

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A
DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO IFMT**

**ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN PROFESSIONAL EDUCATION: THE
DECOLONIZATION OF THE SCHOOL CURRICULUM AT IFMT**

**RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: LA
DESCOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR EN EL IFMT**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-158>

Data de submissão: 15/11/2025

Data de publicação: 15/12/2025

Alessandra Ferreira Mota

Mestra em Educação

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: alessandra.mota@unemat.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7790-7258>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6788416872689015>

Daiany Pereira

Mestra em Educação

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: daianyp92@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3203-6900>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5823116602097596>

Eliara Sousa Dias

Especialista em Gestão Escolar e Educação Infantil e Alfabetização

Instituição: Faculdade Afirmativo

E-mail: eliara.dias@unemat.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0378-5517>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6943375744154981>

Juliete Teotônio Batista

Especialista em Economia Solidária e Políticas Públicas

Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: juliete.batista@ifmt.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8653-3082>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9970791898637456>

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Doutor em Sociologia

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

E-mail: vieira.paulo@unemat.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1894-9954>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1723860927289572>

RESUMO

Este estudo, resultante da pesquisa de mestrado Permanência dos estudantes negros no IFMT/campus Juína: o material e o simbólico na política de ação afirmativa (2018–2020), reflete sobre a descolonização do currículo escolar no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, à luz da Lei nº 10.639/2003. Com abordagem qualitativa e a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, foram examinados o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014–2018) e o Projeto Pedagógico de Curso (2015). Os resultados revelam o tratamento superficial da temática étnico-racial, com ausência de ações pedagógicas concretas e transversalidade curricular. Conclui-se que a descolonização curricular requer ruptura com a lógica eurocêntrica, incorporação efetiva dos saberes afro-brasileiros, formação continuada e políticas institucionais voltadas à equidade racial.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Educação Profissional. Descolonização do Currículo. IFMT.

ABSTRACT

This study, resulting from the master's research Permanence of Black Students at IFMT/Juína Campus: The Material and the Symbolic in Affirmative Action Policy (2018–2020), reflects on the decolonization of the school curriculum in the Integrated Technical Course in Agriculture, in light of Law No. 10.639/2003. Using a qualitative approach and Bardin's Content Analysis Technique, the Institutional Development Plan (2014–2018) and the Pedagogical Course Project (2015) were examined. The results reveal a superficial treatment of the ethnic-racial theme, with the absence of concrete pedagogical actions and curricular transversality. It is concluded that curriculum decolonization requires a rupture with Eurocentric logic, effective incorporation of Afro-Brazilian knowledge, continuous professional training, and institutional policies aimed at racial equity.

Keywords: Ethnic-racial Relations. Professional Education. Curriculum Decolonization. IFMT

RESUMEN

Este estudio, derivado de la investigación de maestría Permanencia de los estudiantes negros en el IFMT/campus Juína: lo material y lo simbólico en la política de acción afirmativa (2018–2020), reflexiona sobre la descolonización del currículo escolar en el curso Técnico en Agropecuaria Integrado al Nivel Medio, a la luz de la Ley N.º 10.639/2003. Con un enfoque cualitativo y a partir de la Técnica de Análisis de Contenido de Bardin, se examinaron el Plan de Desarrollo Institucional (2014–2018) y el Proyecto Pedagógico de Curso (2015). Los resultados revelan un tratamiento superficial del tema étnico-racial, con ausencia de acciones pedagógicas concretas y transversalidad curricular. Se concluye que la descolonización curricular requiere una ruptura con la lógica eurocéntrica, la incorporación efectiva de los saberes afrobrasileños, la formación continua y políticas institucionales orientadas a la equidad racial.

Palabras clave: Relaciones Étnico-raciales. Formación Profesional. Descolonización del Currículo. IFMT.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da educação para as relações étnico-raciais é fundamental para os profissionais da educação profissional, especialmente no contexto da Rede Federal. O racismo institucional e o etnocentrismo ainda presentes no currículo escolar impedem o pleno reconhecimento da diversidade e da contribuição da população negra na constituição da sociedade brasileira. No âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), destaca-se o papel dos/as assistentes sociais como agentes importantes na garantia de direitos e na promoção da equidade.

A criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/2008 representa um marco na democratização do acesso à educação pública, especialmente nas regiões interioranas do país, ao possibilitar o ingresso de estudantes oriundos da classe trabalhadora e de localidades distantes dos grandes centros urbanos. O Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), resultado dessa política, conta atualmente com 20 campi distribuídos por 7 microrregiões do estado, atendendo quase 30 mil estudantes e promovendo uma formação pública, gratuita e de qualidade.

Essa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, somada à implementação de políticas de inclusão, como a Lei nº 12.711/2012, que reserva vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas, evidencia o compromisso do Estado com a reparação histórica das desigualdades raciais. As Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) não apenas ampliam o acesso, mas também geram impactos simbólicos, ao promover o debate sobre o racismo e a valorização do pertencimento étnico-racial, transformando o perfil discente e contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa.

Nesse sentido, a Lei nº 12.711/2012 deve ser compreendida em articulação com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica. Esta última constitui um passo fundamental no processo de descolonização do currículo, ao enfrentar o racismo institucional e propor uma educação plural, inclusiva e crítica à hegemonia eurocêntrica. Essas legislações se complementam no enfrentamento ao racismo estrutural: enquanto uma amplia o acesso de estudantes negros ao ensino superior, a outra promove a valorização de suas identidades e histórias no ambiente escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e contribuindo para a transformação das instituições educacionais em espaços verdadeiramente democráticos.

Nesta reflexão apresentamos alguns dados da pesquisa de mestrado intitulada *Permanência dos estudantes negros no IFMT/campus Juína: o material e o simbólico na política de ação afirmativa (2018-2020)*ⁱ, tendo como um dos objetivos: analisar o sentimento de pertencimento dos/as estudantes negros/as nessa instituição, a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003. Assim, temos como

objetivo nesse estudo refletir sobre a descolonização do currículo escolar no IFMT *campus Juína*, com destaque para o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio, à luz da Lei 10.639/2003, no que se refere à educação antirracista.

Esse estudo está dividido em duas partes. Na primeira parte, realizamos uma reflexão teórica sobre a descolonização do currículo escolar tendo por base legal a Lei nº 10.639/2003. Na segunda parte, apresentamos algumas reflexões sobre os resultados da análise realizada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014-2018)ⁱⁱ no Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT *campus Juína* (PPC, 2015)ⁱⁱⁱ

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para esta reflexão, adotamos a abordagem qualitativa, pois ela “[...] responde a questões muito particulares [e] se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo 2012, p. 21). No contexto deste trabalho, essa abordagem se fez necessária para a identificar como a Lei nº 10.639/03 se apresenta no PDI/IFMT (2014-2018) e no Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do *campus Juína*.

O corpus de análise compreendeu dois documentos institucionais estratégicos do IFMT/Campus Juína: PDI do IFMT (2014-2018) e o PPC do Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária (2015).

A análise desses documentos foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Essa abordagem parte do princípio de que toda mensagem está intrinsecamente relacionada às condições contextuais de seus emissores. Tal compreensão permite identificar, a partir dos documentos oficiais, mensagens implícitas ou explícitas acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003 no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), cuja ênfase envolve o PDI/IFMT (2014-2018) e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária.

A metodologia seguiu quatro etapas principais: (a) pré-análise, com leitura flutuante para identificação preliminar de conteúdos relacionados à implementação da Lei nº 10.639/2003 e à valorização da diversidade; (b) codificação e categorização, com leitura sistemática e definição de categorias temáticas orientadas pelo referencial teórico e pelos objetivos da pesquisa, resultando nas categorias principais: Políticas de Ação Afirmativa, Reconhecimento e Valorização da Diferença e Diversidade, e Inclusão Social, subdivididas em aspectos legais, institucionais e pedagógicos; (c) seleção das Unidades de Registro (URs), com base em trechos dos documentos que remetiam aos temas investigados, que foram classificados conforme as categorias definidas, possibilitando análise

qualitativa e de frequência; e (d) sistematização dos dados, com organização das URs em tabela, para facilitar a visualização dos temas ao longo dos documentos analisados.

Destaca-se que nesse trabalho, nosso foco é o aspecto pedagógico, considerando o objetivo do estudo, qual seja: refletir sobre a (des)colonização do currículo escolar no IFMT *campus Juína*, com destaque para o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio, à luz da Lei 10.639/2003, no que se refere à educação antirracista.

