

# **ATRAVESSAMENTO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E O CURRÍCULO: A ARTE-EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Jesiane Lutz de Carvalho<sup>1</sup>  
Henri Luiz Fuchs<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Este trabalho investiga os currículos dos cursos de Pedagogia dos Institutos Federais a partir do referencial teórico da decolonialidade, compreendendo o currículo como um espaço de disputa ideológica, cultural e política que pode reforçar ou superar imposições coloniais. Ele faz parte do projeto "O currículo na formação docente: olhares decoloniais no contexto da Abya Yala". A perspectiva decolonial, movimento latino-americano, criado no final dos anos 1990 pelo Grupo Modernidad/Colonialidad, propõe uma ruptura com o pensamento eurocêntrico hegemônico baseado no tripé poder, saber e ser. As reflexões partem das contribuições de autores como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh (2018), Luiz Rufino (2019) e João Francisco Duarte Júnior (2023) que apontam para epistemologias outras na formação docente. Metodologicamente, realizou-se um levantamento e análise documental de quarenta e um Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de licenciatura em Pedagogia dos Institutos Federais que disponibilizam o documento no site eletrônico. Documentos esses que foram localizados a partir do site de cada campus, organizados em tabelas que elencaram os componentes curriculares de cada semestre com foco na identificação e quantificação de componentes curriculares de arte-educação, bem como na análise das respectivas ementas e bibliografias. Os resultados preliminares, obtidos a partir da análise exploratória, bibliográfica e qualitativa indicam que todos os cursos têm a presença deste componente curricular. Entretanto, poucos abordam perspectivas decoloniais em uma perspectiva da diversidade cultural. Concluímos que naqueles que contemplam esta perspectiva, evidencia-se desafios na incorporação efetiva de epistemologias outras, com a persistência de referenciais estranhos à realidade histórica e cultural dos povos fora do centro mundial de poder. Embora haja avanços, é necessário aprofundar a reflexão e a qualificação desses componentes para uma formação docente decolonial.

Palavras-chave: Decolonialidade, Arte-educação, currículo, formação docente, epistemologia.

## **INTRODUÇÃO**

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia no IFRS - Campus Bento Gonçalves, lutzjesiane03@gmail.com

2 Doutor em Educação. Professor no PPG Educação Profissional e no curso de Pedagogia do Campus Farroupilha do IFRS, henri.fuchs@farroupilha.ifrs.edu.br



O movimento decolonial “é um movimento surgido nos anos 90 do século XX e já tem um percurso trilhado enquanto campo teórico-prático nas ciências sociais” (FUCHS, 2019, p. 23) e emerge como uma crítica à colonialidade e seus mecanismos de poder, conhecimento e subjetividade em territórios que estão fora do centro de poder mundial. Ela se baseia em uma epistemologia outra que questiona a hegemonia do pensamento eurocêntrico, que historicamente dominou a produção dos conhecimentos. A decolonialidade aponta para uma história outra, marcada pelas relações dialógicas entre os seres humanos e com a natureza, superando as relações hierárquicas eurocêntricas, brancas, patriarcais e racistas que privilegiam saberes excludentes em detrimento de outros modos de pensar, viver, produzir e socializar, especialmente aqueles originários dos povos que foram colonizados. Essa abordagem enfatiza a importância de reconhecer e valorizar os saberes que por muito tempo foram silenciados, como, por exemplo, as culturas indígenas e afrodescendentes, que foram sistematicamente marginalizadas pelo projeto colonial.

A formação docente tem sido pautada pelo pensamento colonial que objetiva uma educação voltada aos interesses estranhos aos contextos histórico-culturais dos povos originários e seus descendentes que vivem fora desse centro de poder mundial, composto por países europeus, principalmente. Essa formação passa pelos currículos que possuem como base o pensamento de pesquisadores e conhecimentos produzidos em países que almejam continuar com o domínio cultural, econômico e social sobre suas colônias nas quais são extraídas as riquezas que alimentam os sonhos e a vida dos colonizadores. Diante disso, surge a inquietação sobre percursos formativos decoloniais em cursos de Pedagogia ofertados nos Institutos Federais (IFs) do Brasil, com especial atenção para os componentes curriculares voltados à Arte Educação. Afinal, é no campo da arte que muitas cosmovisões, sensibilidades e epistemologias não hegemônicas encontram espaço de expressão e resistência. O que há (ou não) de decolonial nos currículos de Pedagogia nos IFs, particularmente nas disciplinas que mobilizam saberes estéticos, artísticos e culturais?

