

# DESENVOLVIMENTO DA SOCIOAFETIVIDADE E MANUTENÇÃO DO BEM-ESTAR DISCENTE EM ESCOLAS-RESIDÊNCIAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

## DEVELOPMENT OF SOCIO-AFFECTIVENESS AND MAINTENANCE OF STUDENT WELL-BEING IN RESIDENCE-SCHOOLS: AN EXPLORATORY STUDY IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

Erica de Lara Ivanowics Duba **1**  
Ana Paula Legey de Siqueira **2**  
Antônio Carlos de Abreu Mól **3**  
Veronica Elói de Almeida **4**  
Paulo Victor Rodrigues de Carvalho **5**  
Alessandro Jatobá **6**

Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Unicarioca), **1**  
Centro Universitário Carioca (Unicarioca).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0105270104047315>.  
E-mail: ericadelara@hotmail.com

Doutora em Ciências (IOC/Fiocruz), Centro Universitário Carioca **2**  
(Unicarioca).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4210677630165565>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9056-9844>.  
E-mail: asiqueira@unicarioca.edu.br

Doutor em Engenharia Nuclear (COPPE/UFRJ), Centro Universitário **3**  
Carioca (Unicarioca).  
<http://lattes.cnpq.br/1168989222280325>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1744-1692>.  
E-mail: amol@unicarioca.edu.br

Doutora em Sociologia (UFRJ), Centro Universitário Carioca (Unica- **4**  
rioca). <http://lattes.cnpq.br/1436876230935539>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4694-8617>.  
E-mail: veronicaeloi@hotmail.com

Doutor em Engenharia de Produção (COPPE/UFRJ), Instituto de **5**  
Engenharia Nuclear (IEN).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8486882484125774>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9276-8193>.  
E-mail: paulov@ien.gov.br

Doutor em Engenharia de Produção (COPPE/UFRJ), Fundação **6**  
Oswaldo Cruz (Fiocruz).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2934410218090137>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7059-6546>.  
E-mail: alessandro.jatoba@fiocruz.br

**Resumo:** Escolas-residências são espaços nos quais o estabelecimento de relações sociais é marcante na vida dos jovens, quando são formadas amizades com forte desenvolvimento de intimidade. O presente artigo explora as interações em um contexto de internato, por meio de um estudo exploratório em uma escola residência de ensino médio no Município do Rio de Janeiro, RJ. Foram realizadas 200 horas de observações semi-ethnográficas e entrevistas semi-estruturadas, cujos resultados mostraram que dentre todos os aspectos que causam desconforto e incômodos nos alunos, o processo de apadrinhamento – em que alunos veteranos fazem a recepção de alunos novos – gera conflitos que afetam o progresso dos alunos. Dessa forma, o presente artigo promove o entendimento sobre os principais efeitos de um contexto de internato sobre o desenvolvimento da socioafetividade em jovens estudantes.

**Palavras-chave:** Apadrinhamento. Internato. Inclusão. Interação social

**Abstract:** Residence-schools are spaces in which the establishment of social relationships is important in the lives of young students, when friendships are formed with a strong development of intimacy. This article explores the interactions in the context of boarding school, through an exploratory study in a high school residence in the city of Rio de Janeiro, RJ. 200 hours of semi-ethnographic observations and semi-structured interviews were carried out, and the results showed that among all the aspects that cause discomfort and discomfort in students, the sponsorship process – in which sophomore students welcome freshmen – generates conflicts that affect the progress of the students. Thus, this article promotes the understanding of the main effects of a boarding school context on the development of socio-affectiveness in young students.

**Keywords:** Sponsorship. Boarding schools. Inclusion. Social interactions.

## Introdução

Escolas-residências são espaços especialmente convenientes ao estabelecimento de relações sociais que podem marcar de forma decisiva a vida dos estudantes, especialmente na adolescência, quando a valorização das amizades e do relacionamento com os pares está associada ao desenvolvimento da intimidade (NEWCOMBE, 1999; STEINBERG, 2005; STEINBERG et al., 2018). Nessa fase emergem as primeiras relações verdadeiramente íntimas, construídas a partir do estabelecimento de vínculos afetivos, e em um ambiente de vivência integral como de uma escola-residência, os relacionamentos passam a ser mais próximos, pessoais e, conseqüentemente, promovem maior envolvimento emocional.

Estar em uma escola-residência significa estar presente intensamente em diferentes tempos e lugares sem sair do mesmo ambiente físico. Alguns alunos ingressam em escolas desse formato com maior facilidade de adaptação, preparados para vivenciar toda a diversidade, oportunidades e demandas, porém, outros alunos podem enfrentar dificuldades em diferentes aspectos, sendo eles físico, psicológico ou até mesmo social (MANDER; LESTER, 2017; MARTIN et al., 2016; PEREIRA; ABIB, 2016). Buscando aliviar esse impacto, muitos jovens encontram nas suas relações interpessoais formas de aliviar o desgaste físico, mental, principalmente afetivo.

