

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

DISSERTAÇÃO

**SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DAS RELAÇÕES
INTERPESSOAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA, *CAMPUS BOA VISTA***

WILMA MORAES

2018



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

**SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DAS RELAÇÕES
INTERPESSOAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA, *CAMPUS BOA VISTA***

WILMA MORAES

Sob a Orientação da Professora

Dra Sílvia Maria Melo Gonçalves

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

**Seropédica, RJ
Agosto de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M828s MORAES, WILMA , 1976-
SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DAS RELAÇÕES
INTERPESSOAIS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA, CAMPUS BOA VISTA /
WILMA MORAES. - 2018.
64 f.

Orientadora: Sílvia Maria Melo Gonçalves .
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Adolescência. 2. Bem-estar. 3. Satisfação. 4.
Educação Positiva. I. Gonçalves , Sílvia Maria Melo ,
1955-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

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

WILMA MORAES

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2018

Sílvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ

Fatima Niemeyer da Rocha, Dra. Universidade de Vassouras

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus por me acompanhar em todos os instantes de minha vida e me fortalecer diante das adversidades.

Agradeço aos meus pais por seus ensinamentos e por terem me dado os pilares para alcançar esta vitória.

Agradeço ao meu companheiro Ronnye por me incentivar, por estar sempre presente, por seu apoio e compreensão em prol desse nosso projeto.

Agradeço aos meus filhos, Gabriel e Camila, com quem aprendo a cada dia e vivo momentos muito felizes.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima por me oportunizar esta vivência acadêmica tão enriquecedora.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/PPGEA/UFRRJ pelo compromisso e seriedade no propósito da interiorização da educação.

Agradeço à minha orientadora, a doutora Sílvia Maria Melo Gonçalves pela confiança depositada e por contribuir com seus conhecimentos a lapidar esse processo acadêmico.

Às colegas Maricélia e Marcele pela experiência compartilhada e pelo apoio mútuo nessa trajetória.

Agradeço aos demais colegas da turma pela amizade, pela aprendizagem e pelas várias horas alegres proporcionadas.

Enfim agradeço aos estudantes que aceitaram participar dessa pesquisa e cuja contribuição foi fundamental para que esse trabalho acontecesse.

RESUMO

MORAES, Wilma. **Satisfação dos estudantes acerca das relações interpessoais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista.** 2018. 64f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

A presente pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Boa Vista, e teve como objetivo avaliar a satisfação dos estudantes acerca das relações interpessoais vivenciadas no *Campus*. Nesse estudo, foi adotado o referencial teórico da Psicologia Positiva que preconiza a ênfase nos sentimentos positivos, como satisfação, felicidade e esperança, valorizando o exercício das forças e virtudes pessoais visando promover o bem-estar humano. Propõe, desta forma, que os domínios centrais do bem-estar sejam implantados nas escolas: emoções positivas, engajamento positivo, realização positiva, propósito positivo e relacionamentos positivos, como forma de promover o bem-estar dos alunos e aprimorar a aprendizagem. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória, e os participantes foram 54 estudantes do *Campus* Boa Vista, matriculados no 1º ano do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, no regime integral, com faixa etária de 15 a 18 anos, de ambos os sexos, residentes no município de Boa Vista. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, composto por 14 perguntas abertas. Para os estudantes com idade inferior a 18 anos foi necessária a autorização prévia dos pais ou responsáveis e a anuência deles. Todos os participantes aceitaram participar da pesquisa, tendo sido garantido anonimato e sigilo absolutos. As respostas do questionário foram categorizadas em frequências simples e percentuais de acordo com a análise de conteúdo. Os resultados obtidos corroboram com os estudos teóricos que apontam os benefícios de uma educação positiva pautada num ambiente de confiança, cuidado e respeito e de como as relações interpessoais são importantes no processo educacional do adolescente, contribuindo para a adaptação ao ambiente acadêmico e para a satisfação na escola, refletindo de forma favorável na aprendizagem. Foi possível concluir que a interação entre os adolescentes no ambiente escolar mostra-se favorável ao desenvolvimento social e psíquico e que eles priorizaram as relações interpessoais saudáveis e positivas que promovem um ambiente acadêmico agradável, prazeroso e oportuno ao processo de ensino-aprendizagem. Há necessidade de outras pesquisas que gerem informações sobre o regime integral e seus impactos na vida pessoal e acadêmica dos estudantes, visto ser uma modalidade nova implantada na Rede Federal, que ocorre concomitantemente com período de transição do Ensino fundamental para o Médio e no momento em que estão vivenciando a adolescência

Palavras-chave: Adolescência, Bem-estar, Satisfação, Educação Positiva

ABSTRACT

MORAES, Wilma. **Student's satisfaction about interpersonal relationships in Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima, *Campus Boa Vista***. 2018. 64p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal University Rural of Rio de Janeiro, Seropédica, 2018

The present research was carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima – *Campus Boa Vista* and its objective was to evaluate the students' satisfaction about the interpersonal relationships experienced in the campus. In this study, the theoretical reference of Positive Psychology was used, which emphasizes positive feelings, such as satisfaction, happiness and hope, valuing the exercise of personal strengths and virtues, in order to promote human wellbeing. It proposes that the central domains of wellbeing could be implemented in the schools: positive emotions, positive engagement, positive achievement, positive purpose, and positive relationships could be used as a way to promote the students' wellbeing and improve their learning. This research is qualitative and exploratory with the participation of 54 students from the campus Boa Vista enrolled in the first year of the technical education of high school who study full-time with ages ranging from 15 to 18 years old of both sexes, residents of the municipality of Boa Vista. A questionnaire with 14 open questions was used to collect the data and for the students under 18 years old a prior authorization from their parents or guardians and their consent was required. All the participants accepted to take part in the research certifying them anonymity and absolute secrecy. The questionnaire answers were classified into simple and percentage frequencies according to the content analysis. The results obtained corroborate with the theoretical studies that point out the benefits of a positive education. It is based on an environment of trust, care and respect and how important are the interpersonal relationships in the educational process of the adolescent contributing to their adaptation to the academic environment and to their satisfaction at school, reflecting on the favorable way in their learning. It was possible to conclude that interaction among adolescents in the school environment is favorable to the social and psychic development and they prioritized the healthy and positive interpersonal relationship, which promotes a nice and pleasant environment helping the teaching-learning process. There is a need for other research, which generates information about the full-time regime, and its impact on the student's personal and academic lives, since it is a new modality implanted in the Federal System, which occurs concomitantly with the transition period from Elementary to High School and at the same time, they are experiencing adolescence.

Keywords: Adolescence, wellbeing, satisfaction, positive education

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

APA	Associação Americana de Psicologia (sigla em inglês)
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criana e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de saúde

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Aplicado de Educação Positiva da GGS	11
Figura 2 – Fachada do IFRR – <i>Campus</i> Boa Vista	21
Figura 3 - Recepção dos alunos recém-chegados.....	21
Figura 4 - Mostra de Pesquisa e Extensão.....	22
Figura 5 – Biblioteca do <i>Campus</i> Boa Vista	22
Figura 6 - Abertura dos Jogos Intecampi	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequências e percentuais referentes à faixa etária dos participantes	26
Tabela 2 - Frequências e percentuais referentes à “Que expectativas você tinha em relação aos novos colegas do <i>Campus</i> Boa Vista – IFRR?”	27
Tabela 3 - “Era o que você esperava? Por quê?”	28
Tabela 4 - Justificativas de “Era o que você esperava? Por quê?”	29
Tabela 5 - “Você sentiu alguma dificuldade quando ingressou no IFRR? Qual(is)?”	30
Tabela 6 - “Qual(is) dificuldade?”	31
Tabela 7 - Distribuição das respostas referentes à questão “O que você acha de estudar em regime integral?”	32
Tabela 8 - Distribuição das respostas referentes a estudar em regime integral “facilita conhecer mais pessoas, mais colegas?”	33
Tabela 9 – Distribuição das respostas referentes à “Você tem amigos (as) aqui no <i>Campus</i> Boa Vista?”	34
Tabela 10 - “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula. Por quê?”	35
Tabela 11 – Justificativa da pergunta “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula. Por quê?”	36
Tabela 12 - “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores. Por quê?”	36
Tabela 13 – Justificativa da questão “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores. Por quê?”	37
Tabela 14: “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com os demais servidores? Por quê?”	38
Tabela 15: justificativa da questão “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com os demais servidores. Por quê?”	39
Tabela 16: “O que você costuma fazer no tempo livre entre os intervalos?”	40
Tabela 17 - “Você prefere passar o tempo livre sozinho (a) ou com outras pessoas?”	41
Tabela 18 – “Você está satisfeito com o que você faz no tempo livre?”	42
Tabela 19 - “O tempo livre propicia fazer ou aprofundar as amizades dentro do <i>Campus</i> ?” ..	43
Tabela 20 - “Quais atividades você acha que o <i>Campus</i> Boa Vista poderia proporcionar para aprimorar as relações interpessoais na escola?”	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos participantes	26
Gráfico 2: Que expectativas você tinha em relação aos novos colegas do Campus Boa Vista – IFRR?	27
Gráfico 3: Distribuição das respostas relativas à questão “Era o que você esperava?	29
Gráfico 4: Referente à justificativa da questão “Era o que você esperava?	30
Gráfico 5: Distribuição das respostas referentes às dificuldades apontadas pelos discentes no processo adaptativo ao IFRR.	31
Gráfico 6: Distribuição das respostas relativas a questão “O que você acha de estudar em regime integral?	32
Gráfico 7: Distribuição das respostas referentes “a estudar em regime integral “facilita conhecer mais as pessoas, mais colegas?	33
Gráfico 8: Distribuição das respostas referentes “a Você tem amigos(as) aqui no Campus Boa Vista?”	35
Gráfico 9: Distribuição das respostas referentes à “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula?	35
Gráfico 10: Justificativas dadas à sétima questão	36
Gráfico 11: “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com seus professores?	37
Gráfico 12: Justificativas dadas à oitava questão do questionário	38
Gráfico 13: Você está satisfeito(a) com o relacionamento com os demais servidores?.....	38
Gráfico 14: Distribuição das respostas referentes a: “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com os demais servidores?	39
Gráfico 16: Distribuição da frequência das respostas à Você prefere passar o tempo livre, sozinho(a) ou com outras pessoas?.....	41
Gráfico 17: Distribuição das respostas referente à “Você está satisfeito com o que você faz no tempo livre?”	43
Gráfico 18: “O tempo livre propicia fazer ou aprofundar as amizades dentro do campus?” ..	44
Gráfico 19: “Quais atividades você acha que o campus Boa Vista poderia proporcionar para aprimorar as relações interpessoais na escola?”	45

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	OBJETIVOS	4
2.1	Objetivo Geral	4
2.2	Objetivos Específicos	4
3	PSICOLOGIA POSITIVA E SATISFAÇÃO COM A VIDA	5
3.1	A Ciência do Bem-Estar	5
3.2	Bem-Estar Subjetivo e Satisfação Com a Vida	6
3.3	Os Relacionamentos Positivos.....	9
3.4	Por Uma Educação Positiva	10
3.5	O Lazer	11
4	A ADOLESCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	14
4.1	Adolescência e Identidade	15
4.2	O Adolescente e as Relações Sociais no Ambiente Escolar.....	16
5	O REGIME DE ENSINO INTEGRAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	19
5.1	A Chegada ao IFRR - <i>Campus</i> Boa Vista	20
6	MÉTODO	24
6.1	Participantes	24
6.2	Instrumento	24
6.3	Procedimentos	24
6.4	Análise dos Dados	24
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
9	REFERÊNCIAS	48
10	ANEXOS	57
	Anexo A – Parecer da Comissão de ética na pesquisa da UFRRJ	58
	Anexo B - Termo de Assentimento Livre e esclarecido	59
	Anexo C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais	60
11	APÊNDICE	61
	Apêndice A - Questionário.....	62

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus* Boa Vista, envolvendo alunos com faixa etária de 15 a 18 anos, matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no regime integral, com o objetivo de avaliar a satisfação dos estudantes acerca das relações interpessoais vivenciadas no *Campus*.

O IFRR é parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil e oferta ensino técnico integrado ao ensino médio, técnico subsequente, técnico concomitante ao ensino médio em regime de alternância, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. O público dessa pesquisa foram os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que, em 2015, no *Campus* Boa Vista, passaram a ser ofertados em regime integral, havendo, conseqüentemente, aumento na permanência diária dos estudantes na instituição, com aulas no período da manhã e da tarde e intervalo entre os turnos.

Nossos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ingressam no *Campus* Boa Vista no primeiro ano e estão na faixa etária entre 14 e 15 anos. São oriundos tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino e trazem em seu histórico uma diversidade de experiências de ordem subjetiva e acadêmica. A maioria reside no município de Boa Vista e, em menor quantidade, nos municípios do interior localizados mais próximo da capital.

A entrada na Rede Federal apresenta um universo diferenciado, uma nova realidade acadêmica, com que os recém ingressos terão que lidar: ensino em regime integral e disciplinas técnicas integradas ao Ensino Médio. Nesse interim, interpõem-se as expectativas da família com o ingresso do (a) filho (a) na Rede Federal e com o futuro profissional que vislumbram. Ainda é preciso conviver com as próprias expectativas dessa nova identidade social.

E todos esses acontecimentos, esse processo de adaptação à uma nova realidade escolar ocorrem numa fase da vida, considerada por muitos especialistas como uma fase de vulnerabilidade das mais diversas ordens. Segundo Aberastury e Knobel (1981, p. 10), “em decorrência da crise essencial da adolescência, esta idade é a mais apta para sofrer os impactos de uma realidade frustrante”. Entretanto, apesar de sinalizarem que o sofrimento, a contradição, a confusão e os transtornos nessa fase são inevitáveis, questionam se esses não poderiam ser amenizados através de mudanças familiares e sociais (ABERASTURY, KNOBEL, 1981).

Em minha prática enquanto Psicóloga neste *Campus*, pude identificar algumas circunstâncias presentes no processo de adaptação à Instituição. A chegada no IFRR costuma ocasionar um misto de orgulho e ansiedade com a nova realidade acadêmica com que deparam. A expectativa familiar e do próprio discente com o ingresso numa escola pública que oferta ensino com qualidade na região geralmente não possibilita pensar em retornos ou desistências, tampouco a alteração do curso técnico escolhido, pois a Instituição apresenta restritas possibilidades. Os grupos vão se formando como recurso protetivo e alentador nesse universo que, ao mesmo tempo, traz encanto e estranheza.

Atuo na Coordenação de Assistência Estudantil (CAES) do *Campus* Boa Vista, setor que acompanha o Programa de Assistência Estudantil e de atenção à saúde dos discentes. A CAES é um local de referência para os discentes em casos de mal-estar físico, emocional e dificuldades acadêmicas. É, também, o setor que coordena o Programa de Assistência Estudantil, que preconiza o acesso, permanência e êxito dos discentes na Instituição e de

do qual são ofertados os auxílios transporte e alimentação. Atualmente conta com uma equipe composta por coordenador, enfermeiros, técnicos em enfermagem, médicos, odontólogos, assistente social, pedagogo e psicólogos.

Não se pode deixar de mencionar que, em nossa prática, deparamos, cada vez mais regularmente com casos de depressão, ansiedade e, em menor frequência, outros transtornos mentais. Muitas vezes, esses estudantes chegam até nós quando o sofrimento psíquico se torna insuportável, insustentável. Os dados observados no contexto acadêmico acompanham as estatísticas nacionais e internacionais que apontam um aumento nos índices de depressão, em especial envolvendo jovens. Trata-se de um fenômeno que precisa ser identificado, debatido, e buscadas alternativas preventivas.

Qual seria o papel das relações interpessoais no processo de adaptação à nova realidade acadêmica? A qualidade das relações interpessoais constituídas interfere na satisfação do estudante com o ambiente institucional? Como a instituição poderia se tornar facilitadora desse processo criando oportunidades para relações interpessoais mais saudáveis e positivas?

Nesse estudo foi adotado o referencial teórico da Psicologia Positiva que preconiza a ênfase nos sentimentos positivos, como satisfação, felicidade e esperança e valoriza o exercício das forças e virtudes pessoais. Propõe os estudos das instituições positivas, que são capazes de promover a emoção positiva entre as quais são citadas: família e comunidades sólidas, democracia, liberdade de imprensa, educação e redes de segurança econômica (SELIGMAN, 2004), com o objetivo principal de promover o potencial e o bem-estar humano. Pode ser aplicada por meio de intervenções em diversos campos, como o clínico, o escolar e o organizacional. No ambiente escolar podem ser desenvolvidas intervenções que visam prevenir problemas escolares (PACICO; BASTIANELLO, 2014). Nesse sentido, a aplicação da Psicologia Positiva a Instituições de Ensino denomina-se de educação positiva (CINTRA; GUERRA, 2017).

A partir da premissa de que o bem-estar pode ser ensinado na escola, como forma de promover o aumento do bem-estar, melhorar a aprendizagem e o rendimento acadêmico, Seligman (2011) aponta três razões para o bem-estar ser ensinado nas escolas: como antídoto à incidência de depressão, como um modo de aumentar a satisfação com a vida e como um auxílio a uma melhor aprendizagem e a um pensamento mais criativo.

A escolarização positiva consiste numa abordagem da educação que abrange um alicerce de cuidado, confiança e respeito pela diversidade, em que os professores delineiam os objetivos para que cada aluno construa a aprendizagem e, a seguir, trabalham com ele o desenvolvimento de planos e a motivação para atingir esses objetivos (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Os jovens passam uma quantidade considerável de tempo na escola, em convívio com professores e colegas. Dessa maneira, refletir como a escola possa exercer um papel positivo no processo adaptativo, disponibilizando recursos favoráveis para o estabelecimento de relacionamentos positivos pode contribuir para que esse momento ocorra de forma mais adaptativa e saudável. Essa atitude pode ter influência positiva no processo de ambientação à nova realidade acadêmica e na constituição das relações interpessoais no âmbito institucional e, conseqüentemente, na aprendizagem. Desta forma, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar a satisfação dos estudantes acerca das relações interpessoais estabelecidas no Instituto Federal de Roraima, *Campus Boa Vista*.

