

PEDAGOGIAS PARA CORPOS CANSADOS: AS RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTO, TRABALHO E FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DOCENTE¹

Laura de Paula Resende

Há algum tempo, venho buscando refletir sobre questões estruturais e políticas que se fazem presentes em diversas esferas de minha vida, nas quais o corpo recebe sempre um lugar de destaque por sua capacidade viva de materializar aquilo que sentimos e de expressar percepções. Cada corpo é único e possui características e modos individuais e subjetivos de existência, mas cada corpo é também, um corpo em contexto, que carrega marcas de sua história, de seus antepassados, de seus aprendizados. Um corpo diz sobre si próprio, mas também diz sobre o externo que habita. Não há corpo descontextualizado, assim como também não há corpo neutro e, é neste caso, que meu corpo se põe a questionar certas estruturas e minhas próprias experiências de vida me levam a reflexões sobre corporeidades possíveis. É o meu corpo de mulher, pobre, mãe, estudante, educadora, trabalhadora, artista, dentre uma série de outras categorias em que me vejo inserida, que me direciono a pensar as relações e possibilidades de existência que me são apresentadas. É este mesmo corpo que me faz ver o mundo com um olhar atento e crítico para aquilo que me aprisiona.

Nos deparamos cotidianamente com uma série de interseccionalidades entre as vivências subjetivas nas quais coexistem relações de ordem social e individual. As individualidades e subjetividades precisam ser consideradas, mas o contexto, o que é externo, não pode ser relegado. Nesse sentido, me deparo com uma realidade exaustiva. O fato de estar sempre cansada parece ter se instituído com certa normalidade em minha vida e quando olho ao meu redor, para pessoas próximas, semelhantes ou não a mim, percebo que o cansaço não é uma realidade vivida somente por mim. Embora eu tenha consciência de que esse cansaço generalizado não é consequência de ações individuais ou de escolhas “livres” feitas por cada indivíduo, uma pressão intensa, idealizada e executada pelas políticas neoliberais, age de modo sutil fazendo com que as pessoas sejam culpabilizadas por seus próprios sofrimentos, tratando

¹ Escrita apresentada em dezembro de 2021, ao núcleo pedagógico do Teatro da Pedra – Projeto arte por toda parte

problemáticas de ordem social como se fossem mera consequência de ações individuais. Não sabemos se há para onde correr ou ao menos se teremos força para correr nesta narrativa que nos foi apresentada.

Diante de tais questionamentos, me coloco a pensar sobre o complexo cenário que resulta no extremo e contínuo cansaço dos corpos e quais as consequências desse cenário para corpos que vivenciam diferentes realidades. Nesse sentido, é notável que os corpos de trabalhadoras e trabalhadores acabam por sofrer com maior intensidade os impactos do neoliberalismo e demais condições sociais das quais se veem submetidos. Enquanto educadora, me recuso a assumir uma postura passiva diante de tal situação, embora eu também sofra os impactos deste cenário, busco pensar em possíveis caminhos a serem traçados. Haveria possibilidades pedagógicas que, mesmo que em uma microescala, pudessem romper com a lógica neoliberal? Essas pedagogias seriam capazes de promover ações transformadoras nos campos individuais e coletivos? Que trajetória cabe a docência? Quem forma esses docentes? Como formam e para quê? Estas foram algumas questões que moveram a investigação que pretendo apresentar nessa escrita.

A considerar estes questionamentos e o contexto em que surgem, me deparei durante minha atuação junto à equipe do Projeto “Arte por toda parte” do grupo “Teatro da Pedra”, com um fragmento da dissertação de mestrado da pesquisadora Patrícia Uebe Ribeiro (2017) que me chamou atenção. Nessa pesquisa, a autora tomou como objeto de estudo as metodologias e práticas do “Arte por toda parte” e, nesse fragmento em específico, foram abordadas as diferentes corporeidades existentes nas relações escolares, traçando um paralelo entre estes diferentes corpos que compõe as práticas pedagógicas.

