

A Pós-Graduação profissional como inflexão acadêmica: o PROFARTES e a reconfiguração epistemológica situada no ensino de arte¹

Professional graduate education as an academic inflection: PROFARTES and the situated epistemological reconfiguration in art education

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809253012026e0005>

Alexandre José Guimarães²

Orcid: 0000-0003-4256-8959

Recebido: 21/07/2026

Aprovado: 21/09/2026

Publicado: 01/10/2026

¹ Declaração de uso de Inteligência Artificial: O autor utilizou ferramentas de Inteligência Artificial Generativa como suporte à pesquisa bibliográfica e à identificação de referências sobre o tema deste estudo. A Figura 1 foi gerada com o auxílio de Inteligência Artificial Generativa. Todo o conteúdo foi revisado criticamente pelo autor, que assume integral responsabilidade pela precisão das informações, pelas análises e pelas conclusões apresentadas.

² Alexandre José Guimarães é doutor em Arte e Cultura Visual e mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com período sanduíche no College of Design, Architecture, Art and Planning (DAAP), da University of Cincinnati (EUA), durante o mestrado. Graduado em Artes Visuais, com habilitação em Design Gráfico, também pela UFG. É Coordenador Nacional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes - Rede PROFARTES. Docente de Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás (IFG), atua na pesquisa e na formação de professores de Arte para a Educação Básica, em cursos de licenciatura e no mestrado profissional. É líder do grupo de pesquisa INCOMUM (Processos de Criação e Ensino de Arte) e editor da revista Incomum. Áreas de interesse: metodologias artísticas de pesquisa; processos criativos no ensino de artes visuais; ensino do desenho e do design. E-mail: alexandre.guimaraes@ifg.edu.br

Resumo

O artigo examina a pós-graduação profissional como uma inflexão no modelo acadêmico tradicional, utilizando o Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROFARTES) como campo empírico. Fundamentado na distinção entre racionalidade acadêmica e racionalidade profissional, o estudo investiga os deslocamentos epistemológicos, metodológicos e avaliativos decorrentes dessa modalidade, com foco nos programas voltados à formação de professores da Educação Básica. Por meio da análise de documentos normativos da CAPES, da reestruturação recente do PROFARTES e da criação da Área 51 (Ciências e Humanidades para a Educação Básica), o texto identifica uma reconfiguração epistemológica pautada na produção de conhecimentos situados, na articulação entre teoria e prática e no impacto social da pesquisa. Discutem-se, ainda, os formatos de pesquisa e trabalhos de conclusão, destacando o processo artístico e o material didático como formas legítimas de conhecimento. Conclui-se que racionalidade acadêmica e profissional não se opõem, mas oferecem uma chave interpretativa produtiva, exigindo aprofundamento epistemológico para reconhecer a pluralidade de formas de produzir e validar conhecimento.

Palavras-chave: PROFARTES; Educação Básica; Epistemologia situada.

Abstract

This article examines professional graduate education as a shift within the traditional academic model, using the Professional Graduate Program in Arts (PROFARTES) as its empirical field. Grounded in the distinction between academic and professional rationality, the study investigates the epistemological, methodological, and evaluative shifts arising from this modality, focusing on programs aimed at training Basic Education teachers. Through analysis of CAPES regulatory documents, PROFARTES's recent restructuring, and the creation of Area 51 (Sciences and Humanities for Basic Education), the article identifies an epistemological reconfiguration guided by situated knowledge production, the integration of theory and practice, and research's social impact. It also discusses research formats and capstone works, highlighting artistic processes and teaching materials as legitimate forms of knowledge production. The article concludes that academic and professional rationality are not opposing forces but a productive interpretive framework, requiring deeper epistemological grounding to recognize the plurality of ways knowledge is produced, validated, and shared in Basic Education.

Keywords: PROFARTES; Basic Education; Situated Epistemology.

Introdução

As noções de racionalidade acadêmica e de racionalidade profissional são mobilizadas como base conceitual para as discussões desenvolvidas, constituindo uma chave interpretativa que permite compreender os diferentes modos de produção, validação e circulação do conhecimento no âmbito da pós-graduação, especialmente nos programas profissionais voltados à qualificação de professores da Educação Básica. Tal perspectiva permite problematizar os deslocamentos epistemológicos em curso na pós-graduação brasileira, particularmente no que se refere às tensões, aproximações e reconfigurações entre modelos acadêmicos tradicionais e formas emergentes de produção de conhecimento orientadas à prática.

A partir desse referencial teórico, o artigo organiza-se em três movimentos analíticos articulados. Inicialmente, discute a emergência dos mestrados profissionais no Brasil, evidenciando o processo por meio do qual essa modalidade se consolida como parte integrante do sistema de pós-graduação. Em seguida, examina a criação dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), situando, nesse contexto, a constituição da Área 51 – Ciências e Humanidades para a Educação Básica como marco recente na reorganização desse campo. Por fim, analisa o Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROFARTES), ofertado em rede nacional, desde sua origem até o atual processo de reestruturação, compreendido como um movimento de alinhamento epistemológico às diretrizes da pós-graduação profissional. Nesse percurso, são problematizados seus formatos de pesquisa e de trabalhos de conclusão, à luz da noção de pesquisa situada e das exigências de aderência à Área 51, bem como seus desdobramentos para o Ensino de Arte na Educação Básica. Desse modo, o artigo busca contribuir para a compreensão das especificidades epistemológicas da pós-graduação profissional, particularmente no campo do Ensino de Arte.