O presente estudo visa contribuir para o trabalho dos profissionais do IFRR- *Campus Boa Vista* e beneficiar os envolvidos no processo educativo. A partir da compreensão de nossa participação dentro do contexto escolar é possível refletir sobre nossa prática e, principalmente, pensar o ambiente acadêmico para o nosso jovem contemporâneo,

concebendo a escola como um espaço oportuno para promover satisfação, contribuir na constituição de relações saudáveis e positivas e na promoção do bem-estar.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar a satisfação dos estudantes acerca das relações interpessoais estabelecidas no Instituto Federal de Roraima, *Campus* Boa Vista.

2.2 Objetivos Específicos

- Verificar se os estudantes estão satisfeitos com as relações interpessoais estabelecidas com os pares, professores e demais servidores do *Campus*.
- Investigar, junto aos participantes, se o tempo livre decorrente do horário integral influencia as relações interpessoais no *Campus*.
- Verificar se os participantes relatam terem sentido dificuldade em estabelecer as relações interpessoais na Instituição.

3 PSICOLOGIA POSITIVA E SATISFAÇÃO COM A VIDA

3.1 A Ciência do Bem-Estar

A Psicologia Positiva surgiu como um movimento científico e profissional que questionava o enfoque tradicional da psicologia nos aspectos patológicos do ser humano e teve como precursores Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi e Ray Fowler, que, juntamente com outros pesquisadores, começaram a desenvolver pesquisas visando promover uma mudança no foco vigente da psicologia.

O movimento foi lançado em 1998, quando Seligman foi eleito presidente da Associação Americana de Psicologia (APA). Segundo Seligman (2011, p. 12) tratou-se de uma proposta de mudança de paradigma na psicologia, elaborando um estudo, “do que faz a vida valer a pena e produzir as condições para isso”, e de incentivar o campo da psicologia a complementar seu conhecimento acumulado sobre sofrimento e doença mental, com novos conhecimentos sobre emoções positivas, virtudes e forças pessoais (SELIGMAN, 2004).

O histórico de sua fundação traz à tona experiências pessoais de seus próprios precursores, Seligman e Csikszentmihalyi (2000), que publicaram, na *American Psychologist*, um artigo intitulado “*Positive Psychology: an introduction*” no qual Seligman relata a história de Nikki, sua filha, que, segundo ele, teve um papel crucial na compreensão da teoria que buscava estruturar:

Nikki, no entanto, ficava jogando o mato para o alto, cantando e dançando – me distraíndo. Reclamei, e ela se afastou. Em poucos minutos estava de volta, dizendo: “Papai, quero falar com você.” – “Sim, Nikki” “Papai, você se lembra de quando eu ainda não tinha cinco anos? De quando eu tinha três até quando fiz cinco, eu era uma chorona. Eu chorava todo dia. No dia do meu aniversário de cinco anos, decidi que não ia mais chorar. Foi a coisa mais difícil que já fiz. Mas se eu posso parar de chorar, você também pode parar de ser tão rabugento (SELIGMAN, 2004, p. 44).

Podemos inferir que, a partir dessa experiência interpessoal, na interação entre pai e filha, surgiram os princípios iniciais para uma educação que, mais tarde, seria denominada positiva. Com pauta nessa vivência, suscitou-se a base de uma perspectiva educacional que tem por principal objetivo desenvolver e empregar as forças pessoais ao invés de dedicar esforços a corrigir as fraquezas.

Tratou-se de uma experiência desenvolvida, mais tarde, pelo próprio Seligman na experiência da Escola de Geelong, “educar filhos, hoje eu sei, é muito mais que corrigir o que há de errado com eles; é identificar e intensificar suas forças e virtudes, ajudando-os a encontrar o nicho onde possam exercitar ao máximo esses traços positivos” (SELIGMAN, 2004, p. 45), pois, de acordo com Seligman (2004), o sucesso na vida está atrelado às forças pessoais: “não acredito que se deva dedicar esforço demais à correção das nossas fraquezas. Em vez disso, acredito que o maior sucesso na vida e a mais profunda satisfação emocional vêm do desenvolvimento e do emprego das suas forças pessoais” (SELIGMAN, 2004, p. 28).

Para Csikszentmihalyi (1999), a experiência foi observar a reação das pessoas após a Segunda Guerra Mundial, quando se interessou em compreender quais eram as fontes de força das pessoas que perderam tudo e mesmo assim conseguiam manter a integridade e ainda auxiliar os outros a manter a esperança e não se perderem no caos (PACICO; BASTIANELO, 2014).

Csikszentmihalyi (1999) introduziu o conceito da experiência do fluxo, que de acordo com o autor, refere-se a momentos especiais em que “as pessoas descrevem a sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores em suas vidas” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 36). As características das atividades de fluxo é que elas nos dão um retorno imediato e deixam claro o desempenho, geralmente ocorrem quando uma pessoa estabelece um conjunto determinado de metas que precisam de respostas apropriadas. “É o envolvimento pleno do fluxo, em vez da felicidade, que gera a excelência na vida.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.39)

A abordagem da Psicologia Positiva é descrita como uma busca de conhecer, elaborar, efetuar e avaliar meios que possibilitem o desenvolvimento e o funcionamento positivo dos indivíduos, grupos e instituições (CINTRA; GUERRA, 2017). Nesse contexto, encontram-se as instituições educacionais que, apontam um local privilegiado para a aplicação da Psicologia Positiva, por meio de intervenções que promovam o bem-estar e o florescimento de todos aqueles que participam da vida escolar (CINTRA; GUERRA, 2017).

De acordo com Seligman (2004), a Psicologia positiva está ancorada em três pilares: o primeiro diz respeito ao estudo das emoções positivas; o segundo refere-se ao estudo dos traços positivos e o terceiro ao estudo das instituições positivas. As emoções positivas foram descritas como: satisfação, contentamento, realização, orgulho e serenidade (em relação ao passado); prazeres e gratificações (em relação ao presente) e otimismo, esperança, confiança e fé (em relação ao futuro).

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) apontam que a Psicologia Positiva possui três áreas de investigação científica situadas nos níveis subjetivo, individual e grupal. No nível subjetivo, o interesse concentra-se nos estudos das experiências subjetivas de valor, como bem-estar subjetivo e satisfação de vida (no passado), otimismo e esperança (no futuro), felicidade e *flow* (no presente). No nível individual, busca-se compreender os traços positivos ligados às características e ao funcionamento de cada pessoa, como capacidade para o amor, talentos, habilidades interpessoais, generosidade, perdão e sabedoria. No nível grupal, são analisadas as virtudes cívicas e as instituições que contribuem para que os indivíduos se tornem cidadãos melhores, com foco em responsabilidade, altruísmo, tolerância e ética no trabalho.

No livro *Florescer*, Seligman (2011) trouxe um novo constructo como tema focal da Psicologia Positiva: o bem-estar; nesse sentido houve uma ampliação dos objetivos dessa corrente teórica sendo estruturada em cinco elementos: emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização. Nessa nova perspectiva, a definição de Psicologia Positiva seria, então, a ciência que investiga o bem-estar, sendo seu objetivo aumentar o florescimento, a emoção positiva, o engajamento, o sentido, os relacionamentos positivos e a realização.

3.2 Bem-Estar Subjetivo e Satisfação Com a Vida

O bem-estar subjetivo pode ser compreendido como um dos componentes da qualidade de vida das pessoas e seu estudo procura entender a avaliação total que as pessoas fazem de suas vidas. A satisfação com a vida é descrita como uma categoria do bem-estar subjetivo e pode ser entendida como uma auto avaliação desse tipo de bem-estar e também como os critérios que levam uma pessoa a perceber sua vida como boa (DIENER, 1984).

Gonçalves (2006) define o bem-estar subjetivo como a maneira pela qual as pessoas avaliam emocionalmente a si próprias, aos vários conteúdos dos inúmeros domínios de satisfação com a vida e como fazem julgamentos globais de satisfação de vida. É composto por quatro subcomponentes: satisfação de vida (aspecto cognitivo sobre a situação atual e a

expectativa do indivíduo em relação a seus objetivos), afeto positivo, afeto negativo (frequência de afetos positivos e negativos experienciados em um passado recente) e felicidade (preponderância dos afetos positivos sobre os afetos negativos).

Diener, Suh e Oishi (1997) ressaltam que o bem-estar subjetivo pode ser influenciado pela forma como a situação seja percebida pela pessoa, podendo a emoção ser diminuída ou intensificada conforme seus pensamentos. Para Pereira (1993, 1995b, 1997), ao se considerar a experiência do bem-estar subjetivo é preciso também observar, além do nível de satisfação com a vida e do nível dos estados afetivos, os fatores psicossociais da saúde mental: autoestima, timidez, *locus* de controle, desamparo, desesperança, alienação, estresse, ansiedade, apatia, otimismo, motivação, esperança, dentre outros.

A satisfação com a vida é um constructo da psicologia positiva que é representado pelo auto relato de como a pessoa percebe a sua vida em relação ao presente, ao passado e às suas expectativas em relação ao futuro, em vários domínios (GONÇALVES, 2006). McCabe et al. (2015) apontam que satisfação com a vida juntamente com felicidade e gratidão são construções importantes na Psicologia Positiva. Pode ser considerada um constructo multidimensional e dinâmico, todavia estável, mesmo diante de flutuações momentâneas. (ALBUQUERQUE; TRÓCOLLI, 2004)

De acordo com Campbell (1976) e Pereira (1993, 1995a, 1997) é importante considerar as particulares concepções, pois apesar de a satisfação se referir à dimensão cognitiva, não está desprovida de influência afetiva. Pode ser definida como uma avaliação subjetiva, como a percepção do indivíduo acerca do nível de contentamento quando pensa sobre sua vida de uma maneira geral. Glatzer (1987) postula que satisfação pode ser manifestada em níveis distintos: a) satisfação com a vida em geral; b) satisfação com todo um domínio da vida; c) satisfação com determinados aspectos de um domínio.

As pesquisas indicam que a satisfação com a vida não está diretamente ligada a recursos materiais. Diener e Seligman (2004) apontam que, apesar do aumento da produção econômica nas duas últimas décadas, não houve implicação na elevação dos índices em relação à satisfação de vida, e que ocorreu um aumento considerável da depressão e da desconfiança. Esses achados corroboram com os estudos de Diener e Scollon (2000), sinalizando que, embora os recursos materiais possam contribuir para a satisfação com a vida, fatores como respeito e bom relacionamento social mostraram-se mais importantes.

A satisfação parece estar relacionada ao tipo de objetivos que se pretende alcançar. Dessa maneira, as pessoas insatisfeitas podem estar comprometidas com objetivos com previsão de recompensa a longo prazo, possuindo pouco reforço ou alegria a curto prazo. Já as mais satisfeitas possuiriam projetos mais agradáveis, menos difíceis e mais importantes, naquele momento (PALYS; LITTLE, 1983).

Schimmack, Diener e Oishi (2002) encontraram em sua pesquisa com estudantes universitários os seguintes achados: eles frequentemente usavam informações sobre sua família, relacionamentos com amigos, vida romântica e sucesso acadêmico para avaliar suas vidas, e menos frequentemente informações sobre sua saúde e finanças.

Para Lucas, Diener e Suh (1996), quando a pessoa avalia sua vida, o faz mediante sua vivência real, ponderando aspectos agradáveis e desagradáveis, chegando a um julgamento global de sua vida, com o mínimo de influência emocional no momento da avaliação. Na “satisfação de vida, as pessoas considerarão tanto coisas boas quanto ruins. Alguns priorizarão eventos agradáveis, enquanto outros focarão a atenção em eventos desagradáveis” (HUTZ; ZANON; BARDAGI, 2014, p. 43).

A razão pela qual a gratidão contribui para aumentar a satisfação com a vida é que ela amplia as boas lembranças do passado – a intensidade, a frequência e a graça. Pensamentos negativos, intensos e frequentes acerca do passado são a matéria-prima

que impede a satisfação, tornando impossíveis a serenidade e a paz (SELIGMAN, 2004, p. 94).

Diener, Suh e Oishi (1997) observam que uma pessoa com um nível elevado de bem-estar subjetivo está experienciando satisfação com a vida, felicidade, emoções positivas frequentes e baixa frequência de emoções negativas, da mesma forma que alguém com baixo nível de bem-estar subjetivo não está tendo satisfação com a vida nem felicidade, experimenta frequentes emoções negativas e poucas emoções positivas; um nível elevado de bem-estar subjetivo engloba constantes experiências emocionais positivas e ocasionalmente experiência emocional negativa e satisfação com a vida como um todo (ALBUQUERQUE; TRÓCOLLI, 2004).

Todavia, a pessoa pode estar satisfeita sem vivenciar felicidade, o que a fará esperançosa. As pessoas que se encontram felizes e satisfeitas sentem-se realizadas. Aquelas que vivenciam sentimentos de infelicidade, mas demonstram satisfação, ficariam resignadas perante a vida; já as que estão infelizes e insatisfeitas, vivenciariam sentimento de frustração (Pereira, 1995b; 1997). O autor ainda aponta que as causas da felicidade se manifestam por intermédio das relações sociais exitosas e que os determinantes de satisfação advêm mais pela comparação com os outros. Argyle e Martin (1991) apontam que os sentimentos de alegria e felicidade envolvem emoção, ao passo que o sentimento de satisfação depende em maior parte de processos mentais cognitivos.

Schimmack e Oishi (2005) encontraram em suas pesquisas a respeito de quais situações que as pessoas buscam para seus auto relatos de avaliação da satisfação de vida, que os julgamentos de satisfação de vida baseiam-se mais em informações de circunstâncias mais resistentes ao tempo, ou seja, com características de longa duração temporal do que a que são temporariamente mais acessíveis.

Segundo Pereira (1997) a satisfação com a vida, enquanto avaliação cognitiva sobre a vida, pode ocorrer por meio de dois mecanismos: a satisfação plena ou de sucesso, no caso de se alcançar a meta proposta e a satisfação parcial ou de resignação, quando apenas parte dessa meta tenha sido alcançada. De acordo com o autor, a satisfação pode refletir tanto o objetivo atingido como a aceitação de sua impossibilidade, isto é, a acomodação a uma realidade imutável.

Numa pesquisa conduzida por Furlong, Gilman e Huebner (2014) em relação à percepção dos estudantes quanto ao clima social de sua escola e sua satisfação, foram encontrados os seguintes resultados: sentir-se apoiado socialmente em um ambiente social seguro e acolhedor, demonstrou promover sentimentos de satisfação em estudantes; apontando que, estudantes que não se sentem seguros na escola relataram menor satisfação do que aqueles que se sentem seguros na escola. Estudantes que receberam menos apoio social dos colegas da escola foram mais propensos a experimentar baixa satisfação de acordo com Martin, Huebner e Valois (2008). Foi encontrada relação estatisticamente significativa entre o suporte social na relação com os pares, professores, envolvimento dos pais e a satisfação com a vida dos estudantes (SULDO et al, 2013).

No geral, a satisfação com a vida pode reduzir os efeitos negativos do estresse ou problemas comportamentais (HUEBNER; SULDO; VALOIS, 2003). Por isso é importante compreender como os adolescentes se veem em relação à satisfação com a vida em geral, como aponta Gonçalves (2006), especificamente em aspectos como amor, namoro, família, realizações, educação, trabalho, religião, entre outros. Cabel et al. (2011) observaram que os estudantes que expressaram maior satisfação com a escola, indicaram mais apoio e interações interpessoais do que aqueles que estavam insatisfeitos com a escola.

Sendo a satisfação um constructo relativamente estável e de ordem cognitiva, pode ser dimensionado e utilizado para se estruturar políticas e estratégias preventivas e de promoção ao bem-estar e saúde dos estudantes no ambiente acadêmico com o intuito de promover um espaço agradável e prazeroso para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

3.3 Os Relacionamentos Positivos

A Psicologia Positiva reforça a importância dos relacionamentos positivos na promoção do bem-estar e felicidade, descreve a emoção positiva humana como sendo amplamente social e que, nós, humanos, somos criaturas que “buscam, inevitavelmente, o relacionamento com outros membros de nosso grupo” (SELIGMAN, 2011, p. 34).

Csikszentmihalyi (1999) aponta que o bem-estar está estritamente conectado aos relacionamentos. Sugere ainda que dedicar energia psíquica nos relacionamentos é uma boa estratégia de melhorar a vida. Há fortes evidências de que os amigos influenciam mutuamente atitudes, comportamentos sociais e conquistas acadêmicas, sugerindo que amizades próximas podem melhorar o altruísmo e a autoestima nos adolescentes (BEMDT, 1982).

Segundo Csikszentmihalyi, (1999, p. 48) “estar com amigos oferece as experiências mais positivas”, e são nessas ocasiões que as pessoas relatam sentimentos de felicidade e se mostram mais alertas, sociáveis, alegres e motivadas.

o motivo é que, quando temos de interagir com outra pessoa, até mesmo um estranho, nossa atenção se torna estruturada por exigências externas. A presença do outro impõe metas e oferece feedback. Até mesmo as interações mais simples – têm seus próprios desafios, que confrontamos com nossas habilidades interpessoais. Assim, as interações têm muitas das características das atividades de fluxo, e ela certamente exigem o investimento ordenado de energia psíquica (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.47).

A qualidade de vida das pessoas apresenta melhora significativa quando há pelo menos outra pessoa disposta a escutar seus problemas e as apoiar emocionalmente, pois, “quando estamos envolvidos numa conversa com nosso melhor amigo, estamos estabelecendo as competências sociais que poderemos utilizar pelo resto de nossas vidas” (SELIGMAN, 2011, p. 78). Csikszentmihalyi acrescenta que a presença do outro é importante, também, para tornar tarefas enfadonhas e estressantes em atividades mais agradáveis.

As pessoas geralmente ficam muito mais motivadas e felizes quando estão com os amigos, independentemente do que estejam fazendo. Até mesmo estudar e realizar tarefas caseiras, que deprimem o humor quando feitas sozinha ou em família, tornam-se experiências positivas quando feitas com os amigos. Com os amigos, as condições para a interação ótima geralmente são maximizadas (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.83).

De acordo com Csikszentmihalyi (1999), as amizades são instigantes, sempre apresentam novos estímulos emocionais e intelectuais, tornando os relacionamentos mais prazerosos. Os amigos aumentam a experiência do fluxo, porque “podem oferecer estímulo infinito durante a vida, aperfeiçoando nossas habilidades emocionais e intelectuais” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 83).