O presente texto objetiva apresentar os resultados preliminares da pesquisa que buscou mapear a presença de disciplinas de Arte-Educação com cunho decolonial nos currículos de Pedagogia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com ênfase na análise dos componentes de Arte Educação. A investigação, em termos metodológicos, buscou levantar informações disponibilizadas em sites eletrônicos dos cursos de Pedagogia e analisar qualitativamente os dados sistematizados, identificando aproximações, tensões e ausências no que tange às perspectivas decoloniais no ensino da arte na formação inicial de pedagogas(os).



## METODOLOGIA

O presente trabalho está baseado numa pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa a partir da análise de documentos disponibilizados em sites eletrônicos de quarenta e um campi dos IFs que ofertam cursos de Pedagogia.

A busca foi feita inicialmente pelo Google, buscando os sítios eletrônicos de todos 38 Institutos Federais (IFs) do Brasil. Dentro dos sites de cada um dos IFs, nos direcionamos para o site de cada um dos campi, nos quais eram informados quais cursos eram oferecidos em cada unidade. Foram registrados cada um dos campi que ofertam o curso de Pedagogia e, dentro do site do próprio campus, houve a busca dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Quatro PPCs não foram localizados nos sites dos campi. A partir desse movimento, foi feita a organização dos materiais que seriam analisados:

Região	Instituição / Campus	Ano	Disciplina	Semestre
Norte	IFAM - EaD	2017	A Criança e as Artes Visuais	3
Norte	IFRO - UAB EaD	2023	Metodologias e Estratégias de Ensino das Artes	5
Norte	IFTO - Campus Porto Nacional	2021	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Arte	5
Norte	IFTO - EPT	2018	Metodologias e Estratégias de Ensino das Artes	5
Nordeste	IFAL - DIREAD (EaD)	2023	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Arte I	5
Nordeste	IFMA - EPT UAB	2023	Metodologias do Ensino das Artes	5
Centro-Oeste	IFB - Campus São Sebastião	2016	Arte-educação	4
Centro-Oeste	IFG - Campus Aparecida de Goiânia	2018	Fundamentos e Metodologia da Arte: Dança	3
Centro-Oeste	IFG - Campus Goiânia Oeste	2017	Arte e Educação	1
Centro-Oeste	IF Goiano - Morrinhos	2015	Arte e Educação I	4



Sudeste	IFES - Campus Itapina	2017	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte e do Movimento	5
Sudeste	IFES - Campus Vila Velha	2023	Ensino da Arte I: Teoria e Prática	7
Sudeste	IFMG - Campus Ouro Branco	2022	História da Arte	2
Sudeste	IFNMG - Campus Salinas	2023	Educação, Arte e Cultura	3
Sudeste	IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes	2023	Arte e Educação I	5
Sudeste	IFSULDEMINAS - Campus Inconfidentes (UAB)	2023	Metodologias e Estratégias de Ensino das Artes	5
Sudeste	IFSP - Campus Boituva (EaD)	2023	Metodologias e Estratégias de Ensino de Artes	5
Sudeste	IFSP - Campus Boituva	2023	Fundamentos Teóricos e Práticas de Ensino de Arte	7
Sudeste	IFSP - Campus Campos do Jordão	2023	Arte e Educação: Múltiplas Linguagens	8
Sudeste	IFSP - Campus Jacareí	2023	Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Arte 1	5
Sudeste	IFSP - Campus Registro	2023	Arte e Educação	6
Sudeste	IFSP - Campus Sorocaba	2023	Fundamentos Teóricos e Práticas do Ensino de Arte	5
Sudeste	IFSP - Campus Presidente Epitácio	2023	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte	5
Sul	IFRS - Campus Alvorada	2019	Teoria e Prática do Ensino de Arte 1	5
Sul	IFRS - Campus Farroupilha	2023	Representação do Mundo pelas Artes	5
Sul	IFRS - Campus Bento Gonçalves	2018	Abordagens Teórico-Metodológicas de Arte-educação I	3