As relações entre corporeidade e trabalho docente serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte, tendo como ponto fulcral os relatos das professoras entrevistadas por Patrícia e a descrição de sua percepção sobre a corporeidade das professoras e das arte-educadoras. No segundo capítulo, serão apresentados conceitos e perspectivas de pesquisadores que buscaram compreender as relações entre corpo, trabalho e educação, de modo a evidenciar os fatores que geram estes corpos cansados e os mecanismos de manutenção que sustentam essa estrutura.

CORPO, CORPOREIDADES E ESPAÇO ESCOLAR

A partir de uma perspectiva que considera a corporeidade como elemento fundamental no processo de percepção da vida (MERLEAU-PONTY, 2011), tendo o corpo como meio de apreensão e expressão que envolve camadas subjetivas do ser que estão interligadas com o contexto exterior, Ribeiro (2017) discorre sobre as diferenças entre o corpo-professor, o corpo arte-educador e o corpo-aluno. Esta separação serviu para que a autora pudesse pontuar as diferenças percebidas por ela por meio de suas observações em trabalho de campo, nas quais a mesma afirma ter a fenomenologia como referência metodológica e, por isto, buscou observar as relações escolares de modo mais natural possível, evitando inserir pré-julgamentos neste processo. Soma-se a tais observações os dados recolhidos por meio de entrevistas e depoimentos dos próprios sujeitos observados. Ribeiro (2017) introduz sua análise sobre as diferenças entre os corpos no espaço escolar indicando primeiro qual sua compreensão sobre o que é o corpo. Ela aponta que:

É o corpo que se movimenta, que tem sentimentos, emoções, que sente tristeza, alegria, dor. Há sempre um movimento de busca numa intencionalidade encarnada. As condições físicas, biológicas, anatômicas e fisiológicas estão emaranhadas às emoções, aos sentimentos e à razão, que se expressam no corpo. Dessa forma, a condição encarnada me faz ser corpo, um corpo expressivo, histórico, cultural, singular. (RIBEIRO, p. 157)

A partir deste entendimento e, se orientando pela concepção fenomenológica sobre o corpo e a percepção de Merleau-Ponty, Ribeiro (2017) chama atenção para a problemática existente nos modos de compreender o corpo que partem de uma perspectiva cartesiana. Para a autora, é necessário compreender o corpo como uma justaposição de partes distintas na qual não há uma hierarquia da razão, relacionada a ideia de mente e espírito, sobre o corpo físico (RIBEIRO, 2017). Essa afirmativa retoma minha inquietação diante das diversas categorias que se fazem presentes nos processos de experiência de mundo, no qual o corpo é matéria de constante diálogo entre dois polos que partem da dimensão individual (subjetiva, pessoal, psíquica, etc.) e da dimensão social (exterior, histórica, sociológica, etc.). Das três categorias de corpos apresentadas por Patrícia, nos interessa aqui investigar as relações entre o corpo-professor e o corpo arte-educador.

É por meio dessa constante relação entre o corpo com estes dois polos que direciono meu olhar para compreender um recorte, feito dentre tantas inquietações que impulsionaram minha investigação. Trata-se aqui da busca por compreender o cansaço nos/dos corpos de trabalhadoras e trabalhadores. O objetivo é pensar em metodologias e pedagogias que podem ser utilizadas por arte-educadores no que diz respeito à educação de adolescentes, jovens e adultos que trabalham e, também, sobre as implicações do trabalho nos processos de formação de docentes.

Em primeiro lugar, cabe apresentar aqui a descrição dada por Ribeiro (2017) para diferenciar o que foi notado nos corpos no espaço escolar. Nas observações feitas por ela e, pelos relatos das próprias professoras que colaboraram com a pesquisa, o corpo-professor foi descrito como um corpo tenso e cansado, que se comunica com rapidez porque parece sempre haver uma urgência ou preocupação para lidarem. Um corpo sem tempo, que quase nunca para ou sequer se senta durante alguns minutos para descansar (RIBEIRO, 2017). Nas palavras da autora, essas características eram perceptíveis em todas as professoras, apesar de estas serem sempre sorridentes e educadas,