Segundo Buhrmester (1990), há várias razões teóricas que nos levam a crer que o nível da intimidade na amizade acarreta melhora no funcionamento sócio emocional. Primeiramente, porque não ter relacionamentos íntimos pode significar fonte de estresse; em

segundo lugar, os adolescentes aparentam ter um maior desejo de autorrevelação e autoconhecimento numa necessidade de aceitação consensual de valor pessoal. Finalmente, adolescentes sem amizades íntimas podem estar privados de recursos sociais importantes para suporte e enfrentamento.

Os achados das pesquisas na área fornecem consistentes evidências de que a intimidade na amizade está integralmente relacionada ao ajustamento e à competência interpessoal durante a adolescência. Adolescentes, cujas amizades foram avaliadas como companheira e relatadas como satisfatórias, mostram-se mais competentes, mais sociáveis, menos hostis, menos ansiosos e depressivos, e com autoestima mais elevada comparados com os pares com menos amizades íntimas (BUHRMESTER, 1990).

Por outro lado, segundo Buhrmester (1990), adolescentes com muitos problemas podem sobrecarregar os amigos com divulgações desagradáveis ou talvez serem menos habilitados em descentrar e prover suporte efetivo aos amigos. Similarmente, jovens carentes de competência interpessoal podem ter mais dificuldade em estabelecer e em manter amizades íntimas.

Baumeister e Leary (1995) apontam a ligação entre a necessidade de pertencimento e os processos cognitivos, os padrões emocionais, as respostas comportamentais, a saúde e o bem-estar. O desejo por proximidade interpessoal pode ser um dos constructos de longo alcance e integrativo atualmente disponível para compreender a natureza humana. Em suma, os estudos confirmam que as relações interpessoais mais próximas são permeadas por um processo especial e que levam a uma maior imersão cognitiva do indivíduo, indicando a importância dessas relações, como fonte de bem-estar e satisfação.

3.4 Por Uma Educação Positiva

Seligman (2011) destaca que há prevalência alta de depressão no mundo e, em específico, atingindo pessoas muito jovens enquanto que a média nacional de felicidade e os níveis de satisfação com a vida não acompanharam os avanços do mundo objetivo. O autor aponta que esses dados não são puramente biológicos, genéticos ou ecológicos, mas que estão relacionados com a modernidade.

Seligman et al. (2009) apontam pesquisas que mostram que o aumento no bem-estar tende a melhorar também a aprendizagem e o rendimento acadêmico. Nesse sentido, o autor aponta três razões para o bem-estar ser ensinado nas escolas: “como antídoto à incidência de depressão, um modo de aumentar a satisfação com a vida e um auxílio a uma melhor aprendizagem e a um pensamento mais criativo” (SELIGMAN, 2011, p.93).

Pesquisadores que acompanharam um programa de resiliência, cuja meta primordial foi aumentar a capacidade dos alunos em lidar com os problemas cotidianos comuns na adolescência, alcançaram os seguintes resultados: prevenção dos sintomas de depressão, redução do sentimento de impotência, prevenção dos níveis clínicos de ansiedade e depressão, redução e prevenção da ansiedade, redução dos problemas de conduta (SELIGMAN, 2011). O programa ensinava aos alunos a pensar de forma mais realista e flexível a respeito dos problemas vivenciados, ensinava, também, assertividade, *brainstorming* criativo, tomada de decisão, relaxamento e outras habilidades de enfrentamento.

A escola de Geelong, na Austrália, implantou, com sucesso, os princípios da Psicologia Positiva por meio de vivências, treinamentos e palestras. Foram trabalhados elementos como resiliência, gratidão, forças pessoais, sentido, engajamento, relacionamentos positivos e emoção positiva. Apesar de ser um trabalho em andamento, na época em que Seligman acompanhou os resultados, os pesquisadores relataram observar mudança

significativa que transcende as estatísticas, “a escola já não é mais tão carrancuda” (SELIGMAN, 2011, p. 107).

No modelo aplicado de Educação Positiva da escola de Geelong foram propostos seis domínios centrais do bem-estar: emoções positivas, engajamento positivo, realização positiva, propósito positivo, relacionamentos positivos e saúde positiva. Nesse modelo, os seis domínios foram propostos e integrados na escola nos níveis aprender, viver, ensinar e integrar (NORRISH, 2015). O Modelo Aplicado de Educação Positiva da GGS e os seis domínios centrais do bem-estar estão na figura 1.

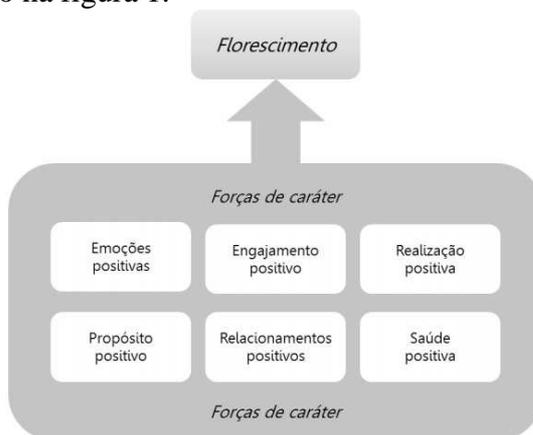


Figura 1 - Modelo Aplicado de Educação Positiva da GGS

Fonte: NORRISH, 2015

A escolarização positiva consiste numa abordagem da educação que abrange um alicerce de cuidado, confiança e respeito pela diversidade, em que os professores delineiam os objetivos para que cada aluno construa a aprendizagem e, a seguir, trabalham com ele o desenvolvimento de planos e a motivação para atingir esses objetivos (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Outro alicerce da Psicologia Positiva para as escolas é o enfoque em valorizar a diversidade das origens e das opiniões dos estudantes na sala de aula. A base da escolarização positiva se pauta em um ambiente no qual professores e estudantes têm respeito e cuidado com vários pontos de vista e origens de forma recíproca (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Neste contexto, é importante que o aluno, na escola, possa vivenciar todos os problemas pertinentes à temática, no sentido de desenvolver concepções e senso crítico, que permitam exercer sua atividade técnica profissional. Para isso, é necessário que a escola se transforme em “um espaço agradável para o aluno, um lugar de conhecimento construtivo, que aguçe sua curiosidade e o premie com novas descobertas” (CRUZ, 2015 p. 2).

3.5 O Lazer

No Brasil, as palavras ócio e lazer aparecem como semelhantes, no sentido habitual. O termo lazer tem sido utilizado de forma crescente e associado a palavras como entretenimento, turismo, divertimento e recreação, porém o sentido do lazer é tão polêmico quanto a origem e o sentido do termo ócio (AQUINO, MARTINS, 2007).

Sabe-se que, nas sociedades pré-industriais, as atividades lúdicas, hoje, atribuídas ao lazer, estavam ligadas ao culto, à tradição, às festas e não existia de fato o lazer em si, pois as atividades de trabalho envolviam ludicidade e prazer criativo (AQUINO, MARTINS, 2007). O trabalho e o lazer se intercalavam no cotidiano do indivíduo. O trabalho e o tempo subjetivo

eram difíceis de serem percebidos separadamente, pois, ambos possuíam intrínsecas relações. É curioso perceber que, em sociedades onde a industrialização não foi hegemônica, essa relação do caráter lúdico e criativo, que hoje se associa ao lazer, está presente em atividades laborais que não compõem o modelo industrial de produção (AQUINO, MARTINS, 2007).

O ócio é tão antigo quanto o trabalho, porém, somente após a Revolução Industrial, com o surgimento do chamado tempo livre, que representa uma conquista da classe operária frente à exploração do capital, é que foi evidenciado, ocorrendo a nítida separação entre tempo-espaco de trabalho (produção) e lazer (atividades contrárias ao trabalho) enquanto tempo para atividades que se voltam para a reposição física e mental (AQUINO, MARTINS, 2007).

Csikszentmihalyi (1999) divide as ocupações cotidianas em três atividades principais: atividades produtivas, atividades de manutenção e atividades de lazer. As atividades produtivas envolvem o que se faz pela sobrevivência e conforto, sendo equivalente ao trabalho para os adultos e à educação para jovens; atividades de manutenção, o que se faz pela manutenção diária como, alimentação, cuidados pessoais, transporte e atividades de lazer, sendo o tempo livre o que sobra das necessidades de produção e de manutenção.

De acordo com Gonçalves (2006) muitas pesquisas que buscaram explicar o significado do lazer, conseguiram defini-lo como atividade livre de coerção que proporciona prazer, realização própria e atividades espontâneas.

Os conteúdos do lazer podem apresentar-se variados e atender a alguns valores relacionados aos aspectos tempo de atitude. Descanso e divertimento são os atributos comumente mais associados, todavia, aponta que o lazer oportuniza outra possibilidade, nem sempre perceptível, qual seja, o desenvolvimento pessoal e social (MARCELINO, 2002).

O lazer costuma envolver as experiências mais gratificantes do dia e é o momento que as pessoas costumam se sentir mais motivadas. Quanto aos tipos de lazer, são descritos como passivo, como o consumo de mídia e o repouso; e ativo, como hobby, exercícios físicos, atividades culturais, ir ao cinema, teatro ou restaurante (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). O lazer passivo, apesar de ser uma atividade motivadora e relativamente feliz, costuma abranger pouca atenção mental e raramente produz fluxo. Já o lazer ativo é uma fonte de experiências positivas que costuma deixar as pessoas mais felizes, motivadas e concentradas e a experimentar o fluxo mais do que em outros momentos da vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

A experiência do fluxo (*flow*), descrita por Csikszentmihalyi (1999, p. 40), refere-se a momentos relatados pelas pessoas quando estão realizando sua atividade favorita, “ocorre também quando conversamos com os amigos e no trabalho. Muito raramente as pessoas relatam estado de fluxo em atividades de lazer passivo, como assistir à televisão ou relaxar”.

São inúmeras as atividades que envolvem o lazer ativo, que auxiliam no fortalecimento das relações interpessoais satisfatórias e da saúde física, pois enquanto os alunos realizam essas atividades, além de proporcionar prazer também causam sensação de relaxamento, ajudando a minimizar o impacto das atividades acadêmicas diárias, bem como o estresse gerado no seu dia a dia (CRUZ, 2015).

O tempo livre tem sido almejado pelas pessoas e, acredita-se, na maioria das vezes, não haver necessidade de ter habilidade para desfrutar esses momentos, por apresentar facilidade. Apesar de contraditório, os estudos apontam ser mais difícil desfrutar o tempo livre do que o trabalho. Isso porque o trabalho possui metas estabelecidas, oferece retorno imediato do desempenho pessoal, além de desafios. Essas características envolvem as pessoas, fazendo com que se concentrem e se sintam absorvidas pelas tarefas, tal como as atividades do *flow* (*flow*). Por outro lado, o lazer não oferece metas, regras ou desafios e precisa estar estruturado para que se transforme em uma situação geradora de satisfação. Uma das principais fontes de

satisfação no lazer é a interação social e o fortalecimento de laços sociais, uma vez que inúmeras atividades são realizadas em grupo (GONÇALVES, 2006).

Por isso é importante que a escola, como um espaço onde os adolescentes vivenciam parte considerável de seu tempo, pense e estruture, atividades com o propósito de que promovam o lazer ativo e a interação social entre os alunos como fonte de satisfação, motivação e concentração. O bem-estar e a satisfação dos alunos alcançados por meio dessas atividades consequentemente irão refletir positivamente na saúde dos alunos e no processo de ensino-aprendizagem.

4 A ADOLESCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A adolescência é uma etapa evolutiva compreendida como um momento de transição entre a infância e a idade adulta. Segundo Gonçalves (2006, p. 60), “é difícil estabelecer idades para o período da adolescência na medida em que esta retrata o cumprimento de um papel social e que depende de circunstâncias culturais e históricas”. De acordo com os parâmetros adotados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde (MS), os limites cronológicos estão entre 10 e 19 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define adolescência como a faixa etária compreendida de 12 a 18 anos.

Segundo Avila (2005), a adolescência nem sempre foi concebida como um período específico do desenvolvimento. Conforme a autora reconhecia-se apenas a puberdade e, principalmente, as características que indicavam o amadurecimento sexual: a ovulação e espermatogênese. Palacios e Oliva (2004, p. 311) distinguem puberdade e adolescência como sendo a primeira “um conjunto de mudanças físicas que ao longo da segunda década de vida transformam o corpo infantil em um corpo adulto capacitado para a reprodução” e a segunda como “um período psicossociológico que se prolonga por vários anos mais e se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta”.

No enfoque psicanalítico, que foi adotado por muitos países da América Latina, a adolescência é descrita como um período crítico no desenvolvimento humano e tida como um fenômeno natural e universal. Aberastury e Knobel (1981) consideram-na uma etapa decisiva, um processo para entrada no mundo dos adultos, todavia, apesar de considerarem a importância dos fatores socioculturais na expressão dos fenômenos da adolescência, priorizam os aspectos biológicos cuja base psicobiológica confere características universais.

Nessa perspectiva, a adolescência será conceitualizada como etapa de crise, conflito, luto, contradições, ambivalência, instabilidade. Knobel (1981) utiliza o conceito de “síndrome normal da adolescência”, que, segundo o autor, apesar de perturbadora para o universo adulto, é extremamente necessária para o adolescente que, nesse processo, vai construir sua identidade, cuja *sintomatologia* descreve como segue:

busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 29).

Há autores que apontam de forma crítica essa descrição da adolescência. Na visão intervencionista, a adolescência será considerada um constructo sócio-histórico da sociedade pós-moderna, corroborando com essa perspectiva Bezerra e Campos (2015, p. 87) apontam “a fabricação de uma adolescência, cuja fragilidade e rebeldia *fashion* são caras a certas teorias do desenvolvimento que tratam da adolescência como um período de vida conturbado”. De acordo com a visão intervencionista, as condições sócio-históricas contribuiram para a emergência do conceito de adolescência (SANTROCK, 2014).

Nesse enfoque a adolescência é compreendida como um constructo social criado a partir de necessidades sociais e econômicas e de características que vão se constituindo no processo. Corroborando com essa perspectiva, Palacios e Oliva (2004) questionam se a adolescência é uma etapa natural do desenvolvimento ou se é um produto de determinada organização cultural e social. Ozella (2002) descreve a adolescência como fase natural do desenvolvimento, criada historicamente pelo homem; enquanto representação, fato social e psicológico, um momento significado e interpretado pelo homem com marcas que a sociedade destaca e significa.

A adolescência precisa ser compreendida como um processo biopsicossocial e de transição da infância para a idade adulta, no qual há influências históricas e culturais que constituem o sujeito (AVILA, 2005). A referida autora aponta que as modificações subjetivas dos adolescentes são decorrentes de uma restauração de fatores psicológicos internalizados, no entanto, fortemente influenciados por fatores culturais e sociais.

A sociedade contemporânea nos coloca questões que não podem ser desconsideradas para compreender o que se passa na vida privada. Segundo Rocha (2002), é fundamental contextualizar o processo formativo atual em que o adolescente está inserido e observar fatores de diversas ordens, como a instantaneidade temporal gerada pela velocidade tecnológica, a cultura de consumo, o quadro recessivo e a fragmentação das relações coletivas.

As transformações aceleradas da vida contemporânea e a crescente complexidade social acarretam dificuldades para compreender a realidade na sua transformação e a diversidade de formas de existência, que se atualizam nas múltiplas redes de valores, afetos, tradições e perspectivas. Como consequência, observa-se a fragilização dos espaços públicos pela violência, insegurança e pelo individualismo exacerbado, que culmina na redução da oportunidade de intensificação da convivência, de trocas e de experiência (ROCHA, 2002).

Compreender como nossos estudantes vivenciam essas mudanças e quais os impactos dessas para a vida acadêmica e para as relações interpessoais é de suma importância para que a escola possa cumprir seu papel na formação integral.

4.1 Adolescência e Identidade

Aberastury (1981) aponta que um dos problemas centrais do adolescente é a busca de identidade. Para Knobel (1981, p. 30) identidade “é uma característica de cada momento evolutivo” e, de acordo, com Ciampa (2005), a construção da identidade “é um processo humano, social, histórico”.

Na busca de identidade, o adolescente recorre às situações que percebe como mais favoráveis no momento, sendo uma delas a uniformidade, que ocasiona segurança e estima pessoal. Erikson (1987) relata que o desenvolvimento do senso de identidade é a principal tarefa no período da adolescência. Descreve esse estágio do ciclo vital como identidade *versus* difusão de papéis, com características como luta para desenvolver identidade do ego, preocupação com aparência, culto a heróis, ideologia; desenvolvimento da identidade com o grupo; perigo de confusão de papéis, dúvidas sobre identidade sexual e ocupacional; moratória psicossocial (lacuna entre a segurança da infância e a autonomia da idade adulta), experimentação de papéis.

O processo de construção da identidade se estrutura num contexto de relações sociais e culturais, sendo fundamental pesquisar como o espaço escolar pode contribuir para a formação da identidade do adolescente. O contexto social apresenta subsídios das mais variadas formas e alternativas para construção da identidade, destacando-se o momento

contemporâneo que vivenciamos marcado por aspectos como transitoriedade e efemeridade (MORAES, 2009).

Avila (2005) relata que a constituição da identidade do jovem se sucede através da entrada no mundo social dos adultos, por meio de modificações internas e reformulações. Dayrell (2007, p. 1107) considera que há uma nova condição juvenil no Brasil, quando “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”.

De acordo com Moraes (2009), para se compreender o adolescente incluído no processo escolar é preciso compreendê-lo como sujeito sociocultural, com suas particularidades e diferenças, excluindo a perspectiva de homogeneização e uniformização presentes no conceito de aluno.

A sociedade contemporânea apresenta transformações que influenciam o processo constitutivo da identidade de nossos jovens e foi descrita por Bauman (2015) com características de liquidez, fluidez, o que o autor denomina modernidade líquida, e que circunscreve particularidade da constituição da identidade nos sujeitos pós-modernos. Ainda nessa perspectiva postula Bauman (2015, p. 33, grifo do autor) “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”.

