

## **JOVENS MARANHENSES DE ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: DO EU OBRIGATÓRIO/IDEAL AO EU ATUAL.**

**Judite Zamith-Cruz**

Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
juditezc@ie.uminho.pt

**Marly Costa**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Maranhão - Brasil  
marlycosta@ifma.edu.br

*Fecha de Recepción: 20 Septiembre 2019*

*Fecha de Admisión: 25 Septiembre 2019*

### **RESUMEN**

Constatada a instalação, no Brasil, de Escolas de Campo, foi no Maranhão que a Pesquisa-Ação foi “fundamentada” (*grounded*). Para o efeito, analisámos *textos mistos* (Rose, 2005). Procurámos compreender o insucesso escolar, utilizando-se “técnicas para se estabelecerem comparações” (Strauss & Corbin, 1990, pp. 77-81, pp. 84-91), entre falas, textos e desenhos, na turma de 5ª série, da Escola Família Agrícola. Como encarar a imposição dum Projeto de Vida? A análise metodológica acompanhou uma ação de formação no domínio do “bom carácter”. Na “codificação aberta” se introduziram as motivações futuras e as recordações. O enquadramento teórico ainda abordou duas autoimagens: “eu obrigatório” e “eu ideal” (Higgins et al., 1994, p. 276). Para o *despertar* da nossa “sensibilidade teórica” (Strauss & Corbin, 1990, pp. 41-47), efetuou-se a “análise de palavras, frases, parágrafos”; e usou-se a técnica de “vaivém” entre fenómenos. Uma “bandeira vermelha” foi colocada ao não se formularem certas perguntas a alunos “desmotivados”. Na dimensão “trajeto passado-desejo futuro”, construíram-se três códigos: Eu ideal (futuro), mudança (passado) e solidão atual. No primeiro, as categorias foram ambições e profissões, com subcategorias por sexo. As profissões ambicionadas nunca foram da área agrícola. No segundo código, o relevo foi para a mudança no aspeto físico, personalidade, amizades, namoros e rejeição, transição, admissão na EFA, datas comemorativas... No terceiro código, evidenciou-se o afastamento forçado de pais, o isolamento delas e papéis de género. Não se detetou indisciplina ou revolta contra normas. O roteiro de rapazes no trabalho de roçar mato é distinto dos padrões de ação delas. Impõe-se a afetação de recursos, formação docente, nomeadamente o incentivo ao sucesso, quando o ratio alunos-docente seja baixo e a relação escola-família agrícola (REFA) seja efetiva. Difícil é separar o resulta-

do REFA do efeito placebo, de que beneficiam alunos sempre que adultos se envolvem em um positivo em que “acreditam”.

**Palabras clave:** escola família agrícola; adolescentes; teoria da discrepancia do *eu*; investigação-ação; observação participante; análise fundamentada; textos mistos.

## **ABSTRACT**

**Braslian teenagers from an agricultural family school of Maranhão: From ideals/ought self to *actual* self.**

After the installation of Field Schools in Brazil, it was in Maranhão that the Action Research was grounded. For this end, we analyzed *mixed texts* (Rose, 2005). We tried to understand school failure, using “techniques for making comparisons” (Strauss & Corbin, 1990, pp. 77-81, pp. 84-91), between speeches, texts and drawings, in the class of 5th grade from the Agricultural Family School. How to face the imposition of a Life Project? The methodological analysis followed a training course in the field of “good character”. An “open coding” introduced future motivations and memories. The theoretical framework addressed two self-images: “ideal/ought self” (Higgins et al., 1994, p. 276). In order to awaken our “theoretical sensitivity” (Strauss & Corbin, 1990, pp. 41-47), the “analysis of words, phrases, paragraphs” was carried out; and the “shuttle” technique was used between phenomena. A “red flag” was placed by not asking certain questions to “not motivated” students. In the dimension “past path-future desire”, three codes were constructed: ideal self (future), change (past) and present loneliness. In the first one, the categories were ambitions and professions, with subcategories according to sex. The ambitious professions were never from the agricultural field. In the second code, the focus was on changing physical appearance, personality, friendships, dating and rejection, transition, admission to EFA, memorial days... In the third code, there was the forced removal of parents, their isolation and gender roles. No indiscipline and/or revolt against norms were detected. The script of boys in the brushcutting work is distinct different from girls’ action patterns. Allocation of resources, teacher training, particularly the incentive to success, is required when the student-teacher ratio is low and the agricultural school-family ratio (REFA) is effective. It is difficult to separate the REFA result from the placebo effect, which students benefit whenever adults get involved in a device they “believe” in.