3 REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A descolonização é aqui entendida como um processo de ruptura com a colonização - instrumento de fortalecimento cultural de dominação que o continente americano vem sofrendo ao longo dos séculos, que centraliza o conhecimento na concepção eurocêntrica, aquela que defende o conhecimento europeu como centro do saber, desconsiderando outros conhecimentos, de outras localidades. Nos referenciamos em Gomes (2019, p. 224), para tratar da descolonização do currículo que “[...] diz respeito a um percurso de ruptura epistemológico e política no sentido de descolonizar [...] o próprio campo do conhecimento”.

A descolonização do currículo não é apenas uma mudança superficial de conteúdos, mas uma reinterpretação das relações de poder que atravessam a educação. Isso envolve, além da inclusão de temas históricos e culturais marginalizados, uma reflexão crítica sobre os modelos pedagógicos e as formas de organização do ensino que perpetuam desigualdades e invisibilidades. Ela exige uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, da organização do conhecimento e das relações de poder dentro da sala de aula. É necessário questionar o que é considerado saber legítimo, quem são os sujeitos autorizados a ensinar e aprender, e de que maneira as narrativas históricas e sociais são construídas. O currículo deve ser reconfigurado para que se abra ao pluralismo cultural e à valorização das experiências e saberes de diferentes grupos sociais (Santos; Felipe; Junior, *et al.*, 2024, p. 14–15).

Com efeito, a Lei 10.639/2003 sinaliza para descolonização curricular na educação, mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos. Assim, passa a ser obrigatório no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o estudo da participação africana e afro-brasileira na história e na cultura brasileira e mundial, sinalizando para um desenho no horizonte pedagógico mais democrático e plural. Cabe notar que a Lei 10.639/2003 altera a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", com o objetivo de incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

A demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica, exige um processo de “[...] descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros” (Gomes, 2012, p. 100). No entanto, descolonizar os currículos é um desafio para a educação, dada “[...] a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2012, p. 102).

Nessa direção, em consonância com Quijano (2005), a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo, visto que se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, na descolonização do poder e na descolonização do saber. Nesse contexto, a superação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento torna-se um desafio para a escola e para os/as educadores/as, o que torna necessária que a construção do currículo escolar e a formação docente compreenda as diferenças culturais entre grupos humanos.

A criação da Lei 10.639/2003 assenta no princípio de que o racismo se constitui entrave à própria consolidação da democracia brasileira. Podemos dizer que essa legislação dialoga no enfrentamento do racismo no contexto da educação. A implementação dessa legislação propõe uma educação para relações étnico-raciais, destacando a importância da população negra na sociedade brasileira e reconhecendo que há grupos que gozam do privilégio dado o processo de racialização e de hierarquização dos seres humanos.

Conforme Costa (2019, p. 138), a Lei 10.639/2003 consiste em uma: “[...] orientação à formulação e execução de políticas de reparação e de afirmação de direitos no campo educacional ante os danos historicamente causados a essas populações, especialmente no que se refere à preservação identitárias e culturais”. Essa legislação propõe uma política curricular nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis de ensino que considere a história e a cultura brasileira sobre diferentes dimensões, legitimando como válidos, no âmbito da educação escolar, os conhecimentos sobre africanos e seus descendentes.

A Lei 10.639/2003 sinaliza para a descolonização do currículo, que envolve a subversão das narrativas dominantes e a inclusão de outras visões de mundo e outras formas de conhecimento, que haviam sido sistematicamente silenciadas. Isso requer a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento, propondo o reconhecimento da diversidade racial e do combate ao racismo, por meio de mudanças de práticas pedagógicas. Assim, apresentamos algumas reflexões realizadas pelas assistentes sociais do IFMT sobre os resultados da análise do PDI/IFMT (2014-2018) e Projeto

Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT *campus Juína* (2015).

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representou um marco histórico para a educação brasileira ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas (Brasil, 2003). Essa conquista foi fruto da longa trajetória de lutas do movimento negro e de intelectuais comprometidos com a valorização da identidade e da memória da população negra no Brasil. Contudo, mais de duas décadas após sua aprovação, a efetiva implementação dessa lei ainda enfrenta entraves significativos.

