

**BÁRBARA ALBERTA LEHNER DE FREITAS**

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DE SEUS RESPONSÁVEIS FAMILIARES EM  
UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL: PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E  
TRAJETÓRIA FORMATIVA FORA DO CONVÍVIO FAMILIAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da  
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

F886p  
2021  
Freitas, Bárbara Alberta Lehner de, 1978-  
Percepções de estudantes e de seus responsáveis familiares em um colégio de aplicação federal : processo de adaptação e trajetória formativa fora do convívio familiar / Bárbara Alberta Lehner de Freitas. - Viçosa, MG, 2021.

176 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 148-159.

1. Estudantes do ensino médio. 2. Adolescentes - Aspectos psicológicos. 3. Adolescentes - Relações com a família. 4. Colégios de aplicação. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. II. Título.

CDD 22. ed. 371.8

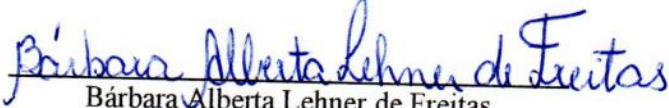
**BÁRBARA ALBERTA LEHNER DE FREITAS**

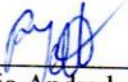
**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DE SEUS RESPONSÁVEIS FAMILIARES EM  
UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL: PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E  
TRAJETÓRIA FORMATIVA FORA DO CONVÍVIO FAMILIAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 18 de fevereiro de 2021.

Assentimento:

  
Bárbara Alberta Lehner de Freitas  
Autora

  
Rita Márcia Andrade Vaz de Mello  
Orientadora

*Aos meus pais, Alberto e Lúcia.  
Ao meu esposo, José Paulo.  
À minha filha, Laura.  
Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos.  
Às minhas curicas e aos meus netos.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por sua infinita bondade, amor, proteção e misericórdia, por sempre passar na frente e me guiar para os melhores caminhos, com Nossa Senhora e Santa Rita de Cássia, protegendo-me e abençoando-me a cada instante. Os desafios que me foram impostos durante a trajetória do mestrado seriam impossíveis de serem vencidos sem Eles.

Aos meus amados pais, especialmente à minha mãe, que sempre foi uma grande referência e que, com toda a simplicidade, amor e confiança me incentivou, apoiou, acalentou, acreditou em mim e que nunca me deixou desistir dos meus sonhos e de tudo aquilo em que eu acreditava.

Ao meu precioso esposo, José Paulo, companheiro maravilhoso que escolhi para estar comigo em todos os momentos e para juntos construirmos uma “grande” e abençoada família; agradeço-lhe pelo amor, incentivo, companheirismo e paciência.

À minha amada filha, Laura, graça alcançada e amor incondicional, por tornar a minha vida mais feliz a cada instante, por inspirar-me e por compreender minhas ausências e acolhimentos aos outros.

Aos meus estimados irmãos, os melhores do mundo. Às minhas queridas cunhadas e aos meus sobrinhos abençoados.

Às minhas queridas “curicas”, presentes de Deus e filhas do coração, que amo imensamente e, em especial, à Paula que me confortou, incentivou e que comigo caminhou de mãos dadas em um dos momentos mais difíceis de minha vida sem deixar que eu desistisse; agradecer é pouco...

Aos meus genros, pelo carinho dispensado à Laura e a mim.

A todos os meus familiares e amigos, que me apoiaram de uma forma ou de outra, que oraram por mim e que torceram pelo meu sucesso.

À amiga, Regina Celi, irmã que Deus me deu a oportunidade de escolher, pelo carinho, amizade e pela troca de ensinamentos, principalmente aqueles destinados à evolução pessoal.

Aos meus avós e a todos os seres iluminados com os quais tive o prazer de aprender, me espelhar e conviver, e que hoje encontram-se ao lado do Pai rogando por mim e por todos os que amo.

À Universidade Federal de Viçosa – UFV, ao CAP-Coluni e ao Departamento de Economia Doméstica pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

Aos colegas do CAP-Coluni que me apoiaram para que pudesse cursar o Mestrado, especialmente ao prof. Isnard Ferraz, diretor, às amigas e grandes parceiras Luiza Lúcia que, desde o primeiro dia de convivência, já me incentivou a cursar o mestrado – Coordenadora Pedagógica, e à Luciana – Psicóloga Escolar, aos colegas Flávio e Thiago, que atuam na Secretaria.

Aos professores, Edgar Coelho, Ramon Pires e Rita Braúna, pela confiança e apoio ao me concederem as cartas de recomendação exigidas pelo Programa de Mestrado.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Rita Márcia, profissional exemplar que sempre me inspirou, desde o período da Graduação, pelas orientações, segurança, ensinamentos, amizade, paciência, parceria e carinho dedicado a mim e aos demais orientandos, e que muito contribuiu para que este objetivo fosse alcançado

À minha coorientadora, Prof<sup>a</sup> Lilian Perdigão, pelas sugestões e ensinamentos.

Ao Prof. Vinícius Catão, pelo apoio, pelas valiosas contribuições como membro da banca de qualificação do projeto de pesquisa e por me inspirar a ser um ser humano e profissional melhor, com suas atitudes e palavras que ensinam e encantam.

Aos servidores do Programa de Mestrado em Economia Doméstica, em especial, à professora Ana Louise, que fazia meus olhos brilharem durante suas excelentes aulas, aos técnico-administrativos Aloísia e Anderson, pela disponibilidade e prontidão constantes e à colaboradora Rita Ivanete, pelo acolhimento e carinho.

Aos estudantes do Coluni que me inspiram a buscar e, principalmente, aos estudantes da terceira série de 2020 e respectivos pais que aceitaram prontamente o convite para participarem da pesquisa e que muito me ensinaram, emocionaram durante suas falas e que contribuíram de forma essencial para a elaboração dessa dissertação e concretude dos objetivos propostos.

Aos queridos colegas do mestrado, especialmente, à Jessilene, que se tornou minha amiga minutos antes da etapa de entrevista, e que estará sempre em meu coração, pela paciência, pelos ensinamentos e pelo desprendimento em me ajudar.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização de mais uma conquista.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”*

*(José de Alencar)*

## RESUMO

FREITAS, Bárbara Alberta Lehner de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2021. **Percepções de estudantes e de seus responsáveis familiares em um colégio de aplicação federal: processo de adaptação e trajetória formativa fora do convívio familiar.** Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Buscou-se, por meio deste estudo, analisar as percepções de estudantes adolescentes do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, MG, CAP-Coluni, e de seus responsáveis acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa, no contexto de afastamento de seus familiares. Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem quali-quantitativa. A coleta dos dados empíricos ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 17 estudantes que estavam cursando a terceira série do Ensino Médio e seus respectivos pais. Além dessas, foram utilizados dois questionários, sendo o primeiro, estruturado, referente à inscrição do estudante para participar do processo seletivo do CAP-Coluni, e o segundo, semiestruturado, aplicado aos estudantes quando foram entrevistados. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo referenciados em Bardin (2011). Os resultados apontam que a decisão de estudar no Coluni, na percepção dos pais e dos estudantes, foi em decorrência principalmente de os pais terem se graduado na Universidade Federal de Viçosa. Também foram observados outros motivos, como ter irmãos que cursaram o Ensino Médio no Coluni, por influência de amigos e parentes e por decisão do próprio estudante. Observou-se que as principais motivações e expectativas para estudarem no Colégio na percepção dos pais e dos estudantes foram: ausência de Ensino Médio de Qualidade, em sua cidade, conhecerem pessoas que estudaram no Coluni e tiveram êxito nos vestibulares, por ser uma escola pública, renomada e ligada a uma universidade federal reconhecida nacional e internacionalmente e possuir uma metodologia de ensino diferente das tradicionais. A trajetória escolar foi percebida como etapa em que os estudantes adquiriram amadurecimento e crescimento, conquistaram autonomia, independência, resiliência acadêmica e também adquiriram habilidades ao ter que aprender a resolver as ocorrências do cotidiano por conta própria, por estarem longe de seus pais. Quanto à relação família-escola, na perspectiva da família, as interferências na vida dos filhos são pautadas no diálogo. O acompanhamento realizado pela família é à distância e diariamente, principalmente utilizando-se das mídias sociais. As principais redes de apoio dos estudantes em Viçosa são a interação com seus pares, o apoio incondicional dos pais, mesmo à distância, a

interação proporcionada pelos professores e pela equipe psicopedagógica do Colégio. Conclui-se que o CAp-Coluni propicia o desenvolvimento da autonomia intelectual, sendo o estudante instigado a estudar de forma autônoma, com as atividades extracurriculares proporcionando o desenvolvimento de competências socioemocionais e os tornando indivíduos resilientes. Neste ano de 2020, as aulas presenciais do Colégio foram suspensas em 16 de março, devido à pandemia de Covid-19 que está sendo vivenciada no país e no mundo. Notou-se que a resiliência desenvolvida por esses estudantes durante seu processo formativo no Coluni tem sido um fator relevante para ajudá-los a superarem este momento de pandemia e conseguir focar-se nos estudos, mesmo fora do contexto presencial da sala de aula, visando o Enem e os vestibulares.

**Palavras-chave:** Estudantes adolescentes. Família. Trajetória formativa. Escola de aplicação.

## ABSTRACT

FREITAS, Bárbara Alberta Lehner de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2021. **Perceptions of students and their family guardians at an Application High-School: adaptation process and formative trajectory outside family life.** Advisor: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

The present study seeks to analyze the perceptions of adolescent high school students, from the Application High-School of the Federal University of Viçosa, MG, CAP-Coluni, and their guardians about the challenges faced during their formative trajectory, in the context of distance from family life. Therefore, a descriptive research with quali-quantitative approach was conducted. The empirical data were collected through semi-structured interviews with 17 students who were in the third grade of high school and their respective parents. In addition, two questionnaires were used. The first one was structured, referring to the student's subscription to participate in the CAP-Coluni selection process; and the second, semi-structured, applied to students when they were interviewed. The data were analyzed from the theoretical and methodological assumptions of Content Analysis referenced in Bardin (2011). The results show that the decision to study at Coluni in the perception of parents and students was mainly due to the parents having graduated from the Federal University of Viçosa. Other reasons were also observed such as siblings who attended high school at Coluni, influence by friends and relatives and by student's own decision. We observed that the main motivations and expectations for studying at the School in the perception of parents and students were: absence of high school quality in their city, know people who studied at Coluni and were successful in the entrance exams, because it is a public, renowned and connected school to a federal university recognized nationally and internationally and having a teaching methodology different from the traditional ones. The school trajectory was perceived as a stage in which students acquired maturity and growth, gained autonomy, independence, academic resilience and also acquired skills when they had to learn to solve everyday occurrences on their own because they were far from their parents. Regarding the family-school relationship, from the family's perspective, the interferences in the children's lives are guided by dialogue. The family is monitored remotely on a daily basis, mainly using social media. The main supporting networks for students in Viçosa are the interaction with their peers, unconditional support from parents, even at a distance, the interaction provided by the teachers and the school's psychopedagogical team. We conclude that CAP-Coluni promotes the development of

intellectual autonomy, with the student being encouraged to study autonomously, with extracurricular activities providing the development of socioemotional skills and making them resilient individuals. In 2020, the school's face-to-face classes were suspended on March 16, due to the Covid-19 pandemic that is being experienced in the country and worldwide. The resilience developed by students during their formative process at Coluni has been a relevant factor in overcoming this pandemic moment and being able to focus on studies, even outside the context of the face-to-face classroom, aiming at the Enem and the entrance exams.

**Keywords:** Adolescent students. Family. Formative trajectory. Application school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Renda <i>per capita</i> familiar.....	50
Figura 2 – Impacto na renda <i>per capita</i> familiar .....	50
Figura 3 – Adesão do núcleo residencial ao distanciamento físico .....	51
Quadro 1 – Dimensões e categorias derivadas das entrevistas	42
Quadro 2 – Matriz curricular do ensino médio: 1 <sup>a</sup> a 3 <sup>a</sup> séries, 2018 a 2020	46
Quadro 3 – Dados pessoais dos estudantes no momento da inscrição	53
Quadro 4 – Escolaridade dos pais e categoria administrativa da instituição de ensino fundamental cursada pelo estudante	54
Quadro 5 – Informações do contexto familiar dos estudantes	55
Quadro 6 – Ocupação funcional, idade dos pais e respondentes da pesquisa	56
Quadro 7 – Composição familiar dos estudantes	91
Quadro 8 – Opção religiosa dos pais e filhos	113
Quadro 9 – Questionamentos sobre religião	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apov	Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP-Coluni	Colégio de Aplicação COLUNI
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Casel	Collaborative for Academic, Social, Emotional Learning
Cead	Coordenadoria Aberta de Educação à Distância
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
RU	Restaurante Universitário
Scielo	Scientific Eletronic Library Online
Speel	Scientific Periodicals Eletronic Library
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	15
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1. Objetivo geral .....	18
1.2. Objetivos específicos .....	18
1.3. Justificativa .....	18
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	22
2.1. Família e escola .....	22
2.2. Competências e habilidades socioemocionais na educação básica .....	26
2.3. Adolescência, migração e resiliência .....	30
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	38
3.1. Tipo, abordagem e método de pesquisa .....	38
3.2. <i>Locus</i> da pesquisa: Colégio de Aplicação – CAp-Coluni .....	39
3.3. Técnica de coleta e análise de dados .....	40
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	43
4.1. Contextualização do cenário da pesquisa .....	43
4.1.1. Projetos e atividades pedagógicas .....	47
4.1.2. Em tempo de pandemia na UFV .....	49
4.2. Perfil dos participantes .....	52
4.3. Decisão de estudar no Coluni .....	57
4.3.1. Processo de transição escolar e adaptação .....	64
4.3.1.1. Transição escolar e adaptação (estudantes advindos do 9º ano) .....	65
4.3.1.2. Transição escolar e adaptação (estudantes que retornaram à 1ª série) .....	69
4.4. Trajetória formativa no Coluni .....	72
4.4.1. Trajetória formativa na percepção dos pais .....	72
4.4.2. Trajetória formativa na percepção dos estudantes .....	74
4.5. Pontos positivos e negativos de estudar no Coluni na percepção dos estudantes .....	76
4.6. Ocorrência marcante e oportunidades .....	84
4.7. Estratégias para superar desafios na trajetória formativa .....	87
4.8. A relação família-escola na perspectiva da família .....	90
4.8.1. Caracterização da composição familiar .....	90
4.8.2. Interferência nas escolhas de seus filhos .....	92
4.8.3. Acompanhamento sistemático com os filhos .....	97
4.8.4. Diálogo sistemático com a escola .....	101

4.9. O contexto família-escola-religião.....	111
4.10. Rede de apoio.....	117
4.10.1. Principal rede de apoio em Viçosa na percepção dos pais .....	117
4.10.2. Principal rede de apoio em Viçosa na percepção dos estudantes.....	118
4.11. Interação com seus professores.....	121
4.12. Interação com a equipe escolar .....	124
4.13. Em tempo de pandemia – Covid-19 .....	129
4.13.1. Efeitos da pandemia na percepção dos pais .....	130
4.13.2. Efeitos da pandemia na percepção dos estudantes .....	133
4.13.3. Retorno para a família .....	133
4.13.4. Índícios e estratégias de superação ao isolamento físico .....	135
4.13.5. Organização e estratégias para estudar na pandemia .....	139
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (pais).....	160
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (estudantes).....	162
APÊNDICE C – Termo de assentimento .....	164
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada (responsáveis familiares).....	166
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista semiestruturada (estudante).....	168
APÊNDICE F – Questionário.....	171
ANEXO A – Questionário sociocultural .....	173

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### **A trajetória formativa da pesquisadora**

Graduei-me em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (MG) e concluí duas especializações, uma em Orientação Educacional e outra em Supervisão Escolar.

Após alguns anos de experiência profissional na rede particular de ensino, prestei concurso público para professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Viçosa e, ao ser aprovada, fui lotada na escola Professor Arlindo de Paula Gonçalves, zona rural do Município. Lá trabalhei no turno matutino em uma classe multisseriada, por cerca de sete anos, trocando conhecimentos e, principalmente, aprendendo com crianças, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, do pré-escolar, das primeira e segunda séries (nessa época eram essas nomenclaturas) e seus familiares. O trabalho com essas crianças e a convivência com a equipe fizeram com que me inquietasse por causa dos desafios enfrentados por aqueles estudantes para estudar.

A experiência com os estudantes do Córrego São João, imersos em uma realidade tão diferente, concomitantemente à experiência com os estudantes da rede particular, já fazia com que eu observasse diferentes características e posturas desses e de seus responsáveis familiares em relação à escola e às atividades escolares.

Posteriormente, já como Pedagoga concursada, passei a exercer a função de Orientadora Educacional no Colégio de Aplicação da UFV, o CAp-Coluni, a partir de março de 2011.

A experiência vivenciada no CAp-Coluni como membro de sua equipe pedagógica permitiu-me constatar, em alguns casos, diferenças comportamentais e relacionais entre os estudantes que convivem diariamente com suas famílias daqueles que se afastam desse convívio para estudarem em uma escola pública em outro município, buscando uma educação reconhecidamente de qualidade. Assim, mais amadurecida profissionalmente e mais desafiada pelas demandas de adaptação dos estudantes, passei a me interessar cada vez mais pela trajetória formativa dos nossos estudantes, principalmente daqueles que residem em Viçosa sem a presença *in loco* do (s) responsável (is) familiar (es).

À medida que conversava com os estudantes e que me relatavam suas alegrias, tristezas, saudades, angústias e desafios enfrentados ao deixarem suas famílias para fins de estudo, que escutava os depoimentos dos responsáveis sobre a trajetória de vida da família e que dialogava com os professores sobre suas percepções acerca de cada estudante, vinham à tona algumas inquietações que suscitaram reflexões e despertaram em mim, como Pedagoga, Orientadora Educacional que trabalha com adolescentes, o desejo latente de ouvir estudantes e seus

responsáveis familiares não mais apenas como Orientadora Educacional, e sim como pesquisadora.

A fim de conhecer de forma aprofundada os desafios enfrentados por esses estudantes durante a trajetória formativa, de modo que eu e o Colégio como um todo pudéssemos contribuir de maneira ainda mais consistente para o desenvolvimento e permanência dos nossos atuais e futuros estudantes, foi que se originou esta dissertação.

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo a atual Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 205, a educação “direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assegura ainda no artigo 206 “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Contudo, apesar da previsão jurídica, a realidade brasileira demonstra que são muitas as dificuldades enfrentadas pelo setor educacional, em especial o da rede pública, para que a educação se concretize como direito de todos. De outro lado, observa-se que a formação educacional é cada vez mais exigida como condição para empregabilidade e possibilidade de ascensão social. Tem-se, ainda, que as mudanças sucedidas na vida dos jovens que deixam seus contextos familiares e suas cidades natais, para fins de estudo, colocam-nos numa condição de distanciamento da realidade familiar que, em certa medida, pode levá-los a situações conflituosas, ainda pouco discutidas e avaliadas no ensino médio.

Acrescenta-se a esse cenário o fato de que os jovens e adolescentes estão em processo de mudança e transição para a vida adulta, sendo essa fase demarcada por conflitos, medos, inseguranças e ansiedade próprios da idade, uma vez que é um momento de confronto das fantasias e identificações da infância que estão sendo deixadas para trás com as exigências reais oriundas da vida adulta (SANTOS et al., 2016).

Sabe-se que a opção por uma educação de qualidade e direcionada para o ingresso em uma universidade leva as famílias a buscarem para seus filhos escolas de Ensino Médio reconhecidamente de referência, como os Colégios de Aplicação de instituições de ensino superior que, em muitos casos, encontram-se em cidades diferentes das de origem. Dessa forma, alguns adolescentes precisam deixar suas cidades natais para estudar, ficando longe das famílias, dos amigos e de todos contextos sociais que lhes são rotineiros.

Baseado no exposto e considerando que os processos identitários desses adolescentes estão em formação, torna-se relevante questionar quais implicações recaem sobre eles quando optam por estudar em outra cidade, ficando privados do convívio familiar por longo período.

Assim, considerando o trabalho desenvolvido como Orientadora, despertou-me o propósito de realizar uma análise acerca da experiência vivenciada por estudantes do CAP-Coluni que se afastaram do seu convívio familiar durante sua trajetória formativa.

Tendo em vista as experiências vivenciadas, foi constatado que, em alguns casos, existem diferenças comportamentais e relacionais entre os estudantes que convivem

diariamente com suas famílias e aqueles que se afastam desse convívio para estudarem em uma escola pública de excelência.

Desse contexto, emerge o problema que norteou este estudo: Quais as percepções de estudantes adolescentes do Ensino Médio e de seus responsáveis acerca dos desafios enfrentados durante seu percurso formativo no contexto de afastamento do convívio familiar?

Para atender aos propósitos dessa pesquisa, foram delimitados os seguintes objetivos.

### **1.1. Objetivo geral**

Analisar as percepções de estudantes adolescentes do Ensino Médio e de seus responsáveis acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa, no contexto de afastamento do convívio familiar.

### **1.2. Objetivos específicos**

Especificamente, pretende-se:

- a) Caracterizar o perfil dos estudantes e de seus responsáveis familiares participantes da pesquisa.
- b) Descrever, na visão dos estudantes e dos seus responsáveis, como se deu o processo de decisão, motivação e expectativas de estudarem no CAP-Coluni.
- c) Identificar as percepções dos estudantes e de seus responsáveis sobre a sua trajetória formativa na instituição.
- d) Analisar a relação família-escola na perspectiva das famílias e as redes de apoio dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa.
- e) Apresentar sensações vivenciadas pelos estudantes afastados do convívio familiar e também neste período de pandemia.

### **1.3. Justificativa**

A pertinência desta pesquisa se justifica por ter sido identificada uma lacuna na literatura científica brasileira sobre a discussão da relação família-escola, especificamente envolvendo adolescentes que se distanciaram de seus lares e das suas cidades de origem para estudar.

Em levantamento realizado nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), da *Scientific*

*Periodicals Eletronic Library* (SPEEL), com o descritor “relação escola-família” não foi localizado nenhum trabalho relacionado ao tema proposto nesta pesquisa.

Foi realizada nova busca no *Google Scholar*, utilizando-se do descritor “escolha profissional”, com recorte temporal de 2015 a 2019. A justificativa para esse termo de busca se deu pela suposição que, quando estudantes/famílias optam por uma escola de Ensino Médio de qualidade, essa opção também esteja relacionada ao desejo de ingresso em uma instituição de educação superior também de qualidade, na qual o estudante define sua carreira profissional.

Nessa busca, foram identificados quatro artigos, cujos temas se aproximam ao da pesquisa.

O objetivo proposto no primeiro artigo, intitulado “A escolha profissional e a família: análise da visão dos jovens sobre a influência da família na escolha profissional”, foi compreender como os jovens percebem a influência de seus pais na sua escolha profissional. Observou-se que essa influência aparece no discurso dos jovens como ponto de apoio quando se trata de tomada de decisão, entretanto esse não é fator determinante para as referidas escolhas. Concluiu-se que os pais/cuidadores são importantes por lhes proporcionarem suporte emocional, nesse momento em que apresentam grande ansiedade, dúvida e busca pelo autoconhecimento (ARAÚJO; EUTRÓPIO, 2010).

No segundo artigo, “O adolescente e a escolha profissional: um processo de aprendizagem para os pais”, verificou-se que o objetivo foi identificar o processo de aprendizagem do adulto, especificamente no exercício do papel de pai, no contexto da escolha profissional do filho adolescente e compreender os aspectos envolvidos nessa transformação. Concluiu-se que a interface entre pais e filhos adolescentes em fase de processo de escolha profissional provoca a mudança de postura dos pais, no sentido de que eles se deem conta de acompanhar esse processo de mudanças dos filhos (PACHECO et al., 2017).

Verificou-se no terceiro artigo, “Reflexões sobre a relação: adolescência, família e escolha profissional”, que o objetivo proposto foi analisar a influência do contexto familiar no processo de escolha profissional dos adolescentes. A princípio, foi apresentada a perspectiva da adolescência à luz da interpretação do desenvolvimento psicossocial – teoria da personalidade desenvolvida por Erick Erikson. Em seguida, foram expostos os possíveis aspectos motivadores que podem determinar a escolha profissional do adolescente e se buscou, especificamente, investigar a relação entre a atitude da família e o modo como o adolescente se percebe frente ao mundo do trabalho (LOPES et al., 2018).

Já o último artigo, “Construção da identidade e escolha profissional em adolescentes”, apresentou teoricamente os fatores decisivos na escolha profissional do adolescente, a formação

da identidade e de que forma o psicólogo pode auxiliar nesse processo. Esse auxílio pode ser considerado visto que a adolescência é a fase de desenvolvimento humano com um campo de estudos profundo, por ser um período de descobertas, resoluções de conflitos, construção identitária e realização de escolhas importantes para a vida adulta. Os autores asseguram que vários fatores socioculturais interferem na identidade e na escolha profissional do jovem, proporcionando um rico arcabouço teórico sobre o tema e diversas formas de trabalho e intervenção, que vão de testes psicométricos a métodos gráficos (SANTOS et al., 2016).

Em nova busca, utilizando-se dos descritores "escolha profissional" e "família", com o mesmo recorte da busca anterior, 2015 a 2019, foi encontrado o artigo "Aspectos da heterogeneidade e as expectativas das famílias na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo". Esse trabalho está mais relacionado à discussão sobre Escolas de Aplicação, objeto de estudo desta pesquisa.

Nesse artigo, os autores avaliaram, a partir de uma pesquisa teórica, se existem relações entre as expectativas que os pais têm quanto à escolarização de seus filhos, a avaliação do trabalho escolar e os segmentos sociais aos quais pertencem (BISPO; BEISIEGEL, 2005). Os autores identificaram que a maioria das publicações propunha uma análise sobre conflitos que os adolescentes vivenciam na escolha profissional, sem mencionar aqueles passíveis de serem vivenciados caso eles forem estudar fora de sua cidade, longe do convívio familiar. Além dessas questões, o foco desses estudos era o jovem que já concluiu o Ensino Médio

As buscas realizadas evidenciaram que a discussão referente à temática relação família-escola e estudantes de colégio de aplicação no contexto de abdição do convívio familiar diário é incipiente para fins de estudo no âmbito científico brasileiro. Essa evidência confirmou a pertinência desta dissertação, que poderá contribuir ou até mesmo incentivar novos trabalhos que tenham como foco adolescentes que vivenciam essa realidade e sua trajetória formativa.

Do mesmo modo, a pertinência da realização desta pesquisa está também na sua atualidade, relevância e importância social do tema escolhido, somando à academia, por se tratar de um estudo inédito sobre essa temática. Este trabalho contribuirá para qualificar o programa de Pós-Graduação do Departamento de Economia Doméstica da UFV, considerando que nesse programa é estimulada a realização de pesquisas que envolvam a família e a sociedade.

Ressalta-se, também, que a contribuição social deste estudo possibilita instrumentalizar os professores e demais membros da equipe escolar da instituição *locus* da pesquisa, responsáveis por receber estudantes oriundos de outras localidades, no que tange ao melhor conhecimento dos aspectos subjacentes aos desafios enfrentados durante o percurso de jovens

em um Colégio de Aplicação. Apesar da escuta atenta da equipe psicopedagógica da escola e do atendimento aos adolescentes e às suas famílias, não há registro no âmbito da instituição de estudo que analise a relação entre as percepções durante a trajetória formativa e a interferência (positiva ou negativa) no aproveitamento escolar.

Esta dissertação é estruturada em três capítulos, Considerações Iniciais, Introdução e Considerações Finais.

No primeiro capítulo, Revisão de Literatura, são apresentadas temáticas sobre: família e escola; competências e habilidades socioemocionais na Educação Básica; e adolescência e processo de migração estudantil.

No segundo capítulo, Metodologia, são contempladas informações sobre o tipo, a abordagem e o método utilizado na coleta e análise de dados nas etapas qualitativa e quantitativa, além do *locus* da pesquisa.

No terceiro capítulo, Resultados e discussão, são apresentados os dados e realizada sua análise. Inicialmente, é contextualizado o cenário educacional em que os estudantes estão inseridos, os projetos e atividades pedagógicas desenvolvidas, assim como as ações proporcionadas pela UFV e pelo Colégio neste tempo vivenciado de pandemia. Em seguida, são realizadas a descrição do perfil dos entrevistados e a análise dos dados provenientes das entrevistas a partir das categorias e subcategorias encontradas, à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo referenciada em Bardin (2011). Por fim, são apresentadas as Considerações Finais.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo é apresentado o referencial teórico, possibilitando a compreensão do objeto de pesquisa e contribuindo com subsídios importantes para análises e interpretações dos dados empíricos. Para tanto, foi utilizada uma síntese dos seguintes tópicos: família e escola; competências e habilidades socioemocionais na Educação Básica; e adolescência, migração e resiliência.

### 2.1. Família e escola

A família é considerada a primeira instituição educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo a partir de sua localização na estrutura social (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), tendo sempre desempenhado papel fundamental na vida do homem.

No que se refere à noção do termo, não há definição conceitual da expressão, uma vez que no decorrer da evolução e da transformação do tempo histórico, o seu perfil mudou, adaptando-se a novas configurações advindas da experiência científica da revolução dos costumes e da mudança de paradigmas (MALUF, 2010). Ainda no que tange à família, para Polónia e Dessen (2005):

Um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola (POLÓNIA; DESSEN, 2005, p. 304).

Corroborando com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Capelo e Carinhas (2011) argumentam que o ambiente familiar é o alicerce fundamental que dá suporte ao que somos e ao que fazemos. Nele, experienciam-se a elaboração e a aprendizagem de dimensões significativas que levam à socialização.

Maluf (2010) acrescenta que no plano sociocultural, a família demonstra-se como o instrumento básico de socialização do indivíduo. Para Díez-Picazo e Gullon (2006), a família é o

Veículo de transmissão de pautas de comportamentos, de tradições, de hábitos, crenças, usos e costumes. A esta se atribui um importante papel na preparação do indivíduo para a sua inserção na vida social, além da educação global do ser humano, possibilitando, também, o desenvolvimento da personalidade individual de cada membro (DÍEZ-PICAZO; GULLON, 2006, p. 35).

A escola, por sua vez, é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

A socialização considerada anteriormente é definida por Berger e Luckmann (1976) como a ampla e efetiva introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dessa. Para os autores, há a socialização primária e secundária; sendo que a primária se dá pela família, definida como a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e, em virtude da qual, se torna parte e membro da sociedade. Já a socialização secundária corresponde a todo processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

Segundo Fernandes (2014, p. 14), “família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano, são marcos de referências existenciais. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do indivíduo”. Nesse sentido, vale ressaltar a categorização feita por Soares e Andrade (2006) ao indicarem, na literatura educacional, fatores que podem influenciar o desempenho cognitivo do estudante em três grandes grupos: a estrutura escolar, a família e as características do próprio estudante.

Libâneo (2010) concebe a educação como um processo amplo, uma vez que perpassa a formação do indivíduo, tanto no âmbito familiar como em diferentes espaços socioculturais de natureza formal e não formal. Nesse sentido, a escolarização assume caráter essencialmente formal, desenvolvendo-se estritamente na escola, considerando que, nesse espaço, o indivíduo aprende a pensar, sendo-lhe propiciadas mediações cognitivas para o desenvolvimento da autonomia do pensamento por si só.

Corroborando com essa concepção, Dessen e Polónia (2007) pontuam que, na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e a apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Ainda, segundo os autores, “na família os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo” (DESSEN; POLÓNIA, 2007, p. 22).

Biesdorf (2011), reitera que

a família é a principal instituição responsável pela educação informal, através da qual são ensinados os costumes humanos como falar, andar, comer, religião, cultura, com um viés para a formação inicial dos indivíduos, formação essa que será ampliada com os conhecimentos escolares. É por meios desses fatores que se inicia o percurso dentro da educação na sociedade (BIESDORF, 2011, p. 3).

Baseado no exposto, é notório que a família e a escola representam os principais contextos de desenvolvimento e socialização humana. As famílias buscam para os seus filhos a educação formal, por meio do ensino de qualidade, e oportunidades para alcançarem o desenvolvimento profissional futuro.

Sabe-se que a desigualdade social no Brasil é um fenômeno histórico inegável, tema constante de estudos e extremamente significativo. A relevância da discussão se dá, entre outros motivos, em razão de que diversos grupos da sociedade como idosos, homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência, negros, indivíduos de menor poder aquisitivo e outros se encontram historicamente suprimidos de direitos sociais básicos.

As relações sociais em tal contexto são, pois, permeadas pela dominação entre classes. No que se refere à argumentação, apesar da redução dos níveis de pobreza extrema nos últimos anos no Brasil, ainda é grande a distância entre as camadas sociais mais abastadas e o contingente populacional que vive à margem da sociedade, sem acesso aos direitos humanos minimamente reconhecidos (CONCEIÇÃO; ZAMORA, 2015).

Nesta perspectiva, considerando o fato de a educação consistir em elemento importante para dimensionar a desigualdade, há que se reconhecer que, contraditoriamente, a dificuldade a seu acesso é um dos fatores que mais contribui para a manutenção da inequidade, de modo que passou a se constituir como um dos instrumentos de dominação social.

Acerca desse cenário, Bernardo e Christovão (2016) esclarecem que foi no contexto de democratização do acesso à escola e de aumento da escolaridade obrigatória, a partir de meados do século XX, que vieram à tona o problema das desigualdades de escolarização e sociais. Além disso, houve também a necessidade de fazer um acompanhamento dos resultados da expansão dos sistemas de ensino, por meio de uma série de levantamentos educacionais. Os resultados indicaram a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos, culturais e socioeconômicos como um fato incontestável e propiciaram posteriores desdobramentos sociológicos e políticos (BERNARDO; CHRISTOVÃO, 2016).

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 definiu, em seu artigo 206, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “garantia de padrão de qualidade” como alguns dos princípios orientadores do ensino (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a educação está elencada constitucionalmente como direito social de todo brasileiro. Todavia, sua garantia, mais de 30 anos depois da promulgação da Constituição, ainda está longe de ser assegurada. Nesse contexto, quando se pensa no Brasil, destaca-se que o acesso ao ensino de qualidade se dá mediante grande dificuldade.

A importância da educação e do processo de escolarização tem sido cada vez mais apreciados nas discussões sobre trajetórias de adolescentes, principalmente porque as relações educação/economia e educação/mercado de trabalho têm se alterado nos últimos anos. Definiram-se novos perfis profissionais e escolares, alargou-se o conceito de formação profissional e alteraram-se modelos educativos, de modo que o acesso a uma educação de qualidade tem sido fator determinante para a realização, especialmente, futura e profissional dos estudantes (MADEIRA, 2006).

Diante dessas mudanças, a disputa pelo ensino de qualidade e a expectativa de acesso às escolas de referência, reconhecidas nacionalmente e que proporcionam ambiente escolar de excelência, tornaram-se a realidade de muitos jovens estudantes.

Acerca do ambiente escolar, além de a escola ser um dos primeiros espaços de socialização e construção do conhecimento institucionalizado, este local deve ser de convivência acolhedora, livre de violência e com o compromisso de ofertar educação de qualidade.

Franco et al. (2006) indicam que, no Brasil e em outros países da América Latina, ao contrário dos países desenvolvidos, a infraestrutura física da escola e os recursos escolares aparecem como fatores fundamentais para o desempenho escolar dos estudantes.

Outro fator frequentemente associado à melhoria da qualidade educacional é a ampliação do tempo de escola (CAVALIERE, 2014), o qual, em geral, diz respeito ao tempo diário de permanência dos estudantes na escola. De acordo com a autora, mesmo diante da ausência de consensos estabelecidos entre os pesquisadores que associam a maior duração do tempo escolar ao aumento do rendimento dos estudantes, no Brasil, temos visto, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), a intensificação de programas e projetos na Educação Básica pública em direção ao estabelecimento da jornada ampliada (BERNARDO; CHRISTOVÃO, 2016).

Em busca de um ensino de qualidade, os estudantes precisam desenvolver competências e habilidades socioemocionais para a superação das adversidades do cotidiano, tema do próximo tópico. Neste sentido, acredita-se ser necessária a intervenção do docente e da equipe técnica escolar, para mediação do processo maturacional. De acordo com Libâneo (2010), a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica consiste no apoio dado pelos profissionais para o desenvolvimento das competências e do pensar em função da maneira que se coloca o problema, que pergunta, dialoga, ouve os estudantes, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos e desejos, de modo que tragam para o contexto escolar sua realidade vivida.

## 2.2. Competências e habilidades socioemocionais na educação básica

O indivíduo em formação enfrenta desafios em seu cotidiano para atender às exigências sociais e adaptar-se às céleres e constantes mudanças contemporâneas. Em consonância com essas mudanças, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu competências para o desenvolvimento do estudante, tais como: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; projeto de trabalho e vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidados; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

A BNCC também definiu o termo competência como a mobilização de conhecimentos com seus conceitos e procedimentos, aliada a habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a).

Sobre o tema, diante da importância da escola, os paradigmas atuais exigem das instituições formadoras e, primordialmente da equipe escolar, a mudança do olhar sobre o estudante. Portanto, é imprescindível que essas instituições se utilizem de alternativas inovadoras constituídas de um conjunto de ações direcionadas à promoção do desenvolvimento de competências nos sujeitos em formação. Tais alternativas favorecerão a formação integral de indivíduos e, conseqüentemente, o cumprimento da função social da instituição (ABED, 2014).

A capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles é definida, por Perrenoud (1999), como competência. Depreende-se que, para o autor, a competência expressa-se em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente revelam o discernimento do ato realizado e de sua aplicabilidade. Da mesma forma, entende-se que as habilidades são representadas pelas ações determinadas pelas competências na prática.

Em complementação, para Durlak et al. (2011) e Leal, Melo-Silva e Taveira (2020), competências socioemocionais têm sido destacadas como demandas para o século 21, uma vez que se relacionam com o desenvolvimento pessoal e o sucesso na vida do indivíduo, atuando como preditores de desempenho acadêmico e profissional, bem-estar e saúde mental.

Para Santos e Primi (2014), as competências são classificadas em cognitivas e socioemocionais. As primeiras estão relacionadas com os componentes curriculares e com os aspectos cognitivos, sendo reconhecidas e mensuradas pelos sistemas educativos. Já as socioemocionais, não menos importantes que as primeiras, não fazem parte dos componentes

curriculares. Entretanto, importa ressaltar que no Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as competências do século 21", ocorrido em março de 2014, na cidade de São Paulo, foi destacado que as competências socioemocionais são tão ou mais importantes para o bem-estar do que as cognitivas (SANTOS; PRIMI, 2014; CARVALHO; SILVA, 2017).

Diante do atual cenário nacional e mundial, em tempo da Pandemia do novo Coronavírus e de isolamento físico, milhões de crianças e jovens deixaram as suas escolas tendo que ficar em casa, longe das rotinas escolares e, em alguns casos, tendo aulas *online*, fato novo tanto para eles como para os seus pais, familiares e professores. Neste contexto da crise, as competências socioemocionais, como forma de lidar com a insegurança, ansiedade, medo, isolamento, mudança de rotinas e indefinições estão sendo submetidas à prova, sendo necessário ter empatia, resiliência, foco, responsabilidade, cuidado consigo e com o próximo, entre outras competências (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2020).

Assim, as diversas habilidades socioemocionais quando são utilizadas como adequação ao contexto para atender às demandas que emergem de uma situação constituem a competência socioemocional (MARIN et al., 2017).

A competência socioemocional compreende a associação de terminologias para um complexo de habilidades que envolvem a inteligência emocional, competência social e autorregulação, abrangendo os temas relacionados aos processos emocionais, às habilidades interpessoais e à regulação cognitiva (JONES; BOUFFARD; WEISSBOURD, 2013). Porém, essa competência não significa simplesmente ter atitude, interesse vocacional ou personalidade, mas sim a interação de habilidades emocionais e sociais. Essas habilidades auxiliam a pessoa a governar melhor as próprias emoções, a relacionar-se de forma positiva com os outros, a executar tarefas diversas como estudar, trabalhar, a lidar com as demandas do cotidiano de modo competente e adquirir mais habilidades para a vida (KARIMZADEH et al., 2014; MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019). Portanto, alguns termos relacionados às competências socioemocionais são frequentemente utilizados como sinônimos, mas possuem significados distintos, como competências, aprendizagem e habilidades socioemocionais.

Para a *Collaborative for Academic, Social, Emotional Learning* (Casel), a competência socioemocional é atingida quando um indivíduo é capaz de combinar conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar efetivamente nos campos pessoal, profissional, social e acadêmico.

Tais conhecimentos, atitudes e habilidades são adquiridos por meio do processo de aprendizagem socioemocional que permite atingir um nível satisfatório de competência socioemocional, visto que as habilidades socioemocionais são compreendidas como um

construto multidimensional, que engloba variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais, as quais auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital (WEISSBERG et al., 2015; COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, EMOTIONAL LEARNING, 2019).

A escola é primordial para o desenvolvimento das competências socioemocionais e sua função vai muito além da transmissão do conhecimento. Sobre o tema, Abed (2014) afirma que é urgente e necessário fortalecer variadas competências nas crianças e adolescentes, que lhes possibilitam construir uma vida produtiva e saudável em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. A motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade. Ademais, é primordial ensinar aos estudantes, desde os primeiros anos de escola, trabalharem melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções e mais persistência e organização para executar tarefas (ABED, 2014).

As habilidades socioemocionais foram definidas por De Fruyt, Wille e John (2015) como características individuais que se originam da interação entre predisposições biológicas e fatores ambientais, que se manifestam como padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que são desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais e capazes de influenciar os resultados socioeconômicos dos indivíduos ao longo da vida.

Para Gondim, Moraes e Brantes (2014), as habilidades socioemocionais são consideradas básicas para o desenvolvimento e expressão de habilidades para o trabalho. Segundo as autoras, as competências socioemocionais favorecem o desenvolvimento do autoconhecimento, a valorização pessoal e a percepção de domínio sobre o meio ambiente, propiciando o desenvolvimento de novas aprendizagens e meios para lidar com demandas globais e relações de trabalho, sejam elas técnicas ou interpessoais. Já para Goodman et al. (2015), são características psicológicas envolvidas na motivação, no autocontrole e no relacionamento com os outros, que resultam em várias atitudes na vida adulta. O desenvolvimento dessas habilidades é um assunto relevante para a promoção e melhoria da aprendizagem nas instituições de ensino.

Considerando a importância dessa temática, tem havido muitas discussões sobre como as habilidades socioemocionais estão associadas ao melhor desempenho do aluno nas atividades acadêmicas, segundo Santos e Primi (2014).

Dessa forma, a escola tem papel fundamental em que o professor ocupa um lugar central contribuindo para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, sendo as habilidades socioemocionais dos professores fundamentais no processo de ensino e

aprendizagem, uma vez que o ensino é uma integração de emoções, de expectativas e de relações interpessoais. Baseado no exposto, constata-se que é necessário que os professores recorram constantemente ao uso de ferramentas socioemocionais que permitam interação efetiva com seus estudantes e gerem espaços significativos de aprendizagem (GUTIÉRREZ-TORRES; BUITRAGO-VELANDIA, 2019).

Para Primi et al. (2019), o modelo de aprendizagem escolar postula que o grau de aprendizagem está relacionado à quantidade de tempo necessário que os estudantes usam para aprender. Para os autores, o gasto de tempo está diretamente relacionado à oportunidade de aprender e a fatores socioemocionais, como desejo de aprender e perseverança, definidos como a quantidade de tempo que um estudante está disposto a despende para se envolver ativamente no aprendizado. Isso ilustra que a aprendizagem é um produto complexo de fatores cognitivos, motivacionais e socioemocionais, além de fatores socioculturais ambientais (como família e escola, economia e cultura), os quais podem influenciar nas oportunidades de aprendizagem e na qualidade da educação (PRIMI et al., 2019).

Os desenvolvimentos recentes nos campos da educação, economia, psicologia e neurociência enfatizaram que as habilidades socioemocionais são tão importantes quanto as medidas cognitivas na previsão não apenas da aprendizagem, mas também de vários resultados importantes da vida (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016).

As habilidades socioemocionais são frequentemente apresentadas como as habilidades do século XXI, características pessoais consideradas cruciais para a vida do indivíduo e sua adaptação ao trabalho (ABED, 2014; DE FRUYT; WILLE; JOHN, 2015). O tema habilidades socioemocionais tornou-se cada vez mais importante para a educação e os formuladores de políticas públicas (PRIMI et al., 2019).

Assim, o conceito de habilidade socioemocional está associado a características psicológicas individuais que levam o indivíduo a ter um melhor desempenho, aprender mais ou ter mais sucesso em alguma atividade (VALENTINI et al., 2020).

As habilidades socioemocionais relacionam-se a um conjunto de cognições, comportamentos e emoções que corroboram a produção de uma vida saudável e que podem ser desenvolvidas e aprendidas (WEISSBERG et al., 2015). Em termos de habilidades específicas, os autores mencionam o reconhecimento e o gerenciamento das emoções, a empatia, o estabelecimento de objetivos positivos, a construção e manutenção de relações positivas, a tomada de decisão responsável e a gestão de situações interpessoais de forma construtiva.

Para Garcia et al. (2019), a falta dessas habilidades está ligada a dificuldades interpessoais que envolvem tanto a externalização (direcionada para outros, como hiperatividade e impulsividade, agressão verbal ou física, destruição de objetos, comportamentos oposicionistas e mentiras) como a internalização de problemas comportamentais (autodirecionados, encobertos, como depressão e ansiedade, timidez). Os autores concluem que a falta dessas habilidades está ligada ao baixo desempenho acadêmico e desajuste escolar na infância, ao desemprego na vida adulta e aos transtornos mentais ao longo do ciclo de vida.

O desenvolvimento das competências socioemocionais se torna relevante para os adolescentes se adaptarem quando migram em busca de melhores oportunidades nos estudos. Este tema será abordado a seguir.

### **2.3. Adolescência, migração e resiliência**

Para melhor compreensão da temática desta pesquisa, torna-se importante conceituar e limitar o que se compreende por adolescência. Observou-se que são muitos os conceitos elaborados para identificar as faixas etárias às quais essa etapa da vida se relaciona, e segundo o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adolescente é aquele indivíduo com idade entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990). Decidiu-se, então, utilizar dessa definição neste estudo para garantir uma padronização da seleção dos participantes.

Ao discorrerem sobre o significado de juventude, Bourdieu (1983), León (2005), Sposito e Carrano (2003), Pais (1990), Margulis e Urresti (2008) afirmam que o processo da adolescência acontece de maneira diferente para cada indivíduo, dependendo de aspectos determinantes, como a forma de vida e o contexto histórico e social no qual se está inserido. Dessa forma, são apresentadas diversas alterações sobre o conceito do que representa e o que significa ser jovem em determinado ambiente e tempo, podendo os aspectos determinantes também serem estendidos ao que se considera ser um adolescente.

Segundo Fabbrini e Melucci (1992), a fase da adolescência é uma etapa da vida em que o indivíduo se torna capaz de elaborar visões sobre si mesmo e de construir discursos sobre seu percurso, ainda que essas exposições estejam em construção. Importante ressaltar que os silêncios, bem ao contrário, são maneiras de o adolescente se manifestar.

Para os autores, é importante também considerar a ideia de crise ao se referirem à adolescência como uma etapa de transformação física e subjetiva, quando o indivíduo tende

a estabelecer novas relações consigo mesmo e com os outros, reconstruindo, muitas vezes, seus conceitos, valores e crenças, por meio de reflexões.

Além da crise, Fabbrini e Melucci (1992) e Melucci (1997) se aproximam da análise de Margulis e Urresti (2008) sobre as noções de moratória vital e social, ao apresentarem a adolescência como uma fase em que existe todo um futuro de possibilidades.

Para o adolescente moderno [...] a relativa incerteza da idade é multiplicada por outros tipos de incerteza que derivam simplesmente dessa ampliação de perspectivas: a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas. [...]. A adolescência é a idade em que a orientação para o futuro prevalece e o futuro é percebido como apresentando um maior número de possibilidades. Uma perspectiva temporal aberta corresponde a uma forte orientação para a auto-realização, resistência contra qualquer determinação externa dos projetos de vida e desejo de uma certa variabilidade e reversibilidade de escolha (MELUCCI, 1997, p. 9).

Este mesmo entendimento pode ser também atribuído para a compreensão da ligação que os adolescentes estabelecem com o ambiente profissional, sendo essa uma maneira de validar sua independência, sua capacidade de cuidar de si mesmo e de se auto sustentar.

Bourdieu (1983, p. 113) ressalta a maneira como as relações de poder marcam a juventude, tornam-na “socialmente influenciada e manipulável”, descrevem-na como sendo uma fase social e historicamente elaborada.

Segundo DiClemente, Hansen e Ponton (1996), para compreender a abordagem da adolescência na sua complexidade é fundamental desenvolver trabalhos de interface multidisciplinar, por ser um período marcado por várias alterações físicas, psicológicas, sociais, cognitivas e culturais, caracterizadas por esforços do indivíduo para confrontar e superar desafios, para estabelecer uma identidade e conquistar autonomia. Nesta fase, os jovens procuram assumir uma maior independência e irreverência face aos pais. A adolescência está associada à experimentação, autodescoberta, importância da relação com os pares e, conseqüentemente, aos comportamentos de risco que se tornam mais frequentes (SAKUMA; VITALLE, 2013).

Para Matos (1998), o adolescente neste processo de desenvolvimento se envolve numa multiplicidade de contextos sociais e interpessoais que se abrem para situações e desafios constantes, que tanto podem colaborar para o amadurecimento emocional, como também, podem se transformar em problemas de ajustamento com conseqüências negativas à saúde física e mental. Já Bekaert (2003) salienta que é na adolescência que se adquire consistência às gêneses da saúde futura, aos estilos de vida, às atitudes e aos padrões de comportamento que podem garantir ou não o bem-estar e uma melhor realização pessoal.

Neste sentido, são essas reformulações de quem são os adolescentes que ressaltam a relevância de uma análise das relações que eles mantêm com o ambiente adulto, constituído pelo contexto familiar e pela escola, com os pais, isto é, com outros adolescentes. A juventude e, no limite, a adolescência, portanto, se criam na “luta entre os jovens e os velhos” (BOURDIEU, 1983, p. 113) e entre os jovens, como determina Pais (1990).

No ambiente com os grupos de pares, em que são inseridos os amigos com os quais os jovens se relacionam, eles elaboram expectativas e aspirações individuais, podendo tanto se juntarem a seus pais quanto deles se isolarem. Conforme afirma Bourdieu (1983, p. 118), “muitas dificuldades de gerações são conflitos entre sistemas de interesses formulados em épocas diferentes”. Portanto, infere-se que o adolescente luta com e contra os pais, na medida em que se conforma com os sonhos e planejamentos deles, ao mesmo tempo em que tenta pensar sobre e por si mesmo, tal qual Fabbrini e Melucci (1992) afirmam.

Os adolescentes passam a se movimentar com a maior frequência das atividades escolares, proporcionando interações. Conseqüentemente, esse movimento propicia a probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco e de se orientar por estilos de vida pouco funcionais e comprometedores do bem-estar físico e emocional. Para serem bem-sucedidos, os adolescentes necessitam adquirir resiliência e competências de vida necessárias para atuar de forma eficaz na família, na escola ou na comunidade (SAKUMA; VITALLE, 2013).

A mobilidade é fator integrante da vida dos seres humanos. De acordo com Cavalcante e Elali (2018), o homem é um ser móvel. Movimenta-se sem sair do lugar, assim como faz movimentos que o deslocam. Move-se, seja em direção a um objetivo, seja aparentemente ao acaso, sem que haja uma determinação necessária de seus movimentos. Nos dois casos, a pessoa descobre, explora, partilha, constrói, nomeia o espaço vivido. Desta forma, o movimento se dá tanto para suprir as necessidades básicas da vida, quanto para a realização das vontades humanas, sendo a mobilidade a capacidade de deslocamento, de ultrapassagem de fronteiras que implica mudança de lugar articulada a circunstâncias especiais e temporais do movimento (CAVALCANTE; ELALI, 2018).

