

O QUE O CORPO ENSINA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Raquel Spaniol Fin ¹
Tharciana Goulart da Silva ²

RESUMO

O presente relato de experiência apresenta reflexões decorrentes do Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC, realizado no Colégio Aplicação da UFSC com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A partir das vivências como professora-estagiária, o trabalho investiga como a expressão de sentimentos por parte do docente pode afetar a relação professor-aluno, dialogando com as contribuições de Paulo Freire e bell hooks. Durante o estágio, situações de desrespeito, deboche e preconceito, relacionadas ao meu sotaque, evidenciaram tensões entre uma postura docente autoritária e distante e a possibilidade de uma prática pedagógica mais sensível. A tentativa de ocultar emoções, enraizada por um modelo tradicional de ensino criticado por Freire, mostrou-se insustentável diante dos atravessamentos vividos em sala. Amparada pelas reflexões de hooks sobre vulnerabilidade, corpo e autoridade docente, compreendi que a negação do sentir reforça hierarquias e silenciamentos. O episódio em que decidi compartilhar com a turma como me senti diante do preconceito afetou a relação estabelecida com os estudantes. Ao assumir minha vulnerabilidade, abriu-se um espaço de escuta, empatia e respeito mútuo, evidenciando que a expressão emocional pode fortalecer — e não fragilizar — a prática docente. O relato aponta para a necessidade de integrar sensibilidade e estesia ao ensino de Artes Visuais, reconhecendo o corpo e as emoções como dimensões constitutivas do processo educativo. Conclui-se que legitimar o sentir em sala de aula contribui para a construção de relações mais conscientes, responsáveis e dialógicas, tanto para estudantes quanto para docentes em formação.

Palavras-chave: Estágio Docência, Arte Educação, Relação Professor-Aluno, Sentimentos, Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Este texto parte de um retorno a uma experiência já trabalhada anteriormente na publicação “O espaço do sentir e o estágio docente em Artes Visuais” (Fin; Silva, 2025), na qual busquei discutir questões teóricas a partir da prática vivida no estágio docente. Ao revisitá-la dois anos depois, o foco da escrita se desloca: já não se trata apenas de refletir sobre a experiência, mas de retomá-la considerando o que o tempo e o distanciamento permitem perceber. Nesse sentido, a memória é entendida não como um registro fixo, mas

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, udesc.raquel@gmail.com.

² Professora no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, tharcianagoulart@gmail.com.



como algo que se transforma, atravessado por diferentes leituras e elaborações ao longo do tempo.

A experiência aqui narrada se insere no contexto do Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). No currículo de 2008, estão previstos quatro estágios obrigatórios: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio/Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, já realizei todos eles. No entanto, o presente relato se debruça sobre o Estágio Curricular Supervisionado II, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma de 4º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. A experiência foi desenvolvida em dupla, sob orientação da professora Tharciana Goulart da Silva, que também era a professora da matéria.

O funcionamento da disciplina de estágio se organiza entre dois espaços: a escola e a universidade. Inicialmente, são realizadas quatro observações das aulas ministradas pela professor titular de Arte, momento em que buscamos conhecer a turma, o contexto escolar e as metodologias já em curso, antes da elaboração do plano de atuação.

No retorno à Udesc, nós, estagiários, nos reunimos para compartilhar não apenas o que observamos, mas também o que sentimos nas experiências vividas na escola. Esses encontros são atravessados por leituras teóricas propostas pela professora, além de outras dinâmicas e proposições artísticas que nos ajudam a elaborar o vivido. Foi também nesse processo que entrei em contato com os escritos de Paulo Freire e bell hooks, cujas obras constituem a base metodológica deste relato de experiência, a partir de um levantamento bibliográfico. São esses referenciais que mobilizo para dialogar e pensar comigo ao longo deste texto.

Destaco esses aspectos porque me parece fundamental reconhecer que o desenvolvimento de um projeto de ensino significativo para os estudantes da escola só foi possível a partir desse movimento de escuta e observação. Da mesma forma, ter um espaço de troca, apoio e identificação com os colegas foi, muitas vezes, o que sustentou minha permanência ao longo dessa trajetória, marcada por desafios.

É nesse contexto que a escolha do projeto de estágio, voltado à discussão sobre ancestralidade e diferenças culturais, começa a se delinear, a partir de um episódio de racismo envolvendo uma aluna negra durante o período de observação. Mais adiante, já no decorrer das atuações, eu mesma viria a vivenciar uma situação de preconceito relacionada ao meu sotaque — experiência que atravessa e dá origem a este relato.