Nos Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, a proposta de democratização do acesso e de promoção da inclusão social dialoga diretamente com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003. Entretanto, o que se observa na prática é um distanciamento entre os princípios legais e sua concretização curricular. Essa lacuna decorre de múltiplos fatores interligados, entre os quais se destacam a ausência de formação docente voltada à educação para as relações étnico-raciais, a fragmentação das políticas institucionais e a resistência cultural de segmentos que ainda reproduzem perspectivas eurocêntricas e meritocráticas no ambiente escolar.

Estudos empíricos realizados em diferentes Institutos Federais mostram que a aplicação da Lei 10.639/03 ocorre de forma superficial, desarticulada e sem respaldo institucional robusto (Geraldo; Valer, 2023). Assim como demonstram Geledés e Instituto Alana (2023, p. 6), “mais da metade das secretarias municipais realizam ações para implementação da Lei 10.639 de forma menos estruturada e esporádica, geralmente atreladas a projetos isolados ou em datas comemorativas”, cenário semelhante ao observado em grande parte da rede federal.

Um dos principais desafios reside na formação inicial e continuada dos professores e técnicos que atuam nos Institutos Federais. A literatura aponta que grande parte dos educadores não teve contato com os fundamentos da educação das relações étnico-raciais em sua trajetória formativa, o que limita a apropriação crítica e pedagógica da Lei nº 10.639/2003 (Gomes, 2012). Essa lacuna formativa contribui para a reprodução de práticas pedagógicas que silenciam a pluralidade cultural e as desigualdades raciais.

Além disso, o modelo tecnicista dos cursos técnicos e tecnológicos podem reforçar uma visão pragmática da educação, descolada dos debates sociais e políticos, tornando difícil a integração da

temática étnico-racial de forma significativa. Como observam Geraldo e Valer (2023, p. 23), muitos docentes dos Institutos Federais “desconhecem os aspectos da Lei 10.639/03 e não se sentem preparados para abordar a temática em sala de aula”, o que revela a urgência de políticas de formação continuada.

Outro entrave importante é o racismo institucional presente nas estruturas educacionais. Segundo Silva (2020), esse tipo de racismo se manifesta tanto pela ausência de referências negras nos currículos e pela escassez de docentes e gestores negros em cargos de liderança, quanto pela presença estigmatizada das identidades negras, frequentemente retratadas sob a ótica da marginalização. Nos Institutos Federais, essa lógica se revela na escolha dos conteúdos, na forma como os saberes são organizados e na valorização de epistemologias eurocentradas, que historicamente determinam o que é considerado conhecimento legítimo.

Essa lógica de poder epistemológico, descrita por Quijano (2005) como “colonialidade do saber”, ainda opera como barreira à efetivação de um currículo verdadeiramente descolonizado e plural. Como reforçam Geledés e Instituto Alana (2023, p. 9), “não há como discutir currículo, infraestrutura ou gestão sem considerar que todo esse processo envolve as pessoas negras”.

A ausência de financiamento e estrutura institucional é outro fator que compromete a efetividade da lei. Segundo Geledés e Instituto Alana (2023, p. 7), “só 8% das secretarias que participaram do levantamento têm algum tipo de dotação orçamentária para viabilizar essa política pública e apenas 5% dizem ter uma área específica para cuidar da educação para as relações étnico-raciais”. Essa constatação reflete uma realidade que se repete nos Institutos Federais, onde as ações voltadas à equidade racial muitas vezes dependem da iniciativa individual de docentes e pesquisadores engajados, e não de uma política institucional estruturada e financiada.

A discussão sobre o currículo também se conecta à crítica de Costa e Ribeiro (2024, p. 19), para quem a Lei nº 10.639/2003 “significou a contradição em um currículo hegemônico, oportunizando o ensino de uma história não contada a partir da visão do colonizador europeu”. Essa leitura reforça que a efetivação da lei nos IFs deve ser compreendida como uma ruptura com o modelo de ensino eurocêntrico, conforme também já indicava Munanga (2005), ao afirmar que o ensino brasileiro ainda reproduz um “preconceito sutil, mas estrutural” (p. 15).