A migração estudantil, em especial, não é um fenômeno recente e vem ocorrendo cada vez de forma mais frequente dentro e fora do país, em decorrência, dentre outros fatores, da busca por uma educação de qualidade que possibilite uma melhor formação e, conseqüentemente, maiores oportunidades de ingresso em cursos universitários, êxito profissional e, assim, possibilidade de ascensão social. Esses fatores fazem parte de um projeto individual ou familiar (BRITO, 2009).

Paulatinamente, verifica-se que jovens adolescentes, adultos e até crianças deixam as cidades de origem e o convívio familiar, tornando-se migrantes e inserindo-se, muitas vezes, em uma realidade completamente diferente daquela de origem (BRITO, 2009). Ao migrar, os estudantes carregam dentro de si valores, padrões culturais, costumes, religião e crenças. Assim, segundo Perdomo (2007), do ponto de vista social, estes sujeitos têm de adotar um novo ambiente sociocultural, o que ocasiona a redefinição de seu sistema de valores e propicia a formação de laços e constituição de novo endereçamento.

É importante considerar as implicações positivas e negativas do processo migratório estudantil, pois, ao ser inserido em um novo contexto em busca de um ensino de qualidade, o migrante promove, ao mesmo tempo, a construção do conhecimento com autonomia e, conseqüente amadurecimento. No entanto, o sofrimento e as dificuldades sociais vivenciadas devem ser observados (PERDOMO, 2007).

O processo migratório envolve novas socializações e a constituição de novas interações e redes de apoio. Diante do tema da pesquisa, é importante tecer considerações acerca da socialização escolar de estudantes migrantes e da influência das redes de apoio durante a trajetória formativa dos estudantes que migraram e que abdicaram do convívio familiar para fins de estudo.

Segundo Jabur (2011), há a necessidade, dentro da nova realidade do migrante, de que novos diálogos sejam explorados na tentativa de se reconstruir sua identidade em um novo território e cultura. Esse indivíduo experimenta mudanças traumáticas, que, em um novo espaço de socialização, muitas vezes, tornam-no incapaz de criar laços, relações e referências concretas e simbólicas, nas quais ele possa se amparar. Por essas razões o adolescente habitualmente sofre um abalo em sua estrutura identitária.

Para o migrante, o novo espaço em que se insere, dependendo das circunstâncias, pode funcionar como um instrumento que enfraquece o seu mundo pré-estabelecido até então e, por esse motivo, sua identidade, os novos lugares, as novas pessoas, as relações, os trabalhos e as memórias afetivas podem, de certa forma, não endossar ou não ajudar o indivíduo a estabelecer ou conectar o seu repertório individual e social (JABUR, 2011).

Retomando à perspectiva do jovem migrante, considera-se que pertencer à história familiar, ser parte construtiva dessa história, numa perspectiva de futuro é importante para o jovem (REIS, 2014).

Mota, Franco e Motta (1999) argumentam que as mudanças que ocorrem no indivíduo, antes e depois da chegada ao novo ambiente, podem romper relacionamentos entre membros familiares e perturbar a organização familiar, tornando o processo de adaptação mais difícil.

Trazendo novo elemento para a discussão, Reis (2014) corrobora com os autores ao afirmar que, ao se mudarem do meio rural para o urbano, para estudar, tem-se o risco de que, no anseio de adequação e adaptação aos novos valores, os jovens neguem suas referências culturais de origem, perdendo suas raízes e até rompendo os laços afetivos e geográficos com suas famílias.

De acordo com Madjar, Walsh e Harel-Fisch (2018), os estudantes do Ensino Médio são, em sua maioria, jovens adolescentes, que têm comportamento altamente influenciável por grupos sociais proximais em que seus padrões de comportamentos são alinhados às normas e condutas dos seus pares em geral.

Sabe-se que as interações e as dificuldades acompanham o ser humano em todas as fases da vida. O que diferencia a reação de uma pessoa nos momentos difíceis, é a maneira que ela responde a essas dificuldades e as estratégias usadas para o enfrentamento das adversidades (HAACK et al., 2012). Neste sentido, há autores que ressaltam que há jovens que desenvolvem capacidade de resiliência, que favorece o enfrentamento das questões de conflito, adquirindo a capacidade de enfrentar experiências de impacto negativo e a manifestação de resposta positiva (VILELAS et al., 2013; COSTA et al., 2019).

A vulnerabilidade está associada à dimensão da vivência em que o adolescente está inserido, levando em consideração as suas necessidades individuais e coletivas, objetivas e subjetivas. Schenker e Minayo (2009) entendem que a vulnerabilidade pode estar associada ao conceito de suscetibilidade, uma vez que ela busca compreender se os indivíduos mais suscetíveis são influenciados ou não no meio em que estão inseridos. Os adolescentes são suscetíveis a situações de riscos e vulnerabilidades. Este fato encontra-se ancorado na sensação de invulnerabilidade, comuns nessa etapa da vida, além do meio em que nascem, crescem e se desenvolvem (BRASIL, 2017b).

No cenário da adolescência, a resiliência tem se mostrado importante no desenvolvimento de habilidades e atitudes, e aqueles indivíduos que são considerados mais resilientes conseguem lidar com mais facilidade com os problemas, adaptando-se às situações difíceis e tornando-se mais fortes, mesmo que estejam inseridos em contexto de vulnerabilidade (SOUTHWICK et al., 2014; COSTA et al., 2019).

Estudos realizados sobre o tema resiliência buscam compreender a capacidade de superação e ressignificação de alguns indivíduos frente a situações adversas ocorridas em sua trajetória, enquanto outros desenvolvem patologias ou se conduzem a um caminho negativo ao longo da vida (LUTHAR; CICHETTI; BECKER, 2000; GROTBORG, 2005; WERNER, 2006). Para Rozemberg et al. (2014), a complexidade desse construto envolve a interação entre o indivíduo na adversidade e fatores de proteção internos e externos, tendo em vista que

responderá aos eventos ocorridos em sua vida de acordo com os recursos subjetivos desenvolvidos ao longo de sua história.

De acordo com Yunes (2001), o conceito de resiliência para a física é a capacidade de um material retornar ao seu estado normal depois de ter sofrido tensão, ou seja, a capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente. Nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, resiliência é um termo usado para definir pessoas que têm a capacidade de superar as adversidades da vida, por mais fortes e traumáticas que elas sejam (CARMELLO, 2008; TEIXEIRA; SANTANA, 2015).

O conceito de resiliência evoluiu no decorrer das últimas décadas. A primeira geração de pesquisadores buscou identificar os fatores de risco presentes no desenvolvimento de crianças e jovens que se adaptam positivamente, apesar de viverem em condições de adversidade. Portanto, houve um deslocamento de interesse dos atributos pessoais para os fatores externos aos indivíduos, tais como o nível socioeconômico, a estrutura familiar, a presença de adulto significativo próximo e de referências de identificação (KAPLAN, 1999).

Na segunda geração, pesquisadores expandiram o tema da resiliência em dois aspectos: o primeiro é a noção de processo, que implica na dinâmica entre fatores de risco e de resiliência, permitindo ao indivíduo superar a adversidade; o segundo é a busca de modelos para promover resiliência de forma efetiva, promovendo a adaptação positiva, já que o indivíduo viveu ou vive em condições de adversidade (INFANTE, 2005).

Desta forma, existe consenso na literatura a respeito de que o conceito de resiliência está associado a duas condições básicas: uma situação adversa enfrentada pelo indivíduo, e a resposta positiva diante do sofrimento, ainda que esse influencie negativamente a saúde e o desenvolvimento do indivíduo. Ademais, a resiliência é compreendida como uma interação dinâmica entre as características individuais e a complexidade do contexto social e familiar (ROOKE; PEREIRA-SILVA, 2012).

Já Junqueira e Deslandes (2003) compreendem a resiliência como a capacidade do indivíduo de saber lidar com a adversidade e não se sucumbindo a ela. Acreditam as autoras que o termo traduz conceitualmente a possibilidade de superação num sentido dialético, constituindo-se numa ressignificação do problema e não na sua eliminação.

Segundo Garcia (2001), existem três tipos de resiliência: a emocional, a acadêmica e a social. A emocional abarca as vivências positivas, que capacitam os indivíduos a lidarem com mudanças e adaptações nas resoluções dos problemas, elevando os sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia. Já a resiliência acadêmica relaciona-se com a vida escolar do estudante e com a ajuda dos educadores na aquisição de habilidades e atitudes na resolução dos

problemas. A resiliência social engloba os fatores ligados ao sentimento de pertencimento, relação de pais e amigos e relacionamentos íntimos, ou seja, modelos sociais que estimulem a aprendizagem de resolução de problemas (ANGST, 2009).

Barreira e Nakamura (2006) definem pessoas resilientes como aquelas que apresentam características básicas, como autoestima positiva, habilidades de dar e receber em relações humanas, disciplina, responsabilidade, receptividade, interesse e tolerância ao sofrimento. Já para Melillo e Ojeda (2005), as características apresentadas são: habilidade, adaptabilidade, baixa suscetibilidade, enfrentamento efetivo, capacidade, resistência à destruição, condutas vitais positivas, temperamento especial e habilidades cognitivas, sendo todas desenvolvidas durante situações adversas e estressantes da vida, permitindo ao indivíduo atravessá-las e superá-las. Desta forma, pode-se dizer que a existência ou inexistência de resiliência em um indivíduo dependerá da sua interação com seu entorno humano.

Para Benetti, Wilhelm e Roberti Junior (2017), indivíduos resilientes possuem um temperamento mais adaptável e flexível, apresentando tolerância à frustração. São otimistas, se antecipam aos problemas, tendem a resolvê-los de maneira lógica e arranjam soluções criativas para os desafios da vida. Eles mantêm uma autoestima positiva e, frequentemente, são bem-humorados frente às dificuldades do cotidiano. Geralmente são curiosos e aprendem com as experiências, sejam elas positivas ou negativas, apresentando uma atitude orientada para o alcance do sucesso (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Juliano e Yunes (2014) salientam que o contexto familiar em que o indivíduo está inserido, bem como suas redes sociais de comunicação, influenciam positivamente ou negativamente o seu desenvolvimento psicossocial. As características individuais e coletivas dos familiares auxiliam na compreensão da resiliência, tornando-se nesse aspecto um fator contribuinte. Além disso, a promoção da resiliência em nós mesmos, em nossos colegas e em nossos estudantes deveria ser uma preocupação constante de todos os currículos escolares, uma vez que o futuro e a própria vida são imprevisíveis (BENETTI; WILHELM; ROBERTI JUNIOR, 2017).

No âmbito escolar, a resiliência acadêmica é uma versão mais específica do conceito maior de resiliência (BENETTI; WILHELM; ROBERTI JUNIOR, 2017). Para Poletti e Dobbs (2007), esta resiliência refere-se à disposição do indivíduo para perseverar em tarefas acadêmicas, mesmo quando ele se sente frustrado, ou seja, é o alcance do sucesso do aluno, mesmo diante de adversidades como traumas, pobreza, enfermidade grave, divórcio dos pais, perdas de pessoas queridas etc. A resiliência nesse caso é fundamental para os estudantes superarem o esgotamento físico e mental, como a fadiga e a depressão (MEYER et al., 2006).

Desmond e MacLachlan (2006) entendem que para que os adolescentes se reconheçam como resilientes, eles devem sentir-se capazes de poder fazer algo, de ter controle sobre as situações adversas e condições de enfrentamento aos desafios. Para isto, é necessário que eles se sintam seguros para assumir riscos e que sejam incentivados a ousar sem medo de falhar. Desta forma é primordial que o professor dê a eles *feedbacks* significativos e lhes assegure de que suas opiniões são construtivas e significativas, para que eles saibam qual direcionamento devem seguir (LEAL, 2010). Destarte, o professor pode promover a resiliência acadêmica, incentivando seus estudantes a não desistirem quando surgirem dificuldades, promovendo oportunidades e fazendo com que esses estudantes se sintam motivados, valorizados, a fim de melhorar o desempenho acadêmico (ANTUNES, 2007).

As estratégias de ensino por meio de práticas inovadoras e incentivo ao pensamento crítico são fundamentais para o engajamento dos estudantes. Tais estratégias possibilitam aos estudantes a construção da aprendizagem e do conhecimento, ao mesmo tempo em que se associam à resiliência (IMBERNÓN, 2011). As estratégias também devem orientar para a construção das relações positivas com seus familiares e seus pares. A resiliência é uma combinação de fatores complexos que englobam a capacidade pessoal, a personalidade do indivíduo, a interação social e as redes de apoio, sendo primordial para a modificação da percepção de uma experiência negativa (SALEEBEY, 2008).

Para Del Prette e Del Prette (2008), a aprendizagem no âmbito escolar propicia o desenvolvimento de habilidades e a promoção da saúde mental, assim como saber lidar com críticas, refletir acerca de sentimentos e expressar apoio, falar em público, resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos, fazer amizade e expressar solidariedade.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo pretendeu-se descrever os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Esses procedimentos englobam o tipo, a abordagem e o método da pesquisa, *locus* da pesquisa, técnica de coleta e análise dos dados.

#### 3.1. Tipo, abordagem e método de pesquisa

Trata-se de pesquisa descritiva, cujo objetivo principal foi descrever e analisar as percepções de estudantes adolescentes do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, MG, CAp-Coluni, e de seus responsáveis familiares acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa, no contexto de afastamento desse convívio. Conforme Triviños (1987), pretendeu-se, por meio do caráter descritivo, descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

A abordagem da pesquisa foi quali-quantitativa. A abordagem qualitativa se aplica a esta pesquisa em função do objetivo central, que consiste em analisar as percepções de estudantes adolescentes do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, MG, CAp-Coluni, e de seus responsáveis familiares acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa, no contexto de afastamento desse convívio.

Minayo (2008) esclarece que por meio da pesquisa qualitativa é possível interpretar os dados considerando-se a subjetividade dos participantes. Neste sentido, justificou-se pertinente sua utilização para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que os significados que os participantes atribuem ao objeto de investigação foram enfatizados.

Os dados quantitativos foram provenientes do questionário sociocultural respondido pelos estudantes quando participaram do processo seletivo do CAp-Coluni e de um segundo questionário<sup>1</sup>, aplicado por meio da ferramenta *Google Docs*, com questões objetivas, que visaram à caracterização socioeconômica dos participantes, bem como a caracterização dos elementos das trajetórias e dos seus processos formativos, além da atualização dos dados provenientes do primeiro questionário (APÊNDICE F).

O método de pesquisa foi o estudo de caso que, segundo Yin (2010, p. 32), tem por finalidade “investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Neste estudo, em especial, refere-se às percepções de estudantes do Ensino Médio, afastados do

---

<sup>1</sup> O questionário foi aplicado pelo *Google Docs*, no mesmo dia da realização da entrevista, realizada por chamadas telefônicas gravadas.

convívio familiar, acerca dos desafios enfrentados durante seu percurso formativo no CAP-Coluni.

Os participantes da pesquisa foram estudantes adolescentes cursando a terceira série do Ensino Médio e que se afastaram do convívio familiar para fins de estudos. A opção por esses estudantes como sujeitos deste trabalho se justifica pelo fato de que este público tem, potencialmente, mais elementos para se avaliar a trajetória formativa, uma vez que vivenciam a experiência de ser ingressantes, a promoção para a segunda série e têm a expectativa de conclusão do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior.

Os critérios para inclusão dos participantes na amostra se deram por intencionalidade, sendo eles: (i) distância acima de 150 km entre as cidades natais e Viçosa - o que inviabiliza o contato físico frequente entre os estudantes e seus familiares; (ii) os estudantes terem cursado todo o Ensino Médio no COLUNI e (iii) disponibilidade de estudantes e famílias para entrevista.

Dos 160 estudantes matriculados na terceira série, foi selecionada uma amostra formada pelos 30 potenciais participantes que residem a mais de 150 km de Viçosa.

Inicialmente, realizou-se contato com os pais, oportunidade em que lhes foi perguntado quem era o responsável familiar do estudante. Tendo a confirmação de que eram os pais, pai e, ou mãe, foi apresentada a pesquisa e realizado o convite para a participação voluntária. Em seguida, considerando-se o aceite dos pais, foram contactados os estudantes para que esses também se manifestassem sobre o interesse em colaborar no estudo.

Dentre 30 potenciais participantes, foram conseguidos contato e o aceite de 17 estudantes/famílias, os quais constituíram a amostra do trabalho, que foi realizado com os pais e com os estudantes nos meses de abril e de maio de 2020, respectivamente.

### **3.2. *Locus* da pesquisa: Colégio de Aplicação – CAP-Coluni**

Os Colégios ou Escolas de Aplicação são instituições de ensino de Educação Básica, vinculados a universidades públicas federais e, ou estaduais, diferentes das demais instituições públicas de Educação Básica brasileiras que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB) - Lei 9.394 de 1996, são de responsabilidade da administração municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e da administração estadual (Escolas de Ensino Médio).

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, Coluni, *locus* desta pesquisa, sediado em Viçosa, Minas Gerais, foi criado em 26 de março de 1965 como Colégio

Universitário, por decisão do Conselho Universitário da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, sendo órgão da Universidade Federal de Viçosa, conforme o disposto no Art. 15 do Decreto Federal nº 64.825, de 15 de julho de 1969.

À época, foi instituído para ministrar o ensino da 3ª série do Ciclo Colegial, o que ocorreu até 1981. A partir de 1982, teve sua oferta expandida para as três séries do Ensino Médio, até então, “Segundo Grau”. Em 6 de março de 2001, transformou-se em Colégio de Aplicação, por meio da resolução aprovada na 367ª reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), sendo regulamentado por meio da Portaria nº 959 do Ministério da Educação (MEC), de 27 de setembro de 2013. A partir dessa data, a sigla do Colégio recebeu o “CAp”, passando a ser denominado CAp-Coluni.

### **3.3. Técnica de coleta e análise de dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, entrevistas com roteiro semiestruturado e questionário.

O documento analisado foi o questionário sociocultural (ANEXO A), elaborado pela UFV, cujo objetivo foi coletar informações sobre a trajetória acadêmica, perfil do estudante, características do ambiente familiar e outros. Esse questionário é preenchido pelos estudantes no ato da inscrição no processo seletivo para ingresso no CAp-Coluni. A análise desse documento foi importante para possibilitar a identificação da trajetória estudantil e familiar vivenciada pelo estudante antes de seu ingresso no Colégio.

Para realização da entrevista, foi feita a explicação sobre a pesquisa e enviada Carta Convite (APÊNDICE A) para a participação. Ainda nesse primeiro momento, os potenciais participantes foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICES B e C), no qual constavam as informações sobre a pesquisa, assim como os riscos e benefícios de sua participação.

A entrevista foi realizada mediante um roteiro semiestruturado (APÊNDICES D e E); inicialmente, com os responsáveis, no mês de abril de 2020, por meio de ligações telefônicas gravadas. Posteriormente, foi realizada da mesma forma com os estudantes, no mês de maio de 2020.

O objetivo da entrevista foi identificar os desafios enfrentados pelos adolescentes, bem como por seus familiares durante sua trajetória formativa, buscando-se conhecer suas percepções, sensações e experiências a partir do ingresso no Colégio de Aplicação.

Foi possível constatar, por meio da entrevista, as percepções dos dois públicos participantes (estudantes e seus próprios pais) no intuito de analisar se as famílias têm consciência dos obstáculos que seus filhos enfrentaram nesse processo de transição, bem como as redes de apoio que deram suporte a eles nessa etapa.

Os responsáveis legais pelos estudantes menores de idade foram informados sobre a participação dos mesmos, e também lhes foi enviado o Termo de Consentimento. Para os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, foi enviado o TCLE devidamente assinado, em duas vias, uma das quais ficou em posse do estudante. No início da entrevista, foi solicitado o consentimento dos pesquisados para que as conversas fossem gravadas, para posterior transcrição, sendo a solicitação consentida por todos os participantes.

Os dados, foram tabulados e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 38)

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Para a operacionalização da análise de conteúdo das entrevistas, as seguintes etapas foram atendidas: após a transcrição das entrevistas, foram realizadas leituras a fim de elencar as categorias de análise, tendo em vista que essas não foram definidas *a priori*, mas a partir da fala dos entrevistados. Neste caso, como afirma Puglisi e Franco (2005, p. 54), “As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas”.

Posteriormente, foi realizada a reorganização do material com o objetivo de selecionar os conteúdos mais relevantes associados às categorias. Em seguida, subcategorias emergiram, atendendo ao critério de recorrência, representatividade e frequência (FRANCO; PUGLISI, 2008).

As categorias e subcategorias que emergiram das falas (Quadro 1) foram agrupadas a fim de sintetizar os significados das informações, que, segundo Minayo (2008), consiste num processo de sumarização do texto.

Por fim, extratos das entrevistas foram selecionados com a finalidade de ilustrar as subcategorias analisadas. Após conferir e analisar parcialmente o material para confirmar que não havia mais possibilidade de emergirem novas subcategorias, o processo de interpretação foi iniciado conforme orientam Franco e Puglisi (2008).

Quadro 1 – Dimensões e categorias derivadas das entrevistas

<b>Dimensão</b>	<b>Entrevistados</b>	<b>Categorias</b>
Decisão de estudar no Coluni	Pais e estudantes	Como surgiu a ideia de estudar no Coluni
	Pais	Motivação e expectativas para estudar no Coluni
	Estudantes	Motivação e expectativas para estudar no Coluni Processo seletivo do Coluni
Processo de transição escolar e adaptação	Pais (de estudantes que vieram direto do 9º ano)	Transição escolar e adaptação
	Estudantes que vieram direto do 9º ano	Transição escolar (diferenças em relação à escola anterior)
		Maior desafio da transição escolar e adaptação
	Pais (de estudantes que voltaram à 1ª série)	Transição escolar e adaptação
Estudantes (que voltaram à 1ª série)	Transição escolar (diferenças em relação à escola anterior) Maior desafio da transição escolar e adaptação	
Trajetória formativa no Coluni	Pais	Trajetória formativa no Coluni (1ª a 3ª série)
	Estudantes	Trajetória formativa no Coluni (1ª a 3ª série)
		Maior desafio na trajetória formativa
		Pontos positivos de estudar no Coluni
		Pontos negativos de estudar no Coluni
		Estratégias para superar desafios durante a trajetória
A relação família-escola na perspectiva da família	Pais e estudantes	Interferência nas escolhas dos filhos
		Acompanhamento sistemático com os filhos
		Diálogo sistemático com a escola
		O contexto família-escola-religião
Rede de apoio	Pais	Principal rede de apoio em Viçosa
	Estudantes	Principal rede de apoio em Viçosa
		Interação com os pares
		Interação professores
		Equipe Psicopedagógica
Em tempo de pandemia	Pais	Efeitos da pandemia
	Estudantes	Efeitos da pandemia

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os entrevistados não foram identificados em seus depoimentos, sendo denominados E1 a E17, e seus pais, P1 a P17. Também se excluíram dos depoimentos os nomes de colegas, docentes, técnicos administrativos e dos municípios onde residem, citados pelos estudantes e seus pais, a fim de se garantir o anonimato dos participantes.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFV, tendo o parecer consubstanciado registrado sob o número 4.005.469.

Após a realização da pesquisa empírica, teve início a análise dos dados.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo, procedem-se a descrição e análise dos resultados, caracterização do perfil dos adolescentes estudantes, descrição sob sua percepção e de seus responsáveis de como se deu o processo de decisão, motivação e expectativas de estudar no CAP-Coluni; descrição do processo de transição para o Ensino Médio e de adaptação dos estudantes na instituição; identificação de suas percepções e de seus familiares sobre a sua trajetória formativa; análise da relação família-escola na perspectiva da família, sua composição familiar e a forma de diálogo com seu (sua) filho (a) e com a escola no acompanhamento de sua trajetória formativa, identificação das redes de apoio dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa no CAP-Coluni e descrição dos sentimentos dos estudantes vivenciados neste período de pandemia.

### **4.1. Contextualização do cenário da pesquisa**

A preocupação das famílias com a escolarização dos filhos faz com que pais e jovens adolescentes busquem um ensino de qualidade, que apresente experiências comprovadamente bem-sucedidas de estudantes e ex-estudantes em avaliações externas, com resultados expressivos em vestibulares, objetivando o ingresso no Ensino Superior. Nesse cenário, destacam-se como referência no Brasil os denominados Colégios de Aplicação. Esses assumem caráter diferenciado em relação à maioria das escolas públicas de Educação Básica, em razão da excelência no ensino e também pelo vínculo institucional de seus professores e demais funcionários.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Ensino Médio é definido como

uma etapa de conclusão da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; preparar para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; aprimorar o estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como permitir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 14).

O primeiro Colégio de Aplicação no Brasil foi estadual, criado em 1934, na Universidade de São Paulo (USP), tendo como proposta de ensino a experimentação pedagógica (MARQUES et al., 2011).

Conforme especificações do Ministério da Educação (MEC), as Escolas de Aplicação têm características de escolas laboratório, nas quais se estabelecem campo de experimentação e pesquisa na área do ensino e aprendizagem. Nos Colégios de Aplicação, é prerrogativa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BENITES, 2006), fato que colabora para a sua diferenciação no que se refere ao ensino em relação às demais.

Considerando os fins da educação nacional e os objetivos gerais do Ensino Médio, em consonância com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Colégio de Aplicação – Coluni se propõe a alcançar os seguintes objetivos previstos no Regimento Interno:

(I) – garantir a formação integral do aluno, de modo a lhe permitir o desenvolvimento de suas potencialidades e da consciência de seu papel social; (II) - assegurar a formação de indivíduos que sejam capazes de trabalhar por si mesmos e que saibam buscar alternativas e soluções por intermédio de uma apropriação crítica do conhecimento; (III) - proporcionar ao aluno condições de desenvolvimento de seu interesse pelo estudo e de sua capacitação, visando à melhoria de seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem; (IV) - criar condições para a realização de um trabalho cooperativo num ambiente onde haja respeito, colaboração e responsabilidade mútuos entre os membros da comunidade escolar; (V) - assessorar os cursos de Licenciatura mantidos pela UFV durante a realização dos Estágios Supervisionados e Acadêmicos (práticas de ensino), proporcionando aos licenciandos a vivência do cotidiano do processo educativo, em ambiente escolar, tornando-se participantes do processo da formação dos novos educadores; (VI) – proporcionar condições para realização dos estágios; (VII) - desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino e da formação de profissionais da educação, incluindo projetos de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e Médio em escolas de Viçosa e da microrregião (VIII) - potencializar a interação sistemática com as unidades universitárias responsáveis pela formação de recursos humanos, visando à melhoria permanente na qualidade do ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2003, p. 2).

Localizado no *campus* universitário, o prédio que aloja o CAp-Coluni possui estrutura moderna e abriga salas de aula espaçosas e arejadas, contendo computadores e aparelhos de data-show; gabinetes para professores, salas para os membros da equipe psicopedagógica, administração e gestão escolar, sala de estudo, auditório, laboratórios de Química, Biologia, Física e Informática, sala de convivência para servidores, cozinhas, banheiros, lanchonete, salas para reuniões e para monitorias, além de anfiteatro e jardim.

O Colégio possui um corpo docente altamente capacitado, do qual fazem parte os professores efetivos e substitutos. Os docentes efetivos são concursados e possuem dedicação exclusiva com uma carga horária semanal de 40 horas. Além de lecionarem, atendem aos estudantes para esclarecimento de qualquer dúvida relacionada às aulas e aos conteúdos ministrados, propiciando, assim, uma maior interação professor-aluno.

O trabalho escolar é desenvolvido também com o apoio de profissionais da área psicopedagógica e demais áreas técnicas, sendo esses, assim como o corpo docente, legalmente habilitados e admitidos por concurso público específico.

Os Serviços de Acompanhamento Psicopedagógicos do CAp-Coluni são: Coordenação Pedagógica, Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Psicologia Escolar. Esses serviços são efetivados em consonância com a direção, comissão pedagógica<sup>2</sup>, corpo docente, família e comunidade. Por ser considerado um Colégio de Excelência, destacando-se no ranking das melhores escolas, tanto entre as instituições públicas quanto entre as privadas e o alto índice de aprovação dos seus estudantes nos vestibulares mais concorridos, desperta o interesse de pais e estudantes, fazendo com que tenha uma clientela diversificada culturalmente, advinda de diferentes municípios e regiões do país.

O Colégio tem 480 estudantes matriculados, distribuídos em 12 turmas, nas três séries do Ensino Médio, com aproximadamente 40 estudantes por turma.

A circulação dos estudantes nos dois períodos é constante, pois no contra turno podem estudar nas dependências da instituição, bem como recorrer aos professores para esclarecimento de dúvidas ou encontros de pesquisa. Os projetos científicos e as atividades culturais desenvolvidos pelo CAp-Coluni, por sua vez, são inúmeros e diversificados (GOMES, 2014).

Os estudantes do Colégio também contam, assim como os da graduação e da pós-graduação, com o apoio de vários setores da UFV, podendo usufruir da biblioteca, dos serviços de atendimento de saúde (Odontológico, Médico, Psicológico, Fonoaudiológico e Nutricional), do refeitório, dos laboratórios, das dependências esportivas, dos serviços de bolsas e de auxílio estudantil, dentre outros.

No tocante à Matriz Curricular do Triênio 2018-2019-2020 (Quadro 2), foram previstos como indicadores fixos 200 dias letivos e módulo aula de 50 minutos, constatando-se que a carga horária total foi de 3.133h20min, sendo 2.433h20min da Base Nacional Comum e 700h da Parte Diversificada. Comumente, as turmas da primeira série têm aulas no período vespertino, iniciando às 13 horas e terminando às 18h20min, já as da segunda e terceira séries, no período matutino, iniciando às 7 horas e terminando às 12h20min. Entretanto, dada a carga horária total, importante ressaltar que parte dela é desenvolvida nos contraturnos.

---

<sup>2</sup> A Comissão Pedagógica é um órgão de assessoramento, acompanhamento e supervisão, com caráter consultivo das questões disciplinares e pedagógicas do COLUNI.

Quadro 2 – Matriz curricular do ensino médio: 1ª a 3ª séries, 2018 a 2020

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO - 1ª a 3ª SÉRIES - 2018 - 2019 - 2020									TOTAL DE HORAS
			2018			2019			2020			
			1ª Série			2ª Série			3ª Série			
			AS	NAA	HA	AS	NAA	HA	AS	NAA	HA	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100h	3	120	100h	3	120	100h	300h
		Educação Física*	2	80	66h40'	2	80	66h40'	2	80	66h40'	200h
		Arte	1	40	33h20'	1	40	33h20'	-	-	-	66h40'
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100h	3	120	100h	3	120	100h	300h
		Física	3	120	100h	2	80	66h40'	3	120	100h	266h40'
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	80	66h40'	2	80	66h40'	3	120	100h	233h20'
		Biologia	3	120	100h	3	120	100h	4	160	133h20'	333h20'
		Geografia	2	80	66h40'	3	120	100h	3	120	100h	266h40'
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	66h40'	3	120	100h	3	120	100h	266h40'
		Filosofia	1	40	33h20'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	100h
Sociologia		1	40	33h20'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	100h	
<b>SUB TOTAL – Base Nacional Comum</b>			<b>23</b>	<b>920</b>	<b>766h40'</b>	<b>24</b>	<b>960</b>	<b>800h</b>	<b>26</b>	<b>1040</b>	<b>866h40'</b>	<b>2433h20'</b>
PARTE DIVERSIFICADA	Práticas de Linguagens <sup>C</sup>	-	-	-	1	40	33h20'	1	40	33h20'	66h40'	
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	66h40'	2	80	66h40'	2	80	66h40'	200h	
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol**	2	80	66h40'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	133h20'	
	Projeto de Educação Financeira <sup>C</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	100h	
	Física Experimental <sup>C</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	-	-	-	66h40'	
	Técnicas Gerais de Laboratório - Química <sup>C</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	-	-	-	66h40'	
	Práticas de Ciências Biológicas <sup>C</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	-	-	-	66h40'	
	<b>SUB TOTAL – Parte Diversificada</b>	<b>8</b>	<b>320</b>	<b>266h40'</b>	<b>8</b>	<b>320</b>	<b>266h40'</b>	<b>5</b>	<b>200</b>	<b>166h40'</b>	<b>700h</b>	
<b>T O T A L</b>			<b>31</b>	<b>1240</b>	<b>1033h20'</b>	<b>32</b>	<b>1280</b>	<b>1066h40'</b>	<b>31</b>	<b>1240</b>	<b>1033h20'</b>	<b>3133h20'</b>

INDICADORES FIXOS

Dias letivos anuais – 200 (40 semanas)

Módulo aula – 50 minutos

Carga horária da Base Nacional Comum – 2433h20'

Carga horária da Parte Diversificada – 700h

Carga horária total do curso – 3133h20'

AS – Número de aulas semanais

NAA – Número de aulas anuais

HA – Carga horária total por série

\* As aulas serão ministradas em turnos diferentes daqueles dos demais componentes curriculares.

\*\*Espanhol – Obrigatória para a primeira e segunda séries (2018 e 2019) e facultativa para a terceira série (2020).

C - Avaliação por conceitos

A preparação para o trabalho permeará todo o processo educativo. Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Educação Ambiental, Educação Alimentar e Nutricional, Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso, Educação para o Trânsito, e Educação em Direitos Humanos, além de *medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)* serão tratados de forma transversal, permeando os componentes do currículo. A música é parte do conteúdo trabalhado no componente curricular Arte, previsto para a primeira série.

DATAS DE APROVAÇÃO: COMISSÃO PEDAGÓGICA: 21.11.17, 15.10 e 20.11.18

COLEGIADO: 22.11.17, 22.11.18

CEPE: 08.12.17, 28.02.19

MATRIZ2018-19-20-Colegiado 221117 - CEPE 081217 - AMPLIAÇÃO 19-20 CEPE 280219



Fonte: UFV (2020b).

O sistema de avaliação do Colégio é bimestral, com valores de 20, 25, 25 e 30 pontos, e a verificação do rendimento escolar compreende a avaliação do aproveitamento, expressa em notas e, ou conceitos, e a apuração da assiduidade.

De acordo com o Artigo 71 do Regimento do CAP-Coluni, será considerado aprovado o aluno que:

I - alcançar aproveitamento escolar igual ou superior a 60 pontos em cada conteúdo específico, II - obtiver aproveitamento maior ou igual a 3(três) conceitos satisfatórios nos conteúdos assim avaliados; III - obtiver frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas anuais (UFV, 2003, p. 15).

Assim, como nas demais escolas públicas de Ensino Médio Federais, o CAP-Coluni é reconhecido e valorizado pela boa qualidade de seu ensino e, por isso, é atraente para as famílias mobilizadas no que tange à escolarização dos filhos e também para os próprios jovens (GOMES, 2014).

Além disso, a instituição apresenta uma trajetória contínua de sucesso nos *rankings* do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Desde o início dos anos 2000, seus estudantes têm conquistado um alto desempenho tanto no Enem quanto em vestibulares altamente seletivos, o

que resultou na construção do alto prestígio do Colégio e daqueles que o frequentam (NOGUEIRA; LACERDA, 2014).

Visando equalizar as oportunidades de ingresso no CAp-Coluni, em 2010 a Universidade Federal de Viçosa passou a adotar uma política de ação afirmativa. Por meio desta política, é concedido aos candidatos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas o bônus de 15% sobre a pontuação obtida no Exame de Seleção. Para que o estudante tenha direito ao bônus, é necessário que ele tenha concluído esse nível de ensino ou que esteja cursando o nono ano do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras. A partir de 2018, esse percentual foi elevado para 20%.

Importante ressaltar que, com a concessão do bônus para os estudantes oriundos do sistema público de ensino, a busca por essa instituição tornou-se ainda mais disputada (GOMES, 2014).

Quanto ao ingresso, importa esclarecer que a instituição oferece anualmente 150 vagas para preenchimento, mediante Exame de Seleção exclusivamente para a primeira série. Já o ingresso na segunda e terceira séries do Ensino Médio somente é possível quando há vaga ociosa, sendo esse por meio da realização de Exame de Seleção. Para tanto, é preciso aguardar o final do ano escolar, quando então se apura a existência ou não, de eventuais vagas.

O exame avaliativo é composto por questões objetivas de Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e, ainda, uma prova discursiva de produção textual.

No que se refere à demanda de estudantes, no último processo seletivo elaborado no ano de 2019, havia 2.321 jovens inscritos para a realização das provas, totalizando, portanto, 15,47 candidatos por vaga.

#### **4.1.1. Projetos e atividades pedagógicas**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (UFV, 2018), o CAp-Coluni, por ser um Colégio de Aplicação, é um espaço destinado ao desenvolvimento de ações educativas inovadoras. São consideradas, portanto, as características socioculturais de seus estudantes, o perfil de sua equipe escolar e, além disso, sua inserção num ambiente acadêmico universitário.

Assim, o Colégio assume o compromisso de trabalhar a formação do cidadão e estimular o desenvolvimento de competências da Educação Básica, promovendo atividades variadas de ensino e aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas do Ensino Médio, que abarcam também a pesquisa e a extensão.

Essas atividades visam proporcionar o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico em um horizonte sistêmico; ampliar a interação do estudante com a diversidade e complexidade do mundo de tal forma que favoreçam o seu protagonismo; aprimorar a formação ético-política; aprofundar a construção do conhecimento; preparar o educando para prosseguir nos estudos e para desenvolver atividades do mundo do trabalho; e acompanhar o educando na compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da contemporaneidade (UFV, 2018, p. 15).

As pesquisas são desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento, ampliando a formação e despertando o interesse pelo conhecimento científico no estudante. Em alguns projetos de pesquisa, os discentes atuam voluntariamente e, em outros, é dada a oportunidade de serem bolsistas de iniciação científica, conforme editais dos órgãos de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

Os projetos de extensão que envolvem discentes do Colégio abrem as portas para estudantes e professores das demais escolas, e os cursos oferecidos em eventos promovem a aproximação da comunidade escolar com outros setores da sociedade, tanto na divulgação de práticas pedagógicas quanto na construção e desenvolvimento de ações correlatas. Como exemplificação, no ano letivo de 2018, foram trabalhadas as seguintes atividades, para os estudantes da primeira série: Jogos Interclasses do CAp-Coluni; Atividades Avaliativas de Compreensão Oral e Escrita; CAp-Coluni na Trilha; Caleidoscópio – Feira Cultural; Corrida de Orientação; Gincana de Integração CAp-Coluni 2018: “O respeito às diferenças; combatendo a violência e a intolerância”; IV COLUNI EM CENA: Festival de Teatro do Ensino Médio; Musical de Literatura e História; entre outras.

Para os estudantes da segunda série: Jogos Interclasses do CAp-Coluni; Aula Prática de Campo de Geografia e História em Ouro Preto; Caleidoscópio – Feira Cultural; CAp-Coluni na Trilha; Corrida de Orientação; Criação dos Mosaicos; Gincana de Integração; Musical de Literatura e História; Oficinas de Leitura e Produção de Texto; V Comida e Arte; entre outras.

Atividade para os estudantes da terceira série: Jogos Interclasses do CAp-Coluni; A Arte do Trabalho: um gesto de recusa à condição de mercadoria; Caleidoscópio – Feira Cultural; CAp-Coluni na Trilha; Construção de Protótipos de Experimentos de Física para Uso na Sala de Aula; Musical de Literatura e História; Química de Alimentos; Recuperação Solidária; entre outras.

#### 4.1.2. Em tempo de pandemia na UFV

Tendo em vista a pandemia ocasionada pelo Corona Vírus Disease (Covid-19), vivenciada mundialmente desde o final do ano de 2019 e ainda presente no final do ano de 2020, os estudantes estão vivenciando um período totalmente atípico de suas atividades escolares. A UFV deliberou pela suspensão, a partir de 16 de março de 2020, das atividades acadêmicas nos Ensinos Médio e Técnico, cursos de graduação e pós-graduação e Educação Infantil nos seus três *campi*: Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba, por tempo indeterminado, conforme Ato nº 17/2020/CEPE, de 14.03.2020, fato que culminou com o distanciamento físico de toda comunidade universitária e com o retorno dos estudantes para suas casas (UFV, 2020g).

Entretanto, a equipe escolar do Coluni permaneceu atenta aos encaminhamentos administrativos e burocráticos relativos ao dia a dia escolar, promovendo, por meio remoto, reuniões, discussões e trocas de ideias e de experiências para subsidiar as decisões acerca de como lidar com o contexto de excepcionalidade, visto que o cenário de distanciamento se consolidava como um tempo de duração indefinida.

Ressalta-se que, para contribuir com a tomada de decisão, o CAP-Coluni realizou consulta aos estudantes sobre a possibilidade de acesso à internet para a realização de atividades de ensino remotas (UFV, 2020e).

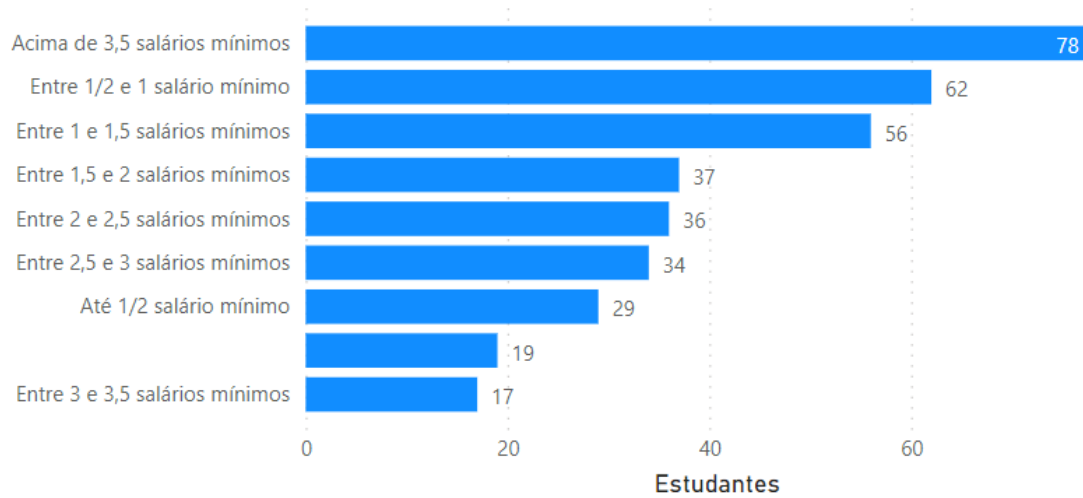
Dos 480 estudantes matriculados, 368 (76,67%) responderam à consulta, sendo 128 da primeira série, 116 da segunda e 124 da terceira série. Desses, 365 (99,18%) já utilizaram o PVANet, somente 3 (0,82%) disseram que nunca utilizaram o sistema.

Os estudantes também foram questionados se já haviam participado de alguma atividade de ensino à distância. Desses, 190 (51,63%) responderam sim, e 178 (48,37%) disseram que não. Para aqueles que responderam sim, as principais ferramentas utilizadas foram texto para leitura e impressão, fóruns, chats, mensagens aos participantes, videoaulas, entre outros.

Também foi questionado aos estudantes se eles possuíam conexão à internet onde eles se encontravam naquele momento e se tinham um local adequado para estudo. Somente um respondeu não ao primeiro questionamento. Quanto ao segundo, 296 (80,43%) disseram que sim e 72, (19,56%) disseram que não.

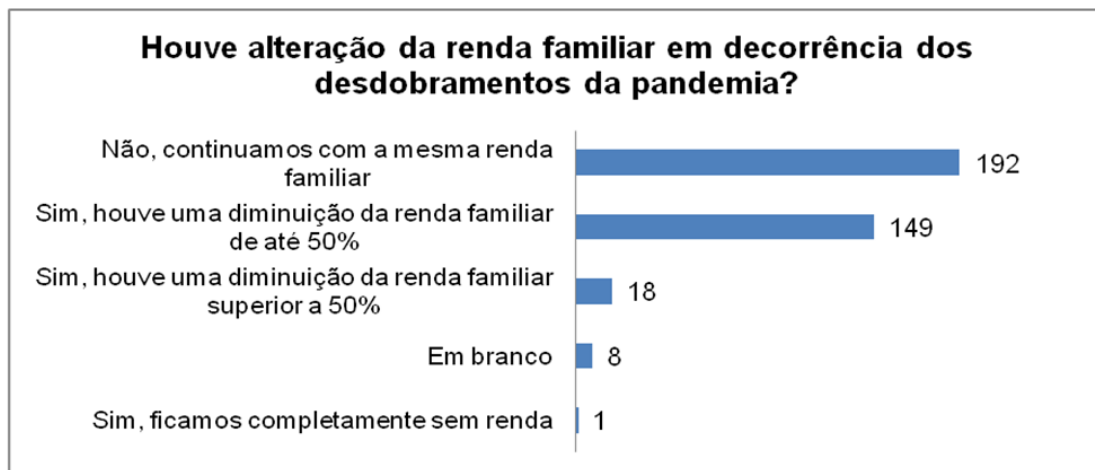
Solicitou-se, ainda, aos estudantes, informações sobre a situação da renda familiar atual (Figura 1) para saber se houve impacto na referida renda em decorrência da pandemia (Figura 2). Do total de estudantes que responderam, 192 (52,17%) informaram que não houve alteração na renda familiar, 176 (47,83) relataram que houve diminuição e um mencionou que a família ficou completamente sem renda em função da pandemia.

Figura 1 – Renda *per capita* familiar



Fonte: Website do CAP-Coluni, 2020.

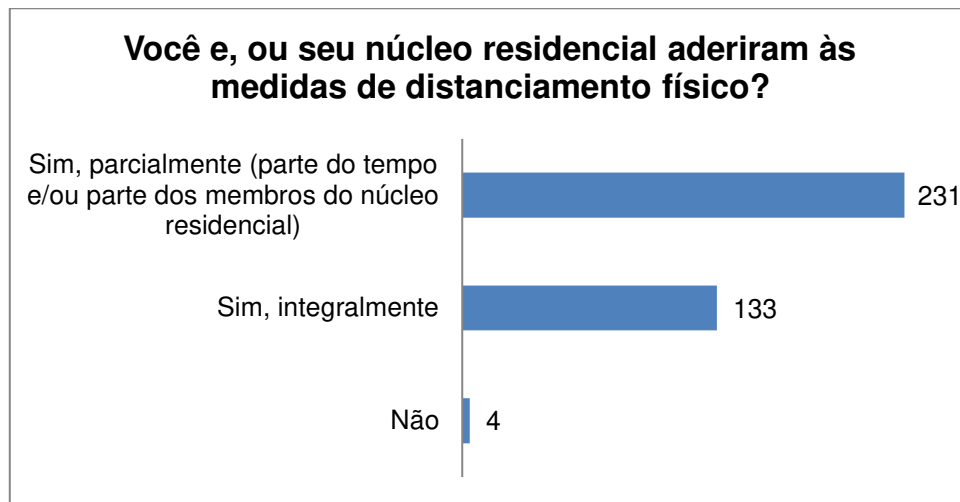
Figura 2 – Impacto na renda *per capita* familiar



Fonte: Website do CAP-Coluni, 2020.

O distanciamento físico foi uma das prevenções utilizadas em todo o mundo para se evitar a propagação da Covid-19 (Figura 3), e os estudantes foram questionados se eles e, ou seus núcleos residenciais aderiram às medidas de distanciamento físico. Dos entrevistados, 231 (62,78%) informaram que a adesão foi parcialmente (parte do tempo e, ou parte dos membros do núcleo residencial aderiu), 133 (36,14%) informaram que a adesão aconteceu de forma integral e 4 (1,08%) responderam não à adesão.

Figura 3 – Adesão do núcleo residencial ao distanciamento físico



Fonte: Website do CAP-Coluni, 2020.

Cabe ressaltar que a UFV, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), aderiu, no dia 24 de agosto, ao Projeto “Alunos Conectados” – Edital de inclusão digital dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Objetivou-se nesse projeto atender prioritariamente estudantes com renda familiar *per capita* inferior a 0,5 salário mínimo, podendo estender-se até 1,5 salário mínimo *per capita*. Isso possibilitou atendimento a 2.904 estudantes do Ensino Médio (Colégio de Aplicação), do curso técnico e da graduação.

O Projeto Alunos Conectados é atendido por três operadoras (Algar, Claro e Oi). O pacote de dados enviado, pela UFV, ao estudante possui chips de 5 a 40 GB. As inscrições para adesão ao Projeto Alunos Conectados ocorreram no período de 24 a 27 de agosto de 2020.

Assim, o colegiado, primando pela preservação da vida e manutenção da saúde de todos, de posse das informações registradas anteriormente e após realização de treinamento e capacitação da equipe escolar pela Coordenadoria Aberta de Educação à Distância (CEAD) da UFV, deliberou por iniciar um processo de reconexão com seus estudantes. Objetivou-se, com isso, a aproximação afetiva e a realização do revisional do conteúdo, por meio das plataformas digitais da UFV, em consonância com a MP 934 de 01.04.2020 - convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, e com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, constantes no Parecer Nº 05/2020 (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c).

Importante ressaltar que as ações foram divulgadas aos pais e responsáveis por meio de notas da direção, nas quais se afirmavam a obediência “aos princípios de equidade e isonomia”

em relação ao acesso de todos os estudantes às atividades formativas propostas pela escola (UFV, 2020c).

Após avaliação do processo de reconexão, tomando como base o princípio da universalidade de acesso dos estudantes a todas as atividades, foi dado prosseguimento a essas, com autonomia docente para a produção do material relativo a cada disciplina, quanto às práticas pedagógicas e projetos interdisciplinares, bem como para escolhas em relação ao conteúdo (UFV, 2020d).

Posto isto, o Coluni, ratificando o princípio da universalidade de acesso e da garantia do ensino de qualidade, deu continuidade ao processo educacional iniciado em fevereiro de 2020, porém de forma não presencial e por meio de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), tendo como referência a plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFV, PVAnet, abarcando modalidades síncronas e assíncronas, com devido cronograma e data de entrega.

Assim, procedeu-se à atualização dos programas das disciplinas, adaptação de suas metodologias, compatibilização das estratégias pedagógicas e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, implantação de Horário Emergencial de Aulas, com otimização da Agenda Complementar e readequação do Calendário Escolar, o qual passou a configurar-se como o Calendário Escolar Emergencial de 2020. Tal calendário foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFV (CEPE), em 29.07.2020, com a convalidação da carga horária relativa ao período de 30.06.2020 a 04.08.2020, para efeitos de integralização da carga horária do ano letivo de 2020. Ressalta-se que, em decorrência da pandemia, os dias letivos foram flexibilizados, passando de 200 para 157, e que as atividades síncronas e assíncronas tiveram início no dia 17.08.2020, estendendo-se até 10.02.2021 (UFV, 2020f).

#### **4.2. Perfil dos participantes**

Os dados para delineamento do perfil dos participantes foram oriundos de dois questionários, sendo o primeiro, o sociocultural, preenchido pelos estudantes no momento da inscrição para o Exame de Seleção do Colégio no ano de ingresso, para estudar no triênio 2018/2019/2020, e o segundo aplicado por meio da ferramenta *Google Docs*, juntamente com a entrevista.

De acordo com as informações (Quadro 3), dos 17 estudantes participantes da pesquisa, sete são do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idade média de 15 anos quando

ingressaram no Coluni. Em relação à etnia, a maioria, 10 estudantes, se declarou de cor branca, e sete se declararam de cor parda.