Bauman (2015, p. 21, grifo do autor) define “identidade” como algo a ser inventado e não descoberto, como algo a se construir a partir do zero ou escolher entre alternativas. Ciampa (2015) aponta como sendo uma necessidade humana, a de estabelecer relações sociais na construção de sua identidade. De acordo com o autor a identidade se consolida na atividade social. Uma identidade que não ocorre na interação com o outro é fictícia, abstrata e falsa.

4.2 O Adolescente e as Relações Sociais no Ambiente Escolar

A escola é um espaço de relações e os adolescentes manifestam grande expectativa de se sentirem aceitos pelo grupo social. As relações de respeito e apoio mútuo contribuem para o desenvolvimento pessoal e acadêmico e a relação entre pares, docentes e outros servidores, num espaço onde haja respeito, apoio, aceitação, oportuniza um ambiente agradável e favorável ao aprendizado, condições essenciais de uma escola positiva.

O ambiente escolar é um local onde os jovens passam grande parte do seu tempo e, segundo Moraes e Monteiro (2012, p. 71), “uma das necessidades humanas mais importantes é a de estar com os outros para conversar, debater, buscar apoio, aprovação e se sentir acolhido”. O relacionamento constituído entre os participantes do processo educacional contribui para um ambiente saudável e motivador para a aprendizagem.

Educação e relações interpessoais estão intimamente interligadas, a educação se constrói no espaço das relações, na interação entre os atores que constituem a escola. De acordo com Maturana (1998, p.29) “educar é um processo que se constitui na convivência com o outro, o educar ocorre a todo tempo de maneira recíproca”. E é no período da juventude que se vivencia o valor desse universo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro, que parte da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável (MATURANA,1998).

A humanidade traz em suas origens a necessidade da convivência em grupos. Conforme Gonçalves (2006), a circunstância de estar ou não na companhia de outros influencia, inclusive, na experiência da felicidade, aumentando os níveis de felicidade, de força e de motivação. Desta forma, em relação à adolescência e à convivência com amigos, Gonçalves (2006) aponta que geralmente os adolescentes apresentam-se mais motivados e felizes quando estão entre os pares, independentemente das atividades que estejam realizando,

demonstram preferência em fazê-la acompanhado. Williams (2001) sugere que até mesmo o funcionamento cognitivo fica prejudicado quanto se é excluído de seu grupo.

Isso reforça a importância de a escola valorizar as relações sociais no processo ensino-aprendizagem, sendo fundamental que sejam empreendidas ações que possam contribuir para consolidar relacionamentos positivos, promover o respeito mútuo, e buscar estratégias para resolver situações conflituosas; oportunizando espaços e momentos de convivência, fortalecendo as relações interpessoais entre os adolescentes.

De acordo com Santrock (2014), pares são os indivíduos que têm a mesma idade ou semelhante nível de maturidade. Para o adolescente, é fundamental estar ligado aos amigos e sentir-se aceito por eles e pelo grupo; podendo acarretar sentimentos de prazer, quando são aceitos ou de extremo estresse e ansiedade quando excluídos e menosprezados pelos pares, podendo repercutir, inclusive, na saúde mental posterior do indivíduo.

Os bons relacionamentos entre os pares são necessários para o desenvolvimento saudável da adolescência, pois o isolamento social, ou a incapacidade de inserir em um grupo social está vinculada a muitas formas diferentes de problemas e transtornos, variando da delinquência e de problemas com a bebida até depressão e dificuldades acadêmicas. (BENNER, 2011; BRENGDEN et.al., 2010; DISHION; TIPSORD, 2011)

Na adolescência, as amizades tornam-se cada vez mais íntimas, no sentido de que os jovens compartilham cada vez mais seus sentimentos e seus segredos com os pares e conhecem melhor os sentimentos alheios. De acordo com Bee (2003, p. 369), “a função dos pares também muda na adolescência, pois o grupo de pares configura-se como veículo para fazer uma lenta transição da vida familiar protegida para a vida independente do mundo adulto”.

Dayrell (2007) aponta estudos que sinalizam a importância da dimensão da sociabilidade desenvolvida nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, e, também, presente nos espaços institucionais como a escola ou trabalho. Segundo o autor, a sociabilidade costuma ocorrer no cotidiano, no trajeto trabalho-escola, nas horas livres de lazer, nas cidades e nos bairros, mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, como a escola, com invenção de espaços e tempos, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais.

Para o adolescente, a convivência entre os pares é um processo constitutivo de sua identidade e, como destaca Cruz (2015, p. 4) “o espaço escolar é onde se constrói algo muito valioso, as relações”. O processo de aprender escapa dos muros da escola para se realizar nas inúmeras e variadas possibilidades de acesso ao conhecimento presente na prática social e produtiva. Desta forma, a escola precisa ser dinâmica, flexível e atraente. Precisa estar preparada para formar cidadãos criativos e críticos e que estejam dispostos a assumir desafios.

Para Gonçalves (2006), os fundamentos teóricos das teorias psicossociais possibilitam explicar porque as relações interpessoais facilitam o processo adaptativo nas situações sociais, por meio das comparações sociais que contribuem na compreensão da realidade do mundo, reduzindo, dessa forma, as dissonâncias, ocasionando a experiência do bem-estar subjetivo.

Em uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio em uma Instituição Federal de Ensino, Cruz (2015) sinalizou a viabilidade da aplicação de estratégias interventivas que possam utilizar as experiências positivas como recurso para a melhoria das relações interpessoais no âmbito da escola e assegurar avanços na qualidade de vida da comunidade escolar.

Dessa forma, podemos pensar a escola como um espaço de convivência e aprendizado onde as amizades estabelecidas possibilitam o desenvolvimento saudável e tornam o dia a dia na instituição mais agradável. Witkow e Fuligni (2010) verificaram que adolescentes que tinham mais amigos na escola, tinham médias de notas mais altas.

A escola, depois da família, é o segundo local de socialização dos adolescentes. É um espaço de encontro com os pares, de formação do processo identitário em construção. O papel da escola para o jovem ultrapassa o educacional, é atravessado por questões culturais, sociais e de relacionamento, contribuindo para construção de sua subjetividade. Conforme Rocha (2002, p. 25), “a saída da infância ocorre na interação permanente entre agências socializadoras encarregadas de preparar o jovem para a vida adulta”.

A escola dos dias atuais encontra-se diante dos desafios de desenvolver uma educação pluridimensional e buscar, juntamente com a família e a sociedade, estratégias que contemplem esse novo adolescente, com suas habilidades e possibilidades de desenvolvimento e crescimento pleno. Por outro lado, a escola torna-se, em seu cotidiano, um espaço complexo de interações, uma abertura a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. Em torno dessa sociabilidade, há apropriação da escola e de seu espaço físico pelos jovens alunos e sua reelaboração, ganhando novos sentidos (DAYRELL, 2007).

Em virtude disso, é preciso estabelecer um diálogo com os jovens, valorizar a cultura juvenil dentro da escola. Não somente se atentando para espaços delimitados, como horário do recreio e das atividades extracurriculares, mas interligada ao currículo, como forma de contribuir na formação do jovem (DAYRELL, 2007).

O relatório “Educação um tesouro a descobrir”, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, propõe quatro pilares da educação como um conjunto da experiência humana (aprender a ser, conviver, fazer e aprender) e estendê-la para toda a vida (DELORS, 2001).

No tocante às relações com os docentes e demais membros da comunidade acadêmica Snyder e Lopez (2009, p. 346) apontam que “é absolutamente crucial ter uma atmosfera de apoio, baseada em cuidado e confiança, porque os estudantes prosperam nesse tipo de ambiente” e acrescentam que “os professores devem propiciar uma sensação de confiança em suas salas de aula, pois os alunos só irão se lançar aos riscos importantes para a aprendizagem se sentirem que há respeito por parte do professor (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Nessa perspectiva, Dayrell (2007) percebe a escola como um espaço de tensões e ambiguidades experienciadas pelo jovem em sua constituição como aluno em um cotidiano escolar que não considera sua condição juvenil. O autor propõe uma mudança do eixo de reflexão, colocando os jovens num lugar central, onde a escola teria que ser repensada para dar respostas aos desafios que a juventude nos coloca. Segundo esse autor (DAYRELL, 2007, p. 1112) “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”.

5 O REGIME DE ENSINO INTEGRAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

No cenário nacional, os Institutos Federais representam um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, criado em 2010, por meio do Ministério da Educação (MEC). Como parte desse modelo, atuam em todos os níveis e modalidades de educação, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (BRASIL, 2010). A Educação Profissional Tecnológica (EPT) visa contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (BRASIL, 2010).

Nesse estudo não se pretende aprofundar a trajetória da EPT no Brasil, apenas destacaremos alguns dos principais dispositivos legais que regulamentam a educação profissional no Brasil e o ensino médio em regime integral: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, o Decreto 5154, de 23 de julho de 2004 e a Resolução 02/2012 (CNE/MEC/BRASIL).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) define os princípios e finalidades da Educação Nacional e sua organização. Regulamenta as diretrizes da educação profissional e tecnológica no Brasil e da Educação profissional técnica de nível médio, caracteriza a relação entre educação básica e educação profissional; dispõe sobre as formas de oferta que pode ser integrada, concomitante e subsequente.

O Decreto 5154/04 postula que educação profissional seja desenvolvida por meio de cursos e programas de qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2004). Segundo Grabowsky (2006), esse decreto introduziu flexibilidade à educação profissional, dando liberdade às escolas e estados, no caso do Ensino Médio, de organizar sua formação, desde que respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Este decreto prevê, em consonância com a LDBEN que a articulação do nível médio com o nível técnico de educação ocorra de forma integrada (onde o curso é planejado de forma a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino e com matrícula única, concomitante (quando dos cursos são ofertados separadamente ou em Instituições diferentes) e subsequente (quando a formação técnica é ofertada a quem já concluiu o ensino médio).

A Resolução 02/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, postula que o projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar atividades sociais que estimulem o convívio humano. Delimita que nos sistemas de ensino deve-se procurar melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, buscando várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços, intraescolares ou de outras unidades escolares para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes.

A Resolução 02/2012 trouxe a perspectiva da ampliação da jornada escolar. Em seu artigo 14 inciso III regulamenta que o Ensino médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo 7 horas diárias.

O IFRR tem como objetivos ministrar educação profissional, técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas e desenvolver

atividades de extensão, além de oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. Tem como finalidade, também, ofertar educação profissional e tecnológica, em todos seus níveis e modalidades, no intuito de qualificar cidadãos com vistas à educação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional.

No Estado de Roraima, o IFRR é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 25 anos para o processo de desenvolvimento do Estado ao promover a inclusão social de jovens e adultos, por meio das ações de formação profissional. Abrange cinco (5) campi: *Campus* Boa Vista, *Campus* Boa Vista Zona Oeste, *Campus* Amajari, *Campus* Novo Paraíso e o *Campus* Avançado de Bonfim.

O *Campus* Boa Vista onde foi desenvolvida esta pesquisa, é o *Campus* mais antigo e carinhosamente nomeado de *Campus* “mãe”. Essa denominação foi decorrente desse ter se derivado do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RR) o qual na implantação do IFRR passou a ser denominado como *Campus* Boa Vista, permanecendo na mesma unidade onde o CEFET funcionava.

No nível do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, o *Campus* oferta os cursos de eletrônica, eletrotécnica, secretariado, informática e edificações. Atualmente conta com 773 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Possui uma estrutura física ampla, com salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditório, salas de videoconferência, refeitório, ginásio de esportes, piscina, Complexo de Artes, Espaço de Convivência, praça, pista de atletismo. Em seu quadro de pessoal conta com docentes especialistas, mestres e doutores; técnicos administrativos e servidores terceirizados.

Em 2015, o *Campus* Boa Vista implantou o regime integral nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. No cenário externo, houve orientação do MEC que apresentava, como justificativa, o objetivo de reduzir a evasão escolar; no plano institucional, atendia-se à demanda dos próprios alunos que desejavam concluir em três anos os estudos para prosseguir o ensino superior. Anteriormente, os cursos eram concluídos ao longo de quatro anos e as aulas eram ministradas em apenas um turno. No regime integral, a duração do curso reduziu para três anos e as aulas são ministradas em dois turnos, quais sejam, manhã e tarde, com intervalo entre eles.

Para os estudantes, representou permanência diária mais extensa na instituição, todavia, uma redução no período de conclusão do curso. A estrutura curricular foi modificada, levando a um plano de curso “inchado” de disciplinas. A estrutura física do *Campus* foi-se adaptando gradativamente a essa nova realidade acadêmica. Em 2017, foi inaugurado um espaço de convivência atendendo a uma demanda dos discentes que não tinham um lugar para descanso nos intervalos.

5.1 A Chegada ao IFRR -*Campus* Boa Vista

O ingresso no *Campus* Boa Vista reveste-se de muita alegria e festividade. A aprovação no processo seletivo e a perspectiva de estudar em uma instituição pública que oferta ensino de qualidade na região é comemorada com satisfação e orgulho. No entanto, esta alegria também se mescla com outros sentimentos como medo, ansiedade e também o estresse, uma reação natural dos organismos a situações novas e que costuma estar presente nesse contexto de transição escolar do Ensino Fundamental para o Médio. A figura 2 mostra a fachada do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Boa Vista.



Figura 2 – Fachada do IFRR – *Campus Boa Vista*

Fonte: Coordenação de Comunicação Social – *Campus Boa Vista*

Esse processo de transição implica na adaptação à uma nova realidade acadêmica, decorrente do regime de estudo em tempo integral e do quantitativo de disciplinas ofertadas. Conseqüentemente, há restrição do tempo de lazer com os amigos fora do *Campus*. Essa circunstância costuma trazer impactos na vida social, influenciando nas amizades anteriores ao IFRR. Um dos principais motivos apontados é a falta de tempo para atividades de lazer, que antes eram realizadas junto com os pares.

A figura 3 registra a recepção dos alunos recém-chegados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus Boa Vista*, visando acolhimento necessário para uma educação positiva.



Figura 3 - Recepção dos alunos recém-chegados

Fonte: Coordenação de Comunicação Social – *Campus Boa Vista*

Aluno, discente, estudante... entre tantas novas identidades estabelecidas, uma se sobrepõe “Ifiano”. É a autodenominação que utilizam para alguém que, como descrevem, “não tem tempo pra nada”, “que só vive para estudar”. Como postularia Bauman, (2005, p.19) acerca de sua própria história, “minha colega de trabalho e amiga Agnes Heller, com quem compartilho, em grande medida, os apuros da vida, uma vez se queixou de que, sendo mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, estava sobrecarregada de identidades demais para uma só pessoa.”

Após a estranheza inicial, o panorama vai se modificando e novos significados começam a emergir. Novas relações sociais são constituídas nesse ambiente, novas descobertas vão surgindo; há oportunidades para participar de projetos de extensão, pesquisa e culturais, treinos esportivos e, principalmente, fazer amizades.

A figura 4 registra os alunos em uma Mostra de Pesquisa e Extensão no IFRR.



Figura 4 - Mostra de Pesquisa e Extensão

Fonte: Coordenação de Comunicação Social – Campus Boa Vista

É importante se pensar de que forma a Instituição pode contribuir para que o processo de adaptação acadêmica transcorra de uma forma mais tranquila, satisfatória e evitando possíveis comportamentos e atitudes disruptivos que venham a ocasionar impactos na vida pessoal e acadêmica desses alunos.

A figura 5 mostra uma aluna na Biblioteca do *Campus* Boa Vista, lugar para estudo, pesquisa e encontro com os pares para realização de trabalho em grupo.

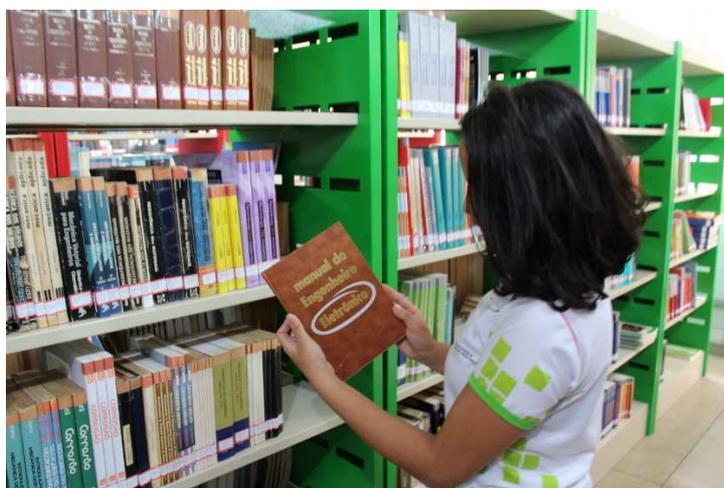


Figura 5 – Biblioteca do *Campus* Boa Vista

Fonte: Coordenação de Comunicação Social – Campus Boa Vista

Nosso olhar foi direcionado para o discente, como ele se percebe, como se organiza subjetivamente nesse espaço acadêmico. Interessa observar como ocorrem as tessituras das relações interpessoais e qual o papel delas no processo de adaptação ao regime integral de ensino. O foco será na vivência desse estudante em tempo integral que, como observa Cavaliere (2009), estudar em tempo integral se apresenta como algo novo, ocupar um tempo

que antes era aproveitado com amigos, com atividades de lazer, sociais e até mesmo com ócio, e cujo enfoque estaria na oferta de atividades diversificadas/desafiadoras aos alunos no turno alternativo da escola.

A figura 6 se refere a alunos na Abertura dos Jogos Intecampi, um espaço importante para convivência dos discentes com seus pares.



Figura 6 - Abertura dos Jogos Intecampi

Fonte: Coordenação de Comunicação Social – Campus Boa Vista

6 MÉTODO

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória. Essa terminologia implica uma aproximação densa com pessoas, fatos e locais que consistem no objeto de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. O pesquisador interpreta e traduz os dados, com perspicácia e competência científicas e desvela os significados ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

6.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 54 estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Boa Vista, matriculados no 1º ano do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, no regime integral, com faixa etária de 15 a 18 anos, de ambos os sexos, residentes no município de Boa Vista.

Foi feita uma amostra aleatória cujos critérios de inclusão dos participantes foram estar regularmente matriculados nos cursos técnicos integrado ao Ensino Médio do IFRR - *Campus* Boa Vista, estar na faixa etária de 15 a 18 anos, de ambos os sexos. E como critério de exclusão: deixar de apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido devidamente assinado pelos pais ou responsável (para os menores de 18 anos).