Estudos realizados no IFMT (MOTA, 2023) demonstram que, embora existam menções à diversidade e à inclusão social no PDI, o tratamento dado à questão étnico-racial é superficial e restrito a metas administrativas, sem desdobramentos pedagógicos. Essa ausência de transversalidade reforça a necessidade de repensar os currículos a partir de uma perspectiva decolonial, que valorize os saberes

locais, as identidades negras e as contribuições africanas na formação científica e técnica dos estudantes.

As perspectivas futuras para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos Institutos Federais dependem, portanto, de um compromisso coletivo e permanente. Em primeiro lugar, é imprescindível a institucionalização de políticas de formação continuada em educação para as relações étnico-raciais, articuladas às demandas de cada campus e região.

Além disso, a gestão institucional precisa assumir a pauta antirracista como eixo estruturante dos seus projetos pedagógicos e planos estratégicos, de modo que a lei deixe de ser uma diretriz periférica e se torne parte do núcleo identitário das instituições. Conforme ressaltam Geledés e Instituto Alana (2023, p. 10), “há uma combinação de fatores importantes para que a implementação bem-sucedida da legislação aconteça, tais como: institucionalização nas secretarias, inserção da perspectiva étnico-racial nas diretrizes curriculares locais, parcerias e formação docente”.

Outro aspecto promissor está na articulação entre as políticas de ações afirmativas e as práticas pedagógicas antirracistas. A presença crescente de estudantes negros e indígenas na Rede Federal, impulsionada pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), demanda um ambiente institucional que valorize a diversidade e assegure condições de permanência material e simbólica. Para que isso ocorra, é fundamental que a Lei nº 10.639/2003 não seja tratada como mera formalidade curricular, mas como instrumento político de reconstrução epistemológica, capaz de transformar o modo como o conhecimento é produzido, ensinado e reconhecido.

Experiências em âmbito municipal demonstram que, quando as instituições aplicam de forma efetiva as diretrizes da Lei 10.639/03 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ocorrem avanços significativos, como o fortalecimento da identidade dos estudantes negros e a diminuição de episódios de discriminação racial (Geledés; Alana, 2023).

Segundo Geraldo e Valer (2023), apesar da implementação de ações relevantes nos Institutos, elas ainda ocorrem de forma fragmentada e estão condicionadas ao envolvimento individual de professores comprometidos, o que evidencia a necessidade de uma política pública estruturada e permanente voltada à educação antirracista. Perspectivas mais amplas apontam para a importância de fortalecer uma cultura institucional que seja, ao mesmo tempo, antirracista e intercultural, capaz de ir além das normas formais e se refletir nas práticas diárias das instituições.

Isso implica reconhecer a importância das epistemologias afro-brasileiras e indígenas na produção científica, incentivar a participação de docentes e discentes em programas de formação sobre diversidade e equidade racial, e promover o diálogo entre saberes técnicos, científicos e populares. Além disso, como defendem Geledés e Instituto Alana (2023, p. 15), “o financiamento tem um caráter

impulsionador na implementação da Lei 10.639/03”, sendo indispensável que a equidade racial seja incorporada como critério de investimento público e planejamento educacional.

Os desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos Institutos Federais vão além da dimensão pedagógica: envolvem disputas políticas, epistemológicas e institucionais que refletem as contradições da sociedade brasileira. Superá-los requer romper com a neutralidade aparente do conhecimento técnico e assumir a educação como prática emancipatória, pautada na valorização da diversidade e no combate a todas as formas de opressão.

As perspectivas de avanço, por sua vez, residem na capacidade dos Institutos Federais de se reinventarem como espaços de produção de saberes plurais, críticos e comprometidos com a equidade racial. Assim, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 não se resume ao cumprimento legal, mas representa a consolidação de um projeto político-pedagógico decolonial e democrático para a educação brasileira

5 A LEI 10.639/2003 NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFMT/CAMPUS JUÍNA: REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DO PDI E PPC TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO NÍVEL MÉDIO

Paula (2020, p. 167) “[...] ressalta a exigência por assistentes sociais compromissados com a luta antirracista, mais especificamente os que atuam na política de educação [...]. Assim, nos propusemos a analisar PDI do IFMT e PPC do Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do *campus* Juína à luz da Lei 10.639/2003. A análise proposta nesta instituição é importante para profissionais do Serviço Social que atuam nesse espaço sócio-ocupacional, no qual “o racismo e as desigualdades sociais se potencializam e o assistente social, por ser um profissional que atua diretamente com as expressões da questão social, assume papel essencial na luta por garantia de direitos à população negra e vulnerabilizada que ingressa na educação profissional” (Moura, 2019, p. 179).