Quanto à origem geográfica, observou-se que somente um estudante mora no estado da Bahia; os demais, no estado de Minas Gerais, sendo dois deles residentes na zona rural e 15 na zona urbana.

Com relação à distância das residências de origem até o município de Viçosa, verificou-se que um estudante reside acima de 1.000 km de Viçosa, dois entre 501 a 1.000 km, seis estudantes residem entre 251 a 250 km e oito entre 101 a 250 km.

Quadro 3 – Dados pessoais dos estudantes no momento da inscrição

Est.	Sexo	Idade em 31/12/2017	Etnia	Estado onde reside	*População	Reside na zona urbana ou rural	Distância entre a residência e Viçosa
E1	M	16 anos	Branca	MG	24.204	Urbana	251 a 500 km
E2	M	15 anos	Parda	MG	22.683	Urbana	101 a 250 km
E3	F	15 anos	Branca	MG	19.717	Urbana	251 a 500 km
E4	F	16 anos	Parda	MG	92.062	Urbana	101 a 250 km
E5	F	14 anos*	Branca	MG	67.892	Urbana	101 a 250 km
E6	F	15 anos	Parda	BA	84.645	Urbana	acima de 1.000 km
E7	M	14 anos	Branca	MG	35.016	Urbana	501 a 1.000 km
E8	F	14 anos	Branca	MG	79.387	Urbana	251 a 500 km
E9	F	15 anos	Parda	MG	24.204	Urbana	101 a 250 km
E10	F	16 anos	Parda	MG	6.943	Rural	251 a 500 km
E11	F	15 anos	Branca	MG	4.190	Urbana	251 a 500 km
E12	F	15 anos	Branca	MG	92.062	Urbana	101 a 250 km
E13	M	15 anos	Parda	MG	20.262	Urbana	101 a 250 km
E14	M	14 anos	Parda	MG	6.491	Urbana	251 a 500 km
E15	M	15 anos	Branca	MG	2.405	Rural	101 a 250 km
E16	F	15 anos	Branca	MG	79.387	Urbana	101 a 250 km
E17	M	16 anos	Branca	MG	33.040	Urbana	501 a 1.000 km

Fonte: Questionário sociocultural preenchido na inscrição para o Exame de Seleção CAP - COLUNI 2018.

Nota 1: Exceto E5, a inscrição foi realizada em 2017.

Nota 2: \*População – fonte, dados do IBGE (2019).

Os dados sobre escolaridade dos pais e categoria administrativa da escola de Ensino Fundamental (pública ou privada) cursada pelo estudante são demonstrados no Quadro 4.

Quadro 4 – Escolaridade dos pais e categoria administrativa da instituição de ensino fundamental cursada pelo estudante

<b>Est.</b>	<b>Qual o grau de instrução de seu pai?</b>	<b>Qual o grau de instrução de sua mãe?</b>	<b>Ano de conclusão do ensino fundamental</b>	<b>Onde você cursou o ensino fundamental?</b>
E1	Superior completo	Superior completo	2016	Escola particular
E2	Superior completo	Superior completo	2016	Escola particular
E3	Médio completo	Superior completo	2016	Escola pública estadual
E4	Médio incompleto	Fund. completo	2016	Escola pública estadual
E5	Médio completo	Superior completo	2016	Escola pública estadual
E6	Superior completo	Superior completo	2016	Escola particular
E7	Fund. Completo	Médio completo	2017	Escola particular
E8	Superior completo	Superior completo	2017	Escola particular
E9	Médio completo	Superior completo	2016	Escola pública estadual
E10	Médio incompleto	Superior completo	2016	Escola pública estadual
E11	Médio completo	Superior completo	2017	Escola particular
E12	Fund. Completo	Mestrado completo	2016	Escola pública estadual
E13	Fund. incompleto	Superior completo	2016	Escola pública estadual
E14	Fund. Completo	Superior completo	2017	Escola pública estadual
E15	Fund. Incompleto	Médio completo	2016	Escola pública estadual
E16	Médio completo	Médio completo	2017	Escola pública estadual
E17	Superior completo	Superior completo	2016	Escola particular

Fonte: Inscrição no Exame de Seleção CAP - COLUNI 2018.

Nota1: Exceto E5, a inscrição foi realizada em 2017.

No tocante ao grau de instrução dos pais dos estudantes, observou-se que dois possuem o Ensino Fundamental incompleto, três possuem o Ensino Fundamental completo, dois possuem o Ensino Médio incompleto, cinco, o Ensino Médio completo e cinco, o Ensino Superior completo. Já em relação às mães, somente uma possui o Ensino Fundamental completo, três possuem o Ensino Médio completo, doze possuem o Ensino Superior completo e uma possui Mestrado. Ficou evidenciado que as mães dos estudantes participantes possuem grau de escolaridade superior ao dos pais.

Com relação à conclusão do Ensino Fundamental dos estudantes, notou-se que cinco terminaram em 2017 e os demais em 2016. Isto indica que onze deles já haviam cursado a primeira série do Ensino Médio em outra escola e, ao ingressarem no CAP-Coluni, optaram por cursar o primeiro ano novamente. Quanto à categoria administrativa das escolas de Ensino Fundamental cursada pelos estudantes, observou-se que sete estudaram em escolas particulares e dez em escolas públicas estaduais.

A seguir, são informadas questões relacionadas ao contexto familiar dos estudantes (Quadro 5).

Quadro 5 – Informações do contexto familiar dos estudantes

<b>Est.</b>	<b>Idade em 31/05/2020</b>	<b>Atualmente, em Viçosa, você reside</b>	<b>Qual a sua situação familiar?</b>	<b>Principal responsável pelo sustento de sua família</b>	<b>Renda bruta mensal familiar, considerando o salário mínimo atual (R\$1045,00)</b>
E1	18 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 11 até 21 salários mínimos
E2	17 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 7 até 11 salários mínimos
E3	17 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 5 até 7 salários mínimos
E4	18 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 2 até 5 salários mínimos
E5	18 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 2 até 5 salários mínimos
E6	17 anos	Sozinho, em imóvel alugado	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 5 até 7 salários mínimos
E7	17 anos	Sozinho, em imóvel alugado	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 7 até 11 salários mínimos
E8	17 anos	Sozinho, em imóvel alugado	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 11 até 21 salários mínimos
E9	18 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 2 até 5 salários mínimos
E10	18 anos	Dividindo a moradia com irmão	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 5 até 7 salários mínimos
E11	17 anos	Sozinho, em imóvel alugado	Pais vivos	Pai	Acima de 5 até 7 salários mínimos
E12	18 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 5 até 7 salários mínimos
E13	18 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 5 até 7 salários mínimos
E14	17 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pai falecido	Mãe	Acima de 1 até 2 salários mínimos
E15	18 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pai falecido	Padrasto	Acima de 2 até 5 salários mínimos
E16	17 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 1 até 2 salários mínimos
E17	18 anos	Dividindo a moradia com colegas	Pais vivos	Pai e mãe	Acima de 5 até 7 salários mínimos

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

No Quadro 5, tendo como referência o dia 31 de maio de 2020, observou-se que nove estudantes tinham 18 anos, e oito, 17 anos; com média de idade 17,53 anos. Desses, quatro moram sozinhos, em imóvel alugado, e os demais dividem a moradia com colegas.

Em relação à situação familiar, 15 estudantes possuem pai e mãe vivos, e dois têm o pai falecido. De maneira geral, o pai e a mãe são responsáveis pelo sustento de seus filhos em

Viçosa, e a faixa de renda bruta mensal familiar dos estudantes entrevistados, considerando o salário mínimo atual, variou de um até 21 salários mínimos, evidenciando-se a diversidade de classe social existente no Colégio.

A ocupação funcional, idade dos pais e o respondente da entrevista são identificados no Quadro 6.

A idade dos pais variou de 37 a 59 anos, e a das mães, de 34 a 55 anos. Quanto à ocupação dos pais, há uma gama de atividades com maior prevalência de agricultor e de profissões ligadas à área agrícola, sendo um aposentado. Já em relação às mães, prevalece a profissão de professora, sendo duas já aposentadas. Em relação aos respondentes desta pesquisa, houve a predominância das mães, 14, dois pais e uma entrevista com o pai e a mãe conjuntamente, relação esta que será discutida posteriormente.

Quadro 6 – Ocupação funcional, idade dos pais e respondentes da pesquisa

Est.	Idade do pai	Ocupação funcional do pai	Idade da mãe	Ocupação funcional da mãe	Responsável(is) que responderam à pesquisa
E1	46 anos	Agrônomo	43 anos	Contadora	Mãe
E2	53 anos	Engenheiro florestal	48 anos	Arquiteta	Pai e mãe
E3	52 anos	Aposentado	55 anos	Professora	Mãe
E4	53 anos	Comerciante	47 anos	Comerciante	Mãe
E5	43 anos	Vendedor	39 anos	Professora	Mãe
E6	47 anos	Professor	44 anos	Funcionária pública	Mãe
E7	52 anos	Gerente de empresa agrícola	52 anos	Auxiliar de escritório	Pai
E8	59 anos	Analista tributário da Receita Federal do Brasil	55 anos	Aposentada	Mãe
E9	45 anos	Trabalhador autônomo	42 anos	Supervisora	Mãe
E10	53 anos	Agricultor	54 anos	Aposentada	Mãe
E11	43 anos	Gerente de produção	36 anos	Professora	Pai
E12	49 anos	Empresário e agricultor	49 anos	Analista Educacional	Mãe
E13	37 anos	Pequeno empresário	37 anos	Professora	Mãe
E14	-	-	42 anos	Professora	Mãe
E15	48 anos	Comerciante	34 anos	Comerciante	Mãe
E16	49 anos	Borracheiro	42 anos	Empregada doméstica	Mãe
E17	58 anos	Agricultor	49 anos	Professora	Mãe

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A seguir, são apresentados relatos sobre as vivências a partir da percepção dos estudantes do Coluni e de seus responsáveis.

### 4.3. Decisão de estudar no Coluni

Nesta categoria de análise, apresentam-se como subcategorias, relatadas pelos pais e estudantes, os pais terem se graduado na UFV, irmãos que estudaram no Coluni, influência de amigos e parentes e por decisão do próprio estudante.

Considerando os depoimentos dos pais que se graduaram na UFV, percebe-se uma ligação forte desses com a instituição, que perdura a ponto de desejarem que seus filhos comecem mais jovens, ainda no Ensino Médio, a percorrer a sua trajetória, como ilustram os depoimentos a seguir:

Meu marido é engenheiro agrônomo e formou aí em Viçosa. Na graduação ele já conhecia a universidade, o Coluni e a gente sempre teve essa ideia, vai mudar para o Coluni, mesmo quando era menorzinho, né. Então já era uma coisa meio que da cabeça da gente (P1).

Então, eu tenho uma ligação muito forte com Viçosa, me formei aí, morei uns bons anos aí em Viçosa. Eu tive vários colegas que fizeram Coluni, meus primos também fizeram, todos eles fizeram Coluni aí, filhos do meu tio que foi professor aí na UFV então, a gente ouvia muito falar do Coluni (P2).

O meu marido estudou aí, ele é formado pela UFV e desde quando ele estudou aí ele já falava, inclusive ele tentou a prova do Coluni aí na época e não conseguiu. [...] meu marido sempre incentivou muito eles em relação à universidade (P17).

Estudar no Coluni tornou-se um sonho dos pais que influenciou diretamente a vida dos filhos, alimentados por essa expectativa desde a infância. Os relatos a seguir dos estudantes retratam essa realidade vivenciada em suas casas:

Olha, ele surgiu na minha vida, meus amigos, meus familiares, né, citavam a instituição, falavam dela, de como seria; etc. A partir daí virou um sonho, a gente vai idealizando aquilo na cabeça e construindo uma imagem grandiosa do Colégio, a ponto de fazer tudo para ingressar nele (E1).

Sempre escutei sobre o Coluni, porque eu tenho alguns familiares em Viçosa e meu pai estudou na UFV também e conhece algumas pessoas que fizeram o Coluni, então chegou através disto, sempre com comentários positivos do Colégio e isto foi criando interesse por mim, sempre vendo a escola como uma oportunidade a mais na minha vida, tanto de estudo como criar novos laços, enfim, foi uma oportunidade de crescimento também (E2).

No caso do Estudante (E17), além de o pai ter estudado na UFV, ele possui um irmão que faz graduação atualmente na instituição. Quando os estudantes foram questionados se de alguma forma se sentiam pressionados de forma explícita ou implícita por algum familiar para estudar no Colégio, eles responderam que não. Porém, há indícios de que os pais influenciaram a escolha da escola, apesar de os estudantes considerarem como incentivo dos pais e não como pressão para passar no processo seletivo.

Haja vista que a primeira socialização se dá na família em virtude da qual o indivíduo se torna parte e membro da sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1976), a socialização inicia-se com a mediação criança-mundo, principalmente na relação com a mãe e figuras parentais de familiares mais próximas com as quais a criança faz a sua aprendizagem do social e organiza as bases de seu psiquismo (ERIKSON, 1976).

No caso dos pais entrevistados, cujos filhos já tiveram a experiência de ter concluído o Ensino Médio no Coluni, parece que se tornou algo natural para os outros filhos seguirem o caminho trilhado pelos irmãos, em busca do respectivo êxito que eles tiveram nos vestibulares após a saída do Coluni, conforme descrito pelos pais:

Sou professora, então sempre ouvi falar do Coluni, já tive alunos, sobrinhos que tentaram, mas não conseguiram, trabalhei com uma bibliotecária lá na escola que os dois filhos dela estudaram no Coluni e fizeram medicina. Então, eu já tinha essa convivência com a outra professora então acabou que o meu menino fez a prova e passou e depois a irmã dele que está no Coluni agora (P8).

Olha, surgiu a partir dela mesmo, porque a irmã dela mais velha estudou no Coluni, ela formou em 2015. Então quando a irmã aí, em algumas oportunidades a gente teve de visitar Viçosa e pelo diálogo das irmãs a respeito da escola, aí foi surgindo esse desejo, essa vontade (P9).

Na verdade, eu trabalhava na direção de uma escola estadual aí uma colega mãe de um aluno me falou “eu vou fazer inscrição para o Coluni” eu nem conhecia. Aí nós entramos fomos no site da escola, fui ver porque aí eu despertei para isso. Aí nós fizemos, nos interessamos, vimos como ela estava em classificação, na época melhor escola do Brasil né, que estava nesse top aí. Com ele [o irmão] eu acabei influenciando, ela vivenciou com o irmão, sendo aprovado e a família toda ficando satisfeita, foi o primeiro caso aqui na cidade. Aí ela já interessou, daí pra frente ela falava, eu vou para o Coluni (P10).

Quanto aos estudantes, verificou-se que há influência direta dos seus irmãos, além do compartilhamento da vivência no período em que eles estavam estudando no Coluni, os relatos a seguir confirmam esta observação:

Até o oitavo ano eu não conhecia o Coluni, nem sabia o que era, no oitavo ano o meu irmão passou no Coluni, aí eu mudei para Viçosa com ele e ele ficou falando das coisas de lá, e acabei me interessando também, aí resolvi tentar entrar (E8).

A minha irmã estudou no Coluni, então eu conheci a partir dela, ela sempre elogiava, sempre gostou também, eu acho que foi isto. Eu pude conhecer e depois disto fiquei com vontade de estudar, até porque estudava numa escola estadual, daqui na cidade, e via o Coluni assim, a escola é muito bem-conceituada, melhor escola pública do Brasil, então fiquei com essa vontade (E9).

O meu irmão estudou no Coluni, mas ele foi a primeira pessoa que me falou sobre isto. [...] Como ele era novo, eu disse “nossa, com 15 anos ele já vai sair de casa”. Então também queria ir, mais por ver meu irmão sair de casa cedo, queria ser como meu irmão sabe, que eu acho muito legal, eu queria ser igual ele. Aí no final do ano, depois de ter feito a prova pela primeira vez, meu irmão me levou no Colégio. Aí fiquei encantada, vendo o pessoal descer da escada, eu fiquei “meu Deus, porque eu fui mal na prova?”, aí isto me motivou a tentar de novo (E10).

Os estudantes mencionaram as experiências de seus irmãos quando estudaram no Colégio, o que acabou lhes motivando a seguir o mesmo caminho. Quando questionados se se sentiram pressionados, somente E9, apesar de dizer que não, relatou que todos falavam que ela iria estudar no Coluni como a irmã, e acabou sentindo-se pressionada por si mesma.

A infraestrutura física da escola e os recursos didáticos aparecem, por meio dos relatos, como fatores fundamentais para o desempenho escolar dos estudantes, corroborando o disposto por Franco et al. (2006). Ainda, no caso do Coluni, mais especificamente, por estar ligado a uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), acredita-se que esse contexto universitário também se configure como condição favorável e como estímulo para o engajamento e o bom desempenho dos estudantes.

Quatro pais entrevistados mencionaram que conheceram o Coluni por intermédio de parentes e amigos que residem em Viçosa ou que seus filhos fizeram o Coluni, conforme trechos a seguir:

Lembro de ter algumas pessoas da nossa igreja que já fizeram curso aí, amigos, filhos de amigos da gente, filhos de primos que também trabalhavam com o meu esposo e sempre falavam muito bem do Coluni, contavam as histórias e isso foi crescendo no coração das minhas meninas. “Ah, mamãe eu quero”, a minha filha fez o Coluni e não passou no primeiro ano. Fez o Cefet e passou, então ela foi para o Cefet, mas o sonho mesmo era de fazer o Coluni (P3).

Um amigo da gente, a menina dele fez o Coluni e passou e ele foi embora para Viçosa, aí ele falou comigo coloca sua filha lá e tal, mas eu tinha medo de não ficar com ela, sabe? E eu não queria, não queria, mas aí acabei desapegando e deixei ela ir (P4).

[...] é um sonho mesmo, estudar numa escola que é tão renomada. Então, partiu da região mesmo, que tem este cursinho e a gente se aproveitou desta oportunidade pra ela se preparar e fazer a prova no Coluni. Foi assim, um desejo meu e dela, não foi algo imposto pra ela, você vai fazer o cursinho, você vai fazer o Coluni, isto não. (P12).

Desde que ele estava nos anos finais do Ensino Fundamental, a gente já trabalhava isto com ele, oh, quando você chegar no nono ano, a gente vai te preparando para enfrentar o Coluni, porque tem três primos deles que estudou aí, né, e o povo da nossa cidade, o povo preocupa muito em estar estudando, fazer uma faculdade, ter uma formação, entendeu, e já trabalha com a cabeça dos meninos (P14).

É evidenciada também uma grande influência dos amigos dos pais e parentes sobre as decisões dos filhos de estudar no Colégio. Conforme depoimentos dos estudantes:

Na minha cidade é uma tradição, cresci com meu pai falando comigo que eu ia para o Coluni, então assim, foi uma escolha meio guiada pelos meus pais, eles queriam muito também (E3).

Minha mãe sempre disse que se eu quisesse ela apoiava fazer o Coluni (E4).

Eu tenho parentes que moram aí em Viçosa, eles me mostraram o Colégio, eu fiquei muito empolgada, depois eu falava que ia estudar no Coluni e a minha mãe ficava super feliz com isto (E12).

A minha família sempre teve uma tradição de quando chegar no nono ano tentar o Coluni, né, eu já tive cinco primos meus que já passaram por aí (E14).

E por fim, a decisão de estudar no Coluni surgiu por iniciativa dos próprios estudantes, ou seja, eles que tomaram conhecimento do Colégio, buscaram informações e levaram-nas aos pais, que acabaram apoiando seus filhos a fazerem o processo seletivo. Alguns trechos relatam essa realidade:

Na verdade, foi um amigo dela, ele foi o primeiro aqui da nossa cidade a ingressar no Coluni aí, a partir do ingresso dele no Coluni começou o interesse da minha filha e de outros colegas também. Começaram a fazer um preparatório, para fazer a prova aí (P5).

A gente não tinha conhecimento do Coluni. Ele pesquisou bastante e passados uns dias encontrou o Coluni e foi aí então que ele mesmo que definiu; pediu para a gente autorização e a gente deu uma estudada, deu uma lida de tudo que é o Coluni. [...] ele que escolheu, ele que descobriu (P7).

Esta escolha foi dela. Ela sempre teve o meu apoio, na época ela fez prova em nove escolas, passou em todas, aí ela escolheu o Coluni, ela já tinha pesquisado sobre o Coluni já há algum tempo; [...] nem Viçosa a gente conhecia. A primeira vez que a gente foi, foi quando ela foi fazer a prova aí (P11).

A minha filha chegou perto de mim e falou que estava querendo fazer a prova. Ela me explicou e me pediu um cursinho de presente, aí conversei com o pai dela e decidimos dar o curso de presente. Quando ela passou foi uma surpresa enorme, aí que veio “e agora?”, aí que caiu a ficha. “Minha filha com 15 anos quer ir embora” (P16).

Ao serem questionados sobre como ficaram sabendo do Coluni, os estudantes relataram que foi por meio de amigos na escola, dos professores, ou simplesmente por meio de busca na internet. Eles tomaram conhecimento do Colégio e levaram-no a seus pais para consentimento e apoio:

Fiquei sabendo do Colégio por um amigo meu que estudava aí (E5).

Algumas pessoas da minha antiga escola estudaram no Coluni e além disso eu tinha uma professora que cursou a UFV (E6).

Tem um amigo meu aí ele me contou que tinha Coluni, que era muito bom, que o pessoal era muito aprovado, aí eu pesquisei e resolvi me inscrever (E7).

[...] quando eu cheguei no nono ano, comecei a ficar um pouco insatisfeita com minha antiga escola. Aí eu fui pesquisar novas escolas na internet e encontrei o Coluni (E11).

Na escola que estudava, um grupo de alunos do nono ano decidiu ir pra Viçosa e tentar a prova e, entrando no Instituto Federal, alguns professores que formaram na UFV me incentivaram a fazer a prova (E13).

Aconteceu meio por acaso. O meu tio comentou comigo que tinha um cursinho muito bom que o filho dele fez e me recomendou fazer. Então foi lá no cursinho que eu conheci o Coluni (E15).

Conheci o Coluni na minha escola, as minhas amigas já falavam entre elas sobre o colégio (E16).

A primeira manifestação concreta da atuação das famílias em relação ao processo de escolarização dos filhos é a escolha da escola. Ação que marca o início da relação que se estabelece entre as duas instituições. Desde então, a seleção do estabelecimento de ensino para os filhos vem envolvendo um conjunto cada vez mais amplo de aspectos, exigindo um processo de escolha muito mais elaborado (CANEDO, 2013).

A reprodução dos valores e aspirações dos pais em relação aos filhos só pode ocorrer se fizer sentido, ou se houver desejo da parte do jovem pelas estratégias traçadas pelos pais em relação a uma vida escolar pré-estabelecida (BARBALHO, 2008). Evidencia-se que de maneira geral a escolha de estudar no Coluni veio por intermédio da socialização primária, a família; ou da secundária, por meio da interação com escolas e amigos. Nessa perspectiva, pode-se constatar que a opção pelo Coluni se configura como decisão pensada e intencional.

Na categoria motivação e expectativas para estudar no Coluni, na fala dos pais emergiram as subcategorias “que na sua cidade não possui Ensino Médio de qualidade, conhecem pessoas que estudaram no Coluni e tiveram êxito nos vestibulares, e pela boa fama do Coluni”.

Alguns pais relatam que na sua cidade o Ensino Médio não tem boa qualidade, e outros mencionam que residem em cidades pequenas e nem escola de Ensino Médio possui, os seus filhos têm que ir para outro município estudar, conforme depoimentos a seguir:

Porque aqui na minha cidade eu tenho uma escola boa até o nono ano, a partir daí ele tem que ir para outras cidades ou, por exemplo, para o Coluni. Então de qualquer forma ele iria morar fora da minha cidade no primeiro ano do Ensino Médio (P1).

[...] ele teria que buscar algo diferente, algo melhor do que a cidade, porque a nossa cidade é muito pequena, então ele teria que se preparar melhor para o vestibular (P7).

Buscar outra cidade para melhorar, porque a escola de nossa cidade é fraca (P15).

O fato de faltarem escolas, na cidade onde residem, para preparar os seus filhos para um futuro melhor, foi um motivador. O processo de migração estudantil não é um fenômeno recente e vem ocorrendo cada vez de forma mais frequente dentro e fora do país, em decorrência, dentre outros fatores, da busca por uma educação de qualidade que possibilite uma melhor formação e, conseqüentemente, maiores oportunidades de ingresso em cursos universitários, êxito profissional e, assim, possibilidade de ascensão social. Esses fatores fazem parte de um projeto individual ou familiar (BRITO, 2009).

O Coluni, ao longo dos anos, conquistou o mérito de ser uma escola de qualidade e notoriedade pelos estudantes que lá estudaram. Além disso, a expansão do uso das tecnologias de informação e comunicação, facilitando o acesso à informação pela população em geral,

principalmente por meio das mídias sociais, proporcionou maior visibilidade ao Colégio. Outro fato a se considerar é o *ranking* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, anualmente publicado, das melhores escolas públicas e privadas no país, por meio do desempenho dos estudantes no Enem. No caso do Coluni, desde o início da publicação desse *ranking*, vem mantendo-se como uma das melhores escolas públicas de Ensino Médio do país, além do fato de estar vinculada a uma Universidade Federal. Os pais mencionaram esta notoriedade nos relatos a seguir:

Aí nos interessamos pelo colégio, vimos como estava em classificação, na época melhor escola do Brasil, que estava nesse top aí. Aí eu me interessei porque era uma escola muito boa que a UFV mantinha, que pertencia a UFV, aí me interessei em fazer; foi um grupinho de mães, umas cinco, seis mães fizeram; aí o meu filho conseguiu entrar (P10).

E é um sonho mesmo, estudar numa escola que é tão renomada (P12).

[...] desde pequeno a gente já trabalha nisto, “o Coluni, é uma escola boa, federal e muito bem preparada e você vai conseguir sair de lá bem, vai conseguir passar numa faculdade” (P14).

O conceito de formação alterou-se nos modelos educativos, de modo que o acesso a uma educação de qualidade tem sido fator determinante para a realização, especialmente futura e profissional dos estudantes e, assim, é almejado pelas suas famílias (MADEIRA, 2006).

Para os estudantes, no que se refere às motivações e às expectativas para estudarem no Coluni, as subcategorias estão aliadas à procura de um ensino de qualidade, por ser uma escola pública, por ser renomada, escola com metodologia de ensino diferente das tradicionais, desejo de criar laços de amizade, de morar fora e também porque pelo menos um(a) irmão(ã) já estudou no Coluni.

Quase todos mencionaram que a primeira motivação para estudar no Coluni é sair da sua cidade e por estar à procura de um ensino de qualidade. Os relatos de E2 e E13 se reportam a essa mensagem:

As minhas expectativas eram muito positivas, assim, esperava ter uma bagagem muito boa de aprendizagem, de maturidade em relação aos estudos, e também em relação de criar novas amizades (E2).

Esperava um maior preparo para os vestibulares, conseguir aprender mais, novas experiências por estar numa universidade, tipo conhecer novas pessoas, eram estas as expectativas (E13).

Associado à qualidade do ensino, o Coluni, por ser uma escola pública, além de ser gratuita, permite que os estudantes façam Enem e concorram às vagas pelas cotas ou bônus de escola pública, conforme mencionado pelos estudantes:

Olha, eu tinha interesse tanto no ensino de qualidade, nas cotas de escola pública, e principalmente de frequentar um colégio com uma proposta diferente (E1).

A minha maior motivação foi a do Coluni mesmo, ser muito conceituado e ser visto como uma escola pública muito boa [...]. E as minhas expectativas sempre foram muito boas, seria uma ótima experiência, tanto no quesito escolar, de muito aprendizado e também para amadurecimento, dentre outras coisas (E9).

Cabe ressaltar que a adoção de políticas afirmativas a partir de 2010, com bônus de 15% (GOMES, 2014) e a expansão deste para 20% em 2018 para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas foi uma medida que resultou no aumento da procura, e a busca por essa instituição tornou-se ainda mais disputada.

Alguns estudantes comentaram sobre o *ranking* do Inep, em que o Coluni se destacou por vários anos como a melhor escola pública do Brasil, evidenciando-se ainda mais como uma escola renomada e adquirindo fama por meio da internet e mídias sociais, conforme destacado por alguns estudantes:

Acho que o que mais me chamou atenção para entrar na escola foi a questão de ser uma das melhores escolas públicas do Brasil (E5).

No meu caso é aquela coisa que o pessoal fala, mais foi isso, e saber que o Colégio era um colégio de ponta (E15).

O Enem foi implementado no ano de 1998 e até o ano de 2017 o MEC divulgava o *ranking* das escolas melhores classificadas no Exame, mas por ter gerado uma acirrada concorrência entre as escolas de Ensino Médio, levando algumas a prepararem estudantes especificamente para a prova, o Ministério resolveu parar de divulgar o *ranking* geral do país, estados e municípios, mas continua divulgando os dados de forma genérica no portal do Inep (INEP..., 2020).

Nesse contexto, o CAp-Coluni desde 2007 destaca-se no Enem, obtendo as melhores médias entre os estabelecimentos públicos do país por oito vezes até 2015. O bom desempenho de seus estudantes no Enem e em vestibulares propiciou ao estabelecimento alto prestígio e reconhecimento (GOMES; NOGUEIRA, 2017).

A proposta pedagógica do Coluni também é destacada pelos estudantes por apresentar metodologia de ensino diferente das escolas tradicionais. Isso foi considerado por eles como algo motivador e possibilitou criar interesse em quererem estudar na escola, conforme relatos a seguir:

A expectativa antes de entrar era encontrar professores excelentes, um ensino mais diversificado, né, que não agregue somente nos vestibulares, e principalmente num colégio com um perfil de alunos diferentes, em que eu consiga desenvolver habilidades interpessoais, além das acadêmicas (E1).

Porque matérias, apesar dos professores serem muito bons, eu poderia estudar numa escola particular, tem aqui uma na minha cidade que é a melhor do Brasil também. Como tem este extra lá, aí me interessou muito (E12).

De maneira geral, o Coluni atende às expectativas dos estudantes. O CAP-Coluni se destacou novamente como a melhor escola pública do Brasil, no *ranking* do Inep 2019, divulgado no dia 30 de julho de 2020. Em entrevista, o Diretor do Colégio Isnard Ferraz comenta:

A conquista é resultado do envolvimento dos estudantes em uma dinâmica de trabalho diferenciada, com projetos e atividades pedagógicas interdisciplinares, que privilegiam ações que envolvam interação e socialização. Além disso, destaca-se a dedicação dos corpos docente e técnico qualificados, aliada à estrutura proporcionada pela UFV, tais como biblioteca, restaurante universitário, espaços esportivos e, por estarem inseridos no campus, a oportunidade de vivenciar a rotina acadêmica (UFV, 2020a, p. 1).

Após os pais e estudantes decidirem participar do processo seletivo do Coluni, seja em função de um sonho alimentado desde a infância ou pela procura de proporcionar um Ensino Médio de qualidade que possibilite mais oportunidades e melhor desempenho nos vestibulares, a primeira iniciativa é fazer a inscrição e se preparar para o disputado processo seletivo. Em 2019, inscreveram-se, para a realização das provas, 2.321 jovens, totalizando, portanto, 15,47 candidatos por vaga.

Quanto à preparação para o processo seletivo de ingresso, dentre os 17 entrevistados, somente três afirmaram que não fizeram cursinho preparatório, dois estudantes fizeram o intensivão como preparação, dois afirmam que frequentaram menos de um ano, sete fizeram cursinho por um ano e três frequentaram o curso preparatório entre um a dois anos para conseguirem passar no processo seletivo. Frequentar um cursinho preparatório foi o primeiro desafio para a maior parte dos estudantes no processo de ingresso no Coluni, pois a maioria fez o cursinho concomitante à escola, em sua própria cidade, e três estudantes relataram que mudaram para Viçosa, para frequentar um dos cursinhos ofertados na cidade (E1, E2, E15).

#### **4.3.1. Processo de transição escolar e adaptação**

Em relação à transição escolar e adaptação no Coluni, seis estudantes vieram do nono ano direto para o Colégio. Os demais já haviam cursado o primeiro ano do Ensino Médio em outra instituição e, conseqüentemente, repetiram a série. Diante disso, por terem vivências diferentes, optou-se por analisar em separado estes dois grupos de estudantes.

#### 4.3.1.1. Transição escolar e adaptação (estudantes advindos do 9º ano)

As subcategorias que emergiram no processo de transição escolar e adaptação ao Coluni, na visão dos pais foram: acompanhar a rotina do Colégio, os conteúdos e o método de ensino, a falta dos pais e dos amigos que conviviam antes.

No início ficava preocupada porque da minha cidade, ele é mais um que passou direto do nono para o primeiro, os outros que a gente sabe, sempre repetiam o primeiro ano, eles já tinham uma noção de física, química, biologia [...]. Quando ele entrou, teve muita dificuldade no inglês porque a escola pública aqui, só via o inglês no nono ano [...] (P14).

Ela sempre teve dificuldade no inglês, porque [...] inglês de escola pública é muito precário e nunca pude pagar um curso de inglês pra ela. Ela saiu daqui e tirava 10 em tudo, chega aí, teve uma dificuldade muito grande em matemática também. No primeiro ano começou a entrar em depressão, eu tive que ligar pra aí e conversar com a psicóloga para conversar com ela. Eu falava “vai lá, tem as monitorias, você está com dificuldade”, aí ela ia (P16).

Pelos depoimentos, ficou evidenciada a dificuldade enfrentada pelos estudantes no início da primeira série, principalmente em Inglês, sendo esse fato gerador de ansiedade e depressão em alguns.

Quanto à subcategoria sentir falta dos pais, alguns pais citaram os desafios enfrentados pelos seus filhos frente à saudade de casa, do convívio familiar:

Nos primeiros seis meses foi muito complicado, a gente conversava, ele sentia nossa falta, falta dos amigos, até que as coisas aos poucos foram se encaixando. Então ele sentia bastante dificuldade em se adaptar porque até então nunca tinha morado fora, sozinho; [...] 14 para 15 anos (P7).

Sempre tomei a frente e ela sempre com medo. Me lembro que falei “minha filha, se você quer voltar, pode voltar, só que você vai ter que estudar na escola estadual e outra coisa, esta escola está de greve, é isto que você quer pra sua vida?” Aí ela [...] chorava muito com saudade (P16).

O distanciamento familiar também foi um dos desafios enfrentados, principalmente por serem adolescentes e muito novos, não estavam preparados para viver longe dos pais.

Na subcategoria sentir falta dos amigos, apenas o responsável (P8) relatou como um agravante para a adaptação. O responsável P11 afirma que sua filha não apresentou dificuldade em se adaptar, e P5 relatou que a dificuldade de adaptação resultou em reprovação na primeira série no Coluni.

A adaptação da família também foi um aspecto vivenciado pelos responsáveis (P6, P7, P17) e justificado por Sartori e Zilberman (2009), configurando a Síndrome do Ninho Vazio (SNV), que é o mal-estar psicológico das mães e, ou pais ao virem seus filhos deixando a casa, sendo essa alguma das implicações do processo migratório estudantil. Em algumas culturas,

este processo pode ser configurado como o sofrimento associado à perda do papel da função parental com a saída dos filhos da casa dos pais à procura de sua independência e autonomia. O momento de ninho vazio se expressa como um evento comum na atualidade, repercutindo diretamente na saúde e na dinâmica familiar (COSTA; BULHÕES; NAGASHIMA, 2020).

Para compreender os desafios vivenciados pelos estudantes, foi solicitado a eles que relatassem qual foi o maior desafio enfrentado nessa transição escolar e adaptação ao Colégio, e à nova cidade, ou seja, à nova realidade.

As suas respostas deram origem a várias subcategorias, sendo que acompanhar a rotina do Colégio e adaptar-se ao método de estudos para eles foram as mais desafiadoras, além de ter que resolver as atividades do cotidiano sozinhos, da dificuldade de se enturmar, da falta dos pais, dos amigos e do distanciamento da cidade de origem.

No Coluni, o estudante é instigado a estudar de forma autônoma, uma vez que o colégio adota práticas disciplinares liberais, oferecendo liberdade e autonomia no que diz respeito à organização do cotidiano escolar, criação de projetos extracurriculares realizados pelos próprios estudantes e utilização do campus universitário (GOMES; NOGUEIRA, 2017).

Em relação ao acompanhamento da rotina de estudos do Colégio e do conteúdo aplicados, os estudantes relatam os desafios enfrentados:

A maior dificuldade foi no aprendizado mesmo, igual havia mencionado, eu tive alguns problemas com alguns professores, em relação ao aprendizado, do jeito que eles achavam, eu não senti muito confortável com aquela didática, mas aí tive a oportunidade de adaptar melhor e correr atrás por conta própria; no colégio que eu estudava anteriormente eu não tinha este problema (E1).

Acho que no começo tudo é bem novo, bem difícil, a adaptação aos professores, a escola, o funcionamento, a cidade que eu não tinha tanto contato assim. No começo, no primeiro bimestre, eu nunca tinha sido tão cobrado na matemática, o conteúdo tão exigente assim. Acho que veio um baque, fiquei meio assim, porque fiquei de recuperação no primeiro bimestre e [...] nunca tinha acontecido antes, [...] mas depois, com as relações que você vai criando, você vai conhecendo os professores e você vai conhecendo melhor toda a dinâmica (E2).

Tive maior dificuldade mesmo foi em relação ao conteúdo, um ritmo de estudo que não estava acostumada (E4).

Meu maior desafio foi interiorizar esta ideia, que a partir de então, eu deveria estudar mais para alcançar os mesmos resultados que tinha na minha antiga escola (E15).

Os estudantes tiveram que enfrentar vários desafios e o maior deles foi adaptar-se ao conteúdo, à metodologia de ensino, à didática dos professores. Porém, esses desafios foram superados por meio do conhecimento, perseverança, adaptabilidade e enfrentamento efetivo do problema com condutas positivas, propiciando, assim, o desenvolvimento de habilidades em

situações adversas e estressantes da vida. Essas habilidades são consideradas por Melillo e Ojeda (2005) como sendo de indivíduos constituintes de resiliência.

Os estudantes também relataram a dificuldade de resolver as atividades do cotidiano e de executar os afazeres domésticos, com os quais antes não precisavam se preocupar, tendo assim, que se estabelecer novas rotinas em suas vidas:

A questão foi mais fazer pressão em mim mesma, poder conseguir realmente fazer o que tinha que fazer no dia, porque eu não tinha, presencialmente, alguém me instruindo, cobrando, a questão de afazeres domésticos, agora eu que tinha que tomar as decisões mais incisivas, então, acho que é mais neste sentido (E6).

Desenvolver uma independência para cuidar do que seriam as minhas responsabilidades, tipo pagar contas, limpar casa, fazer a minha própria comida quando precisasse; eu demorei um pouco para me adaptar em relação a isto (E13).

Esses depoimentos corroboram a crença de que uma das primeiras experiências de independência consiste na oportunidade de sair da casa dos pais, para morar sozinho ou dividir apartamento com amigos. Isso proporciona aprendizados que colaboram para o amadurecimento emocional dos adolescentes e constituem-se numa bagagem importante para encarar os desafios da vida adulta. Tais aprendizados não são ensinados em sala de aula e representam um processo que, assim como toda mudança, exige tempo de adaptação (MATOS, 1998).

Porém, alguns estudantes relataram também a dificuldade de se enturmar no início; uns por ser mais tímidos, outros por buscar criar laços de amizade com pessoas com quem tenham mais afinidade. Ainda foi mencionada a distância de casa, relacionando-a à falta que sentiam dos pais e de seus amigos da cidade de origem. Os trechos a seguir fornecem respaldo a este entendimento:

Acho que o que mais pegou foi a distância. Eu tinha morado fora antes, mas conseguia ir pra casa com mais frequência porque era mais perto. Daí, em Viçosa, era só uma vez por mês, às vezes feriado, sabe, eu ficava bem pra baixo. Depois ficou mais de boa, o meu pai vinha muito aqui em Viçosa. O maior desafio então, foi a distância, de não poder ir tanto pra casa (E3).

No primeiro semestre foi muito difícil, porque apesar de ter sido bem recebida, não é sempre que tinha alguém para conversar. Eu era muito tímida no início, aí procurei conversar e fazer amizade com as pessoas da região mesmo, da minha cidade, e que moram perto da minha cidade. Aí vi que não estava encaixando, não estava me sentindo bem com aquele grupinho [...]. No meio do ano comecei a achar outras amizades que me identificava mais, mesmo não sendo parecidos comigo, da mesma região e minha convivência com eles foi beleza, ter uma vida assim movimentada. Na verdade, acabou me ajudando e achei interessante porque eu estudava muito mais nos primeiros meses, só que minhas notas eram muito piores, então, tipo assim, é até contraditório, porque depois que fiquei mais estável, com um grupinho de amizade, que eu sentia que podia confiar, eu estudava menos, com uma frequência menor, e as minhas notas evoluíram muito (E10).

A fase da adolescência é um período marcado por transformações identificadas por esforços do indivíduo à medida que confronta e supera desafios no intuito de estabelecer uma identidade e conquistar autonomia, como demonstrado nos depoimentos anteriores. Essa fase está associada à experimentação, autodescoberta, importância da relação com os pares e, conseqüentemente, aos comportamentos de risco que se tornam mais frequentes (DICLEMENTE; HANSEN; PONTON, 1996; SAKUMA; VITALLE, 2013).

No entanto, alguns estudantes mencionaram que não tiveram problema nenhum para se adaptar em relação ao Colégio, aos colegas, ao conteúdo. Na opinião deles foi um processo muito tranquilo, conforme depoimentos abaixo:

Considero que foi muito tranquilo. Claro que no início foi mais difícil, porque estava numa nova cidade, conhecia pouquíssimas pessoas e isto me deixava um pouco insegura, [...] mas foi tranquilo porque a minha mãe, [...] já tinha passado por isto por causa da minha irmã e sabia como me acalmar, me aconselhar. Acho que isto colaborou pra minha adaptação ser tão tranquila (E9).

O que percebi quando a gente vai para o Coluni é que todo mundo está querendo te conhecer muito bem, poucas pessoas se conhecem, está todo mundo muito aberto pra fazer novas amizades, esta foi a percepção que eu tive, né. Então pra mim sempre mantive uma boa interação com meus colegas de sala, até hoje tenho uma interação bem legal, não senti muita dificuldade não, foi uma experiência bem marcante para mim, poder sair de casa e conhecer gente nova, foi bem legal. [...] Não tive dificuldade de adaptação, foi bem tranquilo (E17).

Percebeu-se nos relatos anteriores que E17 reside com o irmão que estuda na UFV e que a convivência com ele amenizou o período de adaptação. Em outro depoimento (E9), a irmã já tinha concluído a terceira série no Coluni, assim, tanto a estudante quanto a mãe já haviam vivenciado essa situação, tornando-se mais fácil superar os desafios da adaptação.

Esses depoimentos confirmam que o percurso escolar dos estudantes do Coluni tem sido marcado por fortes desafios. Segundo Desmond e MacLachlan (2006), a busca pelo controle das situações adversas contribui para que se tornem indivíduos resilientes, uma vez que eles, proativa e satisfatoriamente, conquistam as soluções adequadas aos enfrentamentos (BENETTI; WILHELM; ROBERTI JUNIOR, 2017).

Noutra perspectiva, isso é confirmado quando se constata, por exemplo, nos relatos de E5 e E14, que outro desafio enfrentado pelos estudantes nesse processo migratório foi que, além de ter que se adaptar ao novo ritmo da escola, ainda teriam que resolver atividades rotineiras por conta própria, como alimentação, pagar as contas, resolver problemas do cotidiano que antes não teriam que se preocupar, pois eram tarefas de seus pais.

Acho que no pessoal meu maior desafio foi aprender a ter que lidar com as coisas por conta própria; em relação ao Coluni foi conseguir acompanhar o ritmo das matérias (E5).

[...] eu tive de correr atrás para me alimentar, porque na minha casa, a minha mãe fazia o almoço e a correr atrás também de pagar as contas, é isto (E14).

Esses discursos mostram que os estudantes possuem a capacidade de saber lidar com a adversidade e não se sucumbem a ela, demonstrando, de acordo com Junqueira e Deslandes (2003), a sua capacidade de resiliência perante a possibilidade de superação num sentido dialético, constituindo-se numa resignificação do problema e não na sua eliminação.

O afastamento familiar e dos seus pares também foi mencionado como desafios que foram enfrentados para a superação da saudade, conforme relatado por E8 e E16:

O mais difícil para mim foi sair de perto dos amigos da minha cidade, porque na escola que estudei [...] por dez anos, a maioria dos meus amigos eu tenho há mais de sete anos pelo menos. Acho que o que foi mais difícil foi isto [...] (E8).

O maior desafio com certeza foi ficar longe dos pais, mas também a adaptação na escola, no Coluni (E16).

Os adolescentes ressaltam a relevância de uma análise das relações constituídas pelo contexto familiar e pela escola com os pares, isto é, com outros adolescentes, que se caracterizam como instâncias socializadoras que repassam e reformulam valores e hábitos. Diante da mudança de cidades, tiveram que criar novos círculos de amizades e superar a distância dos laços que tiveram até então. Nesse contexto, pode-se inferir, reportando-se a Melillo e Ojeda (2005), que a existência ou inexistência de resiliência em um indivíduo dependerá da interação dele com seu entorno ao criar novos laços.

#### **4.3.1.2. Transição escolar e adaptação (estudantes que retornaram à 1ª série)**

Os estudantes que já cursaram a primeira série do Ensino Médio e, portanto, repetiram-na no Coluni, também vivenciaram desafios na visão dos seus pais. Nesse grupo emergiram as subcategorias ritmo e método de ensino do Coluni (P1, P4, P13), falta dos pais (P9, P13, P17), criar círculo de amizades em Viçosa (P2, P12), resolver as atividades do cotidiano sozinhos, preocupação essa que eles não tinham quando moravam com seus pais, como pagar uma conta de água, luz, aluguel, fazer compras de mercado, entre outras atribuições (P4, P6), e causas externas, que são situações adversas vivenciadas por alguns estudantes, como deslumbramento por estarem longe de suas famílias e criação de laços de amizades e atitudes que os pais não concordam, como ir a festas (P15).

Além de terem que se adaptar à nova escola, no início, os estudantes sofrem com a distância da família e dos amigos, gerando ansiedade e estresse que são responsáveis por suas

instabilidades e insegurança no período de adaptação. Nesse sentido, as competências socioemocionais estão sendo testadas, como forma de lidar com a insegurança, ansiedade, medo, isolamento, mudança de rotinas e indefinições, sendo necessário ter empatia, resiliência, foco, responsabilidade, cuidado consigo e com o próximo, entre outras competências (IAS, 2020).

Ademais, a adaptação acadêmica é o processo que o estudante vivencia quando se vê diante de novas exigências, tais como desempenho, ajustamento às novas regras da instituição de ensino e convívio social. A criação de um círculo de amizades é primordial para o processo de adaptação e nas vivências acadêmicas, em que podem ser propiciadas interações por meio de atividades extracurriculares, dos estágios e da rede de apoio, composta por familiares e amigos, acrescentados aos relacionamentos interpessoais no convívio acadêmico, favorecendo a adaptação (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).

Os estudantes consideram que tiveram dificuldades para a adaptação, porém com impactos positivos, pois o ambiente da nova escola propiciou o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e conhecimentos e o fortalecimento das competências emocionais (CASEL, 2019). Conforme explicitado por Karimzadeh et al. (2014) e Marques, Tanaka e Foz (2019), a competência socioemocional não se resume em atitudes ou personalidade, e sim à inter-relação de habilidades emocionais e sociais que contribuem para que o indivíduo administre melhor suas emoções relacionando-se positivamente com outros, executando tarefas diversas e lidando com as necessidades do cotidiano de modo competente e adquirindo mais habilidades para a vida.

Os estudantes do Ensino Médio são, em sua maioria, jovens adolescentes e têm comportamento altamente influenciado por grupos sociais proximais, em que seus padrões de comportamentos são alinhados às normas e condutas dos seus pares em geral (MADJAR; WALSH; HAREL-FISCH, 2018). Assim, o adolescente, nesse processo de desenvolvimento, envolve-se numa multiplicidade de contextos sociais e interpessoais que se abrem para situações e desafios constantes, que tanto podem colaborar para o amadurecimento emocional, como podem transformar-se em problemas de ajustamento com consequências negativas à saúde física e mental (MATOS, 1998).

No entanto, o período de adaptação após a saída de casa, em razão do afastamento do convívio familiar ainda tão jovem, afeta não somente os filhos, mas também os pais que compartilham essa angústia.

Para os pais que têm outros filhos que já estudavam em Viçosa, a ausência do convívio familiar de mais um filho é vivenciada com mais tranquilidade.

Como ele está lá [o irmão], já senti mais proteção a ela porque ele está acompanhando. Mesmo ele sendo menino, me senti mais segura aqui e que ela ficaria mais segura lá também (P10).

Foi tranquilo também. Meu outro filho já morava aí também há três anos, o que facilitou bastante e quando ele foi também eu procurei estar mais presente (P17).

Na opinião dos estudantes que repetiram o primeiro ano do Ensino Médio, ou seja, voltaram à primeira série, as principais diferenças em relação à escola anterior são o método e a qualidade de ensino, a interação professor-aluno, o ambiente escolar e as atividades extracurriculares. Porém, o fato de já terem cursado a primeira série facilitou a adaptação (E2, E6, E13).

Quanto à qualidade e método de ensino, os estudantes indicaram diferenças. Uns mencionaram que as escolas nas quais estudavam anteriormente eram consideradas fracas de conteúdo, já outros mencionaram que a metodologia do Coluni, pelo fato de ser uma escola aberta, permite que o estudante tenha mais autonomia, mas, ao mesmo tempo, exige mais e, assim, os estudantes têm que buscar mais e aprenderem a estudar sozinhos.

Foi mencionado, pelos estudantes, como ponto positivo e diferente das demais escolas, o fato de o Coluni ser uma “escola aberta”, o que influencia o comportamento e as práticas cotidianas. Essa denominação se deu pelo fato de o Colégio manter os portões abertos para o acesso dos estudantes. Os estudantes têm a liberdade de assistir às aulas que desejarem e podem transitar por quase todos os espaços, além de utilizar salas de aulas para realizar atividades em grupo, reuniões para preparação de trabalhos e outras atividades.

Também foram mencionadas como diferenças em relação à escola anterior: a interação professor-aluno (E7), a assistência nos atendimentos fora do horário das aulas e o fato de os professores trabalharem em regime de dedicação exclusiva (E6, E9, E10), pois é comum professores lecionarem em mais de uma escola e em mais de um turno.

O ambiente escolar em que estão inseridos no Coluni também foi indicado como um fator positivo e como um diferencial em relação às escolas anteriores. Esse ambiente faz com que os estudantes cheguem motivados e com vontade de aprender (E9, E13, E 15).

A subcategoria atividades extracurriculares, segundo a maioria dos estudantes, fez toda a diferença no aprendizado e também lhes propiciou uma maior adaptação no início da sua trajetória.

Os projetos e as atividades culturais desenvolvidos pelo CAP-Coluni são diversificados, propiciando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais que estão associadas ao melhor desempenho do estudante nas atividades acadêmicas e sociais (SANTOS; PRIMI,

2014), e também, acredita-se, da resiliência acadêmica, relacionada com a vida escolar e atitudes na resolução de problemas.

Quando os estudantes foram questionados se as diferenças em relação à escola anterior afetaram positivamente ou negativamente a sua trajetória no Ensino Médio, todos responderam que o impacto foi positivo.