6.2 Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, composto por 14 perguntas abertas. Foi realizado um pré-teste. O modelo do questionário utilizado na pesquisa encontra-se no Anexo C.

6.3 Procedimentos

Os questionários foram aplicados individualmente. Para os estudantes com idade inferior a 18 anos, foi necessária a autorização prévia dos pais ou responsáveis e a anuência deles. Todos os participantes aceitaram participar da pesquisa, tendo sido garantido anonimato e sigilo absolutos. Essa pesquisa foi desenvolvida dentro dos princípios e normas éticos que regem a pesquisa com Seres Humanos e foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro protocolo nº 23083.003861/2018-18. Os participantes também concordaram com a apresentação dos resultados em evento científico e posterior divulgação em revista científica.

6.4 Análise dos Dados

As respostas do questionário foram categorizadas *a posteriori*, em frequências simples e percentuais de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Consiste em um método que apresenta um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que possibilitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção dessas

mensagens (BARDIN, 2011). Suas etapas consistem em: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e a inferência e a interpretação.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas do questionário **Satisfação com as relações interpessoais no Campus** foram analisadas de acordo com Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011) e categorizadas *a posteriori*, em frequências simples e percentuais de acordo com cada pergunta do questionário. As tabelas foram apresentadas em ordem decrescente conforme a frequência.

As perguntas 2, 3 e 4 tiveram como objetivo verificar como ocorre o processo de adaptação ao IFRR. A pergunta 5 buscou identificar a percepção dos participantes acerca do ensino em regime integral. As perguntas 6, 7, 8 e 9 tiveram por finalidade pesquisar o universo das relações interpessoais estabelecidas no *Campus*. As perguntas 10, 11, 12 e 13 visaram identificar como os estudantes ocupam o tempo livre e se este favorece estabelecer ou aprofundar as amizades no *Campus*. A questão 14 teve por objetivo pesquisar as sugestões dos estudantes para aprimorar as relações interpessoais no *Campus*.

A primeira pergunta do questionário **“Qual a sua idade?”** teve como finalidade mapear a faixa etária dos participantes da pesquisa. Os dados coletados estão apontados na tabela 1 e gráfico a seguir:

Tabela 1 - Frequências e percentuais referentes à faixa etária dos participantes

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
15 anos	14	25,92
16 anos	32	59,25
17 anos	4	7,4
18 anos	4	7,4
TOTAL	54	100,

O gráfico 1 dispõe sobre as idades dos participantes.



Gráfico 1: Faixa etária dos participantes

Gráfico 1: Faixa etária dos participantes

Os participantes da pesquisa apresentam faixa etária de 15 a 18 anos, havendo predominância na faixa etária de 16 anos (59,25%) e 15 anos (25,92%), ou seja, estão na adolescência, fase do desenvolvimento e alvo desta pesquisa. De acordo com os parâmetros adotados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde, os limites cronológicos estão entre 10 e 19 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define adolescência como a faixa etária compreendida de 12 a 18 anos.

A segunda pergunta do Questionário “**Que expectativas você tinha em relação aos novos colegas do IFRR - Campus Boa Vista?**”, teve como objetivo mapear as expectativas relatadas pelos discentes quanto às relações interpessoais entre os pares ao ingressarem no *Campus*. As respostas foram distribuídas nas categorias **relações interpessoais, acadêmicas/cognitivas, nenhuma, satisfação pessoal/sentimentos** e **outras repostas**. A tabela 2 mostra as respostas referentes à segunda pergunta do questionário.

Tabela 2 - Frequências e percentuais referentes à “Que expectativas você tinha em relação aos novos colegas do *Campus* Boa Vista – IFRR?”

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Relações interpessoais	22	36
Acadêmicas/cognitivas	16	26,22
Nenhuma	10	16,39
Sentimentos/satisfação pessoal	8	13,11
Outras repostas	5	8,19
TOTAL	61	100,

O gráfico 2 apresenta os percentuais da segunda pergunta do questionário: “**Que expectativas você tinha em relação aos novos colegas do IFRR - Campus Boa Vista?**”.

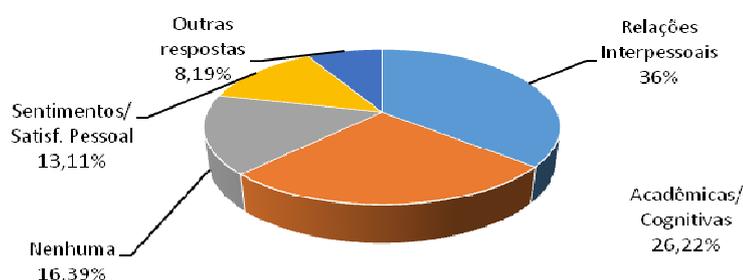


Gráfico 2: Que expectativas você tinha em relação aos novos colegas do *Campus* Boa Vista – IFRR?”

Gráfico 2: Que expectativas você tinha em relação aos novos colegas do Campus Boa Vista – IFRR?

A categoria **relações interpessoais** obteve a maior frequência de respostas para a pergunta em questão, contabilizando o total de 22 respostas (36 %), seguido da categoria **acadêmicas/cognitivas** com total de 16 respostas (26,22 %), **nenhuma expectativa** totalizou 10 respostas (16,39 %), a categoria **sentimentos/satisfação pessoal** fez 8 respostas (13,11 %) e **outras repostas** totalizando 5 respostas (8,19 %).

Na categoria **relações interpessoais** podemos destacar as seguintes respostas: “que fossem legais” “bom convívio”, “amizade duradoura”, “divertidos”, “pertencer ao grupo”, “educados”. Observa-se que há um predomínio das expectativas quanto aos relacionamentos positivos que oportunizem uma interação prazerosa e agradável, corroborando com Maturana (1998, p.29) que postula, “educar é um processo que se constitui na convivência com o outro, o educar ocorre a todo tempo de maneira recíproca”. E é no período da juventude que se vivencia o valor desse universo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro, que

parte da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável.

Conforme Gonçalves (2006), a circunstância de estar ou não na companhia de outros influencia, inclusive, na experiência da felicidade, aumentando os níveis de felicidade, de força e de motivação. Desta forma, em relação à adolescência e à convivência com amigos, Gonçalves (2006) aponta que geralmente os adolescentes apresentam-se mais motivados e felizes quando estão entre os pares, independentemente das atividades que estejam realizando, demonstram preferência em fazê-la acompanhado.

No que se refere à categoria **acadêmicas/cognitivas**, as respostas com mais frequência foram: “que fossem inteligentes”, “que só entraram alunos Nerds ou CDF (crânio de ferro)”, “interesse em estudar” e “esforçados” e a resposta “fiquei com receio por achar que seriam mega inteligentes e de me sentir inferior, mas não foi assim”

Os dados obtidos com o questionário corroboram com nossa observação institucional nesse processo de transição do jovem do Ensino Fundamental para o Médio, nas expectativas que trazem ao ingressar na Rede Federal, de como se comportar nesse novo universo e do receio de não se adaptar ao contexto acadêmico e social; e sinalizaram algumas expectativas distorcidas que povoam o imaginário deles quando ingressam na Rede Federal.

No que se refere à categoria **nenhuma** expectativa, pode-se destacar como respostas: “receio de não me enturmar”, “porque vim de outro IF e não conhecia as pessoas de Roraima”, “porque eu não queria ter entrado na Instituição.” Observa-se que essas respostas também trazem em seu cerne expectativas quanto às relações interpessoais, como o medo de não ser aceito pelo grupo social e de não conseguir estabelecer novas relações de amizade.

Em relação à categoria **sentimentos/satisfação pessoal**, as respostas mais frequentes foram: “otimismo”, “felicidade”, “orgulho”, “senti muita emoção”, “alívio”, “satisfação”. Entretanto, cabe destacar as seguintes respostas: “senti muita emoção por ter entrado no IFRR, foi uma das melhores coisas que já tive”, “senti muita satisfação pois era um sonho ingressar nesta instituição”, “alívio, pois meus pais pagavam escola particular para mim, e como o IF é gratuito é uma conta a menos”. Conforme apontado por Palys e Little (1983), a satisfação indica estar vinculada ao alcance de um objetivo e suas recompensas.

Na categoria **outras respostas**, as que tiveram maior frequência foram: “que fossem pessoas mais ricas”, “apenas que ninguém me tratasse mal”, “que cuidassem mais de suas vidas e deixassem a dos outros”, “que colega?”

A terceira pergunta do questionário “**Era o que você esperava? Por quê?**”, teve como finalidade identificar se as expectativas dos discente ao ingressar no IFRR foram correspondidas. Obtivemos o total de 32 respostas para **sim** (59,25%) e de 15 para **não** (27,77%), um total de 5 respostas para **em parte** (9,25%), 1 resposta (1,85%) para **não tinha expectativa** e 1 resposta **em branco** (1,85%).

A tabela 3 mostra as respostas referentes à pergunta “**Era o que você esperava. Por quê?**”

Tabela 3 - “Era o que você esperava? Por quê?”

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	32	59,25
Não	15	27,77
Em parte	5	9,25
Não tinha expectativa	1	1,85
Em branco	1	1,85

TOTAL	54	100,
-------	----	------

O gráfico 3 apresenta os percentuais da terceira pergunta do questionário: **“Era o que você esperava? Por quê?”**

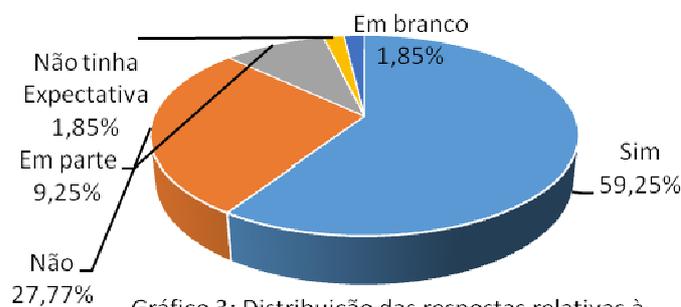


Gráfico 3: Distribuição das respostas relativas à questão “Era o que você esperava?”

Quanto às justificativas, as respostas foram distribuídas nas categorias: **relações interpessoais**, 23 (42,59%) respostas; **acadêmicas**, 17 (31,48%) respostas; **outras respostas**, 9 (16,66%); **comunicação**, 3 (5,5%) respostas; e 2 (3,7%) **respostas em branco**. A tabela 4 mostra as respostas da segunda parte da questão, as justificativas: **“Por quê?”**

Tabela

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Relações interpessoais	23	42,59
Acadêmicas	17	31,48
Outras respostas	9	16,66
Comunicação	3	5,55
Em branco	2	3,7
TOTAL	54	100,

Justificativas de “Era o que você esperava? Por quê?”

O gráfico 4 apresenta as justificativas das respostas da questão “Era o que você esperava? Por quê?”



Gráfico 4: Referente à justificativa da questão “Era o que você esperava?”

No tocante às **relações interpessoais**, podemos destacar as seguintes respostas que caracterizaram de forma positiva: “pessoas acolhedoras, legais, gentis, educadas”, “fiz boas amizades”, “turma muito unida” e em contraparte respostas que caracterizaram negativamente entre as quais destacou-se: “porque tem alunos que são pessoas tristes e fechadas na escola”, “porque cuidam mais da vida dos outros”, “não me sinto tão conectado com eles quanto pensava que estaria”, “sinto que não sou tão importante para eles”, “eles tem que ajudarem e não se separarem”, “pensei que seria algo fácil e rápido de interagir”.

Em relação à **categoria acadêmicas**, podemos destacar as seguintes respostas: “de certa forma entraram alunos inteligentes” “até porque eu vim de uma escola estadual que as condições de ensino não eram muito boas, onde aqui encontra-se as condições de estudo maiores” “pessoas focadas no estudo”, “esforçadas”, “um ensino melhor e uma estrutura escolar maior”, “pelo renome da escola”, “eu quero apenas estudar para que tenha uma boa profissão e formação”. Entre as respostas que indicaram frustração dessa expectativa pode-se destacar: “pessoas desinteressadas que só brincam”, “não era o curso que eu esperava”, “bagunceiros”.

Pode-se observar, nestas respostas, que as expectativas quanto ao estabelecimento de relações interpessoais e às expectativas acadêmicas estão bem próximas, havendo a primazia das relações interpessoais. Esses dados corroboram os estudos que apontam a importância das relações interpessoais nos processos adaptativos, na qualidade de vida e no desempenho acadêmico. Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1999) aponta que o bem-estar está estritamente conectado aos relacionamentos. Há fortes evidências de que os amigos influenciam mutuamente atitudes, comportamentos sociais e conquistas acadêmicas e que as amigas próximas podem melhorar o altruísmo e a autoestima nos adolescentes (BEMDT, 1982).

Na quarta pergunta “**Você sentiu alguma dificuldade quando ingressou no IFRR? Qual(is)?**”, o objetivo foi identificar se os alunos sentiram alguma dificuldade no processo adaptativo ao IFRR e qual foi o tipo de dificuldade. As respostas mostraram o total de 45 para **sim** (83,33 %) e de 9 respostas para **não** (16,66 %).

Tabela 5 - “Você sentiu alguma dificuldade quando ingressou no IFRR? Qual(is)?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	45	83,33
Não	9	16,66
TOTAL	54	100,

Com relação aos motivos, as respostas foram categorizadas em **acadêmicas** (adaptação ao IFRR), que fez um total de 51 respostas (87,9%), dentre as quais podemos destacar “adaptar aos horários”, “matérias técnicas difíceis”, “falta de tempo livre”; “não gostava do curso”, “querendo ou não você é obrigado a viver para o colégio”, e quanto às

relações interpessoais, o total foi de 7 respostas (12,06%), dentre as quais podemos destacar: “me enturmar com o restante da classe”, “tive muita dificuldade em fazer amigos”. A tabela 6 apresenta as frequências simples e percentuais das respostas sobre as dificuldades que os participantes sentiram ao ingressarem no IFRR

Tabela 6 - “Qual(is) dificuldade?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Acadêmicas	51	87,9
Relações interpessoais	7	12,06
TOTAL	58	100,

O gráfico 5 apresenta os percentuais das categorias referentes às dificuldades que os participantes sentiram ao ingressarem no IFRR

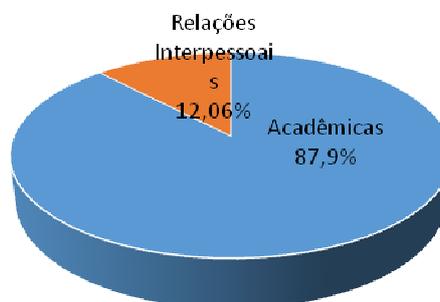


Gráfico 5: Distribuição das respostas referentes às dificuldades apontadas pelos discentes no processo adaptativo ao IFRR

Gráfico 5: Distribuição das respostas referentes às dificuldades apontadas pelos discentes no processo adaptativo ao IFRR.

Esses dados nos alertam acerca da importância de dedicar uma maior atenção à essa fase de transição do Ensino Fundamental para o Médio. Os motivos apontados com maior frequência sinalizaram questões de ordem acadêmica, onde podemos inferir dificuldade no processo de adaptação ao Ensino Médio integrado e, principalmente, ao ensino em regime integral. Esses resultados convergem com a observação institucional acerca da vivência dos estudantes no *Campus*. Santrock (2014) aponta para esse período de transição do Ensino fundamental para o Médio como um período que pode ser difícil e estressante.

Isso em virtude de estarem num período em que muitas outras mudanças também ocorrem entre as quais se inclui: a puberdade e as questões relacionadas à imagem corporal; mudanças na cognição social, aumento da responsabilidade e diminuição da dependência dos pais; mudança para uma estrutura escolar maior e mais impessoal; mudança de professores, mudança no grupo de pares e um enfoque maior nas conquistas e no desempenho (SANTROCK, 2014, p. 341).

A quinta questão “**O que você acha de estudar em regime integral? Facilita conhecer mais pessoas, mais colegas?**”, foi dividida em três categorias **gosto; gosto mas é cansativo e não gosto**. A categoria **gosto** fez o total de 27 respostas (50%), dentre as quais podemos destacar: “legal”, “interessante” “muito desafiante” “positivo”, a categoria **gosto, mas é cansativo**, obteve um total de 19 respostas (35,18 %), dentre as quais podemos

destacar: “não consigo absorver todo o conteúdo”, “é difícil”, “puxado” A categoria **não gosto** fez o total de 8 respostas (14,81%), dentre as quais podemos destacar “porque é cansativo”, “ruim”, “estressante”.

Apesar das dificuldades acadêmicas apontadas no processo de adaptação ao regime integral (50%) dos discentes indicaram gostar de estudar nesse regime de ensino, podendo-se perceber que demonstraram satisfação acerca desse domínio. Outros participantes que totalizaram 19 respostas (35,18%) indicaram gostar, mas consideraram cansativo, manifestando uma satisfação parcial e 8 respostas (14,81%) apontaram não gostar por considerarem cansativo e uma experiência estressora, expressando insatisfação.

É importante se obter dados que mostrem como esses estudantes vivenciam a escola em regime integral e como esta pode se estruturar para oferecer uma melhor estratégia de ensino-aprendizagem e oportunizar a vivência de interações pessoais satisfatórias no ambiente acadêmico. Estudar em tempo integral se apresenta como algo novo, ocupar um tempo que antes era aproveitado com amigos, com atividades de lazer, sociais e até mesmo com ócio, e cujo enfoque estaria na oferta de atividades diversificadas/desafiadoras aos alunos no turno alternativo da escola (CAVALIERE, 2009).

Tabela 7 - Distribuição das respostas referentes à questão “O que você acha de estudar em regime integral?”

CATEGORIAIS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Gosto	27	50
Gosto, mas é cansativo	19	35,18
Não gosto	8	14,81
TOTAL	54	100,

O gráfico 6 mostra a distribuição das respostas referentes à questão “O que você acha de estudar em regime integral?”