Na sistematização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT, campus Juína, tivemos como propósito evidenciar as propostas de ações voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003. Tal análise teve por finalidade atender ao objetivo de refletir criticamente sobre os processos de (des)colonização do currículo escolar no âmbito da referida instituição, considerando as implicações dessa legislação para a construção de uma educação antirracista.

Para ilustrarmos de forma mais sistematizada os achados do estudo, a Tabela 1 apresenta os resultados categorizados a partir da análise dos documentos institucionais (PDI e PPC), destacando

como as dimensões pedagógicas permanecem invisibilizadas no que se refere à promoção da igualdade racial e à valorização da diversidade, portanto colonização do currículo.

Tabela 1 - Resultados das Categorias Temáticas: Aspecto Pedagógico no PDI e PPC

Categoria Temática	Documento analisado	Resultados Identificados	Inferências
Promoção da Igualdade Racial	PDI	Poucas URs no aspecto pedagógico.	Menções genéricas; ausência de estratégias pedagógicas claras.
Promoção da Igualdade Racial	PPC	Ausência de conteúdos curriculares relacionados à Lei nº 10.639/2003.	Não há menção à legislação nem conteúdos específicos voltados à temática étnico-racial.
Reconhecimento e Valorização da Diversidade	PDI	Baixa ocorrência de URs relacionadas ao aspecto pedagógico.	O reconhecimento da diversidade aparece em termos institucionais, mas não pedagógicos.
Reconhecimento e Valorização da Diversidade	PPC	Nenhuma diretriz pedagógica explicitamente voltada à diversidade étnico-racial.	O currículo adota abordagem técnica e neutra, desconsiderando a diversidade dos sujeitos.
Inclusão Social	PDI	Aspecto pedagógico pouco explorado na categoria.	A inclusão aparece como meta institucional, mas sem desdobramentos curriculares concretos.
Inclusão Social	PPC	Não há propostas pedagógicas para promoção da inclusão de estudantes negros.	A ausência de ações pedagógicas específicas compromete a permanência simbólica dos cotistas.

Fonte: elaborado pela autora, 2025

Os resultados evidenciam que, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a subcategoria aspectos pedagógicos reuniu elementos temáticos que refletem o compromisso da instituição com a promoção da igualdade racial. No total, foram identificadas três dimensões principais, compostas por 20 Unidades de Registro (URs), que abordam: estratégias pedagógicas voltadas à equidade racial; o reconhecimento da escola como espaço multicultural, onde o currículo deve contemplar a diversidade; e ações inclusivas articuladas a metas institucionais e políticas socioassistenciais.

Embora os resultados demonstram a compreensão da instituição da necessidade de um currículo que contemple a diversidade, observamos que apenas uma meta foi estabelecida com o objetivo explícito de garantir a aplicação da Lei nº 10.639/2003. Tal meta, curiosamente, foi inserida no escopo das Políticas e Metas de Assistência Estudantil, aparentemente com o intuito de atender ao

objetivo da Política de Assistência Estudantil de promover diversidade e inclusão social pela educação.

Como destaca Costa (2013), a Lei 10.639/2003 deve orientar a execução de políticas de reparação e afirmação de direitos no campo educacional, não podendo ser interpretada de forma genérica ou deslocada de sua função pedagógica. Sua inserção de forma ambígua e restrita à assistência estudantil compromete seu potencial de transformação curricular.

No entanto, a redação da meta “Garantir aplicação da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008” (PDI 2014–2018, IFMT, p. 88) - revela uma ambiguidade significativa, ao sugerir que a Lei nº 11.645/2008 substitui ou revoga a anterior, o que não condiz com a lógica complementar estabelecida pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal interpretação imprecisa reforça a ideia de que a formulação da meta carece de profundidade conceitual e de compromisso político, refletindo as divergências de percepção entre os elaboradores do PDI e evidenciando a fragilidade do tratamento institucional conferido à legislação antirracista (Mota, 2023).

