Arte | Educação | Performance

Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026

ISSN 2319-0868

A CONSTITUIÇÃO DO(A) ARTISTA-PESQUISADOR(A) NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

THE FORMATION OF THE ARTIST-RESEARCHER IN HIGHER EDUCATION TEACHING

LA CONSTITUCIÓN DEL/DE LA ARTISTA-INVESTIGADOR(A) EN LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marcelo Feldhaus
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma/SC, Brasil

Rafaela Ribeiro Pereira
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma/SC, Brasil

REVISTA DA FUNDARTE

Resumo

O texto analisa os deslocamentos epistemológicos e formativos que emergem quando um(a) artista-pesquisador(a), profissional liberal, passa a atuar como professor(a) na formação inicial de docentes no Ensino Superior. Parte-se da problemática: que docência universitária pode ser inventada quando o(a) artista-pesquisador(a) assume o lugar de professor(a)? O objetivo consiste em compreender como essa transição tensiona modelos transmissivos de ensino e exige a articulação entre saberes especializados da área artística e fundamentos pedagógicos consistentes. A pesquisa configura-se como estudo qualitativo de natureza teórico-analítica, fundamentado em revisão bibliográfica e reflexão crítica sobre experiências situadas no campo da Arte e Educação. O referencial teórico articula contribuições de Luciana Loponte e Marcelo Feldhaus sobre docência artista, Maria Isabel da Cunha acerca da profissionalidade docente, Jorge Larrosa sobre experiência e Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre rizoma, em diálogo com investigação doutoral no campo da formação em arte. Os resultados indicam que a presença do(a) artista na formação inicial não substitui os saberes pedagógicos por competências criativas, mas evidencia a necessidade de sua integração crítica, condição para que a prática docente se constitua como experiência estética, ética e permanentemente formativa.

Palavras-chave: formação; experiência estética; profissionalidade docente.

FELDHAUS, Marcelo; PEREIRA, Rafaela Ribeiro. A CONSTITUIÇÃO DO(A) ARTISTA-PESQUISADOR(A) NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, p.1-24, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Abstract

This article analyzes the epistemological and formative shifts that emerge when an artist-researcher, working as an independent professional, begins to act as a professor in initial teacher education at the higher education level. It is grounded in the following question: what kind of university teaching can be invented when the artist-researcher assumes the role of professor? The objective is to understand how this transition challenges transmissive models of teaching and demands the articulation between specialized artistic knowledge and consistent pedagogical foundations. The study is qualitative in nature and adopts a theoretical-analytical approach, based on bibliographic review and critical reflection on situated experiences within the field of Art and Education. The theoretical framework draws on contributions by Luciana Loponte and Marcelo Feldhaus on artistic teaching practice, Maria Isabel da Cunha on teacher professionality, Jorge Larrosa on experience, and Gilles Deleuze and Félix Guattari on the concept of the rhizome, in dialogue with doctoral research in the field of art education. The results indicate that the presence of the artist in initial teacher education does not replace pedagogical knowledge with creative competences, but highlights the need for their critical integration as a condition for teaching practice to be constituted as an aesthetic, ethical, and permanently formative experience.

Keywords: education; aesthetic experience; teacher professionality.

Resumen

El texto analiza los desplazamientos epistemológicos y formativos que emergen cuando un(a) artista-investigador(a), profesional liberal, pasa a desempeñarse como profesor(a) en la formación inicial de docentes en la educación superior. Se parte de la siguiente problemática: ¿qué docencia universitaria puede inventarse cuando el/la artista-investigador(a) asume el lugar de profesor(a)? El objetivo consiste en comprender cómo esta transición tensiona los modelos transmisivos de enseñanza y exige la articulación entre los saberes especializados del campo artístico y fundamentos pedagógicos consistentes. La investigación se configura como un estudio cualitativo de carácter teórico-analítico, fundamentado en revisión bibliográfica y reflexión crítica sobre experiencias situadas en el ámbito de Arte y Educación. El marco teórico articula aportes de Luciana Loponte y Marcelo Feldhaus sobre docencia artista, Maria Isabel da Cunha acerca de la profesionalidad docente, Jorge Larrosa sobre experiencia y Gilles Deleuze y Félix Guattari sobre el concepto de rizoma, en diálogo con investigación doctoral en el campo de la formación en arte. Los resultados indican que la presencia del artista en la formación inicial no sustituye los saberes pedagógicos por competencias creativas, sino que evidencia la

necesidad de su integración crítica como condición para que la práctica docente se constituya como experiencia estética, ética y de formación permanente.

Palabras clave: formación; experiencia estética; profesionalidad docente.

Considerações introdutórias sobre a docência universitária em arte

A inserção de artistas no campo da docência universitária constitui fenômeno recorrente nas licenciaturas e bacharelados em arte no Brasil, especialmente a partir da expansão do Ensino Superior nas últimas décadas e da consolidação dos cursos de formação específica em artes visuais, música, teatro e dança. Nesse contexto, observa-se a presença significativa de profissionais cuja trajetória formativa esteve ancorada predominantemente na produção artística, na pesquisa estética e na prática cultural, e que passam a ocupar o espaço da sala de aula universitária como docentes responsáveis pela formação de futuros(as) professores(as) e artistas.

Tal movimento não é circunstancial. Ele se inscreve em uma tradição histórica da universidade brasileira que, ao privilegiar a titulação acadêmica e a expertise técnica como critérios centrais de legitimidade docente, nem sempre exige formação pedagógica específica para o exercício da docência no Ensino Superior. Maria Isabel da Cunha (2012), ao investigar a prática do denominado “bom professor”, evidencia que parte significativa dos(as) docentes universitários(as) constrói sua atuação sem formação pedagógica institucional formal.