QUANDO O CORPO ENSINA

Para início de conversa, sempre fui uma pessoa com os sentimentos à flor da pele. Desde criança, isso era uma questão pra mim: chorava (choro) com muita facilidade, principalmente quando preciso falar de algo que me revolta ou me atravessa. Sempre briguei comigo mesma porque precisava me expressar mas meu choro não deixava (ou no fim das contas, ele fazia isso melhor que as palavras). Durante muito tempo acreditei que, ao chorar, perdia a credibilidade dos meus argumentos, e ainda hoje me percebo lidando com essa ideia.

“Coincidentemente”, era na escola que isso mais me incomodava. E não deixou de ser assim quando, de aluna, comecei a me tornar professora. Chorar em sala de aula enquanto estudante já era aterrorizante — como sustentar isso agora, ocupando o lugar de quem ensina?

No meu primeiro estágio na Educação Infantil, desenvolvi Herpes Zoster, desencadeada por um nível alto de estresse: o nervoso de estar ali pela primeira vez, sem saber exatamente como fazer, aprendendo a dar aula para crianças de cinco anos, somado a questões pessoais que também me atravessavam naquele momento. Na tentativa de não chorar, eu engolia tudo o que sentia — mas, de alguma forma, isso encontrava outros caminhos para se manifestar no corpo.

O estágio, para além de uma etapa de formação profissional, é um momento em que aquilo que foi estudado teoricamente ganha corpo na prática. Mas essa experiência não acontece de forma isolada. Levamos conosco tudo o que somos. Levamos o corpo, os afetos, as inseguranças, as dores, as expectativas. Não entramos na sala de aula apenas como professores em formação — entramos inteiros.

A fala de bell hooks (2020, p. 231), quando afirma que “[...] antes de palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos [...]”, me mobilizou a encarar aquilo que eu tentava evitar. Se o corpo se expressa antes mesmo que a fala, então não havia como esconder completamente o que eu sentia. “Não é possível despir-me de mim mesma quando entro na sala” (Fin; Silva, 2025, p.44).

No segundo estágio, essas questões se intensificaram. Eu voltava das aulas completamente exausta: a garganta doía de tanto tentar projetar a voz, o corpo permanecia rígido e dolorido de tensão, a cabeça latejava com o excesso de estímulos e barulho. Frequentemente me perguntava como professores conseguiam sustentar essa rotina durante 40 horas semanais ou, ainda, por anos. Eu mal dava conta de algumas horas.

Lembro de conversar com minha dupla de estágio sobre isso, e ela compartilhar algo que ouviu da mãe, professora a vida inteira: que não valia a pena se desgastar dessa forma, que, apesar das tentativas de dar conta, somos mais do que o trabalho. Ainda assim, eu me



coitava. Queria que desse certo, queria conseguir, queria corresponder. Mas meu corpo insistia em sinalizar limites.

Além do desgaste físico, havia também um desconforto constante na relação com a turma. Em muitos momentos, eu sentia que minha presença não era reconhecida. Algumas falas eram atravessadas por risadas, perguntas eram interrompidas, e certos comportamentos pareciam ignorar completamente o espaço da aula. Isso dificultava a construção de uma relação mais próxima com os alunos, algo que eu considero fundamental para que o processo de ensino aconteça de forma significativa.

Houve um dia em especial em que isso se intensificou. A turma estava extremamente agitada, e, apesar das tentativas de intervenção da professora titular, não consegui sustentar a aula como havia planejado. À medida que o tempo passava, minha frustração aumentava. Eu tentava manter uma aparência de controle, mas percebia que meu estado já não passava despercebido. Quanto mais afetada eu ficava, menos conseguia estabelecer escuta e presença com os alunos.

Saí dessa aula exausta, emocionalmente abalada e com a sensação de que algo ali não se sustentava. Quando compartilhei essa experiência com meus colegas na universidade, não consegui conter o choro. A tentativa de manter uma postura neutra e inabalável já não era possível. Ao ouvir os relatos dos outros, percebi que muitas das dificuldades que eu vivia não eram individuais, mas atravessavam a experiência de vários colegas.