**Keywords:** agricultural family school; teenagers; self discrepancy theory; action research; participant observation; grounded analysis; mixed data.

## **INTRODUCCIÓN**

“Na terra de palmeiras babaçu, onde canta o sabiá, tá cada vez mais difícil de ficar!”

No contexto brasileiro, o que o nome do estado do Maranhão significa é “mar corrente”. Numa parte da floresta, território do Nordeste, cuja superfície é cerca de metade da Península Ibérica e a população é menor do que a de Portugal, confluem os manguezais, os cursos de água e um delta em mar aberto. No Maranhão se localiza também o único deserto com milhares de cristalinas lagoas.

Nesse ambiente amazônico, em clima tropical, se coloca a divisa de bem-estar subjetivo?

Nos nossos dias, o que se denomina de “florescimento”, surgiu na Grécia Clássica (*eudaimonia*), quando já se aprecia a felicidade como um “estado não natural”, mais abstrato do que tangível. Quem *floresça*, assume o que se designou de “virtude”, fazendo a coisa “certa”.

No presente estudo, a coisa “certa” é o que se realiza *agora* como estudar, para se alcançar uma “satisfação de espírito” (*indwelling spirit*), se atingindo algo mais tarde: uma profissão.

Se apresenta a condição de vida de jovens, quando o trabalho na infância e em família sem terra e sem renda, seja conduzido para as grandes propriedades de fazendeiros, em que são os seus

empregadores (“gatos”) a transportarem mão de obra, que transita para paragens distantes. Nos dias que correm, o Maranhão é um caldeirão cultural, com uma história de infelicidades associadas ao tráfico de minorias, à jornada exaustiva e à “condição análoga à de escravo”, terminada a escravatura, em 1888 (PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO, 2009, p. 30; Julho 2011).

A situação – problema - centra-se no atropelo dos direitos fundamentais dos mais novos, numa luta pelos direitos de cidadania das populações mais excluídas. Quando crianças não tenham as necessidades físicas e emocionais satisfeitas, nem podem sentir-se *felizes*. Poderão aspirar a vir a ser felizes.

Quer-se fortalecer a emancipação, a justiça social [e cognitiva].

Nessa base local e heterogênea, são inculcados padrões, internalizados, ideais. Se lhes aproximam *autodiscrepâncias* (Higgins, 1987), que orientam aqueles estados ideais. O que queremos *um dia* encarnar (“eu ideal”)? Poderá ver-se futuro promissor e ser-se *mais feliz* (Leonard, Beauvais, & Scholl, 1999)?

Mas quando nem seja a rota para a escolaridade juvenil consistente e linear, pode nem conduzir a um alvo profissional escolhido...

Nesse contexto nordestino de biodiversidade (Morin, 2000, p. 36), a Escola Família Agrícola (EFA) encontra-se a 423 km da capital do estado, São Luís do Maranhão. Os alunos poderão nem ter outra oportunidade de educação, a nível fundamental? O modelo pedagógico de “alternância” implica a admissão nessa Escola de Campo, vocacional, aos 10 anos. A sua Pedagogia da Alternância foi desenvolvida num Movimento de Educação Promocional (MEPES): o trabalho agrícola é intercalado com o estudo formal, durante 15 dias, alternados com o regresso a casa.

O campo metodológico qualitativo, valoriza a análise de significados contrastados entre *textos mistos* (visuais e textuais) (Rose, 2005), sobre o quotidiano e as aspirações. O plano misto usa “estratégias multimodais” (*mixed methods research*). Para o estudo de caso, se realizaram atividades socioemocionais (desenhar, ler, escrever, cantar...), na turma de 5<sup>a</sup> série, com 5 repetentes, no total de 16 alunos (11-14 anos), sete raparigas e nove rapazes. Institucionalizados na EFA, podem sentir-se nem sempre contentes e alegres, quando lhe seja atribuída uma “baixa” expectativa escolar, em que cinco rapazes foram mal sucedidos em anos transatos?