Sul	IFRS - Campus Vacaria	2022	Abordagens Teórico- Metodológicas de Arte-educação I	3
Sul	IFSUL - Campus Charqueadas	2023	Cultura, Educação e Arte	3
Sul	IFSUL - Gravataí (EaD)	2020	Fundamentos e Metodologias de Ensino das Artes	5
Sul	IFSUL - Lajeado (EaD)	—	Fundamentos e Metodologias de Ensino das Artes	4
Sul	IFSUL - Passo Fundo (EaD)	—	Fundamentos e Metodologias de Ensino das Artes	4
Sul	IFSUL - Pelotas (EaD)	—	Fundamentos e Metodologias de Ensino das Artes	4
Sul	IFSUL - Pelotas (Visconde da Graça)	—	Fundamentos e Metodologias de Ensino das Artes	4
Sul	IFSUL - Venâncio Aires (EaD)	—	Fundamentos e Metodologias de Ensino das Artes	4
Sul	IFPR - Campus Curitiba	2023	Arte Educação e seu Ensino	2
Sul	IFPR - Campus Palmas	2022	Fundamentos Teórico- Metodológicos de Artes	4
Sul	IFPR - Campus Pitangas	2022	Prática de Ensino de Arte	2
Sul	IFC - Campus Blumenau	2022	Fundamentos e Metodologias em Artes	5
Sul	IFC - Campus Camboriú	2022	Fundamentos e Metodologias em Artes	6
Sul	IFC - Campus Videira	2024	Fundamentos e Metodologias em Artes	3
Sul	IFC - Campus Rio do Sul	2023	Fundamentos e Metodologias em Artes	3

fonte: elaborada pelos autores



A partir da localização dos componentes de Arte Educação nos referidos PPCs, procedeu-se à organização e análise das bibliografias utilizadas, as quais foram categorizadas conforme sua aproximação com as seguintes dimensões: (a) referencial teórico vinculado à decolonialidade; (b) bibliografias voltadas à formação de professores; e (c) recorrência das obras no conjunto dos cursos investigados. Adicionalmente, as ementas e os referenciais bibliográficos foram analisados a partir de três categorias temáticas: Interdisciplinaridade, Relações Étnico-Raciais e A História da Arte e seus "Clássicos", visando identificar aproximações, tensões e ausências no que tange às perspectivas decoloniais no ensino da arte na formação inicial de pedagogas(os).

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

A construção de um olhar decolonial sobre a formação docente em Arte Educação demanda o diálogo com diferentes referenciais que problematizam o lugar da arte no currículo, as especificidades do ensino da arte na formação de pedagogos e as políticas curriculares contemporâneas. Neste sentido, mobilizam-se as contribuições de Duarte Júnior (2019), Nunes e Bulaty (2021), Iavelberg (2003) e Pimentel & Magalhães (2018) para fundamentar a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia nos Institutos Federais.

João Francisco Duarte Júnior (2019) oferece uma reflexão fundamental sobre o sentido da presença da arte na educação. O autor argumenta que a arte-educação não se justifica apenas pela transmissão de técnicas ou pela formação de futuros artistas, mas sim por sua capacidade de desenvolver a sensibilidade, a percepção estética e a dimensão criativa do ser humano. Em uma perspectiva que dialoga com a crítica decolonial, Duarte Júnior (2019) aponta que o modelo educacional hegemônico, pautado pela racionalidade instrumental e pela fragmentação do conhecimento, tende a marginalizar a arte, tratando-a como um saber menor ou como mero entretenimento. Para o autor, a arte-educação constitui um campo de resistência, pois possibilita outras formas de conhecer e de se relacionar com o mundo – formas que escapam à lógica utilitarista e ao pensamento único. Essa abordagem alinha-se à proposta decolonial de valorização de epistemologias outras, nas quais a experiência estética e o sensível ocupam lugar central.

O mapeamento realizado por Andressa L. R. Nunes e Anderson Bulaty (2021) constitui um referencial metodológico e analítico crucial para a presente pesquisa. Os autores investigaram a presença da arte nos currículos de Pedagogia no Brasil, identificando lacunas, tensões e possibilidades. Seus achados indicam que, embora a arte seja prevista nas diretrizes



curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, sua efetiva implementação é desigual e, muitas vezes, reduzida a uma abordagem instrumental ou tecnicista. Nunes e Bulaty (2021) destacam a importância de indicadores que permitam avaliar não apenas a carga horária ou a existência de disciplinas de arte, mas também a qualidade epistemológica desses componentes – ou seja, se eles contribuem para uma formação crítica e sensível do pedagogo. Esse mapeamento serve como base para a presente pesquisa, que se debruça especificamente sobre os IFs, ampliando e aprofundando o olhar a partir da perspectiva decolonial.

