Arte | Educação | Performance
*Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística |*
Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

# DECOLONIALIDADE E DISPUTA EPISTÊMICA NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DO NORDESTE BRASILEIRO

## DECOLONIALITY AND EPISTEMIC DISPUTE IN THE CURRICULA OF VISUAL ARTS TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN NORTHEASTERN BRAZIL

## DECOLONIALIDAD Y DISPUTA EPISTÉMICA EN LOS CURRÍCULOS DE LAS LICENCIATURAS EN ARTES VISUALES DEL NORDESTE BRASILEÑO

Andréa Luísa Frazão Silva 1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, São Paulo/São Paulo, Brasil

Aline Rachel Frazão Silva 2
Universidade Federal Maranhão – UFMA, São Luís/Maranhão, Brasil

REVISTA DA FUNDARTE

**Resumo**

Este artigo analisa os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais das universidades federais da Região Nordeste, investigando a presença de disciplinas orientadas pela perspectiva decolonial e/ou voltadas aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A problemática central interroga em que medida as matrizes curriculares reproduzem saberes hegemônicos de matriz colonial e como a inserção (ou a marginalização) de conteúdos decoloniais pode impactar a formação docente em Artes Visuais. Metodologicamente, adota-se uma abordagem quali-quantitativa, fundamentada em pesquisa documental, com análise de matrizes curriculares e projetos/planos pedagógicos disponibilizados nos sítios eletrônicos das respectivas Licenciaturas. A leitura analítica mobiliza o debate contemporâneo sobre currículo, colonialidade/decolonialidade e disputas epistemológicas na formação de professores, considerando a decolonialidade como chave crítica para problematizar cânones, hierarquias culturais e políticas de visibilidade no ensino de Arte. Os resultados apontam avanços relevantes na incorporação de componentes curriculares vinculados à temática, porém evidenciam que parte expressiva dos cursos ainda mantém estrutura curricular tradicional, com baixa centralidade dos saberes decoloniais; quando presentes, tais componentes aparecem frequentemente como disciplinas eletivas, reduzindo seu alcance formativo e limitando o potencial de transformação das práticas pedagógicas. Conclui-se pela necessidade de fortalecer outras rotas curriculares, com maior transversalidade e obrigatoriedade de conteúdos decoloniais, de modo a enfrentar permanências coloniais no currículo e a sustentar um exercício efetivo de alteridade,

SILVA, Andréa Luísa Frazão; SILVA, Aline Rachel Frazão. PELAS FRESTAS: A DECOLONIALIDADE NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, Ano 2026. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

valorização da diferença e decolonização dos saberes na formação de futuros docentes.

**Palavras-chave**: Currículo tradicional; decolonialidade; Artes Visuais; Universidades Federais do Nordeste; Licenciaturas.

## Abstract

This article analyzes the curricula of Visual Arts teacher education programs at Federal Universities in Northeast Brazil, investigating the presence of courses oriented by a decolonial perspective and/or focused on Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture. The central problem asks to what extent curricular structures reproduce hegemonic knowledge grounded in colonial matrices and how the inclusion (or marginalization) of decolonial content may affect teacher education in Visual Arts. Methodologically, the study adopts a qualitative–quantitative approach grounded in documentary research, examining curricular matrices and pedagogical projects/plans made available on the official websites of the programs. The analytical reading draws on contemporary debates on curriculum, coloniality/decoloniality, and epistemological disputes in teacher education, treating decoloniality as a critical key to problematize canons, cultural hierarchies, and politics of visibility in art education. The results indicate meaningful progress in incorporating curricular components related to the topic; however, they also show that a significant number of programs still maintain a traditional curricular structure with low centrality given to decolonial knowledges. When present, such components often appear as elective courses, which reduces their formative reach and limits their potential to transform pedagogical practices. The article concludes by emphasizing the need to strengthen alternative curricular routes, with greater transversal integration and mandatory decolonial content, in order to confront colonial continuities within curricula and to support an effective exercise of alterity, the valuing of difference, and the decolonization of knowledge in the education of future teachers.

**Keywords:** Curriculum; Decoloniality; Visual Arts; Federal Universities in Northeast Brazil; Teacher education programs.

## Resumen

Este artículo analiza los currículos de las Licenciaturas en Artes Visuales de las Universidades Federales del Nordeste de Brasil, investigando la presencia de asignaturas orientadas por la perspectiva decolonial y/o dirigidas a los contenidos de historia y cultura afrobrasileña, africana e indígena. La problemática central indaga en qué medida las matrices curriculares reproducen saberes hegemónicos de matriz colonial y cómo la inserción (o la marginalización) de contenidos decoloniales puede impactar la formación docente en Artes Visuales. Metodológicamente, se adopta un enfoque cuali-cuantitativo, sustentado en investigación documental, con análisis de matrices curriculares y proyectos/planes pedagógicos disponibles en los sitios electrónicos de las respectivas Licenciaturas. La lectura analítica moviliza debates contemporáneos sobre currículo, colonialidad/decolonialidad y disputas



REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

epistemológicas en la formación del profesorado, considerando la decolonialidad como una clave crítica para problematizar cánones, jerarquías culturales y políticas de visibilidad en la enseñanza del arte. Los resultados señalan avances relevantes en la incorporación de componentes curriculares vinculados a la temática; sin embargo, evidencian que una parte significativa de los cursos aún mantiene una estructura curricular tradicional, con baja centralidad de los saberes decoloniales. Cuando están presentes, dichos componentes aparecen con frecuencia como asignaturas optativas, lo que reduce su alcance formativo y limita el potencial de transformación de las prácticas pedagógicas. Se concluye destacando la necesidad de fortalecer otras rutas curriculares, con mayor transversalidad y obligatoriedad de contenidos decoloniales, a fin de enfrentar las permanencias coloniales en el currículo y sostener un ejercicio efectivo de alteridad, valorización de la diferencia y descolonización de los saberes en la formación de futuros docentes.

**Palabras clave:** Currículo tradicional; Currículo y decolonialidad; Artes Visuales; Universidades Federales del Nordeste de Brasil; Licenciaturas.

