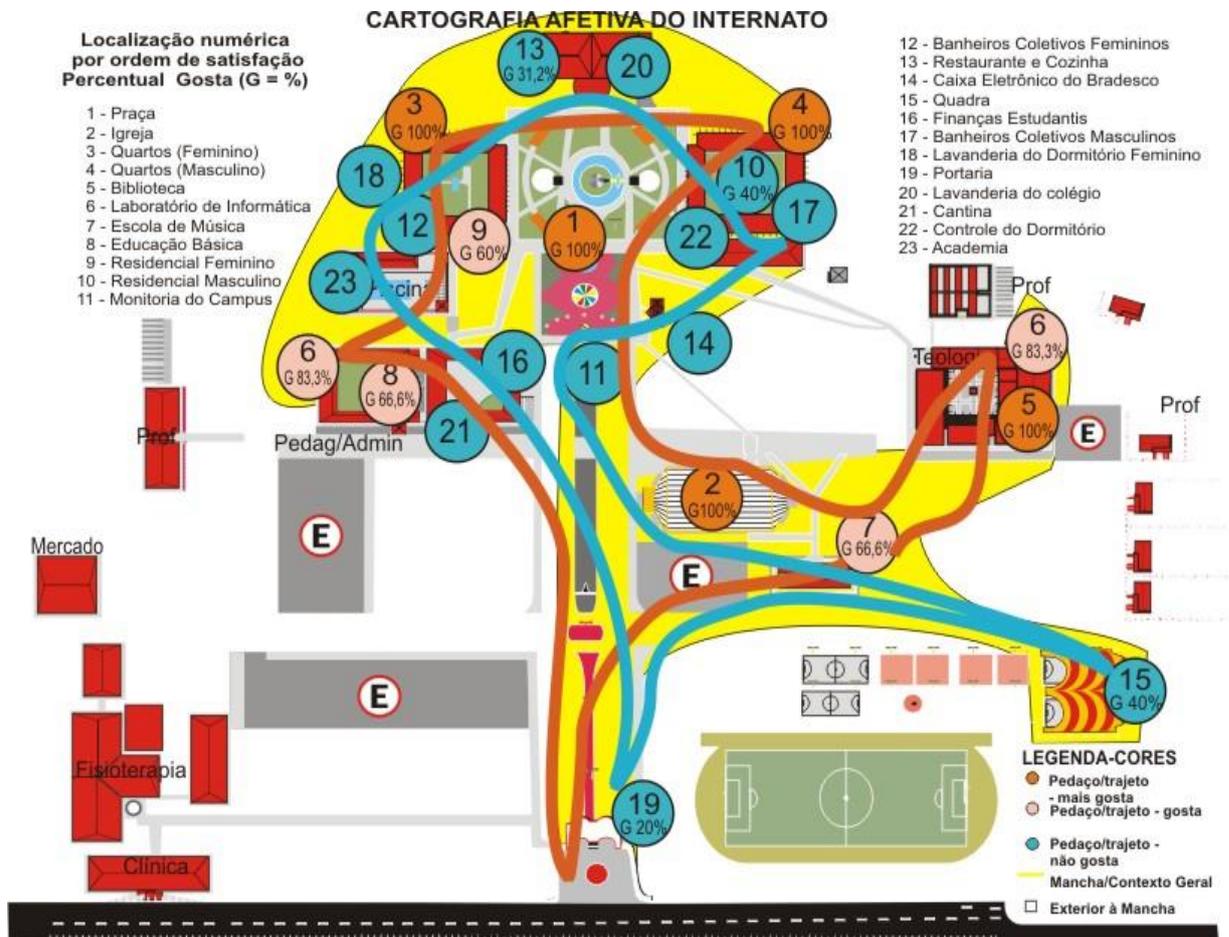
As fotos apresentam pessoas, coisas e símbolos (NEIVA-SILVA; BOROWSKY; KOLLER, 2004)) com os quais os alunos mantêm relações significativas positivas e negativas. Os quadros XI-XXVII, que se encontram no Apêndice, apresentam os resultados das fotos tiradas pelos alunos e os dezessete lugares significativos para eles no momento da pesquisa, dos quais dez foram identificados pelos alunos como positivos e treze como negativos. Foram selecionados dois elementos abrangentes de análise: o meio, subdividido em locais identificados como positivos e negativos, a partir dos quais se puderam identificar os processos proximais com as pessoas e o contexto durante o período no internato; o outro elemento foi a porta, de entrada e saída, apontando para o horizonte social de procedência, a condição de chegada e, depois, a trajetória futura possível ao estudante.

A partir do meio e da qualidade das relações se pôde também traçar a Cartografia Afetiva (Desenho 2) do internato pesquisado sobre a sua maquete (Desenho 1). Na cartografia, os locais considerados positivos coincidiram com aqueles que os alunos identificaram dizendo que gostam e adicionaram notas que somadas, a partir do número das fotos feitas do lugar, totalizaram acima de cinquenta por cento. As notas indicaram um índice de satisfação dos alunos com os setores, e que serviu para classificá-los na cartografia por “ordem de satisfação”. Neste caso, houve uma convergência na avaliação qualitativa com a quantitativa feita pelos alunos. O índice relativo aos alunos, que disseram gostar de algum lugar do internato, foi calculado pelo percentual de referências dos alunos, no total de fotos daquele local e, as médias gerais foram encontradas através da média simples, das fotos tiradas de um mesmo lugar. Como discutido com os estudantes, as notas seguiriam o mesmo padrão escolar: quanto mais alta a nota dada a um setor indicaria que mais gostavam.

Alguns desses lugares como o Residencial, por exemplo, foi identificado ora como positivo, ora negativo, mas, isso pôde ser compreendido pela múltipla função do Residencial e subdivisão do seu espaço. Nele se encontram o centro do controle efetivo sobre os alunos (que eles não gostam da forma como se executa, embora reconheçam a importância dos limites); também é um local de convivência: há área para TV coletiva, bate-papo, oportunidade de visita aos quartos vizinhos e oportunidade para fazer novas amizades; nele está o auditório das reuniões diárias obrigatórias; é também o lugar dos banheiros coletivos, reprovados nos depoimentos; mas é onde estão os quartos, locais de satisfação para os internos. Por isso, em alguns casos os locais serão analisados em conjunto e, em outros, desmembrados para análise desses espaços relevantes para os estudantes.



Desenho 2



Outros lugares foram ditos negativos na fala dos alunos devido à condição em que se encontravam naquele momento, embora reconhecessem a importância dos lugares como tais, e dos serviços que poderiam oferecer em condições ideais.

Salvo locais que, excepcionalmente, foram fotografados mais de uma vez pelo mesmo aluno, o número máximo a ser tirado de fotos seria de doze para cada lugar do internato, incluindo as negativas e as positivas.

5.2.2.1 O espaço e a rede de relações no internato

A Cartografia Afetiva é inspirada na representação do espaço e da sociabilidade descrita por Magnani (1993). Por ela procurou-se identificar a ordem espacial dos estudantes e as redes de relações permitindo, neste trabalho, compreender o que acontece no internato. Esses espaços são marcados por afetos positivos e negativos: uma descrição das trajetórias dentro do internato e a potencialidade para outras, depois da saída da instituição.

Segundo as indicações da cartografia resultante das fotos dos alunos, pôde-se entender que a demarcação do espaço físico do internato como o *habitat* do adolescente na instituição reflete o mesossistema do aluno e seus diversos microsistemas do modelo ecológico (BRONFENBRENNER, 1996). Nesse contexto, o interno se defronta com a possibilidade de escolha e obrigatoriedade de freqüentar os microsistemas da instituição. Essa tensão parece surgir pelo sentir-se obrigado a estar em locais que não o agradam decorrentes da rotina e dos serviços ali oferecidos.

Para Magnani (1993), o território é traçado pela rede de relações entre pessoas que se identificam entre si, por exemplo, por laços de parentesco, vínculos de participação em atividades, vizinhança e procedência. Nessa rede, pode-se dizer “quem é e quem não é” do *pedaço*. *Pedaço* é o espaço “intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (MAGNANI, 1993). Para os internos, distantes dos familiares e das relações originais, a apropriação do espaço do internato é fundamental para sentir-se “parte de”, uma conseqüência de dispor de uma “referência concreta, visível e estável” (MAGNANI, 1993, p. 49). Assim, a territorialidade dos internos é uma descrição, a partir dos pontos, e das relações neles implicadas, do sentir-se identificado e identificar – um processo distinto daquele que a sociedade e as instituições impõem.

Ainda, segundo o autor mencionado, a apropriação do espaço pode ocorrer pela via simbólica ou pelo componente espacial. No internato, a apropriação do espaço a partir do simbólico pode ser identificada naqueles círculos algumas vezes chamados de “panelas”: pessoal da música, os da informática, os do esporte, os do coral, da banda, dos desbravadores (tipo de escoteiros da igreja), dos quartos, entre outros, cada grupo com seu espaço e suas redes de relações, com seus códigos, com suas identidades – são grupos mais especializados, limitados.

A apropriação pelos componentes do espaço, por outro lado, não é tão limitada a um grupo seletivo, nem depende de especialização, porque se encontra entre os “lugares que funcionam como pontos de referência para um número mais diversificado de freqüentadores. Sua base é mais ampla, permitindo a circulação de gente oriunda de várias procedências” (MAGNANI, 1993, p. 50) como no caso da cidade. No internato são lugares onde praticamente todos podem estar e que viabilizam a participação e interação de todos em alguma prática. Parece ser essa apropriação a partir do espaço o destaque nas fotos, de modo a permitir traçar o que Magnani (1993) chama em sua pesquisa de *manchas*, delimitadas, de

alguma forma, por equipamentos e objetos identificadores do lazer, trabalho e relações das pessoas. Essa mancha, que identifica o território, embora pareça aleatória, é o resultado da circulação de pessoas e “suas escolhas entre várias alternativas”, formando os *trajetos* (MAGNANI, 1993, p. 51).

No internato, no contexto dos trajetos, estão as várias identidades assumidas em cada espaço freqüentado regularmente pelo estudante. É possível identificar aqui, nessas mudanças de ambiente e de papéis, ou de ambos, a transição ecológica referida por Bronfenbrenner (1996), que pode ocorrer em qualquer nível e exige acomodações mútuas entre o organismo e seus arredores. É a partir dessa transição ecológica que se pode detectar a ocorrência factual de desenvolvimento humano.

[...] a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Assim, as oportunidades desenvolvimentais são encontradas no internato nas *manchas* territoriais que, por sua vez, são compostas por pontos freqüentados, e levam da noção de trajetos à idéia de portas, que abrem o “pedaço” para fora, para o público. Assim, territórios e relações se justificam um ao outro e propõem identidades para seus participantes, na medida em que os espaços são apropriados e as pessoas se sentem pertencendo a ele.

Ainda sobre as oportunidades de desenvolvimento e os contextos (ponto), os diversos microssistemas do internato, que tendem a ser unificados, também podem se interpretados como um único microssistema: o do internato, rompendo a distinção entre meso e micro dentro da instituição e diminuindo a diversidade entre os contextos nos quais o estudante se desenvolve. Este rompimento também pode estar presente na tentativa do internato de isolar o mundo exterior do seu universo interior, rompendo o quanto possível com a diversidade dos microssistemas em favor do seu mesossistema unificado. Esta ruptura pode aparecer em algumas abordagens na análise das fotos.

Retornando à cartografia, pode-se identificá-la, a partir das fotos, como uma cartografia dos afetos, das identificações, das relações, das trajetórias para dentro e para fora do internato, uma história potencial de vida. Uma cartografia que pode ser traçada com contornos e significados diferentes em cada espaço social.

5.2.2.2 O “meio” positivo do internato

A análise das fotos mostra o internato como um espaço significativo para os adolescentes (em amarelo no Desenho 2) dentro de um espaço em branco, de pouca ou nenhuma relevância para os alunos da educação básica. A “mancha” amarela está composta por pontos indicando os microssistemas freqüentados pelos estudantes em duas categorias: os que os internos gostam e aqueles de que não gostam. Esta identificação de valor qualitativo, juntamente com os percentuais que indicam a posição quantitativa de cada setor, evidenciam que, mesmo com a presença de controles, normas e vigilância, o internato se constitui um espaço onde os estudantes, através de suas “escolhas entre várias alternativas”, demarcam seus territórios, seus trajetos de relações e finalmente, suas possíveis trajetórias de vida.

O trajeto positivo dos internos, através das fotos, está delimitado pela quadra, igreja, quartos dos residenciais, biblioteca, laboratório de informática, escola de música, educação básica e residencial feminino.

5.2.2.3 A praça do internato

Quadro VI – Fotos da praça

Síntese das Fotos						
Aspecto fotografado	Nº de vezes fotografado	Nº de alunos que fotografaram	Sexo	Significado principais	Nota total obtida do que gosta no internato	Nota máxima possível pelo nº de fotos
Praça	08	05	F	Associada a reflexão, privacidade, e sociabilidade, namoro, recordações de casa.	37,0	40,0
Praça	09	05	M	Associada reflexão, privacidade, descontração, sociabilidade, saudade de casa.	41,5	45,0

A praça, a igreja, os quartos e setores de estudo, como a biblioteca e o laboratório de informática aparecem, a partir dos significados que lhes são atribuídos pelos estudantes, como espaços que funcionam como colunas de sustentação do internato, compensando deficiências de outros locais, como veremos a seguir.

A praça, por exemplo, é percebida nos depoimentos pela estética, lugar de contato com a natureza, bem-estar, sociabilidade, refúgio, lugar de namoro, reflexão e recordações de casa.

É citada dezessete vezes por dez alunos, obtendo quase pontuação máxima em relação ao número de fotos. Todos os depoentes disseram gostar da praça central do internato onde os alunos costumam se reunir, sentar após as refeições sempre que possível, sendo o lugar por onde passam para qualquer ponto do campus a partir dos residenciais localizados em lados opostos dela e voltados para o seu centro.

No entanto, os depoimentos dos alunos também se referem às “regras da praça”, onde a mais criticada delas e por eles mesmos defendida “por causa dos que abusam”, é a que diz que o namoro é limitado a sentarem-se ao lado um do outro, sem carícias ou beijos. Os preceptores estão instalados próximos e os monitores parecem estar sempre atentos ao que acontece na praça e, embora tenham de interferir ocasionalmente, as abordagens e também as câmeras estrategicamente colocadas são insuficientes para que os estudantes evitem declarar a apreciação pelo local.

Uma das possibilidades para o sucesso da praça parece ser a aglomeração e a relação entre seu tamanho e o contingente de monitores. O processo antiaglomeração, como técnica das instituições disciplinares, apontado por Foucault (2005) não é empregado pelos dirigentes do internato. Juntos, os estudantes diluem a atenção dos monitores e parecem indiferentes à presença das câmeras que, se quisessem, saberiam driblar colocando-se no “ângulo certo” ou aproveitando a barreira natural do aglomerado. Outro aspecto chama a atenção para a praça como um espaço requisitado pelo seu componente espacial e localização: é bonita, confortável, moderna, de fácil acesso, próxima aos residenciais e é o único lugar onde há assentos dispostos de modo a facilitar o ajuntamento de grupos. Um lugar de reconhecer e ser reconhecido e de se sentir “parte de”.

Aparentemente, na praça, a lei é mais flexível e deixa passar despercebida aquela carícia que todos sabem acontecer lá fora do internato e que ali se proíbe para que as coisas não fujam do controle. A praça aparece como um dos lugares mais vigiados e ao mesmo tempo mais apreciados. Na aglomeração e no ajuntamento os estudantes mantêm interações significativas e regulares, se sentem à vontade e, paradoxalmente à vigilância, declaram encontrar privacidade. Ali, também, de acordo com a preceptoria, as fotos e as observações no campo estão ausentes ocorrências de atritos, disputas e conflitos pessoais de quaisquer natureza entre os estudantes. A praça aparece como um lugar positivo.

Portanto, a sociabilidade, a privacidade, o ficar à vontade em lugar aberto e poder namorar, mesmo dentro dos limites do internato; e a ausência de conflitos entre os estudantes enquanto na praça, são elementos presentes naquele lugar que não se encontram nos locais ditos negativos.

5.2.2.4 A igreja do internato

Quadro VII – Fotos da igreja

Síntese das Fotos						
Aspecto fotografado	Nº de vezes fotografado	Nº de alunos que fotografaram	Sexo	Significado principais	Nota total obtida do que gosta no internato	Nota máxima possível pelo nº de fotos
Igreja	07	07	F	Associada a beleza, organização, conforto, amizade, louvor, comunhão e adoração a Deus.	33,5	35,0
Igreja	04	04	M	Perto de Deus, conforto com Deus, mensagens e programações espirituais. Espiritualidade do campus	20,0	20,0

O edifício da igreja ocupa posição mais ou menos central em relação às edificações do internato. Onze dos doze alunos a fotografaram e lhe conferiram quase a pontuação máxima acompanhada de referências positivas. Parece que sua importância é reconhecida no que se refere aos aspectos positivos ali encontrados pelos alunos como privacidade, liberdade, amizade, organização, participação, ausência de conflitos, beleza e conforto. O aspecto religioso, representado pela igreja, se difunde por todo o internato e parece agregar a todos, mesmo os que não são adventistas, sendo considerada uma experiência positiva pelos internos.

Os cultos da igreja, diferentes dos realizados duas vezes por dia nos auditórios dos residenciais, têm a participação da comunidade e acontecem para os internos apenas sextas-feiras à noite e aos sábados pela manhã e à tarde. As reuniões são consideradas pelos internos como espirituais e organizadas; a arquitetura moderna e o ambiente amplo agradam o gosto estético dos adolescentes; as programações e as pregações embora alinhadas com a religião parecem orientadas para atender as necessidades de uma comunidade eclética composta por estudantes das faculdades e visitantes de outras confissões religiosas. Semanas especiais com temas religiosos e educativos enchem a igreja, que é também disputada pelas comissões de formatura. No entanto, a igreja é descrita pelos internos especialmente por causa da experiência religiosa que ela proporciona. A apropriação do seu espaço possivelmente se dá de duas formas, tanto a partir do seu conteúdo quanto do valor simbólico. Assim, um público

diversificado se apropria do lugar e nele, misturados com membros da comunidade interna e externa, os estudantes encontram condições que compensam as ausências de satisfação em outros locais.

Na igreja, os monitores estão ausentes e os preceptores e diretores praticamente não interferem, uma vez que ela dispõe de seu próprio corpo disciplinar, os diáconos, que tratam os estudantes em igualdade como os demais presentes no recinto. A vigilância regular do internato é momentaneamente desarmada no recinto, e os estudantes sentam-se onde e com quem preferem, mesmo com os namorados. O coral, orquestra, leituras, entrevistas e apresentações diversas proporcionariam oportunidades de participação em grupos, nos quais estariam presentes membros da comunidade externa e professores. Além disso, a maioria dos estudantes no internato pesquisado era adventista e procedia de famílias vinculadas à igreja, o que favoreceria uma apropriação do espaço pelo seu significado espiritual. Outro aspecto são os discursos e práticas da igreja, voltadas para o convencimento, objetivando cativar os que nela se encontram, sendo deixados de lado, praticamente, os mecanismos disciplinares. Esses elementos poderiam estar indicando a igreja como um local de interação diferenciada com pessoas, marcada pela igualdade, participação, reflexão religiosa, relações mais livres, com menos pressões e onde o adolescente se sentiria acolhido.

Possivelmente os fatores mencionados anteriormente, em conjunto ou isoladamente, poderiam contribuir para a percepção positiva da igreja, conferindo-lhe a condição de um espaço de sustentação. Assim, haveria, na igreja, compensação de ausências de satisfação e alívio de tensão produzida em outros locais e, a partir do que acontece nela se poderia sugerir estratégias pautadas na liberdade, diálogo, confiança, aceitação, participação e planejamento que fossem aplicadas aos espaços considerados negativos na percepção dos estudantes.

Comparando com o primeiro momento da pesquisa, tanto a praça quanto a igreja indicam que atendem, ainda que em parte, as expectativas dos pais no que se refere à sociabilidade e à religião no internato, aspectos valorizados nos depoimentos dos estudantes.

Assim, considerando a abordagem bioecológica (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) a igreja proporcionaria situações que requerem envolvimento progressivo e regular em suas atividades, em ambiente agradável e estimulante, condições propícias para o desenvolvimento positivo do estudante.

Finalmente, a igreja parece ligada, para os alunos, a privacidade, liberdade, amizade, organização, participação, beleza e conforto. Também está ausente a referência a conflitos, presentes nos locais negativos, porém sua maior influência aparentemente encontra-se na experiência religiosa pessoal, o que a diferencia das reuniões diárias nos auditórios dos

residenciais. Entre as compensações apontadas por Goffman (2005) para as investidas ao eu, encontradas em instituições totais, encontram-se as “convicções religiosas e políticas profundas” (GOFFMAN, 2005, p. 63). Possivelmente a experiência religiosa e a participação na igreja estariam entre as “ilhas de atividade viva e atraente” (GOFFMAN, 2005, p. 66) para os adolescentes, funcionando, também, como apoio, para suportar as tensões presentes na experiência como internos.

5.2.2.5 Os quartos dos residenciais e o residencial feminino

Quadro VIII – Fotos dos quartos

Síntese das Fotos						
Aspecto fotografado	Nº de vezes fotografado	Nº de alunos que fotografaram	Sexo	Significado principais	Nota total obtida do que gosta no internato	Nota máxima possível pelo nº de fotos
Quartos dos residenciais	04	04	F	Meu cantinho; traz paz, cama, soneca. Sinto-me bem com pessoas que amo e ajudam a ser feliz. Mordomia – me sinto bem. Olhar para fora do quarto.	19,0	20,0
Quartos dos residenciais	04	01	M	Meu canto, minhas coisas, amigos, falar ao telefone, não ser interrompido, devoção particular.	19,0	20,0

Os quartos aparecem citados oito vezes, por cinco dos doze alunos, recebendo quase pontuação máxima, sempre com referências positivas. Os depoimentos apontam para a privacidade, muito apreciada pelos estudantes, amizade, compartilhamento, convivência e cumplicidade.

O elemento devoção também aparece, mas no contexto de privacidade. No quarto os estudantes parecem encontrar um “lugar próprio”, apropriando-se dele pelo seu conteúdo, pelas coisas, pelas camas e pelo telefone. Esta apropriação é indicada pela decoração, personalizando o ambiente. Assim, a possibilidade de considerar o lugar como deles, e organizá-lo junto com os colegas, evidencia a importância do espaço como oportunidade para estabelecer relações e, ao mesmo tempo, ter um lugar de privacidade.

Ainda em relação aos quartos, o aluno, diferente do que acontece em outros lugares no internato, exerce o sentimento de propriedade sobre seus objetos, importante para o eu do

interno, conforme Goffman (2005). Também, relacionado ao sentimento do eu, nos guarda-roupas individuais, o estudante mantém o seu “estojo de identidade”, tudo que se relaciona com sua aparência pessoal, e pode colocá-lo em lugar seguro (GOFFMAN, 2005, p. 28). Além disso, neste espaço, a ação dos preceptores e monitores acontece na qualidade de visitas; outros visitantes são anunciados por telefone antes de ter acesso ao recinto. Essas condições proporcionam ao estudante privacidade, liberdade e apropriação do espaço, importantes no processo de identificação e construção de sua própria identidade.

Outro aspecto sobre os quartos, indicado por Goffman (2005), é a possibilidade dos indivíduos, na vida civil, poderem recorrer a atividades vivas e atraentes para suportar as tensões psicológicas dos ataques ao eu sofridos no cotidiano. Diante de fracasso em um de seus papéis a pessoa pode recorrer à TV, rádio, leitura, ou empregar “consolo” através de algum hábito, como a bebida, por exemplo. No fechamento que os internos se encontram, distantes da família, a possibilidade da internet, telefone, TV e aparelho de som nos quartos podem funcionar como “pontos de repouso” (GOFFMAN, 2005, p. 66) para os estudantes.

Finalmente, pelo que se pôde observar visitando os quartos, a convivência prolongada geralmente tende a produzir uma espécie de pacto de lealdade entre os colegas. Por causa disso, o estudante parece sentir-se, ali, à vontade para expressar livremente seus pensamentos, sobre temas que geralmente parecem não trazer ao debate público, como tecer críticas sobre as relações com outros colegas, garotas ou sobre a instituição e os dirigentes, e manter confidências sem sentir-se exposto.

Ainda nesta parte aparecem os residenciais. O masculino é identificado negativamente pelos residentes, mas o feminino, com duas fotos de duas estudantes, foi avaliado positivamente com oito para a nota máxima de dez. As internas relacionaram o residencial com beleza, alegria, segurança e bons momentos. Talvez essa atitude se deva a dois fatores percebidos no campo, e nos instrumentos utilizados na pesquisa. Um deles seria as condições físicas permitidas pelos investimentos feitos desde 2005 na melhoria das instalações dos dormitórios, ramais nos quartos para chamadas internas e externas, e disponibilidade de internet sem fio. Também, no residencial feminino, as estudantes relatam com satisfação o banho de sol e a piscina no pátio central do edifício (ausente no residencial masculino). O segundo fator, possivelmente, está relacionado com o estilo mais flexível na gestão do residencial. Essa margem para dialogar diante de conflitos foi alvo de referências positivas, ainda que com reservas, à equipe de preceptoras, que parece utilizar a negociação com as alunas como instrumento para tomar decisões, resolver conflitos e dar oportunidade para que interfiram mais nas decisões sobre a composição dos quartos, por exemplo.