Rosa Iavelberg (2003) traz contribuições centrais para a compreensão da formação do professor que ensina arte nos anos iniciais. A autora defende que é preciso superar a visão do pedagogo como um mero aplicador de atividades artísticas pré-definidas, formando-o, ao contrário, como um sujeito capaz de compreender os processos de criação e apreciação estética, bem como de articular o ensino da arte com as demais áreas do conhecimento. Iavelberg (2003) propõe uma formação que valorize a experiência pessoal com a arte, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de saberes específicos relativos às linguagens artísticas. Sua obra dialoga com a perspectiva decolonial na medida em que defende que o ensino da arte deve considerar os repertórios culturais dos alunos, valorizando suas produções e seus contextos – o que, no caso brasileiro, implica necessariamente o reconhecimento das culturas indígenas, afro-brasileiras e populares, historicamente marginalizadas nos currículos escolares.

Por fim, Luciana Gruppelli Pimentel e Ana Taís Magalhães (2018) analisam as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da arte na educação básica e, por extensão, para a formação docente. As autoras reconhecem avanços na BNCC, como a ênfase nas dimensões da criação, crítica, fruição, reflexão e expressão, mas também apontam limites e riscos, como a possível padronização do ensino da arte e a fragilidade na formação dos professores para implementar tais diretrizes. Pimentel e Magalhães (2018) defendem que é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em arte, rompendo com abordagens meramente técnicas ou livrescas e assumindo uma postura investigativa e crítica. Essa reinvenção, no horizonte decolonial, implica também questionar quais arte(s) e quais artistas têm sido legitimados pelos currículos oficiais – questão central para a análise da história da arte e dos chamados "clássicos" nos cursos de Pedagogia.

Em síntese, o referencial teórico aqui delineado articula quatro eixos complementares: a fundamentação filosófica e antropológica da arte-educação (Duarte Júnior), o mapeamento sistemático da presença da arte nos currículos de Pedagogia (Nunes & Bulaty), a especificidade da formação do pedagogo para o ensino da arte (Iavelberg) e a análise crítica



das políticas curriculares contemporâneas, com destaque para a BNCC (Pimentel & Magalhães). A esses eixos soma-se, como lente interpretativa transversal, a perspectiva decolonial, que orienta a análise dos dados à luz das categorias propostas: Interdisciplinaridade, Relações Étnico-Raciais e História da Arte e seus "Clássicos".

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A Interdisciplinaridade como princípio formativo

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e das ementas dos componentes de Arte Educação revelou que a interdisciplinaridade, embora ainda incipiente, comparece como um princípio presente em parte dos cursos investigados. Sua manifestação ocorre, sobretudo, na articulação entre os componentes de Arte Educação e áreas como Música, Dança, Teatro, Educação Física e Literatura, bem como em diálogos com componentes que abordam temáticas como diversidade cultural, infâncias e metodologias ativas.

A presença da interdisciplinaridade, ainda que modesta, pode ser compreendida como uma possibilidade de romper com a rigidez curricular historicamente herdada do modelo colonial de formação docente. Nesse sentido, ao propor diálogos entre diferentes linguagens artísticas e destas com outros campos do saber, abre-se espaço para pensar outras formas de conhecimento que não aquelas organizadas a partir da lógica disciplinar fragmentada e hierarquizante típica do pensamento eurocêntrico. A interdisciplinaridade, de acordo com Japiassú, é o

nível em que a colaboração entre diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas [...]. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades [...] fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem [...] (JAPIASSU, 1976, p. 75).

A interdisciplinaridade, na decolonialidade, possibilita uma compreensão mais ampla e integrada dos processos educativos, aproximando-se das cosmovisões de povos originários e afrodescendentes, nos quais os saberes não se separam em compartimentos estanques, mas se entrelaçam em redes de significado.

No entanto, é importante destacar que, na maioria dos casos, a interdisciplinaridade aparece mais como um princípio declarado nos documentos do que como uma prática consolidada nas ementas e bibliografias. Ainda há um longo percurso para que essa



abordagem se efetive como um movimento de desobediência epistêmica e de construção curricular que verdadeiramente dialogue com os pressupostos decoloniais.