## Introdução

A decolonialidade surge como uma resposta à necessidade de incluir nos currículos educacionais brasileiros saberes e culturas que foram historicamente marginalizados. Nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, a decolonialidade visa ampliar a representação cultural, promovendo uma visão crítica e inclusiva das artes. Este estudo examina como as universidades federais da Região Nordeste do Brasil têm abordado essa questão nas Licenciaturas em Artes Visuais e quais são os desafios e possibilidades de avanço. Este artigo discute a presença e os desafios da decolonialidade nos currículos das Licenciaturas em Artes Visuais dessas universidades, propondo uma revisão das práticas educativas e visando desestabilizar saberes hegemônicos e incluir perspectivas marginalizadas, como as culturas afro-brasileiras e indígenas. O estudo analisa a estrutura curricular e as disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas, identificando lacunas e apontando a necessidade de mudanças estruturais que valorizem a diversidade cultural.

Diante de tal cenário, questiona-se como ocorre a configuração curricular das Licenciaturas em Artes Visuais nas universidades federais da Região Nordeste, especificamente no que tange à presença de disciplinas pautadas na decolonialidade e no cumprimento das normativas sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Embora o debate decolonial tenha avançado,

Volume 2026
ISSN 2319-0868

observa-se que muitas estruturas curriculares ainda preservam moldes tradicionais. Nesse sentido, busca-se compreender como esses cursos articulam os saberes indígenas e afro-brasileiros e de que forma contribuem para uma formação docente efetivamente decolonial. Para tanto, este trabalho apresenta um panorama dessas instituições, analisando o quantitativo e a natureza das disciplinas balizadas pelo pensamento decolonial, propondo reflexões sobre as transformações necessárias aos currículos de Artes Visuais.

Como metodologia, utilizamos a revisão bibliográfica para explorar o conceito de decolonialidade e analisamos como ele é aplicado nos currículos de Artes Visuais das universidades federais do Nordeste do Brasil, incluindo um levantamento de dados a partir de documentos curriculares e ementas das disciplinas oferecidas por essas instituições, focando na análise crítica sobre a presença (ou ausência) de conteúdos que abordem as culturas afro-brasileira e indígena. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se concentra em uma análise crítica e interpretativa dos currículos, ementas e disciplinas relacionadas à decolonialidade nas Licenciaturas em Artes Visuais. O estudo busca compreender as narrativas e valores culturais incluídos ou excluídos nos currículos, o que caracteriza uma abordagem voltada para o entendimento das implicações culturais e pedagógicas. A pesquisa também emprega uma abordagem pautada na coleta de dados e no tratamento estatístico, cujas informações são sistematizadas e ilustradas através de recursos gráficos.

## Decolonialidade: debates e conceitos

A decolonialidade é um campo de estudos e uma perspectiva crítica que busca questionar e desconstruir as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo e que ainda persistem após o fim formal das colônias. Esse conceito aborda não apenas a dominação territorial e política, mas também a dominação cultural, educacional, epistêmica e econômica que molda as relações globais. O conceito de decolonialidade fundamenta-se na crítica ao colonialismo e aos impactos persistentes das estruturas coloniais no conhecimento e na educação. Segundo Quijano (2005; 2010), a decolonialidade busca subverter as narrativas

Volume 2026
ISSN 2319-0868

eurocêntricas que dominam a educação, valorizando saberes locais, indígenas e afro-brasileiros que desafiam o monopólio do conhecimento ocidental. A decolonialidade é crítica, uma pauta que se contrapõe à modernidade e à colonialidade, questionando a estrutura eurocêntrica, balizada em silenciamentos e subalternização.

Pensar e agir decolonialmente torna-se uma necessidade. A crescente articulação de uma sociedade política global aponta para um aumento exponencial das opções decoloniais, que colaboram para remapear o destino imposto pela matriz colonial de poder e pela hegemonia da civilização ocidental. Nesse sentido, o objetivo das opções decoloniais não reside na busca pela dominação, mas no esforço de esclarecimento ao propor que os futuros globais não podem mais ser concebidos sob a ideia de uma via única. Como bem pontua Mignolo (2017), ao pensar e agir decolonialmente compreende-se que, quando há apenas uma alternativa disponível, o conceito de “opção” perde o seu sentido original.

A definição de decolonialidade está fundamentada na crítica ao colonialismo e aos impactos persistentes das estruturas coloniais no conhecimento e na educação. Segundo Mignolo (2017, p. 30), a decolonialidade “requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a auto-narrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade”.

O pensamento eurocêntrico, no entanto, aponta para um modelo de educação regulado pela subalternização e epistemicídio. Para Walsh (2009, p. 38), “o trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais políticas e epistêmicas da colonialidade. Um pensar e agir pedagógico fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no re-existir e no re-viver como processos de re-criação”.

A decolonialidade não é, portanto, apenas um projeto teórico, mas envolve uma práxis que busca reverter o apagamento de culturas, histórias e saberes não europeus, promovendo políticas de inclusão, valorização da diversidade cultural e formas alternativas de organização econômica e social. Em suma, a decolonialidade visa desmantelar as hierarquias impostas pelo colonialismo, propondo a criação de um mundo multipolar e mais justo, no qual diferentes culturas e conhecimentos possam coexistir sem que haja subordinação. A decolonização do conhecimento

requer uma ruptura com as hierarquias epistêmicas e uma valorização de epistemologias que não sejam exclusivamente ocidentais.

**Currículo e estruturas de poder**

Nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, a predominância de conteúdos tradicionais reflete a influência de estruturas coloniais. Os currículos tendem a priorizar a história da arte ocidental, marginalizando as contribuições culturais locais e afro-indígenas. A estrutura curricular da maioria das universidades estudadas apresenta poucas disciplinas obrigatórias que abordem diretamente a arte afro-brasileira e indígena, o que reflete a resistência institucional a uma formação mais diversa e inclusiva.