A constatação de Cunha não deve ser interpretada exclusivamente como carência ou insuficiência formativa, mas como indicativo de uma tensão estrutural entre saber técnico e saber pedagógico. Essa tensão é também presente nos cursos de arte, nos quais o fazer artístico frequentemente operam como critério de autoridade docente. A prática criativa, a experiência em exposições, espetáculos, publicações ou projetos culturais passa a funcionar como capital simbólico legitimador da posição docente, deslocando para segundo plano a discussão sobre fundamentos didáticos e processos de ensino e aprendizagem em arte.

Nesse cenário, torna-se necessário ampliar a problematização sobre o perfil profissional que ocupa o centro desta reflexão. Utiliza-se, neste artigo, a expressão

Volume 2026
ISSN 2319-0868

artista-pesquisador(a) como categoria analítica para designar o(a) profissional cuja trajetória formativa e atuação se constituíram, de modo indissociável, no campo da criação estética e da investigação artística. Não se trata apenas de um(a) artista que posteriormente ingressa na docência, nem de um(a) pesquisador(a) que eventualmente produz arte, mas de um(a) profissional cuja prática criativa e investigativa conforma seu modo de pensar, produzir conhecimento e se relacionar com o mundo.

Quando esse(a) artista-pesquisador(a) assume a docência universitária, não ocorre apenas uma mudança funcional, mas um deslocamento identitário e epistemológico. A passagem do ateliê, do estúdio ou do espaço expositivo para a sala de aula universitária implica a reorganização de referenciais, a reelaboração de procedimentos e a necessidade de traduzir processos criativos em experiências formativas compartilháveis. A docência deixa de ser extensão espontânea da prática artística e passa a constituir-se como campo específico de mediação, sistematização e responsabilidade pedagógica.

A presença do(a) artista-pesquisador(a) na universidade instaura, assim, um conjunto de problematizações que ultrapassa a dimensão metodológica do ensino. Não se trata apenas de definir estratégias didáticas ou organizar conteúdos programáticos, mas de compreender como se constrói uma identidade docente quando a experiência anterior esteve marcada predominantemente pela criação, pela experimentação e pela pesquisa em arte. A docência universitária, nesse contexto, exige negociação entre liberdade criativa e normatividade institucional, entre autoria estética e compromisso formativo.

A questão central que orienta este estudo emerge, portanto, de uma inquietação epistemológica e formativa: que docência universitária pode ser inventada quando o(a) artista-pesquisador(a) assume o lugar de professor(a)?

A formulação da pergunta desloca o debate do plano técnico para o plano ontológico e político da docência. Inventar uma docência não significa ignorar marcos institucionais, currículos ou normativas acadêmicas; significa reconhecer que o exercício docente envolve escolhas éticas, posicionamentos epistemológicos e modos de relação com o conhecimento e com os sujeitos em formação. Nesse

Volume 2026
ISSN 2319-0868

sentido, a docência é compreendida como prática situada, atravessada por disputas simbólicas e por concepções de universidade.

Maria Estela Dal Pai Franco (2016), ao discutir os contextos emergentes da educação superior, afirma que a universidade não pode restringir-se à reprodução de saberes consolidados, devendo constituir-se como espaço de autoria e produção de novas perguntas. Para a autora: “o avanço científico não vem de novas respostas que são dadas a perguntas antigas, mas da criação de novas perguntas (Franco, 2016, p.26).

Se a universidade é, por excelência, lugar de pesquisa e criação de perguntas, a docência que nela se exerce não pode limitar-se à transmissão de conteúdos. Ela precisa instaurar condições de curiosidade, confronto e autoria. O (A) artista-pesquisador(a), habituado(a) ao processo criativo, à experimentação e ao risco estético, encontra nesse espaço um terreno paradoxal: ao mesmo tempo em que dispõe de repertório inventivo, enfrenta a exigência de sistematização pedagógica e de responsabilidade formativa.

A docência universitária, nesse sentido, pode ser pensada como experiência — não no sentido banal do termo, mas na acepção proposta por Jorge Larrosa (2011), para quem experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma. O autor afirma: “a experiência é aquilo que nos passa, ou que nos acontece, ou que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2011, p. 5).

Ao assumir a sala de aula, o(a) artista-pesquisador(a) não apenas ensina; ele(a) é afetado(a), deslocado(a) e reconfigurado(a) por essa experiência. A docência deixa de ser extensão natural da prática artística e passa a constituir-se como espaço de transformação subjetiva e profissional. Nesse movimento, evidencia-se que ensinar arte no Ensino Superior não equivale a reproduzir processos criativos individuais, mas implica elaborar mediações, construir dispositivos pedagógicos e assumir a formação do outro como responsabilidade ética.

Além disso, a universidade contemporânea opera sob pressões diversas: demandas por produtividade acadêmica, avaliações institucionais, exigências

Volume 2026
ISSN 2319-0868

curriculares e expectativas sociais sobre a formação profissional. O(A) artista-pesquisador(a) docente precisa negociar permanentemente entre criação, pesquisa, ensino e extensão, articulando campos que nem sempre se organizam de modo harmônico. Essa condição evidencia que a docência universitária em arte é atravessada por disputas entre liberdade criativa e normatividade institucional.

A problemática central deste artigo, portanto, não se limita a investigar práticas pedagógicas específicas, mas busca compreender a docência universitária como prática estética, experiência formativa e gesto político. Ao interrogar que docência pode ser inventada pelo(a) artista-pesquisador(a), tensiona-se o próprio conceito de universidade e a função social da arte na formação superior.