1. Coexistência entre racionalidade acadêmica e racionalidade profissional na pós-graduação: implicações para um exercício epistemológico

A noção de racionalidade acadêmica, nesse contexto, refere-se ao conjunto de princípios, valores e critérios que historicamente orientam a produção, validação e circulação do conhecimento no interior das instituições de ensino superior. Essa racionalidade estrutura-se, predominantemente, a partir de uma lógica disciplinar, na qual o conhecimento é organizado em campos específicos, validado por meio de critérios de cientificidade, formalização teórica e publicação em veículos reconhecidos, com vistas à formação de pesquisadores e à produção de conhecimento universalizável.

Racionalidade relaciona-se à lógica de funcionamento do campo científico, no qual a produção e o reconhecimento do conhecimento estão submetidos a regras internas de legitimação, historicamente constituídas e socialmente situadas. Nessa perspectiva, a dinâmica da produção científica pode ser compreendida à luz da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, segundo a qual o campo científico configura-se como um espaço relacional relativamente autônomo, situado entre as dinâmicas internas da produção científica — vinculadas às instituições, aos pares e aos mecanismos de validação — e as determinações externas, que articulam a ciência às condições sociais, históricas e políticas mais amplas (Bourdieu, 2004). Assim, a racionalidade acadêmica constitui uma matriz epistemológica que orienta o que é reconhecido como conhecimento legítimo, como ele deve ser produzido e sob quais critérios é validado no âmbito da pós-graduação.

Por sua vez, a racionalidade profissional orienta-se pela produção de conhecimentos situados, vinculados a contextos concretos de atuação e à resolução de problemas emergentes do mundo do trabalho. No âmbito da pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, essa racionalidade se expressa na valorização da aplicabilidade da pesquisa, na articulação entre teoria e prática e na produção de resultados que assumem a forma de produtos, processos e tecnologias com potencial de intervenção em contextos sociais específicos.

Se, na racionalidade acadêmica, os critérios de validação se organizam a partir das regras internas do campo científico, na racionalidade profissional esses critérios deslocam-se para a relação entre conhecimento, contexto e transformação da prática. Nessa direção, alinha-se a uma epistemologia da pesquisa como prática social, orientada ao contexto e à produção de conhecimentos localmente relevantes, em que o valor do conhecimento se relaciona à sua utilidade e à sua capacidade de transformação, e não apenas à validação em termos abstratos ou universalizantes (Camargo-Borges, 2020). No caso dos programas voltados à qualificação de professores da Educação Básica, essa orientação implica a centralidade do contexto escolar como campo de investigação, bem como a produção de recursos educacionais, metodologias e processos de ensino e aprendizagem que dialogam diretamente com as demandas do ensino. Assim, a racionalidade profissional desloca o foco da produção de conhecimento universalizável para a produção de conhecimentos situados e socialmente referenciados, nos quais impacto, inovação e transformação das práticas constituem critérios fundamentais de validação.

Nessa perspectiva, a pós-graduação profissional configura-se como um espaço de coexistência entre essas duas racionalidades, não como instâncias opostas ou excludentes, mas como uma dicotomia analítica produtiva para a compreensão e a constituição epistemológica do conhecimento nos programas profissionais. Essa coexistência implica reconhecer que distintos regimes de validação, formas de produção e finalidades do conhecimento podem operar de maneira articulada, ainda que não isenta de assimetrias e

desafios institucionais. Tal dinâmica se manifesta de forma particularmente evidente nos programas voltados à qualificação de professores, nos quais se articulam exigências de rigor acadêmico e de relevância social, bem como a necessidade de reconhecimento de diferentes formas de produção, como os recursos educacionais e, no caso das Artes, os processos artísticos.

Diante do exposto, cabe destacar que a distinção entre racionalidade acadêmica e racionalidade profissional possui caráter analítico, e não se apresenta como tipologia fechada ou definitiva: trata-se de uma chave interpretativa em construção, cujo aprofundamento é desejável tanto no âmbito dos programas quanto no campo mais amplo da pós-graduação brasileira.

2. Dos “mestrados profissionalizantes” aos Programas de Pós-Graduação Profissional

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Portaria nº 47/1995, introduziu mudanças significativas na pós-graduação *stricto sensu* brasileira ao regulamentar e incentivar a criação dos cursos de mestrado profissional, então denominados “mestrados profissionalizantes”. Essa iniciativa inseriu-se em um movimento mais amplo de reformulação da pós-graduação no Brasil, intensificado a partir da década de 1990, quando se ampliou o debate sobre a necessidade de aproximação entre universidade, mundo do trabalho e demandas sociais e culturais. Nesse contexto, o mestrado profissional passou a se caracterizar pela ênfase na aplicação do conhecimento, pela flexibilização curricular e pela valorização de produtos e processos vinculados à prática profissional, consolidando uma aproximação mais direta entre a universidade e o mundo do trabalho.