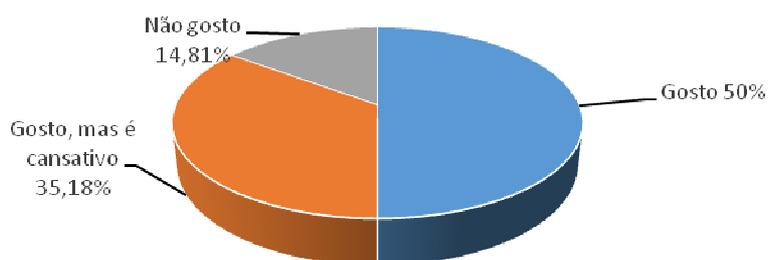


Gráfico 6: Distribuição das respostas relativas à questão “O que você acha de estudar em regime integral?”

Gráfico 6: Distribuição das respostas relativas a questão “O que você acha de estudar em regime integral?”

Em relação a “**estudar em regime integral facilita conhecer mais pessoas, mais colegas?**”, obteve-se um total de 40 respostas para a categoria **Sim** (74%); 8 respostas para a categoria **Não** (14,81%), e 6 respostas para a categoria **outras respostas** (11,11%). A tabela 8 apresenta a distribuição das respostas referentes a estudar em regime integral “facilita conhecer mais pessoas, mais colegas?”.

Tabela 8 - Distribuição das respostas referentes a estudar em regime integral “facilita conhecer mais pessoas, mais colegas?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	40	74
Não	8	14,81
Outras respostas	6	11,11
TOTAL	54	100,

O gráfico 7 mostra a distribuição das respostas referentes a estudar em regime integral “facilita conhecer mais pessoas, mais colegas?”.

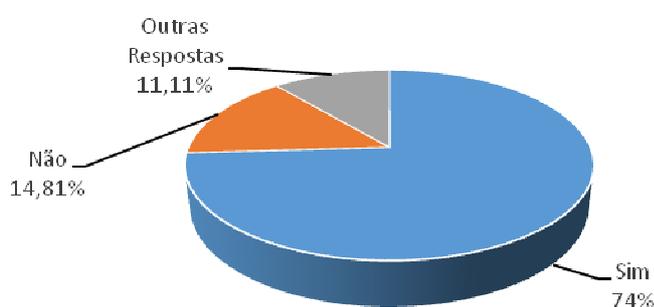


Gráfico 7 : Distribuição das respostas referentes à estudar em regime integral “facilita conhecer mais pessoas, mais colegas?”

Gráfico 7: Distribuição das respostas referentes “a estudar em regime integral “facilita conhecer mais as pessoas, mais colegas?”

Dentre as **respostas afirmativas** (74%) podemos destacar: “com certeza as pessoas aqui acabam estando mais presentes do que sua própria família”, “fazer grandes amizades”, “aqui posso me divertir com meus amigos”, “temos que conviver juntos, praticamente todos os dias da semana por três anos, então temos que aprender a pelo menos respeitar um ao outro”; dentre as **respostas negativas** (14,81%), podemos destacar “não há tempo”, “cansado e com sono”, “porque eu não queria vir pra cá estou aqui só pra terminar o ensino médio” ; para a categoria **outras respostas** (11,11%) podemos destacar : “meu objetivo é estudar e não aumentar a quantidade de amigos”, “as pessoas aqui em Roraima não são tão comunicativas”. Destacamos que dos 8 participantes que manifestaram não gostar de estudar em regime integral, 6 deles manifestaram dificuldade em estabelecer relações interpessoais.

O ensino em regime integral além de atender aos objetivos acadêmicos, oportuniza um intenso convívio social o que constitui um elemento primordial para promover o bem-estar e satisfação dos alunos, e que contribui para o processo de formação do aluno: estabelecer relações sociais positivas, vivenciar momentos divertidos, exercitar as habilidades interpessoais, entre outros.

Esses dados corroboram com Rocha (2002) que aponta a escola, depois da família, como o segundo local de socialização dos adolescentes. É um espaço de encontro com os pares, de formação do processo identitário em construção. O papel da escola para o jovem ultrapassa o educacional, é atravessado por questões culturais, sociais e de relacionamento, contribuindo para construção de sua subjetividade. Conforme Rocha (2002, p. 25), “a saída da

infância ocorre na interação permanente entre agências socializadoras encarregadas de preparar o jovem para a vida adulta”.

Na sexta questão “**Você tem amigos (as) aqui no *Campus Boa Vista?***”, obtivemos um total de 52 **respostas afirmativas** (96,29 %), dentre as quais podemos destacar: “fiz bastante amigos”, “me considero popular”, “não tem como não fazer amigos, passando o dia todo com as mesmas pessoas; e 2 **respostas negativas** (0,03 %), entre as quais podemos destacar “não tenho amigos nesta Instituição, tenho bastante conhecidos mas amigos só fora da escola”. Neste sentido, é importante ressaltar a importância e o significado da intimidade da amizade, para Santrock (2014):

a intimidade da amizade é definida de forma restrita como autorrevelação ou como compartilhamento de pensamentos privados. O conhecimento privado ou pessoal sobre um amigo também já foi usado como um índice de intimidade. Quando é perguntado aos adolescentes jovens o que eles esperam de um amigo ou como eles podem saber se alguém é o seu melhor amigo, eles dizem, com frequência, que um melhor amigo irá compartilhar os problemas com eles, irá entendê-los e ouvi-los quando eles falam sobre os próprios pensamentos ou sentimentos (SANTROCK, 2014, p. 316).

Na adolescência, as amizades tornam-se cada vez mais íntimas, no sentido de que os jovens compartilham cada vez mais seus sentimentos e seus segredos com os pares e conhecem melhor os sentimentos alheios. Como aponta BEE (2003, p. 369), “a função dos pares também muda na adolescência, pois o grupo de pares configura-se como veículo para fazer uma lenta transição da vida familiar protegida para a vida independente do mundo adulto”. A tabela 9 destaca a distribuição das respostas referentes à pergunta “Você tem amigos (as) aqui no *Campus Boa Vista?*”.

Tabela 9 – Distribuição das respostas referentes à “Você tem amigos (as) aqui no *Campus Boa Vista?*”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	52	96,29
Não	2	0,03
TOTAL	54	100

O gráfico 8 destaca a distribuição das respostas referentes à pergunta “Você tem amigos (as) aqui no *Campus Boa Vista?*”.

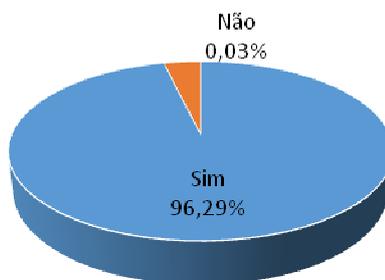


Gráfico 8: Distribuição das respostas referentes à “Você tem amigos (as) aqui no *Campus Boa Vista?*”

Gráfico 8: Distribuição das respostas referentes “a Você tem amigos(as) aqui no Campus Boa Vista?”

Na sétima questão, “**Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula. Por quê?**”, tivemos um total de 41 respostas **afirmativas** (75,92 %), 9 respostas **negativas** (16,66 %) e 4 **outras respostas** (7,4%), dentre as quais podemos destacar “sinto que a relação com meus colegas é superficial, “me comunico bastante, mas não tenho intimidade, “a turma não é unida”.

Observa-se a partir desses dados que maior parte dos estudantes (75,92%) se mostraram satisfeitos com o relacionamento com os colegas em sala de aula e, em contraparte (24,06%) não demonstraram satisfação.

A tabela 10 mostra as frequências simples e percentuais.

Tabela 10 - “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula. Por quê?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	41	75,92
Não	9	16,66
Outras respostas	4	7,4
TOTAL	54	100,

O gráfico 9 apresenta a distribuição das respostas atribuídas à sétima questão.



Gráfico 9: Distribuição das respostas referentes à "Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula"

Gráfico 9: Distribuição das respostas referentes à “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula?”

Quanto às justificativas das respostas, foram divididas nas categorias **relações interpessoais** e **acadêmicas**. A categoria **relações interpessoais** fez uma frequência de 45 respostas (83,33%), das quais podemos apontar: “respeito”, “bom convívio”, “companheirismo”, “educados” e “me comunico bastante mas não tenho intimidade, “a turma não é unida”, “sinto que a relação com meus colegas é superficial.

A categoria **acadêmicas** obteve 5 respostas (9,25%), das quais podemos apontar: “porque nos ajudamos e debatemos sobre diversos assuntos produtivos” “porque aqui no instituto vejo uma dedicação aos estudos maior do que escola que já frequentei”. A tabela 11

apresenta as categorias e as frequências simples e percentuais das justificativas dos participantes para a sétima pergunta do questionário.

Tabela 11 – Justificativa da pergunta “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula. Por quê?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Relações interpessoais	45	83,33
Acadêmicas	5	9,25
TOTAL	54	100,

O gráfico 10 apresenta a distribuição das respostas atribuídas às justificativas dadas à sétima questão.

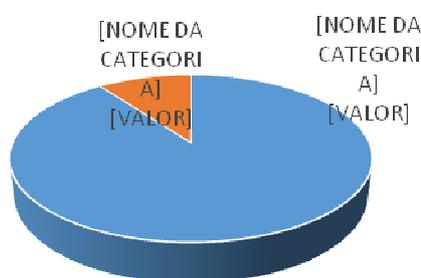


Gráfico 10: Justificativas dadas à sétima questão

Gráfico 10: Justificativas dadas à sétima questão

Os dados obtidos corroboram com as observações apresentadas por Diener e Scollon (2003) apontando a importância dos fatores como respeito e bom relacionamento social na contribuição para a satisfação com a vida. Cabel et. al (2011) observaram que os estudantes que expressaram maior satisfação com a escola, indicaram mais apoio e interações interpessoais do que aqueles que estavam insatisfeitos com a escola.

Na oitava questão, “**Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores? Por quê?**”, encontramos 43 respostas **afirmativas** (79,62%), 8 respostas **com a maioria** (14,81%) e 3 respostas **negativas** (5,55%). A tabela 12 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais das respostas dadas para a oitava pergunta do questionário.

Tabela 12 - “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores. Por quê?”

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	43	79,62
Com a maioria	8	14,81
Não	3	5,55
TOTAL	54	100,

O gráfico 11 apresenta a distribuição das frequências percentuais das respostas dadas para a oitava pergunta do questionário.

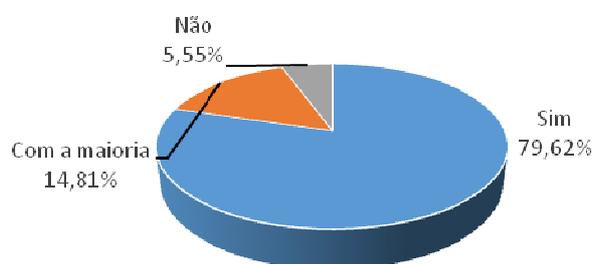


Gráfico 11: “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores?”

Gráfico 11: “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com seus professores?”

No que se refere às justificativas, estas foram divididas nas categorias **relações interpessoais** e **qualificação profissional**. A categoria **relações interpessoais** obteve 31 respostas (57,40%), dentre as quais podemos destacar: “amigáveis”, “compreensíveis”, “pacientes”, “relação recíproca de respeito”, “legais”, “meus professores são ótimos profissionais e excelentes pessoas, pois eles além de dar aula ainda se “fingem” de terapeutas e escutam nosso problema e “dizem que vai ficar tudo bem”. A categoria **qualificação profissional**, com as subcategorias: metodologia de ensino, profissionais bem qualificados perfaz o total de 22 respostas (40,74%).

Observa-se que houve uma predominância nas respostas que indicaram como motivo da satisfação o domínio, **relações interpessoais** (57,40%), seguido de **qualificação profissional** (40,74%), demonstrando a importância de estabelecer relacionamentos positivos com os alunos, pautados no respeito mútuo e no apoio, oportunizando que o processo ensino-aprendizagem transcorra de maneira prazerosa e com mais satisfação para os envolvidos.

Estas respostas corroboram com Snyder e Lopez (2009, p. 348) ao apontarem que “os bons professores sabem quando ser solidários e ajudar alunos que estejam enfrentando crises” e, ainda, que os professores devem proporcionar as condições necessárias para “uma sensação de confiança em suas salas de aula, pois os alunos só irão se lançar aos riscos importantes para a aprendizagem se sentirem que há respeito por parte do professor” (SNYDER; LOPEZ, 2009, p. 348).

A tabela 13 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais das justificativas dadas para a pergunta do questionário “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores. Por quê?”.

Tabela 13 – Justificativa da questão “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus professores. Por quê?”

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Relações interpessoais	31	57,40
Qualificação profissional	22	40,74
TOTAL	54	100,

O gráfico 12 mostra a distribuição das respostas atribuídas às justificativas dadas pelos participantes à oitava questão do questionário.

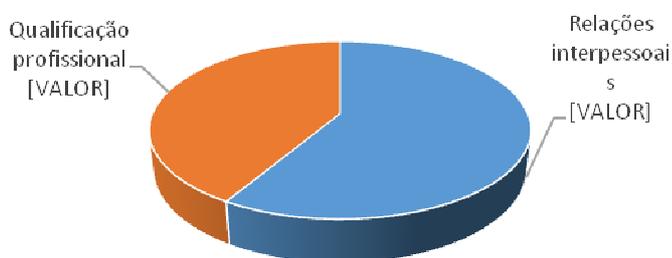


Gráfico 12: Justificativas dadas à oitava questão do questionário

Gráfico 12: Justificativas dadas à oitava questão do questionário

Na nona questão, “**Você está satisfeito (a) com o relacionamento com os demais servidores? Por quê?**”, contabilizou-se o total de 49 respostas **afirmativas** (90,74%), 4 respostas **negativas** (7,4%) e 1 resposta **com alguns** (1,85%). A tabela 14 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais, atribuídas às respostas dos participantes para a questão em tela.

Tabela 14: “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com os demais servidores? Por quê?”

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	49	90,74
Não	4	7,4
Com alguns	1	1,85
TOTAL	54	100,

O gráfico 13 apresenta a distribuição das frequências percentuais das respostas dadas para a oitava pergunta do questionário.

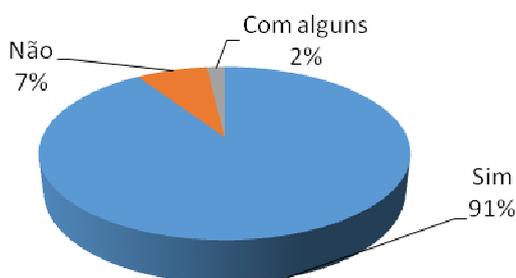


Gráfico 13: Você está satisfeito(a) com o relacionamento com os demais servidores?

Gráfico 13: Você está satisfeito(a) com o relacionamento com os demais servidores?

Em relação aos motivos apresentados, as categorias foram divididas em **relações interpessoais**, que fez um total de 35 respostas (70%), dentre as quais se destaca: “respeito mútuo”, “educados”, “acolhedores”, “nos ajudam quando precisamos”; na categoria **outras respostas**, que obteve 11 respostas (22%), destaca-se a resposta: “não tenho muito contato”, e a categoria **qualidade no atendimento**, com 4 respostas (8%), dentre as quais podemos apontar: “desempenham bem sua função” e “competentes”.

Os dados apontaram para um resultado significativo acerca das relações interpessoais quanto aos domínios de satisfação, convergindo com os achados de Snyder e Lopes (2009) que apontam o processo de escolarização positiva como uma abordagem da educação que abrange um alicerce de cuidado, confiança e respeito pela diversidade. (SNYDER; LOPEZ, 2009) Corroboraram também com a pesquisa de Furlong, Gilman e Huebner (2014) demonstrando que se sentir apoiado socialmente em um ambiente social seguro e acolhedor, ocasionou sentimentos de satisfação em estudantes.

A tabela 15 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais das justificativas dadas para a pergunta do questionário “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com os demais servidores. Por quê?”

Tabela 15: justificativa da questão “Você está satisfeito (a) com o relacionamento com os demais servidores. Por quê?”

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Relações interpessoais	35	70
Outras respostas	11	22
Qualidade no atendimento	4	8
TOTAL	50	100,

O gráfico 14 apresenta os percentuais das respostas referentes às justificativas apresentadas pelos participantes para: “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com os demais servidores?”



Gráfico 14: Distribuição das respostas referentes a: “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com os demais servidores?”

Gráfico 14: Distribuição das respostas referentes a: “Você está satisfeito(a) com o relacionamento com os demais servidores?”

A décima questão, “**O que você costuma fazer no tempo livre entre os intervalos?**”, teve como finalidade identificar as atividades que os estudantes preferem desenvolver no tempo livre. As respostas foram categorizadas como: conversar com os amigos; estudar/ler/ir

na biblioteca; andar/passear pelo *Campus*; comer; dormir/descansar; jogar bola, xadrez, baralho; ficar na área de convivência e brincar.

A categoria **conversar com os amigos** foi a que obteve o maior número de respostas, totalizando 29 (29%); seguida pela categoria **estudar/ler/ir na biblioteca**, com 21 respostas (21%); as categorias **comer e dormir/descansar** tiveram 13 respostas cada (13 %); as categorias **jogar e andar/passear pelo *Campus*** perfizeram um total de 10 respostas (10%); e a categoria **ficar na área de convivência** totalizou 4 respostas (4%).

Os resultados obtidos apontam como atividades preferidas dos estudantes na escola e que, conseqüentemente, causam mais satisfação: estar com os amigos e estudar. Esses dados indicam que o tempo livre decorrente do horário integral influencia positivamente as relações interpessoais no *Campus* e corroboram com arcabouço teórico da Psicologia Positiva que reforça a importância dos relacionamentos positivos na promoção do bem-estar e felicidade. A experiência de estar com os amigos costuma deixar as pessoas muito mais motivadas e felizes, a despeito do que estejam realizando e potencializam as condições para a interação ótima (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

A tabela 16 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais, atribuídas às respostas dos participantes para a décima questão, **“O que você costuma fazer no tempo livre entre os intervalos?”**.

Tabela 16: “O que você costuma fazer no tempo livre entre os intervalos?”

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUENCIA PERCENTUAL
Conversar com os amigos	29	29
Estudar/ler/ir na biblioteca	21	21
Comer	13	13
Dormir/descansar	13	13
Jogar	10	10
Andar/passear pelo Campus	10	10
Ficar na área de convivência	4	4
TOTAL	100	100,

O gráfico 15 apresenta os percentuais das respostas referentes a **“O que você costuma fazer no tempo livre entre os intervalos?”**.



