Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES/AS NO ESTÁGIO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

THE AESTHETIC TRAINING OF TEACHERS IN THE TEACHING INTERNSHIP IN VISUAL ARTS

LA FORMACIÓN ESTÉTICA DEL PROFESORADO EM PRÁCTICAS DOCENTES EM ARTES VISUALES

Jordana Belem Rodrigues
Universidade Federal de Pelotas - UFPel - Pelotas/RS, Brasil

Marco Aurelio da Cruz Souza
Universidade Federal de Pelotas - UFPel - Pelotas/RS, Brasil

Resumo

Este artigo analisa, de forma aprofundada, uma experiência de estágio docente desenvolvida no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no contexto de uma pesquisa de mestrado intitulada *Arte, vida e experiência: a sala de aula como espaço do acontecer*. O objetivo é discutir como experiências estéticas situadas, ancoradas no cotidiano e no espaço urbano, operam como dispositivos formativos na constituição de professores/as de Artes Visuais. O estudo fundamenta-se no conceito de **profartistar**, compreendido como operador teórico-prático que articula arte, vida e educação, e na metodologia da **A/R/Tografia**, entendida como abordagem implicada de produção de conhecimento. A experiência empírica analisada consistiu na construção coletiva de mosaicos em espaços públicos do entorno do Centro de Artes da UFPel, envolvendo estudantes ingressantes da licenciatura. A análise evidencia que práticas pedagógicas baseadas na experiência estética potencializam processos de pertencimento, aprendizagem sensível, reflexão crítica e produção de sentidos, contribuindo para uma formação docente que reconhece a arte como campo de experiência, relação e ação política.

Palavras-chave: Formação de professores/as; Educação estética; Artes Visuais.

Abstract

This article offers an in-depth analysis of a teaching internship experience developed within the Visual Arts Teacher Education program at the Federal University of Pelotas (UFPel), in the context of a master's research project entitled *Art, Life, and Experience: the Classroom as a Space of Becoming*. The aim is to discuss how situated aesthetic experiences, grounded in everyday life and the urban space,

REVISTA DA FUNDARTE

operate as formative devices in the constitution of Visual Arts teachers. The study is grounded in the concept of *profartistar*, understood as a theoretical–practical operator that articulates art, life, and education, and in the methodology of A/R/Tography, conceived as an engaged approach to knowledge production. The empirical experience analyzed consisted of the collective construction of mosaics in public spaces surrounding the UFPel Arts Center, involving first-year students in the teacher education program. The analysis indicates that pedagogical practices based on aesthetic experience enhance processes of belonging, embodied learning, critical reflection, and meaning-making, contributing to a model of teacher education that recognizes art as a field of experience, relation, and political action.

Keywords: Teacher education; Aesthetic education; Visual Arts.

Resumen

Este artículo ofrece un análisis en profundidad de una experiencia de prácticas docentes desarrollada en el programa de Artes Visuales de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel), en el contexto de un proyecto de investigación de maestría titulado Arte, Vida y Experiencia: El Aula como Espacio de Acontecimiento. El objetivo es discutir cómo las experiencias estéticas situadas, ancladas en la vida cotidiana y el espacio urbano, operan como dispositivos formativos en la formación de docentes de Artes Visuales. El estudio se basa en el concepto de "profartistar" (un juego de palabras que combina "profesional" y "artista"), entendido como un operador teórico-práctico que articula arte, vida y educación, y en la metodología de la A/R/Tografía, entendida como un enfoque implicado en la producción de conocimiento. La experiencia empírica analizada consistió en la construcción colectiva de mosaicos en espacios públicos en el entorno del Centro de Artes de la UFPel, con la participación de estudiantes de primer año de la carrera. El análisis muestra que las prácticas pedagógicas basadas en la experiencia estética potencian los procesos de pertenencia, el aprendizaje sensible, la reflexión crítica y la construcción de significado, contribuyendo a una formación docente que reconoce el arte como un campo de experiencia, relación y acción política.

Palabras clave: Formación docente; Educación estética; Artes visuales.