Historicamente, a universidade latino-americana carrega em seu cerne uma visão ocidentalizada, constituída pela matriz eurocêntrica e colonial. Essa estrutura promove uma reprodução epistêmica que, conforme aponta Grosfoguel (2016), esteve a serviço da subalternização, hierarquização e apagamento de outros saberes. Nesse contexto, as universidades brasileiras configuram-se como espaços de reprodução sistemática de desigualdades sociais, delineadas por um modelo educativo regulado pela hegemonia eurocêntrica. Sobre currículo, Souza diz que,

> Sendo assim, o currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas, é preciso também, por meio do currículo questionar o vínculo de construção das identidades a partir das relações de poder e 'porque' e 'como' os valores de certos grupos acabaram sendo desconsiderados (Souza, 2025, p. 03-04).

Souza (2025) pondera que não basta ampliar o currículo pela simples inserção de conteúdos, é necessário questionar e entender que a lógica da inclusão de temas pode manter intacta a arquitetura que organiza o conhecimento, preservando os mesmos critérios de validação e referenciais teóricos. Diversificar, portanto, não é anexar tópicos e temas, mas tensionar as bases epistemológicas que definem o que é conhecimento legítimo. Isso implica revisar os conhecimentos e métodos que historicamente consagraram determinados repertórios como

Volume 2026
ISSN 2319-0868

universais. O problema não está apenas na ausência de determinados conteúdos, mas no regime de poder que estabelece hierarquias entre saberes, autores, imagens e narrativas.

Interrogar o currículo significa questionar os mecanismos pelos quais identidades são construídas, fixadas ou silenciadas. Quem produz as narrativas oficiais? A partir de quais lugares sociais e raciais se fala? Quais experiências são tomadas como norma e quais são tratadas como exceção? Ao deslocar essas perguntas para o centro do debate, revela-se que o currículo opera como tecnologia política: ele distribui visibilidade, reconhecimento, poder e autoridade.

Nessa direção, Souza (2025) argumenta que a reconfiguração do currículo em Artes Visuais exige uma revisão das matrizes epistemológicas. Para a autora, é necessário deslocar o foco da simples representação multicultural para a análise das disputas simbólicas que organizam o campo da visualidade e produzem regimes de visibilidade e invisibilidade. Nesse sentido, é imprescindível "[...] desconstruir o texto racial de currículo, a partir de uma perspectiva crítica sobre as questões históricas e políticas que envolvem a diversidade e a diferença" (Souza, 2025, p. 03). Assim, a perspectiva decolonial implica tensionar os vínculos entre currículo, identidade e poder, reestruturando os modelos de legitimidade epistêmica que sustentam a formação docente em Artes Visuais.

Essa problemática pode ser compreendida à luz do conceito de colonialidade do poder, formulado por Aníbal Quijano (2005; 2010). O autor propõe o conceito de colonialidade do poder, que é fundamental para o pensamento decolonial. Ele argumenta que a colonialidade se mantém, por meio de uma hierarquia racial e de poder que organiza a economia e a sociedade global, na qual países do Sul Global e populações racializadas são marginalizadas. A colonialidade do saber impôs, historicamente, a hegemonia do conhecimento ocidental como a única via legítima de produção de sentido. Ao centralizar as matrizes europeia e norte-americana no cerne das práticas acadêmicas, esse processo deslegitima e invisibiliza, sistematicamente, os saberes locais, indígenas e afrodiaspóricos.

Conceitos como as Epistemologias do Sul, trabalhadas por Santos e Meneses (2010), são balizares ao pensamento decolonial. Essas epistemologias propõem uma mudança na valorização dos saberes e práticas locais e tradicionais,

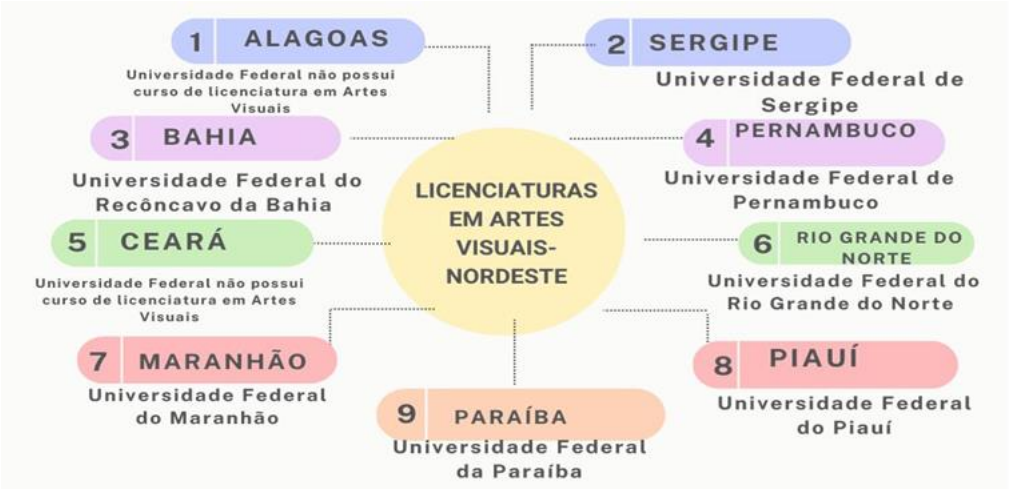
reconhecendo o conhecimento indígena e comunitário como igualmente válidos e importantes para enfrentar os desafios contemporâneos. Conforme apontam Santos e Meneses (2010, p. 53), trata-se de “um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão, valorizam saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de diálogo horizontal entre conhecimentos”.

Nesse cenário, as instituições públicas de Ensino Superior assumem o compromisso de fomentar práxis transformadoras que contemplem a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, é urgente a reestruturação do ordenamento político-curricular dos cursos de Licenciatura. A construção de matrizes curriculares fundamentadas no pensamento decolonial é necessária para consolidar uma formação docente antirracista e contra-hegemônica, que desafie as estruturas tradicionais do ensino.