A literatura vem destacando ao longo de muitos anos a influência dos aspectos socioafetivos no desenvolvimento cognitivo e no aprendizado das pessoas, revelando a capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas (ESPINDOLA; RIGAMONTE; DE SÁ, 2020; PIAGET, 2007; VYGOTSKY, 1988).

Nas escolas-residências, dada suas características de internato, esses aspectos ganham mais valor, uma vez que estar integralmente no mesmo ambiente físico, assumindo diferentes papéis em diversas situações possibilitam inúmeras sensações. Para entender a influência dos aspectos socioafetivos na aprendizagem, além de descrever a dimensão e as peculiaridades destes efeitos em escolas-residências, é preciso entender a dimensão socioafetiva como algo de destaque no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, assim como a importância da interação com o meio e com outras pessoas.

Sendo assim, o presente estudo aborda as interações que ocorrem em uma escola residência, por meio de um estudo exploratório em uma escola de ensino médio técnico profissionalizante no Município do Rio de Janeiro, RJ. É importante destacar que esta pesquisa envolve tanto as interações entre os alunos – novatos e veteranos, com ex-alunos, bem como com os docentes. Ao explorar esse tópico buscamos entender como um contexto de internato inerente a uma escola residência afeta o desenvolvimento acadêmico, motivação, e até mesmo a condição de permanência na escola de jovens estudantes.

Dessa forma, a pesquisa exploratória poderá fornecer recomendações para transformações positivas no modelo de escola-residência, que possam ajudar as escolas-residências a formular estratégias para proporcionar maior conforto e bem estar para alunos e docentes, promovendo melhorias no ambiente, e ajudando a mitigar problemas enfrentados pelos alunos em um contexto distante de seus círculos familiares.

Este artigo está dividido em 5 seções. A seguir, os métodos são descritos na seção 2. Na seção 3 são apresentados os resultados, seguidos pela discussão na seção 4. A seção 5 apresenta as conclusões e trabalhos futuros.

## Métodos

O presente estudo tem desenho de natureza qualitativa e exploratória. Segundo os procedimentos de coleta de dados, se trata de um estudo participativo, tendo a pesquisa de campo como fonte de dados. Foram realizadas aproximadamente 200 horas de trabalho de campo - envolvendo observações semietnográficas e entrevistas semiestruturadas - que se estendeu por aproximadamente sete meses, de março à setembro de 2018.

Nas etapas de trabalho de campo e entrevistas, todos os participantes foram convidados e caso aceitassem participar, manifestaram sua concordância em termo de consentimento livre e esclarecido. As próximas subseções apresentam com mais detalhes os métodos adotados na pesquisa que resultou no presente artigo.

## Ambiente de Pesquisa e Participantes

Os alunos participantes dessa pesquisa estavam cursando o ensino médio em 2018. A escola em que o estudo foi realizado é situada na Zona Oeste do Rio de Janeiro e possui 165 alunos em cada série do ensino médio, totalizando 495 alunos, distribuídos em 11 turmas com 15 alunos cada. Do ponto de vista sociocultural, o corpo discente da escola é bastante diverso, com alunos de todo o país. Vale ressaltar que estudantes e educadores formam uma comunidade que ultrapassa o aspecto acadêmico, já que ambos vivem a experiência da residência na escola.

A estrutura curricular é formada pela grade curricular tradicional além de oficinas, cursos de qualificação profissional e viagens pedagógicas. O horário integral, composto em média por 10 horas diárias, possibilita a oferta de atividades educativas em sala de aula e em caráter extra classe como teatro, dança, música, laboratório e artes. Além dessas ofertas, nos finais de semana a escola privilegia momentos de troca e aprendizagem entre os alunos e toda comunidade escolar, que também foram observados.

Os alunos têm direito a todo material acadêmico sem nenhum custo, mas seus pertences pessoais e gastos extras ligados a lazer são custeados pela família, assim como as passagens de ida e volta para escola para os que viajam nas férias. Para os alunos que comprovarem renda mensal baixa, a escola pode custear as passagens e saúde.

A vida residencial desses alunos é acompanhada por professores designados como responsáveis de dormitório e professores tutores. O professor tutor tem a função de acompanhar o aluno de perto nos diversos aspectos, como desempenho acadêmico, adaptação escolar, convivência, saúde, alimentação, entre outros. O professor mentor atua somente na última série, isto é, a terceira série, onde acredita-se que o aluno já está mais amadurecido e responsável por si mesmo e por todas as questões que a escola demanda, então a contribuição desse professor fica restrita ao aspecto acadêmico. Esses professores têm como responsabilidade, além de educador em sala de aula, estarem atentos à saúde, cuidados pessoais, afazeres domésticos, entre outros, dos alunos.