Posteriormente, em 2017, a CAPES instituiu também os cursos de doutorado profissional, consolidando institucionalmente a modalidade profissional no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, por meio da Portaria nº 389/2017. O documento estabeleceu diretrizes para o funcionamento, a avaliação e a finalidade desses cursos, com ênfase na produção aplicada, na inovação e na resolução de problemas oriundos do mundo do trabalho. Esse processo contribuiu para o fortalecimento e a expansão dos programas profissionais no país, ao mesmo tempo em que impulsionou o debate acadêmico acerca de sua identidade, finalidades e especificidades em relação à pós-graduação acadêmica, tradicionalmente orientada para a formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior.

Ao longo dos vinte anos que separam a publicação dessas duas portarias, desenvolveu-se um amplo debate em torno das especificidades e da estrutura acadêmico-científica dos programas de pós-graduação profissionais, envolvendo diferentes setores das universidades e sua interface com a sociedade. Entre

consensos e dissensos, algumas áreas manifestaram-se contrárias à criação da modalidade profissional, enquanto outras, já com mestrados em funcionamento, passaram a evidenciar, em articulação com setores sociais e produtivos, soluções técnicas e tecnológicas voltadas à resolução de problemas do campo profissional, simultaneamente configurado como campo situado de investigação. Nesse período, os comitês de avaliação da CAPES também se reorganizaram, incorporando critérios próprios para a análise dos diferentes tipos de produção, o que contribuiu para o reconhecimento do papel e da efetividade desses programas na pós-graduação brasileira.

A publicação desses documentos reguladores insere-se em um contexto mais amplo de debates e formulação de políticas públicas educacionais no final da década de 1990 e início dos anos 2000, marcado por iniciativas voltadas à articulação entre universidades e setores sociais, culturais e produtivos, em consonância com políticas de transferência de conhecimento científico e tecnológico. Esse debate foi posteriormente consolidado, sobretudo, pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005–2010, que ampliou as possibilidades de criação de novos cursos de mestrado oriundos de diversas demandas sociais, a exemplo dos cursos voltados à qualificação de professores da rede pública, com vistas à “[...] produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a proposição de novas tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos” (Barros; Valentim; Mello, 2005, p. 131).

É nesse contexto que se torna possível compreender a criação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) como uma inflexão no âmbito das políticas públicas educacionais, ao instituir, pela primeira vez no país, uma estratégia nacional articulada de formação em nível de pós-graduação, organizada em rede e diretamente vinculada às demandas da Educação Básica. Ao deslocar o eixo da formação para o contexto da prática docente e para problemas oriundos do cotidiano escolar, o ProEB materializa, em termos institucionais, princípios associados à racionalidade profissional, ao mesmo tempo em que tensiona e reconfigura os modelos tradicionais da pós-graduação acadêmica.

3. A área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica e a redefinição epistemológica da pós-graduação para qualificação de professores

A partir de 2024, os cursos de mestrado profissional vinculados ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) passaram por um processo de reorganização decorrente da reformulação da política indutora de formação de professores da Educação Básica no âmbito da CAPES. Tal reformulação não apenas redefiniu sua estrutura, como também instituiu o ProEB como programa de pós-graduação *stricto sensu* e, simultaneamente, criou a área básica e

de avaliação denominada Ciências e Humanidades para a Educação Básica (Área 51), vinculada à grande área Multidisciplinar. O documento que orienta essa área, com vigência de 2025 a 2028, indica que sua criação está associada ao objetivo de ampliar o impacto social dos programas, especialmente por meio da elevação da qualidade da formação de mestres e doutores e do fortalecimento de uma produção intelectual qualificada e socialmente referenciada (Brasil, 2025).

O documento aponta que o principal desafio da área não se limita à definição de indicadores de avaliação, mas diz respeito à própria consolidação de sua identidade epistemológica, aspecto compreendido, nesta análise, como um campo de problematização que evidencia a coexistência entre racionalidade acadêmica e racionalidade profissional. Questões como o conceito de aderência, a cultura de coautoria, a concepção de impacto e inovação, a valorização de produtos técnicos e tecnológicos e o acompanhamento de egressos evidenciam o esforço de construção de um modelo avaliativo que ultrapasse referenciais estritamente bibliométricos e reconheça a especificidade de programas em rede, de natureza aplicada e voltados à Educação Básica. Tais desafios revelam, assim, uma área em processo de institucionalização, que busca afirmar identidade própria – orientada pela aplicabilidade, pela produção de recursos educacionais e pelo impacto social – ao mesmo tempo em que permanece em diálogo, e por vezes em tensão, com parâmetros tradicionais de validação do conhecimento científico.