Portanto, os quartos, oferecendo condições especiais de apropriação, privacidade, intimidade e cumplicidade com os colegas, estaria propiciando elementos de satisfação, e juntamente com a igreja e a praça, funcionando como ponto de repouso e alívio para tensões presentes em outros setores da escola.

5.2.2.6 Os setores de estudo: biblioteca, laboratórios de informática e música

Quadro IX – Fotos da biblioteca e dos laboratórios de informática

Síntese das Fotos						
Aspecto fotografado	Nº de vezes fotografado	Nº de alunos que fotografaram	Sexo	Significados principais	Nota total obtida do que <u>gosta</u> no internato	Nota máxima possível pelo nº de fotos
Biblioteca	06	06	F	Confortável, para estudar, tranquilidade, cultura.	25,0	30,0
Biblioteca	05	05	M	Estudar, conhecimento, objetivo acadêmico	22,5	25,0
Informática	04	04	F	Disponibilidade dos computadores e internet. Internet na biblioteca. Não gostam de bloqueio de alguns sites.	14,0	20,0
Informática	02	02	M	Lugar de estudo e comunicação. Gosta, apesar de alguns sites bloqueados.	10,0	10,0

A biblioteca, com seu prédio e instalações modernas, foi fotografada onze vezes por onze alunos. O espaço parece cumprir bem sua função de agregar conhecimento e paz, mas ao aparecer nas fotos, os alunos refletem a importância para eles da aquisição de cultura e do conteúdo acadêmico, que motiva os estudantes. Por outro lado, na biblioteca, a vigilância direta com interpelações, apesar das câmeras instaladas, praticamente está ausente. Os monitores não atuam no interior do prédio, estando este aos cuidados de equipe própria do setor. Os alunos da educação básica podem ficar juntos ou, se preferirem, se misturar aos das faculdades, nas leituras, pesquisas e no companheirismo. O local também parece valorizado para o encontro de namorados, o que pôde ser observado e confirmado pelo depoimento dos que ali trabalham. Identificados pelos responsáveis da biblioteca como um pouco “barulhentos”, os estudantes parecem ficar à vontade e apreciar o recinto.

Possivelmente, também em decorrência desses fatores ligados à fuga do controle imediato da escola, os alunos se sentem bem pela oportunidade de sentarem-se juntos, estudar e namorar. É possível ver, na biblioteca, a presença dos elementos acadêmico, cultural, privacidade e sociabilidade. A sociabilidade e o acadêmico aparecem nas expectativas dos pais e possuem, aqui, o destaque dos estudantes na experiência no internato.

Ainda nos setores de estudo, estão os laboratórios de informática que parecem valorizados pela oportunidade de contato com a tecnologia, ferramenta de estudo e acesso à rede virtual de comunicação. Basicamente poderia ser dito o mesmo que se falou sobre a biblioteca, no que se refere à vigilância, privacidade e sociabilidade. O recinto se constitui, juntamente com a igreja, o quarto e a biblioteca, um trajeto onde prevalecem condições diferenciadas do ambiente em geral. Através dos computadores os estudantes acessam o mundo externo com rapidez e até em tempo real, comunicam-se com amigos e familiares, pesquisam e obtêm o entretenimento disponível na rede eletrônica. Quando essa liberdade para navegar é limitada, como no caso de alguns sites bloqueados pela escola, os estudantes manifestam o desagrado com o controle, do qual pretendem ou parecem estar libertos no laboratório de informática.

Por último, a escola de música que obteve seis fotos de seis alunos, sendo que duas fotos apontavam primeiro a limitação dos estudantes que gostariam de aprender, mas não têm instrumentos e, depois, a limitação da estrutura física do prédio. No diálogo com os alunos a restrição ao prédio parece ligada às condições espaciais reduzidas e ao calor no período do verão em algumas salas de ensaio. A atividade está ligada ao alívio de tensão, relaxamento e aquisição de habilidade instrumental. A valorização da escola de música, com dezessete e meio de nota para um máximo de trinta, pode ser percebida na brincadeira dos alunos de posarem com os instrumentos sem mesmo saber tocá-los; e pode estar também ligada ao desejo de participar nos eventos da igreja, a qual oferece oportunidades especiais para a participação daqueles que possuem alguma habilidade musical.

De acesso relativamente limitado, pelo custo das aulas; pela disponibilidade dos alunos e professores; e de instrumentos e espaço, a escola de música apresenta base reduzida para a participação de alunos, alguns dos quais consideram importante este espaço, embora não estejam matriculados por alguma das razões apresentadas. As possibilidades podem estar apontando para um potencial educativo bastante explorado nos recitais, corais, orquestras e conjuntos de vários tipos, mas que poderia incluir ações e projetos que ampliassem a participação dos estudantes nas atividades do setor.

Finalmente, no meio positivo do internato, traçado em cor bege sobre a mancha amarela na Cartografia Afetiva, desenhada a partir das fotos dos estudantes, é possível identificar os aspectos mais valorizados do internato através das características desses microssistemas, procurados por causa das relações consideradas significativas pelos alunos. Também é possível identificar nos depoimentos e observações do campo os aspectos que são indicadores de possíveis trajetórias após a saída do internato: a religião, sociabilidade, crescimento acadêmico, participação, privacidade, identificação e tentativa de fuga do controle direto da instituição.

Assim, os contextos positivos tendem a funcionar como oportunidades para desenvolvimento de competências, provendo condições estimulantes de engajamento e auto-eficácia nos internos. Ao promover competências pelo exercício das potencialidades dos alunos, são diminuídas as vulnerabilidades que caracterizam a pessoa em desenvolvimento, o que favorece futuras adaptações.

5.2.2.7 Os “meios” negativos do internato

Ainda sobre o elemento “meio”, aparece na Cartografia Afetiva os pontos, território e trajetos percebidos como negativos pelos estudantes. A análise das percepções indica aspectos relacionados a significados contrários às necessidades desenvolvimentais dos internos e que parecem contradizer aqueles identificados no “meio” positivo. Os meios negativos podem ser divididos em dois tipos, conforme a natureza deles no internato: setores de águas e as ações dedicadas ao cuidado dos alunos que abrange o controle e atendimento aos internos. Esta classificação engloba características comuns desses locais que surgem nos depoimentos dos estudantes. Por esta razão, parece adequado, no caso do “meio” negativo, analisar os locais em conjunto, conforme se enquadrem nas categorias aqui mencionadas.

Obviamente, controle e atendimento podem estar presentes no “meio” positivo, porém não foram estes aspectos que se destacaram na percepção dos alunos. Por esta razão, pareceu adequado adotar uma inversão na abordagem: quando, anteriormente, falou-se do meio positivo, partiu-se dos locais para depois entender seus significados no depoimento dos internos; agora, ao analisar o meio negativo, partimos da generalização de categorias que abarcam diversos espaços, que parecem rejeitados a partir da predominância de características que lhes são comuns, portanto, neste caso, a análise partirá das categorias para os espaços isoladamente.

O sentido de negatividade neste ponto do trabalho pretende descrever e analisar o significado das relações mantidas pelos alunos no contexto desses setores, estando, assim, ausente a intenção de negar a pertinência ou utilidades desses locais e serviços.

Por outro lado, os elementos dos processos desenvolvimentais envolvendo pessoa, contexto e tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) se produzem sob a influência de valência negativas e positivas (LEWIN, 1978) que se fazem presentes na constituição do indivíduo e da própria instituição estudada.

5.2.2.8 Águas: cozinha, restaurante, cantina, banheiros, lavanderias

As indicações dos depoimentos e as observações no campo indicam dificuldades nos setores de águas: que lidam com limpeza dos ambientes, higiene pessoal, lavagem de roupas, preparo de alimentos. As tabelas detalhadas das fotos tiradas desses setores encontram-se no Apêndice.

O restaurante aparece no depoimento dos alunos pela beleza, estética e ambiente agradável. Dezesesseis fotos foram tiradas por dez alunos, das quais cinco se referiram positivamente à cozinha e ao restaurante. No entanto, destas cinco fotos positivas, duas tratavam do relacionamento desfrutado no restaurante com outros estudantes, uma reportava-se à amizade e, ao mesmo tempo, juntamente com as outras duas, diziam respeito à satisfação dos alunos com o trabalho que desenvolviam no setor.

Onze fotos do restaurante registravam não gostar do setor: quatro apontavam aspectos gerais da cozinha e restaurante: uma, do local onde se recolhe o lixo, visível no trajeto para o restaurante; uma, à limpeza da cozinha; uma, referindo-se ao “desperdício” de alimentos; e, uma foto declarando a insatisfação pela presença de representante da preceptoria. As demais sete fotos referiam-se diretamente ao alimento consumido no internato. A avaliação quantitativa da cozinha e restaurante foi a nota vinte, num total máximo de oitenta, pela quantidade de fotos feitas, indicando significativo índice negativo do setor.

Embora a maioria dos estudantes professe a religião adventista, metade dos depoimentos indicou dificuldades com a aceitação do regime lacto-ovo-vegetariano adotado pelo restaurante e cantinas da instituição. As razões apontadas pelos internos estão relacionadas com a ausência de carne, possivelmente consumida regularmente antes de vir para o internato. Apesar de este regime ter caráter facultativo no ensino adventista, a atitude dos internos estaria apontando uma prática diferente, pelo menos no que diz respeito a evitar o

alimento cárneo nas famílias dos estudantes. Neste caso, o regime semi-vegetariano seria razão de conflito mesmo para alunos originários de ambientes adventistas.

Goffman (2005) chama a atenção para este aspecto, mostrando que as tentativas do que ele chama de “processos de reorganização” da vida dos internos normalmente não são duradouras (GOFFMAN, 2005, p. 67). Neste caso, a recorrente queixa quanto ao sabor e ao cardápio, além de indicar a divergência entre os microssistemas do internato e das famílias de origem neste particular, podem apontar também para uma trajetória de rejeição do regime após a saída do internato, sendo uma das razões o retorno à família e ao mundo externo, onde o regime não prevalece.

Ainda sobre o regime alimentar, pode-se perceber que alguns estudantes, como forma de aliviar a tensão produzida pelo regime, recorrem ocasionalmente a alternativas alimentares, geralmente servidas fora da área do internato. Esta é outra razão apontada por Goffman (2005) para o fracasso na reorganização da vida dos internos: a manutenção, por meio de várias estratégias, de práticas contrárias às da instituição. Assim, tanto a incompatibilidade com o regime alimentar na família, como as alternativas alimentares durante o período na instituição, indicam uma trajetória desfavorável, pelo menos no se refere ao regime vegetariano.

Questões ligadas a sobras de alimentos, que são descartadas no restaurante, aparentemente estão relacionadas às queixas dos estudantes quanto ao tipo de alimentação e também ao preparo em cozinha industrial que, possivelmente, interfere no sabor que se distancia da alimentação caseira. Neste sentido, embora a questão do regime alimentar pareça de âmbito técnico e ligado à filosofia da instituição, a postura dos alunos aponta para a procura de novas propostas para as refeições. Assim, variações do cardápio poderiam ser encontradas nas conversas mantidas com alunos durante as refeições, quando declaram que “em casa a gente come o que gosta”, indicando a possibilidade de encontrar-se na contribuição de alunos, e suas famílias, alternativas ainda em harmonia com o regime do internato. A aproximação, neste aspecto, entre internato, alunos e família poderia estabelecer um resgate parcial, e até simbólico, da ligação interno-família e internato-escola, possivelmente almejado nos conflitos alimentares do internato. A questão do sabor também reportaria à questão afetiva dos alimentos, especialmente significativa para crianças e adolescentes, que podem ver no cardápio a distância entre a família e a instituição.

Assim, a questão da alimentação no internato envolve aspectos que conduzem à história de vida dos internos, os contextos de onde procederam e as incompatibilidades entre a prática do internato e das famílias de origem; estão implicados aspectos culturais, costumes

familiares, conflitos de adaptação e aponta para necessidade de caminhos de interação entre internato, alunos e famílias.

Para os estudantes, por outro lado, a frequência ao restaurante está ligada a sociabilidade, aspecto que, segundo Goubert (2006), além de moradia e alimentação, fundamentam, entre outros, a definição de saúde. Neste sentido, o alimento precisaria oferecer mais do que nutrição, pois, segundo o autor, saúde, na questão alimentar, estaria ligada a saciar e deixar contente.

Finalmente, embora se indique a sociabilidade presente no encontro com os colegas, o refeitório evidencia, no depoimento dos estudantes, a distância entre o internato e família e entre afeto-alimento. Neste distanciamento estão as questões do sabor, desperdício, cardápio e ausência da possibilidade de sua interferência naquilo que comem – origens dos conflitos que relatam e que indicam a negatividade do setor.

No setor das águas encontram-se também os banheiros e lavanderias coletivas nos residenciais. Embora os novos quartos tenham banheiros, são os coletivos os deflagradores de conflitos nas relações entre os alunos e de queixas contra o internato. Mesmo reconhecendo a limpeza regular dos banheiros, os estudantes alegam que a própria coletividade não os tem conservado limpos. Outro aspecto apontado é a privacidade precária nos banheiros coletivos, separados por divisórias, aspecto crítico para a intimidade do interno, como apontado por Goffman (2005).

Queixas semelhantes aparecem na lavanderia do residencial feminino, considerada inadequada para as usuárias. Quanto à lavanderia industrial que serve aos alunos, a queixa refere-se ao acesso, que revela um trecho ainda sem calçamento, que se torna em lama, agravada pelo trânsito de automóveis, no longo período de chuvas do Recôncavo; e à aparência descuidada da fachada do setor localizada no subsolo abaixo do restaurante.

Por outro lado, a interpretação dos internos nos setores de águas remete-nos aos processos proximais mantidos com pessoas, coisas e símbolos destituídas de estímulo, criatividade, evitando reciprocidade voluntária e o engajamento.

Nos processos proximais, fundamental para que o desenvolvimento do estudante ocorra, é necessário atender às seguintes condições de engajamento na atividade: regularidade por período prolongado; progressivamente mais complexo; com reciprocidade nas relações; e, os objetos e símbolos devem ser estimulantes a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Os processos proximais podem ter o efeito de favorecer a manifestação de competência para dirigir seu próprio

comportamento, ou manifestar disfunção para manter controle em situações e diferentes domínios do desenvolvimento.

Portanto, os setores relacionados ao uso de águas: alimentos, lavagem, higiene, encontram-se, de alguma forma, relacionados a conflitos e queixas no internato em atividades e locais que poderiam ser estimulantes e nos quais se pudesse encontrar e manifestar reciprocidade em vez de atitudes negativas como distanciamento e isolamento. Além disso, sendo de certa forma obrigados a estarem, por necessidade, ligados a esses “meios” ou contextos negativos, os processos proximais com as pessoas e objetos a eles relacionados tendem a favorecer a manifestação de disfunções, a depender das características e disposições comportamentais ativas da pessoa (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Ainda, nesta parte dos setores de águas, fica evidente a dificuldade e rejeição dos estudantes quando se trata de compartilhar áreas e serviços coletivos, indicando trajetórias de dificuldade na aceitação de compartilhamento da vida em comum, gerando conflitos entre eles mesmos e tendência ao individualismo. Além disso, diante da situação, os estudantes parecem adotar postura de passividade ou descontentamento, produzido sempre que precisam utilizar os serviços desses setores.

Portanto, os aspectos negativos dos setores de águas estão ligados à satisfação alimentar, o bem-estar pessoal, conforto, prazer estético e limpeza, sejam de roupas, alimentos e locais de trânsito e habitação. Assim, relacionam-se ao bem-estar dos internos e por isso aparecem como significativos para eles nos depoimentos.

Finalmente, nos conflitos gerados nos setores de águas, encontram-se oportunidades para políticas que visem integrar, compartilhar e democratizar com os estudantes a gestão de aspectos do internato, ação significativa para desenvolvimento da capacidade de ser sujeito participante no seu espaço. Estas ações também se constituiriam oportunidade para desenvolvimento do interno, estimulantes para uma trajetória de harmonia na vida em comum. Assim, as trajetórias vêm marcadas com um sinal negativo, mas poderiam ser alavancas para um crescimento a partir das dificuldades, das reflexões e das soluções alcançadas para minorá-las.

5.2.2.9 A categoria “cuidado”: atendimento e controle.

Entre os locais identificados pelos alunos como problemáticos na categoria atendimento, estão a academia, o setor de finanças estudantis, a quadra e o caixa eletrônico do banco; o controle está representado pela preceptoria localizada no residencial masculino, a

monitoria do campus e a portaria. Valendo-nos de Magnani (1993), o atendimento aparece nos depoimentos como negativo por causa do espaço, do seu conteúdo e das relações.

A academia, por exemplo, é reconhecida pelos frequentadores e outros membros do internato como importante, no entanto seu conteúdo é insuficiente para atrair e suprir as necessidades da comunidade, o mesmo acontecendo com o caixa eletrônico. O aparelho eletrônico foi alvo de seis fotos de cinco alunos e obteve nota doze e meio para um máximo de trinta, indicando um espaço negativo. O problema principal com o caixa, por exemplo, embora visto como essencial, é o seu funcionamento precário, produtor e produto de relações conflitantes entre os alunos e a instituição bancária e esta e o internato, percebida tanto nas indicações das fotos quanto nas frequentes manifestações de descontentamento observadas na operação do caixa. Assim, a rede de relações construídas a partir desses espaços tende a gerar com certa regularidade situações de conflito ou insatisfação. No caso da academia, mencionada acima, trata-se de um espaço de esporte e lazer cuja frequência pode ser considerada facultativa, diferente do caixa eletrônico do banco, ao qual os alunos precisam recorrer, quase que inevitavelmente, para fazer pagamentos e retirada em dinheiro para suas necessidades. Esta situação, de certa forma, impõe a convivência com o espaço, do qual não desejam abrir mão, reconhecido como indispensável, mas cujo conteúdo tende a promover disfunções comportamentais nos estudantes com agressões verbais e investidas contra o equipamento.

Por outro lado, nas finanças estudantis as queixas tendem a ser omitidas pelos internos, uma vez que os acertos financeiros podem ser prejudicados por atitudes tidas como deseducadas. Entretanto o atendimento, considerado de boa qualidade pelos alunos, ressentese no pico do movimento que ocorre nos períodos de matrícula, especialmente nos finais do ano letivo. Isso indica que a negatividade dos conteúdos e relações pode ser simultânea com a positividade dos espaços considerados essenciais e estes, por sua vez, dependem da qualidade do seu conteúdo de atendimento às necessidades e expectativas dos frequentadores e da qualidade da rede de relações ali estabelecidas. Estas relações, por sua vez, sofrerão a influência dos espaços e conteúdos num círculo de ações e reações que parecem ser compensadas e diluídas em outros espaços positivos do internato.

O atendimento na quadra aparece em cinco fotos de cinco estudantes, duas vezes como positivo e três como negativo. O espaço, aparentemente, é entendido negativamente, relacionado a obrigação e sem atratividade, contudo o problema não se encontra nos conteúdos encontrados no recinto, mas no atendimento e na política de utilização. A quadra aparece nas falas do campus como um nicho daqueles naturalmente dotados ou amantes de

práticas esportivas – lugar especializado, de base estreita, onde poucos podem acorrer e ser bem sucedidos, se preencherem os requisitos.

A negatividade da quadra parece decorrer do acesso limitado aos conteúdos espaciais por parte dos freqüentadores, também teria relação com a questão tempo, limitada por horários incompatíveis com a rotina da maioria dos alunos, evidenciando ausência de oportunidades para todos. Além disso, aparecem relatos de conflito com os responsáveis pelo uso do espaço e liberação de material e, finalmente, a negatividade pode ser corroborada pela ausência de programas atrativos mais amplos voltados para a comunidade.

Outro aspecto, observado no campo da pesquisa, é a relação entre a quadra como espaço da “educação física obrigatória”. Este rótulo aplicado ao setor parece reduzir a possibilidade de estimular nos internos a sua freqüência como espaço de lazer. Além disso, embora freqüentada por um grupo significativo em eventos esportivos, o depoimento dos alunos deixa entrever a necessidade de que a atividade física seja mais do que esporte competitivo e atlético ou obrigatório, que tende a frustrar os iniciantes e contribuir para a cultura de violência. Em vez disso, a expectativa dos estudantes parece apontar para atividades inclusivas, cooperativas, de base mais ampla, que contribuam para agregar todos e que possuam elementos que estimulem a participação, de modo a se tornar concorrida pelos estudantes.

A quadra, e as atividades esportivas em geral, pela própria natureza dos esportes populares mais procurados e que requerem contato físico, como futebol, vôlei, basquete, por exemplo, tornam-se, com freqüência, ocasião de confrontos verbais e, às vezes, até físicos. Assim, a partir de observações na quadra, se apresenta a oportunidade de ações e projetos preventivos voltados para o que Milani, Jesus e Bastos (2006) chamam de “cultura da paz” em oposição à cultura da competição, da supremacia e, conseqüentemente, da violência. Os autores, considerando a violência entre adolescentes na escola como uma situação construída socialmente, apresentam medidas que se mostraram efetivas em instituições educacionais. A ênfase dessas ações pretendia, entre outras coisas, ressignificar o espaço físico, promover a sociabilidade, conferir aos estudantes sentido de pertencimento e resgatar sua auto-estima através de didática cooperativa e inclusiva, respeitando-se a alteridade e a diversidade.

Assim, os pontos dos meios negativos formam um trajeto e descrevem um território de relações de conflito, obrigatoriedade, ausência de estímulo, de participação e de criatividade. Neste sentido o contexto estaria propondo trajetórias de raiva, acomodação e, ao dificultar sua apropriação pela maior parte dos estudantes, contraditoriamente produziria afastamento da atividade física e da sociabilidade que são consideradas significativas no internato.

Passando para o outro aspecto do cuidado dos alunos, os controles, observa-se que eles ocorrem de maneira difusa dentro do internato, porém, a preceptoria, a monitoria e a portaria parecem identificados como referências físicas para a disciplina, regras e limites para os estudantes.

O controle, como restrição, está ausente do residencial feminino nas fotos das alunas, mas aparece no masculino com três motivos: restrição de acesso ao sexo oposto; obrigatoriedade de estar nas reuniões diárias e a limitação de saídas apenas com a permissão dos preceptores. Embora os alunos admitam o valor das normas e limites, por razões religiosas ou disciplinares, dentro do internato, a queixa contra as saídas controladas se torna aguda quando os estudantes atingem a idade de dezoito anos. Isso ocorre porque os pais continuam a solicitar ao colégio que mantenha o controle da preceptoria, emitindo, ou não, permissão escrita para os estudantes passarem pela portaria, justificando horário de saída e retorno.

A obtenção de permissão para sair, entretanto, ainda dependerá de aspectos disciplinares e frequência às reuniões, configurando uma relação de prêmio e castigo. Neste aspecto, Goffman (2004) alerta que, tratar o adulto como mencionado anteriormente, sem direito livre de sair quando deseja, mesmo estando civilmente apto para isso; e, transformando a relação numa questão de prêmios e castigos, inferioriza o interno, que se vê destituído de sua capacidade de decidir e agir soberanamente, sendo, assim, tratado como criança. Numa abordagem bioecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2004) seria como tentar fazer o caminho desenvolvimental inverso: em vez de promover a interação com situações estimulantes, desafiadoras, progressivamente mais complexas, considerando as características individuais e as condições proporcionadas pelo contexto e tempo, as restrições mantidas pelos pais a estudantes com capacidade de ir e vir, poderiam ser uma tentativa de retroceder a pessoa a um estágio desenvolvimental já superado. Possivelmente, o clamor contra o controle possa ser a oportunidade de torná-lo adequado à fase desenvolvimental da pessoa, de modo a ser sujeito e não objeto em sua trajetória de vida.

Outros aspectos relacionados ao controle no residencial serão discutidos sob o título “O exercício do poder pelos preceptores e auxiliares”, quando da análise do grupo focal.

Os alunos percebem negativamente também a ação dos monitores do campus. Para eles alguns não são simpáticos, reclamando daquilo que consideram a inconveniência máxima: interpelar os namorados quando os monitores consideram que estão “passando dos limites”. No entanto, a discussão se desenvolve no campus sobre até onde pode ir o modo de namorar no internato. Para os pais que se manifestaram sobre o assunto, parece interessante

que o internato mantenha o regime de separação física durante o namoro. Para os estudantes essa regra tem sua utilidade, pois, no meio de tantos estudantes, seria difícil o controle de centenas de adolescentes, mas confessam que gostariam mesmo era de poder abraçar e beijar sem que ninguém os perturbasse. Para os dirigentes do internato, o controle é parte inevitável do trabalho com os adolescentes devido a questões éticas, legais, religiosas e de credibilidade nos serviços educacionais da instituição. Esta situação apontaria para duas alternativas: a do controle da sexualidade em todos os pontos do internato, indicando uma concepção da instituição como microssistema – uma “instituição disciplinar”, onde a sexualidade estaria sob o controle institucional (FOUCAULT, 2004), e uma “instituição total”, na qual haveria ruptura nas barreiras que separam as atividades da vida (GOFFMAN, 2005); e, por outro lado, o uso livre dos pontos e os diferentes aspectos presentes em cada um deles apontaria o internato como um mesossistema com sua diversidade e papéis diferentes desenvolvidos em cada um dos locais pelos estudantes. Por outro lado, esta questão da sexualidade no internato, não será resolvido nesta pesquisa e, devido ao propósito do trabalho, se considerou que tais questões, pela sua complexidade, merecem uma abordagem à parte, em um outro estudo. No entanto, parece que as restrições da sexualidade na instituição, podem ser indicadoras de trajetórias para os internos: funcionando como incentivo à transgressão para uns e de adesão à filosofia institucional e estilo de vida para outros.