#### **4.4. Trajetória formativa no Coluni**

Nesta seção, é abordada a trajetória formativa dos estudantes do Coluni na visão dos pais e dos estudantes. Essa trajetória iniciou-se na primeira série, passando pelo período de transição escolar e adaptação; depois, o percurso da segunda série e no início da terceira passaram por uma situação atípica, pois as aulas presenciais do Colégio foram suspensas em 16 de março de 2020, tendo continuidade a partir do mês de maio no formato de ensino remoto, em decorrência da pandemia.

##### **4.4.1. Trajetória formativa na percepção dos pais**

Segundo os pais, seus filhos e filhas adquiriram, durante a trajetória formativa, amadurecimento e crescimento, conquistaram autonomia e independência e também adquiriram habilidades ao ter que aprender a resolver os eventos do cotidiano por conta própria, por estar longe de sua família. Para eles, nessa fase da adolescência, período de descobertas, resoluções de conflitos, construção identitária e realização de escolhas importantes para a vida adulta (SANTOS et al., 2016), seus filhos adquiriram, no decorrer de sua trajetória formativa, mais responsabilidade com os estudos (P1, P6, P7, P9, P10, P12, P13), amadurecimento e crescimento como ser humano e intelectual (P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11).

Apesar do sofrimento ocasionado pelo distanciamento, os pais consideram que essa experiência teve um resultado positivo e foi recompensado pelas habilidades adquiridas, conforme relatos:

Você passa de uma escola que explica tudo e vai para o Coluni que é um método diferente. Ele aprendeu a se virar, correr atrás, comprar um livro e ler, resolver e resolve. “Mãe, essa matéria aqui cai muito no Enem e não vejo ela no Coluni”. Aí ele vai, fez o cursinho para fazer o Pismi, já resolve tudo com muito amadurecimento. Eu falei assim “gente, todo mundo precisava fazer Coluni, morar fora de casa, aprender a estudar sozinho” (P1).

O mais difícil realmente foi ficar longe de casa, entendeu? Essa distância não tem como encurtar, e por outro lado eu vejo que ela cresceu muito, intelectualmente (P3).

[...] nessa trajetória de Coluni, meu filho amadureceu muito, se tornou uma pessoa muito mais responsável, mesmo tendo um pouco de dependência nas decisões; eu vejo que isso é uma característica dele, talvez ser um pouco inseguro, mas [...] evoluiu muito. Tinha dificuldade de tomar decisões sozinho, aquela insegurança [...] e eu sempre tinha que estar junto. Hoje em dia não, com a adaptação dele aí, percebeu que nós estamos aqui como família, [...] para apoiar, mas a decisão está na mão dele e se tornou muito mais autônomo, independente, amadureceu muito em questão de pensamento, de postura e é muito firme naquilo que pensa, naquilo que ele defende. Foi uma trajetória de muita evolução na vida (P13).

Conforme discurso dos pais pesquisados, estudar no Coluni favorece a autonomia e a independência nos estudos, considerado como fator positivo na trajetória formativa. Esse discurso reforça a afirmação de Garcia (2001) ao dizer que as vivências positivas capacitam os indivíduos a lidarem com mudanças e adaptações nas resoluções dos problemas, promovendo a autoestima, a autoeficácia e a autonomia, contribuindo para o desenvolvimento da resiliência emocional.

Essas habilidades adquiridas no Coluni pelos estudantes vão ao encontro das diretrizes da LDB para o Ensino Médio. A escola deve possibilitar e preparar os estudantes para darem continuidade ao aprendizado, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; aprimorar o estudante como pessoa humana, propiciando-lhe o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Alguns pais consideram como ponto positivo o fato de os filhos saírem de casa ainda tão jovens para cursar o Ensino Médio, permanecendo longe do convívio familiar, pois residem em pequenos municípios e seus filhos teriam mesmo que sair se quisessem dar continuidade aos seus estudos (P8, P11).

Os pais afirmam que seus filhos tiveram uma experiência mais positiva do que negativa no que diz respeito à saída do ambiente familiar para estudar em outra cidade. Eles mencionam que os filhos adquiriram autonomia nos estudos e aprenderam a estudar sozinhos, amadureceram e cresceram intelectual e emocionalmente.

Todavia, o distanciamento familiar, apesar de todos os benefícios reconhecidos pelos familiares, é considerado doloroso, pois, mesmo se falando diariamente, os pais têm o sentimento de perda, de não vivenciarem essa fase com os filhos.

Sentimento de dever cumprido como pais (por contribuírem para que seus filhos alcancem sucesso na vida acadêmica e profissional) se entrelaçam com sentimento de angústia e tristeza por não poderem participar presencialmente da vida de seus filhos, evidenciando que talvez não estivessem preparados para esse afastamento.

É possível constatar que o processo migratório de seus filhos ainda tão jovens teve impactos positivos e negativos tanto para os pais como para os estudantes que foram inseridos

em um novo contexto na busca de uma educação de qualidade. Essa vivência lhes permitiu a construção do conhecimento, tanto na área acadêmica como nas relações interpessoais, o que lhes possibilitou adquirir habilidades e ter atitudes, porém permeada pelo sofrimento e dificuldades vivenciadas.

#### **4.4.2. Trajetória formativa na percepção dos estudantes**

Na percepção dos estudantes, o crescimento pessoal, o amadurecimento, o autoconhecimento e a autonomia foram fatores importantes que resultaram de suas vivências durante a trajetória formativa no Coluni:

A trajetória do Coluni sobretudo foi um crescimento pessoal, um lugar que eu tive para desfrutar de várias experiências, [...] a principal coisa que acrescentou em mim foi o crescimento pessoal (E1).

[...] tive um amadurecimento muito grande, até de autoconhecimento, sabe. Da menina do primeiro ano, de sentimento muito frágil, hoje entendo, que tenho uma personalidade formada (E3).

[...] o fato de eu ter me adaptado melhor, fez toda a diferença, de demandar mais tempo para os estudos de maneira correta, fez uma total diferença [...] acredito que seja por causa da maturidade, mais discernimento das coisas (E16).

Segundo os estudantes, eles foram capazes de desenvolver habilidades para se adaptar à realidade que vivenciaram longe do convívio familiar, proporcionando-lhes crescimento, amadurecimento e autoconhecimento. Pode-se inferir que eles foram capazes de adquirir as competências socioemocionais, favorecendo o desenvolvimento do autoconhecimento, a valorização pessoal, a percepção de domínio sobre o novo ambiente vivenciado, propiciando o desenvolvimento de novas aprendizagens e meios para lidar com demandas advindas do contexto escolar, sejam elas técnicas ou advindas das relações interpessoais (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014), como se constata no relato:

Sinto que desenvolvi muito em relação aos estudos porque aprendi muita coisa, e aprendi a aprender também. Um dos diferenciais do Coluni é impulsionar você a buscar por conta própria, aprender por conta própria, o professor mostra o caminho e você tem que se esforçar [...]. Em relação à minha formação pessoal, acredito que tenha amadurecido muito, por conhecer pessoas tão diversas, porque enquanto estava aqui na minha cidade, o meu convívio eram pessoas que cresceram no mesmo meio que eu, com o tipo de criação muito parecido, porque a cidade é pequena e, indo para o Coluni, conheci pessoas de diversos lugares, com diversos tipos de pensamento, com diversas religiões, isto me ensinou a aprender a aceitar o diferente, e aprender com o diferente também; acho que isto me fez amadurecer. Em relação à minha independência também, porque o processo me fez conquistar ela, hoje consigo fazer muitas coisas que não conseguia fazer sozinho antes (E13).

Constata-se que as habilidades socioemocionais desenvolvidas pelo estudante E13, assim como pelos demais, são características psicológicas que envolvem a motivação, o autocontrole e o relacionamento com os outros, resultando em várias atitudes na vida adulta. O desenvolvimento dessas habilidades, como afirmam Goodman et al. (2015), é um assunto relevante para a promoção e melhoria da aprendizagem nas instituições de ensino.

As habilidades socioemocionais desenvolvidas pelos estudantes são fruto do processo de vivência e adaptação no novo contexto social, cultural e até mesmo geográfico. Nesse processo de adaptação, foram vivenciadas dificuldades nos primeiros meses de Coluni (E2, E9). Isso ratifica que a aprendizagem é um produto complexo de fatores cognitivos, motivacionais e socioemocionais, além de fatores socioculturais ambientais como a família e a escola, os quais podem influenciar as oportunidades de aprendizado e a qualidade da educação (PRIMI et al., 2019).

Observa-se que os estudantes conseguiram adquirir habilidades socioemocionais ao enfrentar os desafios, sendo que essas habilidades favorecem a aprendizagem e o enfrentamento de vários obstáculos na vida, na superação das adversidades (OCDE, 2016), permitindo ao indivíduo obter melhor desempenho, aprender mais ou ter mais sucesso em alguma atividade (VALENTINI et al., 2020).

Para os estudantes E4 e E8, a segunda série foi o período mais tranquilo de sua trajetória no Ensino Médio, uma vez que já conheciam o ritmo da escola, dos professores, das provas, ou seja, já estavam adaptados e possuíam um círculo de amigos que se apoiavam e que estudavam juntos.

Compreende-se que a primeira série, em geral, é um período de adaptação dos estudantes ao Colégio e que a segunda é mais tranquila para eles. Na terceira série, a tensão aumenta novamente, pois é o ano de fazerem os vestibulares e o Enem, neste momento, têm-se que considerar também a pandemia:

O terceiro ano que quase não deu para aproveitar direito, né? Estou notando que não estou sentindo ele. Não estava dando importância, estava prestando mais atenção no Enem, vendo todo mundo estudar, todo mundo nervoso, eu preciso estudar também, então acabou que deixei o sentimento de estudar no Coluni de lado, apesar de continuar a estudar as matérias da escola (E10).

Desde janeiro já pensei, “2020 vai ser um ano tenso e vou ter que estudar muito”. Depois de um mês de aula começou a pandemia, uma semana antes das provas, a UFV suspendeu as aulas e estou há dois meses e meio na minha cidade, meio perdido (E14).

No terceiro ano já é bem mais tranquilo em relação com todos os professores em geral. No segundo ano, acho que foi a minha fase assim, mais relaxada, e percebo que em geral é a parte mais relaxada dos alunos, faltam mais e tal. Na terceira eu estava pretendendo ficar mais relaxado com o Coluni também, por causa dos vestibulares, mas isto não se concretizou ainda, nesta questão da pandemia (E15).

Para os estudantes, existem vários desafios no decorrer de suas trajetórias, desde o período de adaptação na primeira série até o novo desafio vivenciado na terceira série, que é concluir o Ensino Médio e ainda se preparar para os vestibulares e o Enem. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais relaciona-se a um conjunto de cognições, comportamentos e emoções que corroboram com a produção de uma vida saudável e que podem ser desenvolvidas, aprendidas e construídas (WEISSBERG et al., 2015).

#### **4.5. Pontos positivos e negativos de estudar no Coluni na percepção dos estudantes**

Os estudantes foram questionados acerca dos pontos positivos e negativos de estudar no Coluni, considerando o contexto de afastamento familiar, a metodologia de ensino, a interação com os colegas, os professores e demais aspectos na trajetória formativa.

Quanto aos pontos positivos, os estudantes elencaram a qualidade e o método de ensino utilizado, o fato de ser uma escola aberta, a autonomia adquirida, o desenvolvimento de habilidades para estudar sozinho, o crescimento pessoal, a qualidade dos professores que atuam na escola, a interação aluno-professor e os atendimentos, as amizades, as atividades extracurriculares, o distanciamento familiar e a diversidade de pessoas e pensamentos, conforme destaca-se a seguir:

Considero positiva a qualidade do ensino, os professores estão sempre disponíveis, é uma escola aberta e traz muita diversidade (E4).

Os pontos positivos é a interação muito boa entre os professores e os alunos, a família que o Coluni traz para você, porque está todo mundo muito disposto a te receber de braços abertos, os atendimentos são uma ótima oportunidade de você aprender mais, e também o Coluni faz um ótimo trabalho nesta questão de aplicar o seu conhecimento, as práticas, não fica só na teoria (E6).

Acho que positivo é o ensino, [...] você se torna mais independente, você está estudando com pessoas muito diferentes de você e aprende a lidar com outros pontos de vista (E11).

Os estudantes também destacaram a importância de aprender a estudar sozinho; eles conseguem perceber que é um benefício adquirido para o futuro numa universidade, o compromisso dos professores de ministrarem o conteúdo programado, conforme relatos:

[...] você aprende a estudar por conta própria, e é muito legal porque na faculdade você basicamente vai ter que estudar por conta própria e também acho muito legal do Coluni que você passa a conhecer você mesmo, sabe; você conhece coisas da sua personalidade que você não fazia ideia que tinha antes (E5).

Na sala de aula eu diria que os professores, independente do que aconteça na didática do professor, se ela é boa ou ruim, o professor sempre vai e dá o conteúdo e neste aspecto os professores são muitos comprometidos assim com os alunos (E15).

#### Outro ponto positivo que merece destaque é o distanciamento familiar

O impacto de estar fora de casa é muito grande, mas ajuda a gente a desenvolver habilidades que não desenvolveria se estivesse dentro de casa. Eu acho muito positivo, a maioria do Colégio é de longe, né, acho muito importante isto, de nós nos acolhermos, sabe, a gente conseguir olhar para o outro, e tipo assim, estamos na mesma situação. E repensar os sentimentos em casa e de pessoas, sabe, isto é muito interessante (E3).

O aspecto positivo é que a gente costuma ter uma rotina mais pesada, a gente acostuma a fazer as coisas mais rápido e se acostuma também a morar longe dos pais, para a gente ter uma formação acadêmica (E12).

Os pontos positivos do Coluni destacados pelos estudantes dizem respeito tanto ao desenvolvimento pessoal como ao acadêmico. Destacam-se também as relações criadas no ambiente escolar e interpessoal, em que os adolescentes se socializam e reformulam novos valores e hábitos (BOURDIEU, 1983), podendo atribuir aos estudantes a qualificação de indivíduos resilientes, capazes de interagir com dinamicidade em todo contexto de complexidade vivenciado no meio social e familiar (ROOKE; PEREIRA-SILVA, 2012).

Os estudantes foram questionados se estavam satisfeitos em estudar no Coluni e todos responderam que sim, que estão muito satisfeitos com as oportunidades que o Colégio lhes proporcionou e lhes proporciona, já que ainda não concluíram o Ensino Médio, indicando que a escola lhes ofereceu várias oportunidades de crescimento pessoal e intelectual e que eles são gratos pelos conhecimentos adquiridos (E8, E14, E15).

Os discentes foram instigados a relatar acerca de sua maior alegria de estudar no Coluni. A partir de suas respostas emergiram as seguintes subcategorias: as amizades, a participação nos projetos extracurriculares e no grêmio estudantil, a bagagem de ensino conquistada, o crescimento pessoal e o pensamento crítico adquirido ao longo da trajetória formativa.

Dez dos estudantes entrevistados disseram que a maior alegria de estudar no Coluni foram as amizades conquistadas. Isso mostra a importância da amizade de seus pares nas suas vidas, no convívio do cotidiano.

[..] como todo mundo vem pra Viçosa sozinho, apesar de muitas pessoas serem de bem mais próximo, acaba que a gente fica bem mais próximo, para se apoiar, sabe, por saber que alguma hora alguém vai precisar de ajuda (E6).

As amizades, eu acho. A gente acorda meio cansado, tem que ir pra aula, mas aí pensa “os meus amigos vão estar lá”. Sou muito apegado aos meus amigos e dá muita vontade de estar lá (E7).

Acho que são as amizades que a gente faz. A gente sai juntos para almoçar no RU, vai embora junto pra casa, lancha juntos a noite. É mais as amizades que a gente faz. Acho que isto ajuda muito para a pessoa que está morando sozinho, longe dos pais (E14).

Os estudantes E5, E10, E12 também mencionaram a importância das atividades extracurriculares nas suas vidas. A participação em projetos oferecidos pelo Coluni lhes proporciona maior interação com seus pares além de sentirem prazer em participar.

Acho que a minha maior alegria, a maior e melhor coisa assim que eu gosto de fazer dentro do Coluni são esses projetos que tem envolvimento de muitas pessoas como gincana, musical, etc. isto eu gosto de fazer (E5).

Os momentos mais alegres foram os eventos. Tipo o Musical, Coluni em Cena, a gincana (E10).

Minha maior alegria é a gincana. É quando todo mundo junta pra gente fazer isto, é quando a gente faz festa da turma também, e quando tem as apresentações artísticas, o Coluni em Cena e o Musical. E o musical até mais, porque eles dão muito trabalho pra gente, mas é um trabalho que todo mundo faz muito unido, é prazeroso, estas são as minhas maiores alegrias lá dentro (E12).

Os projetos são desenvolvidos com a finalidade de ampliar a interação do estudante com a diversidade e complexidade do mundo procuram dar subsídios que favoreçam o seu protagonismo, o aprimoramento da formação ético-política, propiciam a construção do conhecimento para darem continuidade aos estudos e para desenvolverem atividades e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da contemporaneidade.

Cabe ainda ressaltar que existe um grêmio estudantil no Coluni com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas, sociais e políticas, que é constituído por meio de eleição de chapas, entre os pares. O seu trabalho consiste em várias atividades de entretenimento e interação entre os estudantes e Colégio, já que é facultativo ao grêmio, por intermédio do seu presidente, participar das reuniões do Colegiado do Coluni, com direito a voz. Salienta-se que o Colégio apoia a participação dos estudantes, uma vez que a participação efetiva na organização do grêmio proporciona muita interação e alegria para os envolvidos.

Outros estudantes demonstraram alegria ao perceber o seu desenvolvimento e crescimento pessoal, aliados ao amadurecimento. Seguem alguns relatos desta experiência:

Acho que descobri que outras coisas, além dos estudos, são importantes, e como a gente cresce, a gente aprende muito sobre a gente, muito isso (E3).

Ter me mudado para estudar no Coluni, me fez amadurecer, eu fiz novos amigos, a escola, sempre vi tudo muito positivo, tudo o que eu aprendi e que via lá (E9).

E por último, alguns estudantes também relataram acerca do pensamento crítico adquirido na escola, conforme relatos:

No meu caso, foi adquirir o pensamento crítico no Coluni, nesta trajetória (E15).

Acho que este modelo de Ensino Médio tem que mudar muito. Na minha percepção, principalmente agora, neste momento de pandemia, mostra o tanto que a gente pode mudar, principalmente no transmitir a informação, tem muita coisa na internet, tem vários sociólogos que falam sobre isto, este papel de transmissão de informação está muito ultrapassado e o papel da escola seria formar o pensamento crítico, manter a interação e tal. Eu acho que isto o Coluni já vem adotando e que ainda pode melhorar (E17).

Em relação aos pontos negativos, os estudantes elencaram: o afastamento familiar (E4, E5, E12, E16), o fato de que consideram que alguns professores proporcionam pouca interação aluno-professor (E3, E13), que o aluno tem pouca voz perante o professor, a pressão sofrida pelos estudantes por meio da cobrança excessiva do Colégio (E8, E10, E12), a pressão de ter que estudar sozinhos (E2), a competição entre os estudantes (E6, E11) e o fato de ter que resolver as coisas do cotidiano sozinhos.

Nesse contexto de vulnerabilidade, depreende-se que o desenvolvimento da resiliência se tem mostrado eficaz para o enfrentamento e adaptação às situações adversas, tornando-os indivíduos mais fortes (SOUTHWICK et al., 2014; COSTA et al., 2019). Entretanto, alguns sentimentos de pressão afetam-nos de maneira desproporcional, tendo em vista que o pouco desenvolvimento de algumas habilidades socioemocionais pode gerar conflitos, por exemplo, na relação com alguns professores uma vez que eles são muito jovens, ainda imaturos para discernir o exercício de autoridade docente. Noutra perspectiva, outras habilidades socioemocionais podem ter sido desenvolvidas, possibilitando, por exemplo, a capacidade de disciplina e de organização dos estudos.

No cenário de enfrentamento dos pontos negativos, ou seja, das adversidades da vida, os estudantes relatam um sinal de impotência e angústia perante os professores. Eles se sentem constrangidos e com medo de falar com alguns professores e expressaram os seus anseios e dúvidas, como exemplificado no relato a seguir:

Eu acho que a gente tem pouca voz em relação aos professores, a gente não tem nenhuma autonomia, a gente não consegue mudar, e que a nossa voz não é ouvida pra isto, sabe. Eu acho que falta a escola ouvir a gente sobre os professores, sabe. (E3)

Alguns estudantes mencionam a competitividade no Colégio como ponto negativo:

Enfim, tem algumas interações que não são positivas lá dentro, e lá tem uma competição entre os alunos que é muito grande, esta competição muitas vezes não é uma coisa saudável, sabe, pressiona muito a gente, muita gente fica ansioso, sofre de problemas psicológicos, justamente por causa dessa pressão, que eu acho que na maioria das vezes é desnecessária (E6).

Negativo é a competitividade exacerbada que às vezes não é muito legal. Acho que a pressão, não da escola em si, mas dos alunos mesmo, como está todo mundo

estudando, acho que você fica mais ansioso [...]. Sinto mais pressão, pressão do aluno que precisa de estudar mais e a maioria das pessoas fica mais ansiosa [...] (E11).

Os estudantes mencionam a competitividade como ponto negativo, e que eles estão inseridos em um ambiente competitivo. Dessa forma, percebe-se que os estudantes conseguiram conviver nesse contexto, tendo maturidade para superar essa situação adversa, podendo transformar essa situação em algo de que eles tirem proveito, sugerindo a presença da resiliência.

No caso específico de distanciamento familiar, os estudantes foram questionados se o afastamento para fins de estudos ainda tão jovens foi mais positivo ou negativo na sua trajetória formativa. Todos os entrevistados consideraram que foi um fator mais positivo em suas vidas, proporcionando maior crescimento pessoal e amadurecimento. Os depoimentos relatados abaixo refletem as suas vivências:

Foi mais positivo, com certeza! A construção social que a gente tem do mundo externo é completamente diferente em vista do lado de fora, da própria casa, isto contribui muito no desenvolvimento pessoal como um todo, e ainda estabelecer uma maturidade que o mundo vai exigir da gente e ajudar a amadurecer (E1).

Acho que foi mais positivo, tanto para eu criar autonomia, maior independência em relação à minha vida no dia a dia. Acho que isto foi um aspecto muito positivo, ter que resolver um problema sozinho, que ir na rua e fazer. Acho que a gente amadurece mais, mais rápido, [...] esse é um aspecto positivo (E2).

Acho que foi mais positivo porque consegui ter autonomia mais cedo. Eu tinha que resolver meus próprios problemas, que sair para pagar conta sozinha, coisa que eu não fazia antes [...] (E5).

Constata-se que, apesar de os estudantes considerarem um fator mais positivo, as dificuldades existiram para adaptação à essa nova realidade. Além de mudar de cidade e ficar longe dos pais, eles passaram a ter que resolver as questões do cotidiano, tarefa que nenhum deles precisava cumprir anteriormente, quando moravam com os pais. Fazer compras no supermercado, pagar contas, cuidar dos afazeres de casa, dentre outras atividades, passaram a ser atribuições suas.

Todavia, estas dificuldades foram sendo superadas no decorrer da trajetória, pois acabaram se acostumando e gostando do novo estilo de vida. No entanto, eles não negam a dificuldade enfrentada com este distanciamento:

[...] a gente acaba acostumando, mas é um pouco difícil no início fazer tudo sozinha (E4).

Em alguns aspectos foi negativo, mas a maioria foi positivo sim. Porque eu criei autonomia, né, porque antes eu não sabia fazer praticamente nada, sabe. Mudar para Viçosa, até no meio acadêmico mesmo, eu pude aprender a realmente fazer as coisas, montar um cronograma, ter uma rotina, então é mais questão de autonomia mesmo. Ter que aprender a sobreviver em Viçosa sozinha (E6).

Atualmente eu vejo como positivo, porque pude crescer e ser um pouco independente, né, não totalmente, ainda dependo muito da minha mãe, mas eu me vejo não dependendo mais da minha mãe pra tudo, mais madura, talvez. Eu não me vejo voltando a morar com meus pais, por exemplo (E16).

Influencia bastante, por ser algo novo, acho que não influenciou negativamente. Pois eu não tinha a obrigação de estar entregando determinado resultado, assim, não sei, mas é uma coisa minha. Quando eu estava mais novo, achava que quando saísse de casa ia ser dono do próprio nariz. É uma influência positiva (E17).

Alguns relatam os reflexos psicológicos por estar vivendo longe dos pais. Um estudante relata como algo positivo e outro como algo negativo em suas vidas:

Acho que foi mais positivo porque minha mãe mesmo fala que eu fui para Viçosa de um jeito e voltei completamente diferente de uma forma boa, porque tinha mais seriedade para falar das coisas, tinha mais maturidade. Então, apesar de ser um tanto nova, acho que esta etapa foi necessária para a gente, para mim pelo menos foi, na questão psicológica, de certa autonomia, para ficar fora de casa mesmo (E12).

Acho que teve um pouco de influência, porque querendo ou não eu relaxo no estudo, por isto ela me liga todos os dias, também. Acho que ter os pais por perto de você mantém uma estabilidade psicológica melhor, saber que eles estão ali, sabe (E8).

Os discentes entrevistados foram questionados se o afastamento familiar os ajudou a lidar com situações adversas da vida na sua trajetória formativa. Todos responderam que sim, e exemplificaram:

Muitas coisas eram meus pais que resolviam, eu tive de aprender a resolver, coisa de imobiliária, chuveiro que queima, etc. (E4).

Eu tinha que aprender a lidar com os problemas que eu estava enfrentando (E5).

Acho que me tornei uma pessoa mais forte (E6).

Por exemplo, aqui meu pai que compra as coisas pra gente comer, eu tenho que me virar, eu como mais no RU e no restaurante. Em Viçosa, não posso contar com o apoio e a presença dos pais para fazerem isto (E7).

Sim. Em relação às contas, nunca tinha pagado uma conta de luz, de água, também a ter que me virar em relação a comida, mesmo eles dando o dinheiro tenho que comprar, cozinhar (E8).

Sim, porque querendo ou não você tem que aprender a se virar, você não tem o seu pai ou a sua mãe pra te ajudar, “ah esqueci o meu trabalho”, você tem que pagar a conta, tem que arrumar a casa, tem que cozinhar (E11).

Contudo, alguns acreditam que se estivessem perto dos pais, a sua vida seria mais fácil, e uma estudante cita isso com humor, ao dizer que não deixaria a sua filha ter essa experiência que ela está tendo de ficar longe de sua família.

Acho que melhorei, mas ainda acredito que se, na hipótese de que eles estivessem comigo, se isto acontecesse eu ainda melhoraria ainda mais, sabe (E6).

Até brinco, assim com meus amigos “ah, eu amo estudar no Coluni, amo ter me mudado para Viçosa, mas a minha filha não vai fazer isto não” porque eu passei por muitos momentos incríveis, mas os momentos ruins em que me sentia sozinha, eram ruins. Eu gostaria muito no futuro que os meus filhos, se eu tiver filhos, estudem no Coluni; talvez eu me mude, assim, sabe, pra equilibrar isto (E10).

Esses relatos confirmam que os estudantes sentiram a ausência dos pais, pois acreditam que se eles estivessem juntos teriam maior apoio e companhia. A literatura mostra que alguns indivíduos se tornam mais resilientes diante de situações adversas ocorridas em sua trajetória, enquanto outros desenvolvem patologias ou se conduzem a um caminho negativo ao longo da vida. A complexidade deste construto envolve a interação entre o indivíduo na adversidade e fatores de proteção internos e externos, tendo em vista que responderá aos eventos ocorridos em sua vida de acordo com os recursos subjetivos desenvolvidos ao longo de sua história (LUTHAR; CICCETTI; BECKER, 2000; GROTBORG, 2005; WERNER, 2006; ROZEMBERG et al., 2014).

Os estudantes também foram indagados sobre a forma de amenizar e, ou resolver os impactos negativos, visando deixar exemplos para os futuros estudantes do Coluni, para que tenham uma adaptação mais tranquila, uma melhor interação com os professores e demais servidores do Colégio, para que possam desenvolver maneiras de superar as dificuldades relacionadas à metodologia de ensino e outras. Alguns estudantes relataram o medo e a pressão que sentiram logo ao chegar ao Colégio e fizeram algumas sugestões acerca disso:

Acho que, por exemplo, a gincana é uma coisa muito boa, foi quando eu enturmei e fui acolhida também. Eu acho que os professores não dão o apoio necessário, não dão esta importância porque os meus professores do primeiro ano, durante este período, não facilitavam pra gente, alguns, outros sim, alguns falavam coisas que desestimulavam e percebi com meus embriões também. Às vezes eles ficavam com medo de ir nos ensaios, que seria o melhor momento para eles se envolverem naquilo, tipo de chegar, de se acostumar também e eles ficavam com medo porque tinha professores fazendo medo neles (E3).

De primeiro momento, acho que os professores deveriam desmistificar esta visão tão assim que as pessoas fazem do Coluni. Mostrar realmente que é uma escola como todas as outras escolas e que tem os seus diferenciais, mas que tem diferenciais positivos e que a escola também está sempre ao lado do aluno, porque às vezes os embriões<sup>3</sup> chegam tão assustados que na primeira semana, muita gente surta, quer voltar (E6).

Acho que depois da primeira semana de prova, assim, tivesse uma conversa, que esse choque é normal, que é uma porcentagem muito alta de alunos que na primeira semana de prova vai mal mesmo, é normal, que a gente não precisava se cobrar tanto, que rapidinho a gente ia entrar nos trilhos, era uma conversa rápida para falar isto, já estava ótimo (E7).

Acho que a escola poderia ajudar [...] incentivando a gente a ficar calma, não só ficar jogando conteúdo para gente, falando que a gente tem que ter responsabilidade com

---

<sup>3</sup> Expressão culturalmente utilizada para identificar os estudantes que ingressam na primeira série do Coluni.

tudo ao mesmo tempo; Um comentário que ouvi algumas vezes esse ano é “Olha, a gente sabe que vocês tem muita coisa para fazer, então se organizem e façam!” (E10).

Talvez seria conversar com os professores para eles terem uma abordagem mais tranquila, porque primeiro que a gente vai e fica com medo desse negócio de não ter recuperação, que a gente tem que assim, “lute para recuperar os pontos que você perdeu” [...] aí alguns vinham com um papo muito assim “ah, a escola é muito difícil mesmo, vão ter que estudar muito” [...]. Enquanto eles poderiam entrar lá e falar assim “gente, é tranquilo, vamos ficar todo mundo tranquilo, vamos fazer as coisas com calma”. Isto, já trazer um pouquinho de conforto para quem chega lá um pouco mais nervoso. Acho que seria em relação a isto, porque tinha alguns professores que chegavam já colocando um pouco de medo na gente (E12).

Já refleti muito sobre isto e se pudesse voltar o que eu gostaria de ter ouvido dos meus veteranos ou do Colégio é para que eu criasse esse hábito. Mas eu acho muito difícil, porque é um processo, é literalmente você quebrar a cara para se reerguer. Eu vim de uma cultura que não tinha nada disto, não tinha essa cobrança, então, acho importante um conselho antes da pessoa se sair mal, mas dar o apoio pra ela quando ela precisar. Principalmente para os alunos que vem de escola pública [...], isto faltou muito pra mim (E15).

Nos discursos dos estudantes em geral, é evidenciada a pressão que eles sentem ao entrar no Coluni, uma vez que, logo que ingressam, já têm a concepção de que é um Colégio que cobra muito de seus estudantes. Eles sugerem que no início do ano letivo haja palestras para desmistificar essa visão dos novos estudantes, nas quais os veteranos possam relatar as experiências vivenciadas por eles e como superar essa fase difícil. Para alguns, os professores também deveriam colaborar mais.

Os estudantes verbalizaram que, além de se sentir muito pressionados ao chegar ao Colégio, percebem que alguns professores utilizam de uma abordagem que não os ajuda muito, e que a participação na Gincana, muito valorizada pelo corpo discente, é importante porque se constitui em uma forma de interação dos estudantes quando chegam ao Colégio e não é valorizada por alguns professores. Os próprios estudantes sugeriram algumas ações para melhorar a interação professor-aluno (E1, *e.g.*):

Eu tive problemas com alguns professores em relação ao aprendizado, tive dificuldades com a didática deles e talvez no final do ano letivo, algum *feedback* dos alunos, assim pode acrescentar positivamente na perspectiva do professor, do aprendizado; etc. Porque é realmente muito difícil, porque professor e aluno têm visões diferentes, às vezes, alguma coisa que é intuitivo para o professor, talvez para o aluno não seja, às vezes é uma abordagem que não foi apropriada. Eu acho importante que os professores tenham um *feedback* dos alunos para qualquer tipo de melhoria construtiva (E1).

Sobre a estrutura física e organizacional, os estudantes também se posicionaram visando melhoria para os que virão:

Deveria ter uma alimentação melhor no Colégio, porque lá eles vendem salgados, tipo coisa assim e tem uma salada de fruta, sabe, porque todo dia comendo uma saladinha de frutas, porque o resto é muito pesado, vai me dar muito sono e afetar o meu bem-estar (E10).

O fato de não ter armário na escola, dificulta porque a gente tem que levar muita coisa, principalmente quando tem Educação Física, que a gente tem de trocar de roupa, acho que seria legal se a gente tivesse uma coisa assim, é muito mais estrutural, um chuveiro na escola e uns armarinhos, eu acho que ajudaria muito (E11).

Essas sugestões podem contribuir para melhorias do Colégio no que diz respeito à trajetória formativa dos estudantes do ponto de vista físico e psicológico, confirmando a função social da pesquisa em contribuir de maneira positiva com os participantes e *locus* da investigação.

#### 4.6. Ocorrência marcante e oportunidades

No cotidiano, vivenciamos várias situações; algumas positivamente marcantes e outras negativas e que nos causam frustração.

Nesse cenário, os estudantes foram questionados se houve alguma ocorrência marcante, positiva ou negativa, com algum servidor docente ou técnico-administrativo ou com algum colega do Coluni, ou ainda, algum fato que marcou a sua trajetória. Alguns não conseguiram se lembrar de um fato isolado no momento da entrevista, outros mencionaram a relação com os amigos, a participação nas gincanas, o apoio de professores e até um elogio que fez toda a diferença, conforme relatos:

Acho que fui muito privilegiada nestes três anos do Coluni porque não consigo pensar nada em negativo assim, mais positivo, foi quando eu perdi a média e tal. Lembro que estava na biblioteca estudando e o professor [...] apareceu lá e, mesmo não sendo a área dele, eu estava fazendo uns exercícios de conta, de estequiometria, aí ele ajudou e acalmou todo mundo, porque não fui só eu que perdi média nesta prova, foi muita gente. Lembro que ele acalmou, falou umas coisas muito bonitas pra gente e deixou todo mundo muito mais calmo para fazer a prova (E6).

Positivamente eu lembro de uma prova de química no segundo ano. Mudou o professor e teve uma prova que eu quase fechei e a professora me elogiou, falou que eu era muito inteligente e tal, isso me marcou muito positivamente, me deixou muito feliz (E8).

Negativamente, acho que não. Mesmo que possa ter alguma relação negativa, eu levo como aprendizado. Positiva, dois momentos especiais me marcaram. O primeiro foi no início do primeiro ano, teve aquele projeto que os meninos do grêmio estavam organizando, que foi a “Conferência Juventude Futuro do Brasil”, em abril de 2018. Aquele momento para mim foi muito marcante. Depois da conferência eu cheguei em casa e fiquei pensando que queria reproduzir aquilo, e [...] no ano seguinte eu fiz uma conferência semelhante na minha cidade, e durante este processo, eu pedi apoio dos meninos que tinham organizado antes e dos professores; daí eles me ajudaram bastante [...] (E16).

[...] No segundo ano, a partir de agosto de 2019, me aproximei mais do professor [...]. A gente tem um projeto de pesquisa, sou eu mais dois estudantes. Nós temos um momento de estudo com ele, da pesquisa que a gente faz. A gente analisa alguns textos

e ele mostra pra gente a percepção muito diferente acerca dos textos. Isto também foi um momento marcante pra mim aí em Viçosa (E17).

#### Experiências negativas também foram evidenciadas:

Ocorrência mais negativa foi quando eu estava começando. A questão das olimpíadas do Coluni sempre foi dos meninos e, no início, eles meio que me rejeitavam no “Clube do Bolinha” deles, sabe, no início eu achava muito estranho e não me achava bem-vinda lá. Depois não, passou, eles são uns amores. Eu conquistei o meu espaço e eles não tiveram muita opção, tiveram de me aceitar (E11).

Tive uma experiência negativa com um professor; ele me cobrou por tirar uma melhor nota numa olimpíada, e no dia eu não tava muito bem, então eu fui mal na prova, depois ele me chamou pra conversar, meio naquela cobrança, que eu devia ter ido bem, porque eu sou bom aluno, sem procurar saber o porquê de eu não ter ido bem, acho que isto foi negativo, não foi um incentivo correto. Eu só ouvi (E13).

Como exposto pelos estudantes, ao longo da vida, eles vão adquirindo maneiras de contornar uma situação adversa, mas, como estão em desenvolvimento, ainda podem ter adquirido pouca habilidade interpessoal de diálogo com o outro, e isso pode gerar conflito, por exemplo, na relação com alguns professores.

Dadas situações negativas e adversas enfrentadas pelos indivíduos podem ter respostas positivas ante o sofrimento, ainda que esse influencie negativamente sua saúde e seu desenvolvimento, tornando-os resilientes. Ademais, eles aprendem com as experiências, sejam positivas ou negativas, apresentando uma atitude orientada para o alcance do sucesso (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; ROOKE; PEREIRA-SILVA, 2012).

Dessa forma, quanto às sensações negativas ou ao sentimento de frustração, os estudantes foram questionados se em algum momento se sentiram frustrados no Coluni. Dez deles disseram que sim, três falaram que não e quatro disseram que não se recordam. A maioria dos que se sentiram frustrados relata principalmente aspectos relacionados a seu desempenho escolar; estudavam muito e as notas não correspondiam aos seus esforços.

A principal frustração foi mais no primeiro ano, a gente estudava muito, muito, muito e depois tirava um vermelho, era muito frustrante (E7).

Principalmente na área de Filosofia, Sociologia, geralmente eu estudo, estudo, estudo e chega na prova eu não mando muito bem, aí eu fico frustrada (E8).

Acho que frustrada mesmo é porque sou muito perfeccionista e acho que eu tinha que fazer mais, sabe. Acho que é muito dos alunos do Coluni, eles estão sempre frustrados com seu desempenho, é uma realidade (E11).

Sim, com relação às notas. Porque na antiga escola, as minhas notas em geral eram muito boas e tal, e a minha maior frustração no Coluni foi com notas (E15).

Já, quando eu não conseguia tirar notas altas e eu me comparava muito com os outros, aí eu me sentia frustrada (E16).

Quando a gente perdeu a primeira gincana eu fiquei muito frustrado. Nossa, eu fiquei bravo demais, depois passou. Não tem nada de mais não (E17).

As frustrações apresentadas referem-se principalmente ao desempenho escolar no período de adaptação e em algumas disciplinas. Para superá-las, os estudantes desenvolveram estratégias de empatia, foco nos estudos e responsabilidade.

O Colégio oferece atividades pedagógicas que proporcionam interação, conhecimento e vivências para os estudantes tanto dentro da sala de aula quanto nas atividades extracurriculares. Nesse contexto, eles foram questionados se houve alguma dessas ações, propostas pelo Colégio, em que lhes foram oferecidos subsídios para a descoberta de novas oportunidades. Esses subsídios também poderiam ter se originado de uma fala ou de uma experiência, especificamente do professor ou da equipe psicopedagógica, que tenha proporcionado alguma transformação, ou pelo menos que os fizeram refletir.

Entre as atividades proporcionadas pelo Colégio, foram citados pelos estudantes a gincana, o musical, o Coluni em Cena, a participação no grêmio estudantil.

Acho que a principal é a gincana, talvez, porque as provas, esse trabalho em conjunto que a sala faz, esta preparação para os ensaios, eu acho que proporciona um sentimento de pertencimento, de integração e de trabalho em equipe também, eu acho muito boa, em geral, eu acho que é uma experiência que eu destacaria (E2).

Percebi que gosto de organizar, de correr atrás das coisas e foi nessa gincana que percebi isto, de ter a minha influência em alguma atividade. Tirando a gincana, eu lido alguns trabalhos [...], de dividir tarefas, eu gosto de fazer estas coisas (E10).

O objetivo da gincana é desenvolver uma ação coletiva que envolva toda a comunidade escolar em uma atividade que possa integrar e receber os estudantes novos no Coluni. Ela é realizada no início do ano letivo, intermediada pelos veteranos e envolve todos os estudantes em um trabalho em equipe, promovendo a interação e a descoberta da capacidade de liderança. Outro projeto desenvolvido pela escola e mencionado pelos estudantes foi o Musical:

Acho que o Musical ano passado foi uma atividade em que descobri que gosto muito de liderar, de estar a frente das coisas (E5).

O Musical foi realmente uma coisa que marcou muito porque ele envolve várias coisas, envolve peça, música, trabalho em equipe e muitas outras coisas. Isto me marcou muito, até porque é lindo de assistir, é maravilhoso e participar também é muito bom. Apesar do estresse que causa, acho que vale a pena, é isto, [...] antes, talvez eu não valorizava muito e me faz muito bem (E9).

No Musical descobri em mim um senso de liderança muito forte. Na gincana, via as coisas acontecendo e fui, de pouco em pouco, sem perceber, pegando a liderança das coisas [...]. Na minha vida inteira eu nunca peguei nada para liderar e lá eu descobri em mim um senso de liderança muito forte (E12).

O Musical é um projeto de Literatura e História, desenvolvido com os estudantes da segunda série, que visa estimular a Pesquisa Histórica, por meio de fontes como iconografia e

história da Música Brasileira no Século XIX. Busca favorecer a compreensão da formação da Cultura, Literatura Brasileira no século XIX, por meio de uma atividade lúdica e interativa entre as quatro turmas da segunda série, sendo sempre indicado por estudantes como uma atividade marcante e que propicia além do prazer o desenvolvimento do espírito de liderança.

Os estudantes mencionaram também o projeto Coluni em Cena, palestras, olimpíadas, aulas de laboratório, o grêmio estudantil e esportes.

O projeto Coluni em Cena tem a finalidade de levar os estudantes da primeira série a compreenderem as dimensões artísticas, filosóficas, históricas, sociais e culturais do Teatro, desenvolvendo suas técnicas e linguagem. Além disso, busca promover a interação das expressões teatrais produzidas pelos estudantes do Coluni.

Para o desenvolvimento das competências socioemocionais, o Colégio, com o seu corpo docente e técnico, possui papel primordial e a sua função vai muito além da transmissão do conhecimento. É necessário fortalecer nos estudantes variadas competências que lhes possibilitem construir uma vida produtiva e saudável em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. A motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade. A escola deve ensinar os estudantes a trabalharem melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções e mais persistência e organização para executar tarefas (ABED, 2014).

#### **4.7. Estratégias para superar desafios na trajetória formativa**

Diante das dificuldades que acompanham o indivíduo, o que diferencia a reação de uma pessoa nos momentos difíceis que enfrenta é como ela responde a essas situações e quais as estratégias que utiliza para o enfrentamento das adversidades. Na categoria estratégias que contribuíram para a superação dos desafios enfrentados na trajetória formativa e que estão favorecendo para a conclusão do Ensino Médio, os estudantes mencionaram apoio dos colegas, dos pais, dos professores, utilização de situações de distração e lazer, organização nos estudos e a busca do equilíbrio emocional. É evidenciado que as relações pessoais têm o maior impacto na superação dos momentos difíceis:

O que contribui, fortalece e motiva e coloca a gente pra frente são as pessoas, as companhias, as pessoas que estão ao nosso lado, sempre ajudando, às vezes a gente tá pra baixo, etc. Eles estão sempre consolando, confortando a gente, né. Isto ajuda muito, às vezes é um problema pessoal, às vezes é no próprio Colégio, atrapalha o nosso rendimento escolar e nas relações pessoais, o apoio das pessoas contribui muito neste aspecto, de motivação de não desvirtuar e superar os desafios (E1).

Para mim, os meus amigos foram muito importantes durante o processo de superação (E5).

Aqui, de forma mais imediata eu devo muito às amigadas que construí no Coluni, porque foram e são pessoas que eu sei que podia contar em situação de desespero (E6).

Os colegas, porque eles passaram por coisa muito parecida comigo, eu acho que compartilhar situações parecidas ajuda. Porque cada um arruma uma solução, e consegue fazer solução junta, um ajuda o outro, porque está passando pela mesma coisa (E8).

Eu olhava assim para os meus colegas que estavam mais adaptados, eu pedia ajuda, auxílio, eu perguntava, conversava sobre esta questão. Então me apoiei neles e consegui superar (E16).

As relações interpessoais fortes e confiáveis são fatores de promoção de estratégias que propiciam a formação da resiliência e a superação das dificuldades. Todos os estudantes mencionaram a importância dos seus pares para a superação dos desafios longe de seus lares. Eles compartilham os problemas e se apoiam uns aos outros para enfrentar questões pessoais relacionados à escola e também para se divertirem nos momentos de distração e lazer.

O apoio incondicional dos pais, mesmo que à distância, também foi destacado como um fator preponderante para superação de desafios.

Eu acho que o apoio de meus pais, sabe, eles sempre foram muito presentes e eles continuaram sendo os mesmos pais, tendo os mesmos valores enquanto eu estava aqui, sabe, então a cobrança não foi ficando maior ou foi diminuindo, eu senti até a constância deles, sabe, os meus pais continuaram sendo o que eram comigo, sabe (E3).

Devo muito aos meus pais, porque eles sempre me deram suporte, por telefone e tal, coisas menos imediatas era meus pais, porque eles sempre estiveram muito presentes, eles sempre me deram qualquer suporte que eu precisei, mesmo com a distância, eles corriam atrás e me ajudavam (E6).

Quando batia o desespero, eu ligava para minha mãe, para o meu pai e depois eu acalmava (E11).

O apoio familiar, minha mãe sempre me acompanhou nas atividades acadêmicas, me impulsionou (E13).

Sozinha eu fiquei, claro, muito triste e, contando com o apoio da minha mãe eu consegui superar isto, meio de procurar ajuda, e de não me comparar com os outros (E16).

Quanto aos assuntos relacionados especificamente aos estudos, os estudantes procuraram apoio dos colegas e dos professores nos atendimentos, momentos em que os professores estão disponíveis para sanar suas dúvidas e dificuldades. Tais estratégias de ensino possibilitam-lhes a construção da aprendizagem e do conhecimento:

Procurava conversar com meus amigos, como eles estavam e com os professores também, tem aqueles que conversam abertamente com a gente, dão uma tranquilizada, uma esclarecida no que a gente está com dúvida (E13).

Correr atrás dos professores, e tirar as dúvidas se precisar, sabe. Eu acho que isto é essencial assim (E14).

Um professor emocional e socialmente competente é aquele que tem capacidade de se comunicar com os estudantes de forma assertiva, mediar positivamente conflitos dentro de sua sala de aula, gerenciar ambientes de sala de aula de forma acolhedora, implementar a empatia como estratégia no relacionamento com os estudantes, ensinar como viver e conviver na sociedade e na adversidade, implementar estratégias de inovação e pesquisa em sua classe e tende a gerenciar climas positivos em sala de aula (GUTIÉRREZ-TORRES; BUITRAGO-VELANDIA, 2019).

Uma das formas de superar os desafios e as tensões do cotidiano na escola era, como alguns estudantes mencionaram, procurar se distrair e se relaxar fazendo atividades de lazer, como jogar no computador, assistir filmes, séries e outras:

Sempre pensei que eram três anos e que passava rápido, procurava distrair um pouco. Os colegas sempre me apoiaram, ajudaram (E4).

Acho que as mídias sociais me ajudaram muito, para comunicar com os meus pais, pra entretenimento, para assistir vídeos, música e tentar relaxar um pouco e não ficar muito presa à pressão de estudar (E8).

Alguns estudantes mencionaram que criaram estratégias para a organização de seus estudos utilizando cronogramas, procurando estudar mais, de forma mais organizada e efetiva:

Acho que eu era mais relaxado em questão dos estudos, eu acho que foi criar uma rotina de estudos e uma disciplina, eu acho que me ajudou muito. No sentido de não deixar acumular a matéria, eu acho que isto me ajudou a sair melhor (E2).

Procurei estudar mais, a me regrar mais, minhas notas aumentaram, não só em química, mas nas outras matérias também, em relação ao primeiro ano. Eu acho que eu entendi, eu parei de me dislumbrar com a autonomia que me foi dada (E6).

Tipo, tem um trabalho sobre História, de humanas, eu fazia por conhecimento e não porque eu tinha que fazer pra tirar nota, sabe. Isto ajudou muito a melhorar o meu emocional no primeiro ano e também no final do ano passado e este ano, é me organizar mesmo e ser mais firme nos meus horários, sabe, fazer um cronograma que eu consiga respeitar ele e que de fato eu produza alguma coisa (E10).

Acho que é o extinto de sobrevivência, como eu já disse; no meu caso, quando eu estou pressionado, naturalmente eu tento me dedicar mais, sabe. Então está sendo assim, no terceiro ano, com a preparação para o vestibular, também foi no pré-Coluni e nos momentos que eu estava apertado com nota (E15).

Acho que é a organização e ver quais são as minhas dificuldades e focar nelas para melhorar, para superar estas dificuldades. Por exemplo, no ano passado, a aula era de manhã, então eu estudava a tarde e a noite, mas tinha um tempo de descanso depois do almoço[...]. Era um equilíbrio;[...] priorizava Química, Matemática, Física e as

outras matérias eu estudava um tempo menor do que as que eu tinha mais dificuldade (E16).

A organização nos estudos é primordial e a escola deve ensinar aos estudantes, desde os primeiros anos, trabalharem melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções, mais persistência e organização para executar tarefas (ABED, 2014). Assim, alguns estudantes adotaram estratégias em busca do equilíbrio emocional, alinhando algo de que gostavam de fazer com os estudos necessários para obtenção do êxito escolar.

A criação de estratégias é um processo dinâmico, cognitivo e consciente de avaliação contínua entre o indivíduo e o ambiente (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Existem duas formas de enfrentar o problema: focar-se no nele, visando modificar a relação entre o indivíduo e o ambiente externo ou focar-se na emoção, que enfatiza a resposta emocional ao estressor, com o objetivo de reduzir a sensação desagradável do estresse (HARDT, 2009). Pessoas que utilizam estratégias podem ser consideradas resilientes (ANGST, 2009).

#### **4.8. A relação família-escola na perspectiva da família**

Nesta dimensão, é abordada a composição familiar dos estudantes, a relação e a interferência da família nas escolhas dos seus filhos, e também a frequência com que os pais conversam e encontram com eles. Também é descrito como é o diálogo das famílias com o Colégio.

##### **4.8.1. Caracterização da composição familiar**

Apesar da complexidade na definição de família, alguns autores consideram família qualquer convivência sob o mesmo teto, sem outras especificações além da existência de algum tipo de afetividade que ligue as pessoas. O critério domiciliar que identifica a família como o conjunto de pessoas que compartilham uma unidade habitacional, utilizado pelo IBGE, também é encontrado nos programas governamentais que envolvem a família, bem como em diversos estudos de caráter científico (PETRINI; ALCANTARA; MOREIRA, 2009; WIRTH, 2013; REIS, 2014).

Os estudantes foram questionados sobre sua composição familiar. Os resultados são apresentados na Quadro 7.