Na situação, o estigma invisível - “culpado” - está ligado ao desempenho na escola. Chega-se a colocar a possibilidade de que uma das causas de delinquência juvenil e de conduta desadequada passe pelo fracasso no atingir de objetivos (Agnew, 1992).

Na circunstância, poder-se-á compreender o que seja o estigma. Trata-se de um fenómeno da esfera psicológica, emocional, que é reproduzido, logo, do domínio cultural e decorrente da escolaridade insatisfatória.

Sabe-se que ao longo da história da psicologia se tem vindo a perseguir modelos motivacionais, em que se abrange o estigma. Encontram-se as suas implicações biopsicossociais: estrutura e funcionamento cerebral (Houdé, Mazoyer, Tzourio-Mazoyer, 2002); afetação dos limites ao florescimento humano e de uma comunidade.

Para essa compreensão, concorre o valor de estudar. Michael Posner e Mary Rothbart (2007, p. 6) defendem que é a atenção/foco a fornecer os mecanismos “que se encontram subjacentes à nossa perceção do mundo e à regulação voluntária dos nossos pensamentos e sentimentos” (autorregulação emocional). Para esses neurocientistas, se as emoções *positivas*, como a alegria, ampliam o domínio cognitivo de prestar-se atenção na escola. As emoções *negativas* (tristeza, medo, ira...) reduzem-no. A falha na atenção executiva diminui outros processos intelectuais. Com esse intuito de forjar a atenção sustentada nas atividades, criou-se um Projeto (Bom Caráter e Felicidade), com um conjunto de (pré)adolescentes, valorizando o pensamento divergente, a fantasia e a reflexão.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A intenção da Pesquisa-Ação foi investigar a nossa própria prática, para a podermos melhorar, fazendo alterações educativas. Nessa orientação, a formação de professores é acompanhada da ação para melhorar a vida de educandos.

Com atividades socioemocionais, a sensação subjetiva de bem-estar nos participantes de 11-14 anos potencia o motivar estudantes e docentes.

O exemplo vinha de acompanhar-se *in loco* crianças, na leitura e em trabalho de arte, em São Paulo, no *Instituto Fazendo História* (Vidigal, sem data). Onde, procurarmos efetuar um projeto que constitua um bálsamo para o grupo e atinja um poder emancipatório.

A colaboração era agora com descendentes de povos escravizados (quilombolas). Se tende a reforçar o *empowerment*, ao *dar voz* aos seus estudantes (Amado & Ferreira, 2013, p. 181). Partiu-se do seu questionamento, dos seus desejos futuros, mediante ações, no presente texto analisadas. Se expõem os dois últimos de cinco módulos do projeto de equipa, com os temas *eu-com outros, o meio à minha volta, emoções e sentimentos, desejo futuro e trajeto passado*.

Acresce sublinhar que pela adaptação do afeto à cognição, a psicologia social tem vindo a processar uma maior integração de informação/conhecimento e de estados emocionais. Tendo surgido nos anos oitenta do século passado, hoje se sustenta a questão heurística na conjectura de o sentir ser informação/guia para julgamento/ cognição, na investigação experiencial, com Schwarz e Clore (1988; 2007, pp. 385-407).

Noutro lugar, já focámos a observação participante (Zamith-Cruz & Costa, 2019), na terra temerosa de “peões”.

No presente artigo, o primeiro objetivo foi criar e sustentar uma situação interativa, em que sejam conhecidos os modos de viver dos alunos, envolvida a separação e perda de ambiente familiar, com periodicidade quinzenal.

O nosso primeiro contacto com pais, professores e estudantes ocorreu no início do ano escolar, ao tempo de ingresso ou de retenção, no 5º ano. Noutras palavras, se investigou o “como-eu-me-sinto-acerca-disso?”

O primeiro incidente ocorreu com docentes, que salientaram o “problema” dos alunos, sujeitos a plurirrepetência: “dificuldade escolar”, “desmotivação” e “insucesso”. Não foi nomeada “deficiência” ou “défice cognitivo”. Pensámos antes não isolar “um” qualquer problema, que coexiste com desvalorização educativa, económica, social, política, ou seja, não isolar uma situação num “universo de significações”, na cultura solidária educativa.