Foi nesse contexto que as leituras de Paulo Freire (1996) me ajudaram a compreender que essa expectativa de controle absoluto não surge do nada, mas está ligada a uma construção histórica da figura do professor como uma autoridade distante. Um modelo que, muitas vezes, seguimos tentando reproduzir, mesmo sem perceber. Essa imagem do professor como alguém neutro, distante e incontestável acaba desconsiderando a complexidade das relações que se constroem dentro da sala de aula. Ao tentar sustentar esse lugar, o risco é produzir um distanciamento que impede tanto a conexão com os alunos quanto o reconhecimento do professor como sujeito.

As reflexões de bell hooks (2020) tensionam justamente essa perspectiva, ao defender uma prática educativa que reconheça a dimensão humana presente no ensino. Isso não significa abrir mão da responsabilidade docente, mas compreender que ensinar envolve também relação, escuta e implicação. A partir dessas leituras, comecei a perceber que talvez o problema não estivesse no fato de eu me afetar, mas na tentativa constante de não demonstrar isso.



Outra camada dessa questão apareceu quando passei a refletir sobre o fato de ser mulher nesse lugar. Como aponta bell hooks (2020), existe uma construção social que associa mulheres à instabilidade emocional, ser histórica, o que faz com que muitas professoras evitem expressar sentimentos em sala de aula para não terem sua autoridade questionada. Perceber isso me fez entender que meu esforço em conter o choro não era apenas individual, mas também atravessado por expectativas de gênero.

Em um outro momento do estágio II, vivi uma situação que me marcou. Durante uma aula, percebi que uma aluna repetia algumas palavras que eu dizia, enfatizando características do meu sotaque. No início, tentei ignorar, como se não tivesse entendido. Mas a sensação permaneceu.

Nasci no oeste do Rio Grande do Sul, e meu sotaque faz parte de quem eu sou. Aquela repetição não era apenas uma imitação — era também um modo de marcar a diferença.

Não consegui lidar com aquilo no momento. Me desliguei da situação, mas ela voltou com força depois, quando cheguei em casa. Fiquei incomodada, principalmente porque o tema da aula envolvia justamente a valorização das diferenças culturais.

Conversei com a professora Tharciana, que orientava meu estágio naquele momento, sobre o ocorrido, e ela confirmou que também havia percebido. Ao perguntar o que eu poderia fazer, ela sugeriu que eu levasse a questão para a turma. Apesar de parecer um caminho simples e meio óbvio, isso implicava em me expor, admitir que fui afetada — algo que eu ainda resistia em fazer.

Ao revisitar essa situação, uma outra memória, muito anterior, me atravessa. Quando tinha por volta de onze anos, em um encontro de catequese, eu e outros adolescentes fizemos uma professora sair chorando da sala. Lembro que, naquele momento, isso nos pareceu engraçado. Ríamos, sem qualquer dimensão do que aquilo produzia no outro.

Essa lembrança retorna agora não como culpa, mas como evidência de que certas atitudes não são imediatamente compreendidas como violência. É preciso que alguém nomeie, que alguém interrompa, que alguém sustente esse desconforto para que ele possa se transformar em aprendizado. Talvez, se naquela ocasião tivéssemos sido convocados a escutar o que havíamos provocado, a experiência tivesse produzido outros efeitos. Ao trazer isso para a sala de aula, entendo que falar sobre o que sentimos não é apenas um gesto pessoal, mas também pedagógico.

Na aula seguinte, que também seria a última do estágio, retomei a situação. Em meio à minha fala, ouvi novamente alguém repetir uma palavra. Interrompi e decidi não deixar passar. Compartilhei com os alunos como aquilo havia me afetado, falei sobre meu sotaque



como parte da minha história e identidade. Foi um momento de muita vulnerabilidade. Meu corpo expressava o que eu dizia. Pela primeira vez, a turma toda ficou em silêncio, atenta.

Ao final da aula, alguns alunos vieram se despedir. Entre eles, o menino que havia repetido minha fala anteriormente se aproximou e me abraçou. Interpretei esse gesto como uma tentativa de aproximação, talvez um pedido de desculpas.

Essa experiência me fez perceber que há espaço, sim, para o sentir dentro da sala de aula. Minha fala não buscava punir, mas produzir compreensão. Ao nomear o que senti, abri também a possibilidade de que os alunos percebessem o impacto de suas ações.