Quadro 7 – Composição familiar dos estudantes

Estudantes	Quantas pessoas compõem sua família?	Você reside com quem?	Qual era a faixa etária de sua mãe quando você nasceu?	Qual era a faixa etária de seu pai quando você nasceu?
E1	5 pessoas	Pai, mãe e irmãos	Jovem	Jovem
E2	4 pessoas	Pai, mãe e irmão(ã)	Adulto	Adulto
E3	4 pessoas	Pai, mãe e irmão(ã)	Adulto	Adulto
E4	4 pessoas	Pai, mãe e irmão(ã)	Jovem	Adulto
E5	3 pessoas	Pai, mãe – filho(a) único(a)	Jovem	Jovem
E6	3 pessoas	Pai, mãe – filho(a) único(a)	Jovem	Adulto
E7	3 pessoas	Pai, mãe – filho(a) único(a)	Adulto	Adulto
E8	4 pessoas	Pai, mãe e irmão(ã)	Adulto	Adulto
E9	5 pessoas	Pai, mãe e irmãos	Jovem	Jovem
E10	5 pessoas	Pai, mãe e irmãos	Adulto	Adulto
E11	2 pessoas	Pais separados - filho(a) único(a)	Jovem	Jovem
E12	3 pessoas	Pai, mãe – filho(a) único(a)	Adulto	Jovem
E13	3 pessoas	Pais separados – mãe e irmã	Jovem	Jovem
E14	3 pessoas	Pai falecido – mãe e irmão	Jovem	Adulto
E15	4 pessoas	Pai falecido – padrasto, mãe e irmã	Adolescente	Adulto
E16	5 pessoas	Pai, mãe e irmãos	Jovem	Adulto
E17	4 pessoas	Pai, mãe e irmão(ã)	Adulto	Adulto

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Conforme exposto no quadro acima, verifica-se que cinco famílias possuem somente um filho, oito têm dois filhos e quatro possuem três filhos. Destas, dois estudantes possuem pais separados e dois têm o pai falecido, sendo que no caso de um deles a mãe casou-se novamente e ele tem um padrasto. A média do número de filhos dessas famílias é de 1,9 filhos, resultado que corrobora com estudo realizado pela ONU que indica que os tamanhos das famílias brasileiras estão abaixo da média mundial, que é de 2,5 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2018).

A redução no número de filhos nas famílias brasileiras aconteceu de forma progressiva, sendo evidenciada nos últimos anos. De acordo com o relatório da ONU, as desigualdades mais marcantes no país, em especial da educação e da renda, impactam diretamente nas taxas de fecundidade e elas estão separadas em dois extremos no relatório. Primeiro, as mulheres que têm mais anos de estudo e uma progressão maior na carreira profissional têm cada vez menos filhos, muitas vezes menos do que o número desejado. Por outro lado, as mulheres com menos escolaridade, rendimento e oportunidades acabam tendo filhos quando são jovens e, na maioria, nascidos de gravidezes não planejadas (ONU, 2018).

Com relação à faixa etária das mães dos estudantes quando eles nasceram, somente uma era adolescente, nove eram jovens e sete tinham, no mínimo, 30 anos. Já em relação aos pais, seis eram jovens e 11 tinham, no mínimo, 30 anos. Cabe ressaltar, que não existe consenso na literatura sobre qual é a idade em que o brasileiro é considerado como jovem. Parte dos

especialistas considera que a juventude vem depois da adolescência, ou seja, dos 19 aos 29 anos. Já o órgão oficial de estatísticas, o IBGE, define como jovem a população dos 15 aos 24 anos.

Atualmente, todos os pais dos estudantes entrevistados trabalham fora, conforme já demonstrado no Quadro 5. Os estudantes foram questionados quanto à sua infância, se os pais trabalhavam fora e, se trabalhavam, com quem eles ficavam.

Doze dos entrevistados ficavam em companhia de babás ou pessoas que trabalhavam em suas casas fazendo os serviços domésticos. Alguns relataram que os pais trabalhavam fora, mas revezavam para ficar com o(s) filho(s) por um período, e ainda tem aqueles que ficavam em companhia dos avós.

As mães estavam inseridas no mercado de trabalho desde a infância dos filhos. Em alguns casos, o exercício de um trabalho remunerado, quando não corresponde a uma premente necessidade de contribuir para as despesas familiares, pode responder à necessidade de realização profissional e abre, para a mulher, uma relativa autonomia de consumo, orientada para as necessidades dos filhos ou da casa ou para algum interesse próprio (PETRINI; ALCÂNTARA; MOREIRA, 2009).

Verifica-se uma intensidade maior de dedicação e de investimento de recursos, especialmente com relação à saúde e à educação. Esses comportamentos estão associados ao número menor de filhos que o casal está disposto a criar, de acordo com um planejamento mais ou menos rigoroso. Com isso, aumenta a expectativa de gratificação emocional e afetiva dos pais em relação aos filhos (CAMPANINI, 1989). Neste caso, observa-se certa diversidade de orientação e de comportamento em função da classe social, da renda familiar e da escolaridade dos pais.

#### **4.8.2. Interferência nas escolhas de seus filhos**

Os pais foram questionados se eles interferiram na escolha de seus filhos para estudarem no Coluni e se normalmente eles interferem em suas escolhas de um modo geral. Dez pais entrevistados mencionaram que não interferiram, que eles apoiaram as escolhas dos seus filhos e que eles foram educados para sair de casa para estudar, pois as cidades onde residem não lhes proporcionam ensino de qualidade.

Não. Na verdade, os meus três filhos cresceram sabendo que iam estudar, fazer uma faculdade, trabalhar; é um ritmo da família de ter essa visão. Ele já sabia e empolgou com o Coluni porque tinha uma turma muito boa de colegas, até de outra cidade, que inclusive passou no primeiro ano e ficou só ele para trás. Mas se ele falasse “mãe, não

quero Coluni” e se fosse para estudar em uma escola boa também eu daria essa opção para ele (P1).

Quando ele estava no Ensino Fundamental [...], foi fazer o nono ano na cidade vizinha porque era considerada uma escola melhor. Foi no nono ano que partiu dele a vontade de fazer a prova do Coluni, só que não passou na primeira vez. Ele fez o primeiro ano e quando chegou próximo à inscrição tudo partiu dele novamente, só que com foco diferente, porque quis fazer o cursinho aí em Viçosa. A gente incentivou muito porque era um sonho dele, mas também nosso (P2).

Apesar de os pais relatarem que não interferiram na escolha dos filhos quanto a estudar no Coluni ficou evidenciada a influência, pois foi um sonho alimentado no seio familiar desde a infância, podendo ser considerada uma interferência implícita por parte deles. Portanto, o adolescente luta com e contra os pais, na medida em que se conformam com os sonhos e planejamentos deles, ao mesmo tempo em que tentam pensar sobre e por si mesmo, como afirmam Fabbrini e Melucci (1992). Alguns relatos demonstram que a relação pais-filhos é pautada no diálogo:

Sempre foi muito conversado, agora mesmo a gente está passando por um dilema danado. Em relação a universidade ela pensava de uma forma, tinha um curso em mente e depois que entrou no Ensino Médio, já mudou. Ela já teve um leque de opções, mas até então estamos tranquilos, [...] a gente vai dialogar direitinho, até porque o profissional será ela. Porque às vezes o que a gente quer, o que a gente planeja, não é o que eles querem para a vida deles. Então a gente tem que apoiar na medida do possível (P6).

Não, eu não interfeiri. Quando soube do objetivo, do desejo dela de estudar no Coluni, eu apenas incentivei e apoiei. Ela quis fazer uma rotina de estudos, aprofundar mais, comprar livros para ler e eu a apoiei nesse objetivo (P9).

Não. Eu trabalho desde que eles nasceram, sempre trabalhei fora e acabo opinando, dando sugestões, [...] mas eles que escolhem. Eu [...] incentivo, há até uma influência, mas interferir mesmo “ah, você vai fazer isso” a gente nunca fez aqui (P10).

Os pais demonstram que estão abertos ao diálogo, eles utilizam os verbos orientar, incentivar, apoiar, dialogar, conversar, aconselhar, mas a decisão das escolhas cabe aos seus filhos. Alguns pais destacam que, apesar de novos, os seus filhos já possuem certa maturidade para fazer as próprias escolhas e eles acabam apoiando, como nos relatos a seguir:

Sempre falo com ela. [...] Minha filha sempre foi muito focada, sempre foi muito de estudar e quando ela escolheu, eu também pesquisei sobre a escola, sobre a cidade e achei que era uma boa escola pra ela, [...] eu simplesmente apoiei (P11).

Não, a gente conversa muito a respeito, mas [...] a decisão é dele. A gente pode até opinar, mas ele é um menino bem determinado, focado, maduro, e é ele que decide. Nós orientamos e estamos presentes em tudo. A gente conversa, [...] sempre faz mesa redonda e faz questão de participar, mas ele toma as decisões dele (P17).

As relações entre pais e filhos ganham respeito e flexibilidade, deixam os modelos centrados na autoridade e na disciplina, enquanto são incorporados os valores de diálogo,

negociação, tolerância, no horizonte de um amplo pluralismo ético e religioso (KALOUSTIAN, 2005). Quando os pais apoiam e incentivam os seus filhos a estudarem em outra cidade, há de se considerar os custos financeiros que envolvem essas escolhas, como aluguel, alimentação e demais custos. A preocupação em relação à estrutura financeira para propiciar aos filhos os estudos fora do ambiente familiar foi mencionada, como citado:

Para falar a verdade, eu só interfiro na parte financeira, o resto é ele mesmo que decide, aí eu apoio. Eu dou o apoio financeiro. No caso, pago para ele ficar lá, para ele estudar, mas a decisão é dele, parte dele, eu não interfiro porque ele sonha muito alto e eu não preciso ficar incentivando, ele se incentiva (P15).

A gente não interfere, nunca interferimos em nada que ela escolheu, a gente só dá conselho, fala as coisas para ela [...]. Ela passou e depois ficou em dúvida “e agora mãe, morar lá?” Ela é muito tímida, muito agarrada com a gente [...] e eu falei “se você passou, foi merecido, agora você vai!” Ela ficou preocupada de morar lá e se a gente ia conseguir manter as despesas. A parte financeira, Deus tem nos abençoado aqui, porque não é fácil para a gente (P16).

O fato dos seus filhos mudarem de cidade para estudar envolve um planejamento financeiro aplicado à educação e essa ocorrência indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso vividos por seus membros no sistema escolar, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequarem, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Os pais vivenciaram seus filhos passarem em um processo seletivo concorrido para ingressarem no Coluni e perceberam a possibilidade de sucesso no futuro.

Isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços, medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Os pais relatam que, no caso exclusivo do Coluni, eles apoiaram, mas em algumas situações eles ponderam e interferem nas decisões dos filhos, dialogam e quando necessário utilizam a autoridade de pais, de deixar ou impedir que seus filhos façam algo que eles não aprovam.

Para estudar no Coluni eu apoiei. Ela quis voltar a primeira série e a gente conversou lá em casa “tudo bem que você volte”. E por exemplo ela quis ir uma vez em uma festinha, aí eu não deixei [...] porque aqui na minha cidade ela não saía. [...] se tinha um show de um cantor que ela gostava, eu e meu esposo a levávamos, [...] então, como nós não estaríamos lá, eu achei melhor ela não ir e ela entendeu. É tudo conversado, o que eu acho que não deve, o que o pai acha que não deve, não vai. Ela muito

decidida, muito madura; lá com seus 14 anos ela já decidia as coisas e a gente sentava e via o que dava para fazer, “daí não pode, daí dá para fazer” (P3).

Tem hora que sim, tem hora que não, entendeu? Se for uma escolha boa eu sempre apoio, essa do Coluni mesmo a gente apoiou. Agora, se a gente vê que [...] ela vai fazer alguma escolha que não é boa para ela, a gente sempre conversa e orienta (P4).

Meu filho sempre foi um menino muito ativo, muito inteligente e sempre buscou aquilo que é melhor, então, assim a gente apoia; ele tem tudo que ele decide, lógico que em algumas coisas gente contrapõe, se a gente vê que não vai ser bom trabalhamos com ele e ele entende e vê que daquela outra maneira seria melhor, mas, na maioria das vezes, ele acerta em suas decisões, é um menino muito maduro (P7).

É possível observar uma interferência relativa, ou seja, depende do contexto em que o filho esteja inserido e do tipo de autorização que ele necessita de seus pais como, por exemplo, para sair, ir a festas e outras. A adolescência é a etapa do desenvolvimento humano na qual as indicações para o futuro perduram, e o futuro é concebido como apresentando uma diversidade de oportunidades (MELUCCI, 1997). Alguns pais explicitam que interferiram nas escolhas de seus filhos.

Interferi no sentido de discutir e argumentar sobre o que eu acho mais adequado. Interfiro sim, porque sou mãe e preciso apresentar para ela quais são os aspectos positivos e negativos das escolhas que a gente faz para a vida, mas é sempre mantendo um diálogo mais aberto, [...] tentando entender as opiniões dela, mas não deixo de me posicionar também, porque enquanto mãe preciso mostrar uma luz, um caminho, ajudá-la a fazer as escolhas. Esta interferência não é uma imposição, [...] porque os jovens da atualidade não aceitam imposição, mas aceitam diálogo. E tem esta abertura, para entender o posicionamento da gente [...] (P12).

[...] A gente interferiu, mas ele também quis ir para o Coluni.[...] (P14).

Nos depoimentos anteriores, os pais relatam que interferiram explicitamente na escolha de seus filhos em relação ao Coluni, mas também mencionam que a interferência está pautada no diálogo. O indivíduo na construção de sua singularidade está marcado por uma pluralidade de relações que interferem em sua ação no universo escolar pela sua interpretação e conhecimento do mundo, enquanto sujeito (CHARLOT, 2001). Mas é fato que os filhos necessitam do apoio e da interferência de seus pais para ajudá-los na escolha, para vencer a insegurança que é normal nesta fase da vida:

[...]vejo que meu filho, [...] talvez por ter passado pelo processo de separação de pai e mãe, é um pouco inseguro, um pouco dependente de mim nessa questão de escolhas e, mesmo ele escolhendo ir para o Coluni, deslumbrado com aquilo tudo, [...] sem a minha opinião, se eu falasse “você não vai” e argumentasse ele ia aceitar, mas não podia privá-lo de um sonho e de um lugar que ele poderia estar, apesar de ter a insegurança de mãe, de deixar ele ir embora tão novo. Também tive a oportunidade de estudar fora e não podia privar meu filho disso e mesmo não incentivando tão diretamente, assim, “estuda mesmo, você é capaz, você pode”, eu estive com ele o tempo todo, fui lá com ele, no dia seguinte nós corrigimos a prova então enfim, ele confia muito em mim, há essa dependência. Já amadureceu muito, mas na ida dele era maior essa dependência (P13).

Percebe-se a complexidade da relação familiar advinda da herança sociocultural, incorporada e reproduzida. A reprodução dos valores e das aspirações dos pais em relação aos filhos só pode ocorrer se fizer sentido ou se houver desejo da parte dos jovens de aceitarem as estratégias traçadas pelos pais em relação a uma vida escolar pré-estabelecida (CHARLOT, 2001). Assim, os resultados corroboram que os grupos familiares incentivaram e impulsionaram os seus filhos na escolha de sua vida escolar, mas também fizeram aflorar o desejo e o sentido de seus filhos, “o sujeito é um ser humano portador de desejos (e levado pelo desejo) e envolvido em relações sociais” (CHARLOT, 2001, p. 20).

Destaca-se que a necessidade de aprender do sujeito pesquisado E13, aliada a um “sonho”, foi reforçada pela aspiração de sua mãe e, ao mesmo tempo, confrontada com o desejo de manter o filho perto dela. Entretanto, ela abre mão de sua vontade e dá ao filho a oportunidade de se apropriar do saber e de vivenciar seu “sonho” no “lugar” escolhido. Nesse sentido, a situação exposta corrobora o proposto por Charlot (2000), identificando que a aquisição do saber perpassa a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Para que o sujeito se aproprie do saber é necessário que se mobilize intelectualmente, organizando as relações que mantém com tudo que estiver relacionado com o aprender e o saber, ressignificando práticas, confrontando-as com a questão do sentido da vida, do mundo e de si mesmo.

Os estudantes foram questionados sobre o seu relacionamento com seus familiares. Todos disseram que é um relacionamento muito bom, pautado no diálogo, que os familiares são muito presentes nas suas vidas, dão todo o suporte de que eles precisam, que apoiam as suas decisões. Alguns trechos retratam esse relacionamento:

Então, o meu relacionamento é muito tranquilo, eles sempre estão muito presentes na minha vida, escolar, pessoal e é bem tranquilo assim, é um relacionamento bem próximo, bem amoroso, acho que é bem positivo (E2).

Acho muito bom o meu relacionamento, a gente se apoia muito e é a quem a gente recorre. A primeira pessoa a quem recorremos quando temos dificuldades e tudo mais (E9).

O meu relacionamento é muito bom, muito tranquilo, a gente aqui em casa sempre foi muito de conversar, sempre teve muito diálogo, assim, e a gente sempre foi muito aberto um com o outro (E15).

Entende-se que na perspectiva do jovem migrante, considera-se que pertencer à história familiar, ser parte construtiva dessa história, numa perspectiva de futuro é importante para o jovem. A família é para esse um dos contextos de influência mais importantes na adolescência.

### 4.8.3. Acompanhamento sistemático com os filhos

Os pais foram questionados sobre a forma que eles acompanham os seus filhos à distância, com qual frequência eles conversam e de que forma essa conversa acontece. A maioria disse que conversa com seus filhos diariamente, alguns mais de uma vez por dia. Somente um mencionou que tem contato duas vezes por semana, conforme depoimentos a seguir:

Ligo de manhã ou ela liga antes de ir para a escola, é porque eu saio mais cedo, aí eu já falo com ela, na hora do almoço assim que ela chega em casa ela liga também para falar, aí liga para perguntar quando eu já estou em casa como que faz alguma coisa para cozinhar em casa, como é que faz alguma coisa em casa, “ ah eu comprei isso, estou querendo fazer, como é que faz? ” liga para a minha ajudante e também pergunta e a noite a gente senta e conversa mais tranquilas (P3).

Como a gente está longe, eu ligo todo dia ou ela me liga, a gente sempre está em contato e cobrando se ela está fazendo isso, se está fazendo os deveres, se está estudando. Já que é o último ano a gente está sempre cutucando “vai estudar minha filha!” Ligo de manhã para ver se acordou, se está tudo certo. Então, o contato é diário. Apesar de estar longe estou todo dia querendo saber como foi, se fez prova se foi bem [...] (P8).

Compartilho isto com meu marido, ele liga toda manhã, dá um bom dia para acordar e não perder o horário da aula, porque é uma dificuldade. E ela me liga para contar o dia, ela me liga mais, e quando ela quer alguma coisa, ela manda mensagem no WhatsApp e eu já respondo, eu acho que esta é a comunicação mais rápida, ela fala que o chuveiro queimou, alguma coisa que falta no mercado, aonde ela está, aí ela escreve e manda mensagem (P12).

Verificou-se pelos relatos o acompanhamento sistemático dos pais, ou seja, pela manhã ligam para acordar os filhos para irem à escola, depois se comunicam na hora do almoço e no final do dia. Este acompanhamento diário permite acompanhar a rotina de seus filhos. Alguns já fazem o contato mais no final do dia ou à noite, para saber o que o filho fez naquele dia. Os discursos retratam esta realidade:

Olha a gente utiliza telefone e é diariamente, eu acompanho assim, diariamente por meio de ligação telefônica e também mensagem de *WhatsApp* nós nos falamos basicamente todos os dias. Eu pergunto para ela como que foi a rotina do dia, ao decorrer do dia a gente se preocupa muito com relação a se alimentou direito essa questão toda, preocupação de mãe. Se alimentou direitinho, como que foi na escola se conseguiu realizar todas as atividades previstas para aquele dia. E aí a gente vai sondando (P9).

Falo com ele todos os dias. Eu ligo para ele sempre a noitinha para saber como foi o dia na escola. Aí, se ocorrer algo durante o dia e ele precisar de alguma coisa, ele me manda mensagem e pergunta se posso falar na hora. Eu falo com ele todos os dias, não só eu, eu e a avó dele, ela também liga todos os dias pra ele (P14).

Há de se considerar as transformações que a mobilidade acarreta no cotidiano dos pais e dos estudantes. Eles precisam se adaptar ao seu novo papel perante os filhos, que passam a

ter uma agenda complexa, inclusive em função da transformação na comunicação. Todas essas mudanças são transformações que acontecem no modo de vida e na vida de relações como um todo (BALBIM, 2016). Alguns pais relatam a sua religiosidade, contando que, ao acordarem, enviam mensagens de bom dia e citam o nome de Deus, como observa-se nos trechos a seguir:

É diário, porque como eu levanto muito cedo para o trabalho e ele também vai cedo para a escola então, quer dizer que todo dia a primeira coisa que a gente faz é dar um bom dia, eu coloco um bom dia vai com Deus, um bom dia filho, um vai para a escola Deus te abençoe e tal e a mãe dele a mesma coisa e ele retorna para nós via WhatsApp então, bom dia papai, bom dia mãe estou indo para a escola, a gente sente que está tudo bem. E no dia que ele não responde a gente liga para saber se está tudo bem porque não retornou o nosso bom dia, aí ah hoje eu vou dormir até mais tarde, hoje eu não vou no primeiro horário, mas quase todas praticamente 90% ele nos avisa no dia anterior. Hoje eu não vou no primeiro horário por isso e por isso não se preocupe, mas quando ele não responde a gente manda uma mensagem, mas durante o dia na hora do almoço a gente está sempre se comunicando a gente não deixa de comunicar de jeito nenhum, diversas vezes por dia a gente se comunica (P7).

Então hoje antes de ele ir para escola, já é no horário que eu estou acordando também eu costumo falar uma frase para ele, Deus te abençoe, durante o dia e também qualquer dúvida, qualquer decisão que ele precisa tomar ele me comunica e a gente se fala todo o dia praticamente. Mas períodos mais prolongados mesmo a gente conversar, bater papo mais no final de semana (P13).

A mobilidade dos filhos é uma prática de inserção social, uma essência do modo de vida praticado pelas pessoas e condição dos lugares. A partir da mobilidade, há a inserção no mercado de trabalho, na vida social, em uma esfera cultural ou religiosa. Sua realização apenas acontece no que concerne a um espaço social, que lhe confere sentido e estrutura (BALBIM, 2016). Os pais tentam manter vínculo e a sua presença no cotidiano de seus filhos, mesmo à distância.

Houve dois relatos das mães que sentiram necessidade de diminuir a frequência do contato com as filhas com o decorrer do tempo, após considerarem o seu amadurecimento. Em outro depoimento uma mãe menciona que foi orientada pela psicóloga para diminuir o contato com a filha, para propiciar uma melhor adaptação. Os trechos a seguir reportam esses fatos:

Era praticamente diariamente, depois eu senti a necessidade de diminuir o contato. É por redes sociais e é assim quase diariamente. Porque depois eu senti menos necessidade de ficar todo dia ligando. Falando com ela todo o dia (P10).

Ah, geralmente a gente falava muito, agora eu sinto mais segurança nela, geralmente a gente fala umas duas vezes na semana e quando ela precisa de alguma coisa também ela tá me ligando mas assim, rotina mesmo é umas duas vezes por semana. Hoje em dia é menos porque ela tem mais maturidade para resolver os problemas dela, entendeu (P5).

A psicóloga orientou para ligar menos para minha filha. Mas a gente conversava todos os dias, mesmo que seja mais na correria, porque ela sai cedo, quando ela chega ela fala um pouquinho com o pai dela, ou quando não conversa manda mensagem. Quando ela chega do cursinho ela sempre fala, cheguei, estou bem. Comigo é mais,

ela liga, deixa uma mensagem antes de ir para o cursinho. A gente conversa mais por telefone e mensagem no WhatsApp (P16).

Os pais, no decorrer da trajetória formativa dos filhos, foram diminuindo o contato com eles quando perceberam o seu amadurecimento, ou, ainda, quando tiveram que se afastar um pouco para deixar o seu filho desenvolver autonomia e independência no cotidiano.

Balbin (2016) destaca a importância das ferramentas tecnológicas para uma melhor interação dos pais com seus filhos. Entre os processos de transformação da mobilidade cotidiana, está o fato de que os deslocamentos não são mais interpretados somente como um meio de chegar até o destino e nem como tempo perdido entre duas situações produtivas. A comunicação e a informação transformaram por completo o tempo do deslocamento em contextos espaço-temporais de atividades múltiplas, com qualidades específicas.

Quanto ao contato físico com seus filhos, sete pais mencionaram que esse acontece nos feriados prolongados, e sete os encontram com um intervalo de até 30 dias. Um mencionou até dois meses, e dois pais mencionaram que veem seus filhos a cada dois ou três meses.

Ele vem geralmente a cada 15 a 20 dias. São mais de 200 km para chegar até Viçosa, é muito difícil vir de ônibus são oito horas de viagem, mas aí tem as caronas combinadas que demoram três horas. Aí ele vem na sexta e volta no domingo. A gente deixa para ir quando ele tem muita prova no sábado, trabalho, aí a gente vai no sábado e volta no domingo (P1).

Ela só vem nos feriados. São 250 quilômetros [...] e vindo de carro a gente gasta quatro horas. [...] Então a gente tinha um grupo, sempre com quatro meninas, a gente alugava para as quatro o táxi para ida e volta porque para ir de ônibus também é complicado, gasta o dia todo (P3).

O maior problema de os filhos irem visitar os pais com maior frequência não é a distância, mas sim as dificuldades de viajarem de ônibus, em função das várias baldeações até a sua cidade, gastando o dobro do tempo do que gastariam se fossem de carro. Por isso, alguns pais relatam que preferem visitar seus filhos:

É porque ele gosta de vir para a casa dele, de ver todo mundo aqui, aí ele prefere vir. Mas eu também prefiro que ele venha porque a gente trabalha o dia todo e fica cansado de ir para Viçosa (P1).

É mais nos feriados mesmo que ela vem. Ela gosta de vir para ir à igreja também (P16).

Porém, alguns pais mencionaram que visitam os filhos com certa regularidade, não medindo esforços e nem distância para estarem próximos deles. Os relatos retratam esta realidade vivenciada:

O meu esposo, assim que ela passou no Coluni, se aposentou, então quem vai mais é ele. [...] Ele vai todo mês, quando elas não vêm ele vai pelo menos uma vez no mês e aí ele fica uma semana com elas. Então ele tem que resolver os pequenos detalhes de

casa, ele vai mais porque eu trabalho, sou professora também então não tem como ficar indo muito. [...] Nos feriados mais prolongados que não dá para elas virem aí a gente vai. Eu vou, mas meu esposo é quem vai aí mais (P3).

Ela vem menos, vem quando é um feriado mais prolongado tipo, quinta-feira e sexta-feira tem recesso aí ela vem, mas a maioria das vezes somos nós que vamos lá, eu e meu marido (P10).

Ela vem em casa quando tem um feriado maior. Eu sempre vou, a busco e a levo. São uns 500 km. Eu nunca medi esforços de estar indo pelo menos uma vez por mês, eu não deixo de ir não (P11).

Esses depoimentos confirmam que os pais não medem esforços para estarem perto de seus filhos, procurando estar presentes na vida deles em Viçosa. Outros demonstram a preocupação e, principalmente no período de adaptação, procuraram estar mais presentes:

Em 2018 foi o primeiro ano dele, a gente ia de 15 em 15 dias. Ele não vem muito porque se for vir de ônibus tem que pegar um ônibus de Viçosa a BH que são cinco horas e de BH e até a nossa cidade mais cinco, então ele fica 10 horas dentro de um ônibus e para voltar a mesma coisa. Quando foi no segundo ano a gente relaxou um pouquinho, mas de 20 no máximo 30 dias a gente ia e esse ano a gente já tinha feito projeto de ir menos para que sobrasse mais tempo para ele estudar porque estaria fazendo cursinho, [...] mas no mínimo uma vez por mês a gente continuaria indo (P7).

Ela vai em casa em todo feriado e quando eu percebo que está apertado, ou com dificuldade na escola e tem que estudar, eu junto algumas mães aqui e vamos para Viçosa visitá-las. Eu não tenho marcadinho, mas eu vou sempre. Então elas vêm ou a gente vai visitá-las; não deve passar mais de dois meses (P12).

No início, é aquela preocupação de mãe, 15 anos, morar fora, nunca saiu de casa e a gente fazia tudo, não sabe lavar uma roupa, não sabe fazer nada. No início eu ia de 15 em 15 dias. Eu ia, lavava as roupas, arrumava, ele come fora, [...] no RU, ou no restaurante perto da casa dele. Eu fazia faxina e ficava um final de semana. E às vezes ele preferia que eu fosse do que ele vir porque os horários de ônibus são muito ruins, porque eu ia de carro, ficava lá e vinha embora, entendeu? (P14).

Observa-se que dois pais enfrentam um enorme desafio: a distância. P17 reside a mais de 800 km de Viçosa, e P6 a mais de 1.000 km. O primeiro vem a Viçosa a cada dois ou três meses, e o filho vai à sua cidade natal somente nas férias de julho e dezembro. Já a do segundo vai em casa somente nas férias de dezembro.

Constata-se, pelos depoimentos, o esforço que os pais fazem para estarem perto de seus filhos. Mesmo conversando diariamente com eles, percebem a necessidade de se ter o contato físico. Para isso, eles vêm a Viçosa visitar seus filhos ou os filhos vão visitá-los em sua cidade de origem.

#### 4.8.4. Diálogo sistemático com a escola

No intuito de saber sobre a relação da família com a vida escolar de seu filho, os pais foram questionados se eles mantêm um diálogo sistemático com a escola. Dos 17 pais entrevistados, nove disseram que sim, e oito disseram que não. Daqueles que responderam que mantêm diálogo com a escola, a maioria disse que se reportou à equipe psicopedagógica, outros mencionaram aos professores e os demais à direção da escola.

Entretanto, dos nove pais que responderam sim, somente cinco mantiveram um contato mais sistemático com a escola, ou seja, eles participavam das reuniões, aproveitavam para conversar com os professores e, no decorrer do ano, entravam em contato com a direção e com a equipe psicopedagógica (Coordenadora Pedagógica, Orientadora Educacional e Psicóloga Escolar) por telefone ou pessoalmente para saber sobre o desempenho, o comportamento e as atitudes de seus filhos na escola. Destacam-se relatos de acompanhamento via orientação escolar, direção e psicologia escolar:

Na escola eu liguei algumas vezes e falei algumas pessoalmente com você. E a minha filha às vezes está conversando com algum professor, aí ela passa para a gente, então a gente conversa com os três. E às vezes eu ligo lá para a escola para saber [...]se está tudo bem. Na verdade, graças a Deus a gente nunca teve problema nenhum na escola em relação a comportamento, as notas, essas coisas assim. Mas eu não fico policiando essas questões e meu marido também, porque quando o pai está aí, ele a leva para a escola e aproveita para entrar e conversar (P3).

Olha, nisso aí eu sempre tive, no primeiro ano eu fui mais ativa, falei mais com a orientação escolar e ligava algumas vezes para professores. Eu me lembro de ter falado pessoalmente com você e em alguns momentos liguei para alguns professores, para saber sobre comportamento porque professor observa isso (P6).

Na escola eu sempre converso com alguns professores, conversava muito com a diretora e agora converso com o atual diretor. Graças a Deus eu não tive nenhuma reclamação, nem dos professores, eles falam “quem dera se eu tivesse todos os alunos assim, ela é muito fácil de mexer”. Eu acompanho o boletim e, diariamente, o cronograma escolar. Eu fui em todas as reuniões, até hoje não perdi nenhuma (P11).

Eu mantenho um diálogo mais sistemático com a psicóloga, porque ela tem diálogo com os professores e pode me ajudar a entender as coisas e discutir sobre as dificuldades no processo de educação que ela estava vivendo, para eu entendê-lo melhor e poder ajudar a minha filha.[...]. Eu ligava muito e conversava [...]. A minha filha teve um problema com frequência, eu ligava e pedia para a psicóloga ver se ela estava na escola. Com os professores eu tive mais dificuldade, porque no dia da reunião, é o dia que a gente vai, mas a fila é imensa pra conversar, ou às vezes aquele professor que você quer conversar está dando aula, eles falam que pode mandar e-mail, mas conversar mesmo eu consegui com dois professores. Eu considero que o contato com a psicóloga foi fundamental para eu saber o que estava acontecendo e poder tomar as decisões porque ela tem diálogo com os professores e pode me ajudar a entender as coisas. Eu já conversei também com o diretor e acho que os pais têm que se aproximar mais da escola (P12).

Eu tive contato mesmo foi com a psicóloga, que me atendeu muito bem mesmo, e teve uma vez que eu tive que sair daqui, porque ela teve uma crise e estava muito mal, para levá-la para consultar aí (P16).

Nesses relatos é identificado o acompanhamento sistemático dos pais em relação à vida escolar de seus filhos, mesmo estando fisicamente distantes. O contato é realizado principalmente por telefone e, quando vêm a Viçosa para participar de reuniões proporcionadas pela escola ou para visitar os seus filhos, aproveitam para fazer uma visita também ao Colégio.

Carvalho (2000) retrata o caráter neoliberal da política educacional que cobra a participação dos pais na gestão da escola pública, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Essa política possui implicações de classe e gênero, ou seja, quando a escola conta com a família, pressupõe-se um modelo de família com capital econômico e simbólico e com uma mãe disponível e prioritariamente dedicada à educação dos filhos. Contudo, no Quadro 5, é evidenciado que todas as mães trabalham fora de casa, tanto para ajudar no sustento da família quanto para exercer a atividade profissional escolhida. Alguns pais mantêm um contato mais sistemático com a escola, em função das condições de saúde de seus filhos:

No primeiro ano foi mais intenso, tinha mais necessidade disso. Aí eu fui à escola, conheci a diretora e conversei muito com ela porque [...] nós já tínhamos passado por alguns problemas, ela já estava com uns problemas de saúde, mas meu contato era com você na época que era orientadora. O contato no início era muito por telefone. Foi um período muito difícil, quando ela começou a passar mal o meu marido já estava na campanha de café e eu não podia largar a casa lotérica. Eu fui na primeira reunião, conversei com a diretora, com os professores e ela estava com as notas praticamente todas vermelhas, aí eu comecei a manter um contato mais intenso, mas depois ela foi se adaptando. Aí já foi diminuindo e eu ligava porque ela estava passando constantemente por problemas de saúde (P10).

Esse relato reporta ao estudo de Oliveira e Marinho-Araujo (2010) ao afirmarem que a relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, ao desenvolvimento e ao sucesso dos estudantes.

Outros pais mencionaram ter observado que seus filhos não querem que eles tenham muito contato com a escola, seja por medo, constrangimento ou vergonha.

Percebo, não só pela minha filha, mas pelo contato que tenho com os outros alunos que não gostam muito que a gente se aproxime da escola. Eles tem medo da gente falar alguma coisa [...]. Quando a gente vai à escola, pensam que é algum problema e não é assim, é só uma aproximação mesmo. Mas a minha filha gosta muito que a gente participe. Na gincana ela se orgulha muito e pede pra irmos. Na reunião também, ela pede pra gente descobrir o que a escola está falando [...] (P12).

Tenho sim. No primeiro ano, no período de adaptação dele, eu fui mais presente e estive na sua sala, a da orientadora. Estive com a psicóloga várias vezes e sempre ligo perguntando como está a rotina dele. Este ano não tenho feito mais porque ele me

privou dizendo que pai e mãe de aluno de terceiro ano não fica aparecendo na escola. Aí eu falei “então tá bom, para você não ficar envergonhado eu não vou” (P13).

Esse comportamento é proveniente do momento que os estudantes estão vivenciando. Os jovens e adolescentes vivem em constante processo de mudança e transição para a vida adulta, sendo essa fase demarcada por conflitos, medos, inseguranças e ansiedade próprios da idade. A fase da adolescência é uma etapa da vida em que o indivíduo se torna capaz de elaborar visões sobre si mesmo e de construir discursos sobre seu percurso, ainda que essas exposições estejam em construção. Ressalta-se ainda que a adolescência é referida como uma etapa de transformação física e subjetiva, quando o indivíduo tende a estabelecer novas relações consigo e com os outros, reconstruindo, muitas vezes, seus conceitos, valores e crenças por meio de reflexões (FABBRINI; MELUCCI, 1992).

Os relatos acerca do contato sistemático que os pais salientaram que tinham com o Colégio na verdade foi ocasionado por alguma necessidade específica, não se caracterizando como sistemático e sim, esporádico. Entretanto, oito pais informaram que não mantiveram um contato sistemático com o Colégio, alguns deles aproveitavam para conversar com os professores, equipe psicopedagógica e direção escolar nas reuniões que o Colégio promovia semestralmente.

Alguns fatores podem contribuir para o distanciamento familiar em relação à escola, como exemplificado por Macedo (1996):

Esta é uma relação permeada pelos mais diversos fatores: o sofrimento dos pais por afastarem seus filhos de si mesmos; os desejos de que a escola lhes ofereça o melhor, em todos os aspectos; a necessidade da garantia dos melhores cuidados para com as crianças; os ciúmes que sentem os pais ao dividirem os filhos com os professores; o medo do fracasso escolar; as projeções dos próprios fracassos compensados através dos filhos; o pouco interesse pela vida escolar dos filhos; as “superexigências” dos pais; as atitudes de aceitação ou não dos filhos; as questões de rejeição ou negligência; as dificuldades pessoais dos pais; o contexto sócio-econômico-histórico em que se fundamenta a família; a permissividade ou o autoritarismo; as relações de amor e hostilidade; a violência contra os filhos ou entre familiares; as atitudes, padrões e valores morais da família; o relacionamento entre casal e filhos; doenças, separação, desemprego; os diferentes modelos de organização familiar (MACEDO, 1996, p. 12).

Quando os pais foram questionados se participaram de alguma reunião proporcionada pelo Colégio, foram obtidas as seguintes respostas: não (P1); uma no primeiro ano (P4; P5; P6; P15; P16); duas no primeiro ano (P2; P3; P7; P9; P14; P17); três reuniões (P13); quatro reuniões (P10); cinco reuniões (P8; P11; P12), ou seja, todas.

Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola, pois “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e

incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação” (CAETANO, 2004, p. 58).

A distância de moradia dos pais pode ser um fator para o não comparecimento às reuniões pedagógicas que são promovidas pelo Colégio. Essa constatação pode ser utilizada como provocação para buscar novas alternativas de aproximação e participação das famílias. A exemplo, tem-se que, no atual contexto de pandemia, com o isolamento físico, o Coluni. tem realizado reuniões com pais e estudantes no formato *online* e, ao se adotar tal estratégia, é possível avaliar se houve uma boa representatividade dos pais. Em caso positivo, as reuniões podem ser adaptadas a esse formato, transformando-se em uma ação alternativa do Colégio.

Foi questionado aos pais que informaram que não mantêm um diálogo sistemático com o Colégio se eles participaram das reuniões *online* e quais os fatores ou dificuldades da não participação. Três citaram dificuldades relacionadas à distância e aos compromissos com o trabalho, dos quais, dois depoimentos são apresentados:

Pelo fato da gente morar muito distante, [...] a 500 km e sete horas de viagem, eu [...] participei da reunião dos pais duas vezes no primeiro ano, que foi a apresentação e depois no retorno das aulas, no meio do ano [...], mas fora isso eu nunca mais fiz contato. Não é sempre que a gente vai, não temos disponibilidade de acompanhar a reunião de pais porque somos funcionários e não temos muito tempo hábil, [...] a gente vai nos feriados ou no final de semana. Então, a gente nunca fez esse tipo de contato sistemático (P7).

Naquelas primeiras reuniões fomos sim. Porque a gente tenta programar para conseguir ir em alguma reunião, mas as outras que eles fazem não dá, não coincide, por causa do trabalho não dá para ir. Mas nas primeiras no início do ano eu faço questão de ir e me programar para estar presente (P17).

Na visão dos estudantes e, muitas vezes dos próprios pais, as reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam os responsáveis, pois um chamado imprevisto para o comparecimento à escola pode despertar fortes apreensões na família. Nesse caso surge, de imediato, a ideia de que esse chamado está relacionado a problemas disciplinares de alguma gravidade, como o baixo rendimento ou alguma deficiência, tratando-se, sempre, de um fato já ocorrido e que será apenas comunicado aos pais (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Ficou evidenciado que o acompanhamento do processo educacional e o fato de irem às reuniões ocorreram de forma mais efetiva na primeira série, no período de adaptação dos filhos. Os depoimentos reforçam essa constatação:

Não tivemos. Na realidade nunca houve no nosso conhecimento algo que precisasse de interferência nossa porque meu filho é muito calmo, muito organizado e não houve grandes percalços [...]. Nesses dois anos e pouco que ele está no Colégio, ele conseguiu resolver sozinho aí e a nossa participação não teve ligação direta com a escola. Nós sabemos que a escola está aí, que vocês estão aí à disposição com todos os meios, e-mail, telefone e até pessoalmente para atender a gente, os pais. Nós recebemos os e-mails e tudo, respondemos e acompanhamos, mas o primeiro

contato que nós tivemos foi naquela reunião que nós participamos no início do primeiro ano e a do meio do ano também, quando foram passadas todas as orientações quanto à vida no Coluni... Enfim, então nós participamos (P2).

[...] Ele passa para nós as notas e a gente acompanha todo bimestre. Assim, a gente chama atenção “você precisa melhorar aqui, você precisa melhorar ali” e onde está bom a gente dá os parabéns. Então é por isso que a gente não precisou recorrer à escola, porque graças a Deus ele tem se desempenhado bem, [...] é muito esforçado e a gente brinca com ele dizendo que ele é muito inteligente (P7).

Eu não tive um diálogo sistemático com a escola, atendia os chamados de reuniões e conversei nas oportunidades que estava aí com alguns professores, mais no primeiro ano. Depois eu busquei saber como era o perfil da minha filha enquanto aluna do Coluni. e vi que ela estava tendo um desempenho satisfatório, aí eu acho que eu fiquei mais acomodada. Assim, não foi necessário buscar tanto essa interação com a escola sistematicamente [...], agora, sempre que precisou eu entrei em contato (P9).

Ademais, os depoimentos indicam que os pais depositaram confiança nos seus filhos a partir do período de adaptação. Por eles estarem em outra cidade e sendo capazes de viverem longe de suas famílias, os pais acabaram transferindo a responsabilidade para seus filhos, diminuindo a interação com o Colégio, e o acompanhamento do aproveitamento escolar se dá pelo recebimento dos boletins enviados pelo Colégio ou pelas informações que lhes são fornecidas pelos filhos, conforme relatos a seguir:

Uma vez no primeiro ano eu fui aí em uma reunião e conversei com todos os professores dela e eles só falaram bem; aí eu voltei para casa tranquila. Mas com os demais eu não tenho relação, não tenho contato com a escola não (P4).

O meu filho é um menino responsável, ele sempre fala “tirei tanto nesta prova, fui mal nesta prova”, a gente sempre está conversando, [...] ele tira fotos de algumas provas antes dos boletins chegarem aqui pra mim [...]. Eu nunca entrei em contato com a escola, eu só fui nestas reuniões mesmo, eu acho que, por ele ter esta responsabilidade de estar passando isto pra mim, não teve necessidade de eu entrar em contato, entendeu? (P14).

Não, eu nunca liguei, porque normalmente ele costuma falar [...] as notas, ele fala “tá muito apertado, vou me esforçar mais”, essas coisas assim, mas eu nunca conversei com ninguém da escola (P15).

Não, nunca tive necessidade. Acho que é mais pela confiança com os filhos e por estar sempre falando um com o outro. Acho que não tem necessidade de entrar em contato (P17).

O contexto de ampliação da participação da família na escola tornou mais evidente as tensões entre as duas instituições. O círculo vicioso de culpabilizações: escola x família, família x escola se tornou cada vez mais forte, embora alguns estudos venham apontando que a maior participação da família na escola pode contribuir para a melhoria do desempenho escolar, bem como na possibilidade de uma gestão escolar mais democrática. Porém, esses estudos indicam que a participação da família ainda se dá de forma insuficiente e, ou limitada em boa parte dos estabelecimentos de ensino (NASCIMENTO; MARQUES, 2012).

Entretanto, alguns pais consideram que falharam, demonstrando sentimento de culpa por não fazer um acompanhamento sistemático da vida acadêmica dos filhos.

Na verdade, acho que foi uma falha minha, a única coisa que eu acompanho dela é o boletim e fui apenas em uma reunião de pais, no primeiro ano, quando ela estava com muita dificuldade. Deixo a desejar nessa parte, o único acompanhamento que faço é olhar a frequência no boletim (P5).

Claro que é muito importante quando os pais participam, principalmente no aprendizado, na questão de interações que ela tem na escola. O professor fica mais atento também, consegue perceber as mudanças de comportamento do aluno. Então me sinto de certa forma em débito nesse sentido (P6).

Os pais foram questionados ainda, se consideram importante essa interação família-escola. Todos afirmaram que é muito importante esta relação. Alguns desses relatos são destacados:

Acho que o contato é tudo, se você não vai, você está falando assim “eu não tô nem aí, você pode fazer o que quiser e do jeito que quiser”. E quando você vai, você participa. A primeira vez que eu participei da gincana foi esse ano, nos dois anos anteriores eu não fui porque não fui liberada no trabalho, mas o meu esposo participou de todas. Então, para elas é muito importante a presença dele lá (P3).

Acho muito importante manter esse contato porque cria um laço e a minha filha vê que a gente está envolvida. Isso valoriza a escola, a educação, valoriza tudo (P8).

Ao meu ver é muito importante para a família. Para fortalecer o processo de aprendizagem do aluno, quando a família conhece a instituição, a filosofia da instituição, a proposta pedagógica da escola, isso favorece o acompanhamento dos pais para que possamos orientar melhor os nossos filhos. Eu acho primordial (P9).

Como sempre trabalhei em escola, acho que essa interação família-escola, escola-família é muito importante para a adaptação deles. E a gente pensa assim, “ela estando bem na escola, com amigos, o rendimento dela vai ser melhor porque se ela não estivesse se sentindo acolhida, [...] ela não estaria se dando bem como está”. Então eu acho muito importante, [...] quando o menino se sente acolhido o rendimento dele vai ser melhor e a família dele vai ter mais segurança. A escola também precisa do apoio dos pais, pois, se aparecer algum problema, fica mais fácil de resolver (P10).

Até pelo filho, quando ele vê que o pai é mais presente, faz ele ficar mais presente na escola também (P11).

Quando participamos, o aluno vê que temos interesse de buscar, de olhar a favor deles (P14).

A escola é uma segunda família, porque ele passa mais tempo com eles do que com a gente” (P15).

Esses relatos corroboram o que é discutido na literatura internacional como uma das características-chave das escolas eficazes (CANEDO, 2013) sobre o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos. Embora não seja muito claro e fácil de mensurar que o envolvimento dos pais estaria associado e influenciaria a eficácia escolar, é inegável que o apoio e a parceria entre pais e escola, com objetivos e expectativas comuns em relação aos estudantes, resulta em

um importante instrumento para a melhoria da qualidade de ensino e, de forma direta ou indireta, para alcançar os objetivos comuns (OLIVEIRA, 2015).

Um dos pais mencionou a importância da interação escola-família e, como exemplo, relatou um problema de frequência ocorrido com sua filha e deu sugestão para melhorar essa comunicação, para os pais não serem surpreendidos com a infrequência dos filhos ao receberem o boletim escolar:

Acho que é para fortalecer o processo educacional, não posso entregar e colocar a escola responsável por este processo. Se esta relação for sólida, terá impactos positivos com a formação da minha filha. Por isto sempre procuro me aproximar mais da escola e acho que a escola procura se aproximar dos pais quando chamam para reunião, [...] gincana, apresentações. Acho que é aproximar os pais da escola e mostrar como a escola é bonita, o quanto a escola está trabalhando também, para que esse processo educacional seja mais forte, mais sólido (P12).

#### O responsável P12 relata ainda situações de interação com a equipe psicopedagógica

Eu até discuti isto com a psicóloga, se o aluno tem algum número de falta, a escola podia fazer o contato com os pais, principalmente porque os pais moram distantes. No caso, eu só fui ficar sabendo das faltas no boletim e a falta no boletim já é uma forma tardia de comunicação. [...] considero importante, porque o aluno sai pra estudar e não está frequentando, eu acho que a escola tem que falar, o seu filho tem cinco, 10 faltas, não pode! Acho que isto é função da escola. De forma tardia, o que a gente fez depois foi ligar para a portaria e para a psicóloga para saber se a minha filha estava na escola. O pai passou a ligar toda manhã e dar bom dia pra ela, este foi o acompanhamento que a gente estava fazendo todos os dias. Este problema foi na segunda série, quando ela foi estudar de manhã (P12).

No Projeto Político-Pedagógico (UFV, 2018) do CAP-Coluni é prescrito que o seu currículo escolar não envolve apenas conteúdos, mas também a organização do trabalho cotidiano, as experiências diárias, os objetivos definidos, os processos avaliativos, os procedimentos didáticos inovadores, as discussões colegiadas, o envolvimento da família e da comunidade com a escola e o respeito à diversidade.

#### Quanto à participação da família, é entendida como

um dos pilares da composição do trabalho educacional e pedagógico no Colégio, pautada no diálogo constante com os pais e, ou responsáveis para o acompanhamento do estudante. Sendo assim, são adotadas estratégias de comunicação, a saber: reuniões no início dos semestres letivos com a finalidade de informar sobre legislação, estrutura e funcionamento da escola, envolvendo calendário, regimento, normas para o bom andamento dos trabalhos, assistência estudantil, atendimentos da equipe escolar; serviço de correspondência oficial com a finalidade de informar o rendimento, frequência, e sanções disciplinares; contato telefônico com a finalidade de estabelecer diálogo mais rápido sobre as demandas escolares; mídias sociais com a finalidade de publicizar e informar sobre a dinâmica do cotidiano escolar (PPP, 2018, p. 13).

No intuito de se conhecer a percepção dos estudantes sobre o acompanhamento dos pais em relação à sua vida acadêmica, mesmo com o distanciamento familiar, foi-lhes perguntado se consideram os pais presentes ou não. Alguns estudantes acham importante a participação dos

pais na sua vida acadêmica e relatam a satisfação de ter a presença deles no acompanhamento de seus estudos:

Eles sempre foram muito presentes na minha vida, na parte acadêmica, na vida como um todo. Eles sempre me incentivaram muito nos estudos e quando me mudei sempre procuraram dar assistência na hora que precisava, a relação com os meus pais sempre foi muito boa, de muita proximidade (E2).

A gente conversa diariamente. Mesmo distantes, a gente sempre está conversando por mensagens, por ligação e a minha mãe sempre foi de perguntar bastante “como foi, você conseguiu fazer o que você precisava?”. Eu acho que é bom, é a forma que ela tem de acompanhar, mesmo à distância e eu sempre fui de contar mesmo. A minha mãe já foi em algumas reuniões [...] com os pais. Ainda não teve nenhuma situação de necessidade, mas eu acho super importante (E9).

Meus pais ficam muito tristes porque eles não podem vir em todos os eventos, porque a gente mora longe. Todo início de ano, meus pais ficam uma semana comigo e me levam até a escola, é tipo assim, super protetores nível 1000 (E11).

A minha mãe vai em tudo que a escola chama, em todas as reuniões, em todas as gincanas e toda vez que eu tenho alguma dificuldade ela vai também. Então, apesar de morar longe, eles sempre vão lá na escola e acho que eles acompanham bem. É uma relação saudável, eles vão lá numa frequência boa também (E12).

Carvalho (2000) discute o papel da participação dos pais na escola, registrando que o discurso oficial sugere que o maior envolvimento dos pais está associado a melhores notas, menor probabilidade de suspensão, expulsão ou evasão escolar e maior participação do estudante em atividades extracurriculares.