Desse modo, a reflexão aqui desenvolvida insere-se no campo da Arte e Educação, articulando teoria pedagógica, produção artística contemporânea e experiências formativas. Parte-se do pressuposto de que a docência em arte não é mera aplicação de métodos, mas processo de criação de sentidos, de produção de autoria e de construção de subjetividades. Inventar a docência, nesse contexto, significa assumir o risco da desterritorialização — sair do lugar do(a) artista que cria para si e ocupar o espaço do(a) professor(a) que cria com e para o outro, sem perder a dimensão crítica e sensível que caracteriza a prática artística.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo configura-se como pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-analítico, fundamentada na articulação entre revisão bibliográfica e análise reflexiva de experiência docente situada no Ensino Superior em arte. Trata-se de um ensaio crítico que toma a experiência como objeto de problematização, não em perspectiva autobiográfica, mas como campo de investigação conceitual. A metodologia apoia-se na interlocução entre referenciais da pedagogia universitária, da filosofia da educação e da teoria da arte contemporânea, buscando compreender a constituição da docência como prática inventiva.

Ao adotar essa abordagem, o artigo não pretende oferecer modelo prescritivo de atuação docente, mas produzir deslocamentos conceituais que contribuam para pensar a docência universitária em arte como espaço de criação, pesquisa e

Volume 2026
ISSN 2319-0868

responsabilidade formativa. A tensão entre técnica e invenção, longe de configurar oposição excludente, revela-se como campo produtivo de elaboração pedagógica.

Docência universitária e formação pedagógica: entre técnica, experiência e invenção.

A discussão sobre formação pedagógica no Ensino Superior brasileiro tem sido historicamente tensionada pela centralidade conferida à titulação acadêmica e à produção científica como critérios predominantes de legitimidade docente. Em muitas áreas, especialmente nas artes, o reconhecimento profissional advém da trajetória criativa e da inserção no campo cultural, sendo a formação didático-pedagógica compreendida como dimensão secundária ou implícita ao domínio técnico. Tal configuração não é circunstancial, mas resulta de uma tradição universitária que consolidou a ideia de que saber profundamente um conteúdo equivaleria, automaticamente, a saber ensiná-lo.

Entretanto, a docência universitária não se reduz à transmissão de saberes especializados. Ela envolve mediação, escuta, construção de dispositivos formativos e elaboração de experiências compartilhadas. Nesse sentido, a ausência de formação pedagógica não pode ser interpretada apenas como déficit, mas como condição que exige deslocamento reflexivo e construção consciente da prática docente. O que está em jogo não é apenas a competência técnica, mas a capacidade de transformar conhecimento em experiência formativa.

A esse respeito, Feldhaus (2022), ao analisar os processos formativos no campo da arte e suas implicações na constituição docente, afirma que a formação não se estrutura de maneira linear ou acumulativa, mas como rede de atravessamentos entre experiências estéticas, referências culturais e práticas institucionais. Segundo o autor:

> A formação em arte não se organiza como sequência estável de conteúdos, mas como campo de relações que se entrecruzam entre experiência sensível, produção de conhecimento e construção de sentido. Ensinar arte, nesse contexto, implica assumir a complexidade desse entrelaçamento, reconhecendo que o ato pedagógico também é ato de criação(Feldhaus, 2022, p. 123).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Essa compreensão desloca o foco da formação docente de uma lógica instrumental para uma perspectiva relacional e processual. A docência passa a ser entendida como prática que articula saber técnico, experiência estética e responsabilidade ética.

A partir dessa formulação, compreende-se que ensinar não equivale a aplicar técnicas previamente estabelecidas, mas a criar condições para que algo efetivamente aconteça ao sujeito em formação. A docência, quando compreendida como experiência, deixa de ser mera operacionalização metodológica e passa a constituir espaço de transformação subjetiva — tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

No caso do(a) artista-pesquisador(a) que assume a docência universitária, esse deslocamento é ainda mais evidente. O ingresso na sala de aula não representa apenas mudança de função profissional, mas reorganização identitária. A prática criativa, antes centrada na autoria individual, precisa ser reconfigurada como prática compartilhada, mediada e orientada para a formação do outro. O que se tensiona, portanto, é a passagem de uma lógica de produção estética para uma lógica de mediação pedagógica sem perder a potência inventiva que caracteriza o campo artístico.

O (A) artista-pesquisador(a) e a docência como prática estética

A noção de docência como prática estética encontra na obra de Luciana Gruppelli Loponte um referencial teórico fundamental para pensar o atravessamento entre produção artística e formação docente. Em *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas* a autora propõe compreender a docência não apenas como função institucional ou exercício técnico, mas como espaço de invenção de si, no qual estética e subjetividade se entrelaçam. Ao mobilizar referências foucaultianas, Loponte (2005) desloca a compreensão da docência de um campo exclusivamente pedagógico para uma dimensão ética e estética. Para a autora: "interessa menos definir um modelo de docência e mais perguntar o que essa docência artista pode fazer pensar ou, o que, desde essa experiência, a partir dela

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

ou contra ela, podemos pensar sobre nós mesmos e sobre a docência (Loponte, 2005, p. 38).

A força dessa formulação reside no deslocamento que ela produz: a docência deixa de ser tratada como técnica transmissiva e passa a ser interrogada como experiência formadora do próprio sujeito que ensina. Ao perguntar o que a docência artista faz pensar, Loponte abre espaço para compreender o ensino como campo de criação e não como mera aplicação de métodos.

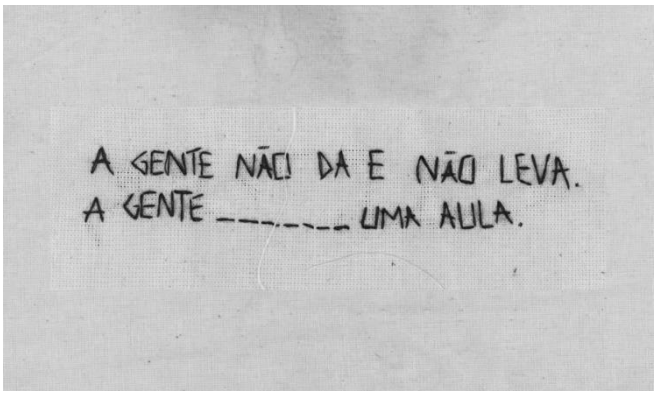
Nesse horizonte, o(a) artista-pesquisador(a) que assume a docência universitária não abandona sua prática criativa; ao contrário, reinscreve-a em outro território. A sala de aula torna-se espaço de experimentação, não no sentido improvisado ou aleatório, mas como campo de elaboração estética compartilhada. A prática artística deixa de ocupar apenas o lugar de objeto de estudo e passa a operar como dispositivo crítico e metodológico.