Retornando, então, à questão do controle disciplinar no internato, pode-se perceber que ele decorre do macrossistema adventista que estende à educação a filosofia eclesiástica, operando em regime confessional as unidades escolares com seus valores e crenças específicas. Dessa forma, algumas regras da igreja transferem-se para o espaço escolar, que tenta gerenciar com outros regulamentos e medidas disciplinares a sua efetivação junto aos alunos.

Os conflitos, na área do controle, tendem a acontecer em um grupo quando se tornam rigorosos, a ponto de anular ou restringir demais o espaço físico e psicológico dos seus membros, requerendo renúncias além do que se pode suportar, como mostra Lewin (1978) – situação que tem como desfecho o abandono ou destruição do grupo. Esta situação é apontada por estudantes, especialmente quando entendem que insuficiente esclarecimento foi dado sobre a proposta confessional da instituição, ou quando os regulamentos são executados em clima de imposição e ausência de polidez. Por outro lado, o contexto do internato, funcionando como mesossistema unificado, tende a sustentar o controle através da filosofia difundida nos discursos e práticas institucionais. Neste sentido, os estudantes parecem perceber que, naquele espaço, o estilo de vida proposto pela instituição pode ser, ainda que

em parte, aceitável na prática cotidiana, e, em seguida como mostra a experiência de egressos, se tornar parte de suas trajetórias de vida mesmo depois da experiência no internato.

Finalmente, relacionado ao controle, está a portaria do internato. A portaria atende a dois setores: a preceptoria, que lida com os internos, e o setor da segurança, responsável pela proteção das pessoas e da propriedade da escola. Na percepção dos alunos, embora a portaria apareça como necessária à proteção e lembre, ainda que em parte, os portões dos condomínios modernos, em função da situação específica do aluno no internato, sobressaem o sentido de fechamento e saída. Um “regime semi-aberto”, nas palavras de alguns estudantes da educação básica. O sentido de fechamento está discutido na análise das expectativas dos pais em “O internato como ideal de vida”.

O sentido de saída, que aparece nas fotos, reporta o aluno à saudade de casa e à separação dos colegas do internato, acenando para o retorno à origem, e também para o rompimento com a instituição, enquanto espaço intermediário na experiência de vida do interno. Porém, como se poderá perceber no depoimento de egressos, geralmente os ex-internos tendem a referenciar suas trajetórias para além do internato a partir de experiências, competências adquiridas e mesmo conflitos vividos na instituição. A experiência no internato parece, pelos depoimentos dos alunos, sobrepor-se àquela obtida antes de se ter passado por ele; uma experiência de transformação com potencial positivo e negativo; a depender do tipo e resultado das interações do estudante com pessoas, coisas e símbolos presentes no contexto imediato onde esteve por um período da vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Portanto, as fotos puderam proporcionar a compreensão do significado para os internos de pontos, territórios e trajetos que estavam conectados por redes de relações positivas e negativas. Os espaços positivos parecem ter sido aqueles que ofereceram aos alunos oportunidades para exercitar aspectos como religiosidade, privacidade, sociabilidade, desenvolvimento acadêmico, participação e senso de pertencimento. Os espaços negativos foram identificados no setor de águas e cuidado do aluno, como atendimento e controle. Nos setores de águas estão as questões alimentares, uso de banheiros e lavanderia coletivos e higiene, que indicam aspectos insuficientes para contemplar a individualidade, privacidade e bem-estar pessoal. O atendimento aparece nos setores de serviços, atendimento da quadra e condições da academia, onde os alunos se sentem desatendidos e onde a potencialidade dos setores são subaproveitados, gerando conflitos e agressividade. No controle, a preceptoria, a monitoria do campus e a portaria indicam limitações requeridas dos alunos, incidindo principalmente na esfera da sexualidade e do uso livre do espaço real e virtual: umas

reconhecidas como necessárias e outras, controvertidas. No geral, o internato aponta para inúmeras possibilidades em seu contexto na trajetória dos seus alunos internos.

5.2.3 O grupo focal

O grupo focal pretendeu promover uma situação espontânea, favorecida pela entrevista em grupo, e que facilitou o aparecimento de divergências e convergências de opiniões, produzindo o surgimento de novos aspectos do contexto pesquisado e também ampliando os já conseguidos durante as fotos, por exemplo. No grupo focal foi solicitado aos alunos que dessem uma definição do que era o internato para eles, no sentido do tipo de vida que levavam na instituição. À medida que os discursos em torno da questão inicial se sucediam procurou-se introduzir, quando necessário, tópicos subjacentes à questão principal e que, por serem importantes para a pesquisa, foram postos diante do grupo no decorrer da entrevista. Esses tópicos se referiam às razões para vir ao internato, escolha do quarto, rotina, estudo, trabalho, lazer, relações com preceptores, direção, professores, relacionamento com a comunidade externa e funcionários da instituição.

Nos discursos do grupo focal, os internos partiram de uma descrição inicialmente laudatória sobre o significado do internato para suas vidas e, depois, para uma avaliação crítica, ora positiva, ora negativa. No caso das expectativas familiares, os resultados do grupo focal mostraram que, entre os fatores que dificultam a sua realização, estão a habilidade dos profissionais para lidar com situações específicas dos alunos, bem como a quantidade insuficiente do pessoal disponível para atendimento. Por este aspecto, a ênfase descritiva do que os afetava no internato recaiu sobre o pessoal que o dirige, notadamente os que estão mais próximos dos alunos e os afetam mais diretamente, no caso dos preceptores e monitores, chamando a atenção para as relações de poder e controles próprios da instituição.

5.2.3.1 Motivos para a escolha do internato

As razões apontadas pelos alunos para estarem no internato são encontradas em algum tipo de influência ou problema vivenciado na família. Questões relacionadas a deslocamento (mudança) que levou a procurar um lugar para os filhos ficarem durante a transição; falta de condições de oferecer os estudos desejados no local de residência; separação dos pais ou conflitos familiares; disponibilidade do curso escolhido num internato onde os pais conseguiram algum tipo de bolsa de estudos e oportunidade de trabalho para os filhos.

Conforme apresentado anteriormente, os pais pesquisados declararam que, entre as razões para a escolha do internato para os filhos na educação básica, encontram-se expectativas religiosas, acadêmicas e desenvolvimento psicológico num ambiente seguro proporcionado pelo internato. No entanto, nos depoimentos dos filhos, obtidos no grupo focal, o internato é escolhido devido a duas razões básicas: 1) conflitos na família (separações, mudanças, dificuldade de relacionamento entre pais e filhos e dos pais para educar); e 2) dificuldades financeiras (procura por bolsa de estudo, trabalho). A partir deste paradoxo, podem-se sugerir pelos menos três possibilidades. Em primeiro lugar, os pais camuflam completamente os verdadeiros motivos para enviar os filhos para o internato por trás de alegações religiosas, acadêmicas e psicológicas. Sendo este o caso, o internamento seria um exílio forçado, ou até consentido pelos filhos, como alternativa para ganhar tempo ou tentar solucionar os conflitos e necessidades financeiras dos pais. Em seguida, os pais mascaram parcialmente os verdadeiros motivos. Embora acreditem que o internato pode oferecer tudo quanto dizem ao explicar as razões para ali colocá-los, também ocultam que o fazem por razões que os pressionam a tomar essa atitude. Podemos nos valer do Quadro V e da Tabela II para tentar desvendar a ocultação dos motivos reais: além dos conflitos na família e das dificuldades financeiras, que os internos apontam como razão para vir para o internato, os pais, por outro lado, apresentam o desejo de que “aprendam a dar valor” às coisas e à família. Neste último item, aparece uma conotação de educação que pode ser punitiva, para levar os filhos a descobrirem, pela experiência no internato, como as coisas e os pais são importantes. Enfim, as posturas dos adolescentes, demonstrando responsabilidade e valorização aquém do esperado pelos pais, e às coisas que estes lhes proporcionam, mais o sentimento de incapacidade dos pais para fazer com que mudem de atitude, seriam razões para os pais escolherem o internato para os filhos. Finalmente, as razões dos pais e dos filhos são complementares. A família, como instituição complexa, experimenta conflitos, e busca a melhor alternativa para educá-los de acordo com seus valores e ideais, o que pode explicar a escolha do internato, o qual proporcionaria as trajetórias esperadas pelos pais para seus filhos. Escolha que, realmente, estaria sendo feita com base nas expectativas de natureza religiosa, acadêmica, psicológicas e de solução, provisória ou definitiva, na percepção dos pais, para os conflitos familiares. Neste sentido, os pais teriam apresentado, nos questionários, apenas uma parte dos verdadeiros motivos que os levaram a escolher o internato.

Os depoimentos seguintes, dos internos, foram identificados por números e de forma aleatória, de modo a assegurar o anonimato dos depoentes:

Em casa estava tendo uns problemas. Aqui melhorou, gostei daqui [...]

Interno 1

[...] estava mudando para a Bahia. Aí a gente resolveu vir para o internato porque era mais seguro.

Interna 2 (Relação conflituosa dos pais não era segura para os filhos)

Eu vim para cá mais porque meus pais são separados e eu fui morar com minha mãe. E eu tinha uns conflitos com ela.

Interna 3

[...] minha vida estava um caos mesmo. Chegou num ponto que eu não queria mais estudar.

Interno 4

Eu vim para cá porque eu morava em [...] e estudava em [...] e era uma hora de distância. Então era muito cansativo.

Interno 5

[...] meu pai foi transferido para [...] eu queria ser aluna interna, porque eu morei seis anos num internato, sendo externa com meus pais, e eu queria ser aluna interna. Então, como eu queria me colocaram aqui.

Interna 6 (o pai era funcionário de outro internato, onde morava com a família)

Eu vim porque já tinha vontade de vir, mandei a carta, consegui e vim.

Interno 7 (candidatou-se a trabalho parcial no internato)

Quando recebi a carta, que dizia que eu havia sido aceita, vi que não era só da vontade da minha mãe, e sim, também, da vontade de Deus.

Interno 8 (candidatou-se a trabalho parcial no internato)

Os depoimentos apontaram explicitamente para os elementos de tensão, ainda que temporários, que provocaram a escolha do internato. Esses indicadores de tensão foram percebidos nos depoimentos dos pais e também na apologia dos preceptores, que rejeitaram a caracterização do internato como reformatório. Não é incomum que os pais procurem ocultar

ou minimizar os conflitos que motivam a escolha do internato, sabendo que os filhos poderão não ser aceitos. Para evitar que os alunos sejam recebidos na escola contra a sua vontade, o internato estabelece como condição para a aceitação do aluno, que haja sua concordância, tornando o ingresso uma decisão pessoal ou, pelo menos, compartilhada com os pais. No entanto, independente das tensões surgidas na escolha do internato, este espaço, devido à adaptação a uma nova dinâmica que se exige do aluno, torna-se gerador de novos conflitos. Essa situação, juntamente com os depoimentos, indicou o internato como um lugar onde conflitos não resolvidos no âmbito familiar buscam solução e onde outros novos conflitos emergem.

Apesar das dificuldades que motivaram a escolha do internato, geralmente relacionada com a família de origem, a observação no campo demonstrou que um momento especial para os internos é a chegada dos fins de semana prolongados, ou aqueles nos quais estão livres de estudar para alguma atividade escolar. É sintomática a euforia dos internos para voltar para casa, os insistentes pedidos tanto de familiares como dos próprios alunos pedindo a antecipação de testes, adiamento de exames, para assim poderem ir mais cedo para casa e, depois, as desculpas e explicações de familiares e dos próprios internos por terem chegado depois do previsto. Também foi notado o lamento comum dos alunos que trabalham na escola, ou tiveram algum motivo que os impediu de retornar junto com os demais:

Os alunos bolsistas sofrem muito aqui, se dedica ali [sic], e quando você gostaria de ir para casa encontrar alguma pessoa, não pode, e quando chega o final do ano você vai e passa quinze dias em casa. Não é nada! Só de médico e dentista já foram os dias todos, aí você volta pro colégio.

Interno 1 (trabalha em um turno e estuda no outro)

[...] quando cheguei aqui, adorei. Fiquei super empolgada e até hoje gosto muito daqui. Eu acho que quatro anos está de bom tamanho, por isso esse ano já estou indo embora.

Interna 3 (trabalha em um turno e estuda no outro)

De acordo com o depoimento do Interno 1, o pouco tempo em casa, nas férias, não é suficiente para compensar as dificuldades que os bolsistas têm para estudar em um turno e trabalhar no outro. Para a interna 3 o período de quatro anos no internato foi suficiente e é hora de ir embora. Esse desejo de voltar para casa, nos depoimentos da maioria dos alunos e nas observações no campo, mostrou que o internato é um lugar que os alunos entendem como

provisório. Em geral, foi reconhecido pelos estudantes ter o internato valor e utilidade para suas vidas, mas, uma vez cumprido o objetivo, a permanência indefinida nele se torna insustentável. Mesmo entre os que declararam estar bem ajustados ao contexto do internato, a continuação de suas vidas fora da instituição ou o retorno à família de origem continuam, como trajetórias presentes no imaginário do aluno.

Os elementos discutidos até este ponto, presentes nas expectativas dos pais, além de qualificar as trajetórias propostas para a análise, apresentam um grau de harmonia entre família e escola e parece que esta congruência estaria mediando a integração entre família, internos e instituição.

5.2.3.2 Preparo para a vida x aprender a se relacionar

A idéia de que o internato “prepara para esta vida”, referindo-se à vida civil, é recorrente no contexto do internato, e é parte da proposta da filosofia de educação adventista. Esse discurso, repetido no internato, aparece nas falas dos preceptores e dos alunos. No entanto, conforme destacado por Goffman (2005), um dos aspectos objetáveis na instituição total é o distanciamento entre a vida idealizada construída dentro do internato e as situações dinâmicas externas. Enquanto o internato proporciona apoio para a consecução do projeto estável idealizado de vida, a vida externa segue rumos não comprometidos com tais ideais. Dependendo do tempo como interno, e das limitações físicas e na comunicação com a vida externa, o interno pode sofrer perdas como desatualização de como as coisas funcionam, defasagem histórica em relação ao mundo, perda de oportunidades e de tempo, e distanciamento de laços afetivos, por exemplo. Conquanto a situação no internato estudado seja significativamente diferente no que se refere à separação da vida civil encontrada em outras instituições totais mais rígidas, a imersão no sistema ideológico e o trânsito intenso e contínuo dentro dos padrões psicológicos da religião e dos códigos de relações do internato, tendem a produzir uma cosmovisão na qual o mundo é interpretado dentro do modo de ser adventista, o que pode gerar um choque com as regras distintas encontradas fora deste. Neste sentido, embora a instituição seja aberta à saída dos alunos, os depoimentos colhidos e os diálogos no campo deixaram evidente que certo desconforto é esperado pelos que saem do internato para trabalhar no mundo “lá fora”.

A diferença entre o preparo pretendido para as responsabilidades no mundo civil e o treinamento do internato, poderá ser identificada, por exemplo, na proteção especial que o aluno desfruta na instituição, não disponível normalmente no mundo externo. Outro aspecto

seriam as rotinas e éticas de relacionamentos institucionalizados, dentro do paradigma religioso, que divergem das encontradas na vida secular.

O sentido de “vida real” encontrado no internato e obtido pelos instrumentos da pesquisa, é o de uma nova experiência que o interno adquire distante dos controles da família. Para os alunos, é o momento de assumirem responsabilidades sem a intervenção imediata dos pais, de se virarem por si mesmos. A autoridade dos pais é trocada pela do internato com a qual o aluno deve lidar praticamente sozinho, em um novo contexto, com novos atores e sob novas regras. Assim, ali os alunos têm oportunidade de administrar alguns aspectos de suas vidas, como decidir a agenda nos momentos de folga e o que fazer nas saídas do internato; lidar com as questões de definição dos colegas dos quartos – com quem morar; e com os problemas que envolvem as relações com os outros internos; poder decidir contrair ou romper o namoro com quem quiser e, também, escolher com quem andar sem interferência dos pais; precisar lidar com os preceptores e monitores por si mesmos – uma nova hierarquia. Possivelmente, esta situação entre a independência do controle da família e o da instituição na qual se encontram os alunos, explicaria a concepção que parece existir nos depoimentos dos estudantes e dos pais: a idéia de uma área de transição antes de estar totalmente “preparado para a vida”. Assim, o internato funcionaria como um contexto intermediário entre a família de origem e a vida secular; um momento de passagem, que não é mais a família e que ainda não é o mundo “lá fora”. O internato ofereceria, na percepção dos internos, uma experiência rica em relacionamentos, construídos segundo as regras e oportunidades do contexto e a escolha dos internos. Neste sentido, as possibilidades são de diferentes trajetórias na entrada e na saída do internato que, dependendo de diferentes fatores, estariam além do controle definitivo da instituição e dos pais que ali os colocaram.

Eu acho que é o primeiro contato com a vida real, porque em casa é aquela coisa..., né? No internato, não, ou você se vira ou se vira e, ao mesmo tempo, como ela falou, você não fica jogado por aí.

Interno 2

Enquanto a “vida real”, encontrada no internato, é colocada na fala dos alunos no sentido de uma nova experiência, em oposição à vida na família de origem, as indicações do grupo focal, como os outros instrumentos da pesquisa, mostraram que “o preparo para a vida”, no sentido de experiência civil externa, não poderia ser considerado completamente o resultado da experiência no internato.

Às vezes eu discordo de as pessoas dizerem assim que aqui é uma escola para vida. É de certa forma, uma escola para vida, mas eu acho que é mais uma escola para relacionamentos, porque, quem já conviveu lá, no mundão lá fora, já viveu um pouquinho de experiência. Sabe que aqui não passa tantas coisas em relação à vida, a batalha, essas coisas, mas em relação à convivência e relacionamentos, é uma escola realmente.

Interna 10

As contenções para considerar o internato “uma escola para vida”, no sentido de preparo para a vida civil, justificaram-se por causa da ética e modo de vida da instituição, refratárias ao estilo secularizado do mundo externo. Uma das razões para isso, nas instituições totais, é a construção de situações especialmente para o seu contexto, conforme apontado por Goffman (2005). É um ambiente “higienizado”, por assim dizer, das coisas ruins do “mundo”. Neste sentido, o internato não prepara para a vida; ao contrário, pode até exigir que, posteriormente, o estudante tenha que ajustar as concepções ali obtidas ao cotidiano fora do internato. Embora ali aprenda uma profissão, ou desenvolva alguma habilidade útil à vida secular, a sua ética e as suas regras sociais não são sempre iguais às do mundo de fora. Isso se dá porque há uma idealização da filosofia institucional, denominacional, que prevalece ou tende a prevalecer no contexto, exatamente como propõe Neulfeld et al (1976) como um dos objetivos da educação adventista.

No entanto, concomitantemente, o internato, para a educação básica, oferece atmosfera de proteção durante uma fase da vida muito importante para o desenvolvimento; cria essa sensação nos internos e os coloca em circunstâncias que os desafia à superação de diferenças através do convívio com o outro, por isso é sentida pelos alunos como uma escola que ensina a se relacionar.

[...] me ajudou muito porque aprendi aqui a me relacionar.

Interno 1

“Você aprende a lidar com vários tipos de pessoas diferentes, [...] com pensamentos diferentes.”

Interno 3

Aprendi a lidar com vários tipos de pessoas, e eu acho isso muito importante porque em qualquer coisa que for trabalhar, na minha vida, vou precisar lidar com isso.

Interno 4

É um lugar especial porque você aprende a conviver com vários tipos de pessoas e aprende a respeitar o espaço do outro, e é um lugar onde você aprende realmente a amar as pessoas como elas são.

Interno 9

Numa abordagem bioecológica, o internato propõe uma ruptura entre seu microsistema e o mesossistema externo, próprio de sua condição de instituição fechada.

Finalmente, os depoimentos e as observações de campo, as situações dos quartos, o compartilhamento das refeições e espaços em geral, mostraram o internato como um lugar onde se aprende e se constrói relacionamentos. Assim, uma vez que o interno precisa conviver com outros fora do seu círculo familiar, em um mesmo lugar e em várias situações diárias, estaria, neste sentido, desenvolvendo o que eles nomearam de “preparo para a vida”.

5.2.3.3 “Família” do internato e amigos

Embora a convivência com amigos desperte nos internos a idéia de família, por causa dos vínculos construídos, como se pôde verificar nos depoimentos, a idéia dos alunos durante seu período no internato é a de que o sentimento de “família” é percebido praticamente sem ressalvas na relação com outros internos. Esse sentimento refere-se, especialmente, aos colegas do quarto ou àqueles mais próximos, resultado da convivência, enquanto que com os dirigentes há uma relação de obrigação, receio e precaução, estando praticamente ausente nos depoimentos e diálogos informais a referência à relação de família referida aos preceptores e monitores.

Os internos se referem aos dirigentes, como exercendo a função dos pais, somente quando demonstram empatia e apoio nos conflitos que os adolescentes enfrentam na instituição. Neste sentido, expressam a expectativa de poderem contar com os preceptores, por exemplo, numa relação de confiança e amizade; de estarem seguros em relação à atenção e valorização que esperam dos que têm a tarefa de atendê-los; de serem consultados sobre as decisões que os afetam diariamente. Assim, para os estudantes, a prestação de serviços do internato, por mais impecável que tenha sido, foi insuficiente para, a partir daí, atribuírem aos

dirigentes a noção de função paterna ou considerarem o internato uma família. O interno, neste sentido, parece esperar dos dirigentes uma atenção que vai além dos serviços regulares do internato e queixam-se do distanciamento e frieza nas relações por parte dos dirigentes, situação também apontada por Goffman (2005). Ainda nesse contexto, pela ausência de aproximação e atenção dos dirigentes, surgem laços de cumplicidade entre os internos através de grupos que, por meio de diversas estratégias, resistem às ações dos dirigentes, conforme os comentários seguintes:

[...] é uma convivência tão intensa que eles [os colegas] acabam virando uma família para você aqui no internato. No meu quarto, por exemplo, eu gosto de muitas pessoas, às vezes tem muita encrenca, mas eles não deixam de ser gente que eu gosto, que me ajuda e é para mim uma segunda família. Tanto as pessoas do quarto como as pessoas em geral.

Interno 1

Porque o meu quarto era a minha família e se mexe com minha família mexe comigo. Então, eu acho que o vínculo de amizade que é formado no quarto, quando é quebrado, a gente sente falta. [...] Então, vejo que formou um vínculo muito forte.

Interno 1

E eu me apeguei tanto [aos colegas] que eu não me vejo fazendo faculdade em outro lugar que não seja em um internato adventista.

Interno 4

As relações com preceptores parecem não ser percebidas, em geral, pelos internos como sendo uma relação de família. A solidão produzida pela distância dos familiares, notadamente nos novatos, leva os internos a dependerem emocionalmente dos encarregados imediatos do seu cuidado e de seus colegas. Tratando-se de dirigentes, essa relação pode produzir, por algum tempo, e em alguns casos, relações de cumplicidade, dependência, amizade, especialmente com os internos que trabalham com os dirigentes.

No entanto, os vínculos que evocam a idéia e a palavra família, mesmo entre os internos, podem significar uma rede de apoio mútuo, entre amigos, para a superação de dificuldades e até resistência, para driblar e contestar o sistema, conforme apontado por Goffman (2005). Por outro lado, essa convivência por tempo prolongado, no mesmo espaço e

sob a mesma situação, promove o surgimento de laços de amizade duradouros descritos por ex-internos como “inesquecíveis”.

5.2.3.4 Independência: em relação à família de origem

Nos depoimentos dos alunos e dos pais a independência, saber se virar sozinho, é um aprendizado que se obtém no internato. Esta palavra parece ser usada também no sentido de liberdade e autonomia. O primeiro sentido, independência, que os pais desejam que o internato proporcione aos filhos, parece referir-se ao desejo dos pais de que os filhos aprendam a viver sozinhos. Independência possui o sentido de soberania sobre si, de prover-se a si mesmo, nas palavras de um interno: “se virar ou se virar”. Paradoxalmente, os pais pretendem dar independência aos filhos colocando-os exatamente num contexto onde a ênfase é controle, disciplina, limites e, na maioria dos casos, os pais ainda continuam exercendo alguma influência sobre a decisão dos estudantes. Isso significaria que a independência desejada para os alunos possui, para os pais e até para os estudantes internos, significado limitado e refere-se a estarem separados dos pais e recorrerem menos a eles, mas ainda sob o controle imediato da instituição.

O segundo sentido que poderia estar embutido na palavra independência é o de liberdade. Para Lewin (1978) liberdade é ter espaço suficiente e satisfatório para se movimentar, não apenas física, mas psicologicamente, aspecto fundamental para a satisfação da pessoa como condição para permanecer como parte de um grupo. Refere-se, assim, à liberdade exterior, física, e à liberdade interior, psicológica, de poder escolher, experimentar e fazer o que quiser, normalmente de acordo com os limites do grupo do qual se faz parte. Curiosamente, nos depoimentos sobre o internato, a liberdade está associada à sua condição de instituição total (GOFFMAN, 2005) e disciplinar (FOUCAULT, 2004) e também parece contraditório que se procure liberdade em um espaço onde a ênfase é o controle e o isolamento, ainda que parcial, do mundo externo.