1. Introdução

A formação inicial de professores/as de Artes Visuais, no contexto da universidade pública brasileira, tem sido marcada por disputas epistemológicas e pedagógicas em torno do lugar da experiência estética, da prática artística e da reflexão crítica nos currículos de licenciatura. Embora documentos oficiais da educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), reconheçam a arte como um campo de experiência sensível, estética e cultural indispensável à formação integral dos/as estudantes, ainda persistem modelos formativos marcados pela fragmentação entre teoria e prática, arte e pedagogia, sensibilidade e conhecimento. Essa contradição evidencia que o reconhecimento normativo da importância da arte não garante, por si só, sua efetiva incorporação aos processos formativos. Como argumenta Barbosa (2014), a arte não pode ser reduzida a uma atividade complementar ou meramente expressiva, pois constitui um campo de produção de conhecimento, de leitura crítica da cultura e de formação estética. Nessa mesma direção, Duarte Júnior (2010) defende que a educação do sensível é condição para uma formação humana que ultrapasse o predomínio da racionalidade instrumental, valorizando a percepção, a imaginação e a experiência estética como dimensões constitutivas do aprender. Larrosa (2019), por sua vez, problematiza modelos educativos centrados na transmissão e no acúmulo de informações, afirmando que a experiência formativa ocorre quando o sujeito é afetado, deslocado e transformado pelo que vive. Sob essa perspectiva, a formação de professores em Arte demanda processos que articulem conhecimento, sensibilidade, criação e reflexão crítica, superando práticas formativas que dissociam o fazer artístico da prática pedagógica e limitam a potência da arte como experiência de formação.

Nesse cenário, torna-se urgente investigar propostas formativas que tomem a experiência estética não como adereço metodológico, mas como eixo estruturante da docência em artes. Assumimos a perspectiva de que a experiência estética, como é proposta por Dewey (2010) e Duarte Júnior (2014), mesmo que eles tenham desenvolvido suas reflexões em contextos históricos e epistemológicos distintos, suas concepções convergem ao compreender a experiência estética como uma forma de relação sensível, integral e transformadora com o mundo. Parte-se aqui da compreensão de que formar professores/as de Artes Visuais implica formar sujeitos capazes de perceber, sentir, interpretar e intervir no mundo por meio da arte, reconhecendo-a como prática cultural, política e relacional.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Este artigo apresenta um recorte analítico de uma experiência desenvolvida no estágio docente de uma estudante de pós-graduação do PPGArtes-UFPel com estudantes do primeiro semestre da Licenciatura em Artes Visuais da mesma instituição. Tal experiência integra uma pesquisa de mestrado que se inscreve no campo da educação em artes e se ancora em práticas pedagógicas experimentais, nas quais o ensino é concebido como espaço de acontecimento, encontro e criação.

A análise fundamenta-se no conceito de profartistar (Rodrigues, 2024), que orienta uma docência atravessada pela prática artística e pela experiência vivida, e na metodologia da A/R/Tografia (Dias e Irwin, 2013), que legitima o entrelaçamento dos papéis de artista, pesquisadora e professora. Embora a experiência se situe no campo específico das Artes Visuais, o texto dialoga com reflexões mais amplas sobre educação estética, reconhecendo que outras linguagens artísticas também podem operar como dispositivos formativos, ainda que o estágio analisado se concentre exclusivamente nas Artes Visuais.

2. A/R/Tografia como metodologia de pesquisa-formação

A pesquisa fundamenta-se metodologicamente na A/R/Tografia, abordagem de pesquisa educacional baseada em arte que articula os papéis de artista (*Artist*), pesquisador (*Researcher*) e professor/a (*Teacher*). Conforme Dias e Irwin (2013), a A/R/Tografia reconhece a experiência estética como forma legítima de produção de conhecimento, rompendo com hierarquias tradicionais entre teoria e prática, razão e sensibilidade.

A escolha dessa metodologia justifica-se pela natureza implicada da investigação, que se desenvolve a partir de uma prática pedagógica vivida no contexto do estágio docente. Ao assumir simultaneamente os papéis de artista, pesquisadora e professora, uma das autoras produz conhecimento a partir do seu fazer, do seu sentir e das reflexões posteriores, reconhecendo a subjetividade como dimensão constitutiva do processo investigativo.

Os materiais empíricos da pesquisa incluem observações (Lüdke; André, 2018) do processo das duas turmas de Licenciatura em Artes Visuais da UFPel na disciplina Fundamentos do Ensino das Artes Visuais em que o estágio docente foi

Volume 2026
ISSN 2319-0868

realizado. Foram utilizados ainda os registros visuais e diários de bordo (Lüdke; André, 2018) produzidos pelos 55 estudantes e pela estagiária. Esses materiais não são tratados como dados a serem interpretados de forma distanciada, mas como narrativas e vestígios da experiência, que informam a análise e tensionam as categorias teóricas mobilizadas.

3. Profartistar e educação estética na formação docente em Artes Visuais

O conceito de profartistar emerge como uma chave de leitura fundamental para compreender a experiência analisada. Para Rodrigues (2024) profartistar designa uma postura docente que se constrói no entre arte, vida e educação, recusando a separação rígida entre ensinar, criar e pesquisar. Trata-se de uma prática docente que reconhece o/a professor/a como sujeito em processo, cuja formação se dá na experiência, no encontro com o outro e na experimentação pedagógica.