A rotina escolar começa com o café da manhã que é servido no restaurante da escola. As aulas iniciam às 8h da manhã e uma parada no meio da manhã para a colação com duração de 25 minutos. Após essa pausa os alunos retomam as aulas do currículo comum até o horário do almoço. O almoço das quartas-feiras é pedagógico, onde as mesas são formadas por alunos de diferentes séries e estados, além de um professor ou colaborador da escola. Nesse dia, dois alunos de terceira série ficam fixos em uma mesa e os demais alunos fazem um rodízio a cada mês, garantindo a socialização com diferentes sujeitos também nesse ambiente. Após o almoço os jovens voltam para as aulas do currículo comum.

No turno da tarde os alunos cumprem outros compromissos como encontro de tutoria ou mentoria com o seu professor de referência, aulas do currículo diversificado, recuperações e projetos variados.

## Procedimentos de Coleta

Dados foram coletados a partir de observações semietnográficas e entrevistas semiestruturadas individuais com alunos selecionados aleatoriamente até a saturação, seguindo procedimentos da Grounded Theory (CORBIN; STRAUSS, 2015). Segundo Wallon (WALLON, 1975; WALLON; CARVALHO, 2007), as escolas são ambientes nos quais transbordam as mais diferentes emoções, logo as práticas pedagógicas devem se adequar às singularidades das relações e à individualidade dos sujeitos, resgatando o cuidado com o processo educativo (CARVALHO; ROLÓN; MELO, 2018; FARIA; TORTELLA, 2015; SOUSA; RAMOS; SOUSA, 2018). Sendo assim, para cobrir esses aspectos, as observações semietnográficas deste estudo tiveram foco nas seguintes situações:

- Vida dos alunos na escola: Colaboração e tutoria; relação com professores tutores e com a direção da escola; realização dos afazeres pessoais e acadêmicos;
- Interações entre alunos: Relações com outros alunos, interações nas atividades acadêmicas e pessoais, usos de tecnologias e mídias sociais e atividades esportivas
- Processo de recepção de novos alunos: como alunos antigos acolhem alunos novos,

distribuição dos dormitórios, tutoria etc.

- Com isso, foi necessário observar os alunos tanto durante suas atividades acadêmicas quanto em seu tempo de lazer. Seguindo as observações, alunos foram selecionados aleatoriamente para participar de entrevistas semiestruturadas a partir de um conjunto de questões norteadoras para identificar a opinião dos alunos, a saber:
- Quais os efeitos, pontos positivos e negativos das relações construídas no ambiente de escola-residência?
- Quais as tecnologias mais usualmente utilizadas, sejam educacionais ou de uso pessoal, como mídias sociais? De que forma elas afetam o dia-a-dia na escola?
- De que forma a relação com a família foi afetada pela mudança para a escola-residência?
- Quais as estratégias utilizadas para sustentar a relação com a família à distância?

Cada aluno selecionado para a entrevista pôde indicar colegas para participar, configurando uma amostra propositiva por “bola de neve” (GOODMAN, 1961) where  $k$  is a specified integer; for example, each individual may be asked to name his  $k$  best friends, or the  $k$  individuals with whom he most frequently associates, or the  $k$  individuals whose opinions he most frequently seeks, etc. (For the sake of simplicity, we assume throughout that an individual cannot include himself in his list of  $k$  individuals., que foi explorada até que as respostas apresentassem semelhanças significativas, configurando, então, o ponto de saturação. No total, 46 alunos foram entrevistados.

## Procedimentos de Análise

Os conteúdos das notas de campo passaram por análise temática interpretativa (Bardin, 1989). Wallon e Carvalho (WALLON; CARVALHO, 2007) descrevem conceitos fundamentais para a compreensão da dimensão afetiva e de sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, por meio de um conjunto sistematizado de proposições hipotéticas a serem testadas no processo ensino-aprendizagem do aluno, na situação concreta do estudante. Assim, não só os conhecimentos teóricos são essenciais no processo de ensino e aprendizagem, mas também a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento.

Normalmente a afetividade é relacionada especificamente a aspectos positivos, no entanto ela ocorre de diferentes formas, de acordo com a reação das pessoas aos acontecimentos a que são submetidas. Os afetos se classificam em positivos e negativos (SÉVÉRAC, 2017; VYGOTSKY, 1988). Os afetos positivos estão relacionados a emoções positivas de alta energia, como o entusiasmo e a excitação, e de baixa energia, como a calma e a tranquilidade. Os afetos negativos, por sua vez, estão ligados às emoções negativas, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza (MELLA et al., 2017; MENESINI; SALMIVALLI, 2017).

Embora a psicologia tradicional trate cognição e afetividade de modo separado, as emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo ensino-aprendizagem, já que podem favorecer ou não o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, os afetos destacados pela análise de conteúdo das notas de campo foram também classificados em afetos positivos e afetos negativos.