## Licenciatura em Artes Visuais nas Universidades Federais do Nordeste: frestas decoloniais

Para a nossa pesquisa, foi realizado um levantamento inicial das universidades federais da Região Nordeste e quais delas ofertavam cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Conforme a Figura 1, apenas as universidades federais dos estados de Alagoas e Ceará não possuem tais cursos.

**Figura 1: Curso de Licenciaturas- Universidade federais da Região Nordeste de Brasil**




*Fonte: Autoria própria.*

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Dando continuidade ao percurso metodológico, a pesquisa seguiu com o mapeamento e a quantificação das disciplinas pautadas na decolonialidade nos currículos das Licenciaturas em Artes Visuais. Nesse sentido, por meio da análise de ementas e documentos curriculares, buscou-se verificar a inserção de temáticas ligadas à história e cultura afro-brasileira e indígena. A partir dessa investigação, realizada nas sete universidades federais selecionadas, os dados obtidos revelaram o seguinte panorama:

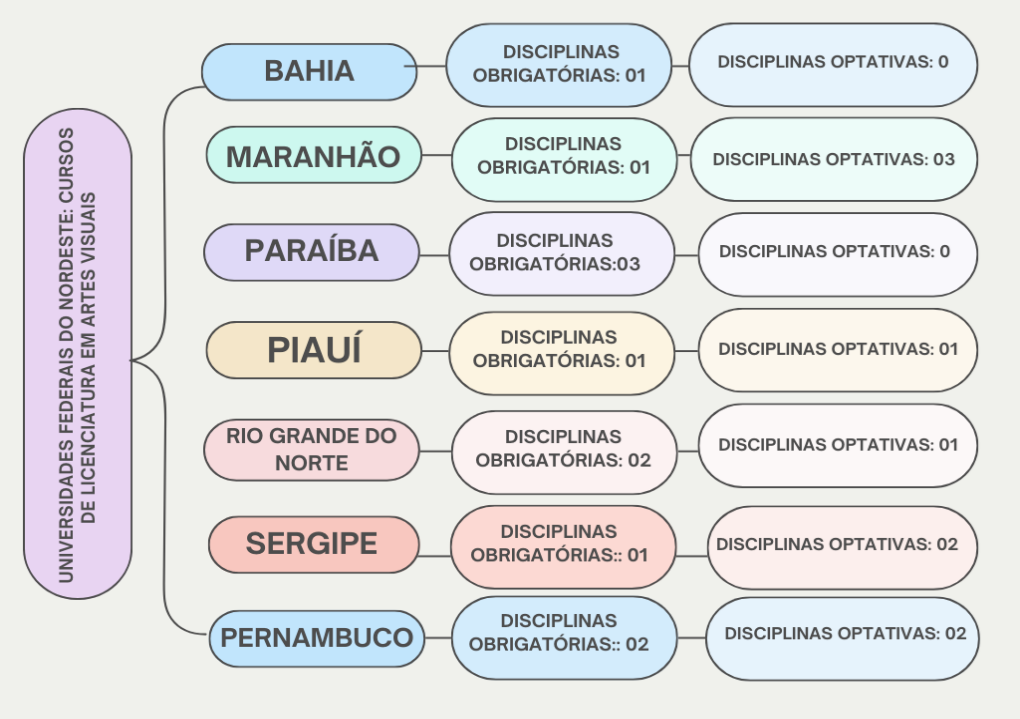
1. Bahia – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
    - Disciplinas obrigatórias: Matrizes Étnico-raciais e Pós-gênero na Educação.
    - Carga horária: 68h (6º semestre).
    - Disciplinas optativas: Não possui disciplinas optativas com o tema.
2. Maranhão – Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
    - Disciplinas obrigatórias: Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira.
    - Carga horária: 60h (1º semestre).
    - Disciplinas optativas: Práticas Espetaculares da Cultura Brasileira (60h); História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (60h); Movimentos Sociais e Relações Étnico-raciais na América Latina (60h).
3. Paraíba – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
    - Disciplinas obrigatórias: * Arte no Brasil I (60h, 3º semestre); História da Arte IV (45h, 4º semestre); História da Arte V (60h, 5º semestre).
4. Piauí – Universidade Federal do Piauí (UFPI)
    - Disciplinas obrigatórias: História da Arte no Brasil I (60h).
    - Disciplinas optativas: História da herança artística afrodescendente e indígena no Brasil (60h).
5. Rio Grande do Norte – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
    - Disciplinas obrigatórias: História da Arte no Brasil (60h, 6º semestre); Perspectivas em Arte Contemporânea (7º semestre).
    - Disciplinas optativas: Fotografia, Retratos e Identidades Culturais (60h).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

6. Sergipe – Universidade Federal de Sergipe (UFS)
   - Disciplinas obrigatórias: Antropologia I (60h, 1º semestre).
   - Disciplinas optativas: Etnologia Brasileira I (60h); Etnologia Brasileira II (60h).
7. Pernambuco – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
   - Disciplinas obrigatórias: História da Arte 1 (60h, 1º semestre); Arte e Diversidade Étnico-cultural (45h, 7º semestre).
   - Disciplinas eletivas: História das Técnicas Artísticas (30h); Educação Escolar Indígena (60h).

A partir dos dados levantados, apresenta-se a Figura 2:

**Figura 2: Universidade Federais da Região Nordeste de Brasil. Disciplinas obrigatórias e optativas**

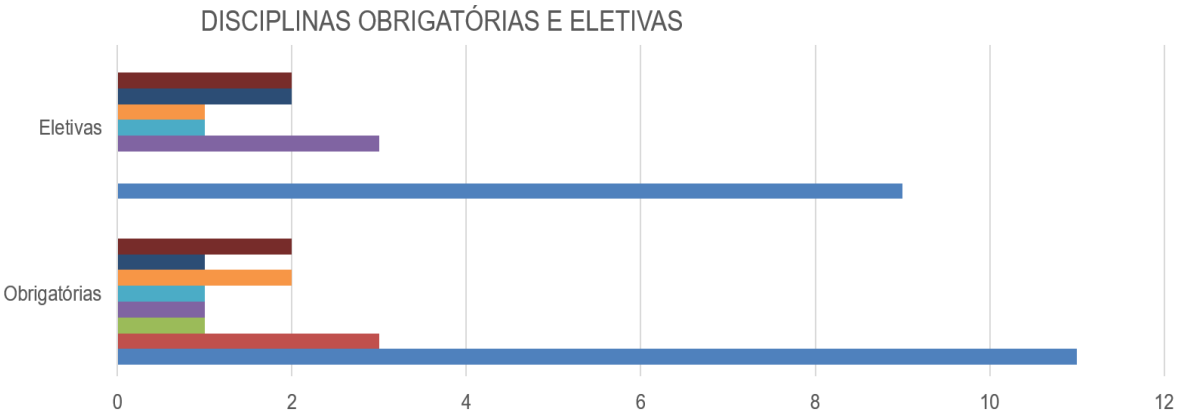



*Fonte: Autoria própria.*

Embora as disciplinas obrigatórias predominem em termos quantitativos, observa-se que suas ementas não abrangem a totalidade dos conteúdos essenciais relativos à história, cultura e produção artística africana, afro-brasileira e indígena. Nota-se, ainda, uma disparidade na oferta: enquanto a Universidade Federal da

Paraíba (UFPB) apresenta três componentes obrigatórios, as demais instituições disponibilizam apenas um. Nesse cenário, as disciplinas eletivas e optativas assumem um papel estratégico, atuando na complementação das lacunas identificadas na estrutura curricular básica. A Figura 3 complementa esses dados:

**Figura 3: Universidades Federais da Região Nordeste do Brasil. Disciplinas obrigatórias e optativas**




| | Obrigatórias | Eletivas |
|---|---|---|
| CE/ AL | 0 | 0 |
| PE | 2 | 2 |
| SE | 1 | 2 |
| RN | 2 | 1 |
| PI | 1 | 1 |
| MA | 1 | 3 |
| BA | 1 | 0 |
| PB | 3 | 0 |
| total | 11 | 9 |

*Fonte: Autoria própria.*

O mapeamento realizado abrangeu, dessa maneira, sete universidades federais da Região Nordeste que ofertam a Licenciatura em Artes Visuais (UFRB, UFMA, UFPB, UFPI, UFRN, UFS e UFPE), contabilizando um total de 11 disciplinas obrigatórias e 9 optativas relacionadas à temática. Nesse sentido, observa-se que, apesar dos avanços significativos na inclusão de agendas decoloniais nessas matrizes, ainda persistem desafios estruturais para uma transformação efetiva. Sob essa ótica, não obstante os esforços institucionais, a academia carece de uma revisão profunda em suas bases epistêmicas para consolidar essa mudança; caso



REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

contrário, continuaremos caminhando rumo a uma formação em que, conforme Estermann, Tavares e Gomes (2017, p. 24),

> [o]s educadores são formados para reproduzir fielmente a epistemologia dominante, numa matriz institucional dada e herdada da época colonial, com o desejo de 'produzir' cidadãos que respondam ao projeto nacional e internacional dominante [...] Enquanto não se tiver plena consciência do 'caráter colonial' da educação realmente existente, o discurso da 'descolonização' e de uma 'educação decolonial' acaba por ser mera retórica e mistificação.

Uma ruptura de padrões, em favor da construção de diálogos interepistêmicos comprometidos com a diversidade, faz-se urgente. Ao analisar os dados obtidos, observa-se que, embora os documentos, ementas e planos de curso citem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 – que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas –, a predominância quantitativa de disciplinas obrigatórias não garante a abrangência integral desses temas. Tal cenário reforça que as estruturas curriculares das Licenciaturas permanecem tradicionalmente pautadas em conhecimentos eurocentrados e estadunidenses, os quais não contemplam, em sua plenitude, os saberes decoloniais. Nesse contexto, as disciplinas eletivas, embora relevantes, perdem eficácia por não serem ofertadas de forma regular.

A decolonialidade na educação precisa buscar abordagens críticas e interpretativas que questionem as relações de poder e os pressupostos culturais que moldam a interpretação de saberes. Nessa perspectiva, a interpretação vai além de compreender e traduzir diferentes culturas, uma vez que também desvela as camadas de dominação, exclusão e imposição epistêmica que frequentemente acompanham o encontro entre culturas. Isto posto, as instituições e os processos educacionais – além das leis sobre educação, currículos e avaliações – não podem tornar eletivas as responsabilidades de mudança na formação plena de professores. A decolonialidade nas universidades e na educação superior é um projeto insurgente, pois, para ser decolonial, não basta que uma universidade inclua grupos social e economicamente desfavorecidos, ou que integre culturas diferentes da hegemônica, é essencial que ela se decolonize em todas as suas práticas e

Volume 2026
ISSN 2319-0868

estruturas. A decolonialidade da educação exige não só um diálogo interepistêmico – no sentido de uma interculturalidade crítica –, mas, sobretudo, uma ruptura epistemológica intercultural, superando as formas funcionais de interculturalismo e de multiculturalismo descritivo (Estermann; Tavares; Gomes, 2017).

Apontamos, portanto, as limitações do potencial transformador das práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais, especialmente no que diz respeito ao enfrentamento de estruturas coloniais presentes nos currículos. Nesse sentido, esta pesquisa ressalta a necessidade de traçar novas rotas curriculares, capazes de desconstruir essas estruturas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e plural. Assim, o currículo de Artes Visuais com perspectiva decolonial torna-se essencial, exigindo um exercício de alteridade, no qual sejam planejados e aplicados objetivos voltados à decolonização dos saberes, valorizando e respeitando a diversidade cultural.