Hoje, ao revisitar essa experiência, compreendo que não preciso sustentar uma imagem de controle absoluto. Especialmente no campo das Artes Visuais, que lida com percepção, sensibilidade e produção de sentido, não é coerente propor esse tipo de experiência aos alunos sem que eu mesma não esteja disposta.

DIALOGANDO COM PAULO FREIRE E BELL HOOKS

Ao retomar essa experiência e a decisão de compartilhá-la com a turma, compreendo também o quanto esse gesto tensiona uma lógica ainda muito presente na educação: a separação entre corpo e mente. Como aponta bell hooks (2020), somos formados, enquanto professores, a agir como se não tivéssemos corpo, como se a aprendizagem estivesse restrita ao campo da razão e da linguagem. No entanto, “a verdade de nosso corpo dialoga conosco. Ser acontece a partir do corpo” (hooks, 2020, p. 231).

Nesse sentido, falar sobre o que senti — o constrangimento, a raiva — não foi um desvio do conteúdo, mas parte constitutiva do processo de aprendizagem. Ainda assim, a presença de emoções em sala de aula costuma ser evitada. Como destaca a autora, a maioria dos professores não foi preparada para lidar com manifestações emocionais, como o choro ou a angústia dos estudantes, justamente porque essas expressões desestabilizam a ideia de que a mente deve dominar o corpo (hooks, 2020). Permitir que esses afetos emerjam implica reconhecer outras formas de conhecimento, que não se dão apenas pela via da palavra, mas também pela experiência sensível.

Ao abrir espaço para essa conversa, também me aproximei da compreensão de que a sala de aula pode se constituir como uma comunidade de aprendizagem. Para isso, como afirma hooks (2020, p. 92), é fundamental “compartilhar e receber as histórias uns dos outros”. Ao me colocar em uma posição de vulnerabilidade, compartilhando uma experiência pessoal, não buscava centralizar a narrativa, mas criar condições para que outras vozes



pudessem emergir. Nesse movimento, o relato deixa de ser algo menor ou secundário e passa a operar como produção de conhecimento.

Essa perspectiva tensiona diretamente uma tradição acadêmica que frequentemente deslegitima os saberes do cotidiano em favor de discursos mais abstratos e distanciados. Ao contrário, hooks (2020, p. 99) aponta que, quando professores se dispõem a compartilhar suas experiências de forma implicada, “ajudam a estabelecer as bases para construir uma comunidade de aprendizagem autêntica”. A vulnerabilidade, nesse contexto, não é fragilidade, mas condição para o engajamento — uma abertura que convida os estudantes a também se arrisquem, acreditando que suas experiências e pensamentos serão considerados.

Assim, ao sustentar essa conversa em sala de aula, não se tratava de cumprir um planejamento pré-estabelecido, mas de responder ao que surgia naquele contexto específico. Como aponta hooks, a rigidez no modo de ensinar pode impedir o envolvimento pleno no processo de aprendizagem, fazendo com que se perca justamente a potência de um ensino que mobiliza o corpo, o afeto e a experiência (hooks, 2020, p. 242). Permanecer com a situação, em vez de contorná-la, foi uma forma de apostar nessa possibilidade: a de uma aprendizagem que se dá na relação, na escuta e naquilo que nos atravessa.

Lembro que, em um primeiro momento, senti vergonha quando riram do meu sotaque. Coloquei-me em uma posição de inferioridade por falar diferente. No entanto, ao chegar em casa e retomar o ocorrido, esse sentimento foi sendo transpassado por outro: a raiva. Uma raiva que não se dirigia apenas àquela situação específica, mas que parecia carregar o acúmulo de tantas outras vezes em que minha fala — e, com ela, minhas origens — foram tomadas como motivo de riso. Revoltava-me a ideia de que algo tão constitutivo de quem eu sou pudesse ser reduzido.

Ao revisitar essa experiência, percebo que é muitas vezes essa raiva que me move, que me dá energia para agir. Há nela uma força que impulsiona, que desloca, que convoca à ação. Nesse sentido, aproximo-me da reflexão de Paulo Freire (2000), quando afirma que não podemos esquecer que as ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois sentimentos fundamentais: o amor e a raiva. Longe de ser negada, a raiva é reconhecida como um afeto legítimo, que pode se tornar motor de transformação.

Como aponta o autor, “tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar” (Freire, 2000, p. 36). Esse direito à raiva se ancora na compreensão de que a realidade não é fixa ou determinada, mas atravessada por possibilidades. É justamente por não aceitar a naturalização das violências — ainda que sutis — que a raiva emerge como recusa e como posicionamento.