Nesse ponto, a reflexão desenvolvida por Feldhaus (2022) contribui para aprofundar essa articulação. Ao analisar os processos formativos em arte, o autor destaca que:

> A formação em arte não se limita à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas constitui um campo de experiências sensíveis que reorganizam modos de ver, perceber e significar o mundo. Quando esse campo atravessa a docência, não se trata de transportar procedimentos artísticos para a sala de aula, mas de reconhecer que ensinar também é produzir experiências estéticas. (Feldhaus, 2022, p. 85).

A citação explicita um ponto crucial: não se trata de estetizar superficialmente o ensino, mas de reconhecer que a experiência estética pode constituir princípio estruturante da prática pedagógica. A docência, nesse sentido, não é mera transmissão de conhecimento sobre arte, mas prática que produz deslocamentos perceptivos e cognitivos. Essa perspectiva ganha concretude na análise de produções artísticas que tensionam o próprio conceito de aula.

Figura 1 – Postal de Patrícia Teixeira Guterres (2016).



Fonte: ArteVersa, UFRGS. Porto Alegre/RS (2020).

O postal integrante do projeto *Postais para o futuro* não apresenta a aula como espaço formalmente organizado ou rigidamente estruturado. Ao contrário, sugere uma concepção de aula como acontecimento vivo, aberto ao imprevisto e à participação. A imagem convoca o espectador a imaginar a aula como processo, e não como produto previamente determinado.

Do ponto de vista estético, o postal opera como microdispositivo narrativo: ele sintetiza uma experiência formativa em gesto visual e textual, deslocando a ideia de ensino como sequência linear de conteúdos para a compreensão da aula como evento que se constrói na relação. Tal deslocamento dialoga diretamente com a noção de experiência formulada por Larrosa (2011), na medida em que a aula deixa de ser mera ocorrência programada e passa a ser aquilo que pode efetivamente "nos passar", nos afetar e nos transformar.

Além disso, o postal tensiona a espacialidade da docência. Ao não representar o espaço tradicional da sala de aula, ele desestabiliza a associação entre ensino e ambiente institucional rígido. A aula aparece como prática móvel, relacional e situada. Essa leitura permite articular a produção artística com a ideia de desterritorialização — entendida aqui não apenas em sentido geográfico, mas simbólico.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Quando o(a) artista-pesquisador(a) assume a docência em contextos que escapam ao formato convencional — como a realização de encontros em espaços escolhidos pelos(as) próprios(as) estudantes — instaura-se um movimento de reconfiguração simbólica do território pedagógico. A sala de aula deixa de ser espaço exclusivamente normativo e passa a constituir-se como espaço de negociação e produção coletiva de sentido. Trata-se de deslocamento que não elimina a institucionalidade, mas a tensiona.

Essa desterritorialização não significa ausência de rigor. Ao contrário, exige maior consciência dos processos formativos, pois rompe com a naturalização dos dispositivos pedagógicos. A docência artista, nesse sentido, não se define por informalidade, mas por atenção crítica às formas pelas quais o ensino se organiza.

Assim, o(a) artista-pesquisador(a) na docência universitária opera numa zona de fronteira: entre criação e mediação, entre autoria e responsabilidade formativa, entre liberdade estética e compromisso institucional. A prática docente torna-se, então, espaço de elaboração estética e política, no qual ensinar é também produzir condições para que algo aconteça — para que a experiência, como afirma Larrosa (2011), possa efetivamente tocar e transformar.

Acúmulos, apagamentos e rizoma: crítica ao modelo transmissivo na formação universitária

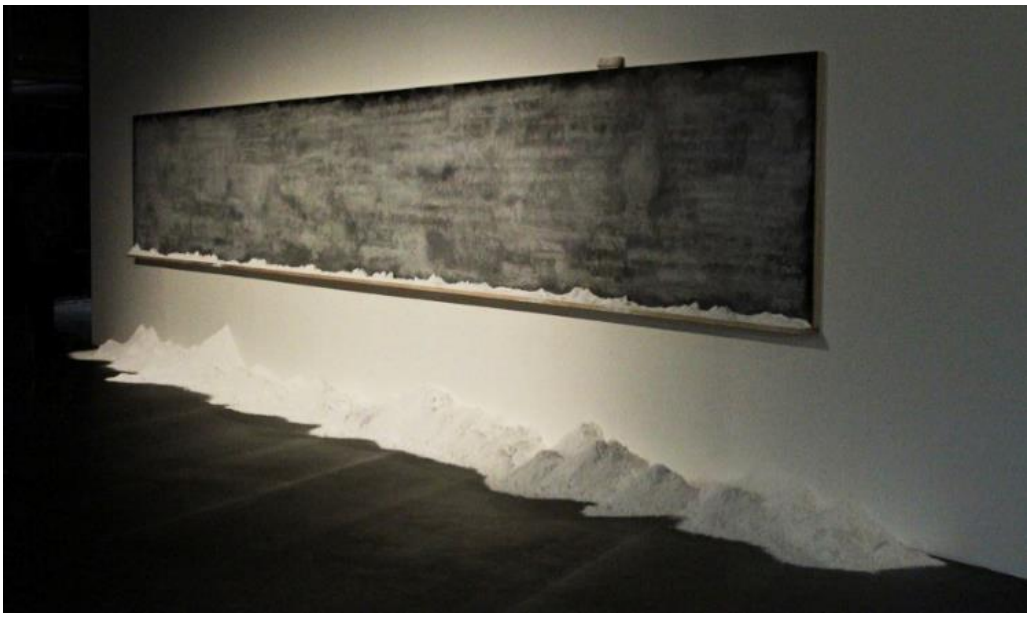
A produção *Sobre este mesmo mundo* (2010), de Cinthia Marcelle[1] constitui um potente dispositivo crítico para tensionar a lógica acumulativa que ainda estrutura grande parte das práticas educativas contemporâneas. Longe de funcionar como mera ilustração temática, a obra opera visualmente como condensação simbólica de um sistema saturado de objetos, signos e resíduos, sugerindo a exaustão de um modelo que organiza o mundo por empilhamento e repetição.