A maioria dos estudantes relata que os pais lhes deram autonomia em relação à sua vida estudantil e, para eles, seria uma confiança conquistada. Os estudantes mencionam também que o contato diário que eles têm com seus pais, informando-lhes acerca da rotina escolar é considerado, por eles, suficiente, não sendo necessário os pais entrarem em contato com a escola:

Percebo uma confiança muito grande deles em mim, [...] se está tudo bem na escola, está tudo bem. Eles nunca deixaram de ir lá, de ver como eu estava, mas sempre me deram muita autonomia, isto é importante (E3).

Acho que é ideal, eu não gosto de ser pressionado em relação às atividades acadêmicas. Então, do jeito que minha mãe e meu pai acompanham já é o suficiente, minha mãe vem sempre em Viçosa e às vezes nas reuniões com os pais. Ela sempre fica me perguntando como está a minha rotina de estudos e meu pai também (E5).

Acho que eles sempre acompanharam muito bem e de forma suficiente porque eu não tenho muitos problemas com a escola. Eles sempre perguntam sobre as matérias, se estou estudando direitinho, o que estou comendo (E8).

Assumir autonomia é visto como um processo saudável e esperado do desenvolvimento humano ou é visto como uma falha na função educativa dos pais que deixam de se responsabilizar pelos filhos? Oliveira (2007) discute esta dualidade de sentidos. A identidade

pessoal e social é construída nas relações sociais e institucionais. Acredita-se que a assunção de autonomia diante da escola e de independência em relação aos pais é um exemplo da construção identitária do adolescente a partir da negociação de novas posturas e responsabilidades (OLIVEIRA, 2007).

Um dos estudantes foi enfático, não vendo necessidade da presença dos pais, pois já se considera responsável pelos seus atos e ações. Já outro estudante menciona a não participação dos pais em função da pouca escolaridade:

Acho que eles não são tão presentes e não acho necessária a presença dos pais na vida acadêmica. Me vejo como responsável pelas minhas próprias decisões, pelos meus próprios erros e me considero ser capaz de definir as minhas prioridades, estabelecer meus objetivos e independentemente do erro ou do tropeço, eu faço questão de tentar resolver isso da maneira mais independente possível, eu acho que isso contribui para eu ter mais responsabilidade (E1).

Os meus pais não tiveram uma formação acadêmica muito significativa porque o meu pai largou a quarta série do Ensino Fundamental e minha mãe chegou a concluir o Ensino Médio. Então, em aspectos acadêmicos eles não têm muita experiência e foi mais nos aspectos morais e emocionais que eles sempre me orientaram. Não que eu deixasse de pedir algum conselho para eles, “olha, estou com este problema na escola, estou muito ansioso, estou estudando muito”, eles sempre me orientaram neste aspecto. Em relação a vida acadêmica eles nunca tiveram muito contato, é uma realidade muito distante entre a minha e a deles (E15).

Caetano (2004) destaca os sentimentos de impotência, vergonha e incapacidade de alguns pais perante a escola, pois eles não são especialistas em educação ou alguns não têm o discernimento necessário para a discussão da vida acadêmica de seus filhos com a escola, preferindo, assim, fazer o acompanhamento com seu filho.

Também cabe destacar que esse acompanhamento acadêmico é realizado, na maioria das vezes, pelas mães; os pais acabam deixando para elas acompanharem seus filhos.

No Coluni, minha mãe sempre procurou ir à maioria das reuniões, mesmo com a distância, mas fora isto, ela não teve muito contato. Nesta parte acadêmica minha mãe que resolve, meu pai não fica ligado pra estas coisas. Eu acho que pelo fato de eu nunca ter reclamado, ela não teve um posicionamento de procurar efetivamente os professores, também porque eu nunca tive [...] alguma dificuldade tão grande que eu pedisse a ela, ou que ela percebesse que seria necessário a intervenção dela (E6).

O meu pai nunca foi intrometido assim, esta é meio uma função da minha mãe. Ela sempre pergunta como vão os meus estudos, como vai a minha vida pessoal também, então, quando eu precisava de alguma coisa, era a ela que eu recorria e até hoje eu recorro (E10).

Quem faz este acompanhamento é minha mãe e acho que em relação a ela é o suficiente. Em relação ao meu pai, ele deixa a desejar porque acho que ele nunca entrou em contato com o COLUNI pra saber da minha vida acadêmica (E13).

Meu pai não é muito de ficar falando, minha mãe fala um pouco mais. Desde pequeno, ficou muito marcado assim, a importância do exemplo, e o exemplo deles pra mim é excelente, a gente nem fica conversando muito sobre isto, o exemplo deles já diz muita coisa (E17).

Apesar da mudança proporcionada pela entrada da mulher no mundo do trabalho e no âmbito social, aproximando-se de modelos anteriormente masculinos, no que tange ao papel do homem no desenvolvimento de atividades e tarefas domésticas e na educação dos filhos, ditas tradicionalmente femininas, está longe de se atingir a igualdade e a corresponsabilidade das tarefas (PETRINI; ALCÂNTARA; MOREIRA, 2009).

Como já mencionado, o CAP-Coluni interage com os pais por meio de reuniões, contatos telefônicos e mídias sociais (UFV, 2018). Nesse sentido, os estudantes foram questionados quanto às formas de interação escola-pais, e alguns acham que a forma que acontece é o suficiente e que propicia a sua autonomia.

Considero satisfatória. Acho que o Coluni é um colégio aberto e o aluno precisa ter as suas responsabilidades e a ligação com os pais deveria ser a mínima possível. É claro que eles têm que ter conhecimento da situação do aluno, das faltas, das notas, como já é feito, mas em relação ao comportamento, acho que é uma coisa pessoal do aluno, claro que muitas vezes as pessoas não desenvolvem neste aspecto como deveriam, mas de qualquer maneira a relação entre pais e alunos é satisfatória para mim. Tanto é que tem as reuniões dos pais, que não é obrigatória, os pais que definem esta necessidade. Ao mesmo tempo esta relação abre espaço para a independência do aluno por si só não ter a necessidade de intervenção dos pais e caso haja necessidade, os pais interfiram na relação aluno e escola (E1).

Acredito que esta seja a melhor forma, pois os pais moram longe e tem gente de toda região, acho satisfatórias as duas reuniões por ano no início de cada semestre. Considero satisfatório também em relação à frequência do aluno e às notas, a forma como vocês comunicam (E4).

Porém, alguns acham que deveria ser melhor a interação escola-pais, conforme relatos:

Acho que deveria ter um contato maior.[...] Os meus pais sempre procuram a escola toda vez que eles vêm em Viçosa, [...] mas é uma coisa da rotina deles. Seria uma interação melhor da equipe com os pais e com os alunos. Por exemplo, meus pais nunca participaram das reuniões de pais porque eles nunca puderam estar presentes, mas mesmo assim eles não deixaram de ter esse contato com a gente. A escola deveria cobrar dos pais para saber o que está acontecendo (E3).

Acho que poderia ser um pouco diferente. Eles só comunicam aos pais quando está com muita falta e, em relação às notas, só quando sai o boletim. Acho que poderia sair um comunicado antes, em relação à sala de aula, algumas coisas assim (E8).

O desejo de que os pais sejam presentes não precisa ser inversamente proporcional à autonomia, pois ter independência e autonomia não significa desconsiderar a satisfação e o prazer decorrentes da participação dos pais. Ressalta-se, ainda, nessa dualidade de sentimentos, que não existe relação direta entre a construção da identidade e da autonomia dos adolescentes e o sentimento de satisfação vivenciado por eles quando os pais participam de suas atividades escolares, como se o desenvolvimento da autonomia devesse levar os adolescentes a se importarem menos com a participação dos pais nas atividades que realizam (OLIVEIRA, 2007).

Assim, por meio do diálogo, os pais devem procurar participar da vida escolar de seus filhos, de forma prazerosa, não implicando, por si só, na perda ou ganho de autonomia dos estudantes.

O alinhamento dos objetivos e dos resultados analisados permitem afirmar que a relação família-escola, por meio de sua importância, das expectativas geradas sobre ela e sobre as suas formas assumidas no contexto investigado indicam algumas nuances que a relação assume, tais como: a escola como proponente do desenvolvimento; as expectativas das famílias e dos professores de que a escola funcione como uma agência formadora geral e não somente para transmissão de conteúdo; e a necessidade de que as famílias estejam presentes para que se considerem envolvidas na escolarização dos filhos.

Importante destacar que, sob o mandato do Estado, os dados nos permitem questionar a normalização da família pela escola no que tange à perene tensão entre essas duas instituições. Notadamente, as tensões são configuradas por normalização recíproca e bidirecional, que se dá tanto na direção da família, que adota os parâmetros escolares para acompanhar seus respectivos filhos e que precisa mostrar o envolvimento por meio de sua participação na escola, quanto na direção da escola, que necessita adicionar outras funções à transmissão de conhecimento, como, por exemplo, cuidar afetivamente e formar seus estudantes para a cidadania, além de ter que buscar formas de participação das famílias.

#### **4.9. O contexto família-escola-religião**

A religião, como instituição formadora de sentido, ao longo da história e na contemporaneidade, continua exercendo influência na família. A organização da família contemporânea foi construída e desconstruída de acordo com os aspectos sociais, econômicos, políticos e religiosos.

Para Giddens (2003, p. 192), “as instituições podem ser entendidas como instrumentos reguladores e normativos das ações humanas, as quais reúnem um conjunto de regras e procedimentos reconhecidos pela sociedade”. Com o objetivo de suprir as diferentes necessidades do ser humano na sociedade, as instituições atuam de forma interdependente. Ademais, desempenham papel fundamental no funcionamento da sociedade e da democracia, advindo de seu poder normativo e coercitivo.

Para Biesdorf (2011, p. 3), “a família é a principal instituição responsável pela educação informal, por meio da qual são ensinados os costumes humanos como falar, andar, comer, religião, cultura”, com um viés para a formação inicial dos indivíduos, que será ampliada com os conhecimentos escolares.

Vale ressaltar que, além das novas configurações de família, segundo Giddens (2001), a grande diversidade de famílias e formas de agregados familiares tornou-se um traço distintivo da época atual:

As pessoas têm menos probabilidades de se virem a casar do que no passado, e fazem-no numa idade mais tardia. O índice de divórcios subiu significativamente, contribuindo para o crescimento de famílias monoparentais. Constituem-se 'famílias recompostas através de segundos casamentos, ou através de novas relações que envolvem filhos de relações anteriores. As pessoas optam cada vez mais por viverem juntas em coabitação antes do casamento, ou em alternativa ao casamento. Em resumo, o mundo familiar é hoje muito diferente do que o era há cinquenta anos atrás. Apesar das instituições do casamento e da família ainda existirem e serem importantes nas nossas vidas, o seu carácter mudou radicalmente (GIDDENS, 2001, p. 174).

A migração dos estudantes faz com que eles carreguem consigo valores, padrões culturais, costumes, religião e crenças. Do ponto de vista social, esses sujeitos têm de adotar um novo ambiente sociocultural, o que ocasiona a redefinição de seu sistema de valores e propicia a formação de laços, e constituição de endereçamento (PERDOMO, 2007).

Dos pais entrevistados, oito se declararam católicos; seis, evangélicos, um tem pai católico e mãe evangélica, um, mãe católica e pai evangélico e um deles é espírita, conforme Quadro 8.

Os pais também foram questionados quanto à religiosidade de seus filhos, se eles frequentam alguma igreja em Viçosa. Nove pais consideram que seus filhos são praticantes e frequentam alguma igreja ou culto em Viçosa.

Minha filha é evangélica praticante, ela é líder de adolescentes na igreja, então tem um convívio bom, a igreja recebe muito bem. E eles se reúnem por exemplo na casa dos adolescentes uma vez na semana aí vai na casa das minhas meninas, vai na casa de outros adolescentes (P3).

Meu filho foi criado na doutrina espírita, assim ele é muito estudioso, ele reza todas as segundas-feiras, a gente faz o encontro familiar, embora ele esteja aí em Viçosa a gente se reúne ele aí no apartamento dele nos aqui e fazemos o nosso culto semanal. A gente já foi em algumas casas espíritas aí com ele, mas ele acha complicado porque elas são longe do centro e até mesmo pelo fato de perigo, então hoje ele não frequenta nenhuma casa religiosa, mas a gente está sempre juntos, a gente faz a nossa reunião segunda feira pelo celular. Sem Deus a gente não é nada. Se a gente não tiver uma fé muito forte em Deus a gente não deixa o menino ir embora para aí não (P7).

Até quando ele foi pra Viçosa, eu tinha aquela preocupação, eu falava pra ele que a gente tinha a nossa ocupação, mas que tinha que buscar a Deus, aí a minha sorte, foi que eu arrumei um apartamento do lado da igreja Presbiteriana, aí em frente essa igreja aí. Ele vai aos domingos. Ele começou a frequentar e depois descobriu que alguns colegas da sala dele estavam indo. Tem uns 3 ou 4 da sala dele que frequenta lá também (P14).

Nós somos católicos. Ele vai sempre aí a capela ele é religioso, ele segue direitinho. Ele vai todos os domingos, ele não deixa de participar (P17).

Quadro 8 – Opção religiosa dos pais e filhos

<b>Pais</b>	<b>Religião dos pais</b>	<b>Religião dos estudantes</b>
P1	Católicos	Católico praticante
P2	Católicos	Católico praticante
P3	Evangélicos	Evangélico praticante
P4	Evangélicos	Evangélico praticante
P5	Católicos	Praticante só na cidade de origem
P6	Mãe é católica e pai evangélico	Não frequenta
P7	Espíritas	Não frequenta
P8	Católicos	Frequenta pouco
P9	Pai católico, mãe e filhas evangélicas	Praticante só na cidade de origem
P10	Católica	Frequenta pouco
P11	Católica	Frequenta pouco
P12	católica	Não frequenta
P13	Evangélicos	Evangélico praticante
P14	Evangélicos	Evangélico praticante
P15	Evangélicos	Evangélico praticante
P16	Evangélicos	Evangélico praticante
P17	Católicos	Católico praticante

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os pais se sentem mais tranquilos quando os seus filhos estão frequentando alguma igreja ou culto. A religião sempre influenciou a família, impondo regras e determinando o que era certo e o que era errado (WIRTH, 2013). Nesse sentido, para os pais, a igreja ajuda a impor limites aos filhos, mesmo distantes da família, como, por exemplo, evitando participar de festas, o que é comum na adolescência.

Alguns pais consideram os seus filhos praticantes da religião, mas dizem que quando vieram para Viçosa, longe do convívio familiar, eles passaram a frequentar menos a igreja. Outros, porém, mencionam que seus filhos frequentam somente quando vão para as suas cidades de origem. Os depoimentos a seguir retratam esta realidade:

Ele, na realidade quando ele foi para aí ele estava na metade da crisma aí a gente incentivou muito ele a continuar tanto que ele fez a crisma na igreja lá da Santa Rita. Então a gente incentiva e quando ele está aqui ele participa, todos nós participamos. Quando ele está aí eu acho que ele enrola um pouco mas pega e vai. Às vezes tem que ficar lembrando, “vai na missa domingo” então ele tá indo, talvez não todo final de semana, mas tá indo. Não com a mesma frequência que a gente vai, mas tá indo, mas ele participa. (P2)

Ela frequenta, quando ela estava morando aqui com a gente ela era bem assídua. Coroinha e gostava muito, porque é uma cidade pequena né, então ela participava muito. Depois que ela foi para Viçosa ela já abandonou, mas aí quando ela vem aqui a gente tem que tá indo à igreja participando, para assim não deixar distanciar muito. (P5)

A minha filha sempre trabalhou na igreja, era coroinha, acólita na época que ela era acólita do padre, entendeu? Mas depois que saiu daqui não, não, aí não. Muito pouco, igual que era aqui, participante, não. (P10)

Foi possível perceber o sentimento de angústia dos pais quando relataram o distanciamento dos seus filhos da religião depois que vieram morar em Viçosa, longe do convívio familiar. A frequência da participação diminuiu e alguns vão somente quando visitam seus pais ou estão de férias. Alguns pais são mais categóricos, afirmam que seus filhos não frequentam mais a igreja depois que se distanciaram de casa. Os discursos a seguir demonstram esta vivência:

Não, ela não frequenta a igreja. Porque eu venho da religião católica, mas o meu marido é da religião evangélica e acabou ficando que hoje não frequenta né mas aí tem os dogmas aquela coisa toda né que é toda diferente e aí a gente concordou em deixar que ela decida para a gente não interferir. Ah, você tem que ser católica, tem que ser evangélica. E ela optou por enquanto não seguir nenhuma das duas igrejas, mas ela vai, ela vai na festa incendiária com o meu marido que é uma comemoração de igreja evangélica, ela vai com a prima dela aí, a prima dela é muito católica, a prima dela chama ela vai, vai na igreja católica. (P6)

Quando ela saiu ela era católica. Depois a gente não consegue mais, a religião quando chega neste aspecto da escola, a escola coloca o aspecto histórico e coloca a religião neste aspecto de dominação, de exploração, eu acho que isto fez ela se distanciar desse aspecto religioso, cada vez mais distante. Mesmo que ela tenha tido uma formação que favorece, de fazer a primeira eucaristia, de ir na missa, hoje eu percebo que é muito mais distante. Eles querem experimentar outras coisas, ela quer ir na igreja evangélica, quer ir acompanhar a colega que vai ter outra manifestação religiosa, isto eu não proíbo, eu acho que essa base ela já tem, que a base da religião católica, é o que eu acredito. Mesmo na minha família já tem uma diversidade religiosa. Mas a base que minha filha recebeu foi a católica e hoje eu percebo que ela está distante. (P12)

Observa-se no primeiro relato que a família optou por deixar que a filha escolha a sua religião, já que os pais frequentam igrejas diferentes. No segundo discurso, a mãe relata que a filha saiu de casa católica, mas devido ao seu convívio e aprendizado na escola acabou se distanciando da religião. Ressalta-se que uma mãe chegou a buscar o seu filho em Viçosa por ele ter se desviado dos valores que lhe foram ensinados e, ou transmitidos pela família, como relatado a seguir:

A gente teve uma formação cristã, nós vivemos em volta de princípios, de digamos leis humanas, leis que a igreja impõe mas a gente vive dentro de princípios que assim né, cada um considera o que é certo e a gente foi criado assim e quando eu senti que o meu filho já estava ambientado, quando eu senti que ele já estava com um grupo de amigos, já estava interagindo bastante, por vezes eu senti, não que ele estivesse indo para fora do trilho, do caminho, mas eu senti que ele estava tipo abandonando um pouco a sua essência e vivendo aquele mundo de Viçosa, falo o mundo da noite, ir em festa essas coisas, eu senti e conversava sempre com ele, não no intuito de brigar, mas conversar, pois nós temos um relacionamento muito aberto como amigos mesmo e por um momento que ele passou umas férias aqui eu fui percebendo o comportamento dele assim, muito diferente daquilo sabe, que nós ensinamos que nós traçamos para ele, claro que ele tem o livre arbítrio da escolha, mas é o que eu falava com ele

enquanto nós como pai e mãe tivermos autoridade sobre você, autoridade não só por você ser menor de idade, porque nós estamos te encaminhando pra vida, para o mundo e o que a gente podar, o que nós poderemos tirar para você como um bem futuro, nós vamos fazer. E aí por um momento eu percebi depois de ele passar com a gente quase dois meses de férias, assim que a bebida, estava saindo um pouco do controle sabe? E aonde que ele tava aprendendo era onde? Na roda de amigos nas festas que ele ia, sabe? E aí neste momento sim, estive na sala da psicóloga e conversei com ela sobre isso e fui na escola e trouxe ele para casa para ele passar uns dias aqui com a gente para ele conversar, para ele rever valores para ele rever aquilo, que era importante que aquilo que não fazia falta na vida dele. (P13)

Por outro lado, um estudante também relatou a sua opinião em relação aos pais e à necessidade da intervenção da escola, conforme destaca-se a seguir:

Olha, eu acho que o apoio que o Coluni oferece já é muito bom, a escola em si, mas eu acho que falta um pouco o diálogo com os pais, porque o que eu vejo, tanto pra mim quanto pelos meus amigos é que os pais assustam com os filhos que passam a lidar no dia a dia, passam a ver, porque muitos vem de uma cidade pequena, e não estão acostumados com certo tipo de coisas, se é que você me entende. Por exemplo, as festas que muitos não eram habituados a frequentar, a própria abordagem de temas em aulas ou até em discussões em relação a homossexualidade, outras formas de estilo de vida. Muitas vezes os filhos comentam isso com os pais, questionam algumas coisas, como já aconteceu comigo mesmo. Os pais acabam assustando, pensando que as aulas ou o convívio com certos tipos de pessoas estão fazendo um efeito negativo nos filhos. Eu não acho que seja isto, eu acho importante falar de vidas diferentes, mas eu acho que falta um pouco desta compreensão por parte dos pais, e o Coluni poderia entrar num diálogo em relação a isso. (E13)

Infere-se que os estudantes entendem o ponto de vista dos pais que estão inseridos em outros contextos nas suas cidades de origem e que o Colégio deveria propiciar alguma interação com esses pais, expondo a forma como o Colégio aborda algumas temáticas, como, por exemplo, a religião e a homossexualidade. Em relação aos jovens que migram para estudar, um dos riscos que eles correm, no anseio de adequação e adaptação aos novos valores, é o de negarem as referências de sua cultura de origem, perdendo suas raízes e até rompendo com suas famílias (REIS, 2014).

A Igreja influencia na casa, regulando os corpos e a sexualidade, pois a religião sempre influenciou a família, desde os primórdios da sociedade. Nem sempre o discurso religioso institucional e as práticas eclesiais são compatíveis, há diversas configurações familiares que querem ser acolhidas pelo e no discurso religioso. Este não pode ser exclusivista, mas precisa ser inclusivo (WIRTH, 2013).

Ao se inscreverem no processo seletivo do CAp-Coluni, os estudantes responderam ao questionário sociocultural, no qual havia a seguinte pergunta, conforme Quadro 9, na primeira coluna: “qual a sua religião ou culto?”. No momento da entrevista, eles responderam a outros questionamentos sobre o tema religião.

Quadro 9 – Questionamentos sobre religião

Est.	Qual sua religião ou culto?	Você tem alguma religião?	Se sim, qual é a religião?	Em Viçosa, é frequentador assíduo de algum culto religioso?	Caso tenha respondido “sim” à questão anterior, qual é a frequência?
E1	Cristianismo	Sim	Católica	Sim	Três a quatro vezes por mês
E2	Cristianismo	Sim	Católica	Sim	Uma vez por mês
E3	Cristianismo	Sim	Cristã	Sim	Três a quatro vezes por mês
E4	Cristianismo	Sim	Evangélica	Sim	Raramente
E5	Cristianismo	Sim	católica	Não	
E6	Não quero declarar	Não	-	Não	
E7	Espiritismo	Não	-	Não	
E8	Cristianismo	Sim	Católica	Não	
E9	Cristianismo	Sim	Protestante	Não	
E10	Cristianismo	Sim	Católica	Não	
E11	Cristianismo	Sim	Católica	Sim	Uma vez por mês
E12	Cristianismo	Sim	Católica	Não	
E13	Cristianismo	Sim	Cristã Evangélica	Sim	Três a quatro vezes por mês
E14	Cristianismo	Sim	Cristianismo	Sim	Três a quatro vezes por mês
E15	Não quero declarar	Sim	Adventista do sétimo dia	Sim	Três a quatro vezes por mês
E16	Cristianismo	Sim	Protestante	Sim	Três a quatro vezes por mês
E17	Cristianismo	Sim	Católico	Sim	Três a quatro vezes por mês

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observa-se, no Quadro 9, que 15 dos estudantes entrevistados mencionaram que pertencem ao cristianismo, e que somente dois não quiseram se declarar, em 2018, quando participaram da inscrição para seleção do Coluni.

Atualmente, 15 estudantes relataram que têm alguma religião, e dois informaram que não. Quando questionados se são frequentadores assíduos de algum culto religioso em Viçosa, dez declararam que sim, e sete declararam que não. Dos estudantes que se consideram assíduos, um diz que frequenta raramente, dois frequentam uma vez por mês, e sete, de três a quatro vezes por mês.

Ao reportarmos às entrevistas realizadas com os pais, na questão sobre religião, percebe-se que há concordâncias nas respostas, ou seja, as respostas dos estudantes corroboram com os depoimentos de seus pais. Há de se considerar, que as mudanças que ocorrem no indivíduo, antes e depois da chegada ao novo ambiente, podem romper relacionamentos entre membros familiares e perturbar a organização familiar, tornando o processo de adaptação mais difícil. Conseqüentemente, tais mudanças criam novos arranjos em várias dimensões do projeto de vida dos jovens, por exemplo, e não apenas nas dimensões de educação e trabalho, repercutindo também na percepção e na maneira como esses passam a se relacionar com suas famílias de origem e no novo ambiente no qual estão inseridos (MOTA; FRANCO; MOTTA, 1999; REIS, 2014).

## 4.10. Rede de apoio

Nesta seção são apresentadas e discutidas as redes de apoio dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa no CAP-Coluni na percepção dos responsáveis familiares e dos estudantes.

### 4.10.1. Principal rede de apoio em Viçosa na percepção dos pais

Os pais foram questionados acerca de qual a principal rede de apoio de seus filhos em Viçosa, quando esses têm qualquer tipo de problema, tais como: de saúde, nos estudos ou no Colégio, emocionais e no cotidiano.

Dos 17 pais, 16 mencionaram que seus filhos entram em contato primeiro com eles ou com os irmãos com os quais residem em Viçosa. Somente um pai informou que em primeiro lugar o seu filho procura apoio dos colegas. Conforme relatos:

Eu e a minha esposa. Quando tem qualquer dificuldade, liga para nós, a gente está no WhatsApp o dia inteiro. Assim, liga até quando tem muita urgência no período da escola, mas no recreio, ele sabe os horários. Ele pergunta alguma coisa, a gente está junto e manda mensagem. Todo dia a gente se fala por ligação de vídeo (P7).

Ela liga pra mim. Eu sou a primeira pessoa sempre, de dificuldade, de tudo. Em relação ao que ela vive na escola, em relação ao que ela vive com os amigos, tudo. Não que ela não tenha outras opções. Mas se for ligado ao emocional, está chorando, está com algum problema, aí é sempre com a mãe (P12).

Na visão dos pais, por eles terem um contato diário e constante com seus filhos, por *WhatsApp* ou por telefone, eles sentem-se próximos dos mesmos e, mesmo à distância, dão todo o suporte para ajudá-los a solucionar qualquer problema.

Quando os pais foram questionados a respeito da segunda rede de apoio de seus filhos em Viçosa, a maioria relatou que são os seus colegas do Coluni., seguido dos pais e familiares, amigos dos pais, que residem em Viçosa e pessoas da igreja que seu filho frequenta:

Ele recorre sempre aos seus colegas de sala. Nesses dois anos ele construiu amizades com os meninos já do segundo, do terceiro. Então, ele sempre recorre aos amigos. Tem o grupinho deles de afinidade e eles estão sempre trocando informações, trocando ideias (P7).

Já percebi o ciclo de amizades aí, eles se protegem muito, seria esse grupo, os colegas (P12).

Constata-se, portanto, a importância da rede de apoio à qual os estudantes recorrem quando possuem alguma dificuldade, para poderem se apoiar, compartilhar e procurar ajuda nos momentos difíceis, no que tange à vida estudantil e particular. A socialização escolar de

estudantes migrantes e a influência das redes de apoio durante a trajetória formativa dos estudantes que migraram e que abdicaram do convívio familiar para fins de estudo é relevante para os pais, para que eles tenham a certeza de que seu filho não está sozinho em Viçosa e que possui uma rede de apoio para ajudá-lo a superar as dificuldades.

#### **4.10.2. Principal rede de apoio em Viçosa na percepção dos estudantes**

Dos 17 estudantes, 13 relatam que a principal rede de apoio para qualquer dificuldade no seu cotidiano são os pais, e quatro mencionam que são os seus pares. Como sua segunda rede de apoio, nove entrevistados relatam que são seus pais e familiares, e oito referem-se a seus pares. Conforme relatos:

Em primeiro os colegas e em segundo lugar vou colocar pais e familiares, mas eu não recorro a eles com tanta frequência (E1).

Como eu sou muito parecida com meu pai, psicologicamente, de comportamento, eu sempre ligo primeiro para ele, porque eu sei que ele vai me entender melhor (E11).

Recorro mais aos meus amigos quando é um problema mais pontual em Viçosa e quando eu não consigo resolver sozinha, eu recorro à minha mãe (E12).

O jovem migrante e inserido em uma nova realidade, como a dos estudantes pesquisados, fornece subsídios para explorar novos diálogos na tentativa de reconstruir sua identidade em um novo contexto territorial e cultural. Assim, aos poucos vão moldando sua identidade às novas pessoas e relações do seu cotidiano, se distanciando do ceio familiar e reestabelecendo uma nova concepção individual e social e criando novas redes de apoio (JABUR, 2011).

Quanto à rede de apoio no Coluni, os estudantes foram muito pontuais nas suas respostas. A maioria relatou que procura apoio dos colegas para resolver os problemas e as dificuldades cotidianas em relação à escola. Alguns também relataram que procuram a coordenação e orientação escolar, outros recorrem à psicóloga, aos professores e à secretaria escolar.

Procuo a orientadora pedagógica, ou quando tem algum problema específico, eu procuro a pessoa para resolver (E4).

Recorro mais ao colega que mora comigo porque a gente é mais próximo, desde o cursinho que fizemos juntos até esses anos todos que estamos morando em Viçosa juntos. Eu sempre tiro dúvidas com ele, ele sempre me ajuda (E14).

Se for uma dificuldade em relação ao professor, a alguma matéria eu busco o professor. Quando não, eu converso com a psicóloga (E16).

Na verdade, a gente criou um grupo bem forte, são uns 10 colegas da minha sala, qualquer problema que a gente tem, um pede ajuda para o outro (E17).

Além dos seus pares que foram mencionados pelos estudantes como apoio, conforme depoimentos, a equipe escolar do Colégio apresenta-se disponível para atender e orientar os estudantes, no intuito de sanar suas dúvidas e dificuldades.

A interação faz parte do ser humano, os estudantes antes de virem estudar no Coluni, já possuíam um círculo de amizades, nas escolas em que estudavam, no bairro, nas famílias, entre outros, porém quando eles passaram no processo seletivo para o Colégio tiveram que mudar de cidade. Dessa forma, questionou-se aos estudantes como era o seu círculo de amizades antes de se mudarem de cidade para virem estudar no Coluni. Foram levantadas questões sobre a falta dos amigos que deixaram em sua cidade e como é o contato com eles atualmente.

Em relação ao círculo de amizades antes de ingressarem no Coluni, os estudantes mencionam que sentiram falta da proximidade de amigos com os quais eles mantinham vínculo e contato antes de virem para Viçosa, principalmente no período de adaptação.

Depois de ingressarem no Coluni, com a mudança de cidade e de escola, os estudantes criaram um novo círculo de amizades. Eles demonstram que construíram um forte vínculo, principalmente por estarem longe de seus familiares, e seus novos amigos se tornaram um ponto de apoio aqui na cidade. As amizades são principalmente alunos do Coluni, e a maioria é da própria sala de aula.

As amizades que eu fiz aí, foram principalmente com alunos da minha sala, a gente sempre mantém muito contato, mesmo agora, a gente sempre conversa. Eu acho que são amizades com pessoas muito boas, [...] é um círculo muito forte. (E2).

Sinto falta sim, principalmente dos meus familiares, mas os meus amigos que eram mais próximos continuaram mantendo contato e os meus amigos de Viçosa são muito bons, eu gosto muito deles. Hoje sou muito mais próxima deles do que dos amigos da minha cidade (A8).

A gente usa muito o *WhatsApp* e às vezes a ligação de vídeo do *WhatsApp* mesmo, ou de um aplicativo do Google que se chama *Meet*. Com os meus amigos mais próximos eu mantenho contato diário, já com outros eu converso semanalmente. E a gente tem os grupos também, da nossa sala e de outros grupos que a gente mantém contato (E13).

Sim, na minha cidade eu tenho os meus primos, os meus colegas de sala que deixei aqui. A gente tinha um contato bem forte, igual eu tenho com meus amigos de Viçosa. Quando você vai para Viçosa, você não conhece ninguém, além de quem você mora junto e de alguns amigos que passaram também e, quando você começa a criar um vínculo na sala de aula, como a gente está longe dos pais, acaba criando um vínculo muito maior (E14).

Dependendo das condições da migração, os indivíduos podem experimentar uma ruptura de sua identidade ao fragmentar ou interromper uma série de relações primárias afetivas,

tais como família, amigos e cidade natal. Essa descontinuidade pode ser reforçada, portanto, pelo anseio de pertencimento e, desse modo, tentar esquecer a vida anterior partindo do pressuposto de que sua trajetória teria que começar do lugar geográfico que se encontra (JABUR, 2011). Os depoimentos corroboram com o autor e mostram que os estudantes, aos poucos, foram se adaptando e criando novos laços de amizades e se distanciando dos familiares, principalmente dos amigos.

Os estudantes relatam que após ingressarem no Coluni, com as mudanças de cidades e longe de seus amigos e familiares, suas rotinas mudaram totalmente. Alguns saem com os novos amigos no seu tempo livre, assistem filmes e séries sozinhos ou em companhia dos amigos, vão à academia e, às vezes, fazem alguma atividade física como futebol e caminhada, além de irem à igreja, à feira e ao mercado. Todos eles relataram as mudanças bruscas de rotina às quais tiveram que se adaptar.

Todos os estudantes relatam que têm um ótimo relacionamento com os colegas que conheceram e convivem no dia a dia. Eles criaram um laço grande de amizades, principalmente com aqueles que estão na mesma condição, residindo longe dos familiares. Porém, alguns tiveram uma dificuldade maior no início, principalmente por causa da timidez, mas após passar o período de adaptação, todos criaram um círculo de amigos com os quais convivem:

O relacionamento com meus colegas é bom. Não faço amizade com muita facilidade, mas na escola que estudava, em pouco tempo já tinha conversado com todos da sala e já tinha criado um laço de amizade. E desse jeito foi também no Coluni, principalmente com a Gincana, é a época que a gente faz mais amizade, conecta todo mundo, tanto no primeiro ano quanto no segundo, porque no terceiro a gente fica mais distante, no terceiro ano a gente não participa da organização por causa do Enem (E12).

O relacionamento é muito bom. Tem algumas pessoas parecidas, mas tem algumas pessoas totalmente diferentes de mim porque vieram de várias cidades, de culturas diferentes, eu acho isto muito incrível, mas eu interajo bem com todo mundo (E6).

É bem tranquilo, [...] eles se tornaram uma família porque estando longe de casa, a gente acaba se unindo muito, além do convívio escolar, porque a gente marca de almoçar juntos, sair juntos, fazer almoço na casa de um, assistir filme na casa de outro, então é um convívio que se torna muito íntimo, muito bacana (E13).

Sou muito tímida e no começo foi um pouco difícil a criação destes laços, mas com o passar do tempo, todo dia estudando e convivendo grande parte do tempo juntos, a gente vai criando uma proximidade maior e acho que os laços hoje estão bem próximos. Hoje eu tenho uma relação muito boa (E2).

Brito e Koller (1999) destacam que o apoio social e afetivo fornecido pela rede relacional das pessoas é mantido por laços afetivos e depende de percepções que se tem do próprio mundo social, de competências e recursos disponíveis para proteção.

Após o período de adaptação e de aprenderem a lidar com a rotina de estudos e o ritmo do Colégio, os estudantes foram se aproximando e interagindo mais uns com os outros. Eles começaram a sair, realizar atividades físicas e de lazer juntos. Na segunda série, essa integração aumentou, principalmente por considerarem ser um ano mais tranquilo, pois já estavam adaptados e ainda não precisavam se preocupar intensamente com o Enem. Na terceira série, tudo mudou. Além da tensão do Enem e dos vestibulares, houve a pandemia e a suspensão do ano letivo presencial. Posteriormente, as atividades escolares foram retomadas de forma remota, mas, mesmo assim, os estudantes continuam se interagindo com os colegas por meio digital.

#### 4.11. Interação com seus professores

A interação professor-aluno no Coluni ocorre na sala de aula, nas atividades extracurriculares proporcionadas pelo Colégio e nos atendimentos. Alguns estudantes consideram ter uma boa interação dentro da sala de aula, conforme relatos:

Acho que a interação de alunos e professores na minha sala é boa com a maioria dos professores, tem alguns que a gente está desde o primeiro ano com eles. [...] A viagem para Ouro Preto também aproxima a gente dos professores que vão. Eu acho que isto aproxima dentro da sala de aula e nas atividades (E14).

Os estudantes mencionam que o que possibilita maior interação com os professores são os atendimentos que eles oferecem e os projetos. Ademais, pontuam que tais situações propiciam um diálogo mais aberto com os docentes, conforme fragmentos a seguir:

Acho que é pelo fato dos professores serem exclusivos (E6).

Acho que a interação é boa. No primeiro ano pode nem ser tanto porque o aluno está meio tímido, acabou de chegar na escola, mas no segundo e no terceiro anos é bem legal [...] e os projetos ajudam muito, os alunos têm mais liberdade para conversar com o professor, como no caso do Coluni em Cena no primeiro ano [...] e no Musical também [...] (E5).

Sim, a abertura e a questão dos atendimentos em si porque dá um espaço para interagir com o professor em um horário que não é de aulas, que pode ter um contato mais individual. Alguns professores disponibilizam alguns atendimentos, fora do período de prova, para ir lá e conversar se você tiver uma frustração com o trabalho deles ou se você vê algum ponto negativo. A maioria dos professores é muito aberta a críticas construtivas, e muito aberta ao diálogo (E6).

Já alguns estudantes referem-se à autoridade e autoritarismo ao falar sobre a interação com alguns professores.

Acho que o momento de maior interação é nos atendimentos, nas monitorias, por exemplo, na hora de tirar dúvida, a gente tem este momento com eles, eu acho muito positivo para aproximar mais a gente deles e isto ajuda a tirar um pouco desta ideia de autoridade dos professores tão forte. Eu acho que estes são os principais pontos, monitoria e atendimento (E2).

Vejo que os professores que interagem bem com os alunos levam isto para fora da sala de aula e acho isto muito importante. [...] Me lembro deles participarem de churrasco com a gente, saírem com a gente e acho que essa interação bacana. De outros professores eu já senti mais resistência, talvez seja uma forma mais autoritária deles lidarem com os alunos dentro de sala, tentando conquistar o respeito de forma autoritária e acho que isto cria um bloqueio durante a interação (E13).

Existe uma discussão acerca da autoridade do docente e a autonomia estudantil. A autoridade docente é, muitas vezes, confundida com a ideia de autoritarismo e de rigidez no espaço escolar. No que diz respeito ao rigor nas práticas pedagógicas disciplinares, há espaço para uma escolha pedagógica do educador comprometido com a pedagogia libertadora. Porém, há necessidade de articulação dos conceitos de autoridade e autonomia, da importância das práticas de autoridade docente para a construção da autonomia dos estudantes e as dificuldades da instituição escolar para o trabalho com essa problemática, tendo em vista os conceitos de autoridade e autonomia (THESING; MOROSINI, 2018).

No entanto, alguns estudantes consideram que não existe uma boa interação professor-aluno, que eles não têm autonomia e voz perante os professores e, ainda, que existe impessoalidade no tratamento com o corpo discente, segundo citações a seguir:

O colégio que estudava era menor e eu tinha uma relação muito intensa e próxima com os professores e com os coordenadores. Toda terça-feira a noite comia um churrasquinho com o professor, quando almoçava na rua, almoçava com o professor. Não vejo essa proximidade com os professores no Coluni, pelo menos da minha parte; acho que os professores não se preocupam em saber de laços afetivos, de se aproximar, até porque é um colégio muito grande, com muitas pessoas (E1).

Acho que a gente tem pouca voz em relação aos professores, que não temos nenhuma autonomia, não conseguimos mudar e que a nossa voz não é ouvida para isto. Eu acho que falta a escola ouvir a gente sobre os professores (E3).

Existe uma boa interação, os professores estão disponíveis em seus gabinetes. Desde que seja hora marcada, você pode ir ao gabinete, tirar dúvidas, conversar e tal, mas fora disso, eu acho que falta uma liberdade de interação entre aluno e o professor, mais na questão de amizade mesmo e menos profissionalismo (E15).

Os depoimentos sugerem uma falta de diálogo mais aberto dos docentes com os estudantes. Os discentes sentem a necessidade de conversar, manter uma relação mais próxima com seus professores, mas nem todos permitem essa aproximação.

Depende do professor. Tem professor que é muito querido, que a gente gosta bastante, mas tem uns que nem todo mundo gosta. Às vezes eles colocam uma coisa pesada demais pra gente, uma coisa desnecessária. Lá já é pesado naturalmente, e qualquer coisa que aumenta, a gente já sente. Então, é complicado (E7).

Depende muito, porque tem pessoas mais introspectivas e outras mais desinibidas. Com os professores mais introspectivos a gente tem uma relação de assistir a aula e pronto. Com aqueles que interagem mais, que são mais desinibidos, a gente tem uma

relação mais forte e tem mais tranquilidade de conversar com eles. Agora, os que são mais fechados, limita um pouco a convivência com eles. (E12).

Ressalta-se ainda, que alguns estudantes consideram que essa interação depende tanto do professor como do aluno, conforme relatos:

Acho que isto vem dos professores e alunos porque [...] normalmente aqueles que são mais abertos conseguem ter uma relação melhor do que os mais tímidos. Quando o professor é mais aberto, os alunos não têm tanto medo de conversar com ele (E8).

Tem uma ótima interação, pelo menos com a maioria dos professores. Vejo sempre um monte de alunos irem nas salas deles para conversar e não só para pegar matéria, tem muitos professores que são tipo assim, pai da gente. Vai muito de aluno para aluno, porque tem aluno que não tem muita interação, mas tem gente que tem. Acho que depende tanto do aluno como do professor. Quanto aos professores estarem abertos, tem alguns que as pessoas procuram mais porque eles são mais carinhosos, mas acho que isto é da personalidade de cada um e não tem muito como mudar (E11).

Depende do aluno. Porque se o aluno busca um relacionamento com o professor, terão um relacionamento próximo. No meu caso, por exemplo, sou muito tímida e não converso muito com os professores, então não é um relacionamento muito próximo (E16).

De maneira geral, os estudantes relatam a boa interação dos professores com os estudantes, porém, para alguns, falta abertura por parte do professor, o que propiciaria uma maior aproximação e interação com os estudantes. Os estudantes foram questionados se eles tinham alguma sugestão, algo que poderia possibilitar uma maior interação professor-aluno. Alguns deram as seguintes sugestões:

Acho que talvez uma abordagem mais íntima às vezes dos professores, do ponto de vista de simpatia mesmo, de trocar uma ideia. [...] Teve um professor que jogava pelada e saía com os alunos. Ele criou laços muito próximos, de muita amizade com eles, coisa que não se observa em todos os professores (E1).

*Feedback* dos alunos. Por exemplo, eu não consigo chegar para um professor e falar “ah, sua aula é ruim”, e eu não faria isto de forma alguma. Também acho complicado falar na cara de um professor em uma reunião e acho que a coordenação pedagógica deveria atuar sobre isto com a gente. Eu sei que é um professor, servidor público, concursado, mas se de 150 alunos a maioria acha que não é bom, acho que tem que mudar (E3).

Os estudantes almejam mais diálogo com o corpo docente e sugeriram ações que proporcionassem maior empatia por parte dos professores. Uma proposta foi a possibilidade de um *feedback* dos estudantes aos professores, para que possam expor aos docentes os pontos positivos e negativos de sua disciplina, o conteúdo e a maneira de ministrar as aulas. Assim, os professores poderiam proporcionar maior diálogo, melhorando a interação com os futuros estudantes do Coluni, conforme as palavras de Paulo Freire:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se

tornam sujeitos do processo que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já, agora, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 39).

#### 4.12. Interação com a equipe escolar

Os estudantes foram questionados sobre o seu relacionamento com a equipe psicopedagógica, direção e demais servidores do Coluni. A maioria respondeu que tem um bom relacionamento e que, quando precisam, eles estão sempre disponíveis para lhes ajudarem.

Muito boa, sinto que todos se dispõem em ter um diálogo aberto, de esclarecer dúvidas ou do que for preciso (E13).

Acho que sim, eles sempre estão conversando com a gente, chamando para uma conversa. Eu acho a interação muito boa e bem próxima, por acompanharem as nossas notas e quererem saber como estamos (E8).

Com a equipe psicopedagógica em geral, foi o melhor, porque as pessoas desta área no Coluni são mais simpáticas do que os professores em geral, porque eles encaram com um profissionalismo excessivo. Eu lembro que a psicóloga e a coordenadora são pessoas muito simpáticas (E15).

Porém, alguns estudantes disseram que não têm ou que tiveram pouco contato porque eles não tiveram nenhum problema.

Nunca tive problema não, eu acho que é boa (E7).

Nunca tive nenhum problema com professores nem com outros funcionários, acho muito boa a relação, mas é uma coisa minha, de não ter precisado, de não ter procurado muito, mas às vezes que precisei e procurei foi muito tranquilo (E9).

Minha relação com os funcionários da escola é uma relação tipo, se eu precisar de alguma coisa, sei que eles vão poder me ajudar, não acho que tem que ser mais do que isto, eles auxiliam e ajudam a gente, quando a gente precisa (E10).

É ressaltado que os estudantes só pensam em procurar a equipe psicopedagógica ou direção mediante a algum problema a ser resolvido, como questão de notas, problemas com professores ou de cunho pessoal, conforme se observa a seguir:

Penso que é uma coisa mais pessoal. Acho que os alunos só recorrem a esses profissionais em situações mais específicas e, como não recorri à psicóloga nem à coordenação, não posso falar com tanta precisão (E1).

Acho que tem muito de colo de mãe, enxergo muito isto, que vocês estão ali para acolher a gente, mas depende da vontade da pessoa de fazer isto, se você não se importar com isto, vai passar os três anos ali, sendo um serviço da escola, sabe (E3).

Já alguns estudantes destacam a importância desse contato com a equipe escolar, principalmente no período de adaptação na primeira série.

Acho interessante, [...] o contato que eu tive com vocês foi muito positivo, eu acho que no primeiro ano você precisa de ajuda e você não está sozinha neste processo (E11).

Acho que tem uma boa interação. Quando a gente entrou, [...] quase 50% do triênio pegou recuperação. Vocês pegaram todo mundo que tinha nota vermelha e marcaram um horário para conversar com cada pessoa e isto possibilitou uma interação maior com a gente, porque foi a partir daquele momento que vi que tinha pessoas que eu poderia buscar quando tivesse problemas em relação à nota, aos professores.[...] É interessante a equipe psicopedagógica colocar um horário para conversar com cada aluno no início do ano porque isto deixa os laços mais estreitos e aí todo mundo vai saber que, se tiver algum problema, tem alguém para procurar (E12).

Entretanto, alguns estudantes acham que a equipe escolar é um pouco distante e que não possuem uma boa interação com os discentes, conforme posicionamentos:

[...] Com alguns professores eu tenho mais contato, com outros menos. Com a parte administrativa da escola, esse contato é feito mais com vocês, o resto da parte administrativa é meio ausente (E3).

Acho que não tem uma interação muito grande porque não fazem parte do cotidiano dos alunos, muitas vezes, porque o professor, querendo ou não, você vai ter aula com ele pelo menos uma vez por semana durante um ano. Já com os outros servidores depende muito do que os alunos fazem na escola, [...] você vai procurar a psicóloga quando estiver com algum problema e precisar conversar com ela. Se perdeu alguma prova ou coisa assim, então você vai precisar conversar com a coordenação. São coisas mais específicas (E11).

Acho que os alunos não têm tanta interação com a equipe escolar, eu acho que é bem distante na verdade (E5).

Alguns estudantes relatam o seu distanciamento perante a equipe escolar. Neste contexto, foi solicitado aos estudantes sugestões que possibilitariam uma maior interação, maior aproximação entre estudantes e equipe psicopedagógica e com a equipe escolar em geral. As sugestões relatadas foram:

Acho que se a equipe estivesse mais presente durante os projetos, talvez essa interação aumentasse um pouco, porque a maioria das pessoas nem conhece quem faz parte da equipe (E5).

Acho que uma coisa muito boa é aproveitar aquele espaço do auditório e promover mais palestras sobre problemas psicológicos, sobre a competição, que é muito exagerada no Coluni. [...] Poderia utilizar aquele espaço do auditório e chamar profissionais, mesmo da equipe do Coluni para dar palestras sobre problemas psicológicos e como é importante o diálogo. [...] (E6).

Os estudantes disseram que para promover uma maior interação com a equipe psicopedagógica, os profissionais deveriam estar mais presentes nas atividades extracurriculares do Coluni, promover mais palestras de cunho psicológico para dialogar com os estudantes sobre a competição não saudável entre eles, por exemplo. Ademais, alguns relataram que existe medo ou constrangimento de procurar pela equipe:

[...] Vocês ficam na sala e se precisarmos de qualquer ajuda para superarmos uma frustração ou problema é só recorrer, mas acho que muitos alunos têm medo de recorrer, não sei os motivos, mas ainda existe uma barreira, mesmo vocês estando sempre abertas, sempre passando nas salas (E6).

Acho que os alunos normalmente entram mais em contato se alguém da turma deles ou dos veteranos tem mais contato, é mais uma questão de ver o que já fez para fazer também. Vejo que às vezes os alunos ficam constrangidos, principalmente a questão da psicologia (E11).

Esses depoimentos ressaltam a necessidade de se criarem estratégias para quebrarem a barreira que existe entre a equipe e os estudantes, com a finalidade de se propiciarem mais aproximação entre ambos, de forma a romper com o medo, a vergonha e o constrangimento dos estudantes. Eles percebem a importância da equipe psicopedagógica, mas alguns demonstram dificuldade para se aproximarem dela com naturalidade para se sentirem acolhidos.

Os estudantes foram questionados se eles se sentem acolhidos pela escola. Todos disseram que sim, que possuem o sentimento de acolhimento pela equipe escolar. Os trechos a seguir retratam esse sentimento:

Me senti acolhido, principalmente por parte dos alunos, que são pessoas que assim como eu estão vivendo a mesma experiência e isto fortalece muito a união entre os alunos (E1).

Sim, eu sempre me senti muito bem lá, sendo acolhido pelos professores, mas pela equipe escolar também. Acho que foi muito importante para sentir mais tranquilo, menos nervoso, menos ansioso. (E2).

Eu me sinto. A gente muda tanto e o pessoal faz de tudo pra gente se sentir bem, eu acho que sim (E7).

Sempre me senti muito acolhida no Coluni, talvez não seja uma realidade para todo mundo, mas sempre me senti assim. Sempre tive grupos muito bons, desde o início já tinha as minhas amigas e os veteranos, sempre muito fofos, me ajudavam a estudar quando estava desesperada, aí conheci o pessoal mais velho do grêmio e sempre tive muito contato com os professores[...] (E11).

A Gincana é uma atividade que proporciona a interação entre os estudantes, sendo essa a primeira atividade extracurricular ao ingressar no Colégio. É uma atividade muito valorizada pelos discentes:

O Coluni desde o início tem isto, [...] te acolhe, você faz parte, tem sua turma, tem a cor da bandeira, [...] faz parte de um grupo, principalmente nas gincanas e isto aproxima os alunos, eu acho isto muito importante (E14).

Sim, principalmente por causa da gincana. [...] Até a gincana, os alunos em geral são bem unidos e a escola também é bem acolhedora, depois é um pouco menos porque as panelinhas vão começando a se formar (E15).