No PPC Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT campus Juína, os resultados demonstraram que o documento em questão não contempla qualquer referência à inclusão da população negra, tampouco à aplicação da Lei nº 10.639/2003, evidenciando a ausência de compromisso com a promoção da equidade racial no currículo. Constatou-se apenas uma menção indireta à temática, por meio da referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), sem, no entanto, explicitar ações concretas voltadas ao cumprimento da legislação.

Como enfatiza Gomes (2012, p. 102), descolonizar os currículos exige enfrentar a “rigidez das grades curriculares” e reconhecer “as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. Nesse sentido, a omissão da legislação no PPC compromete diretamente os objetivos e a efetividade da normativa.

A identificação do elemento temático “Lei nº 10.639/2003” foi feita de forma residual, com base em menções sutis nos aspectos pedagógicos - sobretudo em ementas e referências bibliográficas, sendo essas alusões escassas e pontuais. Tal lacuna reforça o argumento de que, embora existam marcos legais e institucionais que amparam a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo, sua aplicação permanece fragilizada quando não há vontade política, formação docente adequada e mecanismos efetivos de monitoramento e responsabilização.

De acordo com Reis *et al.* (2023), o currículo técnico frequentemente é moldado por uma lógica desenvolvimentista e branca, o que marginaliza saberes e epistemologias afro-brasileiras,

mesmo diante das exigências legais. Trata-se, portanto, de um caso emblemático de invisibilização curricular, que compromete os objetivos de uma educação comprometida com os direitos humanos, a justiça social e o enfrentamento das desigualdades raciais (Mota, 2023).

A análise conjunta do PDI (2014–2018) e do PPC do curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFMT – Campus Juína (2015) revela que os documentos não contemplam de forma satisfatória os preceitos da Lei nº 10.639/2003. A ausência de ações concretas e articuladas evidencia a fragilidade institucional no enfrentamento do racismo e na promoção de uma educação étnico-racial crítica. Essa omissão compromete o acesso dos estudantes ao conhecimento sobre a formação socio-histórica do povo negro e sua contribuição à identidade nacional, enfraquecendo o compromisso com uma educação plural, inclusiva e socialmente justa (Mota, 2023).

É importante reconhecer, no entanto, que avanços vêm sendo conquistados por meio de ações institucionais articuladas à Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Diversos Institutos Federais criaram núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs), programas de formação continuada, grupos de pesquisa e projetos de extensão voltados à promoção da igualdade racial e à valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Tais iniciativas representam passos concretos para o cumprimento da lei, ainda que, em muitos casos, enfrentem limitações orçamentárias e falta de apoio político-institucional. A consolidação desses espaços de resistência e produção de conhecimento é fundamental para tensionar a cultura institucional e ampliar a legitimidade das epistemologias não hegemônicas dentro da Rede Federal.

A implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 exige também uma revisão profunda dos documentos institucionais, como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), que devem incluir diretrizes explícitas sobre educação antirracista, conteúdos afro-brasileiros e africanos, e estratégias de acompanhamento e avaliação dessas práticas.

Nesse sentido, coadunamos com Marques (2018), ao reforçar que o fortalecimento da identidade negra depende de uma atuação pedagógica intencional, articulada com as políticas de ação afirmativa. A ausência de conteúdos que promovam esse reconhecimento pode gerar efeitos simbólicos de exclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do/a assistente social na educação profissional reconhece o racismo como uma estrutura que atravessa as relações raciais, sociais e educacionais, e se compromete com ações que tenham por finalidade compreender essa realidade. Isso inclui incorporar estratégias de combate ao

racismo e valorização das identidades, contribuindo para a construção de espaços educativos mais democráticos, inclusivos e plurais.

A reflexão teórica sobre a descolonização curricular tendo como marco legal a Lei 10.639/2003, mostra que é imprescindível um comprometimento com a implementação dessa legislação, no que se refere ao desenvolvimento de um currículo que oriente práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a identidade, a representatividade e a valorização das contribuições da população negra, no processo de construção da sociedade brasileira.