O terceiro e último significado que poderia estar por trás da palavra independência é autonomia. O sentido aqui parece ser governo de si, mesmo que não seja ilimitado. No que se refere aos adolescentes a autonomia não significa desligamento emocional dos pais, significa que o indivíduo não é mais tão dependente física e psicologicamente dos genitores e tem maior controle sobre as próprias decisões (COATES, 1997). Assim, independência, autonomia e liberdade possuem sentidos distintos, mas mantêm, ao mesmo tempo, significados que se complementam, possivelmente por isso são usadas como sinônimos.

Considerando o internato alvo desta pesquisa, e as características já descritas por Foucault (2004) sobre a instituição disciplinar e Goffman (2005) sobre a instituição total, também pareceu inesperado que os internos identificassem o internato com independência pessoal. Porém, apesar das regras e do ambiente fechado, a instituição proporciona aos alunos a oportunidade de decidirem aspectos de suas vidas que, normalmente, os familiares tendem a gerenciar. Sentindo que em casa as decisões estão monitoradas, os internos vêm no internato a independência para decidirem por si mesmos, uma vez que a família é consultada somente em assuntos mais sérios, normalmente envolvendo questões disciplinares.

Embora o internato ofereça oportunidades que vão além de seu currículo oficial de estudos, oferecidas por meio de programas paralelos desenvolvidos em seu espaço, como curso de vendas e oportunidades para trabalhos temporários dentro e fora da instituição, a independência, na interpretação dos alunos, refere-se a terem que resolver as situações que aparecem em suas vidas sem contar com a presença e interferência da família. No entanto, mesmo sob as condições da instituição total e disciplinar (GOFFMAN, 2005; FOUCAULT, 2004), os alunos consideram a experiência como positiva e produtora da capacidade de serem independentes.

[...] *você se torna mais independente.*

Interno 2

No internato você passa por um processo de independência.

Interno 1

[...] *fui muito protegida. Eu cresci num lugar muito pequeno, então eu nunca tinha viajado sozinha, feito compra sozinha. E eu vejo que o internato é um lugar que tem me ensinado, e para muita gente, ser independente, mas de uma forma que não te deixe vagar pelo mundo sem rumo. O lugar te protege, mas te ensina a viver uma vida independente [...].*

Interna 9

Esta percepção combina com a própria rotina do internato, que inicia o interno em uma dinâmica na qual a instituição deixa claro, pelas normas e pelo monitoramento, que o aluno precisa assumir responsabilidade para gerenciar a própria vida, de modo a cumprir suas obrigações, seguir as regras, realizar o trabalho designado e obter a aprovação nas disciplinas. Cumprida esta parte, conforme pôde ser visto na pesquisa de campo e confirmado pelos

próprios internos e dirigentes, geralmente o aluno não será incomodado pelos monitores, preceptores ou a direção do internato. A independência no internato, portanto, possui duas vertentes: primeiro da família e, depois, da interferência imediata e pessoal dos responsáveis pelo interno, desde que sejam cumpridas as obrigações requeridas pela instituição. Em uma das duas, ou em ambas, se pôde localizar o conceito de independência dentro do internato.

5.2.3.5 O exercício do poder pelos preceptores e auxiliares

De acordo com o modelo bioecológico (CECCONELLO; KOLLER, 2004), uma das três características da *pessoa* que atua no desenvolvimento e influencia os processos proximais é chamada de *força* (as outras são *recursos* e *demandas*). A denominação de força é usada para descrever os elementos que colocam os processos proximais em movimento e os sustentam. Trata-se de características e disposições comportamentais ativas que podem ser *geradoras* ou *desorganizadoras* e podem também sustentar sua operação, criar obstáculos ou até impedir que tais processos ocorram. Assim, as forças presentes nos processos proximais desenvolvidos entre alunos e preceptores, estão entre as principais razões para a aceitação do internato (quando geradoras), para “estimularem o engajamento individual e coletivo, estimular a curiosidade e o sentimento de auto-eficácia” ou (quando desorganizadoras) manifestar “dificuldade para controlar o comportamento e emoções, apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade e tendência a comportamentos explosivos” (CECCONELLO; KOLLER, 2004, p. 56) nas relações com outras pessoas, coisas e símbolos.

A segunda característica da pessoa, chamada de *recursos*, refere-se a “competências ou deficiências psicológicas que influenciam a capacidade da pessoa de engajar-se efetivamente nas interações ou processos proximais”. A terceira característica são as *demandas*, “aspectos que estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento dos processos proximais” (CECCONELLO; KOLLER, 2004, p. 56). Exemplos de demandas são a aparência física, comportamentos ativos ou passivos, idade, gêneros e etnia. Assim, parece importante a consideração dessas três características nas relações dos preceptores com os estudantes, uma vez que atuam sobre os processos proximais e sobre seus efeitos no desenvolvimento, tanto nos alunos como nos dirigentes dos residenciais do internato

Nas interações com os estudantes, o preceptor ocupa posição de destaque, pois a maior parte das atividades, e as mais importantes, como rotina alimentar, condução dos cultos

diários nos residenciais, horários de dormir e acordar, horários de estudo e lazer, aconselhamento durante conflitos com outros alunos, namoro, saídas do internato, contato com os pais, medidas disciplinares, ação dos monitores e até encaminhamento para médico, são controladas direta ou indiretamente pelos preceptores. O preceptor, portanto, interfere mais que outros dirigentes no desenvolvimento dos processos proximais entre as pessoas, no contexto e no tempo dos estudantes, contribuindo no ambiente com suas características pessoais como forças geradoras ou desorganizadoras. Possivelmente devido a isto, a atuação dos preceptores e seus auxiliares são temas recorrentes nos discursos dos internos.

Na observação do campo, e a partir dos dados coletados, a figura do preceptor aparece como representativa e dominante, no imaginário do estudante, como uma figura de poder e, ao mesmo tempo, de apoio e até de afetos. Por isso, relações ambíguas de “amor e ódio” colore as descrições dos internos relativas ao personagem e suas funções. Provavelmente, se algum personagem ou relação dentro do internato pode encarnar o papel de mãe ou madrasta má e pai ou tirano, esta é, sem dúvida, a figura do responsável direto pelos internos. Esta posição, às vezes, é compartilhada pelo diretor interno, a depender do nível de interferência direta deste nos negócios do residencial e nos interesses dos alunos. A agudeza e a carga emocional das referências à preceptoria e suas ações indica que se trata do centro nevrálgico do internato na interpretação dos internos. Este departamento, mais do que qualquer outro, influencia o implemento das condições desenvolvimentais entre os estudantes, preconizada pela filosofia de educação do internato, com repercussões sobre os valores morais, religiosos e relacionais. Em torno da preceptoria e seus auxiliares, na gestão dos residenciais, se desenvolve a maioria dos conflitos que afligem o interno e são influenciadas grande parte, talvez a maioria, das interações desenvolvidas no contexto.

A ação da preceptoria, no campus, ocorre desde os residenciais, que funcionam em prédios independentes, separados, somente para solteiros, masculino de um lado e feminino do outro. Assim, a equipe de preceptoras é encarregada do residencial feminino e, de forma independente, os preceptores, do prédio masculino. A única interferência masculina normalmente permitida na gestão do residencial feminino é a do diretor interno, que possui a responsabilidade de coordenar a ação dos preceptores e tomar, em conjunto ou individualmente, as decisões que pertencem à dinâmica geral bem como aos processos de admissão e desligamento do internato. Neste caso, as ações podem ser delegadas aos próprios preceptores ou decididas em acordo com eles. Em regra, a gerência imediata dos estudantes é tarefa do preceptor, e o diretor interno funciona como a instância seguinte da administração dos residenciais. No geral, os planos e decisões são elaborados em reunião com outros

dirigentes, mas a implementação ainda dependerá da decisão do diretor interno em acordo com o preceptor que a operacionaliza.

O preceptor, ou preceptora, é o profissional, geralmente com formação e experiência na área de teologia e educação que, após um período de estágio com um preceptor experiente, é encarregado de gerenciar o residencial onde moram os alunos internos e administrar as rotinas, fazer acompanhamento acadêmico, verificar o cumprimento de normas e prestar assistência geral ao interno, inclusive aconselhamento e solução de problemas pessoais, relacionais e afetivos. Normalmente, há um preceptor titular e mais um ou dois auxiliares, conforme a demanda de trabalho, e um número de monitores, normalmente alunos, que varia de acordo com as atividades necessárias, número de quartos ou pavilhões e andares para serem atendidos. No internato pesquisado, o número total era de vinte e nove monitores e monitoras para ambas as preceptorias. Geralmente, os preceptores trabalham em regime de revezamento para dar cobertura em regime regular ou de plantão vinte e quatro horas por dia, apoiados pelos monitores, aos cerca de duzentos internos em cada residencial.

Considerando as habilidades requeridas para o desempenho da tarefa, e a quantidade de internos que precisam ser acompanhados, é natural que a demanda por assistência seja maior do que a condição de oferecê-la. A sobrecarga do preceptor se acentua porque muitas decisões do cotidiano somente são tomadas pelo titular, o que desestimula os alunos a procurarem soluções a partir dos auxiliares.

Em virtude disto, a preceptoria, além de ficar comprometida na qualidade e quantidade de serviços que poderia prestar, se vê distante do ideal de uma convivência amiga e positiva, compartilhando de forma dialogada e negociada o processo de condução do desenvolvimento dos alunos.

Pela descrição dos preceptores entrevistados, e pela observação feita nos residenciais, bem como pelo depoimento dos alunos e conversas com familiares, o trabalho dos preceptores apresenta-se maior do que as condições disponíveis da equipe, resultando nas queixas de carência de atenção dos alunos e dos familiares.

O incremento de controle e vigilância, a partir de monitores, é reforçado como caminho alternativo para assegurar a ordem, uma vez que a solução dialogada como filosofia de ação torna-se de difícil aplicação. No entanto, as ocorrências no internato eventualmente demonstram que sua ordem interna repousa sobre a anuência dos internos, que percebem e expressam a possibilidade de transgredir. Porém, um fator importante para a ausência de transgressões, aparentemente, decorre da influência favorável da filosofia do internato, advogada e praticada por uma maioria adventista (cerca de 80%). A presença desta maioria,

aliada às regras e à ação dos dirigentes e auxiliares, estabelece um contexto onde a norma e o normal apontados por Foucault (2004) se encontram e se reforçam, enquadrando os novatos e sinalizando com destaque qualquer elemento desviante do contexto.

A direção se engana muito com os alunos. Porque tem alunos aqui que fazem coisas que , meu Deus do céu! Essa menina que era do meu quarto mesmo, eu ficava besta com a capacidade de arte que essa menina tinha. Ela era muito artista. Ela falava: eu vou fazer isso e isso em tal lugar e ela fazia. Ela dizia que esse negócio de que o colégio tem controle, os alunos é que tem autocontrole, porque se fossem de querer fazer, se quisessem fazer, faziam.

Interna 10

O depoimento da interna 10 chama a atenção para o potencial de efetiva resistência ao sistema de controle do internato. A instituição, no entender da estudante, não se dá conta dessa resistência silenciosa que, só aparentemente ou por consentimento se submete às normas. Para Foucault (2004) a instituição disciplinar não anula a capacidade de reação das pessoas e, segundo Goffman (2005), a reação aos dirigentes, na instituição total, entra em ação através de uma rede de cumplicidade, na elaboração de estratégias e códigos de comunicação, visando a transgressão dos regulamentos, obtenção de privilégios não autorizados e até usando meios proibidos para conseguir privilégios permitidos. Assim, o foco do internato no controle externo do comportamento dos alunos, tenderia a produzir obediência aparente, enquanto a transgressão, ou pelo menos o desejo de transgredir, subsistiria entre os internos. Deste modo, o controle externo rigoroso, no internato, poderia conduzir os estudantes a uma trajetória de contestação ao sistema, em vez de alinhamento com os resultados pretendidos pela instituição. Neste sentido, a preceptoria parece fundamental, uma vez que os alunos pesquisados e a observação no campo mostraram que a ênfase no controle ou na liberdade com responsabilidade; no autoritarismo ou no diálogo; no distanciamento frio ou na relação de amizade e confiança, dependem do preparo, habilidade e do perfil do profissional. Isto é destacado nos comentários de que, na mesma equipe, um determinado preceptor atende as expectativas e compreende os alunos, enquanto outro não consegue fazê-lo e parece desinteressado nesta questão.

Ainda, a liberdade de ação e o poder decisório que a preceptoria detém são sentidos de perto pelos alunos que, apesar da existência da direção interna, parecem entender que, no final das contas, dependem das decisões tomadas pelo gestor do residencial. Esta consciência foi evidenciada nas conversas com os alunos e nos dados da pesquisa, de que pode ser mais

seguro assumir, mesmo a custo de sofrimento pessoal, eventuais falhas do setor do que fazer queixas e estar potencialmente sujeito a um retaliação, ainda que imaginária.

Por outro lado, as ações da preceptoria que afetaram os internos, mostraram incomodá-los mais do que simplesmente em uma relação entre fornecedor e consumidor. Isso ocorre, a partir dos depoimentos, porque os internos não têm como se retirar facilmente do contexto onde a situação ocorre. Deste modo, em certo sentido, são obrigados a conviver com o problema que os aflige e os envolve, uma vez que estabeleceram uma relação de necessidade com o internato, onde estão seus alvos de estudos, amizades e expectativas dos pais, os quais os confiaram à instituição e esperam que ali permaneçam.

Por isso, na condição de internos, os adolescentes interpretaram as ações da preceptoria como possuidoras de significados de aceitação ou rejeição, humilhação, falta de amor, o que se traduziu no conteúdo emocional expresso nos discursos sobre o setor. Neste sentido, um atendimento inadequado oferecido pela preceptoria, e pela escola em geral, ao interno que está distante fisicamente da rede de apoio familiar, pode ser causa de ansiedade, insegurança e sofrimento, com as quais o adolescente poderá não estar apto a lidar sozinho. Assim, o tipo de atendimento na escola, especialmente prestado na relação com os preceptores e os que assistem pessoalmente o interno, pode ser fator que facilite, dificulte ou até inviabilize a permanência do aluno no internato.

Ainda no sentido anterior, conforme os depoimentos, o sentimento no interno, de que não foi aceito e de que, no final das contas, a instituição não tem real interesse em seus problemas, e de que se encontra só, sem ajuda imediata dos pais, pode ser elemento que o force a assumir sozinho situações nas quais não somente esperava, mas necessitava do auxílio de alguém mais experiente e qualificado. Esta situação poderia conduzir o adolescente a uma situação de rancor, pelo sentimento de ter sido desprezado pela instituição quando mais necessitava de orientação e apoio, especialmente se foi deixado à mercê de ação injusta de preposto do internato ou se, tendo sofrido pressão ou ameaça de colegas mais fortes, não encontrou alívio em solução por parte dos preceptores e demais dirigentes. Esta situação conduziria a uma possível trajetória de desconfiança e insegurança em relação à instituição e ao que ela representa, podendo ocorrer o inverso se, nas situações apontadas anteriormente, os estudantes recebessem orientações ou a intervenção dos dirigentes para a solução do problema.

[...] *daria para eles visitarem. Agora, o melhor preceptor é o que tem filho porque ele sabe o que é melhor para os filhos dele e ele compreende a gente também. Agora o que não tem*

filho, às vezes não se coloca no lugar. Pôxa, e se fosse meu filho e a pessoa estivesse fazendo a mesma coisa. A pessoa fica mais liberal, não mais liberal, mas entende a nossa necessidade. Eles têm a nossa rotina no computador então eles poderiam visitar. Agora, particularmente, a minha namorada já chegou para mim, porque é o primeiro ano que ela está trabalhando aqui e para ela está sendo difícil. Por quê? Porque ela está sentindo falta de um: - Olá tudo bem? Como você está? Simplesmente isso. Às vezes a pessoa precisa apenas de um oi para saber que: - Hei eu sei que você está aqui! Ela já reclamou que parece que ela nem existe naquele residencial para as preceptoras.

Interno 1

O único pai que realmente tem lá no residencial é só um preceptor, que entende as nossas necessidades, os outros não.

Interno 1

Por outro lado, para Lewin (1978) a participação em um grupo está relacionada a necessidades e objetivos do indivíduo, e que, em função dessa decisão, ocorre perda de parte de seu espaço livre. Nas palavras do autor, “a renúncia de certa dose de liberdade é condição de participação em qualquer grupo” (LEWIN, 1978, p. 117). Neste sentido, o internato enquanto grupo, ao mesmo tempo em que limita o espaço livre do estudante, pode oferecer a possibilidade de realização de seus objetivos (expectativa para o futuro) e inserir o interno numa rede de relações (satisfação imediata de necessidades). Estes elementos, presentes nos anseios de independência e nas amizades e acompanhamento positivo da escola, funcionarão como suporte para sua permanência na instituição (grupo), apesar da redução da liberdade presentes nas regras e disciplina.

Finalmente, características da pessoa em desenvolvimento, sejam os dirigentes ou alunos, devem ser consideradas. No caso dos alunos, para que a escola, em geral, e a preceptoria, em particular, possa atuar de forma produtiva no processo educacional dentro da instituição, são necessárias posturas pessoais dos dirigentes adequadas às forças, recursos e demandas presentes no processo desenvolvimental dos estudantes. Tratando-se dos dirigentes, o tipo de forças, recursos e demandas da pessoa nas funções, parecem importantes para produzir respostas sociais favoráveis aos processos proximais, através de disposições comportamentais ativas que podem ser *geradoras* em vez de *desorganizadoras*, que coloquem os processos proximais em desenvolvimento e sustentem sua operação, minimizando os obstáculos para que os processos ocorram.

No que diz respeito à proposta dos dirigentes de funcionarem como pais dos alunos, isso somente se fundamenta, na interpretação dos internos, quando o relacionamento assume maior aproximação física, diálogo, compreensão e empatia no cotidiano do internato, incrementadas por características pessoais favoráveis, tanto nos alunos como nos preceptores e demais dirigentes.

5.2.3.6 O veredicto dos internos

A última questão proposta no grupo focal foi para que os alunos dissessem, em resumo, como eles se sentiam no internato. Apesar das respostas dos alunos durante o grupo focal revelar relações ambíguas com o sistema disciplinar, descrito como bom e ruim; com os espaços refletindo relações afetivas positivas e negativas; com as evidências de expectativas familiares que pareceram se cumprir, e outras que não se realizaram, durante o período que se encontravam no internato. No entanto, a experiência como interno, do ponto de vista dos alunos, seguida de contenções e críticas em outras partes dos depoimentos do grupo focal, aparece nas respostas a esta última questão, descrita como positiva.

E aqui eu me sinto bem porque estou com meus amigos, de certa forma estou cuidando da minha vida e o IAENE me ajudou muito porque aprendi aqui a me relacionar.

Interno 1

Porque aqui a gente aprende coisas que lá fora não existem como coisas espirituais, sobre a Bíblia.

Interno 2

Para mim é um lugar muito bom porque fazemos amizades verdadeiras.

Interno 3

Eu me sinto bem porque tenho bons amigos, ensino bom, segurança, lazer.

Interno 4

Aprendi a lidar com vários tipos de pessoas e eu acho isso muito importante porque em qualquer coisa que for trabalhar na minha vida vou precisar lidar com isso.

Interno 9

É um lugar especial porque você aprende a conviver com vários tipos de pessoas e aprende a respeitar o espaço do outro e é um lugar onde você aprende realmente a amar as pessoas como elas são.

Interna 10

Apesar de apontar coisas de que não gostam no internato, os alunos indicaram, nas considerações finais, como razões que os levam a gostar do internato, a aquisição de amigos e a convivência com eles, o bom ensino, a segurança, oportunidade de lazer, o aspecto religioso, o aprender a conviver, se relacionar e cuidar da própria vida.

Finalmente, os depoimentos indicaram que a amizade e a possibilidade de novos relacionamentos são entendidas como as melhores contribuições do internato para a sua formação, seguidos da habilidade para cuidar da própria vida.

5.2.4 Síntese das fotografias e do grupo focal

A partir dos resultados das fotografias e do grupo focal foi possível identificar elementos ligados ao ambiente que os internos consideraram especiais, com condições e oportunidades favoráveis aos estudos: para o trabalho e desenvolvimento pessoal; para aprender a se relacionar; a trabalhar duro; ser competente e cumprir regras. Esses achados foram também encontrados no Educandário estudado por Antoneli (1997) onde os ex-internos mostraram progresso em termos de escolaridade, renda familiar e sinais de ascensão aos valores da classe média.

O internato também foi descrito como alternativa para situações difíceis, transitórias ou permanentes, enfrentadas pela família.

As questões ligadas à forma como o controle é exercido sobre os estudantes pelos preceptores e monitores; a falta de liberdade para sair e dormir à hora que desejavam; a atenção esperada quando doentes ou vivenciando os conflitos próprios à adolescência e, especialmente, a solidão experimentada pelos internos, particularmente pelos mais novos, durante a crise de adaptação ao internato nos primeiros meses, foram aspectos recorrentes nos depoimentos e confirmados no cruzamento com os dados das fotos.

As limitações ao contato físico no namoro dentro do internato, alvo do louvor dos pais em inúmeras conversas no campo da pesquisa e, por outro lado, uma responsabilidade defendida zelosamente pela instituição para manter a confiabilidade perante as famílias dos

adolescentes e a harmonia com os princípios denominacionais, apareceram tanto nos depoimentos do grupo focal como nas fotografias. Nas fotos, a praça aparece como lugar para “desfrutar os amigos e o namoro, tirando os monitores” (Interna 7), e o residencial feminino como lugar onde se gostaria de estar sempre, mas são impedidos (Interno 4). Numa outra foto os monitores são tachados de incompreensíveis porque “graças a alguns deles alguns relacionamentos com o sexo oposto tornam-se impossíveis” (Interno 3). Este mesmo interno reclama do gerador de energia elétrica, porque “graças a ele os casais não podem aproveitar dos momentos de falta de energia” (interno 3) lamento ouvido de outros adolescentes no campus.

Outro aspecto relatado foi a alimentação lacto-ovo-vegetariana, servida no internato, à qual alguns alunos não conseguem se adaptar completamente.

O internato aparece como um lugar onde, embora os alunos se sintam presos pelas normas e controles externos, paradoxalmente, podem ser independentes. Essa independência aparece em relação ao controle sob o qual se encontravam quando na família de origem. Para eles, a família aparece como lugar de controle próximo, enquanto no internato o controle, embora rigoroso, é percebido como mais distante, impessoal, oferecendo oportunidade para o interno tomar suas próprias decisões e organizar sua vida sem a interferência dos pais. Neste sentido, ressaltando-se as diferenças entre o internato e a família, ambos os contextos aparecem como espaços de poder e de controle, uma noção que aponta para a replicação da estrutura de poder encontrada na família e reproduzida nas instituições sociais (RODRIGUES, 1981), inclusive no internato.

Para os internos, as atividades religiosas no templo do campus, enquanto centro da religiosidade do internato, e as praças, onde permanecem sempre que têm oportunidade, foram os dois espaços descritos sempre de modo positivo. No caso do templo, essa interpretação positiva ocorreu mesmo para os internos que não são filiados à denominação.

As fotos e o grupo focal remeteram-nos às questões do poder e da sexualidade no internato, percebidas pelos internos e apontadas por Foucault (2004); aspectos relativos à administração formal da vida dos internos como de gestão distante e indiferente, alvo dos freqüentes discursos dos alunos, já investigados por Goffman (2005). Por outro lado, o internato aparece como lugar privilegiado para o desenvolvimento em contexto, onde vários elementos podem convergir para o desenvolvimento do aluno (BRONFENBRENNER, 1996) produzindo resultados que sejam permanentes, conforme Antoneli (1997), e como evidenciados nos depoimentos de ex-alunos, como veremos a seguir.

Para os internos que são membros da religião, o internato foi descrito como lugar onde se encontram a salvo das influências externas, contrárias aos valores e crenças denominacionais. Esta concepção estabelece uma relação entre o internato e o mundo externo como em campos opostos, onde forças operam contrárias ou favoráveis à satisfação das necessidades dos indivíduos. Essa idéia de campo remete-nos ao modelo topológico de Lewin que apresenta as relações do indivíduo no grupo, o qual funciona como “um todo dinâmico” (LEWIN, 1978, p. 100). Este modelo, aplicado ao internato, enquanto espaço de vida dos estudantes, pode ajudar a entender a instituição como um campo de forças favoráveis para a manutenção da religiosidade e valores da escola, em oposição à hostilidade percebida no mundo externo; porém, ao mesmo tempo, dentro deste mesmo campo, atuam forças favoráveis ou não – valências positivas – valências negativas – aos propósitos do internato e às necessidades dos alunos, a depender dos interesses e crenças dos internos, da coerência dos dirigentes e da dinâmica da instituição com as expectativas dos estudantes e das famílias.

Outro aspecto, relacionado aos internos ligados à religião foi uma maior aceitação de aspectos religiosos de acordo com a filosofia da instituição. Embora se sentindo limitados e incomodados em outros aspectos, como os demais estudantes, os internos oriundos da mesma denominação tendem a aceitar mais facilmente a filosofia, embora manifestem o desejo de mais liberdade e menos controle, especialmente quando se encontram na faixa etária a partir dos 18 anos, como mostrado nos depoimentos e percebido nas observações dentro do internato. Em geral, os internos com discursos mais alinhados à religião, procedentes de famílias adventistas, mais envolvidos nas atividades da igreja, embora estejam sujeitos às mesmas dificuldades que os demais, parecem experimentar menos tensão e conflitos na adaptação ao internato, o que demonstram quando expressam satisfação com a religião, valores e o ambiente da escola.