No campo das Artes Visuais, profartistar implica assumir a prática artística como dimensão constitutiva da docência, e não como atividade paralela ou meramente ilustrativa. Autores como Dewey (1934), Merleau-Ponty (1999) e Larrosa (2015) convergem na defesa de propostas formativas que compreendem a experiência estética não como recurso metodológico acessório, mas como eixo estruturante da docência em artes, uma vez que é na experiência sensível, corporal e afetiva que se constituem os modos de conhecer, ensinar e produzir sentido no campo artístico.

A compreensão da docência em Artes Visuais como prática formativa fundada na experiência estética implica deslocar a arte do lugar de adereço metodológico para reconhecê-la como eixo estruturante dos processos de ensino e aprendizagem. Em Dewey (1934/2010), a experiência estética constitui um modo singular de organização da experiência, no qual percepção, emoção e pensamento se articulam de forma integrada, produzindo conhecimento situado e significativo. Nessa perspectiva, ensinar arte não se reduz à aplicação de técnicas ou à transmissão de conteúdos, mas à criação de condições para que experiências qualificadas possam emergir. Merleau-Ponty (1999) aprofunda esse entendimento ao situar a experiência

estética no campo da percepção encarnada, afirmando o corpo como condição epistemológica do conhecimento e, portanto, da docência em Artes Visuais, especialmente nos campos em que o gesto, o movimento e a presença são centrais. Larrosa (2015), por sua vez, ao compreender a experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma, tensiona os modelos formativos baseados na operacionalização pedagógica da arte, defendendo uma formação docente que se constitua no encontro com o sensível, com o tempo da experiência e com a abertura ao imprevisível. Convergem, assim, esses autores na defesa de propostas formativas nas quais a experiência estética não figura como estratégia didática acessória, conforme desenvolvida no referido estágio docente, mas como princípio organizador da docência em artes, com implicações epistemológicas, éticas e políticas para a formação de professores/as.

Essa perspectiva desloca o foco do ensino de técnicas ou conteúdos isolados para a criação de situações pedagógicas que mobilizam a percepção, a sensibilidade, o pensamento crítico e a ação coletiva nas aulas, formando-os esteticamente. A educação estética, nesse contexto, é compreendida como processo formativo que atravessa o corpo, os afetos e os modos de habitar o mundo. Conforme Martins (2006), educar esteticamente significa habitar o entre, estranhar o familiar e produzir deslocamentos no modo como percebemos e significamos a realidade. A experiência estética nesse sentido não se reduz à fruição da obra de arte, mas envolve o viver, o fazer e o refletir sobre o vivido.

Ao articular os fazeres do profissional e da educação estética durante o estágio docente, a formação docente em Artes Visuais passou a ser entendida como prática relacional e situada, na qual o conhecimento emergia da experiência partilhada. O estágio docente, nesse sentido, configurou-se como espaço

privilegiado para experimentar outras formas de ensinar e aprender arte, tensionando modelos pedagógicos normativos e abrindo espaço para a criação.

4. A experiência dos mosaicos como prática estética situada

Volume 2026
ISSN 2319-0868

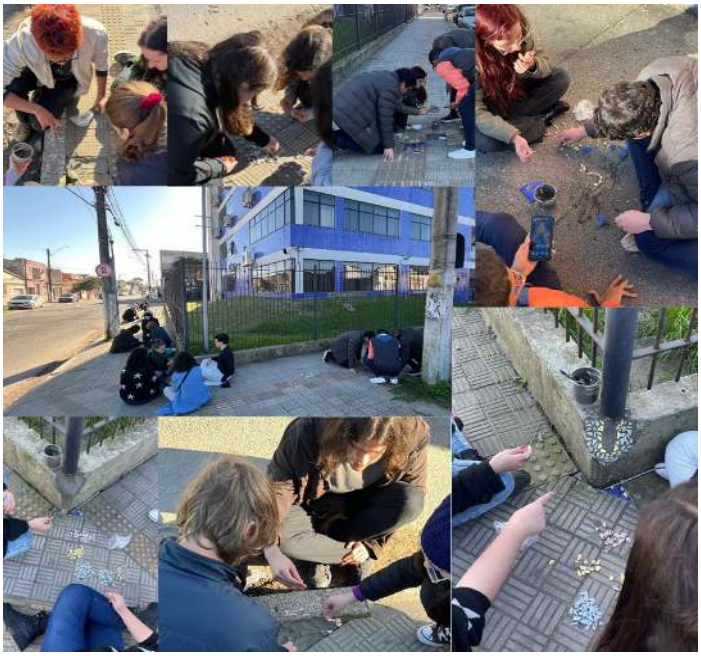
A experiência analisada consistiu na proposição de uma aula-vivência (pedagogia crítica) em que os/as estudantes foram convidados a ocupar o espaço urbano no entorno do Centro de Artes da UFPel, construindo coletivamente mosaicos em rachaduras, frestas e buracos de calçadas e paredes. Esses espaços foram compreendidos como “entres”: entre universidade e cidade, arte e cotidiano, formação acadêmica e vida.