A criação dessa nova área convida os docentes vinculados aos programas do ProEB, especialmente do PROFARTES, a se compreenderem a partir de um duplo pertencimento institucional e epistemológico: a área de Artes, que constitui sua base de formação e tradição acadêmica, e a inserção na grande área Multidisciplinar, que passa a abrigar programas orientados por problemas e campos de conhecimento estruturantes da Educação Básica. Essa reconfiguração exige redefinição identitária e epistemológica, uma vez que esses programas deixam de se orientar exclusivamente pelas lógicas disciplinares de origem e passam a se estruturar a partir das demandas, dos problemas e dos contextos próprios da Educação Básica.

A consolidação da Área 51 também pode ser compreendida a partir de uma dimensão epistemológica, especialmente no que se refere às noções de rigor acadêmico e produção em áreas que não se estruturam exclusivamente a partir de modelos científicos tradicionais. Nessa perspectiva, Camargo-Borges (2021) defende que a pesquisa, particularmente nas áreas de Artes e Humanidades, não deve ser compreendida apenas como um processo de descrição ou análise da realidade, mas como um processo de criação, imaginação e transformação de mundo, o que implica reconhecer formas de produção que extrapolam os modelos estritamente científicos. Essa perspectiva contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pela Área 51, ao evidenciar que a consolidação de seus critérios de avaliação passa não apenas pela definição de indicadores, mas pela explicitação de sua epistemologia e pela redefinição do que se entende por rigor acadêmico em pesquisas de natureza aplicada, criativa e voltadas à Educação Básica. Assim, a

coexistência entre racionalidade acadêmica e racionalidade profissional também se expressa como uma questão epistemológica, na medida em que coloca em debate diferentes concepções de conhecimento, pesquisa, validação e impacto.

Mais do que uma reestruturação administrativa, a criação da nova área de avaliação sinaliza uma inflexão na forma de compreender a pós-graduação voltada à qualificação de professores da Educação Básica, especialmente no que se refere aos processos de produção, aos critérios de avaliação e às formas de inserção social da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma mudança na matriz epistemológica que passa a orientar a produção nesse campo, a qual deixa de se estruturar prioritariamente a partir das disciplinas acadêmicas e passa a se organizar a partir dos problemas educacionais, das experiências docentes e das áreas de conhecimento que estruturam a Educação Básica.

4. O PROFARTES: concepção e readequação pela lógica profissional

No contexto recente de institucionalização da pós-graduação voltada à qualificação de professores da Educação Básica, a lógica profissional vem sendo tecida de forma concomitante à formulação e à implementação de políticas indutoras, diretrizes normativas e parâmetros de avaliação. Trata-se de um processo em curso, no qual tais políticas não apenas orientam, mas também se constituem e se redefinem no interior das práticas desenvolvidas pelos programas, delineando progressivamente seus fundamentos, finalidades e modos de produção.

Inserido nesse contexto, o PROFARTES — Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes — foi instituído em 2014, no âmbito das políticas de fomento da CAPES voltadas à qualificação de professores da Educação Básica. Ofertado em rede nacional e sediado no Instituto Federal de Goiás (IFG), o programa reúne atualmente 21 instituições de ensino superior distribuídas em todas as regiões do país, configurando-se como um espaço de cooperação científica, artística, técnica e tecnológica no campo do Ensino de Arte. Voltado a professores de Arte em exercício, o programa estabelece uma articulação direta entre pesquisa e prática docente, favorecendo a circulação de experiências e o desenvolvimento de produções bibliográficas, artística, técnicas e tecnológicas situadas.

Em 2025, o PROFARTES passou por um processo de reestruturação acadêmica, com ênfase na revisão de seus documentos estruturantes — especialmente o Projeto Pedagógico e o Regimento Geral — e das normativas relativas às modalidades de pesquisa e aos trabalhos de conclusão, em alinhamento às diretrizes da pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional. O projeto pedagógico reformulado

instituiu duas linhas de pesquisa: a) Processos de Criação para o Ensino de Arte; b) Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte.

Após mais de uma década de funcionamento, e no processo de consolidação de sua identidade como programa de pós-graduação profissional, o PROFARTES passa a explicitar um movimento de alinhamento mais sistemático às diretrizes da modalidade profissional, com ênfase no desenvolvimento de recursos educacionais e de processos artísticos vinculados à prática docente e aplicáveis a contextos de Ensino de Arte. Nesse âmbito, o material didático é assumido como produção técnica/tecnológica, conforme os referenciais da CAPES, ao mesmo tempo em que o processo artístico é reconhecido, no mesmo nível de relevância, como prática investigativa constitutiva da pesquisa em Ciências e Humanidades para a Educação Básica, associada à área de Artes.

Na sua origem, o PROFARTES foi constituído majoritariamente por docentes com trajetória em programas acadêmicos na área de Artes, o que implicou um movimento de readequação às especificidades da modalidade profissional. Essa reorientação nem sempre se traduziu, de imediato, em produções plenamente aderentes aos critérios da pós-graduação profissional, sendo recorrentes investigações que, embora formalmente enquadradas como profissionais, mantinham-se ancoradas em lógicas acadêmicas tradicionais. Tal fenômeno já havia sido identificado em avaliações anteriores da CAPES, que apontavam, no final da década de 1980, cursos de mestrado profissional cujas pesquisas e resultados não se diferenciavam dos acadêmicos. Na prática, eram mestrados acadêmicos “maquiados” (p. 128) de profissionais (Barros; Valentim; Mello, 2005).