Outro objetivo foi a posterior *construção de teoria*, que se liga ao quotidiano de jovens. Quis-se produzir saber, criar-se um polo *formativo* mais prolongado no tempo, com “práticos” (Latorre, 2003).

Como foi dito, a (inter)ação decorreu em situação e dela se busca sentido nos textos mistos produzidos. Logo, em simultâneo, se reflete, ajustando o desenvolvimento em contexto.

## **MUESTRA Y/O PARTICIPANTES**

Depois da admissão na EFA, na 5ª série, os participantes foram 10 recém-admitidos, dos 16 alunos (11-14 anos), acompanhados pela autora-residente.

## **METODOLOGÍA Y/O INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

Na investigação qualitativa, os processos psicossociais são “o modo como os membros da comunidade reconhecem, descrevem e explicam a *ordem* das suas vidas quotidianas.” (Zimmerman & Wieder, 1970, p. 285).

No método, o plano misto integra o mais “genérico” modelo de Estudo de Caso (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 263), a Investigação-Ação (Carr, 1996), a Técnica de Observação Participante, a *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990), os Métodos Biográficos na Infância (Amado & Ferreira, 2013, pp. 181-182) e as Novas Etnografias (pp. 182-184).

O valor da sua vertente interventiva coloca a posição da comunidade no “mundo” (Freire, 1997, p. 110). Como passar do contexto local à *construir teoria*, na comunidade “crítica”?

Para o efeito, valorizou-se a estratégia de Investigação-Ação participativa e colaborativa, em que ação é mudança e investigação é compreensão.

Portanto, se passou de uma Observação Participante ao reconhecimento da exigência de alterar os procedimentos didáticos, antes de preparar a intervenção propriamente dita. A didática adotou os dois sentidos (docente-discentes). Foi realizada e sustentada por alterações. Essa é uma orientação de *estádios de mudança*, por adaptação de Prochaska, Norcross e DiClemente (1994). Nesse movimento em espiral se revaloriza o paradigma sociocrítico (Freire, 1997).

Em termos de procedimentos e de instrumentos, pediu-se a jovens que desenhassem, respondessem oralmente ou que completassem frases, sendo-lhes fornecidos os materiais: papéis, lápis de cor, folhas de papel com/sem instruções.

Primeiro, efetuou-se o Projeto de formação de caráter (8 sessões de 4 horas cada uma), de acordo com quatro dimensões vitais: (1) *eu-outro* significativo; (2) Meio (orientado por alunos a meio familiar) - Povoado (a sua residência); (3) Emoção (alegria, tristeza, medo e ira – zanga e briga) - Sentimento de solidão; e (4) Passado mudado - Futuro desejado. O Projeto decorreu segundo as ações sumarizadas por sessão: (1) *Quem sou?* - Abra e veja dentro da caixa (interior espelhado); autorretrato e imagem de si mesmo (registo de “o que gosto em mim” e de “o que não gosto em mim”); canção do cancionário brasileiro (“Você é importante para mim”) e “Que pessoa é especial para mim?”; (2) *Onde moro e com quem moro?* - Coro e criação coreográfica ao ar livre, para a canção “A casa” de Vinicius de Moraes; desenho de uma casa; (3) *O meio à minha volta* - Canto “Sou feliz é na comunidade...”; desenho de um povoado; técnica de criação de um “museu familiar” (4 objetos valorizados pela família); (4) *Experiências, poemas e contos* – Leitura de “Infâncias”, de Drummond de Andrade; “roda de contar histórias”; (5) *Querer saber mais...* - Pergunta sobre o que se saiba (completando a frase “eu sei...”) e pergunta sobre o que se gostasse de saber; (6) *Emoções* - Canto coletivo (*Pequeno mundo!*); escuta de histórias tradicionais; emoções *positivas* (alegrias e tristezas) e *negativas* (medo e briga); (7) *Sentimentos* - Elucidação do que se vive, como sentimento de solidão; futuro desejado; e (8) *Mudanças de vida* - Passado mudado; construção de árvore genealógica.

Seguiu-se a análise textual, com guiões para questões, criados para essa finalidade.

## RESULTADOS ALCANZADOS

Visitada a família, a casa é de taipa, construída com vara de babaçu, argila e cobertura de palha do coqueiro, sendo que o banheiro é clandestino, no meio do mato.