Gráfico 16: Distribuição da frequência das respostas à 'Você prefere passar o tempo livre, sozinho(a) ou com outras pessoas?'

A décima primeira questão, “**Você prefere passar o tempo livre sozinho (a) ou com outras pessoas?**”, teve como objetivo verificar se os participantes preferem ocupar o tempo livre acompanhados de outras pessoas ou sozinhos. A partir das respostas dos participantes, esta questão foi dividida em três categorias: **com outras pessoas**, **sozinho** e **outras respostas**.

A categoria **com outras pessoas** obteve 34 respostas (62,96 %); a categoria **outras respostas** teve 12 respostas (22,22 %), das quais podemos destacar: “dependendo do meu humor”, “para não descontar minha raiva em ninguém” ou apenas “por outros motivos, mas no geral, passo com meus amigos”; e a categoria **sozinho** obteve 6 respostas (11,11 %), das quais podemos destacar: “sozinha, porém as pessoas estão sempre me acompanhando para que eu não fique só”. Mesmo na categoria **outras repostas**, observa-se o cuidado deles na manutenção e o zelo na preservação das relações estabelecidas com os amigos.

Os dados obtidos demonstram a preferência dos estudantes em ocuparem o tempo livre decorrente do intervalo das aulas, na companhia uns dos outros. Os achados convergem com as teorias acerca da adolescência e sua preferência de estar com os pares como aponta Santrock (2014) acerca da importância dos pares nesta época da vida, afirmando que “na adolescência, as relações entre pares ocupam uma grande fatia da vida de um indivíduo” (SANTROCK, 2014, p. 308).

Esses resultados encontram sustentação nas consistentes evidências de que intimidade na amizade está integralmente relacionada ao ajustamento e competência interpessoal durante a adolescência. Tanto que, adolescentes, cujas amizades foram avaliadas como companheira e relatadas como satisfatórias, mostram-se mais competentes, mais sociáveis, menos hostis, menos ansiosos e depressivos, e têm autoestima mais elevada comparados com os pares com menos amizades íntimas (BUHRMESTER, 1990).

A tabela 17 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais, atribuídas às respostas dos participantes para a questão “Você prefere passar o tempo livre sozinho (a) ou com outras pessoas?”.

Tabela 17 - “Você prefere passar o tempo livre sozinho (a) ou com outras pessoas?”

CATEGORIA	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Com outras pessoas	34	62,96
Outras respostas	12	22,22

Sozinho	6	11,11
Em branco	2	3,7
TOTAL	54	100,

O gráfico 16 apresenta os percentuais das respostas referentes a “**Você prefere passar o tempo livre sozinho (a) ou com outras pessoas?**”

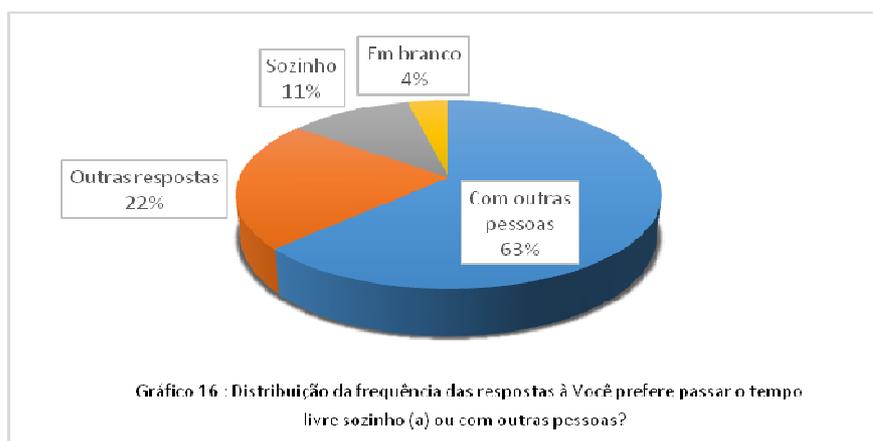


Gráfico 16: Distribuição da frequência das respostas à Você prefere passar o tempo livre, sozinho(a) ou com outras pessoas?

A décima segunda questão “**Você está satisfeito com o que você faz no tempo livre?**”, teve como finalidade investigar se os participantes estão satisfeitos com a forma como ocupam seu tempo livre e foi dividida em três categorias: **sim**, **não** e **em parte**. A categoria **sim** obteve 44 respostas (81,48%), dentre as quais podemos apontar: “sim, apesar de, algumas vezes achar que o tempo não é suficiente”; a categoria **não** totalizou 7 respostas (12,96 %), dentre as quais podemos destacar “queria fazer algo produtivo”, “poderia haver mais opções”; e a categoria **em parte** teve 3 respostas (5,55% %).

Os resultados indicaram um alto nível de satisfação nesse domínio, apontando que o ambiente acadêmico do *Campus* tem se mostrado favorável para oportunizar atividades gratificantes e prazerosas, geradoras de satisfação. Gonçalves (2006) aponta a importância de se compreender como os adolescentes se veem em relação à satisfação com a vida em geral, especificamente em aspectos particulares como amor, namoro, família, realizações, educação, trabalho, religião, entre outros.

A tabela 18 apresenta as categorias, com as frequências simples e percentuais, atribuídas às respostas dos participantes para a questão “Você está satisfeito com o que você faz no tempo livre?”.

Tabela 18 – “Você está satisfeito com o que você faz no tempo livre?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	44	81,48
Não	7	12,96
Em parte	3	5,55
TOTAL	54	100,

O gráfico 17 apresenta os percentuais das respostas referentes a “Você está satisfeito com o que você faz no tempo livre?”.

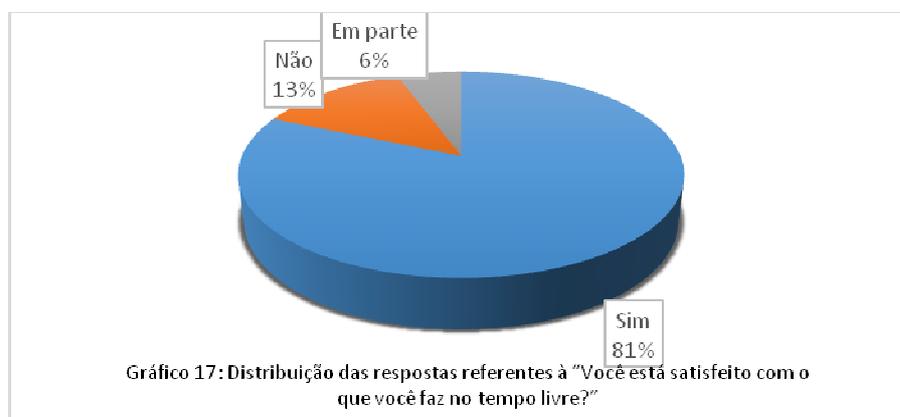


Gráfico 17: Distribuição das respostas referente à “Você está satisfeito com o que você faz no tempo livre?”

A décima terceira questão, “**O tempo livre propicia fazer ou aprofundar as amizades dentro do *Campus*?**”, buscou identificar se o tempo livre existente no horário de intervalo entre os turnos favorece as relações interpessoais, e foi dividida em três categorias: **sim**, **não**, **em parte**. A categoria **sim** obteve 45 respostas (83,33 %), dentre as quais podemos destacar “a gente interage bastante”, “é o momento perfeito”, “encontrar pessoas de outros cursos”; a categoria **em parte** foi composta de 6 respostas (11,11 %) e a categoria **não** contabilizou 3 respostas (5,55 %).

Os resultados obtidos indicaram que o tempo livre decorrente dos intervalos favorece as relações interpessoais no *Campus*, obtendo a concordância de (83,33%) dos estudantes. As respostas subjetivas apresentadas nos possibilitam inferir acerca da satisfação dos estudantes com relação a essa vivência.

Esses achados convergem com as observações de Moraes e Monteiro (2012, p. 71) “uma das necessidades humanas mais importantes é a de estar com os outros para conversar, debater, buscar apoio, aprovação e se sentir acolhido”. O relacionamento constituído entre os participantes do processo educacional contribui para um ambiente saudável e motivador para a aprendizagem.

A tabela 19 apresenta as frequências simples e percentuais atribuídas às respostas dos participantes para a questão “O tempo livre propicia fazer ou aprofundar as amizades dentro do *Campus*?”.

Tabela 19 - “O tempo livre propicia fazer ou aprofundar as amizades dentro do *Campus*?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Sim	45	83,33
Em parte	6	11,11
Não	3	5,55
TOTAL	54	100,

O gráfico 18 apresenta os percentuais das respostas referentes a “O tempo livre propicia fazer ou aprofundar as amizades dentro do *Campus*?”.

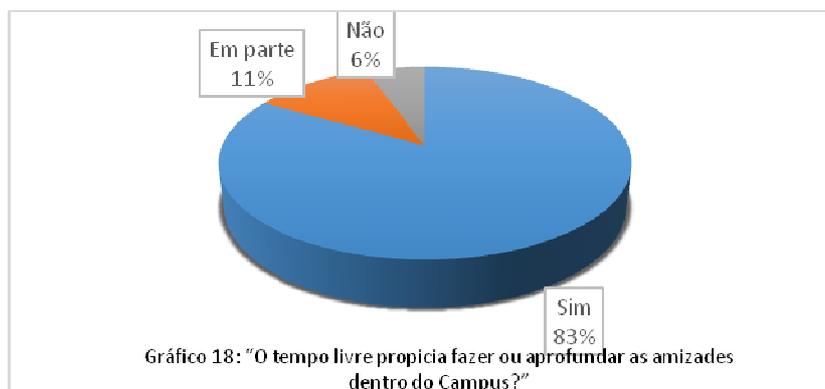


Gráfico 18: “O tempo livre propicia fazer ou aprofundar as amizades dentro do campus?”

A décima quarta questão, “**Quais atividades você acha que o *Campus Boa Vista* poderia proporcionar para aprimorar as relações interpessoais na escola?**”, teve como finalidade pesquisar as sugestões apresentadas pelos participantes para melhorar as relações interpessoais no *Campus*, e foi dividida nas seguintes categorias: gincanas, atividades recreativas/interativas (artes, música, lazer), jogos (interclasse, JIFS, futebol, vôlei, xadrez, basquete, dança, natação), clubes (livro/jardinagem), cinema, grupo de estudos e em branco.

A categoria **gincanas e atividades recreativas** obtiveram 14 respostas (26,92%), seguida de **jogos**, que fez um total de 12 respostas (23%), 6 respostas (11,53%) para a categoria **não sei**, 3 respostas (5,76%) para **clubes**, 2 respostas para **cinema** (3,84%) e 1 resposta (1,92%) **em branco**.

Observa-se nesses resultados que as atividades apontadas com maior frequência pelos alunos: **gincanas e atividades recreativas** (26,92%) e **jogos** com (23%), envolvem o lazer ativo. O lazer ativo é uma fonte de experiências positivas que costuma deixar as pessoas mais felizes, motivadas e concentradas e a experimentar o fluxo mais do que em outros momentos da vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Uma das principais fontes de satisfação no lazer é a interação social e o fortalecimento de laços sociais, uma vez que inúmeras atividades são realizadas em grupo (GONÇALVES, 2006).

Tabela 20 - “Quais atividades você acha que o *Campus Boa Vista* poderia proporcionar para aprimorar as relações interpessoais na escola?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Gincanas	14	26,92
Atividades recreativas	14	26,92
Jogos	12	23
Não sei	6	11,53
Clubes	3	5,76
Cinema	2	3,84
Em branco	1	1,92
TOTAL	52	100,

O gráfico 19 apresenta os percentuais das respostas referentes a “Quais atividades você acha que o *Campus* Boa Vista poderia proporcionar para aprimorar as relações interpessoais na escola?”

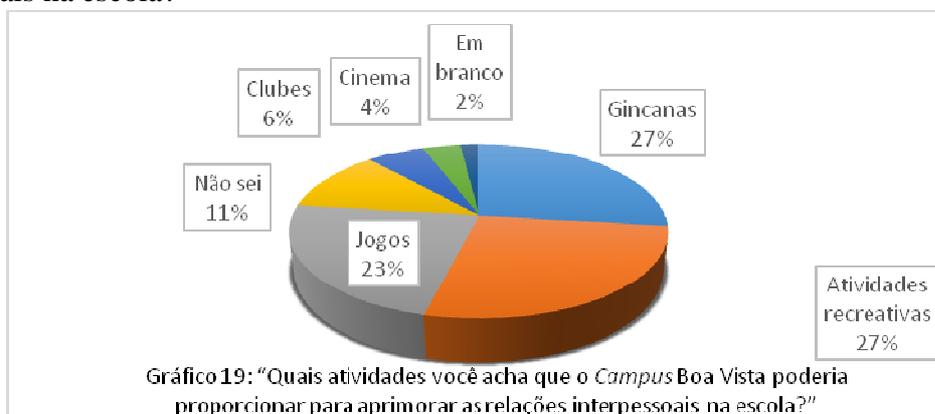


Gráfico 19: “Quais atividades você acha que o campus Boa Vista poderia proporcionar para aprimorar as relações inerpessoais na escola?”

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo foi delineado com o intuito de verificar a satisfação dos estudantes quanto ao universo das relações interpessoais estabelecidas no *Campus*. Buscou conjuntamente pesquisar como experienciam o processo de adaptação ao ensino profissionalizante no regime integral e qual o papel das relações interpessoais nesse processo. O referencial teórico adotado foi o da Psicologia Positiva que preconiza a ênfase nos sentimentos positivos, como satisfação, felicidade e esperança e valoriza o exercício das forças e virtudes pessoais (SELIGMAN 2004).

As expectativas quanto ao ingresso no IFRR apontadas pelos participantes da pesquisa mesclaram-se em acadêmicas e interpessoais, havendo um predomínio da última. Esses dados corroboram com o referencial teórico adotado nesta pesquisa que aponta os relacionamentos interpessoais como uma boa estratégia de melhorar a vida e influenciar positivamente nas conquistas, na motivação e felicidade.

Pode-se observar que as expectativas acadêmicas mostraram-se significativas para os estudantes, todavia houve um predomínio nas expectativas quanto às relações interpessoais, desde o medo de não sentir aceito, de não se enturmar até as expectativas de constituir novas amizades, novas relações, convergindo para o que as pesquisas indicam acerca da importância das relações interpessoais, pois tornam o dia a dia mais agradável prazeroso, em diversos espaços de nossa existência, inclusive o escolar, além de promover o bem-estar, saúde e melhorar a aprendizagem.

Identificou-se que as dificuldades sinalizadas pelos estudantes durante o processo de adaptação escolar foram mais de ordem acadêmica do que constituir relações interpessoais e interagir socialmente no ambiente acadêmico, indicando uma necessidade da escola buscar estratégias/medidas que contribuam para um melhor enfrentamento desse processo.

De um modo geral, os participantes dessa pesquisa demonstraram em seus relatos a preferência de estar na companhia de seus pares, numa interação que se mostra favorável ao desenvolvimento social e psíquico. Indicaram priorizar as relações interpessoais saudáveis e positivas que, em consonância com os estudos que embasaram esta pesquisa, promovem um ambiente acadêmico agradável, prazeroso e favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Os aspectos apontados com maior frequência foram relacionados ao bom convívio, à aceitação e ao respeito mútuo. Demonstraram valorizar as relações interpessoais nesse ambiente acadêmico devido à intensa convivência imposta pelo regime integral.

Nos domínios referentes à satisfação com as relações constituídas com os membros da comunidade acadêmica (pares, professores e demais servidores) os participantes associaram a satisfação às boas relações, destacando os aspectos (respeito, bom convívio, educação) para os colegas, (educados, amigáveis, respeito mútuo), para os docentes e servidores.

Os discentes mostraram-se abertos à experiência da vivência acadêmica em regime integral, apontando satisfação parcial em relação ao que esse regime de ensino oportuniza. As dificuldades apontadas com maior frequência no processo adaptativo foram de origem acadêmica (horário integral, disciplinas técnicas, escassez de tempo livre, desagrado em relação ao curso), sinalizando a necessidade de se desenvolver estratégias educacionais para lidar com esse fenômeno.

O valor atribuído às interações humanas foi evidenciado na resposta dos adolescentes. O *Campus* mostrou-se como um espaço favorável à consolidação das relações interpessoais. As queixas contrárias foram em relação à falta de tempo e cansaço, que segundo os discentes

apontaram, prejudicam o convívio e as oportunidades para um melhor usufruto das relações interpessoais.

O tempo livre decorrente do intervalo apresentou-se como um momento favorável para a constituição e manutenção de relacionamentos interpessoais, proporcionando experiências agradáveis de interação social e ocasionando satisfação.

Em relação a como se apropriar do tempo livre, demonstraram preferência de estar acompanhados de outras pessoas e como ocupá-lo: conversando com os amigos, seguido da categoria estudando, convergindo com o que as teorias pesquisadas apontam. Como indica Gonçalves (2006), a circunstância de estar ou não na companhia de outras pessoas influencia, inclusive, na experiência da felicidade; e que geralmente os adolescentes apresentam-se mais motivados e felizes quando estão entre os pares, independentemente das atividades que estejam realizando, demonstram preferência em fazê-la acompanhado.

Há necessidade de outras pesquisas que gerem informações sobre o ensino em regime integral e seus impactos na vida pessoal e acadêmica dos estudantes, visto ser uma modalidade nova implantada na Rede Federal, que ocorre concomitantemente com período de transição do Ensino fundamental para o Médio e no momento em que estão vivenciando a adolescência. É importante investigar as características do bem-estar subjetivo na adolescência e o que promove satisfação, podendo contribuir para o aperfeiçoamento de políticas educacionais. A relevância do papel das relações interpessoais nessa circunstância não deve ser desconsiderada.

9 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico, Porto Alegre: Artmed, 1981. 92.

ALBUQUERQUE, A. S.; TROCCOLI, B. T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. **Psic. : Teor. e Pesq.** Brasília, v. 20, n. 2, p. 153-164, mai/ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

ALLEN, J. P. et al. A Social-Interactional Model of the Development of Depressive Symptoms in Adolescence. **Journal of consulting and clinical psychology**. Washington, D.C, v. 74, n. 1 p. 55-65, fev. 2006. Disponível em: <www.ncbi.nlm.nih.gov/pcm/articles>. Acesso em: 03 mai. 2018.