Esse cenário não decorre, contudo, de uma insuficiência dos programas, mas de um contexto estrutural de transição no sistema de pós-graduação brasileiro, historicamente orientado pela estrutura acadêmica: a formação docente predominantemente acadêmica, a centralidade da dissertação e da tese e a persistência de critérios avaliativos baseados na produção científica disciplinar exigem deslocamentos significativos nos modos de produção e validação do conhecimento.

Ao mesmo tempo, o sistema de fomento e avaliação passa a demandar produtos técnicos e tecnológicos inovadores, com impacto social e aplicabilidade, especialmente no contexto da Educação Básica. No caso do PROFARTES, isso se traduz na valorização de recursos educacionais — em particular materiais didáticos — e na incorporação do processo artístico como dimensão constitutiva da pesquisa. Desse modo, observa-se a configuração de uma mudança na concepção de pesquisa na pós-graduação stricto sensu, marcada pela coexistência entre lógicas acadêmicas e profissionais, o que pode resultar em um hibridismo epistemológico e na constituição de uma dupla natureza para a pós-graduação profissional.

Conjunturalmente, a consolidação da pós-graduação profissional não se limita à criação de novos programas ou formatos de trabalhos de conclusão, mas implica a introdução, no interior das universidades e institutos, de modos de produção do conhecimento orientados pela aplicabilidade, pela inovação e pelo impacto social. Esses modos passam a coexistir com a tradição acadêmica, tensionando-a e, ao mesmo tempo, ampliando as possibilidades de produção e circulação do conhecimento no campo da Educação Básica.

5. Modalidades de Trabalho de Conclusão no PROFARTES: fundamentos epistemológicos, formas de produção e implicações para o Ensino de Arte

5.1 Configuração geral das modalidades

No PROFARTES, além da dissertação como produção bibliográfica, são reconhecidas duas formas principais de produção: a produção artística e a produção técnica/tecnológica. Essa ampliação articula investigação, prática e intervenção no contexto da Educação Básica, em consonância com a natureza da pós-graduação profissional.

A produção artística é compreendida como processo de criação desenvolvido no contexto escolar da Educação Básica, com a coparticipação da comunidade, configurando-se como espaço de experimentação, reflexão e produção coletiva de conhecimento para o Ensino de Arte. Já a produção técnica/tecnológica se materializa na elaboração de recursos educacionais — especialmente materiais didáticos — voltados aos processos de ensino e aprendizagem em Arte, com potencial de impacto nas práticas artístico-pedagógicas.

As produções de conclusão organizam-se, assim, em duas modalidades: Dissertação e Processo Artístico ou Dissertação e Material Didático. Em ambas, a dissertação constitui o eixo estruturante da investigação, articulando-se a diferentes formas de produção, conforme a natureza do problema de pesquisa.

5.2 Dissertação e processo artístico

Nessa modalidade, a investigação volta-se ao desenvolvimento de processos de criação artística vivenciados no contexto da Educação Básica, com coparticipação da comunidade escolar. A dissertação articula reflexão teórica e narrativa do processo, apresentando o problema de pesquisa e analisando a experiência desenvolvida. Seus resultados compreendem a produção bibliográfica e a produção artística,

registrada e interpretada no próprio texto, frequentemente acompanhada de documentação em ambientes digitais. Por envolver a participação de colaboradores, essa modalidade requer atenção às questões éticas em pesquisa.

5.2.1 Fundamentos epistemológicos

No âmbito do PROFARTES, o processo artístico é reconhecido como forma legítima de produção de conhecimento, em consonância com a especificidade epistemológica da área de Artes, na qual a criação constitui dimensão estruturante da investigação e da prática docente.

Embora as normativas vigentes da CAPES para os programas do ProEB enfatizem a associação entre dissertação ou tese e recurso educacional, tal diretriz tende a privilegiar a noção de produto técnico/tecnológico, não contemplando plenamente as especificidades de áreas como as Artes. Nesse campo, o processo de criação não se configura apenas como objeto de análise, mas como prática investigativa situada, coletiva e articulada ao ensino.

Nesse sentido, o PROFARTES amplia o entendimento de produção na pós-graduação profissional ao reconhecer o processo artístico em nível equivalente às produções técnicas. Tal reconhecimento não implica a negação da importância dos recursos educacionais, mas a ampliação do escopo das formas de investigação, incorporando práticas que emergem da experiência artística no contexto escolar.

Nas Artes, o processo de criação assume estatuto investigativo ao envolver experimentação, tomada sensível de decisões, interação com sujeitos e produção de sentidos. No contexto do Ensino de Arte, insere-se diretamente na prática docente, constituindo espaço de reflexão e transformação pedagógica. Assim, ao reconhecer o processo artístico como produção, o PROFARTES contribui para a consolidação de uma matriz epistemológica que valoriza formas plurais de investigação, nas quais criação, prática e reflexão se articulam de maneira indissociável.