Figura 1 - Processo de construção dos mosaicos da turma (1).



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 2 - Processo de construção dos mosaicos da turma (2)



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A escolha do mosaico como linguagem artística operou como dispositivo conceitual e pedagógico nas aulas. Constituído por fragmentos que se articulam em um todo, o mosaico tornou-se metáfora da própria formação docente e da constituição subjetiva dos/as estudantes, marcados por diferenças, encontros e processos de negociação.

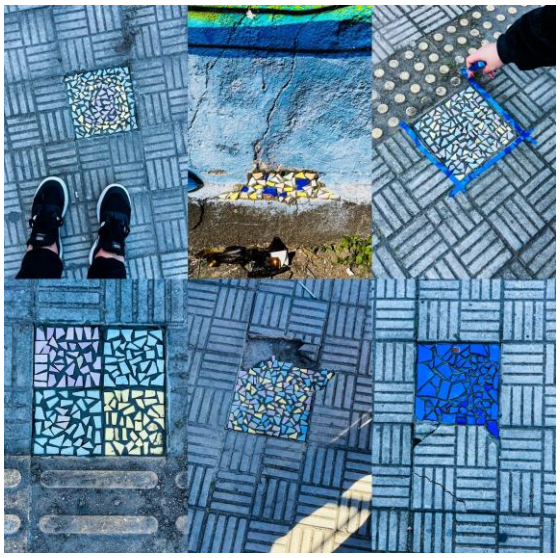
O desenvolvimento da atividade envolveu momentos de orientação técnica, organização coletiva e exploração do espaço urbano. Ao longo do processo, os/as estudantes incorporaram materiais alternativos encontrados no entorno (vidros, pedras, azulejos descartados), ampliando as possibilidades criativas e tensionando noções de valor, descarte e reaproveitamento. O trabalho coletivo evidenciou práticas de cooperação, partilha e cuidado, reforçando vínculos entre os/as estudantes e destes com a universidade conforme podem ser observados nas figuras 3 e 4.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Figuras 3 e 4 - Trabalhos das turmas 1 e 2 de Licenciatura em Artes Visuais, na disciplina de Fundamentos do Ensino das Artes Visuais.





Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Nas figuras acima, podemos perceber que alguns estudantes seguiram a ideia do entre nas calçadas. Outros, porém, buscaram outras alternativas (por meio de uma liberdade criativa e de intervenção no espaço), como uma rachadura no muro (Mosaicos da figura 3) que apoia as grades do Centro de Artes da UFPel. Outros estudantes deslocaram o trabalho para uma rachadura encontrada em uma parede e construíram seu mosaico neste local (Mosaicos da figura 4). A professora tinha apresentado aos estudantes um processo iniciado por ela de um mosaico pessoal para apresentar a proposta da aula, reverberando nos fazeres dos/as estudantes, como nos sugere Martins; Picosque e Guerra (2010, p. 119) "É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre[1], pois vivem o acontecimento, a experiência".

A experiência acontecia nos fazeres dos/as estudantes. Exatamente nesse lugar e tempo. Um lugar ao redor da universidade que despertou novos olhares para que os/as estudantes pudessem se envolver de corpo inteiro, explorando novas possibilidades de perceber o seu fazer artístico e docente fora da sala de aula. A

[1] Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo", alerta Deleuze (1988, p.54).

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

experiência que, de acordo com Larrosa (2002, p.24), "afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos", despertou aos estudantes envolvidos novos olhares, novas possibilidades artísticas, que nos fizeram perceber aquilo que ainda não conseguíamos enxergar, sentir ou experienciar. A estagiária encerrou esta aula-vivência com a experiência ainda latejando em seu corpo. E ao descrever a aula em seu diário, conseguia perceber que ela ainda reverberava dentro de seu corpo, de uma artista-pesquisadora-professora que acredita em uma docência no fazer profartistar.

5. Experiência estética, aprendizagem e produção de sentidos

A leitura analítica dos diários de bordo produzidos pelos/as estudantes permitiu-nos compreender a experiência do mosaico como um acontecimento formativo que ultrapassou a dimensão de uma atividade pedagógica pontual. Os registros escritos e visuais não operaram neste estudo como simples relatos descritivos do fazer, mas como dispositivos reflexivos que evidenciam processos de subjetivação, produção de sentidos e deslocamentos no modo como os/as estudantes compreendem a si mesmos, o outro e a sua própria formação docente. Nesse sentido, a experiência estética é aqui entendida nos termos de Larrosa (2002): não como aquilo que simplesmente acontece, mas como aquilo que *nos acontece*, que nos atravessa e deixa marcas.