[1] Cinthia Marcelle (Belo Horizonte, 1974) é artista visual brasileira reconhecida por trabalhos que tensionam as fronteiras entre performance, vídeo, fotografia, instalação e ações coletivas. Sua produção frequentemente mobiliza situações do cotidiano, gestos mínimos e ações colaborativas para problematizar relações sociais, políticas e espaciais, explorando temas como precariedade, trabalho, convivência, resistência e dissenso no espaço público. Com trajetória consolidada no circuito nacional e internacional da arte contemporânea, participou de importantes exposições, como a 29ª Bienal de São Paulo (2010), além de mostras em instituições no Brasil e no exterior.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Figura 2 – Sobre este mesmo mundo (2009), Cinthia Marcelle.



Fonte: PIPA Prize (2017).

Na imagem, observa-se um acúmulo de materiais aparentemente ordinários — giz, pó e quadro — organizados de modo que remetem à lógica de estoque e armazenamento. O excesso não se apresenta como potência criativa, mas como saturação. Essa visualidade convoca o espectador a refletir sobre sistemas que operam pela lógica dos acúmulos, nos quais o valor está na quantidade e não na transformação.

Transposta para o campo educacional, a obra dialoga com a crítica ao modelo transmissivo de ensino, que concebe o conhecimento como conteúdo a ser armazenado pelo estudante. A ênfase na avaliação quantitativa, no cumprimento de ementas extensas e na centralidade do produto final reforça essa lógica de acúmulo. O saber torna-se objeto depositado, e não experiência elaborada.

A crítica aqui não se dirige apenas às práticas avaliativas, mas à estrutura epistemológica que sustenta o ensino universitário quando este se organiza como sistema linear, cumulativo e hierárquico. Nesse modelo, o conhecimento avança por

Volume 2026
ISSN 2319-0868

etapas sequenciais e rigidamente delimitadas, reproduzindo uma organização arbórea — com tronco central e ramificações subordinadas — que privilegia estabilidade e centralização.

É nesse ponto que a metáfora do rizoma, desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* oferece instrumental conceitual fecundo para repensar os processos formativos. Em oposição ao modelo arborescente, os autores afirmam: "o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser' mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37).

Essa formulação rompe com a ideia de origem fixa e destino previamente determinado. O rizoma não se organiza por hierarquia ou linearidade, mas por conexões múltiplas e não previsíveis. Ele permite pensar a formação como processo aberto, em que saberes se entrecruzam, se contaminam e se reconfiguram constantemente.

Aplicada à docência universitária em arte, a noção de rizoma desloca o ensino de uma lógica de transmissão sequencial para uma dinâmica de conexões transversais. Em vez de organizar o conhecimento como estoque acumulativo, propõe-se pensar a formação como rede de relações entre experiência estética, teoria, prática e contexto.

A articulação entre a obra de Cinthia Marcelle e o conceito de rizoma permite compreender que a crítica ao modelo transmissivo não é apenas pedagógica, mas estética e política. O acúmulo representado na obra simboliza o risco de um ensino que privilegia quantidade sobre intensidade, informação sobre experiência, produto sobre processo.

A docência artista, nesse contexto, busca instaurar fissuras nesse sistema. Não se trata de negar a organização curricular ou a necessidade de sistematização, mas de tensionar a naturalização de uma estrutura hierárquica que reduz o aprendizado à memorização e à performance avaliativa. Ao relacionar o conceito de rizomas, a prática docente passa a valorizar conexões inesperadas,

Volume 2026
ISSN 2319-0868

atravessamentos interdisciplinares e experiências que não se esgotam no cumprimento de objetivos previamente definidos.

Desse modo, a crítica ao modelo do depósito não implica desordem, mas reorganização epistemológica. Trata-se de substituir a imagem do acúmulo — apresentado na obra de Marcelle — pela imagem da rede. A formação universitária, especialmente no campo da arte, ganha potência quando se estrutura como campo de encontros e não como arquivo saturado.

Ao evidenciar a saturação do acúmulo, a imagem convoca a imaginar outras formas de organização do saber — formas que se aproximam da multiplicidade rizomática descrita por Deleuze e Guattari. Nesse sentido, arte e pedagogia se encontram não por analogia superficial, mas por compartilharem a possibilidade de desestabilizar estruturas cristalizadas e produzir novos modos de pensar a formação.

Construção de vínculos, autoridade e autoria na docência universitária em arte

O projeto *Humanae* (2013), da artista Angélica Dass, constitui potente disparador para pensar a docência universitária como prática relacional. A série apresenta retratos fotográficos de pessoas de diferentes origens, cujos tons de pele são identificados a partir de códigos cromáticos da paleta Pantone[2] Ao substituir categorias raciais fixas por gradações cromáticas, a obra dissolve classificações rígidas e evidencia a complexidade das singularidades humanas.

[2] Pantone refere-se ao *Pantone Matching System* (PMS), sistema internacional de padronização e catalogação de cores criado pela empresa norte-americana Pantone LLC em 1963. Amplamente utilizado nos campos do design, artes visuais, moda, publicidade e indústria gráfica, o sistema permite a identificação precisa e a reprodução padronizada de tonalidades, atribuindo códigos específicos às cores, o que favorece sua uniformização em diferentes suportes e contextos de produção visual.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Figura 2 – Projeto Humanae (2013), Angélica Dass.