5.2.2. Aderência à Educação Básica

No PROFARTES, o processo artístico é compreendido como dimensão intrínseca ao trabalho do professor de Arte, articulado às condições e especificidades da Educação Básica. Desse modo, a investigação situa-se nas práticas docentes e nos contextos escolares, considerados em sua diversidade social, cultural e institucional. O campo investigativo pode ser compreendido de forma ampliada, desde que o problema de pesquisa se constitua na intersecção entre Arte, Ensino e Educação Básica.

As pesquisas voltam-se, assim, aos processos artísticos vivenciados no Ensino de Arte, que não apenas são analisados, mas constituem, eles próprios, espaços de produção de conhecimento. Nesse contexto, tornam-se fundamentais questões orientadoras, tais como: como o processo artístico se integra ao projeto pedagógico? De que modo se articula ao problema de pesquisa? E em que medida o processo de criação se configura, ele próprio, como dimensão do trabalho docente?

5.3 Dissertação e material didático

Nessa modalidade, a investigação orienta-se à proposição de um material didático como produção técnica/tecnológica voltada ao Ensino de Arte na Educação Básica. A dissertação apresenta o problema de pesquisa, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a concepção do material, podendo incluir testes de usabilidade com estudantes e professores, o que demanda atenção às questões éticas. Os resultados compreendem a produção bibliográfica e o produto técnico, concebido para aplicação, adaptação e difusão em contextos educacionais.

5.3.1 Fundamentos técnico-epistemológicos

No âmbito da pós-graduação profissional, os recursos educacionais assumem centralidade como expressão de uma produção orientada à aplicabilidade e ao impacto social. No PROFARTES, o material didático emerge de problemas situados nas práticas docentes e se desenvolve no interior dessas experiências, sendo concebido, testado, analisado e, quando necessário, reelaborado no contexto escolar.

Esse caráter evidencia que o material didático não se reduz a um recurso instrumental, mas constitui um artefato epistemologicamente orientado, cuja produção envolve decisões teóricas, metodológicas, técnicas e estéticas. Sua materialidade — entendida como articulação entre forma, design, linguagens e suportes — integra-se ao conteúdo, constituindo uma unidade da produção. Nessa perspectiva, o design pode ser compreendido como prática cultural que articula forma, função e significado, produzindo sentidos nos contextos de uso dos artefatos (Cardoso, 2012). No Ensino de Arte, essa dimensão assume centralidade, uma vez que a forma não apenas comunica, mas participa da construção do conhecimento. Soma-se a isso a consideração de aspectos como acessibilidade, adaptabilidade e difusão da produção técnica/tecnológica.

Além disso, o material didático se insere na lógica de transferência de conhecimento, ao traduzir resultados de pesquisa em práticas pedagógicas concretas, potencialmente replicáveis. Tal centralidade tensiona modelos tradicionais de validação acadêmica, ao deslocar o foco da produção exclusivamente teórica para formas aplicadas e situadas.

5.3.2 Impactos na Educação Básica

No PROFARTES, a investigação tem como campo privilegiado a escola de Educação Básica, compreendida como espaço de produção de saberes e experiências artísticas e estéticas. Os problemas de pesquisa emergem da prática docente e orientam a proposição de abordagens de ensino e de materiais didáticos ancorados em questões contemporâneas do Ensino de Arte.

Essas produções devem articular qualidade conceitual, pertinência pedagógica e condições de uso em contextos diversos, com potencial de replicabilidade, adaptabilidade e difusão. Nesse sentido, tornam-se fundamentais questões orientadoras, tais como: a quem se destina o material didático? Que proposta apresenta para o contexto contemporâneo do Ensino de Arte? Qual é o formato mais adequado e como opera em contextos pedagógicos específicos? E qual é sua capacidade de replicação e circulação?

MODALIDADE:	DISSERTAÇÃO E PROCESSO ARTÍSTICO	DISSERTAÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO
Natureza da produção	Produção artística + dissertação	Produto técnico (material didático) + dissertação
Foco da pesquisa	Processo de criação artística no contexto escolar	Desenvolvimento de material didático para o Ensino de Arte
Contexto	Experiências artísticas colaborativas situadas na Educação Básica	Abordagens de ensino e aprendizagem em Arte, no contexto da Educação Básica, apresentadas por meio de materiais didáticos.
Forma de registro	Documentação do processo artístico na dissertação + ambientes digitais	Produto autônomo (material didático) + dissertação
Resultados	Produção bibliográfica + produção artística	Produção bibliográfica + produção técnica/tecnológica
Dimensão ética	Participação de colaboradores no processo de criação artística	Participação de colaboradores: usuários (testes e aplicação do produto) ou outras formas, a depender das escolhas metodológicas.

Quadro 1: Síntese das modalidades de Trabalho de Conclusão do PROFARTES.
Fonte: quadro elaborado pelo autor.