(...) lidar com o próprio corpo não é tão confortável para elas, que ressentem do fato de serem assim. Veem-se oprimidas, numa condição de corporeidade exigida. Os aspectos emocionais são relegados a um segundo plano. Durante o horário de aula, ficam absorvidas de atividades, desprendem muita energia e ficam envolvidas com os afazeres pedagógicos, que vão desde cuidar e brincar a educar. Percebi que elas estão em permanente ocupação. Talvez, seja também por isso que não acompanham as aulas, uma vez que aproveitam para adiantar suas tarefas. Não são “cuidadas” na escola, mas em contrapartida precisam cuidar do emocional das crianças, dar conta de seus corpos, do que estão sentindo ou pensando, mas não conseguem fazer isso consigo durante o tempo quando permanecem na escola. Precisam exercer bem a sua função e quase sempre são vistas assim, como profissional, e não uma pessoa integral. Seus corpos se autorregulam e são sutilmente controlados pelo poder do sistema escolar, que o disciplina a partir dos horários, das atividades realizadas e das exigências da função, dentre outros. (RIBERIRO, 2017, p. 159-160)

A ideia de cuidado apresentada nesse trecho aparece como um atravessamento na rotina destas trabalhadoras e a respeito disso, podemos pensar não só nas relações de trabalho enfrentadas por essas professoras, que fazem parte de uma classe que possui uma luta histórica por melhorias nas condições de trabalho, como também, no recorte de gênero que aqui se

apresenta. Parece não haver tempo suficiente para essas mulheres e o trabalho do cuidado, estruturalmente associado ao feminino e tido durante séculos como de responsabilidade exclusiva das mulheres, aparece como forma de oprimir essas trabalhadoras que, na falta de tempo e no acúmulo de afazeres, mal conseguem cuidar de si mesmas.

Neste caso parece não haver na relação entre o trabalho das professoras, o espaço escolar e o sistema educacional de trabalho qualquer possibilidade de troca recíproca. O que acontece é que apesar de exercerem o trabalho de cuidado em grande escala, elas não são cuidadas por ninguém e a exaustão de suas jornadas as impedem até mesmo de exercer o autocuidado.

Na apresentação dessas situações, Ribeiro (2017) se limita a investigar apenas as situações que ocorrem no ambiente escolar, mas, no entanto, temo que se investigássemos mais a fundo o cotidiano dessas professoras encontraríamos ainda mais sobrecarga relacionada ao cuidado. Este tipo de trabalho, considerado trabalho “invisível”, não se limita apenas ao espaço profissional, mas têm no lar e na família suas formas mais exaustivas e não remuneradas de exercício de cuidado.

Dada tal análise, parece haver um contraponto quando se compara os corpos das professoras regentes de turmas do ensino regular com os corpos das arte-educadoras do Teatro da Pedra. É importante ressaltar aqui que essa comparação não tem o objetivo de julgar as diferenças e/ou apresentar uma norma. Cada corpo é único e possui características próprias a cada indivíduo, de modo que não se deve olhar para determinados corpos tomando outros como régua. O objetivo aqui é evidenciar características que se divergem e que acabam por estabelecer relações de ensino-aprendizagem diferentes. Essas diferenças também foram pontuadas nos relatos das próprias professoras e, como já citado anteriormente, foi percebido certo ressentimento dessas trabalhadoras por carregarem um descontentamento com sua própria imagem.

Pelas entrevistas, ficou claro que as professoras percebem que há consideráveis diferenças entre os corpos delas e os das arte-educadoras. Demonstrem certo pesar em relação à sua corporeidade. Para elas, a diferença se assenta principalmente no fato de os corpos das arte-educadoras serem mais leves, flexíveis, menos cansados, eretos, com um tom de voz diferente. e isso traz consequências para o desenvolvimento e corporeidade das crianças.” (RIBEIRO, p. 161)

Nesse caso, o corpo-arte educador parece ser provido de características que demonstram mais possibilidades de mobilidade, um corpo que se mostra mais expressivo e menos rígido, um corpo em movimento. A ideia de movimento atrelado às manifestações corpóreas que parece “cativar” por se mostrar mais livre é também um importante ponto para a discussão levantada aqui. O movimento enquanto expressão, como no corpo “mola” citado por uma das professoras (RIBEIRO, 2017, p. 163), comunica e é percebido de outra forma dentro e fora da sala de aula.