O resultado final da análise é descrito em uma matriz, na medida em que um mesmo conteúdo pode se relacionar com mais de uma categoria de análise, além de ser possível destacar afetos positivos e negativos no mesmo conteúdo de uma nota de campo. A matriz resultante é demonstrada na seção de resultados.

## Resultados

Durante o trabalho de campo, foi possível destacar que a sensação de pertencimento dos alunos com relação ao ambiente físico e à identidade da escola se inicia a partir de três momentos que marcam a entrada na escola.

O primeiro momento que se sobressai durante as observações é relacionado a semana onde os alunos novatos são recebidos pela comunidade escolar, que volta seus esforços para uma programação elaborada e voltada para os alunos novatos, tornando a chegada e o início dessa jornada um momento de acolhimento e segurança. Uma aluna afirma: “É a melhor semana da escola. Somos bem acolhidos rodeados de carinho, além de recebermos ajuda para

entender todas as novidades”.

O segundo momento que surge de forma intensa é a “casa” da qual eles farão parte, onde ficará seu dormitório. A estrutura física dos dormitórios é composta por três andares, sendo os alunos distribuídos por série e gênero nesses andares, formando assim uma casa para cada andar. Essa distribuição é feita pela equipe de educadores, tentando ofertar a maior variedade possível de estados brasileiros nos andares.

O terceiro momento que permite ligações com a comunidade escolar é o processo de apadrinhamento. A partir do vínculo padrinho/ apadrinhado, o aluno se sente mais seguro frente aos desafios e particularidades que poderão surgir na sua trajetória. “Ser apadrinhado é ter a possibilidade de contar com um apoio em diferentes momentos da escola. É ter uma referência e saber que alguém estará disposto a te ajudar nos momentos bons e ruins também” diz um dos alunos entrevistados.

Em relação a como esses alunos são afetados de forma negativa, destacam-se a atuação da escola para atenuar as saudades de casa e familiares. Esse é um dos principais obstáculos identificados pela escola, porém estes enxergam essa situação como uma fase da adaptação e que seria resolvida pela eventual percepção do aluno da oportunidade de frequentar uma escola de qualidade. A análise do conteúdo das notas de campo resultantes das observações destaca os seguintes aspectos, resumidos no quadro 1.

**Quadro 1:** Matriz de conteúdo das notas de campo

Afetos positivos	Afetos negativos
Excelência acadêmica	Conflitos com seus pares no âmbito acadêmico que transbordam para outros setores
Autonomia e independência conquistadas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade</li> <li>• Intensidade das relações</li> </ul>	Afazeres com pertences pessoais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade vigiada</li> <li>• Intensidade das relações</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interações a partir de possibilidades acadêmicas</li> <li>• Interações baseadas em troca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrar tempo para as demandas sócio-emocionais.</li> <li>• Inclusão/exclusão, timidez e falta de privacidade</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperação com os que se mantém afastados da rede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflitos iniciados em rede</li> <li>• A tecnologia que une pode também desunir</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio da família para que o aluno aproveite a possibilidade de estar na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distância do lar e familiares</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de reverberar suas experiências</li> <li>• Ajuda na integração da rotina escolar</li> <li>• Relação muito íntima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade que os padrinhos adquirem sobre seus apadrinhados</li> <li>• Alguns alunos com muitos padrinhos e outros sem nenhum</li> </ul>

Em relação à vida acadêmica é possível destacar que os alunos são afetados principalmente a partir de acontecimentos que surgem em sala de aula e que transbordam para os demais ambientes da escola. Foi comum perceber situações de conflito com seus pares e também consigo mesmo, por terem dificuldade para administrar os diferentes papéis que precisam assumir pelos espaços que transitam. “São tantas tarefas e compromissos diferentes que preciso de ajuda para me organizar e alinhar tudo, mas sei que isso tudo irá me ajudar a ser mais autônoma já que não tenho ninguém que faça por mim caso eu não faça”, diz uma aluna entrevistada.

Acontecimentos negativos sucedidos em sala de aula não ficavam somente naquele ambiente e não se restringiam ao horário das aulas curriculares. A ação gerava uma reação

que invadia outros ambientes e aspectos, interferindo na convivência nos dormitórios, nos ambientes de lazer, conversa e nas equipes esportivas. Os alunos observados demonstraram dificuldade em separar os incômodos e não deixar que eles tomassem grandes proporções, dominando por vezes determinados alunos em toda sua vida escolar.

Um simples olhar atravessado ou um gesto mais ríspido ganham força e se tornam insuportáveis de serem digeridos. A percepção é de que alguns alunos entendem que essas situações de desconforto que enfrentam insistem em persegui-los por todos os ambientes da escola. Uma aluna entrevistada relata: “Não ir para casa ao final das aulas e não ver pessoas diferentes faz toda diferença. É uma válvula de escape que não temos aqui na escola residência”.