## Saberes decoloniais e seus impactos: presença e centralidade das disciplinas na formação docente em Artes Visuais

Antes de pensar sobre impacto, temos que refletir sobre o currículo e suas disciplinas como uma ferramenta potencialmente política que demarca espaços de visibilidade e apagamento. A incorporação de saberes decoloniais influencia positivamente na formação de futuros professores, incentivando uma visão crítica e ampliada sobre as Artes Visuais. Dessa forma, a inclusão de tais conteúdos promove uma prática pedagógica que valoriza a diversidade, fomenta a inclusão social e desafia estereótipos; além disso, fortalece o reconhecimento de artistas e movimentos culturais locais, relevantes para a identidade cultural e histórica das regiões onde as universidades estão inseridas. As disciplinas do campo da Arte são estruturadas no esteio eurocentrado, estadunidense e masculino. Nesse sentido,

> [n]as diversas disciplinas que estudam as artes, o questionamento desse tipo de modelo teleológico e positivista de história é bastante recente e ainda não totalmente assimilado. Isso se deve ao fato de que as próprias disciplinas foram construídas com base na ideia analítica-historicizante do pensamento oitocentista e têm certa dificuldade para se livrar dessa tradição (Ferreira, 2019, p. 158).



REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais das universidades federais do Nordeste configuram-se como espaços de tensão entre a reprodução e a contestação da colonialidade. Nesse panorama, o processo de mapear o quantitativo de disciplinas obrigatórias e eletivas permite compreender como a formação docente inicial tem priorizado conteúdos eurocentrados. Essa análise identifica as perspectivas que se materializam ou são marginalizadas nas matrizes curriculares e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Embora existam iniciativas relevantes, muitas vezes restritas a componentes específicos, parte expressiva das Licenciaturas ainda se estrutura sob a lógica do poder moderno/colonial, mantendo a centralidade de referenciais e padrões estéticos euro-estadunidenses. Assim, devemos compreender em que medida essas permanências incidem na formação cultural e pedagógica dos licenciandos e quais efeitos produzem na constituição de repertórios, metodologias e práticas de ensino, especialmente quando conteúdos decoloniais aparecem como eletivos ou periféricos no núcleo obrigatório.

Maldonado-Torres (2016), em estudo sobre transdisciplinaridade e decolonialidade, afirma que as disciplinas acadêmicas são produto histórico da universidade ocidental moderna, que muda devagar porque se legitima por processos de longa duração, pautados na hierarquia disciplinar e em critério de "rigor". De acordo com o autor, os projetos decoloniais exigem a proposição de uma transdisciplinaridade decolonial, na qual a primazia epistemológica se sobreponha às ciências europeias, suas disciplinas e seus métodos tradicionais. A decolonização, como projeto e atitude, é o que dá sentido ao uso de disciplinas; sem isso, elas tendem a reproduzir a lógica moderno-colonial. Daí a proposta de uma atitude decolonial, que pode rever/desmantelar métodos e reconstruir práticas de conhecimento para enfrentar o racismo epistêmico e ampliar a produção de saber.

Maldonado-Torres (2016) ainda diz que a disciplina acadêmica não é neutra, é uma herança histórica da modernidade ocidental. As disciplinas têm raiz forte na universidade ocidental moderna, que define a organização do conhecimento – a exemplo de História da Arte, Estética, e Metodologia, disciplinas pautadas em um

modelo específico e construídas a partir de um discurso europeu/ocidental/colonial. Formatadas institucional e historicamente,

> [a]s disciplinas da universidade europeia moderna podiam e podem conviver com e ajudar a produzir a invisibilidade, a marginalização e a patologia de comunidades racializadas e colonizadas de suas obras e produtos. Isto faz também com que os métodos e as pressuposições dessas disciplinas não só operem dentro dos limites e das fronteiras da linha secular, mas que desempenhem um papel crucial na redução dos problemas (Maldonado-Torres, 2016, p. 83).

Em vista disso, as disciplinas da universidade, segundo Maldonado-Torres (2016), mudam devagar porque se legitimam pela tradição. As transformações relativamente lentas somam-se aos processos históricos de uma matriz secular e a universidade se apresenta como autoridade porque carrega cânones, ritos e hierarquias. Isso deve explicar por que as reformas curriculares são lentas. É importante destacar também que a universidade, enquanto produto e instrumento do sistema moderno-colonial, não atua apenas por meio do epistemicídio, mas também pela invisibilização de identidades que não se enquadram na racionalidade secular dominante.

As disciplinas são um mecanismo de poder, pois definem e validam o conhecimento, legitimando-o ao longo da história. Elas selecionam, hierarquizam e excluem saberes. Nesse processo, os saberes afro-indígenas e decoloniais são frequentemente relegados às margens do currículo, figurando apenas como componentes optativos/eletivos. Isso ocorre porque o núcleo duro disciplinar opera como um mecanismo de salvaguarda do cânone eurocêntrico, dificultando a permeabilidade de epistemologias outras no centro da formação.

Grosfoguel (2016) diagnostica o problema que existe no epistemicídio, no cânone, na racialização e no sexismo, que sustentam o cânone universitário baseado no pacto histórico de exclusão. Assim,

> [a]s universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Enquanto Maldonado-Torres (2016) permite compreender como essa matriz se estabiliza no regime disciplinar e por que a transdisciplinaridade decolonial se coloca como via de deslocamento curricular. Ao definir as disciplinas como um produto histórico da universidade ocidental moderna, torna-se possível explicar a lentidão das mudanças curriculares e a resistência à centralidade de saberes decoloniais. Nesse sentido, a inserção de conteúdos decoloniais sem uma reforma na estrutura das disciplinas revela-se ineficaz. Essa mudança implica, necessariamente, uma reestruturação das instâncias institucionais, sob pena de manter o poder do cânone eurocêntrico preservado e imune às transformações urgentes que a formação docente exige.

> As 'disciplinas acadêmicas' têm uma raiz muito forte na universidade ocidental moderna. A universidade ocidental, com suas disciplinas e ramos do conhecimento, é uma instituição com transformações relativamente lentas e baseia sua legitimidade em processos históricos de alta envergadura e longa duração (Maldonado-Torres, 2016, p. 76).