Fonte: Angélica Dass, Humanae.

Esteticamente, o projeto opera pela repetição com variação: cada retrato mantém enquadramento semelhante, mas nunca idêntico. A aparente padronização revela, paradoxalmente, a impossibilidade de homogeneização. O fundo cromático, derivado do próprio tom de pele retratado, produz deslocamento simbólico: aquilo que historicamente foi critério de hierarquização torna-se campo de visibilidade e reconhecimento.

Transposta para o contexto pedagógico, a obra convoca a repensar a sala de aula como espaço de encontro entre singularidades. Se o modelo transmissivo tende a tratar os estudantes como receptáculos homogêneos de conteúdo, a perspectiva aqui defendida reconhece a formação como processo que se constrói na relação entre sujeitos historicamente situados. Não se trata de mera “afetividade” no sentido sentimental do termo, mas de construção de vínculos que implicam reconhecimento, escuta e responsabilidade mútua.

Maria Isabel da Cunha (2012), ao investigar as características do “bom professor” a partir da percepção dos estudantes, identifica que a autoridade docente

REVISTA DA FUNDARTE

não se fundamenta apenas no domínio do conteúdo, mas na capacidade de estabelecer relações significativas e eticamente comprometidas. Segundo a autora:

> O professor considerado competente pelos alunos é aquele que articula conhecimento sólido da área com capacidade de diálogo, clareza na comunicação e postura ética coerente. A autoridade, nesse caso, não decorre do autoritarismo, mas da legitimidade construída na relação pedagógica. (Cunha, 2012, p.43).

A distinção entre autoridade e autoritarismo é fundamental. Autoridade pedagógica não se impõe pela hierarquia institucional, mas se constrói na coerência entre discurso e prática, na consistência teórica e na responsabilidade formativa. No contexto da docência universitária em arte, essa autoridade precisa dialogar com a dimensão inventiva anteriormente discutida. Não se trata de abdicar da posição docente em nome de horizontalidade acrítica, mas de sustentar um lugar de mediação que permita a circulação de saberes sem dissolver a responsabilidade do(a) professor(a).

Essa construção de autoridade relaciona-se diretamente à noção de autoria. Se, conforme discutido anteriormente a partir de Franco (2016), a universidade é espaço de criação de perguntas e produção de conhecimento, a docência não pode restringir-se à repetição de discursos consolidados. O(A) professor(a) universitário(a) precisa assumir-se como autor(a) — não apenas no sentido de produzir textos acadêmicos, mas de construir percursos formativos singulares.

Nesse ponto, a reflexão desenvolvida por Feldhaus (2022) amplia o debate ao afirmar que:

> A docência em arte exige do professor não apenas domínio conceitual, mas posicionamento autoral diante do conhecimento. Ensinar não é repetir conteúdos legitimados, mas produzir condições para que o saber se atualize na experiência do outro. A autoridade docente se sustenta na capacidade de criar percursos formativos coerentes e sensíveis às singularidades dos sujeitos envolvidos (Feldhaus, 2022, p.82).

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A articulação entre vínculos, autoridade e autoria revela que a docência artista não se define pela neutralidade. Ao contrário, ela assume implicação subjetiva e posicionamento crítico. O(A) professor(a) que ensina arte inevitavelmente mobiliza referências, escolhas estéticas e perspectivas epistemológicas que atravessam sua prática. Tal implicação não constitui fragilidade, mas condição de autenticidade formativa.

Relacionando com a discussão anterior sobre o rizoma, pode-se afirmar que a construção de vínculos não se dá em estrutura hierárquica rígida, mas em rede de relações. A autoridade docente, nesse sentido, não organiza o saber como tronco central que distribui verdades para ramificações passivas, mas como ponto de conexão que sustenta multiplicidades. A autoria, por sua vez, impede que a docência se reduza à reprodução acrítica de modelos internalizados.

A obra *Humanae* torna visível essa lógica relacional. Ao afirmar a diversidade cromática como campo contínuo e não fragmentado, a artista sugere que as diferenças não se organizam em oposição binária, mas em gradação complexa. Analogamente, a sala de aula universitária em arte pode ser compreendida como campo de intensidades e atravessamentos, no qual a formação se constrói pela interação entre experiências, repertórios e perspectivas distintas.

Assim, substituir a ideia de afetividade por construção de vínculos, autoridade e autoria não implica eliminar a dimensão relacional da docência, mas qualificá-la conceitualmente. Vínculos pressupõem responsabilidade; autoridade implica legitimidade; autoria exige posicionamento. A docência artista, ao articular essas três dimensões, distancia-se tanto do modelo transmissivo quanto da diluição excessiva da função docente, configurando-se como prática estética, ética e política.

A invenção da docência e a formação permanente como horizonte ético-estético

A ideia de invenção relacionada à docência não deve ser compreendida como improvisação descompromissada ou ruptura arbitrária com normativas institucionais. Inventar a docência não significa ignorar currículos, desconsiderar diretrizes

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

acadêmicas ou abdicar da responsabilidade formativa que caracteriza o Ensino Superior. Ao contrário, trata-se de reconhecer que, mesmo em estruturas reguladas, há espaço para criação — e que esse espaço constitui dimensão constitutiva do próprio ato de ensinar.