6. Duas modalidades, um mesmo solo: experiência artística na pesquisa

Embora o PROFARTES estabeleça normativas claras para as modalidades de Trabalho de Conclusão – dissertação associada a processo artístico ou a material didático –, tais delimitações, orientadas pelas diretrizes da CAPES, devem ser compreendidas como referenciais institucionais a serem atendidos, e não como modelos fechados ou prescritivos. Essas normativas operam como balizadores da produção, assegurando critérios de aderência e validação, sem esgotar as possibilidades investigativas: o cumprimento das exigências regimentais não se opõe à abertura investigativa, mas constitui a condição a partir da qual se tornam possíveis produções que, ao atenderem aos formatos instituídos, os tensionam e expandem, pela própria especificidade da pesquisa em Artes, que mobiliza abordagens sensíveis, contextuais e experimentais.

Nesse sentido, a noção de processo de criação em contextos de ensino e aprendizagem, em diálogo com Salles (2009), pode ser compreendida como movimento criativo, caracterizado pela “convivência de mundos possíveis” (p. 34). Tal perspectiva desloca a compreensão da criação como resultado acabado, permitindo entendê-la como percurso marcado por instabilidades, retomadas, desvios e múltiplas determinações: “A natureza referencial do processo significa a destruição do ideal de começo e fim absoluto” (idem, p. 94).

Essa abordagem possibilita compreender que os processos de criação desenvolvidos no contexto da Educação Básica não se reduzem a práticas tecnicistas ou a exercícios formais de linguagem, mas implicam a complexidade das experiências vividas no ambiente escolar, considerando as dimensões da percepção sensível e poética e do processo como trabalho. Tais processos incorporam, ainda, dimensões sociais, culturais, de gênero, étnico-raciais, inclusivas e políticas que atravessam o cotidiano escolar. Desse modo, a criação artística no âmbito do ensino de arte configura-se como experiência situada, atravessada por diferentes camadas de realidade, e não como aplicação de procedimentos previamente definidos.

A noção de material didático, frequentemente associada a formatos estabilizados – como livros ou e-books –, também pode ser tensionada. Ao compreender a pesquisa em Artes como campo de experimentação e produção de conhecimento, amplia-se essa noção para além de suportes convencionais, incluindo dispositivos, processos, proposições e ambientes que operam pedagógica e artisticamente. Essa ampliação não implica o abandono de critérios institucionais, mas sua reinterpretação a partir dos princípios como aderência ao campo, inovação e potencial de aplicação em contextos diversos da Educação Básica.

Nesse quadro, evidencia-se uma relação intrínseca entre as duas modalidades de Trabalho de Conclusão: os processos de criação vivenciados no contexto escolar não apenas constituem objeto de investigação, mas também funcionam como base para a proposição de materiais didáticos. A experiência artística, nesse

sentido, não se dissocia da dimensão pedagógica, mas a alimenta, fornecendo subsídios concretos para a construção de recursos educacionais sensíveis às especificidades do ensino. Nessa direção, como afirmam Pimentel e Loyola:

O que ensinar/aprender relaciona-se estreitamente com como ensinar/aprender. Parte-se do princípio que ensinar/aprender não são duas faces de mesma ação, mas é uma ação imbricada. Ou seja, não há ensino se não há aprendizagem e não há aprendizagem sem que haja ensino. Não se está considerando os dois termos em suas concepções tradicionais, mas sim na concomitância de ações que se inter-relacionam em diversas direções. Os processos e procedimentos usados propositalmente para que outro alguém aprenda – o que comumente se denomina ensino – partem do princípio de como quem ensina aprendeu e como considera serem eficientes esses processos e procedimentos a partir de sua própria ação. (Pimentel; Loyola, 2019, p. XX).

Quando, por exemplo, um discente/pesquisador do PROFARTES opta pela modalidade dissertação e material didático, isso não implica a renúncia à experiência artística no percurso investigativo. Ao contrário, a ação artístico-pedagógica no contexto escolar — observadas as exigências éticas da pesquisa — pode constituir um operador metodológico fundamental, ainda que não configure, nesse caso, o objeto da investigação. Trata-se, portanto, de distinguir entre o que se investiga e os meios pelos quais se investiga: nessa modalidade, o objeto é a proposição de um material didático, enquanto a experiência artística opera como procedimento para sua análise, experimentação e construção.

Nessa perspectiva, ambas as modalidades de Trabalho de Conclusão podem prever o desenvolvimento de experiências artísticas no espaço escolar (Fig. 1). O que as distingue não é a presença ou ausência da experiência artística, mas a definição do objeto de investigação. Na modalidade dissertação e processo artístico, o objeto é o próprio processo de criação artística no contexto do ensino de arte; já na modalidade dissertação e material didático, a experiência artística — quando pertinente — pode configurar-se como ação de campo, de natureza artístico-pedagógica, assumindo função metodológica. Nesse caso, não se trata de produção artística como finalidade investigativa, mas de sua mobilização como meio para a proposição e o desenvolvimento do material didático.



Figura 1: Representação das experiências artísticas no Profartes.
Fonte: elaboração do autor com auxílio de inteligência artificial generativa (ChatGPT/OpenAI, 2026).