Parece que a adaptação é facilitada quando a instituição reproduz valores e práticas semelhantes àquelas vivenciadas em casa, ou experimentadas no comprometimento com as atividades e ensinamentos da igreja, antes de chegarem ao colégio. Isso indica que, para esses alunos, as valências positivas, para usar a linguagem de Lewin (1978), podem se sobrepor às negativas, pois quanto mais próximos do centro de valores e crenças do internato, terão menos conflitos internos e serão menos suscetíveis a pressões externas, particularmente durante a experiência dentro do internato. Isso nos remete, também, a Bronfenbrenner (1996) e à sua concepção ecológica do desenvolvimento: os sistemas ligados entre si interagem e, na medida em que o interno procede de outro sistema alinhado ao internato, no qual se sente confortável

(a família da mesma religião, outro internato adventista, ou como membro da igreja adventista), aumenta a possibilidade de desenvolvimento no internato com menos conflitos.

Assim, as tensões e conflitos gerados nas relações com o mundo externo encontraram alívio no deslocamento para o internato, mas este ambiente não está isento da dinâmica própria dos grupos, apontada por Lewin (1978). Considerando que o grupo seja “o solo em que a pessoa se sustenta” (LEWIN, 1978, p. 101), tudo o que afetar o grupo ou ocorrer dentro dele afetará o indivíduo e vice-versa. Neste sentido, dentro do internato, os conflitos que giram em torno da satisfação ou não das necessidades continuam a existir, e, quando não satisfeitas, essas necessidades se tornam geradoras de tensão e sofrimento. Isso ocorre pela limitação de espaço livre para movimento dos internos, o que dificulta a satisfação de suas necessidades.

Outros fatores promotores de tensão resultando em trajetórias não intencionais dentro do internato são as gestões autocráticas e autoritárias, distantes e insensíveis (GOFFMAN, 2005), que atuam na ausência do diálogo, excluindo os internos das decisões e informações do seu interesse, mesmo quando os discursos institucionais tentam apresentar um quadro diferente. Esta situação pode gerar bloqueios íntimos no interno que, assim, tenta ajustar-se à situação do contexto, resultando em raiva que é descarregada com agressões dirigidas àquilo que representa, direta ou indiretamente, a origem percebida da tensão, podendo resultar até no abandono do internato. Assim, na escola, enquanto reprodutora histórica da sociedade podem ser encontrados os fatores desencadeadores da agressividade dos adolescentes. Neste sentido, embora seja freqüentemente atribuída a uma fase crítica, inerente à etapa da vida em que se encontram, a violência dos adolescentes nas escolas é descrita como sendo de fato resultado de “uma construção social, que repercute tanto sobre as pessoas que atravessam essa fase quanto sobre a sociedade” (MILANI; JESUS; BASTOS, 2006, p. 370). Ainda, segundo esses autores, uma escola onde o clima seja de confiança, segurança e diálogo, onde se promova a cooperação em vez da competição, pode favorecer o trabalho pedagógico dos professores e os resultados acadêmicos entre os alunos, contribuindo para o surgimento de uma cultura da paz.

Além da raiva e da agressividade, a transgressão deliberada e desafiadora é uma das possíveis trajetórias decorrentes da situação que limita o espaço livre do estudante, necessário ao seu desenvolvimento (LEWIN, 1978). Outras possíveis trajetórias, também encontradas em relatos dentro do internato são: depressão, no sentido de auto-anulação, e paralisia, visando uma acomodação ao contexto. Neste sentido, a acomodação não se dá por reconhecimento da importância dos valores e da dinâmica do internato, mas porque parece ao interno não valer a pena lutar contra o sistema, e correr o risco de perder a oportunidade de estar na instituição,

restando apenas suportar uma situação indesejável, da qual somente poderá se livrar quando completar os estudos e sair do internato. A paralisia que se instala no estudante o torna passivo e, como tal, objeto, em vez de sujeito do processo desenvolvimental, resultando numa trajetória contrária à filosofia do próprio internato.

[...] *eu acho que se eu tenho minha bolsa aqui eu vou conservar, eu não vou ficar fazendo besteira para perdê-la.*

Interno 1

A gente pensa, não pode fazer nada [...].

Interna 10

Outra possibilidade na trajetória do estudante sob pressão autoritária e com pouco ou nenhum espaço livre para suas decisões e ações, é a fuga, ou abandono do grupo, no caso, o internato, conforme apontado por Lewin (1978). Neste caso, a sensação de fracasso, culpa ou revolta relacionada à vida no internato, pode acompanhar as lembranças mesmo do ex-interno, quadro que pode ser agravado em caso de cobrança da família pelo insucesso na instituição. A associação do internato com experiências negativas, e o seu conseqüente abandono, pode significar perda de apreço pelo que ele representa, e desconsideração, ainda que parcial, pelo que a instituição pretendeu ensinar. A fuga não se constituiria em afastamento do espaço físico apenas, mas do que ele representa e propõe enquanto filosofia.

Finalmente, a ausência de diálogo e confiança entre estudantes e dirigentes pode conduzir à dissimulação. Essa postura indica uma trajetória possível, que aparece nos depoimentos, e se traduz numa concordância e obediência aparente por parte dos internos, dentro da instituição ou na presença de seus representantes. No entanto, neste caso, mesmo entre os estudantes aparentemente leais às regras da instituição, a concordância com o sistema pode ser acompanhada de transgressão em segredo, levando ao risco de gerar uma dupla moral, uma conduta identificada religiosamente como hipocrisia.

Desse modo, embora o grupo proveja a segurança do indivíduo, “o espaço para movimento livre, no interior de um grupo, é condição de satisfação das necessidades individuais e para a adaptação ao grupo” (LEWIN, 1978, p. 109). A diminuição do espaço livre do interno, a depender das necessidades individuais, que variam de acordo com cada aluno, é um elemento gerador de tensão, interferindo no bem-estar do indivíduo. A questão a que o internato deve responder é como o interno pode satisfazer, suficientemente, suas

necessidades e desejos sem perder a sua possibilidade de participação e posição no grupo. Neste sentido, devem ser levadas em consideração as exigências das normas que afetam aspectos particulares que vão além de estudo e trabalho.

As relações dentro do internato com as pessoas, coisas e símbolos, os lugares e suas redes de relações, abrem a possibilidade para trajetórias positivas ou negativas. Segundo Rabinovich (2006),

“[...] a capacidade de afetar o outro, por meio de seus próprios sentimentos, positivos ou negativos, está na base de interações recíprocas, ou seja, de interações que se tornam relações pelo abrir-se a mudança por meio da mudança provocada no outro. Em termos de uso vulgar, é o que se denominaria amor. Tais relações de afetividade e de mutualidade – que caracterizam os encontros – são as responsáveis por sentimentos de pertença” (RABINOVICH, Com. Pess., 2006).

Rabinovich (Com. Pess., 2006) compreende o pertencimento, por sua vez, “como a condição para o enraizamento, no sentido de Simone Weil (1943), entendido como algo que une o passado ao futuro, passando pelo presente”. Tais relações são também responsáveis por centros de sustentação de valências positivas (ou negativas), como, no caso, a igreja e a praça, devido aos encontros por eles propiciados, pelas amizades, calor humano e justiça nas relações com os preceptores, monitores e demais figuras de autoridade. Se a passagem pelo internato for marcada por desencontros, tais projetos para o futuro não poderão ser realizados e o internato, como tal, funcionará de modo semelhante a uma prisão.

Assim, o que diferenciaria o internato de uma prisão, no sentido de Foucault (2004) e mesmo de Goffman (2005), seria a possibilidade germinadora de um futuro promissor, presente nos pontos de sustentação do internato: Igreja (religião, valores, práticas); Praça (amizades, rede social, namoros); Dormitório (convivência; relacionamento; cuidar de si próprio, vida própria subjetiva); Estudos (vida profissional). Esses pontos foram sistematicamente constantes e congruentes nos relatos, desde a entrada até a vida fora do internato.

Ainda, segundo Rabinovich (Com. Pess. 2006), os pontos de sustentação, citados anteriormente, na fase formativa em que os jovens estão, incorporam-se ao seu ser, no seu “ser sujeito”. Têm de assujeitar-se, mas podem não ter destruída a sua capacidade criativa porque esse assujeitamento os enriquece em face ao futuro, diferentemente de uma prisão, de campos de extermínio, ou de favelas sob o domínio do tráfico de drogas que não apontam para tal futuro.

Quando esse assujeitamento implica em uma renúncia de ser – não há adaptação, apenas acomodação – tais fontes criativas não podem emergir, fazendo aparecer, em contrapartida, paralisia, depressão, simulação, dissimulação, fuga e demais possíveis mecanismos de defesa.

5.3 PARA ALÉM DO INTERNATO

Este é o terceiro momento da pesquisa sobre as possíveis trajetórias em um internato. Os dois primeiros trataram da entrada e permanência na instituição. O primeiro momento procurou identificar, a partir dos questionários preenchidos pelos pais, suas expectativas ao colocarem os estudantes em regime interno e o perfil dos alunos. O segundo momento aconteceu através de dois instrumentos: as fotos, tiradas pelos estudantes, dos espaços da escola que gostavam e daqueles de que não gostavam; e o grupo focal, que, junto com as fotos, forneceram dados, desde o ponto de vista dos alunos, das razões para ali estarem, as relações com pessoas, símbolos e objetos na rotina e contexto da instituição. Agora, o trabalho se estende aos egressos do internato, por meio de entrevistas individuais com ex-alunos que ali estiveram, pelo menos durante três anos, passando a maior parte desse tempo no ensino médio, de ambos os sexos, e que se encontravam em diferente situação econômica, profissional e religiosa. O perfil dos entrevistados encontra-se no quadro X abaixo.

Quadro X – Perfil dos egressos

Identificação	Idade	Sexo	Profissão	Formação	Religião	Tempo no internato	Tempo como egresso
Egresso 1	48	M	Comerciante/ político	Secundário	Adventista	14 anos	20 anos
Egressa 2	27	F	Professora universitária	Superior	Adventista	03 anos	10 anos
Egresso 3	25	M	Advogado	Superior	Sem definição	03 anos	09 anos
Egressa 4	27	F	Professora desempregada	Superior	Ex- adventista	06 anos	07 anos

5.3.1 Análise

A análise foi realizada a partir dos elementos encontrados nos depoimentos das entrevistas em profundidade. O objetivo foi compreender o que permaneceu ou não, de negativo ou positivo naqueles que passaram pela porta de saída e como o internato

influenciou a sua trajetória de vida. Outra possibilidade que se apresentou, nesta parte do trabalho, foi a de identificar aspectos convergentes e divergentes nos três momentos da pesquisa, a relação entre eles, e a presença de elementos que medeiam a integração do interno, família e instituição.

A seguir os elementos da análise:

5.3.1.1 A escolha do internato: expectativas e razões

As razões para a escolha de uma instituição interna entre os egressos parece combinar com as razões obtidas dos internos no grupo focal, embora contemple elementos também presentes na pesquisa com os pais. Por exemplo, questões relacionadas com dificuldade financeira, ausência de oportunidade para continuar os estudos na cidade de origem, conflitos com os pais. Por outro lado, concomitante às razões anteriores, duas das famílias dos egressos, antes, ou logo após a entrada do estudante no internato, esperavam ou reconheciam a possibilidade de crescimento acadêmico, religioso e cuidar de si mesmo segundo os depoimentos dos egressos; a expectativa acadêmica está presente, referenciada também na família, que apoiava o projeto de estudo ou porque, estudando, se poderia provar a capacidade de ser alguém na vida. Desse modo são pontuados motivos para a escolha do internato que se compatibilizam com as expectativas apresentadas pelos pais no primeiro momento e com as razões dos internos no segundo momento deste trabalho, conforme os depoimentos seguintes apontam:

Porque eu era o único na família que tinha uma religião, então tive essa chance de vir e crescer na vida espiritual aqui no internato, então eles [os pais] viram que eu era uma pessoa que estava sendo moldada, transformada, intelectualmente crescendo, estudando e eles [os pais] viram que eu teria um futuro diferente dos outros irmãos, eu estava saindo como um membro da família em destaque, porque saí para um outro lugar para estudar, eles viam por esse âmbito meu crescimento.

Egresso 1

Meus pais sempre me apoiaram muito, gostaram da idéia, da saída da cidade; das filhas eu fui a única que tive essa iniciativa (nós somos 6). E eu fui a única que tive essa iniciativa de sair para estudar, por que eu queria realmente tentar alguma coisa diferente de magistério.

Então eu vim para cá. Uma iniciativa própria, muito apoio dos meus pais, da minha família...

Egressa 2

[...] foi na época da adolescência, onde passava por conflitos dentro de casa com meus pais.

Egresso 3

Então eu fui morar com meu pai, ordenado por juiz e não me dei bem com a madrasta e ela fazia de tudo para eu sair de casa do meu pai que vivia louco, sem saber onde me colocar para poder não causar problema e não tirar a paz da família dele.

Egressa 4

Portanto, o internato funcionou com alternativa para a solução de problemas de natureza sócio-econômica, de conflitos e de disciplina dentro da família. As expectativas familiares e dos filhos parecem ligadas a crescimento acadêmico, religioso e psicológico, conforme aparecem na análise das expectativas dos questionários dos pais no primeiro momento deste trabalho.

Outros aspectos, presentes nos depoimentos dos egressos em relação ao internato, são: a proteção que o internato oferece; a independência; a liberdade identificada como diferente daquela que se tem em casa; a organização da própria vida pela sistematização e disciplina que o internato ensina; a religião; e valorização das coisas e das relações de amizade com o pai, valorização atribuída à distância da família, saudade de casa, da cama arrumada, da comida, dos afetos familiares, como no caso do egresso 3.

É bom que o menino mimado passe [pelo internato] para ele deixar de ser mimado. Você começa a dar valor a sua casa, dar valor a suas coisas limpas, dar valor a seu quarto todo arrumadinho, dar valor à comida de sua mãe, ao carinho de seus pais, se não sair de casa ele não vai sentir falta nunca.

Egresso 3

Depois você começa a dar valor, seu espaço, suas coisas, a organização, essa interação com outras cabeças, outro mundo.

Egresso 3

Te protege, você se sente preso às vezes. Lá te ensina coisas da vida tipo como independência; te ensina a sistematizar tua vida, que venha ser com métodos, com ordem, que é uma coisa muito importante, a disciplina que fica do internato, eu acho que tudo isso não tem preço.

Egressa 2

Quando vim para o iaene eu tive um pouco dessa “liberdade” de você estar longe dos pais, de estar independente, cuidando do “seu nariz”. Por mais que tivesse todo o cuidado do mundo, mas você estava cuidando de suas coisas no quarto com outros alunos, e isso me fez crescer muito; no lado espiritual, eu comecei a ir para os cultos, mesmo que obrigado, no começo, e eu comecei a questionar, porque, porque falam isso, me mostre na Bíblia onde que tem isso. Então, para mim, foram dois fatores: o lado espiritual e o lado da vivência em si,

Egresso 3

Assim, os depoimentos remontam às suas histórias de vida, retratando as trajetórias que se abriam perante cada um e que fundamentaram a decisão deles ou de seus familiares para uma nova possibilidade: a porta de entrada do internato. Possivelmente aqui se encontre a congruência do paradoxo presente nas expectativas dos pais, descritos nos questionários resumidos no quadro V, e as razões diferentes que aparecem na análise dos depoimentos do grupo focal: os pais tendem a apresentar uma parte dos motivos no ato de colocar os filhos na instituição, mas geralmente parecem omitir motivos que talvez pudessem ser prejudiciais à entrada e permanência dos filhos no internato.

No entanto, nos depoimentos dos egressos, as expectativas dos pais para colocarem os filhos no internato, presentes nos questionários, aparecem juntas com as que foram mencionadas pelos estudantes ainda internos durante o grupo focal. Assim, crescimento acadêmico, disciplina, organizar a vida, “um tipo de liberdade”, independência, religiosidade e relacionamento estão presentes nas razões dadas pelos egressos para os pais ou eles mesmos escolherem o internato ou como resultado da experiência na instituição. Por outro lado, questões relacionadas a conflitos familiares, limitações para prosseguir estudos no local onde viviam e dificuldades econômicas também aparecem associadas à escolha do internato.

Outro aspecto aparentemente contraditório é o fechamento no internato e o desenvolvimento do aluno, situação identificada pelos egressos. Para eles, o fechamento, ao mesmo tempo em que limita também disciplina, organiza a vida e, por outro lado, a mesma

instituição que prende propicia a capacidade de ser livre e independente, aparentemente devido à ausência de interferência direta dos pais.

No que diz respeito aos locais do internato, os depoimentos dos egressos apontam como positivos a sociabilidade, especialmente referindo-se aos quartos e à praça; à religião, relacionada aos cultos na igreja; e aos aspectos acadêmicos, com menções aos professores e à biblioteca. Como negativos aparecem as reuniões diárias obrigatórias nos residenciais; a vigilância dos preceptores e monitores sobre os namorados na praça e a cobrança de obediência à normas; as limitações para sair relacionadas à preceptoria e portaria; e o perigo das más influências de colegas presentes nas relações gerais do internato.

No entanto, alguns aspectos, nos depoimentos dos egressos, que eram interpretados como negativos e motivo de raiva e conflitos, parecem ter obtido um novo significado depois da saída do internato como, por exemplo, as regras e medidas disciplinares; as limitações para ter contato físico no namoro e as reuniões diárias nos residenciais. Parecem ter perdido a relevância nos depoimentos as questões ligadas aos setores de águas.

Finalmente, o tempo fora do internato, dos egressos entrevistados, parece indicar que, independente dos anos que os separam da experiência como internos, as lembranças e mudanças ocorridas em suas vidas permanecem vívidas e mantém coerência nas ênfases, aspectos negativos e positivos entre si e pontos de conexão com as expectativas paternas e os depoimentos dos atuais internos.

A seguir, a análise de situações vividas no internato de acordo com os egressos.

5.3.1.2 A vida no internato: fatores positivos

O crescimento acadêmico – Para os egressos, o crescimento acadêmico esteve de alguma maneira relacionado com o internato: pelas oportunidades, pelos incentivos, pelo direcionamento do contexto, pelo acompanhamento próximo dos preceptores e monitores. No entanto, outros incentivos vinham do passado: desejo de romper com a falta de oportunidade na cidade de origem; de crescer numa família grande na qual ninguém estudou; para provar à família que poderia ser alguém na vida. Assim, para os egressos, o internato aparece como a oportunidade oferecida pelo espaço com as condições favoráveis, que exige as renúncias através da disciplina e regras, mas proporciona compensações encontradas no contexto, nas pessoas, nas coisas, nos significados e no tempo, criando interações negativas e positivas, com possibilidades diferentes, mas direcionado para favorecer o crescimento acadêmico.

O relacionamento – Outro aspecto presente nas falas dos egressos são os relacionamentos. Estes estão divididos em dois tipos: os que chamamos de horizontais e os verticais. Os relacionamentos horizontais, geralmente mantidos com pares nos espaços e atividades do internato, chamam a atenção para a presença de conflitos e aprendizados decorrentes dessas interações com colegas que eram pessoas diferentes, com opiniões desiguais e com as quais tinham que conviver, compartilhar o mesmo espaço e coisas e ter que negociar situações comuns e conflituosas no grupo. As questões do espaço livre, físico e psicológico, para a relação (LEWIN, 1978) entre pares, na opinião dos egressos, parecem depender de dois fatores: qualidade dos relacionamentos, mais do que da quantidade de estudantes no mesmo espaço, e das características da pessoa (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Aparentemente, no que se refere ao primeiro fator relacionado ao espaço livre dos alunos, as queixas nos depoimentos do grupo focal ou nas fotografias, reportam-se mais ao tipo de relacionamento que puderam desenvolver com os colegas do que da quantidade de alunos presentes nos espaços de convivência, especialmente nos quartos onde as situações de conflito tendem a se manifestar com frequência entre os estudantes. Talvez isso seja devido à relação de até seis alunos como limite máximo, geralmente seguido nos quartos, de acordo com a disponibilidade de camas e guarda-roupas.

Ainda sobre o espaço livre, Lewin (1978) indica que o “significado” atribuído à relação no grupo e a sua capacidade de se articular como “grupo de trabalho” são fatores de sua unidade. Estes aspectos parecem estar presentes nos depoimentos dos egressos: simbolicamente estão os significados de irmandade, família, amizade, lealdade, emprestando sentidos positivos, muitas vezes ligados à cumplicidade dos estudantes; por outro lado, operacionalmente, nos quartos ou nos outros setores do internato, a relação horizontal dos internos assume a dinâmica de um grupo de trabalho, tanto para se ajudarem mutuamente nos estudos, nos problemas individuais e coletivos, como para se aliarem para burlar as normas da instituição (GOFFMAN, 2005). Assim, nos relacionamentos horizontais, o significado e a capacidade de articulação como grupo de trabalho parecem ter sido importantes para a harmonia dos alunos do ponto de vista dos egressos.

A qualidade dos relacionamentos horizontais também parece depender das características biopsicológicas da pessoa e daquelas construídas na interação com o ambiente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Para os autores, o desenvolvimento da pessoa ocorreria levando-se em conta as disposições, os recursos e as demandas individuais. As disposições podem ser generativas, com responsividade seletiva ao ambiente físico e social,

tendência para engajar-se em atividades cada vez mais complexas e capacidade para conceitualizar suas experiências; ou inibidoras, evidenciando dificuldades da pessoa para manter controle sobre o comportamento e as emoções, manifestando-se através de impulsividade, explosividade, apatia, desatenção, irresponsabilidade, insegurança e timidez excessiva. Os recursos referem-se a dotes e deficiências adquiridas no curso de vida da pessoa. Finalmente, como característica desenvolvimental da pessoa estariam as demandas, identificadas como atributos pessoais físicos e modos de ser, podendo incluir nelas as características demográficas como idade, gênero e etnia, que produzirão diferenças na direção e força dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento (CECCONELLO; KOLLER, 2004)

No sentido anterior, a permanência no internato, a adaptação ao grupo, a receptividade dos colegas, a aceitação da vida em comum nos quartos e nas rotinas do internato, resultando em trajetórias diversas, dependeria do espaço livre psicológico (LEWIN, 1978) e do fator individual, as características de cada pessoa.

A consideração pelas características da pessoa para estar no internato, foi contemplada nos depoimentos dos internos e dos egressos, mas omitida nas expectativas dos pais. Aparentemente, os pais não reconhecem, ou preferem não explicitar, a preocupação com dificuldades de adaptação, decorrente de características pessoais dos filhos. No entanto, a questão é notória, como se percebe nas palavras de um dos dirigentes, quando declara que “o internato não é para todos”. Possivelmente, percebendo isso, uma egressa declara que o envio de seus filhos ao internato dependeria de certas características pessoais necessárias para que se esteja na instituição:

Se ele tiver a base que eu tive, familiar; se ele tiver a cabeça e a estrutura que eu tive. Porque mesmo em minha época, eu vi pessoas desmoronarem. [...] Mas se meu filho tiver, se eu entender nele capacidade para morar no internato, para discernir, para fazer as escolhas certas, com certeza eu botaria.

Egressa 2

Talvez, a aparente desconsideração dos pais pelo aspecto pessoal dos filhos, na hora de colocá-los ao internato, se deva à idealização que fazem da instituição, conforme já analisado no primeiro momento da pesquisa, e, também, ao foco nos problemas, necessidades e circunstâncias em que se encontram no momento da definição pelo internato. No entanto, a consciência de presença de dificuldades na instituição e de potenciais riscos para os internos é

indicada na frase, repetida diversas vezes por dirigentes, pais e estudantes em relação ao internato durante a pesquisa: “apesar dos problemas, estarem aqui dentro ainda é melhor do que lá fora”, reconhecendo os problemas do internato em relação à vida fora dele.

No relacionamento entre iguais, para os egressos, como também aparece entre os ainda internos, situações de conflitos e harmonia parecem inevitáveis. Nesse processo, as expectativas dos pais ao colocarem os filhos no internato podem ser percebidas também nos depoimentos dos egressos: aprender a se relacionar, amadurecimento, independência, dar valor às coisas, organização e desenvolvimento acadêmico.

As relações entre colegas aparecem como marcantes:

Nos sentíamos como irmãos porque era uma amizade muito boa que a gente tinha, um relacionamento muito bom. Nas programações a gente sempre estava junto e tinha aquele vínculo de amizade muito grande. Porque no internato tem uma coisa que marca, que é justamente a amizade que a gente faz.

Egresso 1

[...] a privacidade acaba sendo violada, mesmo com pessoas que sejam amigas, que vivem com você desde a infância; mas privacidade... são camas, antigamente beliches, o guarda-roupa era individual, mas em questão de problemas e situações de alegria, constrangimento, tristeza, eram compartilhadas dentro de nosso quarto [...].

Egressa 2

Você vai ter que aprender a respeitar o espaço da outra pessoa, isso foi muito bom para mim. Aprender a respeitar o espaço, as opiniões, você está dividindo o quarto, ele tem direitos iguais, é como se fosse seu irmão, dentro de um quarto seu, e isso amadurece muito a pessoa. Depois você começa a dar valor, seu espaço, suas coisas, a organização, essa interação com outras cabeças, outro mundo. Você acaba aprendendo com o outro, com as experiências que o outro teve, e é muito bom.

Egresso 3

O outro tipo de relacionamento que aparece nos depoimentos dos egressos são os relacionamentos verticais, mantidos com diretores, preceptores, monitores, funcionários e professores de quem os internos e ex-internos registraram nos depoimentos esperar orientação, atendimento adequado à suas necessidades e apoio nas dificuldades.

Para Alvarez, Moraes e Rabinovich (1998), em artigo sobre a experiência de pessoas que passaram parte de sua infância como crianças institucionalizadas, as funções denominadas de maternagem e paternagem desempenham papel importante no desenvolvimento dos internos. Na maternagem os pontos de valências positivas possibilitaram aos sujeitos alguma forma de apego seguro. Essas valências positivas puderam ser identificadas em relações com namoradas, irmãos, parentes, outras pessoas e a instituição. Ainda, segundo os autores, através desses pontos os sujeitos puderam constituir-se como identidade e individualidade. A paternagem, por outro lado, está relacionada ao fator educativo de orientar, dar regras claras e ajudar a cumpri-las. Estaria presente na ação de “mostrar o caminho” e, neste caso, ela ocorreria quando a instituição exerce a função de responsabilizar a criança em suas atividades e, dessa forma, estaria promovendo o sentimento de potência que parece caracterizar os sujeitos. O desejo de normalização, expresso pelo sujeito, de ser igual, e de inclusão, significaria, quando ocorre, acesso ao repertório de experiências da sociedade, e, a partir deste ponto, a constituição da base para a capacidade criadora de sentido para a própria vida através de um rumo, que norteia projetos, unindo o presente ao passado e ao futuro (ALVAREZ; MORAES; RABINOVICH, 1998).

Assim, nas relações verticais do internato, a paternagem ocorreria através das regras, disciplina, compromissos e responsabilidades, fatores importantes para o desenvolvimento do estudante, através da ação educativa dos diretores, preceptores, monitores e professores. A maternagem estaria representada, por exemplo, nos pontos de apoio de valências positivas presentes na igreja, praça, nos estudos, na rede de amigos assim entendidas pelos internos e egressos. Neste sentido, as funções de maternagem e paternagem apontariam, no internato, para trajetórias positivas. No entanto, a ausência de pontos de apoio positivos e de normas claras e inclusivas para o estudante, bem como a presença de características pessoais desfavoráveis ao contexto do internato, seriam indicadoras de trajetórias negativas.

A paternagem tende a prevalecer nas expectativas apresentadas no primeiro momento deste trabalho, e a maternagem emerge nas queixas dos alunos especialmente nos pontos negativos apresentados na Cartografia Afetiva, quando foram analisadas as fotografias. A necessidade e o valor dado à paternagem, no sentido exposto acima, parece se destacar também nos depoimentos dos egressos:

Toda a vida do ser humano tem que ser disciplinada, você nunca pode levar uma vida “aberta ao léu”, primeiro que você mesmo tem que se policiar e você tem que ter autodisciplina. As vezes quando chega algum aluno, igual um colega que eu tinha, que não

tinha disciplina, então precisava como no internato, ter um regulamento, e você tem que seguir aquele regulamento, para que o próprio internato tenha uma vida controlada.

Egresso 1

Eu encontrei em [preceptor] esse intermediário. Ele não era meu pai, mas era a pessoa que eu aprendi a respeitar e passei a ouvir. Passei depois a entender como meu pai via. Por que ele queria fazer aquelas coisas. “Por que era por aqui e não por ali”. Graças a Deus encontrei no preceptor o que muitos não encontram. E encontrei no preceptor um apoio, e foi ótimo. Ele, no internato, como pai, foi fundamental.

Egresso 3

No internato uma coisa que me marcou muito foi a questão da disciplina, porque tinha hora para tudo. Tinha horário para acordar, comer, estudar, até mesmo para o lazer, uma coisa extra para aprender. Tudo tem horário, então, internato para mim é disciplina, conhecer muita gente, estar ali, se adaptar.

Egressa 4

A função do internato como família – A identificação do internato como família, por outro lado, desperta posições contraditórias nos discursos tanto dos internos como dos egressos. Alunos que entenderam terem recebido assistência em seus problemas e necessidades parecem identificar aquela relação específica como “de família”. Exemplo disso ocorreu, segundo os internos e egressos, quando professores, preceptores ou diretores mantiveram interações próximas, mostrando interesse pessoal pelo estudante, de modo que este se sentisse seguro de que podia contar com alguém e ser aceito. Nestes casos tendem a identificar o internato, ou um dos seus setores, e representantes, como família. Tal identificação parece adequada ao sentido de maternagem de Alvarez, Moraes e Rabinovich (1998).

Olha, o colégio, para mim, substituiu uma parte da minha família, porque você sai de casa, deixa seus pais e vem pro internato, onde você vai passar a maior parte de sua vida ali dentro. Você tem que ter algo para segurar, para se identificar, e o internato foi justamente isso, foi um ponto de apoio na ausência de minha família. Então eu me sentia como se fosse um filho adotivo do internato porque, longe de pai e mãe, quem vai cuidar de você? Quem é que vai ter interesse por você? E aqui você recebia tudo, desde comida a roupa lavada,

recebia tudo. Então eu acho que teve, sim, uma substituição da minha família com a família do internato. Egresso 1

Por outro lado, quando a assistência aos problemas parecia insuficiente, ou quando o interno se sentia só, sem apoio e sem segurança de poder contar com a escola para resolver dificuldades, desaparecia a idéia de família e emergia em seu lugar manifestações de ressentimentos acompanhadas de cobrança pela falta de atendimento e de apoio:

[...] nós éramos muitas, embora tivesse preceptoras, monitoras, mas a assistência não é como um lar, quando os pais têm a dedicação para os filhos, para um, dois, os quantos seja... o número ainda é compatível. Um ou dois preceptores para cuidar de trezentas meninas, esse cuidado, essa atenção, fica um pouco a desejar.

Egressa 2

[...] porque eu me sentia muito só. Eu vivia sozinha para decidir tudo, fazer tudo, até quando eu ficava doente.

Egressa 4

Aqui parece se estabelecer mais uma vez entre os egressos, como nos depoimentos do grupo focal com os internos, que o conceito de família está ligado ao apoio esperado da instituição. Como já discutido nas análises anteriores, a instituição incompatibiliza-se com a família “por se tratar de um híbrido, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal [...]” (GOFFMAN, 2005, p. 22). Alguns outros aspectos dessa diferença poderiam ser retomados aqui: sua atividade é coletivista e por isso tende a ser compreendida por muitos estudantes como fria e distante (GOFFMAN, 2005); industrial, com dificuldades de atendimento personalizado às necessidades e problemas individuais dos internos; com interferências na privacidade; sem proporcionalidade entre os que atendem e aqueles que precisam ser atendidos; apresenta rompimento na diversidade do mesossistema interno transformando-o em microssistema e isolando este do exossistema (BRONFENBRENNER, 1996; GOFFMAN, 2005). Assim, como ocorre nas demais instituições totais, está ausente a separação básica entre as atividades de dormir, brincar e trabalhar própria da sociedade moderna “em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem plano racional geral” (GOFFMAN, 2005, p. 17); e estabelecido no regime de instituição disciplinar (FOUCAULT, 2004). Além disso, a descrição das instituições totais, na qual o

sistema de internato está inserido, indica que família e internato possuem funções sociais diferentes (GOFFMAN, 2005).

Assim, a análise dos depoimentos dos egressos sobre o internato como “família”, aponta para dois aspectos: por um lado, o apoio ao estudante através de interações de valências positivas; e, por outro, “mostrar o caminho” com regras claras, responsabilização nas atividades e inclusão, caracterizados respectivamente nos conceitos de maternagem e paternagem nos sentidos dados por Alvarez, Moraes e Rabinovich (1998). Portanto, apesar das razões que levam os pais a procurar o internato e de ali poderem ver realizadas algumas de suas expectativas, parece que os aspectos acima, que caracterizam o internato, impedem que a instituição seja entendida no mesmo sentido de família. No entanto, o internato pode ser identificado como uma microssociedade (GOFFMAN, 2005), espaço intermediário entre o público (a sociedade) e o privado (a casa), onde se podem encontrar ações também desenvolvidas na família.

Apesar dos debates, que giram em torno da definição de família, parece clara a distinção entre ela e o internato: a escolha dos integrantes do internato, incluindo aí os alunos, parece que se baseia em papéis sociais, mas na família a aceitação é baseada no fato de “ser pessoa” e sua missão é estabelecer “a solidariedade intergeracional que tem como função o cuidado da vida humana” (COURT, 2005, p. 27).

Portanto, nas relações verticais no internato, a idéia de família reporta-se, nos depoimentos de internos e egressos e até nas expectativas dos pais, a funções compartilhadas pela família com o internato sem que haja, no entanto, indicações da possibilidade de se fazer a substituição da família pela instituição.

As expectativas nos depoimentos dos egressos – Retornando aos pais e egressos, pode-se perceber que, nos depoimentos, estes evidenciam convergência entre expectativas (pais) e cumprimento (experiência dos egressos). Estes últimos, como os primeiros, declaram esperar em relação a seus filhos no internato crescimento acadêmico, espiritual, amizades, amadurecimento, disciplina, autonomia e liberdade.

O que eu espero que elas obtenham é justamente a parte de intelecto, de crescimento na cultura, na evolução que elas precisam ter. Na educação que elas precisam ter porque a educação familiar a gente dá, mas a educação no nível cultural só as escolas que dão, que é quem passa o nível acadêmico. [...]

O crescimento acadêmico e espiritual são coisas que vou carregar pela minha vida toda, e isso eu só consegui aqui dentro, porque tem também a convivência que faz você ver.

Egresso 1

A coisa que mais marcou no internato foi a minha questão espiritual. Eu conheci a religião aqui, muita coisa acerca de Deus eu conheci aqui. Então, isso foi uma coisa que eu devo muito ao internato... essa questão espiritual. A religião ajudava, e também o cultivo de amizades, é uma coisa que marcou e que ficou em mim do internato.

Egressa 2

Para mim ficou um amadurecimento para vida, e um conhecimento espiritual. Por mais que eu não seja batizado, mas hoje eu sei que o internato me privou de muita coisa [ruim]. [...] A expectativa da minha mãe era me aproximar da vida religiosa.

Egresso 3

E eu quero fazer isso com meus filhos, mandá-los para o internato, para que eles tenham senso de disciplina, autonomia, para ver se eles conseguem lidar bem com a liberdade, porque o internato dá outro tipo de liberdade.

Egressa 4

Estes depoimentos parecem confirmar as expectativas dos pais que apareceram nos questionários no primeiro momento da pesquisa.

Assim, como aspectos positivos, nos depoimentos dos egressos, aparecem a sociabilidade, religião, desenvolvimento acadêmico, amadurecimento, disciplina e apoio obtidos no internato.

5.3.1.3 A vida no internato: fatores negativos

No modelo bioecológico (BROFENBRENNER; MORRIS, 1998) as condições desenvolvimentais podem ser promovidas em situações nas quais os elementos pessoa, contexto e tempo, através de processos estimulantes e progressivamente complexos, contribuam para a manifestação de competências. Por outro lado, situações que poderiam ser consideradas negativas ao desenvolvimento podem surgir. Como exemplos podem ser mencionados a presença de contextos hostis, desestimulantes; de mudanças significativas nas rotinas e nos eventos sociais; e pela presença de características pessoais que não favoreçam o desenvolvimento. Neste sentido, a qualidade das interações com as pessoas, as coisas e os

símbolos em determinados contextos poderão contribuir para diferentes trajetórias, negativas ou positivas.

Ainda, a ausência de fatores positivos no processo desenvolvimental, ou a prevalência de negativos, tenderiam a promover prejuízos em vez de competências, especialmente naquelas pessoas com disposições comportamentais desorganizadoras, as quais apresentariam “dificuldade para controlar o comportamento e emoções, apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade e tendência a comportamentos explosivos” (CECCONELLO; KOLLER, 2004, p. 56) nas relações com outras pessoas, coisas e símbolos. Assim, a ausência de acompanhamento aos estudantes, num clima de simpatia, diálogo, aceitação e apoio nas necessidades poderia propiciar oportunidade para uma trajetória de vulnerabilidade em vez de competências.

A possibilidade de trajetórias negativas também é indicada por Lewin (1978). Para este autor, o indivíduo, para satisfazer as suas necessidades e libertar-se de alguma tensão gerada no seu grupo, seu espaço de vida, tende a mover-se, de acordo com a representação topológica, para a direção em que percebe possam ser supridas as carências e encontrado o alívio das tensões, podendo resultar em trajetórias tanto positivas quanto negativas. Entre as trajetórias negativas estariam o abandono e a agressão, visando até a destruição do grupo.

Nos depoimentos dos egressos, aspectos significativos para os ainda internos, como as dificuldades nos setores de águas e cuidado do aluno, discutidos durante a análise das fotografias, foram praticamente omitidos. No entanto, como negativos aparecem as brigas nos quartos; o perigo de se envolver com maus colegas; a raiva e transgressão diante da limitação do espaço livre do estudante (LEWIN, 1978); e o autoritarismo dos preceptores. Outras situações, consideradas negativas durante a experiência no internato, parecem ressignificadas após a saída da instituição, passando a ter valência positiva para os ex-internos, como, por exemplo, as limitações no namoro, a disciplina, os controles de atividades e estudo e as restrições de saídas da instituição.

A moradia coletiva nos quartos – esta apresenta, nos depoimentos, aspecto ambivalente, ora positivo, marcada pela amizade, cumplicidade e oportunidade para desenvolver a capacidade de se relacionar, ora como origem de conflitos e risco de se ter a companhia de alguém desconhecido e que pode ter vícios e exercer má influência. Também a vida nos quartos lembra aos egressos os temperamentos difíceis de alguns; o desrespeito à privacidade das coisas, dos horários de dormir e estudar; a situação de ter que conviver com alguém com padrão comportamental diferente daquele professado e praticado pelo estudante; e, finalmente, a possibilidade de ser influenciado por maus colegas. Por outro lado, a

convivência geral no internato aparece com queixas por causa das fofocas e rótulos colocados sobre os estudantes e reforçados pelos colegas.

A gente não pode encobrir essas coisas e achar que tudo no internato é positivo. É uma faca-de-dois-gumes. Porque, dentro do internato, existem pessoas de bom caráter e pessoas que não são, infelizmente, e que acabam por conquistar [o interno] para o caminho, que eu não sei se poderia dizer, errado.

Egressa 2

Assim, eu vi de tudo aqui dentro desse internato, mas graças a Deus, das coisas ruins eu só tive a oportunidade de observar, mas aqui tem tudo e você vai ter o que você quiser ter. Se você quiser prestar e andar com pessoas que prestam... E isso tem em todo lugar. Aqui tem gente do mundo todo. [...]

Egressa 4

Assim, o internato parece proporcionar companhias consideradas boas ou não e, potencialmente, as más podem vir a prevalecer até mesmo sobre a proposta da instituição quanto a indicar trajetórias de vida para o estudante. Esta possibilidade foi indicada na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996), que apontou as relações prolongadas entre duas pessoas engajadas numa mesma atividade como uma das mais eficazes para a aquisição de um comportamento que se perpetue mesmo após a dissolução da díade, independente da ética envolvida na interação. Portanto, os amigos parecem também possuir um sentido negativo na sociabilidade do internato.

Outros aspectos indicados nos depoimentos como negativos foram a raiva e rebeldia – estas reações, normalmente em resposta às regras e ao autoritarismo, indicam a possibilidade e a capacidade de escolher, dentro do internato, a transgressão como trajetória, o que também aparece nos depoimentos dos egressos:

[...] começar a se revelar uma pessoa rebelde, e que faziam objeções a tudo: não que a objeção seja um ponto negativo, mas eu acho que quando parte para anarquia, para banalização de valores, eu acho isso negativo, e eu vi e presenciei muitas das minhas colegas e conhecidas irem por esse caminho.

Egresso 1

Aqui tem gente do mundo todo, de todos os cantos do país, com educação diferente, acostumada a beber, fumar e aqui você não pode fazer nada disso e então você tem que saber o que quer e o problema todo é esse, porque na fase que a gente vem para cá a gente não sabe ainda o que quer [...].

Egressa 4

[...] me irritava na época que parecia que as autoridades eram donas de você, não procuravam para conversar, cobravam muito [...]

Egressa 4

O namoro no internato – de acordo com os egressos, o namoro parece ter sido motivo de descontentamento, confirmando os depoimentos obtidos no grupo focal com os ainda internos. Os egressos lembram unânimes as proibições do beijo, abraço e qualquer contato físico, sempre se reportando à vigilância exercida pelos preceptores e monitores. No entanto, em algum momento após a saída do internato, as restrições ao namoro passaram a ser também reinterpretadas pelos ex-internos como boas para eles, embora, quando internos, procurassem transgredir neste ponto. Por outro lado, reconhecem que o controle foi positivo; que embora desejassem ficar à vontade para beijar e abraçar poderiam extrapolar, se não fossem controlados; que a escola deveria ter cuidado neste assunto pela responsabilidade com os pais; e que as restrições no contato físico valorizaram a relação. Mesmo depois de casados, dois dos egressos parecem entender que a vida no internato teria contribuído positivamente para a convivência do casal.

Eles trabalhavam muito em cima disso, para que não existisse contato físico, pelo motivo de você estar dentro do internato onde seus pais colocam seu filho, sua filha, onde confia à escola seus filhos; a escola tem também essa preocupação, de não deixar que a liberdade se torne libertinagem dentro do internato. Como a juventude tem o sangue muito aguçado, muito pesado e, às vezes, querem extravasar sua energia, é por isso que são monitorados e são acompanhados, para que eles não saiam dos olhos do preceptor, do monitor, nem dos vigilantes. Então, onde estiver o aluno, sempre tem alguém, o monitor, olhando para que não saiam dos olhos dos preceptores, dos monitores.

Egresso 1

O namoro aqui dentro, no meu tempo, era muito fechado, e a gente tinha o costume de não ter a aproximação física que hoje tem lá fora, de beijo, abraço, isso não existia dentro do colégio. E era aí também que havia a atuação dos preceptores e dos monitores. [...] Então eu casei aqui e há muito tempo a gente viveu essa experiência.

Egresso 1

Mas, o meu casamento foi no internato, e isso para mim foi tudo na minha vida, mudou o rumo completamente da minha vida; e sem dúvida o que mais marcou a minha vida, depois da vida espiritual, foi o casamento no internato, o meu casamento hoje.

Egressa 2

Na época incomodava, você querer pegar na mão da namorada, você quer dar um beijinho, mas... É aquele incômodo saudável, que hoje eu sinto saudades.

Egresso 3

Na verdade eu acho, hoje, depois de já haver amadurecido, eu vejo que não foi dificuldade. Acho que foi uma maravilha, se não fosse isso, não sei, porque quando você é adolescente e está apaixonado você quer beijar na boca, você quer... e na época era uma coisa tão proibida, tão proibida, que o beijo na boca era como se estivesse fazendo outra coisa...

Egressa 4

Restrição à sexualidade – As declarações dos ex-alunos unânimes reafirmam o controle sobre o comportamento sexual dos internos, conforme também aparece no grupo focal e nas fotos dos alunos no segundo momento da pesquisa. A vigilância aos namorados estendia-se para além da instituição, através da presença de monitores, que acompanhavam o casal quando saíam juntos para as proximidades.

Por outro lado, a transgressão das leis do internato sobre a sexualidade podem ser detectadas nas declarações dos egressos, da posse oculta de revistas eróticas, ausentes nos depoimentos dos ainda internos, e de tentativas de aventuras sexuais em segredo dentro da instituição, geralmente descobertas e reprimidas. Além disso, a observação no campo mostra que a temática sexual é recorrente nos discursos dos palestrantes, nos temas religiosos e nos aconselhamentos individuais, talvez indicando a presença do que Foucault (1977) chamou de *Scientia sexualis*.

Neste contexto de restrição, através das declarações dos egressos, pode-se entender que a energia sexual dos estudantes pareceu ter sido canalizada para o acadêmico e, talvez, para a religiosidade.

Então, quando as moças saíam, os rapazes não saíam. Sempre existiu isso no internato e o colégio fazia isso justamente para que ninguém se encontrasse e não tivesse contato fora do colégio.

Egresso 1

Não podia pegar na mão, não podia encostar... Às vezes, deixavam-me sair para almoçar na casa dele, com os pais dele, levando a monitora, lógico!

Egressa 2

Ele quer estar perto de uma paquera, e se essa paquera e esses amigos estiverem na igreja, ele vai se sentir bem na igreja, ele vai tranquilo e feliz da vida. [...] Eu queria ir para a igreja; eu me arrumava o mais bonito possível para ir para a igreja.

Egresso 3

Essas regras todas... Dava tempo de conversar com uma infinidade de rapazes, como não podia beijar, abraçar, etc., nem sair com o namorado. Então você vai conversar, arranja um jogo, um livro para ler, começa a estudar, troca experiência. Quando você vai fazer prova o namorado ajuda.

Egressa 4

5.3.1.4 Interferência na vida dos egressos

As declarações dos ex-alunos de que o internato interferiu significativamente em suas vidas parecem confirmadas através da situação em que se encontram depois de anos fora da instituição: o egresso 1, apesar de não concluir a faculdade, em uma família de irmãos sem oportunidade para completar a educação básica, tem razões para comemorar a realização do seu objetivo de crescimento acadêmico – atualmente uma prioridade para as filhas; vincula sua vida conjugal com a experiência no internato, casando-se com uma interna; o empregado no comércio mantém até hoje ligações com o internato e sua plataforma política é sustentada a partir de elementos da filantropia aprendida no internato. A egressa 2, embora alegue não ter

sido direcionada profissionalmente pelo internato, admite que foi a partir de sua ida para a instituição que o ideal de medicina se transformou no desejo realizado de ser professora do ensino superior; no internato, onde se definiu pela religião que professa até hoje, encontrou o atual esposo da mesma denominação. O egresso 3, advogado, atribui ao internato o desejo de vencer academicamente e, antes avesso às crenças maternas, tornou-se religioso, embora não se tenha filiado a nenhuma denominação religiosa; inimigo do pai antes de ser interno, atribui ao internato o mérito de tê-lo feito aprender a dar valor à família e às coisas, tanto durante a experiência na instituição quanto depois de retornar para casa – como resultado, o pai se tornou o seu melhor amigo. A egressa 4, rejeitada pela família e deixada no internato para receber uma única visita durante os seis anos como interna, tornou-se membro da igreja do colégio e posteriormente saiu da religião, concluindo mais tarde o curso superior; nos conflitos com o rigor da instituição e a carência de apoio, ainda hoje se considera “uma ovelha rebelde, mas que um dia vai voltar”.

Quando perguntados sobre o período no internato, embora reconhecendo as falhas do regime interno, os entrevistados o avaliam como positivo e os casados parecem considerar favoravelmente o envio dos filhos para a instituição.

5.3.2 Síntese das entrevistas com os egressos

Nas entrevistas com os egressos parecem sobressair elementos relacionados a aspectos positivos e negativos do internato, com prevalência dos aspectos positivos sobre os negativos. Os egressos apresentam como aspectos positivos a religiosidade, a disciplina, a sociabilidade, organização, a valorização da família e das coisas, o apoio dado pelos preceptores e demais dirigentes e o crescimento acadêmico. Como aspectos negativos, que depois são ressignificados pelos egressos como positivos após a saída do internato, aparecem as limitações no namoro, a disciplina, os controles de atividades e estudo e as restrições de saídas da instituição. Os quartos e locais de uso coletivo parecem ser ambivalentes: positivos pela amizade, mas negativos pela perda de privacidade e perigo de más influências dos amigos. Somente negativos aparecem as brigas nos quartos; o perigo de se envolver com maus colegas durante o tempo na instituição e a raiva e transgressão diante da limitação do espaço livre e o autoritarismo dos preceptores. No entanto, os egressos, evidenciando conservar valores aprendidos no internato e reconhecendo o potencial para trajetórias negativas e positivas parecem considerar a experiência que tiveram como positiva.

5.4 SÍNTESE GERAL

Este trabalho constituiu-se em uma pesquisa de campo objetivando descrever trajetórias encontradas em um internato confessional. A pesquisa baseou-se na percepção dos pais, dos internos e dos egressos, bem como em informações obtidas durante a observação no campo, sendo desenvolvido levando-se em consideração a concepção bioecológica de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) e a observação etnográfica (SATO; SOUZA, 2001), que contemplam a inserção do investigador no ambiente pesquisado (BRONFENBRENNER, 1996).

As técnicas utilizadas pretenderam obter informações que se completassem e ampliassem a compreensão do objeto de estudo: as trajetórias no internato desde o momento em que os pais transferem os filhos do seio familiar para a instituição, depois o período como internos e, finalmente, a experiência remanescente após a saída do internato.

No primeiro momento, através de questionários, os pais declararam as expectativas para os filhos no ato de colocá-los no internato: pais adventistas desejam desenvolvimento religioso e acadêmico; pais não adventistas desejam crescimento acadêmico; e, todos desejam desenvolvimento psicológico, entendido como amadurecimento, proteção, independência, liberdade, organização, valorização das coisas e da família e aprender a se relacionar. As razões apontadas pelos pais para escolher o internato foram: o internato como lugar ideal para educar os filhos na filosofia cristã e para obterem crescimento acadêmico e desenvolvimento psicológico.

No segundo momento, no grupo focal, os estudantes do internato paradoxalmente apontam para razões diferentes da dos pais para estarem no internato. As verdadeiras razões seriam: dificuldades sócio-econômicas, falta de oportunidade no lugar de origem e, especialmente, conflitos familiares. A análise dos depoimentos aponta para a possibilidade dos pais ocultarem os problemas na hora de ingresso dos filhos no internato, mas estarem também aspirando legitimamente os aspectos declarados nos questionários. Também no grupo focal apareceram as possibilidades desenvolvimentais influenciadas pelas características dos estudantes e das relações com os espaços, especialmente com as pessoas: as relações de amizade e conflitos com os colegas e a prática da disciplina e o apoio esperado dos preceptores e monitores. Sobre estas interações no internato, os depoimentos parecem apontar para possibilidades diversas durante o processo de desenvolvimento como, por exemplo, trajetórias negativas marcadas pela raiva, dissimulação, dupla moral, apatia, agressividade e abandono do internato e o que ele representa, ou positivas, identificadas como religiosidade,

desenvolvimento acadêmico, sociabilidade, segurança, proteção, independência e valorização da família e das coisas.

Ainda no segundo momento, as fotografias tiradas pelos alunos indicaram aspectos ligados aos locais do internato. Partindo dos pontos por eles freqüentados foi possível descrever, como exemplo, trajetórias positivas na praça, igreja, quartos, residencial feminino e biblioteca com significados para a sociabilidade, religiosidade, liberdade e desenvolvimento acadêmico, e negativas, identificadas nos setores de águas e cuidado do aluno, representados pelo tipo de atendimento prestado e pelo controle disciplinar exercido pela escola. Nos setores de águas, como restaurante, banheiros, lavanderias e limpeza, emergiram elementos ligados à dificuldade dos estudantes de lidar com o coletivo, surgindo conflitos entre eles em vez de contra a instituição. No restaurante evidenciou-se a distância entre o industrial representado pelo internato e a casa, a família.

Os setores identificados como de cuidado do aluno, representados pelos serviços de atendimento como quadra, academia, caixa do banco e finanças, por exemplo, parecem suscitar insatisfação devido às relações necessárias dos estudantes com espaços, com conteúdos e relações insatisfatórias presentes nos locais. Finalmente, o controle, representado pela preceptoria, monitores e portaria está indicado pela relação entre prêmio e castigo presente nas atividades do internato, para obtenção de saídas dos estudantes da instituição e pelo poder mantido pelos preceptores sobre os internos.

As fotografias também permitiram o levantamento dos locais, considerando suas valências positivas e negativas sobre os alunos, resultando no desenho de uma cartografia afetiva do internato com trajetos definidos que se cruzam e apontam para diferentes trajetórias possíveis para os estudantes a partir da experiência na instituição.

No terceiro e último momento, os depoimentos das entrevistas com os egressos, trouxeram aspectos também presentes nos outros dois momentos desta pesquisa. Neste sentido, elementos encontrados no primeiro momento dos questionários aplicados aos pais sobre as expectativas que os levaram a colocarem os filhos no internato foram repetidos pelos ex-internos. Alguns desses elementos relacionam-se ao desenvolvimento acadêmico, religioso, sociabilidade, independência, organização e valorização da família e das coisas. Continuando sobre as razões para escolher o internato, os motivos apresentados pelos estudantes no grupo focal também reaparecem nos depoimentos dos egressos: dificuldades sócio-econômicas, conflitos familiares e falta de oportunidade no local de origem. Assim, as razões dos pais e dos internos denotaram estar integradas aos discursos dos egressos.

Ainda quanto aos egressos, questões ligadas à experiência no internato foram resgatadas, sendo praticamente omitidas aquelas relativas aos setores de águas e atendimento; apareceu um duplo significado para as amizades que agora são apresentadas como positivas, mas podendo ser igualmente negativas; outros aspectos negativos foram ressignificados depois de algum tempo fora da instituição, obtendo valência positiva, como o rigor da disciplina e limitações ao namoro e sexualidade. Esta pareceu ter sido canalizada, durante o período na instituição, para o acadêmico e o religioso.

6 CONCLUSÃO

Pôde-se entender, neste trabalho, que o sistema de internato atual, como o conhecemos, teve origem em modelos institucionais desenvolvidos por volta do século XVII-XVIII, objetivando a disciplina e educação moral dos estudantes e a partir de técnicas disciplinares, visando o controle das massas, a maximização da utilidade e a docilização do indivíduo. Entre estes modelos encontram-se a prisão, o hospital e o quartel, cada um com suas regras e disciplinas, como uma microssociedade que tem leis próprias – as normas – e que ministra prêmios e castigos e determina, naquele espaço, o que é normal e anormal – a normalização. Assim, no internato, a identificação do indivíduo parece determinada pelo espacial – as regras que vigoram naquele contexto específico.

Assim sendo, o internato se constituiu um contexto que, através do controle ou da articulação de necessidade e desejos do próprio indivíduo, operaria como modelador do eu. Por outro lado, foi identificado como instituição total, isoladora da sociedade civil e que submete os internos a situações de constrangimento em um contexto artificial, se constituindo uma estufa para transformar pessoas.

O internato, adotado como regime para a educação de jovens provenientes de regiões distantes, desde o princípio de sua história, perpetuou as técnicas disciplinares posteriormente disseminadas para a sociedade. No entanto, na interação com a sociedade da qual faz parte, tanto a espelha quanto pretende a ela se opor e, o horizonte para o qual aponta é, necessariamente, o da sociedade mais ampla, estando aí muitos pontos evidenciados pelo estudo.

Como espaço intermediário entre o público e o privado, o internato mostrou-se diferente da vida civil e da família. A instituição, na expectativa dos pais, apareceu como lugar de desenvolvimento religioso, acadêmico e psicológico. Paradoxalmente, esperaram desenvolvimento num ambiente caracterizado pela proteção e fechamento, e omitiram a necessidade e intenção de suprir aspectos ligados à autoridade, disciplina e solução de conflitos e problemas familiares para os quais a família se sentiu incapaz de responder efetivamente.

Para os estudantes o internato significou proteção e fechamento, mas, também, independência da interferência e acompanhamento da família em suas necessidades pessoais. No entanto, em geral, a instituição para eles pareceu não suprir a necessidade de orientação, especialmente nos conflitos próprios da idade e aqueles outros que emergem pela adaptação à

vida na instituição. Foi entendido como um espaço para desenvolver a sociabilidade, saber escolher amigos, religiosidade, valorização da vida privada que tinham em casa, crescer academicamente e aprender a viver, mas que ainda se distancia da vida fora da instituição. A vida no internato se caracteriza pelo controle, disciplina do tempo, espaço e do corpo, abrangendo o maior número possível de aspectos da vida como religião, trabalho, estudo, lazer, dormir, comer e sexualidade. Dependendo de quanto mais próximo o internato estiver do atendimento às necessidades afetivas, pessoais e materiais dos estudantes, menor tensão e mais satisfação será experimentada pelos internos.

Aparentemente, os responsáveis pelo internato tentam equilibrar disciplina e apoio nas necessidades pessoais do estudante, mas tem se saído melhor em “mostrar o caminho”. Para suprir, ainda que em parte a carência afetiva, os estudantes tendem a encontrar apoio em setores positivos como a igreja, a praça, biblioteca, laboratório de informática e os quartos. Estes lugares positivos sustentam a permanência na instituição e compensam os aspectos negativos de outros setores, como os relacionados à alimentação, atendimento e controle, caracterizados por traços industriais com atendimento impessoal, frio e distante.

No entanto, a permanência na instituição também esteve ligada a trajetórias anteriores de vida, ao passado dos internos e de suas famílias e ao próprio passado histórico de nossa sociedade – o internato e seus congêneres são um produto e uma expressão da sociedade. Ainda, o internato aponta para os interesses dos pais e dos estudantes numa projeção do futuro que desejam e acreditam poder alcançar e nisso também se sustenta a escolha e permanência na instituição. Em geral, apesar dos aspectos negativos, os internos consideraram o internato como uma experiência positiva, mas passageira.

Os egressos confirmaram as expectativas e razões dos pais para a escolha do internato, e afirmaram as diferentes razões apontadas pelos internos. Para os ex-alunos, questões relacionadas com setores de águas aparentemente perderam a relevância conferida durante a experiência na instituição, mas permaneceram em destaque dificuldades quanto ao atendimento às necessidades de apoio (maternagem) e ao rigor do controle e disciplina (paternagem). Os egressos ressignificaram as experiências tidas como negativas no que se refere à disciplina, mas pareceram não superar totalmente a ausência do apoio que lhes faltou da parte da instituição durante a experiência no internato. Finalmente, os egressos tiveram suas vidas influenciadas pela experiência na instituição em aspectos como religiosidade, vida acadêmica e familiar, referenciando parte da conduta e escolhas a partir da experiência como internos. Tanto nas expectativas paternas quanto nas experiências de internos e egressos, a sustentação do internato parece ter dependido da religião, sociabilidade e do acadêmico.

Em geral, no internato, o rompimento da separação entre o micro e o mesossistema, pela uniformidade entre os setores da instituição frequentados pelos estudantes, conforme a indicação nos diferentes momentos da pesquisa identificou o internato como um microsistema caracterizado como instituição total, um espaço intermediário entre o público e o privado, diferente da instituição família. As técnicas disciplinares, também presentes em depoimentos nos três momentos do trabalho, caracterizou o internato como instituição disciplinar. Entretanto, a instituição ainda evidenciou características de um contexto de desenvolvimento, com trajetórias que descrevem territórios resultantes de escolhas por espaços e relações que pareceram atender necessidades dos estudantes como num mesossistema. Neste contexto, os elementos fundamentais apareceram ligados à sociabilidade, religião e crescimento acadêmico. Os alunos, nas indicações dos depoimentos, mostraram a necessidade de maternagem representada no apoio, diálogo, amizade e segurança que esperam da escola, aliada à paternagem, representada no “mostrar o caminho” através de regras e disciplina.

Ainda, os internos mostraram encontrar o apoio, ou razões para a sua escolha e permanência no internato, em seu próprio passado e nas expectativas para o seu futuro. Além destes, outros apoios apareceram como necessários durante o tempo na instituição: as relações com os contextos, pessoas e símbolos. Estes elementos com valências positivas foram identificados na cartografia afetiva do internato desenhada a partir das fotos dos alunos. Nestes pontos, dentro do internato, parece ocorrer, na fase formativa na qual os estudantes se encontram, o processo de subjetivação pela incorporação de significados no seu “ser sujeito”. Assim, diferentemente de outras instituições totais como a prisão, campos de extermínio e de contextos como o de favelas sob domínio do tráfico de drogas, parece que, no internato, os estudantes se assujeitam, mas não ficam destruídos, porque esse assujeitamento os enriquece face a um futuro já explicitado nas expectativas dos pais e vivenciados nas experiências dos internos e egressos.

Portanto, para os alunos do internato diversas possibilidades desenvolvimentais emergiram da análise nesta pesquisa, e estiveram ligadas à natureza da instituição, a qual tende a propiciar interações prolongadas com pessoas, objetos e símbolos.

Finalmente, o internato como contexto imediato onde se desenvolveu a pesquisa, na busca pelas trajetórias, apontou inevitavelmente ao passado remoto da história da família e do internato, da sociedade em que vivemos e, num sentido mais imediato ao ambiente das famílias de origem dos adolescentes, os locais em que viveram e as crenças, ideais, oportunidades e conflitos que contribuíram para as famílias enviarem seus filhos para a instituição interna. Depois para o futuro: as expectativas realizadas ou não, e outras

inesperadas – futuro que nas esperanças e desejos paternos e objetivos dos estudantes proporcionou sustentação para a sua permanência no internato.

Parece, então, que as trajetórias no internato podem encontrar-se no passado e futuro da família e da sociedade: o internato se constitui tão somente um de seus espaços intermediários – uma passagem, na qual novas e diferentes possibilidades se abrem e se fecham.

7 RECOMENDAÇÕES

O internato estudado tem na educação de centenas de adolescentes uma de suas principais atividades, assim, as características e necessidades dos educandos deve referenciar as qualificações e proporcionalidade dos profissionais para o atendimento dos estudantes.

A complexidade, implicada na educação em internatos, sugeriu que a atividade nos residenciais, tradicionalmente sob a responsabilidade de um profissional, esteja a cargo de equipe multidisciplinar regular.

A substituição de técnicas de controle voltadas para a fiscalização por abordagens através de projetos educativos, visando promover clima de confiança e responsabilização dos estudantes, apresentou-se como um desafio para o internato. Estas ações teriam como objetivo ressignificar o espaço físico, promover a sociabilidade, conferir aos estudantes sentido de pertencimento e resgatar sua auto-estima através de didática cooperativa e inclusiva respeitando-se a alteridade e a diversidade.

Embora o sistema disciplinar desfrute de respeitabilidade numa sociedade marcada pelo esvaziamento de autoridade na família, o seu efeito colateral pode ser o autoritarismo no discurso e na prática dos dirigentes que tenderá a reproduzir-se na trajetória de vida dos estudantes ou na dificuldade de pensar por si mesmos. Por isso, a necessidade de oportunidades para que os estudantes se sintam parte do processo e discutam assuntos que os afetam em clima democrático, transparente e de confiança mútua com os dirigentes.

Ainda neste sentido, a instituição parece desafiada a revisar detalhes de controle, inócuos em seu propósito e negativos como, por exemplo, proibir saída de jovens com maioridade civil e a refletir sobre a efetividade do monitoramento na tentativa de prevenir encontros entre casais de adolescentes e a adoção de outras ações fundamentadas exclusivamente no controle, buscando alternativas a partir de projetos educativos, visando despertar a consciência e liberdade de escolha nos estudantes.

Um aspecto que pareceu carente no internato foi o relacionamento entre dirigentes e estudantes, especialmente em relação ao apoio, segurança e acompanhamento na fase da adolescência e tendo os pais ausentes. Assim, a indicação de profissionais com treinamento específico para atender este período de desenvolvimento parece fundamental, rompendo com o distanciamento, indiferença e frieza que tendem a caracterizar as instituições totais.

O acompanhamento dos setores de atendimento apresentados como tendo valências negativas poderia se tornar um programa contínuo, visto que as deficiências nestes setores serão seguidas de efeitos geralmente prejudiciais sobre os estudantes, que tendem a responder com descontentamento, raiva e agressividade.

Embora o compartilhamento seja parte da vida no internato, ações a partir de sugestões dos próprios alunos poderiam ser tomadas para reduzir o atrito entre eles nos setores de águas, incentivarem seu uso responsável e minorar o sentimento de invasão de privacidade, presentes nos depoimentos. Isso poderia ser promovido com instalações mais adequadas às necessidades e expectativas dos estudantes. O mesmo se poderia dizer do restaurante que, a partir das sugestões de alunos e famílias, poderia aproximar o alimento de sua função afetiva, normalmente negligenciada no internato.

Em geral, o internato estudado, enquanto instituição educacional, ainda tem diante de si o desafio de fazer educação de acordo com uma visão ampla, e integrada, do ser humano, equilibrando a disciplina interna e o apoio aos estudantes e se diferenciando das instituições disciplinares e totais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Documento 08 sobre grupo focal: pesquisa sobre proficiência escolar e a questão racial*. Brasil: UNESCO, agosto/2003.
- ALVAREZ, A. M. S.; MORAES, M. C. L.; RABINOVICH, E. P. Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 8 (1/2): 70-5, jan – dez, 1998.
- ANTONELI, R. M. *O Educandário e o Sítio Pau d'Alho: as instituições enquanto contextos de desenvolvimento para crianças e adolescentes*. 154 p. Dissertação de Mestrado em Saúde Mental. São Paulo: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, USP, 1997.
- ARIÈS, P. *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York, US: Vintage Books, 1962.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare enfermagem*. Sistema Eletrônico de Revistas, Universidade Federal do Paraná, vol. 09, nº 01, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002. 6 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: sumário - procedimento. Rio de Janeiro, 2003. 1 p.
- BATESON, G.; MEAD, M. *The balinese character: a photographic analysis*. New York: New York Academy of Sciences, 1942.
- BENELLI, S. J. O internato escolar como instituição total: violência e subjetividade. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 7, nº 2, p. 19-29, jul/dez., 2002.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J.C. *Ofício de sociólogo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, P. et al., (Coord). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. Código de Defesa do Consumidor. Lei nº. 8.078 de 11 de setembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Legislativo, Brasília, DF 12 de set. 1990, p. 1. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/dpdc/servicos/legislacao/pdf/cdc.pdf>> Acesso em: 1 set. 2006.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p.

13563. Disponível em: < <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/L8069.htm>.> Acesso em 20 fev. 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.> Acesso em: 20 fev. 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: DF, MEC, 1997.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Vol. 1. 5. ed. New York, NY: J. Wiley & Sons, 1998.

BSA - Boarding School Association e o anúncio de abertura de novos internatos. Disponível em: <<http://www.boarding.org.uk/>>. Acesso em: 3 set. 2006

BSA - Boarding School History. Disponível em: <<http://www.myboardingschool.com/BSHistory.html>>. Acesso em: 10 set. 2006.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. *Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para estudo de famílias em situação de risco*. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COATES, V. *Transformações na família no transcorrer da adolescência dos filhos*. Adolescência Latinoamericana, vol. 1, nº 1. Porto Alegre, abr./jun. 1997. Disponível em: <<http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php>>. Acesso em: 15 de jan. 2007.

CONFEDERAÇÃO DAS UNIÕES BRASILEIRAS DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. *Pedagogia adventista*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

COURT, P. M. Família e sociedade contemporâneas. In: PETRINI, C. P.; CAVALCANTI, V. R. S. (orgs.). *Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEPARTMENT OF EDUCATION – SEVENTH-DAY ADVENTIST CHURCH. Disponível em: http://education.gc.adventist.org/Education_Stats.htm. Acesso em: 18 jan. 2006.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ESCOLA ADVENTISTA NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.adventista.org.br/EA/default.asp>.> Acesso em: 19 jan. 2006.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.

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

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*. São Paulo: UNESP, 2000.

GOFFMAN, E. (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and others inmates*. Doubleday. (Tradução brasileira *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo, Perspectiva, 1974).

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOUBERT, J. P. *Família e saúde na França do século XVIII ao século XX*. Palestra proferida para o Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador em 22 de março de 2006. Tradução: Elaine Pedreira Rabinovich

GREENLEAF, F. *In passion for the world: a history of Seventh-day Adventist education*. California, EUA: Pacific Press, 2005.

IAENE, atualmente também denominado Faculdade Adventista da Bahia. Disponível em: <<http://www.adventista.edu.br/historia.asp>>. Acesso em: 8 set. 2006.

IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. Disponível em: <<http://www.adventista.org.br/sobreadventistas.asp>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

LEBRUN, G. *O que é poder*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

LESSA, R. Vantagens da educação adventista. *Revista Adventista*, Tatuí, SP, ano 101, nº 9, p. 8-14, set. 2006.

LEWIN, G. W. (Org.) *Problemas de dinâmica de grupo*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

LIBRARY – ARIZONA UNIVERSITY LIBRARY.

Disponível em: <<http://www.asu.edu/lib/archives/boardingschools.htm>>. Acesso em: 12 set. 2006.

MAGNANI, J. G. C. A rua e a evolução da sociabilidade. *Cadernos de História de São Paulo*. SP: FFLCH/USP, nº 2, p. 45-54, jan - dez, 1993.

MANUAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2005.

MENEZES, J. E. X. Usos foucaultianos da categoria familiar. In: JACQUET, C.; COSTA, L. F. (Org.) *Família em mudança*. SP: Companhia Ilimitada, 2004.

MILANI, F. M.; JESUS, R. C. D. P.; BASTOS, A. C. S. Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. *Educação*. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.º 2 (59), p. 369-386, maio/ago. 2006.

MORAIS, N. A. et al., Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 9, n.º 3, p. 379-387. set/dez., 2004.

NEIVA-SILVA, L.; BOROWSKY, F.; KOLLER, S. H. O método autofotográfico na pesquisa com a abordagem ecológica do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NEUFELD, D. F. et al (Ed.). *Seventh-day Adventist Encyclopedia*. Washington, D. C.: Review and Herald Publishing Association, 1976. Vol. 10.

PERROT, M. et al. *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. SP: Editora Schwarcz, 1995. Vol 4.

PETRINI, C. P. A relação nupcial no contexto das mudanças familiares. In: JACQUET, C.; COSTA, L. F. (Org.) *Família em mudança*. SP: Companhia Ilimitada, 2004.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RABINOVICH, E. P. Por uma psicologia ambiental das diferenças. *Psicologia USP*. SP: Universidade de São Paulo, vol. 16, n.º 1 / 2, p. 119-127. 2005.

RODRIGUES, A. M. Dinâmica grupal e indivíduo no sistema de distribuição de privilégios na família. *Caderno de Pesquisa*. SP: Fundação Getúlio Vargas. n.º 37, p. 52-59, maio, 1981.

ROGERS, H. E. Statistical Report of Seventh-day Adventist Conferences, Missions, and Institutions. For the Year Ending December 31, 1910. Compiled by H. E. Rogers, Statistical Secretary. Issued by the GENERAL CONFERENCE OF SEVENTH-DAY ADVENTISTS, Takoma Park Station, Washington, D. C. Foot-Notes for Table No. 2. Disponível em: <<http://www.adventistarchives.org/docs/ASR/ASR1910.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2006.

SAMAIN, E. Horizontes antropológicos. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: *Bronislaw Malinowski e a fotografia*. Porto Alegre, ano 1, n.º 2, p. 23-60, jul./set. 1995.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*. São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 12, n.º 2, p. 29-47. 2001.

SEVENTH-DAY ADVENTIST CHURCH. Site oficial. Disponível em: <<http://www.adventist.org/>>. Acesso em: 05 set. 2006.

SILVA, T. R.; BASTOS, A. C. S.; RABINOVICH, E. P. *Estudo comparativo entre os registros fotográfico, gráfico e cursivo de moradias populares no Quilombo do Carmo*. In:

SBPD (Org.), Anais do IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. João Pessoa: Editora UFPB, 2003. p. 257-258.

SKLIAR, C. Alteridades y pedagogias. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: Unicamp, ano XXIII, nº 79, p. 85-123, ago. 2002.

STANDISH, C. D.; STANDISH R. R. *Uma visão adventista da educação*. Engenheiro Coelho, SP: Centro Adventista de Artes Gráficas, 2002.

TABS - The Association of Boarding Schools - History of boarding schools.
Disponível em: <<http://www.schools.com/about/history.html>>. Acesso em: 12 set. 2006.

THE GENERAL CORPORATION OF SEVENTH-DAY ADVENTISTS. *Seventh-day Adventists Yearbook*, 2005. Maryland, USA: Review and Herald Publishing Association, 2005.

VALSINER, J. Transformations and Flexible Forms: Where Qualitative Psychology Begins. *Qualitative Research in Psychology*. USA, vol. 4, nº 4, 2005. p. 39-57.

WEIL, S. (1943) O enraizamento. In: *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Antologia organizada por Ecléa Bosi. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WHITE, E. G. *Educação*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1997.

ZINKALA-SA. The School Days of an Indian Girl. *Atlantic Monthly*. Virginia, USA: University of Virginia, 1900.
Disponível em: <<http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/ZitGirl.html>>. Acesso em: 12 set. 2006.

APÊNDICE

QUADRO XI

Numeração da foto - IGREJA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	01	18	Organização/Deus/ amigos	Religião	5,0	Gosta
02	Advent.	F	02	15	Beleza/louvor/comunhão	Religião	5,0	Gosta
03	Advent.	F	03	18	Beleza/adoração	Religião	5,0	Gosta
04	Advent.	F	04	18	Conforto/sabedoria	Religião	5,0	Gosta
05	Advent.	F	05	18	Beleza/melhor lugar	Religião	4,0	Gosta
06	Advent.	F	06	16	Qualidade do local e mensagens	Religião	4,5	Gosta
07	Advent.	F	07	16	Vida espiritual do campus	Religião	5,0	Gosta
TOTAL FEMIN.	--	--		--	--	--	33,5	--
08	Advent.	M	01	17	Tamanho/criatividade/perto de Deus	Religião	5,0	Gosta
09	Advent.	M	03	18	Próximo a Deus/mensagens	Religião	5,0	Gosta
10	Outra	M	04	18	Programações espirituais/perto de Deus	Religião	5,0	Gosta
11	Advent.	M	05	18	Felicidade/conforto com Deus	Religião	5,0	Gosta
TOTAL MASC.	--	--	--	--	--	--	20,0	--
TOTAL GERAL IGREJA	--	--	--	--	--	--	53,5	--

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor (IS): 97,3%

Indicação da população (IP): 11 alunos em 12 = 91,6%

Referências gostam da igreja: 100%

QUADRO XII

Número da Foto - PRAÇA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	01	18	Ficar sozinha e com amigos.	Amizade/ privacidade	4,5	Gosta
02	Advent.	F	03	18	Planta que lembra a mãe que não vê a 2 anos /saudade	Família/ natureza	5,0	Gosta
03	Advent.	F	03	18	Refletir na vida/ ficar a sós	Privacidade	5,0	Gosta
04	Advent.	F	03	18	Reflexão, à vontade, Refúgio	Privacidade	5,0	Gosta
05	Advent.	F	05	18	Beleza/ com os amigos	Amizade/ natureza	5,0	Gosta
06	Advent.	F	05	18	Beleza natural/ Prazer na Natureza	Privacidade/ natureza	3,8	Gosta
07	Advent.	F	06	16	Descontração com amigos e namorado	Amizade	4,0	Gosta
08	Advent.	F	07	16	Tranquilidade com amigos e namorado	Amizade	5,0	Gosta
TOTAL FEMIN.	--	--	--	--	--	--	37,0	--
09	Advent.	M	01	17	Ambiente me faz bem	Natureza	4,0	Gosta
10	Advent.	M	01	17	Beleza do lugar/ felicidade.	Amizade/ natureza	5,0	Gosta
11	Advent.	M	02	18	Segredos entre amigos	Amizade	5,0	Gosta
12	Advent.	M	02	18	Lindo lugar para conversar	Amizade/ natureza	5,0	Gosta
13	Advent.	M	02	18	Olhando todo o colégio/Saudade de casa	Privacidade	4,0	Gosta
14	Advent.	M	03	18	Beleza – ver criação divina	Religião/ natureza	5,0	Gosta
15	Outra	M	04	18	Moinho/peixes/água. Paz/ tranquilidade	Privacidade/ natureza	4,0	Gosta
16	Outra	M	04	18	Natureza/alegria/ Tranqüiliza	Privacidade/ natureza	4,5	Gosta
17	Advent.	M	05	18	Local de descontração/ Meditar na vida	Privacidade	5,0	Gosta
TOTAL MASC.	--	--	--	--	--	--	41,5	--
TOTAL GERAL PRAÇA	--	--	--	--	--	--	78,5	--

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor (IS): 98,0%

Indicação da população (IP): 10 alunos em 12 = 83,3%

Referências gostam da praça: 100%

QUADRO XIII

Numeração da foto - BIBLIOTECA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	01	18	Confortável para estar e estudar	Acadêmico	5,0	Gosta
02	Advent.	F	02	15	Agradável para estudo e ter tranquilidade	Acadêmico/privacidade	4,0	Gosta
03	Advent.	F	04	18	Estudar, pesquisar, cultura	Acadêmico	4,0	Gosta
04	Advent.	F	05	18	Quantidade de livros, estudar	Acadêmico	3,0	Gosta
05	Advent.	F	06	16	Especial para estudo, concentração, equipe	Acadêmico	4,0	Gosta
06	Advent.	F	07	16	Livros, estudar é bom	Acadêmico	5,0	Gosta
TOTAL FEMININO	--	--	--	--	--	--	25,0	--
08	Advent.	M	01	17	Local preparado para estudo	Acadêmico	4,5	Gosta
09	Advent.	M	02	18	Onde estão todos os meus objetivos aqui (acadêmico)	Acadêmico	5,0	Gosta
10	Advent.	M	03	18	Conhecimento, quantidade e diversidade de livros	Acadêmico	5,0	Gosta
11	Outra	M	04	18	Tenho preguiça de estudar. Necessidade de aprender	Acadêmico	3,0	Gosta
12	Advent.	M	05	18	Diversidade de assuntos/estudar ao máximo	Acadêmico	5,0	Gosta
TOTAL MASCULINO	--	--	--	--	--	--	22,5	--
TOTAL GERAL BIBLIOTECA	--	--	--	--	--	--	47,5	--

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor (IS): 88,7%

Indicação da população (IP): 11 alunos em 12 = 91,6%

Referências gostam da biblioteca: 100%

QUADRO XIV

Numeração da foto - RESIDENCIAL MASCULINO	Religião	Sexo	Nº E Identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Outra	M	04	18	Restrição acesso às garotas	Controle	1,5	Não gosta
02	Advent.	M	05	18	Reuniões diárias obrigatórias	Controle	1,0	Não gosta
03	Advent.	M	05	18	Saída somente com permissão da preceptoria	Controle	0,0	Não gosta
TOTAL CONTROLE PRECEPTORIA	--	--	--	--	--	--	2,5	--
04	Advent.	M	05	18	Banheiros – a coletividade não cuida.	Privacidade/ higiene	2,0	Não gosta
05	Advent.	M	03	18	Sanitários – a coletividade não cuida.	Privacidade/ higiene	2,5	Não gosta
06	Outra	M	04	16	Sanitários – a coletividade não cuida.	Privacidade/ higiene	3,0	Não gosto
TOTAL BANHEIROS COLETIVOS	--	--	--	--	--	--	7,5	--
07	Advent.	M	02	18	Quarto – meu canto, minhas coisas	Privacidade/ propriedade	5,0	Gosto
08	Advent.	M	02	18	Quarto - amigos	Amizade	5,0	Gosto
09	Advent.	M	02	18	Quarto – devoção particular	Privacidade/ religião	5,0	Gosto
10	Advent.	M	02	18	Quarto – falar por telefone com todos, não ser interrompido.	Privacidade/ Comunicaçã o/ liberdade	4,0	Gosto
TOTAL SÓ QUARTOS	--	--	--	--	--	--	19,0	--
TOTAL GERAL GOSTA DO RESIDENCIAL	--	--	--	--	--	--	19,0	--
TOTAL GERAL NÃO GOSTA RESIDENCIAL	--	--	--	--	--	--	10,0	--

Indicação da população (IP): 4 alunos em 12 = 33,3%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 58%

IS em relação aos quartos: 95%

IS em relação aos banheiros coletivos: 50%

IS em relação ao controle no dormitório: 16,6 %

Referências gostam do dormitório: 40%

QUADRO XV

Numeração da foto - RESIDENCIAL FEMININO	Religião	Sexo	Nº E Identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta / não gosta
01	Advent.	F	01	18	Residencial – gosto de tudo.	Moradia	4,0	Gosta
02	Advent.	F	04	18	Residencial como um todo – bonito, alegre, seguro – bons momentos.	Moradia	4,0	Gosta
TOTAL TODO RESIDENCIAL	--	--	--	--	--	--	8,0	--
03	Advent.	F	01	18	Lavanderia - a coletividade não cuida.	Organização/ Higiene/ privacidade	1,0	Não gosta
TOTAL LAVANDERIA	--	--	--	--	--	--	1,0	--
04	Advent.	F	01	18	Banheiros – a coletividade não cuida.	Privacidade/ higiene	2,5	Não gosta
05	Advent.	F	04	18	Banheiros – a coletividade não cuida.	Organização/ higiene/privacidade	1,0	Não gosta
06	Advent.	F	06	16	Banheiros – a coletividade não cuida.	Organização higiene/ privacidade	2,5	Não gosto
TOTAL BANHEIROS COLETIVOS	--	--	--	--	--	--	6,0	--
07	Advent.	F	06	16	Quarto do Residencial – meu cantinho, traz paz, cama, soneca.	Moradia/ privacidade	5,0	Gosto
08	Advent.	F	04	18	Quarto do Residencial – me sinto bem com pessoas que amo e me ajudam a ser feliz.	Moradia/ privacidade	5,0	Gosta
09	Advent.	F	05	18	Quarto novo Residencial – mordomia – me sinto bem.	Moradia/ privacidade	4,0	Gosto
10	Advent.	F	02	15	Quarto do Residencial – dormir, olhar lá fora.	Moradia/ privacidade	5,0	Gosta
TOTAL SÓ QUARTOS	--	--	--	--	--	--	19,0	--
TOTAL GERAL GOSTA DO RESIDENCIAL	--	--	--	--	--	--	27,0	--
TOTAL GERAL NÃO GOSTA RESIDENCIAL	--	--	--	--	--	--	7,0	--

Indicação da população (IP): 7 alunos em 12 = 58,3%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 68%

IS em relação aos quartos: 95%

IS em relação aos banheiros coletivos: 40%

IS em relação à lavanderia do dormitório: 40 %

QUADRO XVI

Numeração foto - REST/COZINHA	Religião	Sexo	Nº E Identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	03	18	Arquitetura criativa/lugar agradável	Relacionamento	4,5	Gosta
02	Advent.	F	02	15	Tem os amigos.	Relacionamento	2,5	Gosta
03	Advent.	F	02	15	Comida	Alimentação	2,5	Não gosta
04	Advent.	F	02	15	Preceptoría presente	Relacionamento	1,0	Não gosta
05	Advent.	F	03	18	Lugar de recolher lixo	Higiene	0,0	Não gosta
06	Advent.	F	05	18	Restaurante	Alimentação	1,5	Não gosta
07	Advent.	F	06	16	Cozinha do Restaurante	Higiene	1,0	Não gosta
08	Advent.	F	06	16	Muita comida no lixo/ Desperdício	Organização	0,0	Não gosta
09	Advent.	F	07	16	Comida	Alimentação	2,5	Não gosta
TOTAL FEM. GOSTA	--	--	--	--	--	--	7,0	--
TOTAL FEM. NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	8,5	--
10	Advent.	M	02	18	Cozinha do restaurante	Meu trabalho	5,0	Gosta
11	Advent.	M	01	18	Cozinha do restaurante	Meu trabalho	3,8	Gosta
12	Advent.	M	01	18	Restaurante – alegria todo dia	Amizade/trabalho	4,2	Gosta
13	Advent.	M	03	18	Restaurante – almoço	Alimentação	3,0	Não gosta
14	Advent.	M	03	18	Ausência de carne no Restaurante	Alimentação	1,0	Não gosta
15	Outra	M	04	18	Comida nutritiva, mas sem sabor	Alimentação	4,0	Não gosta
16	Advent.	M	05	18	Qualidade da comida	Alimentação	0,0	Não gosta
TOTAL MASC. GOSTA	--	--	--	--	--	--	13,0	--
TOTAL MASC. NÃO GOSTA							8,0	
TOTAL GERAL GOSTA							20,0	
TOTAL GERAL NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	16,5	--

Indicação da população (IP): 10 alunos em 12 = 83,3%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 45,6%

Referências gostam do restaurante/cozinha: 31,25%. Nenhuma relacionada à alimentação, mas a trabalho, amigos, arquitetura, relacionamentos

QUADRO XVII

Numeração da foto - PORTARIA	Religião	Sexo	Nº E Identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	01	18	Impedimento de saída sem autorização	Controle	3,0	Não gosta
TOTAL FEMININO NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	3,0	--
02	Advent.	M	03	18	A porta de saída do internato	Liberdade do controle	5,0	Gosta
03	Advent.	M	03	18	Impedimento de saída sem autorização	Controle	2,5	Não gosta
04	Advent.	M	02	18	Distância de casa/despida dos colegas	Família /Amizade	3,0	Não gosta
05	Advent.	M	05	18	Impedimento de saída sem autorização/protegem	Controle /segurança	3,0	Não gosta
TOTAL MASCULINO GOSTA	--	--	--	--	--	--	5,0	--
TOTAL MASCULINO NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	8,5	--

Indicação da população (IP): 4 alunos em 12 = 33,3%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 34%

Referências gostam portaria: 20%.

Esta referência se refere ao local como saída, a possibilidade de sair e ficar livre do controle.

Não se refere à atuação exercida pela portaria.

QUADRO XVIII

Numeração da foto - MONITORIA DO CAMPUS	Religião	Sexo	Nº E Identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	07	16	Alguns monitores não são simpáticos	Privacidade	3,0	Não gosta
TOTAL FEMININO	--	--	--	--	--	--	3,0	--
02	Advent.	M	03	18	Impedem relação com sexo oposto	Relacionamento	2,0	Não gosta
03	Advent.	M	03	18	O gerador não deixa faltar energia. Casais poderiam aproveitar.	Controle/namoro	3,0	Não gosta
TOTAL MASCULINO	--	--	--	--	--	--	5,0	--
TOTAL GERAL MONITORIA	--	--	--	--	--	--	8,5	--

Indicação da população (IP): 2 alunos em 12 = 16,6%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 56,6%

Referências gostam da monitoria: 0,0%

QUADRO XIX

Numeração da foto - ESCOLA DE MÚSICA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	02	18	Ambiente musical	Educação musical	5,0	Gosta
02	Advent.	F	05	18	Aprender tocar instrumentos	Educação musical	3,5	Gosta
03	Advent.	F	07	16	Dificuldade para estudar sem instrumento	Educação musical	2,0	Não gosta
TOTAL FEM. GOSTA	--	--	--	--	--	--	8,5	--
TOTAL FEM. NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	2,0	--
04	Advent.	M	01	17	Não gosta do ambiente (estrutura)	Educação musical	1,0	Não gosta
05	Advent.	M	05	18	Relaxamento ao cantar	Educação musical	4,0	Gosta
06	Outra	M	04	18	Alivia a tensão	Educação musical	5,0	Gosta
TOTAL MASC. GOSTA	--	--	--	--	--	--	9,0	--
TOTAL MASC. NÃO GOSTA							1,0	
TOTAL GERAL GOSTA							17,5	
TOTAL GERAL NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	3,0	--

Indicação da população (IP): 6 alunos em 12 = 50%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 68,3%

Referências gostam da escola de música: 66,6%

QUADRO XX

Numeração da foto - QUADRA ESPORTIVA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	01	18	Atividade obrigatória impede de sair nos dias de Ed. física	Educação Física	2,5	Não gosta
02	Advent.	F	04	18	Um tédio/Não sou esportista	Educação Física	1,0	Não gosta
03	Advent.	F	05	18	Gosto de esporte nas quadra	Educação Física	3,5	Gosta
TOTAL FEM. GOSTA	--	--	--	--	--	--	3,5	--
TOTAL FEM. NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	3,5	--
04	Advent.	M	01	17	Só vou para aula de Ed. Física	Educação Física	1,0	Não gosta
05	Outra	M	04	18	Alegre, exercita alivia estresse	Educação Física	5,0	Gosta
TOTAL MASC. GOSTA	--	--	--	--	--	--	5,0	--
TOTAL MASC. NÃO GOSTA							1,0	
TOTAL GERAL GOSTA							8,5	
TOTAL GERAL NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	4,5	--

Indicação da população (IP): 6 alunos em 12 = 50%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 52%

Referências gostam da quadra: 40%.

QUADRO XXI

Numeração da foto - INFORMÁTICA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	04	18	Alguns sites bloqueados	Controle	2,0	Não gosta
02	Advent.	F	01	18	Computadores e internet	Informação	5,0	Gosta
03	Advent.	F	06	16	Internet da biblioteca	Informação/ organização	4,5	Gosta
04	Advent.	F	07	16	Computador a qualquer hora	Atendimento/ informação	4,5	Gosta
TOTAL FEMIN. GOSTA	--	--	--	--	--	--	14,0	--
TOTAL FEMIN. NÃO GOSTA	--	--	--	--	--	--	2,0	--
05	Advent.	M	01	17	Lugar de estudo e comunicação	Acadêmico/ comunicação	5,0	Gosta
06	Advent.	M	04	18	Apesar de alguns sites bloqueados	Entretenimento/ Comunicação/ controle	5,0	Gosta
TOTAL MASC. GOSTA	--	--	--	--	--	--	10,0	--
TOTAL GERAL GOSTA							24,0	
TOTAL GERAL NÃO GOSTA INFORMÁTICA	--	--	--	--	--	--	2,0	--

Indicação da população (IP): 6 alunos em 12 = 50%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 86,6%

Referências gostam da informática: 83,3%

QUADRO XXII

Numeração da foto - EDUCAÇÃO BÁSICA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	05	18	Melhorar cadeiras, cantina e outras	Acadêmico	3,0	Não gosta
02	Advent.	F	07	16	União com os amigos	Amizade/ Acadêmico	5,0	Gosta
TOTAL FEM.	--	--	--	--	--	--	8,0	--
03	Advent.	M	02	18	Sujeira atrás do prédio	Organização/ higiene	1,0	Não gosta
TOTAL MASC.	--	--	--	--	--	--	1,0	--
TOTAL GERAL EDUCAÇÃO BÁSICA	--	--	--	--	--	--	9,0	--

Indicação da população (IP): 3 alunos em 12 = 25%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 60%

Referências gostam da educação básica: 66,6%

QUADRO XXIII

Numeração da foto - LAVANDERIA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	03	18	Apresentação precária da fachada	Organização	2,0	Não gosta
02	Advent.	F	03	18	Acesso à lavanderia: lixão ou lama	Organização	0,0	Não gosta
TOTAL FEMIN.	--	--	--	--	--	--	2,0	--
03	Advent.	M	02	18	Depósito de pedras próximo	Organização	1,0	Não gosta
TOTAL MASC.	--	--	--	--	--	--	1,0	--
TOTAL GERAL LAVANDERIA	--	--	--	--	--	--	3,0	--

Indicação da população (IP): 2 alunos em 12 = 16,6 %

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 20%

Referências gostam da lavanderia: 0,0%

QUADRO XXIV

Numeração da foto - ACADEMIA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	04	18	Pequena e mal equipada	Organização /educação física	0,0	Não gosta
TOTAL FEMIN.	--	--		--	--	--	0,0	--
TOTAL GERAL ACADEMIA	--	--	--	--	--	--	0,0	--

Indicação da população (IP): 01 aluno em 12 = 8,3%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 0,0%

Referências gostam da academia: 0,0%

QUADRO XXV

Numeração da foto - FINANÇAS ESTUDANTIS	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	06	16	Demora e qualidade no atendimento	Serviços/ atendimento	2,0	Não gosta
TOTAL FEMIN.	--	--		--	--	--	2,0	--
TOTAL GERAL IGREJA	--	--	--	--	--	--	2,0	--

Indicação da população (IP): 01 aluno em 12 = 8,3%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 40%

Referências gostam da Finanças estudantis: 0,0%

QUADRO XXVI

Numeração da foto - ATENDIMENTO BRADESCO ELETRÔNICO	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	03	18	Sempre quebrada/ funciona às vezes	Serviços/ atendimento	1,5	Não Gosta
02	Advent.	F	07	16	Quebrado/atrapalha a vida dos estudantes	Serviços/ atendimento	2,0	Não gosta
03	Advent.	F	05	18	Não funciona	Serviços/ atendimento	1,0	Não gosta
04	Advent.	F	04	18	Caixa eletrônica não funciona	Serviços/ atendimento	1,0	Não gosta
05	Advent.	F	05	18	Constantemente quebrado	Serviços/ atendimento	2,5	Não gosta
TOTAL FEMIN.	--	--	--	--	--	--	8,0	--
06	Advent.	M	01	17	Lugar de raiva/ mas pelo menos tem o caixa eletrônico	Serviços/ atendimento	4,5	Não gosta/ gosta
TOTAL MASC.	--	--	--	--	--	--	4,5	--
TOTAL GERAL	--	--	--	--	--	--	12,5	--

Indicação da população (IP): 6 alunos em 12 = 50%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 41,6%

Referências gostam do caixa eletrônico: 15%

QUADRO XXVII

Numeração da foto - CANTINA	Religião	Sexo	Nº e identificação do aluno (a)	Idade	Significado	Temas/ áreas	Nota	Gosta/ não gosta
01	Advent.	F	06	16	Atendimento ruim	Serviços/ atendimento	2,0	Não gosta
TOTAL FEMIN.	--	--		--	--	--	2,0	--
TOTAL GERAL CANTINA	--	--	--	--	--	--	2,0	--

Indicação da população (IP): 01 aluno em 12 = 8,3%

Índice de satisfação em relação às fotos tiradas neste setor em geral (IS): 20%

Referências gostam da cantina: 0,0%

Faculdade Adventista da Bahia – Educação Básica

DIREÇÃO INTERNA

PESQUISA COM OS PAIS

(SÓ PARA ALUNOS DO INTERNATO)

1. DADOS PESSOAIS

Idade do aluno (a): _____ Sexo: M () F ()

Procedência do aluno: País _____
Estado _____
Cidade _____

Religião do aluno: _____

Religião dos pais: _____

2. DADOS ESCOLARES

a) A maior parte dos estudos do seu filho (a) deram-se em escola pública ou particular?

b) Qual a série que será cursada no internato? _____

c) O aluno foi aprovado no ano anterior? SIM () NÃO ()

d) É a primeira vez que o (a) estudante está em um internato? SIM () NÃO ()

3. INFORMAÇÕES GERAIS E SUGESTÕES

a) Como soube sobre o sistema de internato do IAENE? (amigos, igreja, propaganda em revista, panfletos, outros)

b) Você tem algum conhecido que tenha estudado ou que tem ou teve filhos no internato? SIM () NÃO ()

c) A iniciativa/sugestão para matricular-se no internato partiu do estudante ou dos pais?

d) Quais as razões para escolher o sistema de internato para o seu (sua) filho (a)?

e) Há alguma razão especial para a escolha do internato no IAENE?

f) Em sua opinião a distância dos pais, em uma escola de internato, pode ajudar o desenvolvimento dos alunos? SIM () NÃO () Em que aspectos?

g) Quais as principais preocupações, como pais e responsáveis, ao colocar o (a) filho (a) no internato?

h) Se o seu filho já é aluno interno que tipo de influência você percebe o internato tem exercido sobre ele?

ENTREVISTA COM ALUNOS INTERNOS

(Grupo focal)

Idade do aluno (a): _____ Sexo: M () F ()

Religião do aluno: _____

1. O que você tem a dizer sobre o internato?
 - a. Como você define o internato?
 - b. Por que você veio para o internato?
 - c. Como se deu a escolha dos companheiros de quarto?
 - d. Qual sua rotina no internato?
 - e. Como é seu programa de estudo, trabalho e lazer?
 - f. Como é a relação com os preceptores e a direção do internato?
 - g. Como é a relação com os professores?
 - h. Como se dá o contato com os alunos externos e moradores, funcionários da comunidade?
 - i. Gostaria que você falasse em como você se sente na condição de aluno interno.

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO INTERNATO

Idade do aluno (a): _____ Sexo: M () F ()

Profissão: _____

Procedência do aluno: País _____

Estado _____

Cidade _____

Religião do aluno egresso: _____

1. Gostaria que você falasse sobre o internato
 - a. Suas lembranças mais marcantes.
 - b. Como você definiria hoje o internato?
 - c. Por que você foi para o internato?
 - d. Como se deu na época a escolha dos companheiros de quarto?
 - e. Qual era sua rotina no internato?
 - f. Como era seu programa de estudo, trabalho e lazer?
 - g. Como era a relação com os preceptores e a direção do internato?
 - h. Como era a relação com os professores?
 - i. Como se dava o contato com os alunos externos e moradores, funcionários da comunidade?
 - j. Em que o internato influenciou sua vida?

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DO INTERNATO

FUNÇÃO: _____

2. O que você tem a dizer sobre o internato?
 - a. Como você define o internato?
 - b. Em sua opinião por que os alunos vêm para o internato?
 - c. Como é a escolha dos companheiros de quarto?
 - d. Qual a rotina básica do aluno no internato?
 - e. Como é em geral o programa de estudo, trabalho e lazer dos alunos?
 - f. Como é a relação dos preceptores e a direção do internato com os alunos?
 - g. Como é a relação com os professores com os alunos nas atividades e na vida do internato?
 - h. Como se dá o contato com os alunos externos e moradores, funcionários da comunidade?
 - i. Gostaria que você falasse, em sua opinião, quais são as principais queixas e satisfações do aluno interno.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado a participar voluntariamente da pesquisa: **“O significado do espaço e rotinas de uma escola interna para alunos da educação básica”**.

A importância desta pesquisa deve-se ao fato de estar relacionada com a melhor compreensão do espaço e das rotinas do internato de modo a poder ajudar no aprimoramento do trabalho dessa instituição. O objetivo é compreender o internato do ponto de vista dos alunos da educação básica, pais e ex-alunos, e assim fornecer material a pesquisadores, gestores, educadores e pais, de utilidade na relação específica de cada um com a instituição interna.

Para a realização da pesquisa, você pode participar respondendo ao questionário, fazendo relatos escritos e fotos, participando da entrevista em grupo (grupo focal) à sua escolha, voltados para o tema proposto.

Para preservar o anonimato, os nomes dos participantes/entrevistados serão omitidos na pesquisa assegurando a sua privacidade. Para prevenir erros de interpretação nas entrevistas, os entrevistados, se desejarem, poderão solicitar revê-la ou corrigi-la antes do uso na pesquisa.

Aos pais e responsáveis é facultado intervir a qualquer momento na continuação do menor nesta pesquisa, sem prejuízo para si ou para o aluno participante.

A responsabilidade por qualquer despesa ou dano causado durante a pesquisa são exclusivamente do pesquisador.

O local e tempo necessário para as entrevistas, questionários e relatos escritos serão combinados previamente, de acordo com a disponibilidade de dia e hora do pesquisado, durante o qual o pesquisador responsável ou seu assistente, quando necessário, estará presente para solucionar dúvidas e orientar o processo. No caso dos alunos internos, a entrevista ocorrerá no espaço do internato.

Caso necessite de orientações adicionais, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço: Vila Capoeiruçu – Campus da Faculdade Adventista da Bahia, Casa 6, Cachoeira, Bahia. CEP 44300-000. Caixa Postal 18. Telefone (75) 3425-8035. E-mail: demostenesneves@yahoo.com.br.

Este estudo está sendo realizado por docente da Faculdade Adventista da Bahia para o programa do Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da UCSAL – Universidade

Católica de Salvador, tendo como Orientadora a Prof^a. Dr^a. Elaine Pedreira Rabinovich.
elainepr@clas.com.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____

DECLARO para os fins de participação em pesquisa e na condição de pesquisado (sujeito/objeto da pesquisa ou seu representante legal) que fui devidamente esclarecido sobre os termos e o Projeto de Pesquisa.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou seu representante legal

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro que, para os fins de realização da pesquisa proposta, que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, foi obtido de forma livre junto ao pesquisado ou seu representante legal, após fazer os devidos e suficientes esclarecimentos ao declarante acima qualificado e seu representante para a realização da pesquisa.

Nome e assinatura do (s) responsável (eis) pela pesquisa e RG

Este Termo (TCLE) foi obtido por: 1) Contato pessoal () 2) FAX com esclarecimentos via telefone () 3) Internet com esclarecimentos via telefone ().

Obs.: Em virtude de a pesquisa ser realizada com alunos menores internos, cujos pais ou responsáveis residem fora da área da instituição, outros estados e até fora do país, poderá ser necessária a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via correio, fax ou internet, com os esclarecimentos necessários fornecidos aos pais por telefone.