As reflexões a partir da análise do PDI do IFMT (2014-2018) e PPC do Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio (2015) nos revela que a Lei 10639/2003 é tratada de maneira superficial, e aparece apenas em uma das metas institucionais voltadas à assistência estudantil, e não estruturada de forma transversal no currículo. Essa situação compromete não apenas o direito à educação de qualidade, mas também o sentimento de pertencimento dos estudantes negros, que seguem enfrentando silenciamentos e ausências que reforçam processos de exclusão simbólica (Mota, 2023).

Diante desse contexto, a descolonização do currículo se apresenta como uma urgência pedagógica e política, pois mais do que incluir conteúdos afro-brasileiros nos currículos, é necessário promover uma ruptura epistemológica com a lógica eurocêntrica dominante capaz de reorganizar os currículos a partir do reconhecimento dos saberes, histórias e culturas historicamente marginalizadas. A efetivação da Lei nº 10.639/2003, portanto, deve ser compreendida como parte de um projeto coletivo para uma educação antirracista e democrática.

Ante o exposto, reafirmamos a necessidade de formação continuada de todos os profissionais da educação, do fortalecimento de políticas institucionais com enfoque antirracista, e do engajamento efetivo da gestão na incorporação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a contribuição da população negra para a constituição da sociedade brasileira de modo a garantir a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 e consequentemente a descolonização do currículo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEDITO, B.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. Lei 10.639: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: **Instituto Alana**, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

COSTA, C. S. Lei Nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 22, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4221>. Acesso em: 11 maio. 2025.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra; INSTITUTO ALANA. Lei 10.639/03 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira [recurso eletrônico]. São Paulo: **Instituto Alana**; Geledés, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/02/Lei1063903_acessivel.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculum sem Fronteiras**. V. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produções de saberes. **Política e sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018). Cuiabá: IFMT, 2014. Disponível em: https://prodin.ifmt.edu.br/media/filer_public/fd/53/fd53b24a-6cf8-407eb643-0cdc34ee4d88/pdi_2014-2018.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Juína. Juína: IFMT, 2015. 104 f. Aprovado pelo CONSUP em 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eQ3ddwHqSHGFsb9BVVknOcBn1FaR1in/view>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, e230098, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VW9YBNPcKcfrnqtyMCMcVxm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOTA, A. F. **Permanência dos estudantes negros no IFMT/Campus Juína:** o material e o simbólico na Política de Ação Afirmativa (2018–2020). 2023. 290 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. Disponível em:

https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/PERMANNCIA_DOS_ESTUDANTES_NEGROS_NO_IFMT_CAMPUS_JUNA_O_MATERIAL_E_O_SIMBLICO.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

MOURA, L. R. S. A construção da política de ações afirmativas no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e o Serviço Social. In: DUARTE, Amanda Machado dos Santss; SILVA, Grazielle Nayara Felício; DANTAS, Maria Conceição Borges, *et al.*, (Orgs). **Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 178-199.

NOVAIS, L. A. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/03**. 2011. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

PAULA, A. B. Serviço social, educação e racismo: uma articulação necessária. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 45, p. 165–179, jan./jun. 2020. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta>. Acesso em: 30 jul. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278.

REIS, M. O. M. F.; MORGADO, C. A.; FERREIRA, E. S. T. A Lei 10.639/03: possibilidades e práticas emancipatórias nas criações curriculares. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 2, p. 286–304, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73669>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTOS, A. N. S. *et al.* Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira.

OBSERVATORIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, v. 22, n. 11, p. e7980, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7980>. Acesso em: 31 out. 2025.

SEIXAS, P. S. *et al.* Projeto pedagógico de curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 113-122, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Pn3M5mwQ56PYwrNfKvBkzVR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

ⁱ- Pesquisa realizada pelo programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso, defendida em 2023.

ⁱⁱ- O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento estratégico que deve ser elaborado com uma visão de cinco anos. Ele identifica a Instituição de Ensino Superior (IES) e expressa seus princípios norteadores, como a filosofia de trabalho, a missão institucional, as diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional e o conjunto de atividades acadêmicas realizadas ou planejadas. Trata-se de um instrumento essencial para orientar o crescimento, a gestão e os objetivos educacionais da instituição (Mota, 2023)

iii- O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), é um documento normativo que apresenta características de um projeto com informações que versam sobre a percepção e a estrutura do curso a qual está direcionado, assim como apresenta elementos necessários à regulamentação interna (SEIXAS et al, 2013).