Alguns, porém, relatam que tiveram dificuldade de interação e não se sentiram acolhidos no início, quando ingressaram no Colégio, mas que, após certo tempo, foram se ambientando e superaram essa etapa:

Senti muita dificuldade no início, não me sentia pertencente à escola, mas isto foi superado. Quando cheguei, vi todo mundo muito diferente de mim, do que estava acostumada, me senti inferior e aí comecei a pensar que o Coluni não era para mim. Aí fui conversando com minha mãe e ela falou [...] “você está aí porque merece, como qualquer outro que está aí, você não é inferior a ninguém” (E16).

A escola em geral tem uma dinâmica de acolher, tanto nos eventos que tem nela, quanto dessa atenção que eles dão nos atendimentos. [...] Tem professores que a gente não se sente à vontade para conversar sobre as nossas dificuldades nas disciplinas, mas tem outros que são totalmente o contrário (E10).

O processo de adaptação faz parte do indivíduo; cada um tem seu momento, seus medos e suas angústias, e a primeira etapa proporcionada pela escola para quebrar essa barreira é a Gincana, quando estudantes e comunidade acadêmica se juntam para recepcionar e acolher os novos estudantes. Conforme relatos dos estudantes, a Gincana consegue proporcionar esse ambiente acolhedor e de interação. Assim, ajuda a propiciar um sentimento de pertencimento ao grupo e ao Colégio como um todo.

Para finalizar, levando em consideração toda a trajetória no Coluni, os pais foram questionados se alguma vez o filho mencionou o desejo de deixar o Colégio e voltar para casa ou se eles quiseram, em algum momento, buscar os filhos. Dos 17 pais, nove mencionaram que seus filhos nunca pensaram em desistir, eles utilizaram as expressões

Nunca houve essa questão de “eu quero voltar,” de forma alguma (P2).

Não, nenhuma vez, ela ama a escola mesmo (P8).

Não, ela ama o Coluni. Também a gente mora numa cidade muito pequena, muito atrasada, eu jamais ia querer que ela voltasse para casa (P11).

Não. No primeiro ano ele teve alguma dificuldade, mas eu falava “pode ficar tranquilo que você consegue” (P14).

Os pais apoiaram as escolhas dos filhos e eles demonstraram que fizeram a escolha certa, pois nunca pensaram em desistir e retornar para casa.

Entretanto, sete pais mencionaram que os filhos cogitaram retornar para casa e desistir da escola. Alguns comentaram que foi algo de momento, principalmente no período de adaptação:

Ele quis voltar para casa nesse processo de transição, de adaptação. Eu falei “se você quiser, eu te busco aí agora, meu filho”, mas ele falou “eu vou até o final” porque ele achou o jeito da escola ensinar bem melhor (P1).

Nunca quis buscá-la. Ela falava que queria desistir, mas [...] liguei para a psicóloga porque fiquei muito preocupada e ela pediu para a gente ligar menos. Ela chorava muito com o pai e eu levava mais na esportiva e sempre conversava com ela porque foi ela que escolheu o Coluni e ela teria de enfrentar os desafios (P16).

No período de adaptação ao Colégio, a distância de casa gerou insegurança e conseqüentemente manifestou nos estudantes o desejo de retornar. No entanto, os pais perceberam que essa insegurança foi gerada pela nova vivência de seus filhos e também por serem ainda adolescentes, sendo sentimentos como medo, ansiedade e insegurança comuns nessa faixa etária.

Porém, uma mãe relatou que buscou seu filho em Viçosa e o levou para casa no intuito de rever valores, pois ele era um adolescente e estava indo a festas e consumindo bebidas alcoólicas, atitudes que os pais não achavam corretas. Após uma semana de conversa, o estudante aceitou rever suas atitudes e retornou a Viçosa e ao Coluni.

Os estudantes também foram questionados se alguma vez quiseram desistir do Coluni e voltar para casa. Oito dos entrevistados disseram que não pensaram em desistir em nenhum momento e utilizaram expressões como:

Não. Muitas vezes eu fiquei assim, meu Deus, podia ser mais fácil, mas desistir, nunca (E11).

Não. Era muito o meu sonho, eu não ia sair (E12).

Nunca e jamais foram as respostas dadas por alguns, contudo, a maioria, ou seja, nove estudantes mencionaram que em alguns momentos pensaram em desistir, principalmente no período de adaptação. Os depoimentos a seguir revelam sentimentos vivenciados:

Teve momento que senti muita saudade de casa, da minha rotina lá. Longe da minha família, fiquei um pouco perdido, mas não a ponto de pensar em desistir daquilo e voltar. Acho que foi mais questão de momento, de sentimento de adaptação e novidade para mim, mas desistir não (E2).

No primeiro ano, quando terminou o primeiro semestre, eu queria voltar para casa. Estava com muita dificuldade no Inglês e estava com medo de repetir na matéria, já que estava repetindo o ano (E4).

No primeiro mês falei, mas depois não. Por ser algo novo, estava com medo, mas depois não trocava de forma alguma. Falava principalmente com minha mãe, porque ela não queria mais que eu fosse embora, o meu pai nem tanto [...] (E17).

Deduz-se pelos relatos que o fato de pensar em desistir do Colégio e retornar para casa foi algo momentâneo e que ocorreu no período de adaptação em relação aos conteúdos, às disciplinas e à metodologia de ensino. Ademais, os estudantes relatam a importância do apoio incondicional dos pais para ajudá-los a superar os desafios enfrentados, conforme depoimentos:

Falei com a minha mãe, mas ela me deu força para continuar e realmente agradeço por ela ter me ajudado, porque senão seria um problema na minha vida (E8).

Já pensei, manifestei o desejo com meus pais e eles me apoiaram. Aqui em casa tenho liberdade de escolher o que vou fazer e meus pais me apoiam, “desde que não seja o caminho errado” (E15).

No início do primeiro ano, com certeza tive, e no final do primeiro ano pensei que se não conseguisse passar de ano, talvez iria desistir. Mas os meus pais não me deixariam desistir. Quando falava com eles, eles me falavam “olha a escola que você está e olha a escola que você vai ter que estudar aqui” e aí eu desistia (E16).

Dos estudantes entrevistados, uma mencionou que pensou em desistir na segunda série no Coluni, mas segundo ela

Voltar pra casa, não. Eu pensei em ir para outra escola no segundo ano inteiro. Todo mundo fala que o segundo ano é o mais fácil; estava preparada para um ano leve e fácil [...] e foi um ano atormentador, posso falar assim (E3).

De acordo com o depoimento, a primeira série foi tranquila para a estudante, e a vontade de desistir se deu na segunda série. Dessa forma, de maneira geral, os estudantes tiveram momentos de dúvidas, medos e incertezas, principalmente no período de adaptação que os levaram a querer desistir do Colégio e retornar para casa. No entanto, foi algo momentâneo, eles conseguiram superar os desafios, adquirindo competências socioemocionais. Assim, pode-se afirmar que se tornaram indivíduos resilientes e estão prestes a concluir a terceira série, e, conseqüentemente o Ensino Médio, de forma não presencial, em decorrência da pandemia. No tópico a seguir é abordada a questão da pandemia.

#### **4.13. Em tempo de pandemia – Covid-19**

Este ano pode ser considerado atípico para todos os estudantes, tanto no Brasil como no exterior, em função da Pandemia da Covid-19. Diante do atual cenário que o brasileiro está vivenciando com o isolamento físico, milhões de crianças e jovens deixaram as suas escolas tendo que ficar em casa, longe das rotinas escolares e, em muitos casos, tendo aulas *online*, até então, sendo um fato novo tanto para eles como para os seus pais e familiares. Nessa ótica, Mello, Santos e Souza (2020) esclarecem que:

A suspensão das aulas é de fundamental importância como uma medida para colaborar com o isolamento social, haja vista que é um espaço físico onde o contato entre diversas pessoas é inevitável. Tal medida tem encontrado significativo apoio junto aos educadores, pais e instituições de ensino [...] (MELLO; SANTOS; SOUZA, 2020, p. 190).

Nessa perspectiva, este tópico aborda a vivência dos estudantes do Coluni e dos familiares acerca desse momento de incertezas e inseguranças.

#### **4.13.1. Efeitos da pandemia na percepção dos pais**

A pandemia alterou toda a rotina dos estudantes e de seus familiares; as aulas foram suspensas, e os estudantes retornaram para suas casas. Porém, após terem ingressado no Coluni, o período que os filhos permaneciam mais tempo nas casas dos pais era nas férias, mas por causa da pandemia estão ficando por mais tempo. Dessa forma, buscou-se saber, na opinião dos pais, como está sendo o comportamento de seus filhos ao terem que conviver diariamente com seus familiares por um longo período, após ter saído de casa e criado uma certa autonomia. Buscou-se saber se eles consideram que o relacionamento com os filhos melhorou, ficou mais fácil, mais difícil, ou se não alterou. Acerca deste questionamento, a maioria relata que não houve alteração no comportamento de seus filhos:

Ela voltou como estava há três anos, me fazendo companhia, conversando, com aquela rotina de todo dia que a gente tinha e está muito bom (P5).

A gente nunca teve problema para falar, para conviver, nada, nada, está tudo sossegado (P8).

Comigo não tem problema nenhum, nós sempre conversamos de tudo, temos um relacionamento muito aberto e uma convivência muito boa, independente se ela está longe ou perto, não muda nada. Ela volta pra casa e o carinho é o mesmo. [...] Qualquer pessoa que vai morar sozinho, adquire independência, é do ser humano, não tem como mudar. Mas acho isto uma coisa boa (P11).

Não, [...] tanto eu o ouço quanto ele me ouve, não tem essa dificuldade por ele ter amadurecido e ter a sua própria autonomia (P13).

A volta dos filhos para as casas dos pais neste período de pandemia continuou configurando uma relação tranquila deles com seus pais. Os depoimentos anteriores dos sujeitos P11 e P13 mostram que os pais entendem com naturalidade que seus filhos, no decorrer do tempo, adquiriram independência e autonomia por viverem longe dos familiares e que esse distanciamento pode ter contribuído para melhorar a relação com seus filhos.

Melhorou muito! Ele é um menino muito bom e obediente. Eu trabalho o dia todo e, quando chega a noite e vou fazer o jantar, ele já vai pondo a mesa, um vai lavando as vasilhas e o outro vai guardando; a gente tem uma interação muito boa aqui (P1).

Ele sempre foi muito tranquilo, mas acho que desde que ele foi para Viçosa e fica mais tempo longe, quando está perto é até mais atencioso e carinhoso (P2).

Não sei se esse momento muito difícil que a gente está vivendo aflora essa questão, mas parece que une mais a gente, apesar de estarmos isolados da sociedade, estamos com a família. Então tem essa atenção, esse carinho (P9).

Acho que eu e minha filha nos aproximamos mais depois que ela foi embora porque antes ela era mais o pai dela, a gente se desentendia muito.[...] (P16).

De acordo com os pais o relacionamento com seus filhos melhorou após eles terem tido a experiência de morar longe dos familiares. Eles mencionaram que seus filhos são mais carinhosos e que houve uma maior aproximação e uma maior interação. Eles acreditam que isso também pode ter ocorrido devido ao distanciamento físico ocasionado pela pandemia, fazendo com que fiquem mais tempo juntos dentro de casa.

No entanto, alguns pais percebem que houve mudança no comportamento de seus filhos e que a relação ficou mais difícil, como no depoimento a seguir:

Ela sempre tem algumas ponderações em relação a convivência, ao jeito como a gente está organizado e percebo que ela reclama mais. [...] Se for para ela escolher, prefere estar aí estudando do que estar em casa. Acho que morar fora é sinônimo de ter liberdade e ela gostou disto, desta liberdade. Aí acorda na hora que quer, dorme na hora que quer e aqui em casa a rotina é diferente. Aí aqui quer ficar acordada a noite inteira e dormir o dia inteiro, porque se está sozinha não tem ninguém para fazer este monitoramento. Com a liberdade que ela conquistou [...] não se adapta à rotina que tinha antes (P12).

A relação pais e filhos sofreu algum tipo de alteração depois que os filhos se afastaram do convívio familiar para fins de estudos, fato esse vinculado aos novos espaços, à autonomia e à liberdade conquistada, sendo evidenciada também alteração na questão afetiva. Todavia, ressalta-se que os estudantes do Coluni ingressaram no Colégio ainda muito jovens, em torno de 15 anos de idade, adquirindo responsabilidades e atribuições muito cedo afetando, assim, o seu comportamento perante seus pais.

No entanto, cabe ressaltar que este momento atípico, de pandemia, vivenciado pelos estudantes poderá afetar ainda mais os estudantes da terceira série do Ensino Médio, pois além da interrupção do ano letivo presencial, eles estão na expectativa de fazerem o Enem e os vestibulares. Até o momento da entrevista com os pais, realizada em abril de 2020, os estudantes não tinham noção de quando retornariam as aulas e nem de como seria o calendário do Enem e Vestibulares; eles estavam vivendo um momento de muitas incertezas.

Contudo, ao término da elaboração desta dissertação, as aulas presenciais ainda não haviam sido retomadas e a previsão para que os estudantes das três séries concluam seus estudos por meio do ensino remoto é em fevereiro de 2021.

Nesse sentido, os pais foram questionados a respeito de como os seus filhos estavam vivenciando este momento, se estavam tranquilos ou se estavam com sintomas de estresse, ansiedade e outros. A maioria dos pais relatou as dificuldades que os filhos estão vivenciando neste momento:

Ele teve uma ansiedade muito grande no início porque estava com um cronograma de estudos pronto até o final do ano [...] e levou um baque “como vou fazer, como é que vou estudar, por onde vou começar,” mas foi só no início da pandemia [...]. Depois o tempo foi passando e ele foi se organizando, se acalmando. Agora o cursinho que ele ia fazer aí para o Pismi já está dando aulas online na plataforma e ele assiste. Agora ele já está mais controlado, mas é ansioso por natureza (P1).

Está sendo um período difícil. Ele está ansioso, preocupado com o ano letivo, com o próximo ano, com o Enem, vestibular, não sabe se tem, se não tem, e acaba que não desliga e tenta compensar as aulas que não tem do Coluni para não ser tão prejudicado, essa tem sido a maior ansiedade dele (P13).

Ele começou a fazer o cursinho online, mas não gostou das aulas e ficou só com o cursinho de redação, mas tem outras aulas que ele assiste. Ele está tenso, nervoso e um pouco estressado, mas acho que é preocupação, fica tenso com essa história de vestibular. Esta fase já traz tensão e causa preocupação, ainda mais nessa pandemia, sem contato com os professores que ajudam muito, e com os colegas. A gente faz o que pode para tentar ajudar (P17).

Conclui-se que este momento não está sendo fácil para os estudantes da terceira série do Coluni. Conforme depoimentos dos pais, há sintomas de ansiedade, estresse, tensão e nervosismo nos seus filhos. Alguns pais relatam ainda, outros problemas relacionados a seus filhos como:

Ela está aqui um pouco relaxada com os estudos (P5).

Difícil sim, é manter o ritmo de estudo (P8).

Ele fica ansioso, apreensivo, com medo de não ter o Enem, de ter que adiar mais um ano para frente. (P15).

Porém, alguns pais mencionaram que seus filhos permanecem tranquilos diante dessa situação:

Meu filho é e está tranquilo, puxou muito a mãe dele. Enquanto todo mundo saiu chorando e se descabelando após fazer a prova, ele saiu com cara de paisagem, como se nada tivesse acontecido. A amiga dele saiu chorando depois que apitou a sirene informando a interrupção das aulas e ele saiu tranquilamente, calmamente, como se nada tivesse acontecido (P2).

Minha filha está tranquila, eu falei com ela “você estuda porque não pode parar” aí ela está estudando e se esforçando bastante. Achei que ia ficar mais preocupada porque no último ano fica sempre preocupada com tudo, mas ela não está (P4).

Compreende-se que é da natureza humana que cada pessoa enfrenta uma situação adversa com mais ou menos tranquilidade ou estresse. A seguir serão apresentadas a percepções dos estudantes acerca deste momento vivenciado diante da pandemia.

#### 4.13.2. Efeitos da pandemia na percepção dos estudantes

Objetivou-se, em relação à questão do momento vivenciado pelos estudantes neste período de pandemia, identificar: se o relacionamento do adolescente com seus pais, após seu retorno para casa, foi alterado; quais sensações estão sendo vivenciadas pelo estudante nesta pandemia; e por último, de que forma eles estão organizando a sua rotina e quais são suas estratégias de estudo. Após analisar esses três tópicos, a subseção finaliza com a pretensão dos estudantes em relação aos cursos escolhidos e projetos futuros.

#### 4.13.3. Retorno para a família

Como já evidenciado, os estudantes passaram por um período de adaptação com o distanciamento familiar para estudar no CAP-Coluni. No decorrer da trajetória, eles se adaptaram e adquiriram autonomia, crescimento pessoal e amadurecimento psicoemocional. Porém, com a pandemia e a suspensão das aulas presenciais, eles permaneceram em suas casas por período superior ao de suas férias escolares.

Nesse sentido, os estudantes foram questionados sobre como estava sendo a convivência diária com seus familiares, por um período mais longo, após ter saído de suas casas e criado uma certa autonomia, e se eles consideram que a relação melhorou, ficou mais fácil, mais difícil, ou se continua da mesma forma. Alguns estudantes disseram que o relacionamento melhorou, conforme alguns trechos a seguir:

Nunca tinha ficado tanto tempo assim em casa, só voltava uma vez por mês, nos feriados e nas férias. Já não estava acostumado com a rotina daqui, do meu irmão, do trabalho da minha mãe. É um processo de adaptação novamente, mas acho que a relação acaba sendo melhor porque, como eu passei muito tempo fora, quando volto para casa aproveito mais a companhia da família e tento ficar mais próximo do que ficava antes, convivendo todo dia (E2).

Mudei meu relacionamento com familiares e que melhorou. Antes era um pouco rebelde e, à distância, a saudade, o fato de ter que amadurecer, me ajudaram muito no relacionamento com meus familiares. [...] Principalmente neste período cheio de incertezas, inseguranças, ter o apoio da família está sendo muito bom (E9).

No meu caso, a preparação para o Coluni foi bem mais estressante, a gente entrava em atrito e aquilo tudo foi muita novidade para mim. Quando entrei no Coluni, fui ficando mais maduro, sabendo lidar com as divergências e o diálogo entre a gente permaneceu muito bom. Muito raramente temos discussões (E15).

De acordo com os estudantes, o relacionamento com seus familiares melhorou após sua saída de casa, evidenciando seu crescimento, amadurecimento e a forma de lidar com os

conflitos. Além disso, alguns estudantes mencionam que têm mais comodidade estando em casa, mesmo ficando mais dependentes de seus pais:

Acho que melhorou demais, depois que eu fui embora. A [...] grande diferença que eu estou percebendo agora é que lá em Viçosa eu tinha que resolver minhas coisas e aqui fico mais acomodada porque eu fico mais dependente (E6).

Quando eu estou aqui, a minha mãe cozinha, faz o almoço e, em Viçosa, eu almoçava em restaurante ou no RU. Então, fica muito mais tranquilo assim. Em Viçosa eu tinha mais independência, aqui não, eu dependo mais da minha mãe, então eu acho muito mais tranquilo ficar aqui. Mas é boa a convivência, não tem problema nenhum (E14).

Da mesma forma que eles tiveram que se adaptar fora do convívio familiar, o seu retorno foi um pouco conturbado até se acostumar e se adaptar à nova realidade, conforme destacado por alguns estudantes:

Tem quatro anos que saí de casa e estou acostumada a ficar fora, daí sempre pega, quando eu volto de férias, por causa da minha independência de pedir para fazer tal coisa, de interferência, mesmo. O primeiro mês é mais conturbado, depois a gente acostuma. Está sendo tranquilo para mim (E3).

No início, quando chego, é um pouco estranho. Antes tinha um contato muito grande com meus pais e depois que eu fui, um pouco deste contato se perdeu, porque nada se compara com a convivência do dia a dia. Eles estranham um pouco porque me tornei uma pessoa mais independente, principalmente minha mãe, sempre estranhou muito, o meu pai sempre morou fora de casa desde cedo, então ele entende mais, mas depois tudo vai chegando no lugar, mas é bem tranquilo (E11).

Para mim é tranquilo, a única coisa que me incomoda um pouco de vez em quando é a questão do barulho, porque como eu moro com estudante, a gente costuma ser muito quieto, um entende que o outro está estudando e fica quietinho. Aqui não. Tem barulho de televisão, essas coisas, mas eles são muito compreensivos em relação a qualquer coisa, é só falar que todo mundo se move. Problemas de convivência eu nunca tive e agora também não tem nada mudado aqui (E12).

Convivo muito bem com todos os meus familiares, mas é uma experiência diferente, antes eu me identificava como minha casa e hoje já não tenho este sentimento, principalmente porque tanto na casa de meu pai como na casa de minha mãe eu não tenho um quarto para mim, um lugar só meu, que me acostumei a ter em Viçosa, então isto me incomoda um pouco. A questão da minha independência também, por estar aqui acabo tendo que dar mais satisfações a meus pais e isto me incomoda um pouco, mas em geral a convivência é tranquila (E13).

Os estudantes tiveram que passar por um novo período de adaptação para retornar à rotina da casa de seus pais, pois eles tinham a sua própria rotina de estudo. Longe de interferências dos pais, se sentiam independentes e, nesse contexto de retorno por tempo indeterminado para suas casas, se sentiam incomodados com essa realidade. Com o tempo, eles conseguiram se adequar à referida rotina. Porém, importante ressaltar que alguns estudantes mencionaram que foi difícil esse retorno:

Com certeza ficou mais difícil. Este contato frequente, às vezes é um pouco desgastante, por parte dos dois lados, porque qualquer convivência, com mais

frequência, no caso da pandemia, do isolamento social, com certeza há dificuldade, mas está dando tudo certo (E1).

Com a pandemia a gente teve que voltar para casa e acho um pouco mais difícil conviver todo dia com os meus pais, porque lá em Viçosa eu morava sozinha e já tinha acostumado a fazer as coisas por minha conta. [...] Sinto falta da liberdade que eu tinha para fazer as coisas no meu tempo. Dificultou um pouco o convívio aqui em casa, mas foi mais no primeiro mês, agora está mais tranquilo, mas ainda tem alguns conflitos sobre essa questão de fazer as coisas na hora que eles mandam, sendo que eu estou acostumada a fazer as coisas meu tempo (E5).

Nas férias a convivência é melhor porque dá aquela saudade, mas agora, em tempo de pandemia, não estou de férias, preciso estudar para os vestibulares e é por tempo indeterminado, a gente não sabe quando vai acabar. A convivência se torna mais difícil porque tenho que me adaptar a estudar aqui em casa e ninguém entende o meu jeito, a minha rotina, então acaba tendo conflitos. Eu tive que trabalhar o meu psicológico porque não estou na minha casa em Viçosa, onde tenho silêncio absoluto, aqui eles têm as rotinas deles, e tenho que entender isto (E16).

Dos 17 estudantes, somente quatro disseram que foi muito tranquilo retornar para suas casas, que não sentiram diferença na convivência e no relacionamento familiar, conforme discursos:

Não senti muita diferença, acho muito tranquilo a convivência (E4).

Acho que não mudou nada, está do mesmo jeito, por mim estou de férias, mas estou estudando, só isto, não mudou nada (E7).

Não sei se é porque já moro com meu irmão em Viçosa, então isto de família, eu nunca me desacostumei (E10).

#### **4.13.4. Indícios e estratégias de superação ao isolamento físico**

Considerando o momento vivenciado pelos estudantes da terceira série, com todas as angústias, com o Enem, com a escolha da profissão e especificamente neste momento de isolamento físico, procurou-se saber como estavam se sentindo, se estavam tendo alguns sintomas como ansiedade, estresse, dentre outros. Alguns estudantes disseram que obtiveram o efeito contrário, que, em relação aos estudos, está mais tranquilo, porém, não livre dos anseios gerados pela pandemia:

Não tenho ficado muito estressada, nem muito ansiosa. Antes da pandemia eu tinha feito uma rotina de estudos e agora com toda essa incerteza, o Enem foi adiado e sinto que fiquei mais relaxada, que estou sendo menos pressionada, mas não sei se é uma coisa boa (E6).

Fico com medo do futuro, de tudo, porque a pandemia alterou a rotina de todo mundo, a gente não tem certeza do amanhã, pode ser que algum parente da gente fique doente repentinamente, fica essa aflição na cabeça, mas em relação exclusivamente aos estudos, ficou mais tranquilo do que se tivesse no ano letivo, porque estou preocupado com todo mundo, com essa situação do mundo (E7).

Hoje em dia não tenho problemas com isso, nem um pouco de ansiedade, nada disso. O que me deixa mais ansiosa nesse momento é ficar vendo jornal, vendo notícias, mas, em relação aos estudos, eu não fico nervosa (E12).

Este ano foi bem atípico e não fico tão ansioso por causa disso. Fico pensando o que dá para melhorar e tento fazer a minha parte. O principal desafio no meu caso que estou no terceiro ano é o vestibular, mas faço a minha parte (E17).

Os demais estudantes manifestaram o sentimento de angústia, ansiedade, estresse e frustração devido às incertezas no momento e principalmente por ser um ano decisivo na escolha da profissão. Alguns estudantes falam dessa frustração diante do cenário da pandemia e longe da escola:

A minha trajetória está sendo dividida em fases. Quando começou, eu estava muito distante, não estava entendendo muito bem o que estava acontecendo, para mim ia passar rápido. Aí tudo mudou; nunca precisei vir pra casa e ter que estudar em casa, ou era final de semana ou eram férias. Lá em Viçosa estudava na biblioteca, sozinha, sem nenhuma distração. Comecei o ano com planejamento, livros, apostilas, tudo que eu tinha que fazer e, quando eu me vi completamente fora disto, foi muito frustrante. É um ciclo, se não consigo cumprir, fico mal no outro dia, me cobro, é horrível! Hoje, aos poucos, estou conseguindo ter uma boa rotina de estudos, focada exclusivamente no vestibular. Não consigo estudar o tanto quanto que eu queria ou que rendia antes, mas está indo. Ainda tem momentos que não consigo fazer nada, fico deitada, cansada, esgotada emocionalmente, mas não era para estar cansada porque aí em Viçosa tinha muito mais coisa para eu fazer. Foi uma mudança muito brusca, eu não estava preparada para isto (E3).

Me sinto frustrada e principalmente desmotivada para estudar com tudo o que está acontecendo porque a gente não tem certeza de mais nada sobre o futuro, nem se vou conseguir formar esse ano e acaba influenciando muito na hora que vou estudar porque não consigo render o tanto que eu gostaria.[...] Me culpo no final do dia por não conseguir render o tanto que eu precisava, vejo que alguns colegas meus estão conseguindo estudar, eu não consigo e penso que talvez não vou conseguir estudar a tempo dos vestibulares; isso gera muita ansiedade (E5).

Estou com insegurança na questão do Enem, esta é a palavra que define porque está “adia ou não adia”. Eu não estava conseguindo manter uma rotina de estudos, estava muito complicado, então, me sinto insegura (E9).

Os estudantes relatam sintomas de insegurança, frustração e desgaste emocional. A seguir, são mostrados mais alguns relatos referentes à ansiedade vivenciada pelos estudantes tanto no que diz respeito à pandemia como em relação à proximidade do Enem:

Claro que estou um pouco ansioso, porque é um cenário de bastante incerteza com o futuro e a data do Enem, mas estou procurando ficar mais tranquilo, tentando focar nos meus estudos e produzir o máximo aqui em casa. Está tranquilo para mim estar dentro de casa; estou bastante preocupado com o Enem e todo este contexto de incertezas que a gente está no momento, mas está dando para focar nos pontos positivos (E2).

Tenho andado muito ansiosa por não saber quando isto tudo vai acabar, quando tudo vai normalizar, porque estava tudo programado. Antes o Enem era até novembro e agora a gente não sabe o que vai acontecer depois, quando tudo isto vai acabar (E16).

É meio indefinido, não sei o que esperar, cada um fala uma coisa.[...] Para mim está uma coisa de indecisão, não é que eu esteja perdida, porque estou com as minhas

obrigações aqui, mas não sei onde elas vão me levar. Eu nunca fui de dar crise de ansiedade antes, nem de ficar dormindo, mas acho que neste período foi mais do que o normal, achei até meio estranho (E10).

Em grande parte do tempo eu fico preocupado, bastante ansioso, inseguro do que vai ser, mas algumas notícias dão uma esperança. O adiamento do Enem deu uma tranquilizada em mim, sei que vou ter mais um tempo para as matérias que eu não estou vendo agora, mas não deixo de ficar ansioso porque não consigo manter o mesmo ritmo que tinha nas aulas presenciais (E13).

São muitos os desafios e incertezas enfrentados pelos estudantes do Coluni, inclusive E10 menciona que teve crise de ansiedade neste período. Porém, alguns estudantes já são ansiosos por natureza e, com a pandemia, os sintomas aumentaram ainda mais:

Sou uma pessoa muito ansiosa e tomei remédio para ansiedade uma boa parte da minha vida. Agora, o estresse aumentou, mas tem um tempo que troquei o remédio por tratamento psicológico. É lógico que a gente fica ansioso pela situação diferente, vou à psicóloga, tenho feito exercícios em casa ou então pilates, [...] porque o exercício é sempre bom (E11).

Tenho muito problema com ansiedade e isto fica ainda mais forte porque sob pressão, tenho tendência a dedicar muito. Meus pais moram na roça e tenho que me deslocar para a cidade porque a internet lá é melhor. Fico o dia inteiro estudando e o efeito deste estudo, de ficar muito focado, acaba piorando a minha ansiedade. Hoje, conversando com meu pai, a gente chegou à conclusão que está insustentável eu estudar tanto. Estou ficando muito estressado e com efeitos colaterais como falta de ar, fico ofegante e, às vezes, dor no peito (E15).

Sabe-se que as dificuldades fazem parte da vida de todo indivíduo e o que diferencia é o modo como cada um reage nos momentos difíceis que enfrenta, é como ele responde a essas situações e quais as estratégias que utiliza para o enfrentamento das adversidades. Assim, o indivíduo busca uma forma de enfrentar as experiências de impactos negativos por meio de atitudes positivas (VILELAS et al., 2013; COSTA et al., 2019).

Nesse contexto, os estudantes foram questionados acerca de quais estratégias eles estavam utilizando para superar essa ansiedade, esse estresse proporcionado por este momento de tensão. Seguem dois relatos:

Não tem estratégia. Eu choro com minha mãe (E10).

Conto com apoio da minha mãe, “calma, vai dar tudo certo, faz o que você tem que fazer agora e não fica preocupando muito porque não adianta preocupar” (E16).

Os demais estudantes tentam estabelecer uma rotina, se distrair, conforme trechos a seguir:

No caso da ansiedade, estou tentando estabelecer uma rotina, que é saudável até para a cabeça, definir os meus horários de estudo, fazer alguma atividade de lazer e passar o tempo com os irmãos para dar uma distraída, mas ainda está sendo bem frustrante. A questão do isolamento, ficar mais restrito, ter espaço mais limitado, bem como as pessoas ao meu redor, tudo vai impactando no dia a dia (E1).

Quando estou muito abalada, não consigo concentrar em nada. Eu paro, vou ver um filme, vou dormir, cozinhar, ajudar a minha mãe em casa, para mudar o foco (E3).

Estou tentando fazer o que gosto, assistindo mais filmes e séries. Gosto muito de ler e estou lendo livros que estavam na minha estante e não conseguia ler porque não tinha tempo. Baixei aplicativo de meditação para ver se eu consigo relaxar um pouco e passar esse período de ansiedade e estresse (E5).

Cada estudante traça suas estratégias para aliviar as tensões e a ansiedade durante a pandemia. Alguns procuram realizar atividades de lazer com a família, assistir séries, filmes, ler, dormir, cozinhar, meditar e outras. Já outros, procuram jogar videogame, conversar com os amigos e até costurar, conforme relatos a seguir:

No meu tempo livre tento relaxar de alguma forma. Gosto muito de jogar videogame e bola [...] e tento me distrair com isto. Converso com meus amigos também e vejo que eles também passando por isto (E8).

Tenho momentos de distração com a família, gosto muito de ler e ultimamente estou costurando porque acalma e consigo liberar um pouco a tensão (E9).

Procuo acordar mais tarde do que o normal e fico jogando com meus colegas no computador. Depois almoço e dou uma estudada até certo horário, mas eu acho que eu estou estudando menos do que eu estou jogando, então eu acho que isto está meio que me atrapalhando (E14).

Alguns estudantes mencionaram que utilizaram a atividade física para aliviar as tensões no seu tempo livre e também tiraram um momento para não fazer nada e relaxar. Os depoimentos a seguir mostram as estratégias utilizadas:

Nos finais de semana ando de bicicleta e dentro de casa tenho procurado fazer atividade física todos os dias. Também procuro ter um tempo livre, sem fazer nada, acho que ajuda bem neste momento de tensão (E2).

Faço atividade física. Tenho alguns aplicativos e todos os dias eu faço (E6).

Comecei hoje a praticar exercício físico, [...] tento não ficar tão centrado, distrair um pouco, esquecer e pensar que é só um evento que vai acontecer na minha vida (E15).

Pratico esportes. [...] estamos ficando muito tempo na roça, aí hoje depois do almoço vou pedalando para lá (E17).

De maneira geral, cada estudante criou uma estratégia diferente de enfrentamento para relaxar e aliviar as tensões, dependendo do meio em que estão inseridos. Assim, eles tentam enfatizar a resposta emocional ao estressor, com o objetivo de reduzir a sensação desagradável do estresse.

#### 4.13.5. Organização e estratégias para estudar na pandemia

Por causa da pandemia, os estudantes retornaram às casas paternas, mas ainda não concluíram a terceira série. Eles tiveram somente 40 dias de aulas e ainda teriam que se preparar para o Enem e outros vestibulares. Dessa forma, foram questionados sobre quais estratégias estavam utilizando para esse preparo.

Alguns estudantes relataram que sentem dificuldade de estudar sozinhos, mas criaram estratégias para superar mais esse desafio.

Sinto muita pressão com o medo de não passar, mas tento me esforçar. Agora com a pandemia, não consigo estudar tanto como na escola, mas o meu pai me apoia, me ajuda a estudar e o meu irmão também tira as dúvidas comigo porque ele acabou de tirar o Ensino Médio (E8).

Em janeiro, já tinha falado para minha mãe que este ano seria muito tenso, que teria que estudar bastante e obviamente não contava com esta pandemia. Quando vim de Viçosa para cá, pensei que não iria durar tanto tempo [...] e o problema é que dependo muito do Coluni, assistia as aulas e isto me ajudava muito, era muito mais fácil do que estudar em casa, meio que ler livro. Não tenho independência de estudar sozinho, me distraio muito fácil, às vezes rendo muito pouco. Assinei um curso online, para assistir às aulas e estou tentando fazer os exercícios [...]. Acho muito mais difícil estudar sozinho em casa, do que quando está na escola (E14).

Dessa forma, os estudantes buscam apoio para conseguirem estudar sozinhos. Outros, porém, mencionam que estão com dificuldade de cumprirem a rotina planejada no seu cotidiano:

No começo estava um pouco perdido, não sabia como ia organizar minha vida aqui, mas na semana passada [...] montei um cronograma de segunda a sexta, [...] separando os horários para as matérias, os conteúdos. Todos os dias estou tentando fazer um pouco de cada coisa e acho que este cronograma está ajudando bastante a me organizar (E2).

Na maioria dos dias consigo estudar, mas está sendo uma grande dificuldade para mim porque, em casa, eu fico muito distraída. Não estou cumprindo corretamente o que tinha planejado (E6).

Não estava conseguindo manter uma rotina de estudos, mas [...] fiz um planejamento, [...] assinei um cursinho online e estou me direcionando a partir das aulas ao vivo, aí estou conseguindo voltar aos poucos à rotina (E9).

Apesar de alguns estudantes manifestarem que sentiram dificuldade de criar uma rotina de estudos, eles foram se adaptando, se organizando, fazendo e refazendo cronogramas, de forma a cumprir as atividades, conforme mencionado a seguir:

A gente está há quase dois meses parados. Eu cheguei no embalo e estudando muito todos os dias, [...] tudo perfeito. Aí [...] eu fiquei cansada e parei do nada. Acordava depois de meio dia e não tinha mais energia. Na semana passada eu falei “isto tem que mudar, preciso pegar o embalo de novo”. Ontem dormi mais cedo, acordei às sete da manhã, mais disposta. [...] Acho que agora vou conseguir retornar, hoje já estudei e vou continuar estudando depois. [...] Procurei melhorar a minha alimentação e fiz um

cronograma mais realista agora, não vou ficar estudando direto das sete da manhã as nove da noite, vou parar um tempo para descansar também, acho que é isto (E10).

Antes ficava estabelecendo metas para o meu dia que eram impossíveis de serem cumpridas em um dia normal. Agora, como já acostumei com o tempo que levo para fazer tanto exercícios de matemática, para ler um módulo geografia, separo um dia antes a quantidade de horas que tem no dia que posso usar para isto e também uma quantidade de horas para eu ficar no celular, conversar com a minha mãe, para ver uma série, ficar sem fazer nada. No final de semana reduzo essa carga de estudo quase pela metade, [...] mas não consigo deixar de estudar nenhum dia, porque toda vez que faço isso, perco um pouco o ritmo para começar na próxima semana (E12).

A maturidade dos estudantes permitiu que eles compreendessem que estavam criando uma rotina de estudos difícil de ser cumprida e, ao constatarem isso, refizeram os cronogramas.

Porém, alguns estudantes mencionam que criaram uma rotina de estudos e estão cumprindo o planejado, conforme destacado a seguir:

Estou conseguindo cumprir a minha rotina direitinho, felizmente tenho condições pra exercer o meu estudo diariamente, e estou me saindo bem nisso (E1).

Tento fazer, no início da semana, uma lista do que eu vou estudar, organizo a minha rotina de estudo semanalmente (E4).

Tenho mais ou menos uma rotina. [...] Normalmente acordo umas oito a nove horas, estudo inglês ou redação e à tarde fico mais por conta das outras matérias. Basicamente no primeiro mês, eu fiquei só lendo os livros da USP e da Unicamp (E11).

Todos os dias pego alguma coisa, tem semanas que consigo render melhor, outras nem tanto. Como aqui estou ficando a maior parte do tempo com meu pai, ele trabalha num escritório que é praticamente ao lado da casa dele, aí eu tento acompanhar a rotina dele, ir com ele e ficar estudando no período que ele está trabalhando. Aí me dá aquela sensação de rotina (E13).

Uma das estratégias utilizadas pela maioria dos estudantes foi o cursinho preparatório *online* para o Enem; alguns fazem cursinho *online* de inglês, já outros assistem videoaulas. Assim, muitos buscaram apoio das plataformas digitais para continuar estudando em casa, manter o ritmo de estudo e de preparação para os vestibulares.

Assinei algumas plataformas online e tinha adquirido no início do ano algumas apostilas. Na plataforma online, eles montam o cronograma e eu adapto de acordo com os horários para estudar (E6).

Acho que estou conseguindo. Todo dia pela manhã estudo pelo menos duas horas porque faço cursinho online. Eles postam vídeo-aulas, listas, aí todo dia estudo o que mandam. Também tenho uns livros aqui em casa e leio a matéria dos anos passados que ainda não foi dada para ir lembrando. E qualquer dúvida que eu tenho eu pergunto para o meu irmão, para a minha mãe e também para discutir a matéria (E8).

Eu assinei um cursinho online e estava no curso de redação e de inglês; eu tenho feito isto, via online (E11).

Comprei cursos *online*, um de redação e outro normal mesmo, com todas as matérias e estudo o que estou com vontade de estudar no momento. Se estou com vontade de

estudar história, estudo história, chega um momento que não estou mais aguentando estudar história, aí identifico isto e vou para outra matéria; esta é a tática que eu uso (E15).

Eu acordo mais ou menos oito horas, mas no dia que estou mais cansada, deixo este horário flexível. Estudo de dia de acordo com a matéria que tem passado no cursinho online à noite (E16).

De forma geral, todos os estudantes criaram estratégias de estudo e rotinas, sejam elas por meio de aulas *online* ou não. Constatou-se que alguns estudantes criaram sua rotina, mas com o tempo tiveram que adequá-la, já outros demoraram mais para criá-la. Para finalizar, destaca-se o discurso do estudante a seguir:

Quando começou a quarentena eu olhei alguns vídeos do YouTube que ajudavam a fazer uma organização de rotina em casa e muitos deles falam que a gente deve fazer um planejamento semanal do que a gente precisa estudar. Desde quando começou a quarentena eu tenho feito esse planejamento semanal, divido no horário da manhã e no da tarde e anoto as matérias que eu preciso estudar. Tenho um dia fixo do cursinho de redação por vídeo aula, mas nas outras matérias que eu tenho, tento seguir o que planejei para o dia. Mas, desde que eu entrei no Coluni, aprendi muito a estudar sozinho, a fazer as coisas do meu jeito. Até agora deu certo, não sei dará certo no Enem (E5).

Desse modo, sobressaiu o uso das tecnologias. Martins e Almeida (2020) salientam que

Mediante ao fato de que todo esse movimento tecnológico tem modificado as formas do homem comunicar, adquirir/disseminar informações e conseqüentemente suas relações sociais, devemos pensar: como tem ocorrido a inserção das tecnologias para o desenvolvimento do ensino remoto no Brasil, e como ela poderia ser? O professor tem um papel primordial ao criar invenções cotidianas que subvertam a lógica massiva imposta. Sabemos que as dificuldades são inúmeras: a desvalorização da profissão docente, as dificuldades psicológicas e de saúde, a exclusão digital de grande parte da população do Brasil e tantos outros entraves que a educação brasileira passa em dias comuns e agora, em maior potência, com a pandemia. (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 215).

Uma vez que o CAP-Coluni procura desenvolver a autonomia intelectual de seus estudantes e o pensamento crítico num horizonte sistêmico, eles são instigados a buscarem o conhecimento e acabam adquirindo habilidades de estudarem sozinhos, criarem métodos de estudo e cronogramas. Assim, acabam conquistando a resiliência acadêmica na aquisição de habilidades e atitudes na resolução dos problemas.

Os estudantes foram questionados em relação aos cursos que pretendem fazer e quais são os seus projetos futuros. Dos 17, somente dois disseram que ainda não se decidiram. Doze deles pretendem cursar Medicina, como primeira ou segunda opção, e quatro, o curso de Engenharia Química, como primeira ou segunda opção. Outros cursos como Engenharia Mecânica, Psicologia e Direito foram citados,

Quanto aos projetos futuros, a maioria mencionou que pretende passar numa universidade, fazer o curso escolhido e depois trabalhar ou continuar se especializando.

Destacam-se os projetos futuros de alguns dos estudantes:

Pretendo ingressar em uma universidade, caso eu não consiga ingressar no curso desejado numa universidade privilegiada, vou tentar de novo, pretendo continuar a minha vida acadêmica (E1).

Espero passar em uma universidade federal e, dependendo do meu curso, seguir para uma especialização, conseguir estágio e aproveitar muito as oportunidades que as universidades dão. Acredito que é o período de maior enriquecimento da vida acadêmica (E6).

Pretendo prestar o vestibular este ano e começar a cursar uma faculdade já no ano que vem, formar, me divertir bastante, fazer novas amizades e continuar com as amizades que eu fiz no Coluni porque realmente são muito especiais para mim (E8).

Quero passar em uma faculdade muito boa. Se o Enem adiar vai ser uma maravilha, a ideia é fazer uma faculdade, uma especialização e não pretendo parar de estudar nunca, porque é uma coisa que eu gosto muito de fazer (E11).

Pretendo passar na faculdade este ano, mas se eu não passar, pretendo continuar estudando, fazendo cursinho, estudando em casa até conseguir realizar este sonho e continuar a minha trajetória profissional, ser uma boa profissional (E16).

Todos os estudantes têm uma certeza de que irão prestar o Enem e estudarão bastante em busca de seu sonho, mesmo que não o realizem na primeira tentativa. Porém, dois estudantes mostraram que pensam além da vida acadêmica.

Estou planejando algum intercâmbio e, caso dê tudo certo, pretendo fazer muito trabalho voluntário. Estou pensando em fazer um planejamento para minha vida e conciliar trabalhos voluntários com a faculdade. [...] Cursar a faculdade, me dar bem e ser um profissional muito humano (E3).

Penso em fazer o curso de Medicina e ao mesmo tempo penso em empreender, numa área que eu goste. O meu pai é um empreendedor, então é uma área que eu gosto muito (E15).

Este estudo procurou descrever e analisar as percepções dos estudantes da terceira série do CAP-Coluni e de seus pais, desde a ideia de ingressar no Colégio até os seus projetos após a saída do Coluni.

Destarte, considerando o fato de que o objeto pesquisado coincide com o *locus* funcional da pesquisadora, prudente registrar que, de acordo com Morin (2005, p. 43), “o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo. Sujeito e objeto nesse processo são constitutivos um do outro”. Nessa perspectiva, o distanciamento do olhar da pesquisadora do seu olhar na vivência como orientadora educacional inserida no CAP-Coluni, *locus* de investigação fez-se necessário, haja vista que a triangulação dos dados restringiu-se à pesquisa realizada com estudantes fora de seu convívio familiar e seus respectivos responsáveis

familiares, dado que, “a racionalidade é o jogo, é o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real” (MORIN, 2005, p. 70). Ressalta-se que, sendo a pesquisadora integrante da equipe, foi agregador analisar as percepções dos sujeitos pesquisados, ampliando as reflexões dessa abertura por considerar sujeitos pesquisados e objeto de estudo como complementares, como tecidos em conjunto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, neste estudo, analisar as percepções de estudantes adolescentes do Ensino Médio e de seus responsáveis acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa, no contexto de afastamento do convívio familiar.

Participaram da pesquisa 17 estudantes e seus respectivos pais, por serem os responsáveis familiares.

Na percepção dos pais e dos estudantes, os principais fatores que influenciaram a decisão de estudarem no Coluni, foram os pais terem se graduado na UFV, ter irmãos que cursaram o Ensino Médio no Colégio, influência de amigos e parentes. Assim, a escolha de estudar no Coluni veio por intermédio da socialização primária, com interferência da família, e pela secundária, por meio de grupos de amigos e da relação com a escola em que estudavam.

As principais motivações e expectativas para estudarem no Colégio na percepção dos pais e dos estudantes foram: a inexistência de um Ensino Médio de qualidade nas suas cidades de origem, conhecer pessoas que concluíram o Ensino Médio no Coluni e tiveram êxito nos vestibulares, por ser uma escola pública renomada e possuir uma metodologia de ensino diferente das tradicionais.

Quanto ao processo de transição escolar e adaptação dos estudantes no Coluni, foram destacadas as seguintes diferenças em relação às escolas anteriores: método de ensino, conteúdo e ritmo do Colégio.

A adaptação não se refere somente aos estudantes. Os pais também tiveram que vivenciar esta nova realidade, ver seus filhos adolescentes saírem de casa em busca de melhores oportunidades, terem que lidar com o sofrimento deles e, conseqüentemente, com os seus. Dessa forma, pode-se inferir que os pais tiveram sentimento ligados à Síndrome do Ninho Vazio, como angústias e tristezas, causadas pelo distanciamento físico de seus filhos ainda tão jovens.

A trajetória formativa foi identificada como momento em que os estudantes adquiriram amadurecimento e crescimento, conquistaram autonomia, independência e também habilidades socioemocionais ao ter que aprender a resolver as ocorrências do cotidiano por conta própria, por estar longe de seus pais ainda que permeados pelo sofrimento e dificuldades vivenciadas.

Nessa vivência, eles foram capazes de adquirir autoconhecimento, valorização pessoal, percepção de domínio sobre o meio ambiente, propiciando o desenvolvimento de novas aprendizagens e meios para lidar com demandas advindas do contexto escolar, sejam elas técnicas ou provenientes das relações interpessoais. Ficou evidenciado que os estudantes

também estão desenvolvendo resiliência acadêmica com a ajuda dos educadores na aquisição de habilidades e atitudes na resolução dos problemas.

As estratégias mais utilizadas pelos estudantes para ajudá-los na superação dos desafios na trajetória formativa foram: busca de apoio de colegas, pais e professores; atividades de distração e lazer; organização nos estudos; e busca do equilíbrio emocional.

Com relação ao acompanhamento das atividades escolares e ao diálogo com a escola, notou-se que esses foram mais sistemáticos na primeira série, no período de adaptação. Após essa fase, os pais deram autonomia para os filhos lidarem com as questões educacionais, fazendo o acompanhamento pelos boletins escolares.

Sobre as principais redes de apoio dos estudantes em Viçosa, foram destacadas a interação com seus pares, o apoio dos pais, mesmo à distância, e a interação proporcionada pelos professores e pela equipe escolar do CAp-Coluni.

A Gincana proporcionada pelo Colégio no início de cada ano letivo foi identificada como um momento propício para interação e criação de laços de amizade, refletindo em toda a trajetória formativa.

Constatou-se que todos os estudantes elaboraram estratégias, como assistir aulas *online*, para se preparar para o Enem e para os vestibulares.

Também foi possível identificar pontos positivos e negativos do CAp-Coluni. Dessa forma, abre-se espaço para melhorar ainda mais o processo de adaptação dos estudantes e sua trajetória formativa. Os pais consideram que o Colégio pode melhorar a comunicação com eles por meio da utilização das tecnologias da informação, passando a frequência diária dos estudantes e qualquer problema que ocorra na escola, desta forma eles se sentiriam mais presentes.

Já os estudantes sugerem uma forma de melhorar o diálogo entre aluno-professor, por meio de uma avaliação (*feedback*), propiciando uma interação de forma construtiva e assim permitir o diálogo sobre autonomia do estudante e autoritarismo do professor.

Houve também sugestões de palestras com participação dos veteranos logo após o ingresso dos novos estudantes, a fim de desmistificar e aliviar a pressão, ao tomar conhecimento pelos pares, da realidade e do contexto do Colégio. Outro ponto abordado foi a realização de palestras com o objetivo de se evitar a competitividade exacerbada entre os próprios estudantes.

Quanto à infraestrutura e ao bem-estar, os estudantes sugeriram o oferecimento de uma alimentação mais saudável na cantina interna e a colocação de armários e chuveiros para os estudantes no Colégio.

Sobre a equipe psicopedagógica foi mencionada pelos estudantes e pais como sendo essencial para garantir o diálogo permanente com a escola, no sentido de contribuir para a adaptação aos novos desafios vivenciados por eles, destacando-se o distanciamento do convívio familiar com o acompanhamento e apoio dispensados ao corpo discente e aos pais. Ressalta-se que a pesquisadora é membro da equipe psicopedagógica do Colégio e esse fato pode ter influenciado na visão crítica dos estudantes, com inibição natural de mencionarem questões relacionadas aos trabalhos desenvolvidos por essa equipe como um todo.

Nesse sentido a dissertação assume contribuição social pelo fato de terem sido abordadas temáticas relevantes no que diz respeito à relação família-escola e a sociedade, relação de pais e filhos que residem longe do convívio familiar para fins de estudo, busca pelo ensino de qualidade visando o futuro melhor para seus filhos, discussões ainda pouco presentes no contexto de Ensino Médio e em Colégios de Aplicação.

Os participantes deram ênfase às práticas pedagógicas do Colégio, que foram consideradas positivas por propiciar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, além das competências socioemocionais e da resiliência acadêmica, uma das mais importantes habilidades desenvolvidas pelos estudantes. É essa resiliência que tem proporcionado aos estudantes condições de continuarem seus estudos em casa, nesta pandemia, visando obter sucesso no Enem e nos vestibulares.

A metodologia pensada inicialmente para a realização deste trabalho, na qual estava prevista a realização de entrevistas presenciais com os estudantes, foi inovada devido à pandemia. Esse novo contexto exigiu uma redefinição para a coleta de dados, tanto no direcionamento desse acréscimo ao objeto de estudo quanto para a realização à distância por meio das tecnologias de informação e comunicação, indicando o uso satisfatório desse recurso para a realização de pesquisas, em contextos de distanciamento físico.