Desse modo, ainda que as modalidades de Trabalho de Conclusão apresentem definições e exigências próprias, ambas se estruturam a partir da experiência artística. É nesse campo de experiência — simultaneamente sensível, reflexivo e situado — que se produzem tanto os processos de criação quanto os materiais didáticos, evidenciando que tais modalidades não operam como instâncias separadas, mas como dimensões inter-relacionadas da pesquisa em Artes no contexto da pós-graduação profissional.

Considerações finais

A análise desenvolvida permitiu compreender a pós-graduação profissional, especialmente no âmbito do PROFARTES, como um campo em processo de consolidação epistemológica, marcado pela coexistência entre racionalidade acadêmica e racionalidade profissional. Longe de configurar uma oposição excludente, essa coexistência constitui uma chave interpretativa produtiva para a compreensão dos modos contemporâneos de produção do conhecimento nos programas voltados à qualificação de professores da Educação Básica. Nesse sentido, a racionalidade profissional introduz deslocamentos relevantes em relação aos modelos tradicionais da pós-graduação, ao enfatizar conhecimentos situados, a articulação entre teoria e prática e o impacto social da pesquisa, ampliando os referenciais da racionalidade acadêmica em direção a uma matriz mais plural de validação e produção do conhecimento.

A análise do PROFARTES evidencia como esse movimento se materializa em práticas institucionais e investigativas. A incorporação de modalidades de trabalho de conclusão que articulam dissertação a processos artísticos ou a materiais didáticos expressa um alargamento das formas de produção, coerente tanto com as especificidades da área de Artes quanto com as diretrizes da área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica. Tais modalidades não se distinguem pela presença ou ausência da experiência artística, mas pela definição do objeto de investigação: na modalidade dissertação e processo artístico, o processo de criação constitui o próprio objeto investigado; na modalidade dissertação e material didático, essa experiência pode operar como procedimento metodológico, mobilizado para a proposição do produto educacional.

A centralidade atribuída ao material didático como produção técnica/tecnológica evidencia a dimensão aplicada da pesquisa, sem prescindir de sua complexidade teórica, metodológica e estética. Tal compreensão desloca a noção de produto educacional de uma perspectiva instrumental para uma perspectiva epistemologicamente orientada, em que forma, conteúdo e uso se constituem de maneira indissociável dos processos de criação que os fundamentam.

Em plano mais amplo, a criação da área de Ciências e Humanidades para a Educação Básica indica que a consolidação da pós-graduação profissional não se restringe ao aperfeiçoamento de critérios avaliativos, mas envolve a construção de referenciais próprios para a produção e validação do conhecimento. A coexistência entre diferentes lógicas de produção não deve ser compreendida como um problema a superar, mas como condição constitutiva e potencialmente produtiva da pós-graduação contemporânea.

Por fim, as noções de racionalidade acadêmica e profissional assumem, neste estudo, caráter analítico e aberto, constituindo ferramentas interpretativas em desenvolvimento. Seu aprofundamento é fundamental para o aprimoramento dos modelos de pós-graduação no Brasil, sobretudo quanto à valorização de formas plurais de pesquisa, à articulação entre conhecimento, prática e transformação social, e ao reconhecimento da experiência como dimensão constitutiva da produção de conhecimento. Nessa direção, a pós-graduação profissional afirma-se não apenas como modalidade, mas como campo em transformação, no qual se reconfiguram os próprios fundamentos do que se reconhece como conhecimento válido no âmbito acadêmico.

Referências

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti; VALENTIM, Marta Lígia Pomim; MELO, Maria Aparecida Amarante de. **O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.84. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84/80>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995**. Dispõe sobre a implantação e funcionamento de cursos de mestrado profissional. Brasília, DF: CAPES, 1995.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011**. Aprova o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEB. Brasília: CAPES, 2011.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório do Grupo de Trabalho Produção Técnica**. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-dav-e-grupos-de-trabalho/relatorios-de-grupos-de-trabalho-tematicos>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 207, de 4 de julho de 2024**. Regulamenta o Programa de Pós-Graduação stricto sensu para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica – ProEB. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Ciências e Humanidades para a Educação Básica – Área 51 (2025–2028)**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/CHEB_DO CAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

CAMARGO-BORGES, Celiane. **Criatividade e imaginação: a pesquisa como transformação de mundo!** ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, Natal, v. 7, n. 2, p. 1–20, 2020. DOI: 10.36025/arj.v7i2.21300. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/21300>. Acesso em: 20 jul. 2026.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

REDE PROFARTES. **Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES**. Goiânia: IFG, 2026. Disponível em: https://www.redeprofartes.org/files/ugd/d612f6_fb7b586323004dfba6d6c7734a1d2e7c.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

REDE PROFARTES. **Portaria nº 18, de 14 de abril de 2026**. Dispõe sobre as normas e procedimentos do Trabalho de Conclusão no âmbito do PROFARTES. Goiânia: IFG, 2026. Disponível em: https://www.redeprofartes.org/files/ugd/d612f6_6ae90552384a46dba5b9e1961c833c56.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; LOYOLA, Maria Andréa. **Processos de criação e pesquisa em arte: entre práticas e contextos**. Revista Pós, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 94–109, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15499>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2009.