No campo filosófico, a noção de invenção aproxima-se da ideia de produção de diferença. Para Deleuze e Guattari (1995), inventar não é criar algo a partir do nada, mas produzir deslocamentos no interior de um campo já dado, instaurando novas conexões e novos modos de organização. A invenção emerge quando o pensamento abandona a repetição automática e passa a operar por variação. Nesse sentido, inventar a docência implica deslocar modelos internalizados, questionar naturalizações e criar percursos formativos que não se limitem à reprodução de estruturas preexistentes.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a crítica ao modelo transmissivo discutido anteriormente. Se o ensino organizado sob lógica arborescente tende à repetição hierárquica, a invenção aproxima-se da lógica rizomática, na qual as conexões são múltiplas e não lineares. Inventar a docência, portanto, significa instaurar rupturas no automatismo pedagógico, abrindo espaço para experiências que escapem à mera aplicação técnica.

O–(A) artista-pesquisador(a), ao articular produção estética, pesquisa e ensino, encontra na invenção um princípio metodológico e epistemológico. Sua prática não se organiza apenas por protocolos previamente estabelecidos, mas por experimentação consciente e fundamentada. Rigor e imaginação não se opõem; ao contrário, complementam-se. A invenção docente exige domínio conceitual, clareza metodológica e responsabilidade ética, ao mesmo tempo em que convoca sensibilidade, escuta e abertura ao imprevisível.

Nesse ponto, a reflexão desenvolvida por Feldhaus (2022) contribui para consolidar a ideia de invenção como movimento formativo:

> A docência em arte não se sustenta na repetição de fórmulas, mas na capacidade de produzir deslocamentos no interior das próprias práticas institucionais. Inventar, nesse contexto, é criar condições para que o ensino se atualize como experiência significativa, sem

> perder o rigor que lhe confere legitimidade acadêmica (Feldhaus, 2022, p.110).

A invenção, assim compreendida, não é ruptura irresponsável, mas gesto crítico que tensiona a estabilidade excessiva das práticas pedagógicas. Essa discussão conduz diretamente à ideia de formação permanente. Se a docência é campo de invenção, ela não pode ser entendida como estado alcançado de uma vez por todas. A formação docente não se encerra na titulação inicial nem se consolida definitivamente com a experiência acumulada. Ao contrário, constitui processo contínuo de reelaboração, revisão e atualização.

A formação permanente pode ser compreendida como movimento reflexivo que acompanha a prática docente ao longo de sua trajetória. Trata-se de processo no qual o professor revê concepções, reinterpreta experiências e reformula estratégias à luz de novos contextos e desafios. Não se trata apenas de participação em cursos ou eventos formativos, mas de postura epistemológica que reconhece a docência como campo inacabado.

Maria Isabel da Cunha (2012), ao discutir o desenvolvimento profissional docente, ressalta que a prática pedagógica se constrói na intersecção entre saber acadêmico, experiência vivida e reflexão crítica. Para a autora, a profissionalidade docente não é atributo estático, mas resultado de processos contínuos de aprendizagem e ressignificação. Nesse sentido, a formação permanente não é complemento opcional, mas dimensão estruturante da docência universitária.

Relacionando com a noção de experiência de Larrosa (2011), pode-se afirmar que a formação permanente ocorre quando o professor se permite ser afetado pela própria prática. A experiência não é apenas aquilo que acontece ao estudante, mas também aquilo que acontece ao docente. Ensinar transforma quem ensina. A docência inventiva, portanto, pressupõe abertura para essa transformação.

A articulação entre invenção e formação permanente revela que a docência universitária em arte não pode ser reduzida a técnica pedagógica. Ela envolve dimensões sensíveis, éticas e políticas. Sensíveis, porque mobiliza percepção, imaginação e experiência estética; éticas, porque implica responsabilidade na

REVISTA DA FUNDARTE

formação do outro; políticas, porque opera em instituições atravessadas por disputas de poder, normativas e expectativas sociais.

Retomando a metáfora rizomática discutida anteriormente, pode-se pensar que a formação permanente não se organiza por etapas fixas, mas por conexões que se expandem e se reconfiguram ao longo do tempo. Cada experiência docente produz novas entradas e saídas no percurso formativo, impedindo que a prática se cristalize.

Inventar a docência, nesse horizonte, não é evento isolado, mas movimento contínuo. É reconhecer que a prática pedagógica se constrói no entre — entre arte e educação, entre rigor e criação, entre autoridade e vínculo, entre norma e experimentação. O–(A) artista-pesquisador(a), ao assumir essa condição, inscreve sua docência como processo em permanente elaboração, sustentado pela consciência de que formar e formar-se são movimentos inseparáveis.

Considerações

O artigo partiu da seguinte questão: que docência universitária pode ser inventada quando o(a) artista-pesquisador(a) assume o lugar de professor(a)? Ao longo do percurso teórico desenvolvido, buscou-se demonstrar que essa pergunta não se restringe a uma problemática metodológica, mas envolve deslocamentos identitários, epistemológicos e institucionais que atravessam o campo da Arte e Educação no Ensino Superior.

A análise evidenciou que a inserção de profissionais liberais na docência universitária expõe uma tensão estrutural entre saber técnico e saber pedagógico. Contudo, tal tensão não deve ser compreendida exclusivamente como fragilidade formativa. Ao contrário, pode constituir-se como campo produtivo de elaboração crítica, desde que acompanhada de reflexão teórica consistente e de compromisso com a formação permanente.

A categoria de artista-pesquisador(a), assumida neste estudo como operador analítico, permitiu compreender a docência como prática que articula criação, pesquisa e mediação pedagógica. A interlocução com Loponte (2005) evidenciou que a docência artista não se reduz à aplicação de técnicas inovadoras, mas implica

REVISTA DA FUNDARTE

processo de constituição de si, no qual estética e ética se entrelaçam. A partir de Larrosa (2011), a docência foi compreendida como experiência — isto é, como aquilo que efetivamente transforma sujeitos. Com Deleuze e Guattari (1995), problematizou-se o modelo arborescente de organização do conhecimento, propondo a metáfora do rizoma como possibilidade de pensar percursos formativos não lineares e abertos à multiplicidade. Em diálogo com Cunha (2012), destacou-se que autoridade docente não se confunde com autoritarismo, mas se constrói na relação, na coerência ética e na legitimidade acadêmica.