As mulheres tornam-se quebradeiras de coco de babaçu. São os homens, em separado, que roçam juquirá (mato baixo) em área degradada, que desmatam a floresta e que limpam o pasto. A ação é sem fim, contra o meio inóspito, salientada a queimada, o tráfico de animais em extinção e o cativeiro de espécies raras, impedida a reprodução.

Se apresentam também os resultados, na dimensão *trajeto passado-desejo futuro*.

Primeiro, deu-se azo a registo sobre o futuro esperançoso. O código “Eu ideal” (futuro) levou a separarem-se duas categorias: ambições e profissões.

Na área das ambições, criámos uma subcategoria comum aos dois sexos, ordenada da mais

nomeada para a menos nomeada – haver algo *bom* para outros, para outros em conjunto consigo e para si mesmo/a, incluída a riqueza. Outras subcategorias se evidenciaram, somente nos meninos, uma *boa* morte, um namoro e rejeição pela rapariga e o retorno a casa. Se o explicitarmos, detetamos três facetas de vida almejada, referentes a algo *bom* para outros, assim ordenados: pais (a reunir e a viverem juntos com o jovem, a terem saúde, felicidade e riqueza, *com a ajuda de Deus*, deixando até um pai de *beber...*); amiga/os (incluída uma das autoras); e participantes (riqueza). Ilustram-se bens materiais: *Dá* uma casa para minha mãe. *Dá* um carro *pro* meu pai. Comprar uma mansão com piscina. Ter um carro de luxo. Ter um celular digital; ... minha mãe ser rica... ter uma bicicleta... um computador... uma fábrica de biscoitos.

Sobre as profissões, entre as meninas, se deseja ser artista, modelo, aeromoça, professora, advogada, doutora (ao desejo da mãe)... O mais ambicionado é jogar futebol (*igual a Neymar*). Mas ser policial já não escolhe sexo.

Quando se pediu para ser completada a frase, relativa ao passado (categoria), “A minha vida mudou... Algumas coisas estão diferentes...”, no sexo feminino, as subcategorias foram o aspeto físico, a personalidade, o namoro iniciado e a *superior* inteligência. Para a questão direta “Uma ocasião que marcou a sua vida e que você nunca mais esqueceu...?”, as meninas forneceram algumas novas informações agrupadas: encontro e relacionamento com a investigadora residente, o primeiro namorado, o aniversário e a passagem de ano. Já no que diz respeito ao sexo masculino, as subcategorias para a frase a completar foram também o aspeto físico, a personalidade e o namoro. Em vez de “inteligência” (maior com idade), foi acrescentada a *superior* “aprendizagem”. De novo, para a questão direta, as respostas dos rapazes foram vários aniversários, mas verificaram-se outras respostas: as mortes (de professor e de primo, por acidente de mota, na saída da EFA), o acidente sofrido (com cicatriz marcada), a admissão na EFA, a brincadeira e as festas.

## **DISCUSIÓN**

Podemos sintetizar os resultados dizendo que, para a categoria desejos, foram sistematizadas duas subcategorias: ambições e profissões ansiadas. Dois rapazes insistiram na sua vontade de abandono escolar na EFA. Ainda relativamente a ambições, os bens materiais foram salientados, se bem que os meninos gostassem de ter mais o que seja educativo (computador) e o que seja idiosincrático (fábrica de biscoitos, uma *limozine* ... *pràs gatas* gostarem de mim).

No que se prende com profissões, as selecionadas implicam um estatuto superior e uma visão irrealista, sem nunca ser nomeado o trabalho agrícola.

É ainda de realçar que certas características da linguagem são pertinentes para a compreensão do texto. Por exemplo, no subgrupo de meninos, se diz com frequência a palavra “*xingar ele*”, no sentido de dizer palavrões e insultos.

Não se detetou indisciplina ou revolta contra normas, mas antes a fricção entre companheiros.

Por seu lado, na prestação de uma das autoras, coloca-se a ideia etnometodológica de *reflexividade*. É de enfatizar que nem haja diferença entre *o dizer* e *o fazer*, no sentido em que se sabemos fazer, sabemos comunicá-lo. Portanto, no contexto maranhense, “terra dos babaçús, do trabalho escravo...”, se obriga a saber mais algo mais vasto do que o *maranhês* (“dialecto”). Pode ser dado o exemplo de falas trocadas: “Dá merendá...”; “Merendá - ela disse, Que merendá, nada! [Vo]Cês pegarem muito chiado [bronquite]... [vo]cês pega [a vegetação], tapa [cresce] logo.