Os relatos indicam que a prática do mosaico foi apropriada como metáfora existencial e pedagógica. Ao relacionarem os fragmentos do mosaico com suas próprias trajetórias, os/as estudantes elaboram compreensões sobre coletividade, diferença e convivência. Esse movimento confirma a noção de educação estética proposta por Martins (2006), segundo a qual aprender esteticamente implica habitar o entre (entre saberes, sujeitos, espaços e experiências) produzindo estranhamentos que desestabilizam percepções naturalizadas do cotidiano. A aprendizagem, nesse contexto, não se reduz à aquisição de conteúdos, mas emerge da experiência vivida, refletida e partilhada.

Um dos diários registra que *“somos fragmentos que só ganham sentido quando aprendemos a nos encaixar com o outro, mesmo nas diferenças”*. Esse

Volume 2026
ISSN 2319-0868

excerto evidencia que a prática artística operou como dispositivo de mediação simbólica, permitindo que os/as estudantes transponham a experiência estética para reflexões éticas e pedagógicas sobre alteridade e docência. Tal compreensão dialoga com Freire (1996), ao afirmar que o conhecimento se constrói na relação, no diálogo e na escuta do outro, rompendo com perspectivas individualizantes e bancárias da educação.

Outro registro afirma que *"ninguém fazia sozinho, a ideia ia mudando conforme a gente escutava o outro"*. Esse microexcerto reforça a dimensão dialógica da aprendizagem, evidenciando que o processo coletivo foi central para a produção de sentidos. A construção do mosaico, assim, não apenas mobilizou competências técnicas ou expressivas, mas, instaurou uma experiência de coautoria, na qual ensinar e aprender se constituíram simultaneamente. Tal dinâmica reafirma a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, na qual todos os sujeitos são produtores de saberes conforme nos ensina Freire (1979; 1996).

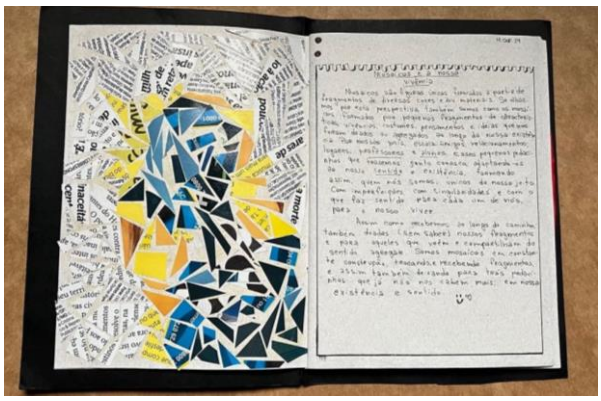
Figura 5 - Percepções A/R/Tográficas. Aluna B. Fotografia do diário de bordo da aluna B.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 6 - Percepções A/R/Tográficas. Aluna C. Fotografia do diário de bordo da aluna C.

Volume 2026
ISSN 2319-0868



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Os diários também revelam que a experiência estética produziu efeitos de pertencimento institucional e territorial. Ao intervir no espaço urbano ao redor da universidade, os/as estudantes passaram a perceber o campus como espaço vivido e habitado. Um dos registros afirma que *"deixar uma marca na calçada da universidade fez eu me sentir parte desse lugar"*. Esse trecho evidencia que a prática artística operou como estratégia de mediação entre sujeito, instituição e cidade, ressignificando o espaço acadêmico como território de experiência. Em diálogo com Martins (2006), pode-se afirmar que a educação estética, ao deslocar o olhar sobre o cotidiano, cria condições para que os sujeitos se reconheçam como participantes ativos dos espaços que habitam.

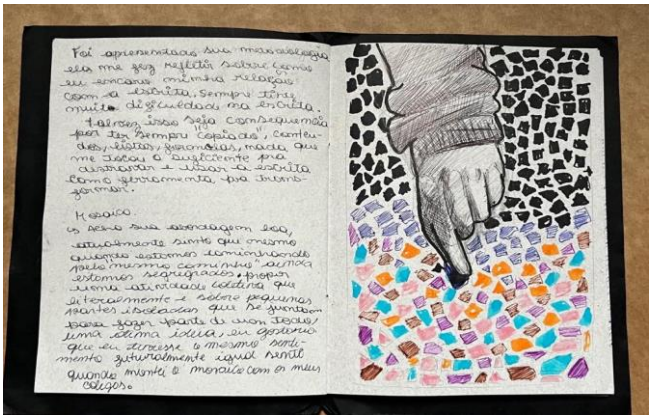
Do ponto de vista formativo, a experiência analisada indica que a aprendizagem em Artes Visuais se intensifica quando vinculada a práticas estéticas situadas, coletivas e implicadas.

A aluna E, faz um registro potencializado do momento em que ela montava a composição do mosaico com seu grupo. Um desenho de sua mão, que parece encaixar os azulejos com toda atenção. A partir da imagem podemos perceber onde acaba o limite da calçada (em preto) e inicia o mosaico (colorido).

Figura 7 - Percepções A/R/Tográficas. Aluna E. Fotografia do diário de bordo da aluna E.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A mobilização do corpo, da percepção e dos afetos produziu um envolvimento que extrapola a dimensão instrumental da atividade, configurando-se como experiência transformadora. Assim, os diários de bordo não apenas registram a experiência, mas a constituem como espaço de reflexão crítica, no qual arte, vida e educação se entrelaçam de modo indissociável.

Percebemos com estas aulas, que o estágio docente durante a pós-graduação em Arte na UFPel ocupa um lugar estratégico na formação dos/as estudantes, por se constituir como espaço privilegiado de articulação entre teoria, prática e experiência artística. No contexto desta pesquisa, o estágio não é compreendido como um momento de aplicação de métodos previamente definidos, mas como um campo de investigação, criação e produção de conhecimento.

Ao assumir o estágio como espaço de pesquisa-formação, a prática pedagógica passa a ser entendida como processo aberto, atravessado por incertezas, escolhas e negociações. Essa perspectiva dialoga com a A/R/Tografia, na medida em que legitima o fazer docente como prática investigativa e reconhece o/a professor/a em formação como sujeito produtor de saberes. Souza et all (2024) sinalizam que “se constituir professor/a em processo possibilita um olhar inovador de formação continuada ao longo da carreira enquanto docente, respeitando o repertório e as vivências do/a professor/a em formação que se fará presente nas aulas ministradas.” O estágio, assim, deixa de ocupar uma posição instrumental no currículo da pós-graduação em Artes e passa a configurar-se como território de experimentação artística, estética e pedagógica.

REVISTA DA FUNDARTE

No caso da experiência analisada, o estágio docente possibilitou a criação de uma situação pedagógica em que arte e vida se entrelaçam, deslocando a sala de aula para o espaço urbano e convocando os/as estudantes a habitarem a universidade de modo sensível e crítico. Tal deslocamento reforça a compreensão freireana de que a educação se constrói na relação com o mundo e com os outros, e não na reprodução de conteúdos descontextualizados (Freire, 1979).

6. Implicações para a formação de professores/as de Artes Visuais

A experiência desenvolvida durante o estágio, tendo o mosaico como prática artística e pedagógica, evidencia que a formação de professores/as de Artes Visuais ultrapassa a apropriação de conhecimentos técnicos e metodológicos, configurando-se como um processo contínuo de constituição profissional, estética e ética. Nesse percurso, o **profartistar** emerge não apenas como uma prática de ensinar Arte, mas como uma forma de ser professor/a que integra criação, sensibilidade, reflexão e pesquisa. As experiências vividas ao longo da construção do mosaico demonstraram que o fazer artístico mobiliza aprendizagens que dificilmente seriam produzidas por uma formação centrada exclusivamente na racionalidade técnica, uma vez que coloca os/as licenciandos/as diante da necessidade de criar, dialogar, tomar decisões, lidar com os imprevistos, negociar sentidos e refletir continuamente sobre suas ações pedagógicas.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de António Nóvoa (1992; 2019), para quem a formação docente constitui um processo permanente de construção da identidade profissional, produzido na articulação entre experiência, reflexão e partilha com os pares. O autor critica modelos formativos baseados na transmissão de conteúdos e defende que a profissão docente se constrói na experiência refletida, no diálogo e na produção coletiva de saberes. Sob essa perspectiva, o estágio deixa de ser compreendido como um momento de aplicação de teorias previamente aprendidas e passa a configurar-se como um espaço de investigação, experimentação e produção de conhecimento sobre a própria docência. Assim, o **profartistar** aproxima-se da concepção de professor defendida

por Nóvoa: um sujeito que aprende a ensinar ao refletir criticamente sobre sua prática e ao construir sentidos para sua experiência profissional.

Essa perspectiva dialoga também com Donald Schön (2000), ao compreender que a formação docente se fortalece quando o professor desenvolve a capacidade de refletir na ação e sobre a ação. Durante a elaboração do mosaico, as decisões relacionadas aos processos criativos, às mediações pedagógicas e às interações com os estudantes exigiram um movimento constante de análise, revisão e reconstrução das práticas. O conhecimento docente, portanto, não se apresentou como um saber previamente acabado, mas como um saber construído no próprio exercício da docência.

No campo específico da Arte/Educação, Fernando Hernández (2000) amplia essa discussão ao defender que a formação de professores/as de Artes Visuais deve romper com modelos centrados na reprodução de técnicas e conteúdos descontextualizados. Para o autor, ensinar Arte implica investigar a cultura visual, problematizar as imagens e promover experiências que possibilitem aos estudantes produzir interpretações sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A prática do mosaico evidenciou justamente esse movimento investigativo, ao transformar o fazer artístico em um espaço de produção de sentidos, de leitura crítica da realidade e de construção coletiva do conhecimento. Nessa direção, o **profartistar** aproxima-se da figura do professor-investigador proposta por Hernández, cuja prática pedagógica se constitui como um processo permanente de pesquisa, criação e mediação cultural.

As contribuições de Mirian Celeste Martins (1998; 2012) aprofundam essa compreensão ao defender que ensinar Arte significa criar situações em que professores e estudantes possam experimentar, imaginar, interpretar e produzir sentidos por meio das linguagens artísticas. Para a autora, a formação docente requer que o futuro professor vivencie experiências estéticas capazes de ampliar sua percepção, sua sensibilidade e sua capacidade de propor práticas significativas. A experiência do mosaico revelou que o fazer artístico constitui um espaço privilegiado para esse processo formativo, pois a criação coletiva exigiu escuta, colaboração, imaginação e abertura ao inesperado, deslocando os/as licenciandos/as de uma posição de executores de atividades para a de sujeitos que constroem conhecimentos na relação entre criação e docência.

De forma convergente, Rosa Iavelberg (2003) afirma que o ensino de Arte deve articular produção artística, apreciação e contextualização, possibilitando que professores e estudantes compreendam a arte como linguagem, conhecimento e prática cultural. Essa perspectiva evidencia que formar professores/as de Artes Visuais não significa apenas ensinar procedimentos técnicos, mas proporcionar experiências que integrem fazer, refletir, apreciar e contextualizar criticamente a produção artística. As vivências do estágio demonstraram que o mosaico favoreceu justamente essa integração, permitindo que os/as licenciandos/as experimentassem a criação artística como um processo de investigação, diálogo e aprendizagem compartilhada.

Essa concepção encontra respaldo em Ana Mae Barbosa (2014), ao defender que a Arte constitui um campo de conhecimento capaz de desenvolver a leitura crítica da cultura, a imaginação e a construção de sentidos, superando concepções que a reduzem à expressão espontânea ou ao treinamento de habilidades técnicas. Sob essa perspectiva, a experiência artística vivenciada durante o estágio revelou que o conhecimento em Arte é produzido na articulação entre fazer, contextualizar, apreciar e refletir, reafirmando seu papel na formação crítica e cultural dos futuros docentes.

Ao mesmo tempo, Dewey (2010) e Duarte Júnior (2010) permitem compreender que os processos de criação vivenciados no mosaico produziram experiências estéticas que integraram pensamento, emoção, corpo, imaginação e ação. Para Dewey, a experiência estética constitui uma experiência plena, capaz de atribuir unidade e significado às relações entre sujeito e mundo. Duarte Júnior, por sua vez, afirma que a educação do sensível é condição indispensável para uma formação humana que reconheça a percepção, a imaginação e a afetividade como formas legítimas de conhecimento. Assim, o fazer artístico assume um papel estruturante na formação docente, pois potencializa modos de conhecer que extrapolam a lógica exclusivamente racional e instrumental.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de experiência formulada por Larrosa (2019), para quem a formação acontece quando algo nos acontece, nos afeta e nos transforma. Sob esse olhar, o estágio não se restringiu ao cumprimento de uma exigência curricular, mas constituiu uma experiência formativa que deslocou

concepções sobre ensinar e aprender Arte. O processo de criação do mosaico produziu encontros, afetos, incertezas e descobertas que contribuíram para a constituição de uma docência mais sensível, investigativa e autoral.

As implicações desta pesquisa permitem afirmar que a formação de professores/as de Artes Visuais é potencializada quando os processos formativos reconhecem a criação artística e a experiência estética como dimensões epistemológicas da docência, e não apenas como estratégias metodológicas. O **profartistar**, nesse contexto, deixa de representar apenas uma prática pedagógica para configurar-se como uma perspectiva de formação docente que integra os princípios defendidos por Nóvoa, Schön, Hernández, Mirian Celeste Martins, Iavelberg, Ana Mae Barbosa, Dewey, Duarte Júnior e Larrosa. Trata-se de compreender o/a professor/a de Arte como um sujeito que investiga, cria, experimenta, reflete e se transforma continuamente no exercício da docência. Assim, formar professores/as em Artes Visuais significa criar condições para que eles próprios vivenciem processos de criação e de educação estética capazes de constituir uma prática docente crítica, sensível, ética e comprometida com a transformação das experiências educativas.