As professoras relataram durante a entrevista que percebem a diferença não só entre seus corpos e os das arte-educadoras, mas que sentem mudanças na corporeidade das crianças que participam das aulas de teatro e, também, em suas próprias corporeidades, quando realizam as atividades das aulas de teatro junto com as crianças. Apesar desse retorno positivo consequente ao envolvimento das professoras com as aulas de teatro oferecidas pelo Teatro da Pedra, na maioria das vezes elas não participavam das atividades devido à demanda de tarefas e afazeres que precisavam cumprir. O tempo das aulas de teatro era aproveitado para que pudessem adiantar parte de seu trabalho externo à sala de aula. Há aqui uma limitação enfrentada por essas trabalhadoras que se faz presente não só nessa situação, mas na contradição entre o que sentem, como se percebem e como atuam diante das possibilidades de reagir à realidade que, de certo modo, as incomodam.

As professoras relataram certo pesar ao perceberem que seus corpos atarefados e submetidos a grandes jornadas de trabalho foram se enrijecendo, causando até problemas de saúde, como por exemplo, a frequente dor na coluna que foi apontada por uma das entrevistadas. Mesmo tendo consciência e percebendo as consequências dessa jornada exaustiva que acaba por deixar marcas em seus corpos, parece que não são oferecidas possibilidades reais para que estas trabalhadoras possam se dedicar aos cuidados de si mesmas e à ações que poderiam gerar mudanças em sua realidade. Da mesma forma, por mais que percebam que colhem resultados positivos quando participam das aulas de teatro acompanhando as crianças, elas não podem participar com frequência porque sempre há mais trabalho a ser feito.

Diante dessa situação, podemos pensar em possíveis caminhos a serem percorridos e lutas a serem travadas para que o caráter dialógico da educação

perpasse por essas relações tão complexas. Como arte-educadora, me coloco a refletir sobre a elaboração de pedagogias possíveis, que partam sempre de questionamentos não generalizados, mas que busquem compreender a realidade do trabalho na educação, com o intuito de se pensar tal relação com base em quatro questões norteadoras. São estas: 1) Quais as condições de trabalho docente?; 2) Como têm ocorrido os processos de formação docente?; 3) Como docentes podem pensar a prática pedagógica de modo a considerar as vivências de estudantes trabalhadoras/es?; e 4) Como a arte-educação pode contribuir tanto para a formação docente quanto para a elaboração de pedagogias que atendem estudantes que trabalham?

O capítulo a seguir visa indicar possíveis rumos para pensarmos tais questões. É importante destacar que devido a complexidade das estruturas presentes na relação entre educação e trabalho, não há uma metodologia ou um caminho fechado, pré-definido ou que deve ser seguido com exatidão. O que proponho nessa investigação é identificar e evidenciar determinados fatores que são de grande importância e que precisam estar sempre presentes na atuação de profissionais da educação.

PEDAGOGIAS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO

Pensar em metodologias, ações e pedagogias possíveis que caibam articular a relação entre trabalho e educação, partindo do fato de que há um cansaço generalizado e que têm afetado boa, se não a maior, parte da classe trabalhadora é um desafio vivo e que carece de atenção contínua. O que seriam esses corpos cansados, por que se encontram em tal estado e qual sua real possibilidade de mudança são questões que permeiam, ou deveria permear, todo trabalho docente. Para além do caráter individual da atuação docente, é preciso que se leve em conta esse dado quando políticas públicas para a educação são elaboradas, nos modos de ação administrativa dos sistemas educacionais e das instituições de ensino. Docentes são, antes de mais nada, trabalhadoras/es e precisam de reconhecimento, salários dignos, carga horária justa e de um sistema maior que coopere com sua atuação individual.

A pensar sobre esses corpos cansados, retomei o texto de David Lapoujade (2011) lido durante minha graduação em licenciatura, cujo título já

escancara a situação de cansaço que me interessa investigar. Trata-se do texto “O corpo que não aguenta mais”. O que move a escrita de Lapoujade (2011), assim como move esta minha escrita, não são elementos fechados e nem tem por objetivo apresentar respostas rápidas. Assim como esta minha busca é alimentada por diversas questões, o pesquisador levanta no início de seu texto a pergunta: “o que pode o corpo?”. Nesse sentido, o poder ou não poder do corpo não seria medido pela capacidade que cada corpo possui de agir, a capacidade que os dispõe à atividade, mas o que autor discute é o que pode o corpo enquanto potência de si próprio. (LAPOUJADE, 2011)

Por esse viés, Lapoujade (2011) parte da apresentação da concepção aristotélica que vê a potência como ato virtual/possível e o ato como potência determinada/atualizada. Tal distinção se evidencia na assimilação entre a matéria como potência e a forma como ato, ambos pertencentes ao corpo. Ele estipula ainda um terceiro elemento, nomeado de agente, que apareceria após o ato. Em meio a essa fragmentação dos elementos que compõe o corpo, o fato levantado de que o corpo não aguenta mais não se perde de vista.

Em uma tentativa de análise, o autor busca estabelecer um diálogo entre a arte e esses corpos que já não aguentam. Cita as obras de arte com corpos dissecados de Bacon e destaca as características de deformação apresentadas pelos personagens de Samuel Beckett. “Somos como personagens de Beckett, para os quais é difícil andar de bicicleta, depois, difícil de andar, depois, difícil de simplesmente se arrastar, e depois ainda, de permanecer sentado.” (LAPOUJADE, 2011)

O interessante, nesse caso, é que apesar das características dos personagens e sua dificuldade em se movimentar, a relação entre o corpo que não aguenta mais e os personagens de Beckett é traçada por meio da ação. Por mais que esses corpos não possuam integralidade física suficiente para executar movimentos maiores, como são os personagens criados em contexto pós-Guerra por Beckett, estes são apresentados como corpos em ação. Lapoujade (2011) não menciona que determinado fator físico ou sensorial dos personagens, os imobilizam, mas sim que encontram dificuldade e, pela dificuldade, se arrastam, se sentam. Há um caráter de resistência implícito na análise. De acordo com o autor, a menos que se trate de outra coisa:

(...)será preciso, talvez, aceder a outra definição da potência? Pois é evidente que todos estes corpos são dotados de uma estranha potência, mesmo no esmagamento, uma potência sem dúvida superior àquela da atividade do agente. Talvez, então, seja preciso conceber uma potência que não se define mais em função do ato final que a exprime, uma concepção não-aristotélica da potência. E isto significa encontrar uma potência própria ao corpo, uma potência liberada do ato.”

A potência apresentada como característica necessária para compreendermos o que pode o corpo surge nesse contexto relacionada com a ideia de resistência, ou de insistência. Esse corpo que não aguenta mais segue, com dificuldades, porém em movimento, assim como um personagem de Beckett. A dificuldade não é desconsiderada, porém ela não impede que a potência sobreviva. Mas e sobre o corpo que não aguenta mais? O que este corpo já não aguentaria, uma vez que segue resistindo e aguentando apesar das dificuldades?

Primeiramente, o corpo não aguenta mais aquilo que o submetemos do exterior, pelo adestramento, pela disciplina e pela autodisciplina exigida pelos padrões morais. Depois, o corpo não aguenta também o que o submetemos de dentro, o que o agente como elemento soberano guiado pela mente controla e submete o corpo a aguentar (LAPOUJADE, 2011).

Essa relação cartesiana sobre a metafísica foi conteúdo abordado também por Ribeiro (2011) e, para a pesquisadora, esse processo hierárquico que fragmenta o corpo e atribui à mente a soberania do controle resulta em um processo de valorização de uma racionalidade que reduz, não só as possibilidades de corporeidades a serem expressadas, mas também a pedagogia ao ato de ensinar. Haveria então “um discurso presente na formação dos professores, sustentada por princípios e práticas associadas ao saber ensinar, como um desafio que requer inúmeras habilidades e competências.” (RIBEIRO, 2017. p. 170)

Retomando o caráter pedagógico implícito a esta investigação, a busca pela construção de diálogos sobre pedagogias possíveis me levou ao livro “Passageiros da noite” de Miguel Arroyo (2017), no qual o educador apontou uma série de questões e caminhos para a atuação docente, voltada para criação de diálogos de resistência entre educadores/as e estudantes trabalhadores/as. Uma relação estreita entre trabalhadoras/es que ocupam lugares diferentes na

organização escolar que parece ser negligenciada na estrutura que pensa o funcionamento sistêmico da educação.