### **As Relações Étnico-Raciais na formação docente**

No que tange às Relações Étnico-Raciais, observou-se que este tema comparece nos componentes de Arte Educação de maneira desigual entre os campi investigados. Em algumas instituições, há uma incorporação explícita das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, com ementas que mencionam diretamente a arte africana, afro-brasileira e indígena como conteúdos a serem trabalhados na formação inicial de pedagogas(os).

A valorização dessas culturas na formação de professores mostra-se fundamental, uma vez que é na escola básica que muitas crianças têm o primeiro contato sistematizado com diferentes expressões artísticas e culturais. Formar pedagogas(os) capazes de reconhecer, valorizar e ensinar a partir das estéticas e saberes de matrizes africanas e indígenas constitui um passo essencial para a construção de uma educação antirracista e decolonial. Todavia, a pesquisa revelou que, em muitos cursos, o tratamento das Relações Étnico-Raciais ainda se dá de forma pontual, circunscrito a uma ou duas obras bibliográficas ou a um tópico específico dentro de uma ementa mais ampla. Em alguns casos, a temática está ausente, seja nos componentes obrigatórios, seja nas bibliografias de referência. Essa ausência evidencia que o projeto colonial ainda opera nos currículos, silenciando saberes e perpetuando uma formação docente que não prepara adequadamente os futuros professores para lidar com a diversidade étnico-racial presente nas salas de aula brasileiras.

### **A História da Arte e seus "Clássicos": os referencias coloniais no currículo**

Um dos pontos mais expressivos da análise diz respeito à abordagem da História da Arte nos componentes de Arte Educação. Ao examinar as ementas e, especialmente, as bibliografias adotadas, torna-se evidente que, na maioria dos cursos, a história que se ensina é predominantemente a história da arte ocidental, centrada em um eixo Europa/Estados Unidos.

Quando se fala em "clássicos" da arte, percebe-se que esse termo está majoritariamente associado aos grandes nomes do Renascimento europeu, aos movimentos artísticos modernistas europeus e às vanguardas históricas. Autores como Gombrich, Hauser e Argan figuram com recorrência nas bibliografias, enquanto referências fundamentais da arte africana, afro-brasileira, indígena, latino-americana e oriental aparecem de forma secundária, quando aparecem. Essa ênfase na história ocidental revela a permanência de uma estrutura



curricular colonial, na qual os saberes estéticos e artísticos dos povos colonizados são tratados como periféricos, exóticos ou mesmo ausentes. O que está em jogo aqui não é a negação do conhecimento produzido na Europa, mas sim a crítica à sua universalização como único referente legítimo de "clássico" e à consequente exclusão de outras tradições artísticas que também possuem sua historicidade, complexidade e excelência.

Uma abordagem decolonial da História da Arte nos cursos de Pedagogia exigiria, portanto, um deslocamento: não mais uma história linear que parte da Europa e se expande para o mundo, mas sim histórias da arte plurais, que reconheçam as contribuições estéticas de diferentes matrizes culturais e que situem os chamados "clássicos" em seus contextos de produção, questionando os critérios que os elevaram a essa condição. Trata-se, em última instância, de ampliar o repertório artístico e cultural dos futuros professores para que possam, em suas práticas pedagógicas, oferecer às crianças uma educação que não reproduza as hierarquias coloniais do que é considerado belo, legítimo ou digno de ser ensinado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da perspectiva decolonial, há uma reavaliação crítica das metodologias e teorias dominantes, buscando incorporar perspectivas que considerem a diversidade cultural, histórica e social. Conforme argumenta Quijano (2005, p. 124), o elemento fundamental da nova subjetividade reside na percepção de que o mundo está em transformação histórica, sendo essa mudança do próprio mundo o aspecto central desse processo. A decolonialidade, portanto, busca transformar as relações de poder, saber e ser, reconhecendo a interconexão entre opressão colonial, racismo, patriarcado, capitalismo e outras formas de dominação. É dentro desse contexto que se destaca a importância de uma pedagogia decolonial, conceituada por Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 5) como um trabalho de politização da ação pedagógica. Esses autores explicam que essa perspectiva se constrói a partir da ideia de uma práxis política contraposta à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional, uma vez que se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições cujo horizonte de práticas e relações sociais é a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