7. Considerações finais

A análise da experiência de construção coletiva de mosaicos, desenvolvida no âmbito do estágio docente em Artes Visuais na UFPel, nos permite reafirmar a centralidade das práticas estéticas como eixo estruturante da formação inicial de professores/as na perspectiva do profartistar. Mais do que um componente curricular obrigatório, o estágio emerge, neste estudo, como um território epistemológico no qual se produzem saberes situados, sensíveis e relacionais, capazes de tensionar concepções tradicionais de ensino, aprendizagem e pesquisa em arte.

Em diálogo direto com a análise dos diários de bordo, evidencia-se que o estágio, quando concebido como espaço de experiência, desloca-se da lógica da aplicação de métodos para assumir a condição de acontecimento formativo. Nesse sentido, a prática estética analisada não operou apenas como estratégia pedagógica, mas como uma mediação simbólica e política, na qual os/as estudantes

Volume 2026
ISSN 2319-0868

puderam produzir sentidos sobre coletividade, pertencimento, alteridade e docência. Tal compreensão aproxima-se da noção de experiência formulada por Larrosa (2002), ao evidenciar que a formação se dá naquilo que atravessa o sujeito e o transforma, deixando marcas duráveis.

O conceito de profartistar mostrou-se fundamental para compreender esse deslocamento epistemológico. Ao articular arte, vida e educação, o profartistar sustenta uma docência que se constrói no fazer-refletir-fazer, reconhecendo o/a professor/a em formação como sujeito criador, pesquisador e produtor de conhecimento. Associada à A/R/Tografia, essa perspectiva reafirmou o estágio docente como espaço legítimo de pesquisa-formação, no qual a experiência estética deixa de ser acessória para constituir-se como modo de conhecer e de estar no mundo.

Os efeitos de pertencimento institucional e territorial evidenciados nos diários reforçam ainda que a experiência estética, ao deslocar a sala de aula para o espaço urbano, amplia as possibilidades de formação crítica e sensível. Ao intervir no cotidiano da universidade, os/as estudantes passaram a habitá-la como espaço vivido, confirmando a potência da educação estética, nos termos de Martins (2006), como prática que estranha o familiar e produz novos modos de ver, sentir e significar o mundo.

Assim, ao compreender o estágio docente como epistemologia, e não apenas como etapa curricular, este artigo contribui para o debate sobre a formação de professores/as de Artes Visuais, defendendo uma educação estética comprometida com a experiência, o diálogo e a dimensão política da arte. Tal perspectiva aponta para a necessidade de currículos que reconheçam o estágio como espaço de criação, investigação e produção de sentidos, afirmando a arte não apenas como conteúdo, mas como forma de conhecimento e de relação com o mundo.

Referências:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Obra original publicada em 1934)

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

MARTINS, Mirian Celeste. Entrevidas: a inquietude de professores-propositores. **Educação,** v. 31, n. 2, p. 233–240, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria. **Teoria e prática do ensino de arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

RODRIGUES, Jordana B. **Arte, vida e experiência: A sala de aula como espaço do acontecer.** [não publicada]. 2024. (f.193) Dissertação (Mestrado em Artes) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Marco Aurélio da Cruz.; NASCIMENTO, Flávia Marchi.; CHAGAS, Jean Dornelles.; IRACET, Filipe. (2024). A inserção da prática de dança em uma escola de campo: processos de criação coreográfica. **Revista Da FUNDARTE**, *59*(59), e1421. https://doi.org/10.19179/rdf.v59i59.1421

Recebido em:22/04/2026 .
Aceito em: 29/04/2026 .
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Nome do Autor: Jordana Belem Rodrigues
Minibiografia: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas e Mestra em Artes pela mesma universidade. Especialista em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Pelotas e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1498-9138
E-mail: jordanabelem90@gmail.com

Nome do Autor: Marco Aurelio da Cruz Souza
Minibiografia: Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa, Portugal. Professor do curso de Dança Licenciatura e do PPGArtes da Universidade Federal de Pelotas. Membro da diretoria da Associação nacional de Pesquisadores em Dança. Coordenador do projeto de Pesquisa Mediação Cultural, educação Estética e Processos Educacionais em Arte vinculado ao grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação. Editor da Revista Brasileira de Estudos em Dança.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9243-5372
E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

CC BY

REVISTA DA FUNDARTE

RODRIGUES, Jordana Belem; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz**.** A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES/AS NO ESTÁGIO DOCENTE EM ARTES VISUAIS. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, e1851, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br