AQUINO, B. A.; MARTINS, J. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1595/3577>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

ARAÚJO, L. F. A psicologia positiva como fomentadora do bem-estar e da felicidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 753-755, out/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n4/17.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

ARGYLE, M. Is happiness a cause of health? **Psychology & Health**, Washington, D.C, v. 12, n. 6, p. 769-781, dez. 1997. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1080/>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

ARGYLE, M.; SHWARZ, N. **Subjective well-being**: An interdisciplinary perspective. Londres: Pergamon Press, 1991.

_____. **The psychology of happiness**. New York: Routledge, 1989.

_____. Is happiness a cause of health? **Psychology and Health**. Londres, v. 12, n. 6, p. 769-781, dez. 1997

_____.; MARTIN, M. The psychological causes of happiness. In: STRACK,F.; ARGYLE, M.; SCHWARZ, N. (Org.) **Subjective well-being**. p.77-100. Great Britain: Pergamon Press, 1991.

ARPINI, D. M.; WITT, C. S. As múltiplas formas de ser adolescente. In: CAMPOS, H.; SOUSA, R.; GOMES, S. N. (Org.). **EMOCORE**: experiências grupais na constituição da adolescência. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2015. 144 p.

AVILA, S. F. O. A adolescência como ideal social. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200008&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 21 mai. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2011. 280 p.

BAUMAN (IDENTIDADE)

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 280 p.

BAUMEISTER, R.F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**. Washington, D.C, v. 117, n. 3, p. 497-529. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>>. Acesso em: 03 mai. 2018. (1995)

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de 2012. Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, s. 1, p. 20, jan. 2012.

_____. Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e diretrizes. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 de jul. 2018

_____. Decreto-lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Centro de Documentação e Informação Edições Câmara**. Brasília, DF, 1990.

_____. Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 2004.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Boletim 07)**. Brasília, DF, 2006. 92 p.

_____. _____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. 59 p.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 568 p.

BENNER, A. D. Latino adolescents'loneliness, academic performance, and the buffering nature of friendships. **Journal of Youth and Adolesc.** Bethesda, NY, v. 40, n. 5, p. 556-567, jun. 2011. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20571900>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BERNDT, T. J. The features and effects of friendship in early adolescence. **Child Development**, Washington, D.C., v. 53, n. 6, p. 1447-1460, dez. 1986. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2307/1130071>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

BEZERRA, L. R.; CAMPOS, H. R. Adolescência, música e mídia: Emocore e identidade juvenil contemporânea. In: CAMPOS, H. R.; SOUSA, S. M. G. (Org.). **EMOCORE: experiências grupais na constituição da adolescência**. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2015.

BRENDGEN, M.; LAMARCHE, V.; WANNER, B.; VITARO, F. Links between friendship relations and early adolescents' trajectories of depressed mood. **Developmental Psychology**, Washington, D.C., v.46, n.2, p. 491-501, mar. 2010. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/fulltext/2010-03975-018.html>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

P.23

BUHRMESTER, D. Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment during Preadolescence and Adolescence. **Child Development**, Washington, D.C., v. 61, n. 4, p. 1101-1111, ago. 1990. Disponível em: <<http://www.jstor.org>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

CAMPBELL, A. (1976). Subjective measures of well-being. **American Psychologist**. Washington, D.C, v. 31, n. 2, p. 117-124, set. 1976.

CAVALIERE, A. M. Escolas e tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a Educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira**. São Paulo: Instituto de estudos do trabalho e da sociedade (IETS), 2005. 24 p.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa>>. Acesso em: 03 mai. 2018

CIAMPA, A. C. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CINTRA, C. L.; GUERRA, V. M. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 3, p. 505-514, set/dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311191>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

COSTA, L. S. M.; PEREIRA, C. A. A. Bem-estar subjetivo: aspectos conceituais. **Arq. Bras. Psicol**, Rio de Janeiro, v.59, n.1, p. 72-80, jun. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v59n1/v59n1a08.pdf>>. Acesso em: 03 de mai. 2018

CRUZ, S. R. C. **Satisfação dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas Relações Interpessoais:** contribuições da Psicologia Positiva. 2015. 58 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Gestão no Ensino Agrícola, Rio de Janeiro, 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo:** A psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DAYRELL, JUAREZ 2007. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 41 p.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin.** Washington, DC, v. 95 n. 9, p. 542-575. nov. 1984. Disponível em: <[://ssrn.com/abstract=2162125](https://ssrn.com/abstract=2162125)>. Acesso em: 03 jul. 2018.

_____.; SUH, E.M.; OISHI, S. Recent findings on subjective well-being. **Indian Journal of Clinical Psychology.** Washington, DC, v. 24, n. 3, p. 25-41. dez. 1997.

_____.; DIENER, M. Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. **Journal of Personality and Social Psychology.** Washington, D.C, v. 57, n. 5, p. 71-91, jun. 2009. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____.; OISHI, S., & LUCAS, R. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. **The Oxford Handbook of Positive Psychology**, v. 5, n. 2, p. 40-51, set. 2014. Disponível em: <[10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017)>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____.; SCOLLON, C. N., OISHI, S., DZOKOTO, V.; SUH, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: global happiness is not the sum of its parts. **Journal of Happiness Studies.** Washington, D.C, v. 1, n. 2, p. 159-176, jun. 2000. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010031813405>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____. Subjective well-being. **Psychological Bulletin.** Washington, D.C, v. 95, n.2, p. 542-575, jan. 1984.

_____.; SELIGMAN, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of wellbeing. **Psychological Science in the Public Interest**. Pennsylvania, v. 5, n. 1, p. 1-31.

_____.; SUH, E.M.; OISHI, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. **Indian Journal of Clinical Psychology**. Washington, D.C, v. 24, n.1, p. 25-41, mar. 1997. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/record/1997-43193-002>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

DISHION, T.J.; TIPSORD, J. M. Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. **Annual Review of Psychology**. Bethesda, v. 62, n.3, p. 189-214, jan. 2011. Disponível em:< [doi: 10.1146/annurev.psych.093008.100412](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412)>. Acesso em: 03 mai. 2018

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 322 p.

FARIAS, C. H. B. F. As relações interpessoais: um estudo sobre os conflitos e suas implicações nas práticas escolares dos professores nas séries iniciais. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – (EDUCERE) III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 4., 2009, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/anais>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 176 p.

FURLONG, M J.; GILMAN, R.; HUEBNER, E. S. **Handbook of Positive Psychology in Schools**. 2 ed. London: Routledge, 2014.

GLATZER, W. Subjective Well-Being: components of well-being. **Social Indicators Research**. Washington, D.C, v. 19, n. 4, p. 25-38, jan. 1987.

GONÇALVES, S. M. M. **Mas, afinal, o que é felicidade?** Ou quão importantes são as relações interpessoais na concepção de felicidade entre adolescente. 2006. 222f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GRABOWSKI, G. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim 7: Brasília**, 2006.

HELLER, D.; WATSON, D.; HIES, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination (examination). **Psychological Bulletin**. Washington, D.C, v. 130, n. 4, p. 574-600. Disponível em: <<https://www.ncbi.com>>. Acesso em: 03 de mai. 2018.

Huebner, E.S., Suldo, S.M., & Valois, R.F. **Psychometric properties of two brief measures of children's life satisfaction: The Students' Life Satisfaction Scale and the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. Paper presented at the Child Trends, Indicators of Positive Development Conference**. Washington, DC, 2003. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/232934079_Youth_life_satisfaction_measures_A_review>. Acesso em: 24 ago. 2018.

HUTZ, C. S. **Avaliação em Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. 151 p.

_____.; ZANON, C.; BARDAGI, M. P. Satisfação de vida. In: HUTZ, C. S. (Org.). **Avaliação em Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. 151 p.

KNOBEL (1981)

LAFARGUE, P. E RUSSEL, B. **A economia do ócio: domenico de Masi**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. 150 p.

LUCAS, R.; DIENER, E.; SUH, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, D.C, v. 71, n. 5, p. 616-628, jan. 1996.

MCCABE, K.; BRAY, M. A.; KEHLE, T. J.; THEODORE, L. A.; GELBAR, N. W. Promoting Happiness and Life Satisfaction in School Children. **Canadian Journal of School Psychology**. Connecticut, v. 26, n. 3, p. 178-192, out. 2011. Disponível em: <10.1177/0829573511419089>. Acesso em: 03 mai. 2018.

MARCELINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 100 p.

MARTIN, K.; HUEBNER, E. S.; VALOIS, R. F. Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence? **Psychology in the schools**. Washington, D.C, v. 45, n. 6, p. 705-714, out. 2008. Disponível em: <10.1002/pits.20336>. Acesso em: 03 mai. 2018.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

MORAIS E MONTEIRO (2012)

MONTEIRO, R. C.; GONÇALVES, S. M. M. **Internato na formação agrícola**. Seropédica: RJ EDUR, 2012 128 p.

MORAES, L. A. S. S. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **Transformações em Psicologia**. São Paulo, v. 2, n.1, p. 86 - 98, jun. 2009. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/transpsi/v2n1/a06.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

(NORRISH, 2015)

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde dos jovens - um desafio para a sociedade**. Relatório do Grupo de Estudo da OMS para Jovens e "Saúde para Todos no Ano 2000". Genebra: OMS, 1986. (Technical Report Series, 731).

OZZELA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L.J; KOLLER, S.H. e BARROS, M. N. S. (Org). **Adolescência e psicologia – Concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16 - 24.

PACICO, C. J.; BASTIANELLO, M. J. As origens da psicologia positiva e os primeiros estudos brasileiros. In HUTZ, C. S. (Org.). **Avaliação em Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 56 - 78.

PALACIOS, J.; OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. et al. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-67.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 9-20, jun. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 03 mai. 2018.

PALYS, T. S.; LITTLE, B. R. Perceived life satisfaction and the organization of personal projects systems. **Journal of Personality and Social Psychology**. Washington, D.C, v. 44, n. 6, p. 1.221-1.230, out. 1983.

PEREIRA, C. A. A. **Um estudo sobre a qualidade de vida universitária entre docentes da UFRJ - Praia Vermelha**. Tese de Doutorado (Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PEREIRA, C. A. A. Receita de felicidade. **Revista Saúde**, São Paulo, n. 146, p. 34-46, nov. 1995a.

PEREIRA, C. A. A. **Resposta a 13 perguntas sobre felicidade**. Trabalho não publicado. 1995b.

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

ROCHA, M. L. Contexto do adolescente. In: CONTINI, M. L.J; KOLLER, S.H.; BARROS, M. N. S. (Org). **Adolescência e psicologia - Concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16 - 24.

SANTROCK, J.W. **Adolescência**. 14 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014

SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; GIACOMONI, C. H. Avaliação de bem-estar subjetivo em adolescentes. In: HUTZ, C. S. (Org.). **Avaliação em Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 30 - 78.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de janeiro: Objetiva, 2004, 285 p.

_____. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. 1 ed. Rio de janeiro: Objetiva, 2011. 125 p.

_____.; CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**. Washington, DC, v. 55, n. 2, p. 5-14. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introductio>. Acesso em: 30 jun. 2018.

SELIGMAN, M. et al. Positive education: positive psychology and classroom interventions. **Oxford Review of Education**. United Kingdom, v. 35, n. 3, p. 293-311, jun. 2009. Disponível em: <<https://www.ugc.ac.in/mrp/paper/MRP-MAJOR-PSYC-2013-42525-PAPER.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

SCHIMMACK, U.; DIENER, E.; OISHI, S. Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: the use of chronically accessible and stable sources. **Journal of personality**. Washington, DC, v. 70, n. 3, p. 345-84. jun. 2002. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12049164>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

SCHIMMACK, U.; OISHI, S. (2005). The Influence of Chronically Accessible and Temporarily Accessible Information on Life Satisfaction Judgment. **Journal of Personality and Social Psychology**. Washington, D.C, v. 89, n. 4, p. 395-406, nov. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.395>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

SCORSOLINI-COMIN, F. Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a psicologia positiva. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 433-435, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n53/15.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018
SNYDER, C. R.; LOPEZ, SHANE J. **Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 250 p.

SULDO, S. M.; THALJI RAITANO, A.; HASEMEYER, M.; GELLEY, C. D.; HOY, B. (2013). Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter? **Applied research in quality of life**. Washington, D.C, v. 8 n. 2, p. 169-180, out. 2013.

VIGOTSKI, L. S. A. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.

WILLIAMS, K. D. **Ostracism: The power of silence**. New York: Guilford Press, 2001. 282 p.

WITKOW, M.; FULIGNI, A. J. In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. **Journal of Research on Adolescence**. Washington, D.C, v. 3, n.1, p. 354-368, out. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

ZAGURY, T. **Encurtando a adolescência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. 282 p.

10 ANEXOS

Anexo A – Parecer da Comissão de ética na pesquisa da UFRRJ

Anexo B - Termo de Assentimento Livre e esclarecido

Pesquisa: Satisfação dos estudantes acerca das relações interpessoais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, *Campus* Boa Vista.

Mestranda: Wilma Moraes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sílvia Maria Melo Gonçalves

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa cujo título é “**Satisfação dos estudantes acerca das relações interpessoais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, *Campus* Boa Vista**”. A pesquisa pretende investigar os fatores que influenciam a satisfação dos discentes dos cursos técnico integrado ao Ensino Médio do IFRR- *Campus* Boa Vista acerca das relações interpessoais estabelecidas na escola. A sua participação poderá contribuir para um melhor conhecimento acerca da adolescência e do processo de adaptação à uma escola em regime integral e ainda avaliar as relações interpessoais como possível facilitador ao processo adaptativo. Com seu consentimento, realizarei a aplicação de um questionário, cujo objetivo é a obtenção de dados sobre a sua satisfação acerca das relações interpessoais estabelecidas no IFRR – *Campus* Boa Vista. Ao participar desta pesquisa você não receberá nenhum tipo de pagamento e sua participação será voluntária. Você não terá despesa alguma durante a participação da pesquisa. É garantido a você o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. Você tem plena liberdade em recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem penalização alguma. Você deve estar ciente de que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações). É garantido o retorno dos resultados aos participantes. **Em relação aos riscos psicológicos, filosóficos, ideológicos, ou quaisquer outros, estes são mínimos, pois a pesquisa utilizará respostas de seu questionário; mas, mesmo assim, caso você sinta algum desconforto, você poderá, a qualquer momento, desistir de participar, o que não acarretará nenhum ônus ou penalização para você.**

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa, deseje obter informações sobre o seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo(a) ou para que retire os seus dados: Wilma Moraes, e-mail: wilma@ifrr.edu.br cel: (95) 98101-1540, endereço: Avenida Glaycon de Paiva, nº 2496 – Pricumã, Boa Vista - RR / CEP: 69.303-340.

Anexo C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Satisfação dos estudantes acerca das relações interpessoais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista”**. A pesquisa pretende investigar os fatores que influenciam a satisfação dos discentes dos cursos técnico integrado ao Ensino Médio do IFRR- *Campus* Boa Vista acerca das relações interpessoais estabelecidas na escola. Caso você autorize, realizarei a aplicação de um questionário, cujo objetivo é a obtenção de dados sobre a satisfação acerca das relações interpessoais estabelecidas no IFRR – *Campus* Boa Vista. A participação dele (a) poderá contribuir para um melhor conhecimento acerca da adolescência e do processo de adaptação à uma escola em regime integral e ainda avaliar as relações interpessoais como possível fator facilitador ao processo adaptativo. Ao participar desta pesquisa você ou seu filho (a) não receberá nenhum tipo de pagamento e a participação será voluntária. Você ou seu filho (a) não terá despesa alguma durante a participação na pesquisa. Será garantido ao seu filho(a) o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, terá plena liberdade em recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento sem penalização alguma. Você deve estar ciente de que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de identidade e o anonimato das informações). É garantindo o retorno dos resultados aos participantes. **Em relação aos riscos psicológicos, filosóficos, ideológicos, ou quaisquer outros, estes são mínimos, pois a pesquisa utilizará respostas de seu questionário; mas, mesmo assim, caso ele (a) sinta algum desconforto, poderá, a qualquer momento, desistir de participar, o que não acarretará nenhum ônus ou penalização.**

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa, deseje obter informações sobre o seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo(a) ou para que retire os seus dados: Wilma Moraes, e-mail: wilma@ifrr.edu.br cel: (95) 98101-1540, endereço: Avenida Glaycon de Paiva, nº 2496 – Pricuma, Boa Vista - RR / CEP: 69.303-340.

11 APÊNDICE

Apêndice A - Questionário



Caro(a) estudante

Este questionário tem como objetivo investigar a satisfação dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio com as relações interpessoais. Sua participação será muito importante para a realização dessa pesquisa. Será garantido sigilo absoluto. Os dados serão analisados e divulgados sem que sejam identificadas as pessoas pesquisadas.

Agradeço sua colaboração!

Wilma Moraes

Psicóloga

Matrícula SIAPE 1792762

Questionário satisfação com as relações interpessoais no *Campus*

1. Qual a sua idade? _____ anos

2. Que expectativas você tinha em relação aos novos colegas do *Campus* Boa Vista -IFRR?

3. Era o que você esperava. Por quê?

4. Você sentiu alguma dificuldade quando ingressou no IFRR? Qual(is)?

5. O que você acha de estudar em regime integral? Facilita conhecer mais pessoas, mais colegas?

6. Você tem amigos (as) aqui no *Campus* Boa Vista?

7. Você está satisfeito (a) com o relacionamento com seus colegas em sala de aula. Por quê?

8. Você está satisfeito (a) com os relacionamento com seus professores? Por quê?

9. Você está satisfeito(a) com os relacionamento com os demais servidores? Por quê?

10. O que você costuma fazer no tempo livre entre os intervalos?

11. Você prefere passar o tempo livre sozinho (a) ou com outras pessoas?

12. Você está satisfeito (a) com o que você faz no tempo livre?

13. O tempo livre propicia fazer ou aprofundar as amizades dentro do *Campus*?

14. Quais atividades você acha que o *Campus Boa Vista* poderia proporcionar para aprimorar as relações interpessoais na instituição?

Agradecemos a sua participação!