As percepções dos estudantes e de seus familiares acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa no contexto de afastamento desse convívio, se convergem no sentido de que ambos compreendem que essa trajetória formativa se configura como momento de grande crescimento pessoal para os estudantes apesar das dificuldades vivenciadas tanto por eles quanto pelas famílias.

Não foi pretendido nesse estudo, esgotar a discussão sobre essa temática, mas, sim, impulsioná-la uma vez que se evidenciou uma lacuna na literatura científica brasileira sobre vivência dos estudantes do Ensino Médio fora do contexto familiar.

Dessa forma, este estudo configura-se como um convite para que novas pesquisas sejam realizadas no contexto do Ensino Médio de Colégios de Aplicação e de distanciamento dos

estudantes do ambiente familiar. Nesta oportunidade, novos estudos com abordagens das metodologias e estratégias diferenciadas de sucesso, mencionadas pelos estudantes são sugeridos, uma vez que um estudo aprofundado sobre essa temática poderia servir de referência para outras escolas de Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo, SP: UNESCO/MEC, 2014.
- ANGST, Rosana. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. **Psicologia Argumento (PUCPR. Online)**, v. 27, p. 253-260, 2009.
- ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARAÚJO, Roberta Finamore de; EUTRÓPIO, Anna Cláudia Baptista. A escolha profissional e a família: análise da visão dos jovens sobre a influência da família na escolha profissional. In: SIMPÓSIO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA, 2., 2010, Viçosa, MG. **Anais...** Viçosa, MG: UNIVICOSA, 2010. v. 2, p. 331-334.
- BALBIM, Renato. **Mobilidade: uma abordagem sistêmica**. Brasília, DF: IPEA/ITDP, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9198>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BARBALHO, Duarte de Guimarães. **O Colégio de Aplicação CAP-Coluni da Universidade Federal de Viçosa: histórias de sucesso (memórias e identidade)**. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BARREIRA, Diná Dornelles; NAKAMURA, Antonieta Pepe. Resiliência e a auto eficácia percebida: articulação entre conceitos. **Aletheia**, v. 23, p. 75-80, 2006.
- BEKAERT, Sarah. Developing adolescent services in general practice. **Nursing Standart**, v.17, n. 36, p. 33-36, 2003.
- BENETTI, Idonézia Collodel; WILHELM, Fernanda Ax; ROBERTI JUNIOR, João Paulo. Resiliência: enfrentando os desafios do ambiente acadêmico e da vida. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 9, p. 14-23, 2017.
- BENITES, Leticia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades especiais**. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.
- BERNARDO, Elisângela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de escola e gestão democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educ. Real.**, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, 2016.

BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, v. 1, n. 10, 2011.

BISPO, Vanderlei Pinheiro; BEISIEGEL, Celso de Rui. **Aspectos da heterogeneidade e as expectativas das famílias na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo, SP: Ática. 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF; Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument). Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico-Sífilis**. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade publicada [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 01 set. 2020a.

BRASIL. **Medida Provisória 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,que%20lhe%20confere%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 01 ago. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 ago. 2020c.

BRITO, Fausto. **As migrações internas no Brasil**: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2009. 20 p.

BRITO, Raquel Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, Alysson Massote (Org.). **O mundo social da criança**: natureza e cultura em ação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

CAETANO, Luciana Maria. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialógica**, v.1, n. 1, p. 51-60, 2004.

CAMPANINI, Giorgio. **Realtà e problemi della famiglia contemporanea**: compendio di sociologia della famiglia. Milano: San Paolo, 1989. 24 p.

CANEDO, Maria Luiza. **Famílias e escolas**: agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações? 2013. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

CAPELO, Vânia; CARINHAS, Vera. Espaço da família: um programa de formação parental. In: SAMPAIO, D.; CRUZ, H.; CARVALHO, M. J. L. (Coords.). **Crianças e jovens em risco**: a família no centro da intervenção. Cascais, Portugal: Príncípa, 2011. p. 149-173.

CARMELLO, Eduardo. **Resiliência**: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor. São Paulo, SP: Ed. Gente, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 110, p. 144-155, 2000.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, 2017.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Orgs.). **Psicologia ambiental**: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 269 p.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, EMOTIONAL LEARNING. **What is social and emotional learning?** CASEL, 2019. Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima da; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade social na escola. **Estud. Psicol.**, v. 32, n. 4, p. 705-714, 2015.

COSTA, Maria Isabelly Fernandes da; PAULA, Paulo Henrique Alexandre de; NOVAIS, Danila Paula Carneiro de Oliveira; RODRIGUES, Icleia Parente; PINHEIROS, Patrícia Neyva da Costa. Estratégias de promoção da resiliência para adolescentes em situação de vulnerabilidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8., 2019, Lisboa, Portugal. **Anais...** Lisboa, Portugal, 2019. v. 2, p. 756-761.

COSTA, Vivianny Beatriz Silva; BULHÕES, Camila de Sena Guerra; NAGASHIMA, Alynne Mendonça Saraiva. “Quando os pássaros voam”: a família em momento de “ninho vazio”. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 10, e 41, 2020.

DE FRUYT, Filip; WILLE, Bart; JOHN, Oliver P. Employability in the 21st century: Complex interactive) problem solving and other essential skills. **Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice**, v. 8, n. 2, p. 276-281, 2015.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paideia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

DESMOND, Deirdre; MacLACHLAN, Malcolm. Coping strategies as predictors of psychosocial adaptation in a sample of elderly veterans with acquired lower limb amputations. **Social Science and Medicine**, v. 62, p. 208-216, 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, v. 17, p. 21-32, 2007.

DICLEMENTE, Ralph; HANSEN, William; PONTON, Lynn. **Handbook of adolescent health risk behavior**. New York, NY: Plenum Press, 1996.

DIEZ-PICAZO, Luis; GULLON, Antônio. **Sistema de derecho civil: derecho da familia**. 10. ed. Madrid, Espanha: Tecnos, 2006. v. 4.

DURLAK, Joseph; WEISSBERG, Roger P.; DYMICKI, Allison; TAYLOR, Rebecca; SCHELLINGER, Kriston. The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Trad.: Gildásio Amado. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1976.

FABBRINI, Anna, MELUCCI, Alberto. **L’età dell’oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milano, Itália: Feltrinelli, 1992.

FERNANDES, Alexsandra de Cássia Oliveira Galvão. **A família na vida escolar**. João Pessoa, PB: UEPB, 2014.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2006.

FRANCO, Barbosa; PUGLISI, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. 256 p.

GARCIA, Isadora. Vulnerabilidade e resiliência. **Adolescência Latino-americana**, v. 2, p. 128-130, 2001.

GARCIA, Letícia Maria Rinaldin; TONI, Caroline Guisantes de Salvo; BATISTA, Ana Priscila; ZEGGIO, Larissa. Evaluation of the effectiveness of the fun FRIENDS Program. **Trends Psychology**, v. 27, n. 4, p. 925-941, 2019.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, 2005.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo, SP: Martins, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2001.

GOMES, Lisandra Ogg. A fabricação da excelência na escola pública: notas acerca de práticas educacionais e trajetórias escolares de sucesso. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, v. 2, n. 4, 2014.

GOMES, Lisandra Ogg; NOGUEIRA, Maria Alice. A excelência de uma escola pública de ensino médio. **Educação em Foco**, ano 20, n. 30, p. 189-208, 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências no trabalho. **Revista de Psicologia, Organização e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

GOODMAN, Alissa; JOSHI, Heather; NASIM, Bilal; TYLER, Claire. **A review for the early intervention foundation: social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life**. Londres: Institute of Education, 2015.

GROTBERG, Edith Henderson. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

GUTIÉRREZ-TORRES, Adriana Marien; BUITRAGO-VELANDIA, Sandra Jackeline. Las habilidades socioemocionales de los docentes, herramientas de paz en la escuela. **Praxis e Saber**, v. 10, n. 24, p. 167-192, 2019.

HAACK, Karla. Rafaela; VASCONCELLOS, Josinéia dos Santos de Lemos; PINHEIRO, Sílvia Dutra; PRATI, Laíssa Eschiletti. Resiliência em adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 270-281, 2012.

HARDT, Patrícia de Oliveira Silva. **Estresse e estratégias de enfrentamento em professores do ensino fundamental**. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

INEP divulga dados referente à classificação das escolas quanto ao desempenho estudantil. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/inep-divulga-dados-referente-a-classificacao-das-escolas-quanto-ao-desempenho-estudantil>. Acesso em: 22 ago. 2020.

INFANTE, Francisca. A. Resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. São Paulo, SP: Artmed, 2005.

INSTITUTO AIRTON SENNA. Competências socioemocionais para contextos de crise. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

JABUR, Pedro de Andrade Calil. Migração e a dádiva: uma leitura sociológica do processo de vinculação e desvinculação social. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 101-115, 2011.

JONES, Stephanie M.; BOUFFARD, Suzanne M.; WEISSBOURD, Richard. Educators' social and emotional skills vital to learning. **Phi Delta Kappan**, v. 94, n. 8, p. 62-65, 2013.

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de Resiliência. **Ambiente e Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 135-154, 2014.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva; DESLANDES, Suely Ferreira. Resilience and child abuse. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 1, p. 227-235, 2003.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. **Família brasileira: a base de tudo**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

KAPLAN, Howard B. Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. In: JOHNSON, J. L. **Resilience and development: positive life adaptations**. New York, NY: Klumer Academic/Plenum Publishers, 1999. p. 17-83.

KARIMZADEH, Mansoureh; SALEHI, Hadi; EMBI, Mohamed Amin; NASIRI, Mehdi; SHOJAEE, Mohammad. Teaching efficacy in the classroom: skill based training for teachers' empowerment. **English Language Teaching**, v. 7, n. 8, p. 106-115, 2014.

LAZARUS, Richard; FOLKMAN, Susan. **Stress appraisal and coping**. New York, NY: Springer, 1984.

LEAL, Ana Lúcia Galvão. **Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal**: em busca da integralidade. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

LEAL, Maria de Souza; MELO-SILVA, Lucy Leal; TAVEIRA, Maria do Céu. Edu-Car for life and career: evaluation of a program. **Psychology of Development**, v. 37, e190016, p. 1-12, 2020.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LOPES, Adriano Alves; FERMOSELI, André Fernando de Oliveira; MACEDO, Elisabete Henrique Silva; FIGUEIREDO, Everaldo Alves; ACÁCIO, Karolline Helcias Pacheco. Reflexões sobre a relação: adolescência, família e escolha profissional. **Cadernos de Graduação. Ciências Humanas e Sociais**, v. 5, n. 1, p. 179-190, 2018.

LUTHAR, Suniya S.; CICCHETTI, Dante; BECKER, Bronwyn. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development**, v. 71, n. 3, p. 543-562, 2000.

MACEDO, Lino de. Apresentação. In: ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. **Reunião de pais**: sofrimento ou prazer? São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996.

MADEIRA, Maria Helena. Ensino profissional de jovens: um percurso escolar diferente para a (re)constituição de projectos de vida. **Revista Lusófana de Educação**, n. 7, p. 121-141, 2006.

MADJAR, Nir; WALSH, Sophie D.; HAREL-FISCH, Yossi. Suicidal ideation and behaviors within the school context: perceived teacher, peer and parental support. **Psychiatry Research**, v. 269, p. 185-190, 2018.

MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. **Novas modalidades de família na pós-modernidade**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M.; URRESTI, M. (Orgs.). **Ensaio sobre cultura y juventud**. Buenos Aires, Argentina: Biblos, 2008.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Erica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FOZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 50-60, 2019.

MARQUES, Alex Escale; BARBOSA, Maria do Carmo; GUIMARÃES, Camila Aguiar do Monte de; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Valor contributivo dos Colégios de Aplicação em universidades federais: o caso do núcleo de educação da infância (NEI) na UFRN. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, v. 8, p. 1-14, 2011.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MATOS, Margarida Gaspar de. Developing adolescent services in general practice. **Nursing Standart**, v. 17, n. 36, p. 33-36, 1998.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Élbio Néstor Suárez. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. São Paulo, SP: Artmed, 2005. 160 p.

MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz; SANTOS, Mateus José; SOUZA, Valdirene Eliane Baillon. O trabalho docente na educação básica de Minas Gerais e suas controvérsias em tempos de pandemia. In: SILVA, Tânia M. Gomes da; BERNUCI, Marcelo Picinin. (Orgs.). **Olhares interdisciplinares sobre a pandemia de Covid-19**: abordagens para a promoção da saúde. Maringá, PR: Gráfica e Editora Massoni, 2020. p. 185-209.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997.

MEYER, Dagmar E. Estermann; MELLO, Débora Faleiros de; VALADÃO, Marina Marcos; AYRES, José Ricardo de C. Mesquita. Você aprende a gente ensina? Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1335-1342, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad.: Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

MOTA, Eduardo Luiz Andrade; FRANCO, Anamélia Lins e Silva; MOTTA, Mirella Cardoso. Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 12, n. 1, p. 119-132, 1999.

NASCIMENTO, Priscila Ximenes Souza do; MARQUES, Luciana Rosa. As interfaces da participação da família na gestão escolar. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 68-85, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; LACERDA, Wania Guimarães. Os rankings de estabelecimentos de Ensino Médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. In: KRAWZCYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA, André Luiz Regis de. **Entre a escola e a família**: nuances de um (des)encontro. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. **Psicologia escolar e a relação família-escola no ensino médio**: estudando as percepções desta relação. 2007. 285f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. Psicol.**, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Estudo da ONU aponta que tamanho das famílias no Brasil está abaixo da média mundial. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2018/10/17/estudo-da-onu-aponta-que-tamanho-das-familias-no-brasil-esta-abaixo-da-media-mundial.ghtml>. Acesso em: 23 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Longitudinal study of social and emotional skills in cities**. Paris, França: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/callsfortenders/CfT%20100001311%20>. Acesso em: 02 maio 2020.

PACHECO, Márcia Maria Dias Reis; ALMEIDA, Renato de Souza; JOSÉ, Mariana Aranha Moreira; SILVA, José Edson da; LOPES, Camila da Silva. O adolescente e a escolha profissional: um processo de aprendizagem para os pais. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 8, n. 15, p. 85-100, 2017.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105/106, p. 139-165, 1990.

PERDOMO, Rosa Perez. **Os efeitos da migração**. 2007. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1555-8746/2007/vn4/a111-123-2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

PETRINI, João Carlos; ALCÂNTARA, Miriã Alves Ramos de; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Família na contemporaneidade: análise conceitual. In: MENEZES, J. E. X.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Família, população, sexo e poder**. Salvador, BA: Paulinas, 2009. p. 45-59.

POLETTI, Rosette; DOBBS, Bárbara. **A resiliência**: a arte de dar a volta por cima. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel Domingues; HAUCK, Nelson; DE FRUYT, Filip; JOHN, Oliver Peter. Mapping self-report questionnaires for socio-emotional characteristics: what do they measure? **Estudos de Psicologia**, v. 36, e180138, 2019.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

REIS, Lilian Perdigão Caixeta. Família, relações intergeracionais e projetos de vida. **Diálogos Possíveis**, v. 12, n. 1, 2014.

ROOKE, Mayse Itagiba; PEREIRA-SILVA, Nara Liana. Resiliência familiar e desenvolvimento humano: análise da produção científica. **Psicologia em Pesquisa**, v. 6, p. 179-186, 2012.

ROZEMBERG, Laila; AVANCI, Joviana; SCHENKER, Míriam; PIRES, Thiago. Resiliência, gênero e família na adolescência. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 19, p. 673-684, 2014.

SAKUMA, Tânia Higa; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. Construção da resiliência na adolescência. **Revista Internacional de Humanidades Médicas**, v. 2, p. 65-71, 2013.

SALEEBEY, Dennis. **The strengths perspective in social work practice**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2008.

SANTOS, Daniel Domingues; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo, SP: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Gleice Kelly Nascimento; MACENA, Matheus Sousa de; COSTA, Cleberson Franclin Tavares; CARVALHO, Maria José Camargo de. Construção da identidade e escolha profissional em adolescentes. In: SEMANA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE TIRADENTES, 18., 2016, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, SP: UNIT, 2016.

SARTORI, Adriana C. R.; ZILBERMAN, Monica L. Revisitando o conceito de síndrome do ninho vazio. **Rev. Psiquiatr. Clin.**, v. 36, n. 3, p. 112-121, 2009.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 10, p. 707-717, 2009.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, 2006.

SOUTHWICK, Steven M.; BONANNO, George A.; MASTEN, Ann S.; PANTER-BRICK, Catherine; YEHUDA, Rachel. Resilience definitions, theory and challenges: interdisciplinary perspectives. **European Journal of Psychotraumatology**, v.5, p. 1-14, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

TEIXEIRA, Luan Francisco Lima; SANTANA, Lídia Chagas de. A resiliência na visão de gestores e colaboradores. **Revista de Iniciação Científica**, v. 2, p. 32-55, 2015.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; MOROSINI, Marília Costa. Autoridade docente e autonomia estudantil: problematizações sobre suas relações, práticas e saberes. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 101-109, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Colégio de Aplicação. **Regimento do CAP-Coluni**. 2003. Disponível em: [http://www.coluni.ufv.br/?page\\_id=3048](http://www.coluni.ufv.br/?page_id=3048). Acesso em: 15 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Colégio de Aplicação. **Projeto político pedagógico**. 2018. Disponível em: [http://www.coluni.ufv.br/?page\\_id=795](http://www.coluni.ufv.br/?page_id=795). Acesso em: 23 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **CAP-Coluni é a melhor escola pública do país e Cedef fica entre as mais bem colocadas de Minas em ranking de desempenho no Enem**. Disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=32743&link=corpo>. Acesso em: 22 ago. 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Colégio de Aplicação. **Matriz curricular 2018-2020**. Disponível em: <http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/Matriz1820.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Colégio de Aplicação – Coluni. **Nota do CAP-Coluni aos pais e alunos**. Disponível em: <http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/Nota-do-CAP-COLUN06042020.pdf> Acesso em: 10 maio 2020c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Colégio de Aplicação. **Orientação: continuidade das atividades de reconexão**. Disponível em: <http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/Orientacoes-da-Continuidade-das-Atividades-de-Reconex%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Colégio de Aplicação. **Resultado da consulta aos estudantes do CAP-Coluni sobre as possibilidades de acesso para realização de atividades de ensino remotas**. Disponível em: <http://www.coluni.ufv.br/?noticias=resultado-da-consulta-aos-estudantes-do-cap-coluni-sobre-as-possibilidades-de-acesso-para-realizacao-de-atividades-de-ensino-remotas>. Acesso em: 30 out. 2020e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Ata nº 568/2020**. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/Ata-Cepe-568-mrf.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Ato nº 17, de 14 de março de 2020**. Suspende, por tempo indeterminado, as aulas de todos os campi e em todos os níveis de ensino da UFV. Disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/noticias/files/anexos/1584444317.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020g.

VALENTINI, Felipe; MOSE, Leonardo de Barros; RAMOS, Isabella de Sousa; CONCEIÇÃO, Nathalia Martins da. Development of the inventory of supporting for socio-emotional skills, evidence of internal structure controlling for acquiescence. **Estudos de Psicologia**, v. 37, e180161, 2020.

VILELAS, José; LUCAS, Isabel; SILVA, Isabel Santos; NUNES, Ana Paula; NEVES, Isabel Castanheira das. Escala de fatores de resiliência de Takviriyannun. **Pensar Enfermagem**, v. 17, n. 1, p. 2-16, 2013.

WEISSBERG, Roger P.; DURLAK, Joseph A.; DOMITROVICH, Celene E.; GULLOTTA, Thomas P. Social and emotional learning: past, present, and future. In: DURLAK, Joseph A.; DOMITROVICH, Celene E.; WEISSBERG, Roger P.; GULLOTTA, Thomas P. (Eds.). **Handbook of social and emotional learning: research and practice**. New York, NY: Guilford, 2015. p. 3-19.

WERNER, Emmy E. What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In: GOLDSTEIN, Sam; BROOKS, Robert B. **Handbook of resilience in children**. Springer, 2006.

WIRTH, Noeme de Matos. As novas configurações da família contemporânea e o discurso religioso. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2013. **Anais Eletrônicos...** 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.

YUNES, Maria Angela Mattar. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. 166f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (pais)

Prezado responsável,

Convidamos-lhe a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **“PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DE SEUS RESPONSÁVEIS FAMILIARES EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL: Processo de Adaptação e Trajetória Formativa Fora do Convívio Familiar”**. Nesta pesquisa é proposta uma discussão sobre as percepções de estudantes adolescentes, matriculados na 3ª série do Ensino Médio de um Colégio de Aplicação Federal, afastados do convívio familiar e de seus responsáveis acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa. Com relação ao conceito de percepção, pretende-se extrair quais são as impressões, sensações, experiências e como esses estudantes descrevem e compreendem seu percurso formativo nesse cenário. A experiência vivenciada nesse Colégio, como membro de sua equipe pedagógica, permitiu constatar, em alguns casos, diferenças comportamentais e relacionais entre os estudantes que convivem diariamente com suas famílias daqueles que se afastam desse convívio para estudar em uma escola pública, buscando uma educação reconhecidamente de qualidade. A pesquisa também se baseia no fato de que esses adolescentes e jovens passam por conflitos, medos, inseguranças e ansiedade típicos da fase de mudança para a vida adulta. Torna-se relevante questionar quais implicações recaem sobre eles quando é necessário que estudem em outra cidade, ficando privados do convívio familiar por longo período. Para esta pesquisa o(a) Sr.(a) participará de uma entrevista com duração prevista de trinta minutos, em data, horário e local adequados para o(a) Sr.(a). Para se atingir os fins propostos do estudo e aplicar a pesquisa, inicialmente serão analisados questionários socioculturais preenchidos pelos estudantes participantes quando da inscrição para o Exame de Seleção, contendo informações sobre a trajetória acadêmica, perfil, características do ambiente familiar, dentre outros. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em cansaço dos participantes ao responderem o roteiro de entrevistas formulado, eventual constrangimento ao expressarem opinião particular e desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio. Para minimizar os riscos os pesquisadores se empenharão para que nenhum constrangimento seja gerado e garantem que, na análise dos dados, os participantes serão identificados por códigos e não pelo nome. Para tanto, os seguintes aspectos serão estritamente observados e respeitados nesta investigação: (i) liberdade para se recusar a participar ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao cuidado do seu filho/sua filha; (ii) garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; e (iii) participação voluntária, sem ônus algum para o participante.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis, no Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa (UFV); e, a outra será fornecida a você. Os dados obtidos e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão descartados.

Os pesquisadores tratarão a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012

do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Nesses termos eu, \_\_\_\_\_  
declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, fornecendo as informações necessárias para contribuir com a proposta de pesquisa descrita anteriormente e autorizo a gravação em áudio da entrevista.

**Pesquisadora responsável:** Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

**E-mail:** ritamarciamello@gmail.com

**Telefone:** (31) 3612-7501/7500

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 - Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

[www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

Viçosa-MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura para a obtenção do consentimento

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (estudantes)

Prezado responsável,

Convidamos o seu filho(a) para participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **“PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DE SEUS RESPONSÁVEIS FAMILIARES EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL: Processo de Adaptação e Trajetória Formativa Fora do Convívio Familiar”**. Nesta pesquisa é proposta uma discussão sobre as percepções de estudantes adolescentes, matriculados na 3ª série do Ensino Médio de um Colégio de Aplicação Federal, afastados do convívio familiar e de seus responsáveis acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa. Com relação ao conceito de percepção, pretende-se extrair quais são as impressões, sensações, experiências e como esses estudantes descrevem e compreendem seu percurso formativo nesse cenário. A experiência vivenciada nesse Colégio, como membro de sua equipe pedagógica, permitiu constatar, em alguns casos, diferenças comportamentais e relacionais entre os estudantes que convivem diariamente com suas famílias daqueles que se afastam desse convívio para estudar em uma escola pública, buscando uma educação reconhecidamente de qualidade. A pesquisa também se baseia no fato de que esses adolescentes e jovens passam por conflitos, medos, inseguranças e ansiedade típicos da fase de mudança para a vida adulta. Torna-se relevante questionar quais implicações recaem sobre eles quando é necessário que estudem em outra cidade, ficando privados do convívio familiar por longo período. Além disso, para esta pesquisa, o participante sob sua responsabilidade participará de uma entrevista com duração prevista de quarenta minutos, nas dependências do Colégio, em extraturno. Para se atingir os fins propostos do estudo e aplicar a pesquisa, inicialmente serão analisados questionários socioculturais preenchidos pelos estudantes participantes quando da inscrição do Exame de Seleção. Em relação a esse questionário, o mesmo é aplicado pela Instituição de Ensino no intuito de coletar informações sobre a trajetória acadêmica, perfil, características do ambiente familiar, dentre outros. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em cansaço dos participantes ao responderem o roteiro de entrevistas formulado, eventual constrangimento ao expressarem opinião particular e desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações do áudio. A entrevista envolve algumas questões muito pessoais que podem gerar constrangimento ou emoções fortes nos estudantes, ao trazer à memória situações de dificuldades longe dos familiares. Para minimizar o risco, os pesquisadores, entretanto, garantem que farão todo esforço para que nenhum constrangimento seja gerado e que na análise dos dados os participantes serão identificados por códigos alfa numéricos e não pelos nomes. Para tanto, os seguintes aspectos serão estritamente observados e respeitados nesta investigação: (i) liberdade para retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao cuidado do seu filho/sua filha; (ii) garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; e (iii) participação voluntária, sem ônus algum para o participante.

Para participar deste estudo o participante sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o participante sob sua responsabilidade tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação do estudante sob sua responsabilidade é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que for atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que: uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis no Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa (UFV); e, a outra, será fornecida a(o) Sr.(a). Os dados obtidos e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão descartados.

Os pesquisadores tratarão a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Nesses termos, declaro ter sido informado(a) e concordo com a participação do(a) estudante \_\_\_\_\_, fornecendo as informações necessárias para contribuir com a proposta de pesquisa descrita anteriormente.

**Pesquisadora responsável:** Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

**E-mail:** ritamarciamello@gmail.com

**Telefone:** (31) 3612-7501/7500

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa-MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura para a obtenção do consentimento

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

## APÊNDICE C – Termo de assentimento

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DE SEUS RESPONSÁVEIS FAMILIARES EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL: Processo de Adaptação e Trajetória Formativa Fora do Convívio Familiar”**. Tal estudo se justifica pela problemática de adaptação dos estudantes do Ensino Médio que optam por uma educação formal pública e de qualidade em detrimento do convívio familiar. Nesta pesquisa serão analisados questionários socioculturais preenchidos pelos estudantes participantes quando da inscrição para o Exame de Seleção. Em relação a esse questionário, o mesmo é aplicado pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp – COLUNI) no intuito de coletar informações sobre a trajetória acadêmica, perfil, características do ambiente familiar, dentre outros. Como estudante da terceira série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação, vivendo afastado de sua família, e com autorização do responsável(is) familiar(es), você é convidado(a) a participar de uma entrevista, com duração prevista de quarenta minutos, a se realizar nas dependências do Colégio, em extraturno, de acordo com sua disponibilidade, a partir da qual pretende-se identificar os desafios enfrentados por você durante sua trajetória formativa no Colégio de Aplicação: suas impressões, sensações, experiências e como descreve e compreende seu percurso formativo. Com a sua autorização e de seu responsável(is) familiar(es), as entrevistas serão gravadas e os áudios serão utilizados apenas para a elaboração desta pesquisa. Os riscos envolvidos na pesquisa podem se relacionar ao cansaço ou desgaste emocional dos participantes ao responderem o roteiro de entrevistas, uma vez que envolve questões muito pessoais, podendo gerar constrangimento ou emoções fortes, ao trazer-lhe à memória situações de dificuldades longe dos familiares. A pesquisadora, entretanto, assegura que todo empenho será feito para se evitar constrangimentos e que na análise dos dados os participantes serão identificados por códigos alfa numéricos e não pelos nomes. Para tanto, os seguintes aspectos serão estritamente observados e respeitados nesta investigação: (i) liberdade do participante para se recusar a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio, sem penalização alguma e sem prejuízo ao cuidado do participante; (ii) liberdade do participante de interromper a entrevista a qualquer momento; (iii) garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa; e (iv) participação voluntária, sem ônus algum para o participante. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como o(a) participante é atendido(a) pela pesquisadora.

Além disso, seus pais ou responsável legal deverão autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação neste estudo não lhe dará direito a qualquer vantagem financeira. Entretanto, apesar de não se prometer benefício direto ao participante, o resultado deste trabalho potencialmente contribuirá para melhor atenção aos acadêmicos do COLUNI e, conseqüentemente, para suas famílias e, também para a sociedade, na forma de novos conhecimentos gerados.

Ademais, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o participante tem assegurado o direito à indenização. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os materiais que indiquem sua participação não serão liberados sem a permissão do seu responsável legal.

Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que: uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis, no Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa (UFV); e, a outra será fornecida a você. Os dados

obtidos e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DE SEUS RESPONSÁVEIS FAMILIARES EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL: Processo de Adaptação e Trajetória Formativa Fora do Convívio Familiar**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável legal poderá modificar sua decisão sobre minha participação se assim o desejar. Já assinado o Termo de Consentimento por meu responsável legal, declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**Professora Responsável:** Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

**E-mail:** ritamarciamello@gmail.com

**Telefone:** (31) 3612-7501/7500

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 -Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do(a)Participante

---

Assinatura da Pesquisadora responsável

## **APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada (responsáveis familiares)**

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DO(A) RESPONSÁVEL(IS) FAMILIAR(ES) ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA FORA DO CONVÍVIO FAMILIAR EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL**

**TÍTULO DA PESQUISA:** PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DE SEUS RESPONSÁVEIS FAMILIARES EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL: processo de adaptação e trajetória formativa fora do convívio familiar

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Analisar as percepções de estudantes adolescentes do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, MG, CAp-Coluni, e de seus responsáveis familiares acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa, no contexto de afastamento deste convívio.

**SUJEITOS:** Estudantes adolescentes, que estejam cursando a 3ª série do Ensino Médio e que tenham se afastado do convívio familiar para fins de estudos e seu(s) responsáveis familiares.

**PRINCIPAIS ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:** Quais são as percepções de estudantes adolescentes afastados do convívio familiar e do(a) responsável acerca dos desafios enfrentados durante seu percurso formativo em um Colégio de Aplicação Federal de Ensino (processo de adaptação, desafios enfrentados, rede de apoio).

### **QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Responsável(is) familiar(es):** \_\_\_\_\_

**Estudante pelo(a) qual é responsável:** \_\_\_\_\_

- 1) Descreva o processo de acompanhamento do estudante pelo qual é responsável? (Diário? Semanal? Quinzenal? Mensal? Qual a frequência?)
- 2) Você interfere nas escolhas do estudante? Interferiu na opção pelo CAp-Coluni?
- 3) Você manteve/mantém diálogo sistemático com a escola? Com quem? Descreva. Considera importante essa interação família e escola? Por quê?
- 4) Descreva a sua percepção acerca da trajetória formativa do estudante pelo qual é responsável.

- 5) Descreva, na sua opinião, como se deu o processo de adaptação do estudante em Viçosa. (moradia, escola, grupos conviventes...). Qual você considera ter sido o maior desafio enfrentado pelo estudante?
- 6) Qual rede de apoio o seu filho pode recorrer quando necessário?

## **APÊNDICE E – Roteiro da entrevista semiestruturada (estudante)**

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE AS PERCEPÇÕES DO ESTUDANTES ACERCA DE SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA FORA DO CONVÍVIO FAMILIAR EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL**

**TÍTULO DA PESQUISA:** PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E DE SEUS RESPONSÁVEIS FAMILIARES EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL: Processo de Adaptação e Trajetória Formativa Fora do Convívio Familiar.

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Analisar as percepções de estudantes adolescentes do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, MG, CAp-Coluni, e de seus responsáveis familiares acerca dos desafios enfrentados durante sua trajetória formativa, no contexto de afastamento deste convívio.

**SUJEITOS:** Estudantes adolescentes, que estejam cursando a 3ª série do Ensino Médio e que tenham se afastado do convívio familiar para fins de estudos e seu(s) responsáveis familiares.

**PRINCIPAIS ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:** Quais são as percepções de estudantes adolescentes afastados do convívio familiar e do(a) responsável acerca dos desafios enfrentados durante seu percurso formativo em um Colégio de Aplicação Federal de Ensino (processo de adaptação, desafios enfrentados, rede de apoio).

### **QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Estudante:** \_\_\_\_\_

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Como você se declara (cor ou raça)?
3. Qual sua data de nascimento?
4. Com quantos anos ingressou no COLUNI?
5. Em qual cidade residia antes de ingressar no COLUNI?
6. Residia em área urbana ou rural?
7. Qual a sua situação familiar? Fale-me sobre seus pais.
8. Qual era a faixa etária dos seus pais quando você nasceu?
9. Mãe: ( ) Adolescente (até 18 anos) ( ) Jovem (entre 18 e 29 anos) ( ) Adulto (no mínimo 30 anos) ( ) Não sei

- Pai: ( ) Adolescente (até 18 anos) ( ) Jovem (entre 18 e 29 anos) ( ) Adulto (no mínimo 30 anos) ( ) Não sei
10. Você tem alguma religião?
  11. Se sim, qual é a religião?
  12. É frequentador assíduo de algum culto religioso? ( ) Sim ( ) Não.... ( ) Frequento às vezes
  13. Seus pais seguem alguma religião? ( ) Não ( ) Sim ( ) os dois ( ) Apenas minha mãe ( ) Apenas meu pai ( ) Não sei
  14. Você era levado a seguir alguma religião na infância e, ou na adolescência? ( ) Sim, pelos meus pais ( ) Sim, pela minha mãe ( ) Sim, pelo meu pai ( ) Sim, por outro adulto ( ) Não
  15. Com quem você mora atualmente na cidade de origem? ( ) Sozinho ( ) Ainda com meus pais ou um deles ( ) Com outro parente (irmão, tios, avós) ( ) Com companheiro(a) ( ) Em uma república ou com amigos ( ) Outros – Especificar:
  16. Qual é a escolaridade dos seus pais? Pai: Mãe:
  17. Você morou com seus pais (os dois ou um dos dois pelo menos) durante a infância e adolescência? Com quem?
  18. Se você não morou em algum momento do seu crescimento com nenhum dos seus pais, com quem você residiu e em qual período?
  19. Seus pais trabalhavam fora de casa durante sua infância e adolescência? (Pai: Mãe):
  20. Você ficava a maior parte do tempo com quem?
  21. Já exerceu e, ou exerce alguma atividade remunerada?
  22. Atualmente, mora sozinho em Viçosa ou divide residência?
  23. Ainda sobre sua moradia em Viçosa, você reside em: república? Pensão? Hotel?
  24. Atualmente, quem arca com suas despesas pessoais?
  25. Qual a faixa da renda mensal bruta familiar? (De acordo com as faixas salariais do Questionário Sociocultural)
  26. Kursou o Ensino Fundamental em escola da rede pública e ou particular?
  27. Considerando sua trajetória escolar, você percebe algum problema de aprendizagem e, ou concentração? Foi diagnosticado por especialista?
  28. Já foi reprovado em alguma série do Ensino Fundamental?
  29. Frequentou curso preparatório para o processo de seleção do COLUNI? Se sim, quem custeou?
  30. Já teve aulas particulares para auxiliarem nos estudos? Se sim, quem custeou?

31. Tem o hábito de ler e, ou assistir jornais ou revistas de informação? Se sim, com qual frequência?
32. Por que decidiu concorrer ao processo seletivo do COLUNI?
33. Quais foram as suas expectativas ao ingressar no COLUNI (especificamente em relação à escola)?
34. Como descreveria os processos de transição escolar/ Ensino Médio e de adaptação no COLUNI?
35. Percebeu diferenças entre a escola anterior e o COLUNI? Quais?
36. Considera que isso lhe afetou positivamente ou negativamente durante sua trajetória no Ensino Médio?
37. Quais são suas percepções acerca da sua trajetória formativa no COLUNI? Teve alguma dificuldade de adaptação/permanência e, ou convivência?
38. Teve alguma ocorrência marcante (negativa ou positiva) com algum servidor docente e ou administrativo ou com colegas do COLUNI?
39. Sentiu maior afinidade ou apoio de algum servidor docente e, ou administrativo ou ainda, de colegas do COLUNI ?
40. No COLUNI, a quem normalmente recorreu, ou recorre quando apresenta alguma necessidade?
41. Possui círculo de amizade em Viçosa?
42. Sente falta da proximidade de amigos e familiares com os quais convivia na cidade de origem?
43. Se sim, ainda mantém contato? De que forma? Com qual frequência?
44. O que você fazia no tempo livre? Quem te acompanhava? E atualmente?
45. Descreva a sua percepção acerca de sua trajetória formativa.
46. Concluindo o Ensino Médio, quais são seus planos e projetos?

**APÊNDICE F – Questionário**

(Respondido no momento da entrevista)

- 1) Idade:
- 2) Com quantos anos você ingressou no COLUNI?
- 3) Atualmente, em Viçosa, você reside:
  - ( ) Dividindo a moradia com colegas
  - ( ) Sozinho, em imóvel próprio
  - ( ) Sozinho, em imóvel da família
  - ( ) Sozinho, em imóvel alugado
  - ( ) Em hotel
  - ( ) Em pensão ou pensionato
  - ( ) Outra situação: Especifique:.....
- 4) Qual a sua situação familiar?
  - ( ) Pais vivos
  - ( ) Pais falecidos
  - ( ) Pai falecido
  - ( ) Mãe falecida
  - ( ) Situação materna desconhecida
  - ( ) Situação paterna desconhecida
- 5) Qual era a faixa etária de sua mãe quando você nasceu?
  - ( ) Adolescente (até 18 anos) ( ) Jovem (entre 18 e 29 anos)
  - ( ) Adulto (no mínimo 30 anos) ( ) Não sei
- 6) Qual era a faixa etária de seu pai quando você nasceu?
  - ( ) Adolescente (até 18 anos) ( ) Jovem (entre 18 e 29 anos)
  - ( ) Adulto (no mínimo 30 anos) ( ) Não sei
- 7) Qual o grau mais alto de instrução do seu pai?
- 8) Qual o grau de instrução mais alto de sua mãe?
- 9) Quantas vezes você tentou ingressar no COLUNI?
  - ( ) Uma
  - ( ) Duas
  - ( ) Três ou mais
- 10) Indique o principal responsável pelo sustento de sua família atualmente:
  - ( ) Pai
  - ( ) Mãe
  - ( ) Pai e mãe
  - ( ) Irmão(s)
  - ( ) Parentes
  - ( ) Outros
- 11) Atualmente, qual é a principal ocupação funcional (empregatícia) do seu pai?  

---

- 12) Quantos anos tem o seu pai? \_\_\_\_\_
- 13) Atualmente, qual é a principal ocupação funcional (empregatícia) da sua mãe?  
\_\_\_\_\_
- 14) Quantos anos tem a sua mãe? \_\_\_\_\_
- 15) Se for o caso, atualmente, qual é a principal ocupação funcional (empregatícia) do seu responsável? \_\_\_\_\_
- 16) Quantos anos tem o seu responsável? \_\_\_\_\_
- 17) Atualmente, em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (pais, irmãos, etc), considerando o salário mínimo atual (R\$1045,00)?
- Até 1 salário mínimo
  - Acima de 1 até 2 salários mínimos
  - Acima de 2 até 5 salários mínimos
  - Acima de 5 até 7 salários mínimos
  - Acima de 7 até 11 salários mínimos
  - Acima de 11 até 21 salários mínimos
  - Acima de 21 até 31 salários mínimos
  - Acima de 31 salários mínimos
- 18) Você tem alguma religião?
- Sim  Não
- 19) Se sim, qual é a religião? \_\_\_\_\_
- 20) Em Viçosa, é frequentador assíduo de algum culto religioso?
- Sim  Não
- 21) Caso tenha respondido “sim” à questão anterior, qual é a frequência?
- Uma vez por mês
  - Duas vezes por mês
  - Três a quatro vezes por mês
  - Raramente
- 22) Já foi reprovado em alguma série no COLUNI?
- Sim –  1ª  2ª  3ª  Não
- 23) Você já exerceu ou exerce alguma atividade remunerada?
- Sim  Não
- 24) Caso exerça atualmente, o valor recebido contribui para a sua manutenção em Viçosa?
- Sim
- Não

## ANEXO A – Questionário sociocultural

(Preenchido pelos estudantes no ato da inscrição para o certame)

- Qual o seu sexo?
 

01 – Masculino	02 – Feminino
----------------	---------------
- Qual a sua idade em 31 de dezembro de 2016?
 

01 – Até 14 anos	04 – 17 a 19 anos
02 – 15 anos	05 – 20 a 22 anos
03 – 16 anos	06 – 22 anos ou mais
- Qual a sua etnia (cor ou raça)?
 

01 – Branca	03 – Negra	05 – Parda
02 – Indígena	04 – Oriental	06 – Não quero declarar
- Onde você reside?
 

01 – Acre	10 – Maranhão	20 – Rio Grande do Sul
02 – Alagoas	11 – Mato Grosso	21 – Rio de Janeiro
03 – Amapá	12 – Mato Grosso do Sul	22 – Rondônia
04 – Amazonas	13 – Minas Gerais	23 – Roraima
05 – Bahia	14 – Pará	24 – Santa Catarina
06 – Ceará	15 – Paraíba	25 – São Paulo
07 – Distrito Federal	16 – Paraná	26 – Sergipe
08 – Espírito Santo	17 – Pernambuco	27 – Tocantins
09 – Goiás	18 – Piauí	28 – No exterior
	19 – Rio Grande do Norte	
- Classifique o local onde você reside:
  - 01 – Capital de Estado
  - 02 – Cidade com mais de 100.000 habitantes
  - 03 – Cidade com população entre 30.000 e 100.000 habitantes
  - 04 – Cidade com até 30.000 habitantes
  - 05 – Zona rural
- Qual a distância da sua residência o município de Viçosa? Nome do Município : -----
 

01 – Resido no Município de Viçosa	05 – de 251 a 500 km
02 – Até 50 km	06 – de 501 a 1000 km
03 – de 51 a 100 km	07 – acima de 1000 km
04 – de 101 a 250 km	
- Qual a sua situação familiar?
 

01 – Pais vivos	04 – Pais falecidos
02 – Pai falecido	05 – Situação materna desconhecida
03 – Mãe falecida	06 – Situação paterna desconhecida
- Você exerce atividade remunerada?
 

01 – Não	04 – Sim, entre 21 e 30 horas semanais
02 – Sim, eventualmente	05 – Sim, entre 31 e 40 horas semanais
03 – Sim, até 20 horas semanais	06 – Sim, acima de 40 horas semanais
- Com que idade você começou a trabalhar?
 

01 – Antes dos 14 anos	03 – Entre 16 e 18 anos	05 – Nunca trabalhei
02 – Entre 14 e 16 anos	04 – Acima dos 18 anos	
- Você pretende trabalhar enquanto estiver cursando o CAP-Coluni?
  - 01 – Sim, desde o primeiro ano em tempo parcial
  - 02 – Sim, desde o primeiro ano em tempo integral
  - 03 – Sim, mas apenas eventualmente
  - 04 – Sim, mas apenas em estágios para treinamento
  - 05 – Não
- Você mora:
 

01 – Dividindo a moradia com colegas	05 – Com a família, em imóvel da família
02 – Sozinho, em imóvel próprio	06 – Com a família, em imóvel alugado
03 – Sozinho, em imóvel da família	07 – Em hotel, pensão ou pensionato
04 – Sozinho, em imóvel alugado	08 – Outra situação

- Incluindo apenas os que moram em sua casa, inclusive você, quantas pessoas compõem sua família?
 

01 – 1 pessoa	04 – 4 pessoas	07 – acima de 6 pessoas
02 – 2 pessoas	05 – 5 pessoas	
03 – 3 pessoas	06 – 6 pessoas	
- Indique o principal responsável pelo sustento de sua família:
 

01 – Pai	04 – Você próprio	07 – Outros
02 – Mãe	05 – Cônjuge	
03 – Pai e mãe	06 – Parentes	
- Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (soma dos rendimentos dos seus pais, irmãos, cônjuge, filhos etc.)?
 

01 – Até 1 salário mínimo	05 – Acima de 7 até 11 salários mínimos
02 – Acima de 1 até 2 salários mínimos	06 – Acima de 11 até 21 salários mínimos
03 – Acima de 2 até 5 salários mínimos	07 – Acima de 21 até 31 salários mínimos
04 – Acima de 5 até 7 salários mínimos	08 – Acima de 31 salários mínimos
- Qual a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?
  - 01 – Não trabalho, sou sustentado pela família ou por outras pessoas
  - 02 – Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas
  - 03 – Trabalho, sou responsável apenas pelo meu próprio sustento
  - 04 – Trabalho, sou responsável por meu próprio sustento e contribuo para o sustento da família
  - 05 – Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
- Qual o grau de instrução mais alto de seu pai?
 

01 – Não alfabetizado	07 – Superior incompleto
02 – Alfabetizado, mas nunca foi à escola	08 – Superior completo
03 – Fundamental incompleto	09 – Mestrado incompleto
04 – Fundamental completo	10 – Mestrado completo
05 – Médio incompleto	11 – Doutorado incompleto
06 – Médio completo	12 – Doutorado completo
- Qual o grau de instrução mais alto de sua mãe?
 

01 – Não alfabetizada	07 – Superior incompleto
02 – Alfabetizada, mas nunca foi à escola	08 – Superior completo
03 – Fundamental incompleto	09 – Mestrado incompleto
04 – Fundamental completo	10 – Mestrado completo
05 – Médio incompleto	11 – Doutorado incompleto
06 – Médio completo	12 – Doutorado completo
- Em que ano você concluiu ou concluirá Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)?
 

01 – Em 2016	03 – Em 2014
02 – Em 2015	04 – Em 2013 ou em anos anteriores a 2012
- Onde você cursou o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)?
  - 01 – Todo em escola pública federal
  - 02 – A maior parte em escola pública federal
  - 03 – Todo em escola pública estadual
  - 04 – A maior parte em escola pública estadual
  - 05 – Todo em escola pública municipal
  - 06 – A maior parte em escola pública municipal
  - 07 – Todo em escola particular
  - 08 – A maior parte em escola particular
  - 09 – Supletivo ou equivalente público
  - 10 – Supletivo ou equivalente privado
- Você já foi reprovado no Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)?
 

01 – Não	03 – Sim, duas vezes
02 – Sim, uma vez	04 – Sim, três vezes ou mais
- Em que turno você cursou o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)?
 

01 – Todo diurno	02 – Parte diurno	03 – Todo noturno
------------------	-------------------	-------------------

- Você frequentou (ou frequenta) cursinho?
 

01 – Não	04 – Sim, por um ano
02 – Sim, por menos de um semestre	05 – Sim, por mais de um ano
03 – Sim, por um semestre	06 – Sim, juntamente com o Fundamental
- Há quantos anos você está tentando ingressar no CAP-Coluni?
 

01 – Este é o primeiro ano	03 – Dois anos
02 – Um ano	04 – Três anos ou mais
- Qual sua religião ou culto?
 

01 – Cristianismo	06 – Judaísmo
02 – Espiritismo	07 – Tradições indígenas
03 – Budismo	08 – Tradições africanas
04 – Hinduísmo	09 – Nenhuma
05 – Islamismo	10 – Não quero declarar
- Como você avalia a sua capacidade de enxergar (caso use óculos ou lentes de contato)?
 

01 – Incapaz	03 – Pouca dificuldade permanente
02 – Grande dificuldade permanente	04 – Nenhuma dificuldade
- Como você avalia a sua capacidade de caminhar/subir escadas (caso use prótese, bengala ou aparelho auxiliar)?
 

01 – Incapaz	03 – Pouca dificuldade permanente
02 – Grande dificuldade permanente	04 – Nenhuma dificuldade
- Como você avalia a sua capacidade auditiva (caso use aparelho auditivo)?
 

01 – Incapaz	03 – Pouca dificuldade permanente
02 – Grande dificuldade permanente	04 – Nenhuma dificuldade
- Você tem alguma das deficiências abaixo (escolha apenas uma, priorizando a ordem apresentada)?
  - 01 – Paralisia permanente total
  - 02 – Paralisia permanente das pernas
  - 03 – Paralisia permanente de um lado do corpo
  - 04 – Falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar
  - 05 – Nenhuma das enumeradas.
- Você possui e, ou, utiliza computador? Onde?
  - 01 – Não possui nem utilizo
  - 02 – Sim, em casa, com acesso à *internet*, apenas para lazer
  - 03 – Sim, em casa, sem acesso à *internet*, apenas para lazer
  - 04 – Sim, em casa, com acesso à *internet*, para lazer e trabalhos escolares/profissionais
  - 05 – Sim, em casa, sem acesso à *internet*, para lazer e trabalhos escolares/profissionais
  - 06 – Sim, no trabalho, com acesso à *internet*
  - 07 – Sim, no trabalho, sem acesso à *internet*
- Qual o meio de transporte que você mais utiliza?
 

01 – Bicicleta	04 – Ônibus
02 – Carro próprio	05 – Motocicleta
03 – Carro da família	06 – Outros
- Com que frequência você lê jornais ou revistas de informação?
 

01 – Diariamente	03 – Raramente
02 – Eventualmente	04 – Nunca
- Como você tomou conhecimento do CAP-Coluni?
 

01 – Jornal	06 – Alunos e ex-alunos da UFV
02 – Rádio	07 – Professores e funcionários da UFV
03 – Televisão	08 – Eventos de divulgação/visita à UFV
04 – Publicações e folhetos sobre a UFV	09 – Outros
05 – Divulgação pela UFV em sua escola	
- Qual é a principal ocupação de seu pai? (Localize a sua resposta no agrupamento de ocupações abaixo e use o código correspondente. Caso a sua resposta não conste da lista, classifique-a no agrupamento que mais se assemelha.)
- Qual é a principal ocupação de sua mãe? (Localize a sua resposta no agrupamento de ocupações abaixo e use o código correspondente. Caso a sua resposta não conste da lista, classifique-a no agrupamento que mais se assemelha.)

**AGRUPAMENTO 1 (Código 1):**

Banqueiro; deputado; senador; diplomata; capitalista; alto posto militar (general); alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações; alto posto administrativo no serviço público; grande industrial (empresas com mais de 100 empregados); grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

**AGRUPAMENTO 2 (Código 2):**

Profissional liberal de nível universitário (médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista etc.; cargo técnico-científico (pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior); cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante; dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares; outras ocupações com características semelhantes.

**AGRUPAMENTO 3 (Código 3):**

Bancário; oficial de justiça; professor primário e secundário; despachante; representante comercial; auxiliar administrativo; auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso fundamental (antigo 1º grau ou ginasial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerça atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial (até 9 empregados); comerciante médio; proprietário rural (de 20 a 199 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

**AGRUPAMENTO 4 (Código 4):**

Datilógrafo; telefonista; mecanógrafo; contínuo; recepcionista; motorista (empregado); cozinheiro ou garçom de restaurante; costureiro; operário qualificado (que tenha um mínimo de aprendizado profissional, mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro); porteiro; chefe de turma; mestre de produção fabril; serralheiro; marceneiro; comerciário, como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, imobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante; sítante; pequeno proprietário rural (até 19 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

**AGRUPAMENTO 5 (Código 5):**

Operário (não-qualificado); servente; carregador; empregada doméstica, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro; biscateiro; faxineiro; lavador; garrafeiro; pedreiro; garçom de botequim; lavrador ou agricultor (assalariado); meeiro; caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, lojas de ferragens); outras ocupações com características semelhantes.

**AGRUPAMENTO 6 (Código 6):**

Dona de casa.