Nessa perspectiva, a “justa raiva” de que fala Paulo Freire (2000) não se reduz a um sentimento individual, impulsivo ou raivoso, mas se constitui como uma resposta ética diante da negação do direito de “ser mais”. Trata-se de uma revolta que não paralisa, mas que exige posicionamento e responsabilidade.

No entanto, como o próprio autor aponta, a raiva, por si só, não é suficiente. “A rebeldia é ponto de partida indispensável, [...] mas não é suficiente” (Freire, 1996, p. 79). É necessário que ela se desdobre em uma ação crítica e transformadora, capaz de articular denúncia e anúncio — ou seja, não apenas reconhecer a violência, mas também sustentar a possibilidade de sua superação.

É nesse deslocamento que situo minha própria experiência: entre o sentir e o agir, entre a raiva e a elaboração, compreendendo esse afeto não como algo a ser contido, mas como um ponto de partida para a construção de outras formas de presença e de prática docente.

Foi a partir desse atravessamento que tomei a decisão de conversar com a turma sobre o ocorrido. Mais do que apontar ou corrigir a situação, tratava-se de sustentar aquele momento, de não deixá-lo passar sem ser elaborado coletivamente. Se, em um primeiro momento, a reação dos alunos havia sido o riso, entendi que era necessário interromper esse fluxo automático, abrindo um espaço de escuta.

Ao trazer a situação para a sala de aula, procurei não apenas retomar de forma narrativa o que havia acontecido, mas também compartilhar como aquilo me afetou. Falar sobre o constrangimento e, principalmente, sobre a raiva, foi uma forma de deslocar a experiência do campo do não dito para o do diálogo. Nesse gesto, a raiva deixa de ser apenas uma reação individual e passa a operar como mediadora de um processo, tornando visíveis certas violências que, muitas vezes, passam despercebidas.

Mais do que produzir um entendimento imediato, esse momento abriu espaço para que outras formas de percepção pudessem emergir. A conversa, nesse sentido, não se configurou como resolução, mas como continuidade da experiência — uma tentativa de permanecer com aquilo que insiste, em vez de simplesmente encerrá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia racionalista de separação entre corpo e mente mostra-se insuficiente diante da experiência que narrei. Ao longo desse percurso, fica evidente que aquilo que orienta a prática docente não se limita ao campo da razão, mas passa, de forma decisiva, pelo que o corpo sente, registra e devolve como resposta. Em muitos momentos, é o próprio corpo que opera como guia e termômetro, sinalizando tensões, desconfortos e possibilidades de ação.



Trata-se de uma das experiências mais marcantes da minha formação na graduação, não apenas pelo que aconteceu, mas pelo modo como foi possível revisita-la, elaborá-la e compreendê-la ao longo do tempo. Nesse processo, reafirma-se a importância de não deixar certas situações passarem sem reflexão, reconhecendo nelas a potência de produzir deslocamentos na prática docente e, também, de ensinar aos alunos caminhos possíveis de “ser mais”. Em Paulo Freire (1996), o “ser mais” diz respeito à capacidade de, a partir da experiência vivida, não aceitar a realidade como algo dado, mas problematizá-la e buscar transformá-la coletivamente. Trata-se, assim, de um movimento de humanização, no qual aprendemos com o vivido e nos constituímos em relação com os outros.

Entre corpo, memória e prática, sigo entendendo que ensinar jamais se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve também a disposição de se deixar afetar. É nesse movimento — de sentir, elaborar e compartilhar — que a experiência se transforma em aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

À Tharci, pelo suporte e orientação, pelo incentivo a me lançar nas narrativas, por abrir espaço ao sentir e por mostrar, na prática, que é possível construir uma educação como a proposta por bell hooks.

À turma dos Estágios II, III e IV, por me mostrar que é no coletivo que nos tornamos mais fortes.

REFERÊNCIAS

FIN, Raquel Spaniol; SILVA, Tharciana Goulart da. O espaço do sentir e o estágio docente em Artes Visuais. In: WOSNIAK, Fábio; SILVA, Tharciana Goulart da (org.). **Pensamentos incômodos na docência em Artes Visuais**. Macapá: Unifap, 2025. p. 260. Disponível em: <https://www2.unifap.br/editora/files/2025/05/PENSAMENTOS-INCOMODOS-.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKE, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