Os saberes decoloniais não se colocam apenas como um "tema" a mais no currículo, mas sim como um deslocamento de paradigmas e uma ampliação de conceitos outros que insurgem. Quando componentes curriculares se comprometem com histórias, culturas e estéticas afro-brasileiras, africanas e indígenas, o efeito mais importante é epistêmico, muda-se a pergunta sobre o que conta como arte, quem pode ser reconhecido como produtor de conhecimento e quais regimes de visibilidade são legitimados na formação docente. Esse movimento quebra a naturalização do cânone eurocentrado e evidencia que a matriz curricular não é neutra; ela opera como tecnologia de poder que distribui legitimidade e silenciamento, discute a baixa centralidade dos saberes decoloniais e a recorrência de componentes eletivos, traz reflexões sobre que frestas estão abertas e que portas podem ser escancaradas.

Sobre a formação docente, segundo Giroux (1997, p. 197),



REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> [o] espaço político que a formação de professores ocupa hoje continua, de maneira geral, não dando ênfase à luta pelo fortalecimento dos professores. Além disso, ele geralmente serve para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes. De fato, é razoável alegar que os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o status quo.

À luz da crítica de Giroux (1997) à captura tecnocrática da formação docente, as Licenciaturas em Artes Visuais podem ser compreendidas como um campo de disputa entre a docência reduzida à aplicação de técnicas e a formação do/a professor/a como intelectual capaz de intervir criticamente nas estruturas. Nessa direção, a formação em Artes Visuais não pode se limitar ao domínio de procedimentos, estilos ou conteúdos historicamente legitimados, pois envolve, de modo incontornável, a produção e a mediação de sentidos sobre imagens, corpos, memórias e territorialidades, isto é, sobre aquilo que pode ou não ser visto, reconhecido e validado como arte. Quando os currículos se organizam a partir de um núcleo eurocentrado e disciplinar, com conteúdos afro-indígenas e decoloniais relegados a componentes eletivos, reforça-se a tendência de reprodução do *status quo* por meio da seleção de repertórios, bibliografias e critérios de qualidade que naturalizam hierarquias culturais.

Em contrapartida, uma orientação decolonial na formação de docentes de Artes Visuais pode ser espaço de proposição de deslocamentos curriculares pautados na formação crítica, na qual repertório, metodologia e finalidade social da docência são problematizados a partir do território, da diversidade cultural e das experiências socioculturais dos sujeitos em formação. Nesse cenário, as disciplinas passam a constituir eixos de produção de conhecimento e mediação, ampliando a potência transformadora do ensino de Arte e sustentando práticas pedagógicas comprometidas com alteridade, valorização da diferença e decolonização dos saberes. Portanto, é necessário problematizar quais sentidos são produzidos, a serviço de quem eles se organizam e em que medida dialogam, de fato, com a realidade sociocultural dos sujeitos em formação.

Por conseguinte, o plano pedagógico pode impactar na sala de aula ao ampliar repertórios e referências. O futuro docente ganha condições de construir

Volume 2026
ISSN 2319-0868

práticas que não tratam a diversidade como "conteúdo comemorativo", mas como organizador didático. Isso tende a produzir aulas mais conectadas ao território e aos públicos de interesse através de leituras críticas de imagens e narrativas (quem representou quem, como e para quê). Tal metodologia valoriza a oralidade, a memória, o corpo, a materialidade e os processos comunitários, ou seja, a arte como experiência situada e diversa, impactando na formação mais responsiva a conflitos de identidade, racismo estrutural, apagamentos e estereótipos – e menos presa ao currículo como vitrine, que aparece nos planos dos cursos, mas não muda a prática.

No campo sociopolítico, essa inclusão fortalece a universidade pública como agente de reparação e compromisso democrático. O processo implica o reconhecimento de artistas, coletivos e movimentos culturais, inserindo-os na disputa pelos espaços de produção de saber e na legitimação de matrizes alternativas de criação, teoria e mediação. Essa reconfiguração é capaz de transformar profundamente o que se ensina, como se ensina e com quem se ensina.

A transdisciplinaridade, colocada por Maldonado-Torres (2016), pode ser um caminho ao propor a mudança decolonial, em que se desloca o currículo do modelo disciplinar eurocentrado para arranjos de conhecimento orientados por problemas, territórios e práticas, incorporando saberes não hegemônicos como fundamento epistemológico e não como conteúdo periférico. Por tal razão, é urgente evidenciar e ampliar estudos, pesquisas e disciplinas que tragam epistemologias insurgentes para formações docentes distintas, em especial na formação docente em Artes Visuais, buscando uma formação crítica, problematizadora e propositora de novos olhares, assim confrontando e ressignificando conhecimentos.

Reconhecemos, contudo, os muitos desafios e empecilhos existentes para que esse processe se concretize. A resistência à mudança curricular é um dos maiores desafios para a implementação de uma abordagem decolonial. Mesmo com disciplinas optativas e algumas obrigatórias que tocam nesses temas, a estrutura ainda privilegia conteúdos eurocêntricos. Portanto, é necessário superar esses desafios com um esforço institucional que contemple reformas curriculares que incluam disciplinas obrigatórias sobre outras culturas; e também iniciativas que



REVISTA DA FUNDARTE

envolvam a comunidade acadêmica na construção do currículo, de forma que este contribua para uma educação mais representativa e inclusiva.

Como aponta Maldonado Torres (2016, p. 78), é necessária "uma atitude decolonial que busca o desmantelamento das formas de poder, ser e conhecer", desobedecendo a estrutura da universidade, tensionando as formas consagradas de legitimação do conhecimento. Nesse movimento, abre-se espaço para matrizes outras de saberes e cosmovisões, isto é, para a presença e o reconhecimento das epistemologias historicamente apagadas. Conforme Ana Mae Barbosa (1998, p. 16), é importante "desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada". Dessa forma, só é possível uma mudança que faça continuamente, com consciência crítica, o confrontamento do currículo vigente, assegurando presenças, saberes, expressões e referenciais estéticas.