No âmbito da formação docente, a interdisciplinaridade emerge como um princípio capaz de tensionar a rigidez curricular herdada do modelo colonial. Conforme apontam Nunes e Bulaty (2021), a presença da arte nos currículos de Pedagogia ainda é marcada por uma abordagem fragmentada e, muitas vezes, instrumental. No entanto, quando a



interdisciplinaridade é desenvolvida, ela abre possibilidades para romper com a lógica disciplinar estanque que separa saberes e hierarquiza conhecimentos. Duarte Júnior (2019) sugere que a arte-educação, por sua própria natureza, convoca o diálogo entre diferentes linguagens e campos do saber, o que a torna um território fértil para práticas interdisciplinares. Sob uma ótica decolonial, a interdisciplinaridade não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma postura epistêmica que reconhece que, em cosmovisões indígenas e afrodescendentes, os saberes não se organizam em compartimentos isolados. Assim, promover a interdisciplinaridade nos componentes de Arte Educação nos cursos de Pedagogia significa, também, decolonizar o currículo, abrindo espaço para outras formas de conhecer e de se relacionar com o mundo.

A perspectiva decolonial coloca no centro da análise a questão racial, entendendo que o racismo estrutural é um dos pilares da colonialidade. Nesse sentido, a formação de professores para o ensino da arte não pode ignorar as relações étnico-raciais. Iavelberg (2003) defende que o ensino da arte deve partir dos repertórios culturais dos alunos, valorizando seus contextos - o que, no Brasil, implica necessariamente o reconhecimento das culturas indígenas, afro-brasileiras e populares. Entretanto, como observam Pimentel e Magalhães (2018), as políticas curriculares contemporâneas, incluindo a BNCC, embora tragam avanços, ainda oferecem riscos de padronização e de manutenção de um cânone eurocêntrico. Uma pedagogia decolonial na Arte Educação exige que se vá além da mera inclusão pontual de conteúdos sobre arte africana ou indígena. É preciso que as relações étnico-raciais sejam tratadas como eixo estruturante da formação, problematizando como o projeto colonial silenciou saberes estéticos e artísticos de povos colonizados e como a formação docente pode contribuir para a construção de uma educação antirracista. Nesse processo, as culturas subalternizadas não são um apêndice, mas sim princípio para uma prática pedagógica verdadeiramente decolonial, crítica e transformadora.

Um dos aspectos mais reveladores da permanência da colonialidade nos currículos de Pedagogia é a maneira como a História da Arte é apresentada nos componentes de Arte Educação. Como sugerem Nunes e Bulaty (2021), ao analisar as bibliografias e ementas, percebe-se uma clara hegemonia de autores e obras centrados no eixo Europa-Estados Unidos. Os chamados "clássicos" da arte, na maioria das vezes, referem-se ao Renascimento europeu, às vanguardas históricas e aos movimentos modernistas ocidentais. Duarte Júnior (2019) argumenta que a arte-educação pode ser um campo de resistência, mas para isso é necessário questionar quais arte(s) e quais artistas têm sido legitimados. Sob a lente decolonial, conforme Quijano (2005) e Walsh, Oliveira e Candau (2018), a história da arte ensinada nos cursos de



formação docente precisa ser deslocada: não mais uma história linear e universal que parte da Europa e se expande para o mundo, mas sim histórias da arte plurais, que reconheçam a complexidade, a excelência e a historicidade das produções artísticas africanas, afro-brasileiras, indígenas, latino-americanas e asiáticas. Pimentel e Magalhães (2018) acrescentam que reinventar o ensino da arte implica também reinventar os critérios de seleção do que é considerado "clássico", incorporando vozes e estéticas que foram sistematicamente excluídas. Desse modo, a análise da História da Arte nos currículos de Pedagogia torna-se um indicador privilegiado para avaliar o quanto a formação docente ainda reproduz a colonialidade do saber.

Em suma, a decolonialidade desloca a formação docente na Arte Educação dos "clássicos" eurocêntricos para uma Arte outra, dos povos originários, dos movimentos populares e sociais que apontam para um outro mundo possível, fora das estruturas coloniais excludentes.

## REFERÊNCIAS

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?**. São Paulo: Papirus, 2019. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FUCHS, Henri Luzi. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle (Unilasalle), Canoas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1163/1/hlfuchs.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. <https://doceru.com/doc/x5n0ssc>

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

NUNES, A. L. R.; BULATY, A. Mapeamento dos cursos de Pedagogia e do estado da arte sobre indicadores da Arte na Pedagogia. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117523. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117523>. Acesso em: 3 out. 2022.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A.T. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2. <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83234/49626>





# VENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

VI ENLISUL | V Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
III ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