As entrevistas revelam que os aspectos negativos apontados estão bastante relacionados com as particularidades da convivência em grupo, como a formação de grupos restritos (as “panelas”) e o bullying, e com relação à administração do tempo para as demandas acadêmicas, como a formação de grupos de estudo, monitoria, preparação para as avaliações etc. O tempo, ou melhor, a falta dele frente a todos os compromissos acadêmicos surge nessa categoria como um dos vilões, que também não se restringe somente à vida acadêmica.

Em relação à escola participante deste estudo de caso, os alunos sentem orgulho de estar em uma escola cujo modelo visa a sua formação integral, porém, muitas vezes isso também se torna fonte de angústia para eles, uma vez que precisam conciliar os compromissos acadêmicos e as demandas pessoais.

Com relação a vida não acadêmica dos discentes enquanto residentes na escola, os alunos identificam como positivo o fato de conquistarem autonomia e se sentirem mais independentes, donos de si e responsáveis por sua trajetória e escolhas. Eles acreditam que sairão da escola fortalecidos como um todo e prontos para desafios de vida, já que tiveram oportunidade de vivenciar diversas situações conflitantes por estarem em uma escola diferenciada e que exigia mesmo que forçadamente um desenvolvimento da maturidade.

Ao mesmo tempo que valorizam a oportunidade de escolhas e de autonomia, por vezes se abalam por precisarem dar conta de afazeres que antes não precisavam se preocupar, como arrumar e limpar o quarto, lavar e passar roupa, organizar pertences etc.

No entanto, entrevistas com alguns alunos apontam que, ao mesmo tempo em que se sentem livres por estarem responsáveis por suas demandas e escolhas longe dos familiares, convivem diariamente com a sensação de estarem presos, pois vivem uma liberdade controlada. Essa sensação ocorre principalmente nos momentos de lazer, pois eles gostariam de sair do ambiente físico da escola e nem sempre isso é possível. Os alunos só saem acompanhados de educadores e precisam se inscrever para tentarem ser sorteados para as saídas planejadas. Na ocasião de não conseguirem a vaga, desanimam e se fragilizam ampliando a sensação de falta de liberdade, mesmo a escola oferecendo outras possibilidades de lazer. Um dos entrevistados explica esse sentimento: “Amo estar nessa escola e muito pelo fato de estar no controle da minha vida, mas de vez em quando sinto uma imensa vontade de poder sair e fazer coisas que estou limitado aqui dentro, então nesse momento eu preciso pesar os prós e contras, e percebo que vale muito a pena estar aqui”.

Entendem que brigas, desentendimentos, rivalidades, intrigas, jogos de interesse e incompreensão, identificados como os aspectos negativos e presente no cotidiano desses jovens são desgastantes e gostariam que não existissem esses tipos de conflitos, porém os próprios jovens demonstraram que seria impossível conviver com as mesmas pessoas durante todo o dia em diferentes situações sem que houvesse atritos.

Pôde-se perceber que ao mesmo tempo em que estar em tempo integral com as mesmas pessoas é um ponto de desgaste na categoria da vida acadêmica, a possibilidade de conviver com os amigos próximos o maior período de tempo possível é visto pelos alunos como um aspecto positivo para o desenvolvimento de vínculos afetivos e estratégias de interação. Um aluno destaca: “Valorizar as relações de afeto na nossa escola auxilia no desenvolvimento de um indivíduo mais fortalecido para enfrentar as adversidades”.

A dificuldade em administrar alguns relacionamentos interpessoais, demonstrada por alguns alunos, não é contraditória com a importância atribuída por eles ao estabelecimento das amizades, uma vez que eles perceberam que esses conflitos são também constitutivos das

interações sociais, fazendo parte do cotidiano.

Questões relacionadas à dificuldade de administrar o tempo não se restringem às diversas demandas acadêmicas e residenciais, mas também entre situações relacionadas ao aspecto sócio emocional, como por exemplo arrumar tempo para conversar com amigos, namorar, encontrar com turmas antigas, visitar tutores etc.

Outro fator que aparece positivamente é o fato de que essas relações estabelecidas também contribuem para o avanço na parte acadêmica, pois se constitui uma relação de troca, onde um está sempre querendo ajudar o outro.

Observações indicam que nem sempre a socialização acontece de forma tranquila e plena. Entre os possíveis geradores dessa dificuldade estão fatores ligados à inclusão/exclusão, à timidez e falta de privacidade.

Também foi possível destacar que a maior parte é adepta ao uso da tecnologia para diferentes fins. A tecnologia é vista como um facilitador para esses alunos. Eles percebem na tecnologia uma grande aliada para auxiliar nos desafios de se viver no campus, onde apesar de se sentirem próximos, por vezes se desencontram.

Agilizar trabalhos, agendar compromissos e marcar encontros são as ações facilitadas pelo uso da tecnologia, especialmente redes sociais. Ao mesmo tempo que os alunos demonstram que a tecnologia trouxe vantagens, percebem que a mesma tecnologia pode também suscitar pontos negativos. Em determinadas situações pontuais gerou-se conflitos iniciados pelas redes sociais. Na visão dos alunos, isso acontece porque virtualmente é possível falar ou escrever o que não se tem coragem para fazer pessoalmente.

Em se tratando das relações com a família, dados coletados destacam que a escola-residência é vista como uma oportunidade única de enriquecer saberes e onde se tornam prontos para seus projetos de vida, o que os motiva a enfrentar os entraves do internato. Ainda assim, apesar da maioria dos alunos verbalizaram sobre os benefícios que a escola proporciona, alguns enfrentam dificuldades relacionadas à distância do seu lar e de familiares. Outras situações não menos importantes como adaptação alimentar e ao dormitório também causam sensações de desconforto.

Partindo dessa dificuldade inicial, que afeta os alunos logo nas primeiras semanas, profissionais e alunos veteranos se voltam numa rede de acolhimento, tentando amenizar os desconfortos causados pela nova fase de adaptação e distanciamento familiar. A estratégia mais utilizada é o processo de apadrinhamento realizado pelos alunos veteranos que apadrinham os novatos com o intuito de dar o apoio necessário para que esses alunos consigam superar as dificuldades iniciais causadas pelo momento de adaptação.

O apadrinhamento também aparece recorrentemente nas entrevistas. Alunos veteranos fazem questão de manter essa tradição na escola, visto que muitos deles já foram ajudados e mantiveram-se na instituição com o apoio inicial de seus padrinhos, mesmo tendo à disposição uma equipe de profissionais. Isso indica a importância da relação de afeto criada entre os pares.

A relação acaba se tornando muito íntima e por isso o sistema de apadrinhamento precisa ser visto como uma oportunidade de construção de uma relação orgânica, e nunca deve ser imposto e muito menos obrigatório. "Quando você se dispõe a apadrinhar um aluno novato, você precisa saber que essa decisão gera responsabilidades, visto que se eu deixá-lo na mão no decorrer do processo, estarei prejudicando esse aluno em vários aspectos. É por isso que alguns veteranos não participam" afirma uma aluna entrevistada.

Pode ser notado que um dos principais objetivos do processo de apadrinhamento é integrar o aluno novato à escola para que ele se sinta pertencente a ela, a fim de aproximar-se da realidade do que é estar numa escola-residência apoiado em alguém que possa ajudá-lo.

Outra observação que surgiu com muita relevância foi o fato de padrinhos/madrinhas assumirem uma posição de exemplo para os afilhados e adquirirem noção de sua influência na vida desses novatos apadrinhados por eles. A relação de confiança entre os mesmos precisa ser muito forte e duradoura, garantindo a capacidade do adolescente de funcionar através do estabelecimento de relações satisfatórias e saudáveis com outros.

Observar a conduta, vida acadêmica e social do apadrinhado é uma das tarefas que os

padrinhos e madrinhas acolhem com muita generosidade. É assumir o papel de orientador que não é ocupado em sua totalidade por nenhum profissional adulto da escola. Nesse vínculo o aluno está com um ser igual em vários aspectos, como forma de falar, gesticular, pensar e agir.

Outro dado importante sobre o processo que os alunos fazem questão de evidenciar, é que deve haver interesse em ambas as partes. É promover o encontro de quem gostaria de apadrinhar com quem gostaria de ser apadrinhado. Essa junção aconteceria por aproximação seja por qualidades e habilidades em comum ou por demanda e possibilidade de ajuda para suprir tais necessidades.

## Discussão

Os resultados encontrados no decorrer da pesquisa mostraram que dentre todos os aspectos que interferem negativamente, isto é, que causam desconforto e incômodos (afetos negativos) nos alunos, o processo de apadrinhamento é o que mais gera conflitos entre os membros da comunidade. No que tange ao pertencimento à escola, o processo de apadrinhamento surge com força, conforme visto anteriormente, dividindo espaço com a casa a qual cada aluno pertence e o modelo de receptivo na ocasião da chegada dos alunos novatos.

Voltando a olhar para a inclusão/exclusão, o processo de apadrinhamento deixa lacunas que afetam os alunos, visto que os alunos veteranos ao terem grande protagonismo no processo, por vezes demonstram falta de maturidade e compromisso com relação a real finalidade de ser padrinho. O mesmo pode ser visto em outros lugares do mundo, quando alunos de diferentes características socioculturais são recepcionados por alunos veteranos, especialmente nas universidades (ARAR et al., 2018; FUJIMOTO; SNIJDERS; VALENTE, 2017; SALMELA-ARO, 2017)

A possibilidade de contribuir com afinco para que todos os novatos na ocasião da chegada na escola sejam adotados, anulando qualquer sentimento inicial de exclusão pela falta de padrinhos é uma preocupação dos alunos veteranos. Por vezes, determinados alunos, talvez por timidez ou por receio de ter sua privacidade invadida em tão pouco tempo, não conquistaram padrinhos/ madrinhas de início e depois se viram sem a oportunidade de alavancar esse tipo de relação.

Para os alunos, esse processo teria como umas das metas minimizar discrepâncias ocasionadas pela má distribuição de padrinhos/madrinhas. No entanto, há fatores que influenciam na quantidade de padrinhos que um novato tem, como fazer parte de uma equipe esportiva ou de uma banda, o que aproxima os grupos com habilidades parecidas, gerando mais padrinhos por interesses de afinidades. Por outro lado, aquele aluno mais tímido, que por vezes é identificado como o “não popular” tem mais dificuldades de conseguir um padrinho/madrinha. É possível verificar a influência da popularidade no desenrolar da vida acadêmica de estudantes em diferentes estudos e contextos (DAWES; XIE, 2014, 2017; LORBER; TAN; KIM, 2019; SLAUGHTER et al., 2015). Sendo assim, a literatura relacionada destaca que é essencial que todos tenham a oportunidade de criar esse vínculo, pois é uma das formas mais eficazes de amenizar o impacto de outras culturas, hábitos e demandas que os alunos novatos vivenciam após a chegada na escola (DEGASPERI; BONOTTO, 2017; SILVA; HIGUCHI; FARIAS, 2015). É dar mais uma oportunidade de escuta para o que eles têm a falar, tentando assim ajudá-los nas dificuldades que a escola impõe no início do ano (AGMON; ZLOTNICK; FINKELSTEIN, 2015).

Da mesma forma, algumas outras questões mais pontuais também afetam negativamente o processo de apadrinhamento. Casos de alunos que se colocavam a disposição e demonstravam interesse em ser padrinho, mas abandonam o processo em andamento, dificultando a substituição do mesmo e causando desconforto em quem ficou sem padrinho.

Vale destacar que, quando a relação padrinho/apadrinhado é criada antes da chegada do novo aluno, a relação flui mais naturalmente, porém, exige mais esforço por parte do padrinho em se aproximar do seu afilhado. Da mesma forma, alunos que não têm pessoas conhecidas na escola antes de sua entrada são prejudicados no processo de apadrinhamento, ficando geralmente com padrinhos que “sobram”.

Assim como afilhados precisam de padrinhos para se sentirem mais pertencentes, em determinadas ocasiões o inverso também é verdade, já que alguns alunos que se dispõem a serem padrinhos acabam querendo apadrinhar vários com o intuito de se aproximar por inte-

resses não tão verdadeiros. Casos de alunos que não tiveram muitos amigos no primeiro ano de escola veem no processo de apadrinhamento uma real possibilidade de conquistar amigos. A relação então já se inicia pautada em interesses, o que não faz bem para nenhuma das partes e além disso o fator tempo acaba influenciando ainda mais negativamente. Esse padrinho não terá condições de dar tamanha atenção a tantos afilhados, prejudicando emocionalmente esses jovens e a si mesmo com relação aos compromissos e demandas de uma escola residência.

Um outro problema muito comum em escolas residência é o excessivo número de compromissos e demandas, tanto acadêmicas quanto residenciais que alunos em uma escola deste tipo recebem, corroborando o descrito por literatura recente (MORETTI; HÜBNER, 2017; SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

Considerando o fato de morarem no mesmo local em que estudam, estes alunos assumem responsabilidades elevadas, como os cuidados com o local, organização de eventos extra-curriculares etc. Além disso, as entrevistas revelam que alguns alunos têm a sensação de estar na escola o tempo todo. Os efeitos deste aspecto nas relações entre eles não foi detectado, mas alguns alunos revelaram ter o sentimento de estar isolados em relação ao mundo exterior, além de um aumento da pressão para ocupar o tempo livre com atividades acadêmicas e limitações nas suas opções recreativas.

## Conclusão

Dentre as principais dificuldades encontradas na realização do presente estudo, destacamos o fato de não existirem muitas experiências brasileiras com escolas-residência para comparação. Mesmo fora do Brasil, onde é comum que estudantes formem repúblicas para residir ou morem em dormitórios das universidades durante o ensino superior, a experiência de escolas residência de nível fundamental ou médio é rara, restrita a casos ou públicos muito específicos.

Com relação ao método adotado no presente estudo, a observação semietnográfica se mostrou adequada por não ser invasiva e ter deixado os alunos mais à vontade durante o processo de coleta de dados, permitindo a captação de aspectos mais reais da vida escolar dos participantes do estudo. Também é importante destacar que o tempo de observação permitiu a construção de um ambiente confortável o suficiente para dar depoimentos importantes durante as entrevistas. Não houve, por exemplo, alunos que se negassem a participar das entrevistas.

## Referências

- AGMON, M.; ZLOTNICK, C.; FINKELSTEIN, A. The relationship between mentoring on healthy behaviors and well-being among Israeli youth in boarding schools: a mixed-methods study. **BMC Pediatrics**, v. 15, n. 1, p. 11, dez. 2015.
- ARAR, K. et al. These students need love and affection: Experience of a female school leader with the challenges of Syrian refugee education. **Leading and Managing**, v. 24, n. 2, p. 28, 2018.
- CARVALHO, E. A. DE; ROLÓN, J. C. C.; MELO, J. S. M. Os Vínculos Afetivos na Construção do Ensino Aprendizagem. **Id on Line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 12, n. 39, p. 469–488, 30 jan. 2018.
- CORBIN, J. M.; STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. Fourth edition ed. Los Angeles: SAGE, 2015.
- DAWES, M.; XIE, H. The role of popularity goal in early adolescents' behaviors and popularity status. **Developmental Psychology**, v. 50, n. 2, p. 489–497, fev. 2014.
- DAWES, M.; XIE, H. The Trajectory of Popularity Goal During the Transition to Middle School. **The Journal of Early Adolescence**, v. 37, n. 6, p. 852–883, jun. 2017.

DEGASPERI, T. C.; BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e as dimensões cognitiva e afetiva do trabalho com valores: produzindo sentidos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 3, p. 625–642, jul. 2017.

ESPINDOLA, E. M. M.; RIGAMONTE, F. G.; DE SÁ, M. E. B. A AFETIVIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 215–223, 2020.

FARIA, A. P.; TORTELLA, J. C. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: compreendendo conceitos e sua inter-relação no dia a dia da sala de aula. **Cadernos da Pedagogia**, v. 8, n. 16, 2015.

FUJIMOTO, K.; SNIJDERS, T. A. B.; VALENTE, T. W. Popularity breeds contempt: The evolution of reputational dislike relations and friendships in high school. **Social Networks**, v. 48, p. 100–109, jan. 2017.

GOODMAN, L. A. Snowball Sampling. **The Annals of Mathematical Statistics**, v. 32, n. 1, p. 148–170, 1961.

LORBER, B.; TAN, K.; KIM, S. An Exploratory Study on the Social Cognitions of High School Freshmen Students' Social Skills, Peer Popularity and School Self-Efficacy. **Journal of Undergraduate Social Work Research**, v. 3, n. 1, 2019.

MANDER, D. J.; LESTER, L. A Longitudinal Study Into Indicators of Mental Health, Strengths and Difficulties Reported by Boarding Students as They Transition From Primary School to Secondary Boarding Schools in Perth, Western Australia. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, v. 27, n. 2, p. 139–152, dez. 2017.

MARTIN, A. J. et al. Motivation, engagement, and social climate: An international study of boarding schools. **Journal of Educational Psychology**, v. 108, n. 6, p. 772–787, 2016.

MELLA, E. R. et al. Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 169–184, jun. 2017.

MENESINI, E.; SALMIVALLI, C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. **Psychology, Health & Medicine**, v. 22, n. sup1, p. 240–253, 6 mar. 2017.

MORETTI, F. A.; HÜBNER, M. M. C. O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional? **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, p. 258–267, 2017.

NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PEREIRA, M. M.; ABIB, M. L. V. DOS S. Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de Física do Ensino Médio. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, n. 4, p. 855–873, dez. 2016.

PIAGET, J. **La psychologie de l'intelligence**. Paris: Pocket, 2007.

SALMELA-ARO, K. Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 14, n. 3, p. 337–349, 4 maio 2017.

SÉVÉRAC, P. Consciousness and Affectivity: Spinoza and Vygotsky. **Stasis**, v. 5, n. 2, p. 80–109, 2017.

SILVA, W. G. DA; HIGUCHI, M. I. G.; FARIAS, M. S. M. DE. Educação ambiental na formação psicossocial dos jovens. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 4, p. 1031–1047, dez. 2015.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. D. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35, 29 jun. 2017.

SLAUGHTER, V. et al. Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years. **Child Development**, v. 86, n. 4, p. 1159–1174, jul. 2015.

SOUSA, R. N. DE; RAMOS, F. S.; SOUSA, F. S. N. DE. A AFETIVIDADE E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM NAS CRIANÇAS. **Revista Expressão Católica**, v. 7, n. 2, p. 07, 17 dez. 2018.

STEINBERG, L. Cognitive and affective development in adolescence. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 9, n. 2, p. 69–74, fev. 2005.

STEINBERG, L. et al. Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. **Developmental Science**, v. 21, n. 2, p. e12532, mar. 2018.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. brasileira. **São Paulo, Martins**, 1988.

WALLON, H. **De l'acte a la pensee: essai de psychologie comparee**. Paris: Flammarion, 1975.

WALLON, H.; CARVALHO, C. **A evolução psicológica da criança**. [s.l: s.n.].

Recebido em 11 de abril de 2020  
Aceito em 19 de maio de 2021.