Nesse contexto, a invenção da docência não foi tomada como gesto espontaneísta ou ruptura arbitrária com a institucionalidade universitária, mas como produção de diferença no interior de estruturas reguladas. Inventar significa deslocar automatismos, criar novas conexões e produzir experiências formativas que escapem à lógica meramente transmissiva. A docência universitária em arte, assim compreendida, configura-se como prática que integra rigor conceitual e sensibilidade estética, responsabilidade formativa e abertura ao imprevisível.

A noção de formação permanente emergiu, nesse percurso, como horizonte ético da prática docente. Se a docência é experiência e invenção, ela não pode ser entendida como competência estabilizada, mas como processo contínuo de reelaboração. A formação permanente não se limita à atualização técnica, mas implica postura reflexiva diante da própria prática, disposição para revisão de pressupostos e abertura às transformações que o encontro pedagógico produz.

As análises das produções artísticas mobilizadas ao longo do texto — como *Postais para o futuro*, *Sobre este mesmo mundo* e *Humanae* — permitiram demonstrar que a arte contemporânea não opera apenas como objeto de estudo, mas como disparador crítico capaz de tensionar modelos pedagógicos cristalizados. A partir dessas obras, evidenciou-se que a docência universitária em arte pode constituir-se como espaço de reconfiguração simbólica do ensino, no qual a aula deixa de ser mero local de depósito de conteúdos e passa a ser compreendida como acontecimento relacional e formativo.

Conclui-se, portanto, que a constituição do(a) artista-pesquisador(a) como docente no Ensino Superior não representa simples transposição de práticas

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

artísticas para o ambiente acadêmico. Trata-se de processo de reconfiguração identitária que exige elaboração conceitual, compromisso institucional e consciência ética. A docência universitária em arte, quando assumida como prática inventiva e permanentemente formativa, contribui para deslocar o ensino de uma lógica de acumulação para uma lógica de experiência, autoria e responsabilidade compartilhada.

Ao problematizar a docência a partir desse lugar específico, o artigo busca contribuir para o debate contemporâneo sobre formação de professores(as) no Ensino Superior, especialmente no campo das artes, afirmando que inventar a docência não é abandonar o rigor, mas ampliar seus sentidos. A experiência estética, longe de opor-se ao conhecimento, pode operar como condição de sua intensificação crítica.

Referências:

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DASS, Angélica. **Humanae.** 2013. Projeto fotográfico. Disponível em: https://angelicadass.com/humanae/. Acesso em: 19 fev. 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FELDHAUS, Marcelo. 2022. Tese (Doutorado em Educação). **A dimensão ética e estética na docência no ensino superior: fricções entre a arte contemporânea, cuidado de si e pedagogia universitária** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248869. Acesso em: 19 fev. 2026

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Educação superior e contextos emergentes.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

GUTERRES, Patrícia Teixeira. **Postais para o futuro.** Porto Alegre: ArteVersa/UFRGS, 2016. Série de postais artísticos. Disponível em: https://www.ufrgs.br/arteversa/. Acesso em: 19 fev. 2026.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

REVISTA DA FUNDARTE

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MARCELLE, Cinthia. **Sobre este mesmo mundo** [instalação]. 2009. Disponível em: https://www.pipaprize.com/. Acesso em: 19 fev. 2026.

Recebido em:24/02/2026 .
Aceito em:20/05/2026 .
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Marcelo Feldhaus

Possui graduação e especialização em Artes Visuais Licenciatura, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense [Unesc 2004 e 2006]. Mestrado em Educação pela mesma Instituição [2015]. É Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS]. Professor da Carreira do Magistério Superior, Adjunto A, Classe A, nível 1, em regime de trabalho de Dedicação Exclusiva [DE], no Departamento de Metodologia de Ensino [MEN] do Centro de Ciências da Educação [CED] da Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC]. Membro do Grupo ARTEVERSA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência e do GPA - Grupo de Pesquisa em Arte. Integrante do Banco de Avaliadores [BASIs] do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior [SINAES]. Foi Diretor de Ensino Presencial da Unesc [2018-2024] e professor titular no Curso de Artes Visuais na mesma Instituição [2008-2024]. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, formação de professores, formação estética docente, arte e docência, pedagogia universitária e docência no ensino superior.
E-mail: fwmconsultoriaeducacional@gmail.com

Rafaela Ribeiro Pereira
Artista visual, professora e pesquisadora. Cursa Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Especialista em Poéticas Visuais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2021). Bacharela em Artes Visuais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2017). Conselheira no Setor de Artes Visuais do Conselho Municipal de Políticas Culturais de Criciúma - COMCCRI (2018-2022). Professora das Disciplinas Educação Vocal e Pesquisa em Arte, no Curso de Licenciatura em Artes , em convênio com a Universidade Regional de Blumenau - FURB em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2023-

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

2025). Responsável pela Secretaria do III e IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, promovido pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (2018-2021). Membro da Comissão organizadora do Programa de Formação Docente da Unesc (2018-2020). Contralto no Coral UNESC da Universidade do Extremo Sul Catarinense (2018). Maestrina do Coral Unesc (2025). Tem experiência na área da Arte , com mediação cultural, organização de eventos e participações culturais com apresentações musicais solo e em grupo. Pesquisadora com ênfase em Poéticas Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: experiência e arte, subjetividade na arte, processos e poéticas. É membro do Grupo de Pesquisa em Arte - GPA/CNPq UNESC e Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME).
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7473-1904
E-mail: elahrafa@unesc.net

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

FELDHAUS, Marcelo; PEREIRA, Rafaela Ribeiro. A CONSTITUIÇÃO DO(A) ARTISTA-PESQUISADOR(A) NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, p.1-24, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE