



A ESCOLA COMO PONTO DE ENCONTRO E EXPERIÊNCIA

Raul “Howl” Schor Toledo¹

Soraia Geralda Santos²

Flora Cunha Lucena³

Claudio Jose Guillarduci (Orientador)⁴

RESUMO

Este relato de experiência propõe uma reflexão sobre as práticas e observações realizadas durante o estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), na Escola Estadual Tomé Portes del Rei, com turmas do 4º e 9º anos ao longo de seis meses. As intervenções convergiram na compreensão da coletividade como dimensão central do processo educativo. O trabalho desenvolvido com as turmas do 9º e do 4º ano evidencia diferentes caminhos pedagógicos unidos por uma mesma perspectiva: a valorização da experiência e da escuta sensível na escola. No 9º ano, Howl explorou o samba, a história da arte e a memória, aproximando o conteúdo escolar das culturas juvenis e reconhecendo, com base em Benjamin (2002), a “bagunça” como expressão de uma coletividade criativa e potente. Já Soraia, com o 4º ano, apostou em práticas afetivas, como a contação de histórias, inspirada nas reflexões de Larrosa (2017), que entende a experiência como transformação subjetiva. Assim, as intervenções, embora distintas, convergem para a compreensão da escola como espaço de formação sensível, onde o comum, o afeto e a coletividade se tornam fundamentos do processo educativo.

Palavras-chave: PIBID, experiência, educação formal, afeto.

INTRODUÇÃO.

Este relato de experiência tem sua origem com duas bolsistas da graduação em licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e seu tempo de observação e intervenção na Escola Estadual Tomé Portes del Rei. Durante um período de seis meses as bolsistas Howl e Soraia acompanharam as

¹ Estudante de graduação do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei, bolsista do PIBID-teatro.

² Estudante de graduação do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei, bolsista do PIBID-teatro.

³ Professora supervisora do PIBID- teatro, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena - Universidade Federal de São João del Rei.

⁴ Professor do Departamento de Artes da Cena (PPGAC) da Universidade Federal de São João del-Rei, e orientador do PIBID-teatro.





turmas do 4º, 7º e 9º anos desta escola. Mesmo com suas observações e intervenções seguindo linhas metodológicas diferentes, a bolsista Howl tendo uma linha Benjaminiana e intervenções teóricas; a bolsista Soraia sendo alinhada ao pesquisador Jorge Larrosa e intervenções práticas, ambas observaram comportamentos relacionados à coletividade juvenil.

A Escola Estadual Tomé Portes Del Rei, situada no bairro Matozinhos, na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, é uma instituição de ensino que atende estudantes do 1º ao 5º ano do Fundamental I e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. A escola atualmente possui turmas de tempo regular e integral, sendo: 1º ao 3º ano turmas de tempo regular, 4º ano regular e integral, 5º ano regular e integral, 6º ano regular e integral, 7º ano regular e integral, duas turmas de 8º ano regular e duas turmas de 9º regular.

A respectiva escola desempenha um papel importante na formação educacional e cidadã de crianças e adolescentes da comunidade, oferecendo um espaço de aprendizado, convivência e desenvolvimento pessoal. Além do ensino das disciplinas regulares previstas no currículo escolar, a instituição busca incentivar práticas pedagógicas que valorizam a cultura, a arte e o esporte, em suas turmas de tempo integral.

As atividades e observações desenvolvidas nesse relato de experiência foram realizadas pelas bolsistas em duas turmas: 4º ano integral e 9º ano integral. As observações do 9º ano pertencem exclusivamente à disciplina de Arte da escola, enquanto as observações do 4º ano integral estão relacionadas à disciplina de Linguagens artísticas ou Cultura e Saberes em Arte. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (2022, p.2):

a Atividade Integradora traz propostas pedagógicas integradas que garantam o direito à aprendizagem e à formação de sujeitos críticos, conscientes, autônomos, participativos e solidários. Nesse processo, o estudante torna-se o centro de vivências, inserido em uma escola democrática e participativa, considerando seus interesses no processo de ensino e aprendizagem, seus anseios e necessidades de formação em suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Essa proposta contextualiza-se em ações pedagógicas orientadas pelas competências gerais da BNCC e apoiada nos conceitos vinculados às dimensões do conhecimento e eixos estruturadores, essenciais no processo de ensino e aprendizagem (SEE- MG, 2022, p.2)

Na disciplina de Linguagens artísticas, os alunos do 4º ano são incentivados a realizarem atividades práticas em diversas áreas do conhecimento de artes vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já os alunos do 9º ano são incentivados a realizarem atividades teóricas e práticas voltadas para temas específicos da área de conhecimento artístico, respeitando a BNCC e utilizando o livro texto designado para aquela disciplina. Ambas as turmas têm uma prova teórica ao final do bimestre, sendo que a prova do 4º ano consiste em uma autoavaliação enquanto a do 9º ano já tem questões relacionadas propriamente à matéria ministrada ao longo do bimestre.





O projeto do PIBID, referente ao teatro, tem como meta principal incluir licenciandos no ambiente escolar, no ambiente de trabalho, para uma melhor observação dos professores em suas trocas de saberes para que possam colaborar na formação docente desses estudantes.

A metodologia adotada foi a análise qualitativa que, conforme estabelece Gil (2008), deve ser entendida como um caminho de investigação que busca compreender a realidade em sua complexidade, valorizando as experiências, percepções e significados construídos pelos sujeitos em determinado contexto social, cultural ou educacional. Nossa metodologia se fundamentou em três eixos principais: diário de bordo, observação e intervenção. Esses instrumentos foram essenciais para acompanhar, registrar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como para promover práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras.

O diário de bordo funciona como um recurso de registro contínuo, no qual são anotadas percepções, acontecimentos relevantes, dificuldades e avanços observados ao longo das atividades. Esse material permite tanto ao professor quanto ao pesquisador analisar o percurso de forma reflexiva, identificar padrões e repensar estratégias de ação.

A observação é utilizada como forma de compreender a dinâmica da turma e as interações estabelecidas no espaço escolar. A partir dela, torna-se possível identificar comportamentos, necessidades, formas de participação e aspectos que podem ser aprimorados na prática pedagógica. Trata-se de um olhar atento e analítico, que não se limita a descrever, mas busca compreender o contexto em sua complexidade.

Já a intervenção ocorre de maneira planejada, visando promover mudanças significativas no processo educativo. Baseia-se nos dados coletados pelo diário e pela observação, possibilitando que as ações pedagógicas sejam ajustadas ou recriadas de acordo com as necessidades identificadas. Dessa forma, a intervenção não é apenas uma prática imediata, mas uma estratégia consciente que busca favorecer aprendizagens mais efetivas e inclusivas. Assim, a integração entre diário de bordo, observação e intervenção cria um ciclo metodológico de registro, análise e ação, que auxiliou no processo de elaboração deste relato de experiência.

Além disso, as bolsistas recorreram a referenciais teóricos para fundamentar suas análises, observações e conclusões, com destaque para o conceito benjaminiano de “aqui e agora”, utilizado para compreender e atuar sobre a realidade material dos estudantes. Tal conceito propõe que toda obra artística, ou acontecimento histórico, se manifesta de maneira singular, autêntica e presente em seu tempo e espaço, reforçando a importância de reconhecer a experiência vivida como elemento essencial do processo educativo.

Para trabalhar as dinâmicas dos jogos e atividades lúdicas, com principal foco no trabalho com a turma do 4º ano, foi usado um artigo escrito pelos professores Cláudio Guillarduci e Rayla Dias,





intitulado “Teatro Infantil: A coletividade infantil na ONG “Atuação” (2022). Neste artigo, os autores analisam, por um viés benjaminiano, as atividades pedagógicas realizadas na ONG “Atuação”, na cidade de São João del-Rei, em que foi trabalhado o fazer teatral especificamente com crianças de origem proletária. As dinâmicas dos jogos também foram embasadas nos escritos de Luiz Rufino (2021), que apresenta uma discussão sobre a descolonização como possibilidade educacional em que o desaprender é também um elemento importante para a transformação.

Ao trabalharem com o 9º ano, o que chamou a atenção das bolsistas foram as dinâmicas complexas da adolescência estabelecidas em sala de aula. A partir desta observação, analisaram o artigo “A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea” (2016), de Rose Gurski e Marcelo Pereira, que busca relacionar as ideias benjaminianas de tempo e de experiência com as discussões psicanalistas da adolescência para pensar sobre os laços sociais estabelecidos nesta faixa etária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

QUARTO ANO: ESCOLA E PROFESSOR.

O estágio realizado na Escola Estadual Tomé Portes del-Rei configurou-se como uma experiência profundamente significativa. No primeiro momento, o trabalho concentrou-se na escuta atenta das aulas ministradas pela professora junto aos estudantes do 4º ano. A docente demonstrava constantemente sua presença ativa com as crianças, especialmente nos momentos de aconselhamento e de mediação de conflitos.

Em uma das situações observadas, durante a formação de grupos em sala de aula, um aluno recusou-se a aceitar a participação de uma colega, afirmando que “aqui só entra homem”. A professora, com sensibilidade e experiência, interveio de maneira firme e afetuosa, conduzindo o estudante à reflexão sobre a importância do respeito mútuo e da convivência saudável no coletivo. Esse episódio foi determinante para o desenvolvimento da minha própria postura pedagógica, pois me fez compreender a relevância de práticas docentes baseadas na escuta e no afeto.

Inspirada por essa vivência, optei por adotar uma metodologia de aproximação mais afetiva nas minhas intervenções com a turma. A primeira atividade desenvolvida abordou a valorização das memórias e experiências individuais. Para isso, propus uma dinâmica de contação de histórias, na qual os alunos se organizaram em roda, de modo que todos pudessem se ver e escutar mutuamente. Esse formato favoreceu a criação de um ambiente de partilha e confiança, permitindo que a turma construísse coletivamente narrativas permeadas pela criatividade e pela improvisação. A recepção dos alunos foi bastante positiva, demonstrando envolvimento e entusiasmo com a proposta.





Na segunda intervenção, foi trabalhado o tema das expressões corporais e da mímica, utilizando como recurso pedagógico um dado confeccionado manualmente. Cada face do dado correspondia a uma ação ou emoção que os alunos deveriam representar por meio de gestos. A atividade teve resultados satisfatórios, pois exigia atenção, observação e raciocínio rápido, além de estimular a cooperação entre as equipes formadas para a dinâmica. A proposta revelou-se eficaz para desenvolver habilidades de expressão, concentração e trabalho em grupo, promovendo um aprendizado lúdico e participativo.

A terceira intervenção, intitulada “O coração dos afetos”, teve como objetivo principal promover a expressão emocional dos estudantes. Para isso, apresentei um desenho de um coração dividido em partes, cada parte estava associada a uma emoção: raiva (vermelho), amor (rosa), confiança (azul), cansaço (cinza), choro (amarelo) e amizade (laranja). Os alunos foram convidados a colorir o coração de acordo com seus sentimentos naquele momento e, em seguida, a se movimentarem pelo espaço da sala ao som da música “O Caderno”, de Toquinho. Durante a atividade, ao comando da palavra “estátua”, deveriam congelar o corpo representando uma emoção. Essa prática promoveu um exercício de autopercepção e empatia, fortalecendo o vínculo entre corpo, emoção e expressão artística.

Com o decorrer das observações e intervenções, percebi que minha forma de aproximação com as crianças do 4º ano se consolidou por meio da escuta sensível e do afeto. Essa experiência evidenciou que o exercício da docência exige não apenas dedicação e disciplina, mas também a capacidade de estabelecer vínculos significativos. O professor, nesse sentido, não se limita ao ato de ensinar conteúdos: ele acolhe, orienta e transforma o ambiente escolar em um espaço de descoberta, criação e partilha.

A partir dessas reflexões, foi desenvolvida a oficina de contação de histórias “O fogão a lenha de Voinha”, cujo objetivo foi estreitar os laços afetivos com os alunos e estimular a evocação de memórias familiares e comunitárias. A proposta buscou promover um diálogo entre as experiências individuais e as coletivas, possibilitando que as crianças reconstruíssem e compartilhassem suas narrativas. Ao final da atividade, os estudantes elaboraram coletivamente uma história que articulava valores, sentimentos e aprendizados humanos, reforçando o potencial educativo da arte narrativa.

De acordo com Guillarduci e Dias (2021), a construção de oficinas dessa natureza deve contemplar o universo simbólico criado pelas crianças, reconhecendo-as como sujeitos criadores e produtores de suas próprias verdades, constituídas a partir de suas experiências e sensibilidades. Essa perspectiva esteve presente em todas as intervenções realizadas, orientando a prática docente para uma escuta mais atenta e para a valorização das expressões singulares de cada estudante.

Durante o processo de observação e ação nas intervenções realizadas na Escola Estadual Tomé Portes del-Rei, tornou-se evidente que a escola se constitui como um espaço de coletividade, inclusão



e trocas significativas entre alunos e professores. A convivência cotidiana com os estudantes possibilitou compreender que o trabalho docente é profundamente desafiador e, ao mesmo tempo, transformador. Ele se expande para além da transmissão de conteúdos, exigindo um olhar sensível capaz de acolher as dimensões emocionais e sociais que permeiam o ambiente educativo.

Rufino (2021) utiliza a expressão “chão da escola” para designar as textualidades cotidianas inscritas nas múltiplas relações que ocorrem nesse espaço. Segundo o autor,

o termo ‘chão da escola’, comumente usado pelos praticantes da educação para se referir às textualidades cotidianas inscritas nas inúmeras relações e às várias formas de fazer nesse ambiente, pode nos dizer algo a mais: como a emergência de uma escuta sensível em relação aos dizeres dos nossos solos” (RUFINO, 2021, p.45).

Assim, compreende-se que a escola é, antes de tudo, um território de partilhas, onde o ensino se entrelaça ao cuidado e à construção coletiva do conhecimento. Por meio da dedicação, da responsabilidade e da escuta sensível, o professor contribui para formar sujeitos mais íntegros, conscientes e participativos na sociedade.



Figura 1-Professora Soraia na roda de contação de histórias, 2025, autora: Karoline Maia



Figura 2-Professora Soraia na roda de contação de histórias, 2025, autora: Karoline Maia





NONO ANO: A BAGUNÇA E A SALA DE AULA

Em contrapartida, ao acompanhar a turma do 9º ano e em suas análises posteriores, as bolsistas chegaram à conclusão de que, para se trabalhar com turmas desta faixa etária, é importante entender a turma em três eixos. O primeiro eixo é o momento socio biológico da adolescência, que, de certa forma, pode ser universalizado, tanto fatores biológicos como mudanças corporais e hormonais, quanto os fatores sociais, seja o desenvolvimento da sexualidade ou o momento em que “as condições do laço social, tornam-se ainda mais impactantes, pois todo o processo de transição do familiar ao social é fundamental nesse momento da constituição” (GURSKI & PERIERIA, 2016, p. 430). Na prática, é o momento em que o indivíduo começa a se preocupar mais ativamente com sua posição social em relação aos seus pares. O segundo eixo seria o Aqui-e-Agora, ou seja, segundo Guillarduci e Domingos (2024, p. 212-213), seria analisar o “instante puro da história”, a vivência material dos alunos. Na prática, isso se torna uma análise do espaço da escola, da classe social da turma, da realidade racial, de gênero etc. Já o terceiro eixo seria entender as dinâmicas específicas da turma, quem são os alunos e quais as relações que eles formam entre si.

Com isso em mente, algo do aqui-e-agora da escola Tomé Portes, que chamou a atenção das bolsistas, em particular, foram os chamados “meninos do futebol”. A escola se encontra como a mais próxima do clube local de futebol, o Athletic, e com isso as turmas do 9º ano recebem os meninos que estão passando pelo peneiramento. Isso leva a algumas questões específicas, por exemplo, a turma acompanhada pelas bolsistas é marcadamente mais masculina, com no máximo três meninas em uma turma de vinte. Para além disso, esses meninos chegam e partem em momentos não convencionais, muitas vezes chegando no meio do bimestre, com casos de alunos que ingressam no dia da avaliação final. O mais importante para a nossa análise, porém, é que isso cria uma divisão na turma, podendo ser vista não apenas no parâmetro social, mas também espacial da sala, com os meninos “locais” se sentando juntos à esquerda, e os “meninos do futebol” se sentando à direita da sala. Lembrando que a turma acompanhada, o 9º ano, não possui turma integral, logo, só tem uma aula de artes por semana.

A primeira interação com a turma ocorreu no dia 19 de fevereiro de 2025, neste período a bolsista Howl ainda se encontrava desacompanhada. O primeiro aspecto que chamou atenção foi uma “consistência” das dinâmicas da sala de aula com suas próprias memórias do ensino fundamental, anotado em seu diário de bordo “Turma do fundão nunca muda, é perceptível os alunos interessados”. Esta sensação será algo recorrente na experiência de acompanhar a turma, e guiará tanto suas conclusões sobre a experiência, quanto suas futuras intervenções em sala de aula.

Ao longo do semestre, um dos aspectos que se manteve em pauta foi a presença constante de uma dinâmica de “bagunça” — entendida não como expressão de indisciplina, mas como uma forma de sociabilidade característica da adolescência. Conversas paralelas, interrupções e risadas coletivas





revelavam modos próprios de relação, constituindo um espaço de trocas afetivas e simbólicas que atravessam o processo educativo. Um episódio exemplar ocorreu em 2 de julho de 2025, quando o início da aula foi interrompido pela notícia de que uma das alunas teria tido “seu primeiro beijo” — fato que rapidamente se tornou o centro das atenções, mobilizando comentários, piadas e reações de quase todos os colegas. Tal acontecimento evidencia o que Gurski e Pereira (2016) discutem sobre a importância dos laços sociais na experiência adolescente, em que o convívio e a afetividade assumem papel central na construção da identidade e na percepção do tempo vivido.

Com base nessas observações, as discussões realizadas em reunião com a professora supervisora orientaram a elaboração da primeira intervenção da bolsista Howl, que buscou dialogar justamente com essa dimensão social e sensível dos estudantes. Assim, optou-se por uma proposta voltada à história da arte, mais especificamente à história da música sob uma perspectiva política, entendendo a arte como linguagem capaz de mobilizar afetos e promover reflexão crítica. A bolsista planejou um percurso que relacionasse diferentes contextos e movimentos de resistência, do folk sindicalista norte-americano, com canções como *Solidarity Forever*, à música irlandesa de protesto, como *Come Out Ye Black & Tans*, chegando ao repertório brasileiro de oposição à ditadura militar, com compositores como Chico Buarque, Geraldo Vandré e Belchior. A intenção era ampliar a escuta dos estudantes para compreender a arte como expressão das experiências coletivas e como instrumento de transformação social. Com o desenvolvimento do planejamento, no entanto, surgiram desafios, como a barreira linguística, devido ao predomínio de canções em inglês, e a limitação temporal, já que a intervenção dispunha de apenas uma aula de cinquenta minutos, tempo insuficiente para explorar de modo aprofundado as relações entre arte, política e experiência juvenil.

A versão final só foi concluída em maio, após acompanhar a aula do dia 21 de maio de 2025, em que a professora supervisora introduziu a matéria de música, falando em particular da Bossa Nova e da Música Clássica. Ao se preparar para acompanhar esta aula, a bolsista lembrou-se do movimento histórico do samba, principalmente a virada do samba malandragem para o samba exaltação. Com isso em mente, faz-se um novo desenho e, em particular, buscou-se pensar o espaço do que é considerada alta arte, com o objetivo de se conectar com tópicos do cotidiano dos alunos. A partir disto, a pibidiana definiu fazer uma conexão entre o samba malandragem e o funk, entre o funkeiro e o malandro.

Foi então eleito pela bolsista uma dinâmica de aula; iriam ser apresentados aos alunos dois sambas, acompanhados por suas letras impressas, sendo eles “Lenço no Pescoço” (1933) e “Aquarela do Brasil” (1939). Após escutarem e acompanhar as músicas, iria se abrir um espaço de debate em sala com as perguntas guias sendo: “Você percebe a diferença política nas duas músicas?” e “Conseguem pensar outros momentos em que a arte foi usada como meio político?”. Por fim, seria dada uma tarefa para casa, em que cada aluno deveria escolher uma obra de arte (música, filme, série, pintura etc.) e trazer um pequeno parágrafo justificando a escolha.





Chegado o dia, ao fazer a intervenção, alguns resultados diferentes do esperado aconteceram; principalmente ficou claro que o debate não aconteceria espontaneamente, mesmo com as perguntas dirigentes. Foi necessário um esforço significativo de mediação por parte da bolsista para promover a participação da turma; ainda assim, as interações permaneceram concentradas em dois ou três estudantes, que dominaram a maior parte das falas durante a atividade. Como resultado, tanto do silêncio quanto de sua inexperiência, o espaço acabou sendo muito mais dominado pela bolsista do que pelos alunos, que, no geral, evitavam exprimir opiniões e faziam perguntas à bolsista.

A partir da experiência, é possível indicar prioritariamente um elemento importante para o aprendizado da bolsista: a necessidade de dar contexto a qualquer conteúdo trabalhado, mesmo que não aparente necessitar de explicação. Isto se tornou marcadamente visível com o contexto histórico, primeiro com Getúlio Vargas e o regime do Estado Novo, e, ao longo da conversa, a Ditadura Cívico-Militar de 1964.

Por outro lado, com um pouco de pressão, foi possível sim abrir o debate, com a dinâmica de comparar o malandro com o funkeiro, usando como exemplo uma passagem na música Lenço no Pescoço (1933):

Meu chapéu do lado
Tamanco arrastando
Lenço no pescoço
Navalha no bolso
Eu passo gingando
Provoco e desafio
Eu tenho orgulho
Em ser tão vadio (BATISTA, 1933)

Buscando um certo nível de comicidade, a bolsista faz a relação desta descrição com o estereótipo da figura do funkeiro: “Pó, o chapéu do lado é o Juju, A navalha no bolso é a glock⁵ e o ter orgulho de ser vadio? É ter orgulho de ser bandidão, né, galera”. Com isso, foram abertas algumas dinâmicas de debate com a turma, inclusive chamando a atenção e a interação de alguns do “Meninos do Futebol”, que normalmente permaneciam quietos e aparentemente desinteressados, no geral com perguntas, mas chegando a dar algumas opiniões, especialmente quando a conversa começa a ir para o lado de “o que é considerada alta arte?”, “por que a MPB é esta alta arte e o funk não?” etc. Para surpresa da bolsista, há discordância na sala, inclusive com alunos defendendo que o funk não deveria ser considerado alta arte. Isto se deu pelo esforço de conectar o tópico samba malandragem a algo que os alunos reconheçam do seu aqui-e-agora.

CONCLUSÃO

⁵ Linha de armas de fogo, comumente utilizadas em letras de músicas de funk.





A partir das experiências relatadas, percebemos que a chamada “bagunça” em sala de aula não deve ser interpretada apenas como ~~desordem ou falta de disciplina~~, mas pode ser compreendida como um reflexo da potência coletiva dos estudantes, como já apontava Benjamin (2002) ao reconhecer a infância e a juventude como sujeitos plenos de experiência. No contexto da Escola Estadual Tomé Portes Del Rei, a observação e as intervenções realizadas revelaram que a agitação, as dispersões e até mesmo os ruídos em sala estão diretamente ligados ao modo como os alunos se relacionam entre si, com os professores e com os conteúdos.

Nesse sentido, a “bagunça” pode ser ressignificada como expressão de vida, sociabilidade e pertencimento, sendo tarefa do educador não eliminá-la, mas transformá-la e entendê-la como um campo fértil para o diálogo, para a criação e para o aprendizado. Essa compreensão só foi possível graças a uma metodologia qualitativa, baseada em diário de bordo, observação, intervenção e a reflexão, que permitiu um olhar mais atento às subjetividades e coletividades presentes no espaço escolar.

A presença na escola, em diálogo com a professora supervisora do projeto PIBID, possibilitou o acesso a camadas que reverberam em um processo de autoconhecimento educacional, contribuindo para a definição de diretrizes profissionais voltadas à futura docência. Inicialmente, houve um grande estranhamento e desconforto diante da realidade e da responsabilidade que envolve a educação nas escolas, o que se desdobrou em diversas reflexões, especialmente sobre a preparação do professor em relação ao aluno. Embora não exista um preparo imediato ou completo, compreende-se que a escola é uma fonte de nutrição e crescimento, na qual a educação estimula a reflexão e o questionamento, em vez de oferecer apenas respostas prontas.

Assim, concluímos que a escola, ao invés de ser apenas um espaço de contenção, deve ser pensada como um lugar de encontro e experiência, em que a convivência, o afeto e a escuta sensível se somam ao conteúdo, criando caminhos pedagógicos que reconhecem a “bagunça” como parte constitutiva do processo educativo e como possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

GUILARDUCCI, Cláudio; DIAS, Rayla. Teatro infantil: a coletividade infantil na ONG “Atuação”. In: SOUZA, Andrea Santana Silva; ALMEIDA, Cristiane Sant’Anna de (org.). **Educação e**





esperança: documentando práticas contemporâneas em trabalhos acadêmicos, projetos educacionais e relatos de experiências. 2024.

GUILARDUCCI, Cláudio; DOMINGOS, Diego. Ato de criação como possibilidade na escola pública. In: **Atas do 1º Congresso Internacional em Artes: processos criativos, práticas expandidas e territorialidades.** Argentina:2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Cultura e saberes em arte.** Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentosANEXO%20Memorando.SEE%20DIEF%20-%20EFTI.%20n%C2%BA%2010%202022%20-%20_Cultura_e_Saberes_em_Arte.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SOUZA, Andréa Santana Silva e; ALMEIDA, Cristine Sant'Anna de (orgs.). **Educação e esperança: documentando práticas contemporâneas em trabalhos acadêmicos, projetos educacionais e relatos de experiência.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