Por meio de uma trajetória sobre a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino em que quase a totalidade de pessoas atendidas são trabalhadoras em busca de melhores oportunidades, Arroyo (2017) nos diz que é fundamental que lutemos primeiramente pelo direito a uma vida justa. O direito ao trabalho e, mais do que isso, o direito a condições de trabalho mais justas é um importante aliado da relação entre educação e trabalho (ARROYO, 2017).

Para Arroyo (2017) o trabalho precisa ser incluído nos cursos de formação de educadores por seu caráter de princípio formador. Precisaríamos também, manter a dialogicidade de nossa formação enquanto educadoras/es e, assim, estar atentos para as demandas de estudantes que chegam do trabalho para a sala de aula. A pensar nas condições de trabalho oferecidos na contemporaneidade, mesmo com as constantes lutas de organizações em prol dos direitos trabalhistas, houve uma significativa perda desses direitos com o avanço de políticas neoliberais de mercado, fazendo com que trabalhadoras/es de todas as áreas fossem empurrados para a precariedade sob o pretexto de avanço (ARROYO, 2017). Atualmente, o número de trabalhadoras/es em condições incertas geradas pelo trabalho informal e seus inúmeros desdobramentos, como a uberização e a roupagem “empreendedora”, faz com que a vida dessas pessoas siga de modo instável.

Para além do alto índice de desemprego, fator que compõe a estrutura fundante do capitalismo devido sua constante necessidade de que exista um exército de reserva, como foi chamado por Marx e Engels o cenário de desemprego necessário para o capitalismo, atualmente enfrentamos outras barreiras ainda mais cruéis que se somam à falta de emprego. Com a ameaça do desemprego e a instabilidade do trabalho informal, causada pela ausência de direitos básicos, trabalhadoras/es de todo o país se veem sem rumo, com poucas expectativas devido a falta de direito à escolha e ao trabalho justo, que os coloca em um lugar de passividade, de ter que aceitar o que aparece independente das condições que são oferecidas.

Arroyo (2017) nos chama atenção que, para além de compreender o trabalho como princípio formador, é necessário que se pense de que tipo de trabalho estamos falando. De qual trabalho chegam os/as estudantes? De

trabalhos precários? Provisórios? Como isso impacta na relação entre os processos de humanização e desumanização na formação e no trabalho? Para ele, o primeiro olhar docente deverá ser para identificar as marcas desumanizantes que tais estudantes carregam. São destas marcas que podemos perceber os processos formadores e deformadores dos sujeitos. Assim como os personagens de Beckett trazidos por Lapoujade (2011) para ilustrar esses corpos que não aguentam mais, a deformação aparece em Arroyo (2017) como parte e potência para se pensar o que ele chama de “artes” pedagógicas.

Apesar de não haver uma metodologia que contemple totalmente essa justaposição de situações, que possuem camadas diversas que se interseccionam, e para além de se ter em mente a noção de que a formação é um processo contínuo e que nós, educadoras e educadores, precisamos estar sempre atentos/as e questionando, Arroyo (2017) nos indica ainda a possibilidade de que os espaços e instituições escolares possam estabelecer uniões com setores e organizações sociais de luta, como movimentos sociais, sindicatos, escolas sindicais, dentre outros movimentos que já possuem uma perspectiva de formação que considera o princípio do trabalho e sua potência pedagógica.

Como bem colocado por Ribeiro (2017), precisamos reinventar nossos olhares sobre o saber e voltar nossa atenção para ações engajadas e para a produção de experiências de aprendizado que perpassem pelo afeto. Que tenhamos enquanto educadoras/es a humanidade do afeto presente em nossas relações e experiências, sejam elas dentro ou fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários para o direito a vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAPOUJADE, David. **O corpo que não aguenta mais**. 2011. Disponível em: <https://revistapolichinelo.blogspot.com/2011/04/o-corpo-que-nao-aguenta-mais.html>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RIBEIRO, Patrícia Uebe. **A corporeidade infantil no projeto “Arte por toda parte” sob o olhar de educadores e arte-educadores**. Dissertação (Mestrado em processos socioeducativos e práticas escolares). Universidade Federal de São João del-Rei. 2017.