Somente é então possível entender a região, porque se é “um membro competente/único” (*membership knowledge*), em que o conhecimento implícito fornece um serviço à análise exposta (Have, 2002). No estado federal, é a investigadora residente a deter recursos pessoais e sociais, para se ter iniciado uma ação conjunta.

Presta-se dizer que, no paradigma *interacionista*, o conceito de déficit e incapacidade, entre outras categorias, marginalizam os estudantes plurirrepetentes. Nem chegará a ser somente uma questão pessoal. Também nem é um produto do sistema de ensino e da instituição. Se trata de um processo de atribuição das expectativas sociais e familiares. Designa-se de efeito de pigmalião, quando a educadora/professora alimentar expectativas *positivas* sobre os seus alunos e eles correspondam à valorização das suas competências (Rosenthal, 1973, 2002; Rosenthal & Jacobson, 1968).

Acresce sublinhar que, na abordagem lingüística, simbólica e socialmente mediada, o atraso acadêmico está ligado a normas, preconceitos e valores, na interação entre os que definem o que seja “defice/deficit” e os que são definidos como “pessoas portadoras de défices/deficits”.

Se mostrou o desacordo interno (*real/ideal*) de (pré)adolescentes, em que tende a ser manifesta a turbulência emocional (psicológica) e a incerteza pessoal (Arkin, Oleson, & Carroll, 2009), com reflexos na personalidade e com efeitos nas suas apreciações educativas e sociais.

O preconceito incide assim sobre os mais novos. É relativo a “dificuldades de aprendizagem/défices cognitivos”, o que os conduziu a uma atitude desfavorável e *negativa* por parte de adultos e educadores. Por seu lado, o estereótipo, que passa pelo julgamento qualitativo, tem base no preconceito. Assim colocado, o preconceito chegou a ser anterior à nossa experiência: em ausência de interação prévia com “ele/as”. Na medida em que nos foi apresentado um julgamento *negativo* sobre alunos (Rosenthal, 2002), com “incapacidades”, é-lhes colocado um estigma reproduzido e perpetuado. O estigma de déficit é visível (sensorial, auditivo ou visual), mas o estigma culpado não é visível.

## CONCLUSIONES

Nos antecedentes da temática psicológica e da reflexão crítica, se conjugou ao longo de anos, uma identidade (fluida) do *eu-adolescente*, entre um “eu obrigatório” (o que realizar *agora* para se atingir algo mais tarde) e um “ideal de eu” (Higgins, Roney, Crowe, & Hymes, 1994, p. 276). Às duas imagens diferentes de si mesmo se equacionam dois mecanismos de regulação distintos. Nessa dinâmica instável e ambígua, pode ser ampliada a “dissonância cognitiva” (Festinger, 1957). Ao ser o autoconceito *negativo*, é maior o hiato entre o “ideal de eu” e a autoimagem. Diminui a autoestima.

Quanto a queixas, a instituição de feição agrícola tem o estudo precocemente vocacional. Contraria a mais premente vontade de morar com a família, em casa de taipa e teto de colmo, perto de outras escolas. E a EFA pode distanciar-se em cerca de 30 km de residências, sendo a deslocação feita em carro de animais, por terras pantanosas.

Entre outras 18 EFAs (escolas públicas no estado do nordeste), o local de investigação oferece proteção e satisfaz necessidades básicas, sem um trabalho duro. Deu-nos ainda a auscultar a vulnerabilidade de Quilombolas. Os estudantes e as suas famílias nasceram num mundo *perigoso*, em que a sobrevivência assumou um mal-estar quotidiano, um *viés negativo* no existir.

Por sua vez, se defende que o insucesso indica a incapacidade de qualquer escola.

Na circunstancia agreste, pretendeu-se engalanar o ambiente escolar, levar ao quotidiano uma experiência de *felicidade*: a primeira história que se conta, a teatralização...

Outras intervenções, baseadas no *mindfulness* (IBM), têm vindo a ser apoiadas, mas poderão vir a ser expandidas na região. Foram neurocientistas (Kurth, Luders, Wu, & Black, 2014) a sugerir ampliar o campo de intervenção a essa via de “consciência plena”, durante seis semanas. Defendem que possa ser aumentada a matéria cinzenta de uma área cerebral, o precuneus, de difícil acesso (Sato, Kochiyama, Uono, Kubota, Sawada, Yoshimura, et al., 2015; Bergland, 2015). Importa saber



que é uma “ideia” dizer-se que o precuneus seja a “morada” da felicidade, tal como se disse já ser a amígdala (ou amígdalas, no plural) ser a “casa do medo e do aborrecimento” (Le Doux, como citado em Bergland, 2015). Afinal, essas são meras interpretações de conclusões, tanto para a amígdala como para o precuneus.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Agnew, R. (1992). Foundations for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47-88.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). Estudos (auto)biográficos – Histórias de vida. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 169-185). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Arkin, R., Oleson, K., & Carroll, P. (2009). *Handbook of the uncertain self*. New York, NY: Psychology Press.
- Bergland, C. (2015). Your precuneus may be the root of happiness and satisfaction. *Psychology Today*, November 20. Retrieved form: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-athletes-way/201511/your-precuneus-may-be-the-root-happiness-and-satisfaction>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6<sup>th</sup> Ed.). London: Routledge.
- Vidigal, C. (sem data) (Coord.). *Fazendo minha história: Guia de ação para colaboradores* (3<sup>a</sup> Ed.). São Paulo: Instituto Fazendo História. Consultado em <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc5567da24f4faa269479/1455211873350/guiafah.pdf>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Have, P. (2002). The notion of member in the heart of the matter: On the role of membership knowledge in the ethnomethodology inquiry. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), art. 21 – September 2002. Retrieved form: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/834/1812>
- Higgins, E. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E., Roney, C., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 267-286. Retrieved form: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065260108603810>
- Houdé, O., Mazoyer, B., Tzourio-Mazoyet, N. (2002). *Cerveau et psychologie: Introduction à l'imagerie cérébrale anatomique et fonctionnelle*. Paris: PUF.
- Kurth, F., Luders, E., Wu, B., & Black, D. (2014). Brain grey matter changes as associated with mindfulness meditation in older adults: An exploratory pilot study using voxel-based morphometry, *Neuro*, 1(1), 23-26. Doi:10.17140/NOJ-1-106
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52(8), 969-998.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.



- Posner, M. & Rothbart, M. (2007). Research on attention networks as a model for integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-27.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C. & DiClemente, C. C. (1994). *Changing for good*. New York, NY: Morrow.
- PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO - BRALF (Julho 2011). *Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado*. [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Consultado em 2 de novembro de 2019.
- PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO (2009). *Escravo, nem pensar!* (2ª Ed.). Consórcio MEC/OIT/ONG Repórter Brasil.
- Rose, G. (2005). *Visual methodologies*. London: Sage Publications.
- Rosenthal, R. (1973). The mediation of Pygmalion effects: A four-factor 'theory'. *Papua New Guinea Journal of Education*, 9, pp. 1-12.
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 25-36). San Diego, CA: Academic Press. Retrieved form: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50005-1>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Schwarz, N. & Clore, G. L. (2007). Feelings and phenomenal experiences. In A. Kruglanski & E. Higgins (2007). *Social psychology handbook of basic principles* (pp. 385-407) (2<sup>nd</sup> E.). New York, NY: Guilford Press.
- Schwarz, N. & Clore, G. (1988). I do I feel about it? The information function of affective states. In K. Fiedler & J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition and social behavior: New evidences and integrative attempts* (pp. 44-63). Toronto: C. J. Hogrefe.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zamith-Cruz, J. & Costa, M. (2019). Da investigação-ação à *Grounded Analysis*: Experiências de adolescentes no Nordeste do Brasil. In P. Costa, S. O. Sá, P. Castro, & D. N. Souza (Eds.), *Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa CIAIQ 2019: Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 757-762). Volume 1. Oliveira de Azeméis, Aveiro: Ludomedia.
- Zimmerman, D. H. & Wieder, D. L. (1970). Ethnomethodology and the problem of order: Comment on Denzin. In J. D. Douglas (Ed.), *Understanding everyday life: Towards a reconstruction of sociological knowledge* (pp. 285-298). Chicago, IL: Aldine.