## Considerações finais

Uma abordagem decolonial no currículo das Licenciaturas em Artes Visuais é essencial para a formação de professores comprometidos com uma educação inclusiva e plural. Embora existam disciplinas que contemplem saberes afro-brasileiros e indígenas, ainda há um longo caminho para que essas temáticas sejam de fato integradas nos currículos de forma obrigatória. Promover discussões e ações de mudança é crucial para desconstruir as estruturas coloniais e criar uma prática pedagógica que valorize a diversidade cultural.

A análise levanta questões fundamentais sobre as práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais e a necessidade de um currículo com enfoque decolonial, sobretudo nas universidades federais nordestinas, aqui analisadas. Esse enfoque visa transformar o ensino de Artes Visuais em uma prática que desafia as estruturas coloniais, propondo o reconhecimento e a valorização de múltiplas perspectivas e saberes culturais. O viés decolonial no currículo de Artes Visuais permite que sejam enfatizados objetivos que promovem a diversidade cultural, a inclusão de narrativas e referências históricas de povos indígenas, afrodescendentes, entre outros grupos



REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

historicamente marginalizados. Esse processo envolve um exercício de alteridade, no qual educadores e alunos se envolvem ativamente na desconstrução de conceitos e estéticas hegemônicas.

Aqui, um currículo decolonial se propõe a ampliar o repertório de referências artísticas, valorizando, assim, artistas e formas de expressão que fogem aos cânones eurocêntricos e que muitas vezes são marginalizados nos currículos tradicionais. Também se propõe a desenvolver uma pedagogia crítica e que incentive a reflexão sobre as estruturas de poder e opressão que moldaram as narrativas visuais ao longo do tempo. Por fim, deve promover a ética da alteridade e do respeito à diferença, considerando a diversidade de contextos culturais, subjetivos e históricos dos alunos e suas comunidades.

Questões abertas para futuras pesquisas abrangem uma análise curricular das Licenciaturas em Artes Visuais, no viés da decolonialidade, de universidades federais de outras regiões do Brasil, assim como a presença dessa mesma perspectiva em pesquisas de pós-graduação, considerando sua evolução ao longo das últimas décadas, sobretudo desde a aprovação da legislação de 2008, que garante a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

O currículo, afinal, é uma proposta transformadora, que deve buscar empoderar os licenciandos a reconhecerem e respeitarem a diferença e a contribuírem para uma sociedade mais equitativa e plural, onde os saberes locais e não hegemônicos ganhem protagonismo na formação das novas gerações de professores/as.

**Referências:**

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. 2. ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 3, n. 3, p. 17-27, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523004/552756523004.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

FERREIRA, Carolin Overhoff. **Introdução brasileira à teoria, história e crítica das artes**. São Paulo: Edições 70, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078. Acesso em: 16 fev. 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6080. Acesso em: 20 jan. 2026

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Lima: Centro de Investigaciones Sociales (CIES), 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Fabiana Lopes de. Educação Da Cultura Visual Nas Aulas De Artes Visuais: Uma Proposta De Descolonização Do Currículo. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 64, n. 64, p. 1-17, jun. 2025. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1585. Acesso em: 16 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais**. João Pessoa: UFPB, 2006. Documento interno. Disponível em: https://www.ccta.ufpb.br/dav/contents/documentos/ppc_artes_visuais.pdf. Acesso em: 16 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura**. Recife: UFPE, 2024. Disponível em: https://www.ufpe.br/artes-visuais-licenciatura-cac. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Extensão. **Resolução nº 110/2011/CONEPE, de 12 de dezembro de 2011**. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura, presencial. São Cristóvão: UFS, 2011. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Currículo escolar digital**: Artes Visuais – São Luís – Licenciatura Plena. São Luís: UFMA, 2016. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/validacao_curriculo/548.21b9981d4d9f. Acesso em: 28 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Matriz Curricular**: Artes Visuais – Licenciatura – Teresina – Presencial – Regime de Crédito. Código 2. Vigência a partir de 2018.1. Teresina: UFPI, 2018. Documento institucional. Disponível em: https://sigaa.ufpi.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/22698729. Acesso em: 16 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Centro de Artes, Humanidades e Letras. P**rojeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Cachoeira: UFRB, 2013. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/artesvisuais/regulamentos. Acesso em: 16 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura**. Natal: UFRN, 2024. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000123. Acesso em: 10 agosto. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Lúcia (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 2009. p. 12-42.

Recebido em: 19/02/2026.
Aceito em: 21/09/2026.
Editor responsável: Júlia maria Hummes.

Volume 2026
**ISSN 2319-0868**

**Nome do Autor: Andréa Luísa Frazão Silva**
**Minibiografia:** Pedagoga e arte-educadora. Doutoranda em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestra em Artes pela Universidade Federal do Maranhão (PROFARTES/UFMA-UDESC). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (CEGEDE/UFMA). Atuação com foco em Ensino da Arte, Educação, Artes Visuais Afro-brasileiras e afrodescendentes, Arte Contemporânea, Relações Étnico-Raciais, Visualidades e Identidade. Desenvolve pesquisas em Arte-educação, articulando produção acadêmica e prática pedagógica.
**ORCID:** https://orcid.org/0009-0004-4000-4855
**E-mail:** andrea.frazao@unesp.br

**Nome do Autor: Aline Rachel Frazão Silva**
**Minibiografia:** Professora e pesquisadora na área da Educação. Mestranda em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santa Fé (2016) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2018). Atua como professora da Rede Municipal de São Luís/MA, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais. Foi servidora pública concursada da Prefeitura Municipal de Bacabeira/MA entre 2014 e 2019. Desenvolve estudos voltados à Pedagogia, Educação, Cultura e artes Afro-brasileiras e maranhenses, Educação Étnico-Racial e Educação Antirracista. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-brasileiras (GIPEAB), vinculado ao Departamento de Educação I da UFMA.
**ORCID:** https://orcid.org/0009-0008-2876-2919
**E-mail:** aline.rachel@discente.ufma.br

CC BY

SILVA, Andréa Luísa Frazão; SILVA, Aline Rachel Frazão. PELAS FRESTAS: A DECOLONIALIDADE NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, Ano 2026. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br