


**A ECONOMIA POLÍTICA DO ESQUECIMENTO: O PACTO CURRICULAR DA  
BRANQUITUDE E A PRODUÇÃO DE VALOR NA ESCOLA BRASILEIRA**

**THE POLITICAL ECONOMY OF FORGETTING: THE CURRICULAR PACT OF  
WHITENESS AND THE PRODUCTION OF VALUE IN BRAZILIAN SCHOOLING**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-004>

**Felipe A. O. Cantalice**

Mestrando

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

E-mail: [cantalicedm@yahoo.com.br](mailto:cantalicedm@yahoo.com.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8398844302616365>

**RESUMO**

Este artigo propõe uma leitura da Lei 10.639/03 como intervenção em uma economia política do esquecimento que estruturou o currículo escolar brasileiro desde o século XIX. Ao invés de analisar a exclusão da história africana como mera lacuna ou preconceito, investiga-se como esse esquecimento foi produtivo: gerou formas específicas de capital simbólico, consolidou mercados de livros didáticos, naturalizou hierarquias raciais e distribuiu reconhecimento de modo desigual. O conceito de pacto curricular da branquitude, desenvolvido ao longo do texto, designa o arranjo histórico pelo qual a centralidade branca no currículo funcionou como norma invisível de acumulação e distribuição de valor cultural. A lei de 2003 representa ruptura parcial desse pacto: desloca a África do lugar de ausência, mas não dissolve os mecanismos que a produziram. Sustenta-se que a efetividade da legislação depende da compreensão de que não basta adicionar conteúdo, mas é preciso desmontar a economia política do esquecimento, operação que exige redistribuição de poder epistemológico, não apenas inclusão representacional.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03; Pacto curricular da branquitude; Economia política do esquecimento e currículo; Valor e branquitude.

**ABSTRACT**

This article proposes a reading of Law 10.639/03 as an intervention in a political economy of forgetting that has structured the Brazilian school curriculum since the nineteenth century. Rather than analyzing the exclusion of African history as a mere omission or prejudice, it investigates how this forgetting has been productive: it has generated specific forms of symbolic capital, consolidated textbook markets, naturalized racial hierarchies, and distributed recognition unevenly. The concept of the curricular pact of whiteness,

developed throughout the article, designates the historical arrangement through which white centrality in the curriculum functioned as an invisible norm for the accumulation and distribution of cultural value. The 2003 law represents a partial rupture with this pact: it displaces Africa from the place of absence, but does not dissolve the mechanisms that produced it. It is argued that the effectiveness of the legislation depends on understanding that it is not enough simply to add content; rather, it is necessary to dismantle the political economy of forgetting, an operation that requires the redistribution of epistemic power, not merely representational inclusion.

**Keywords:** Law 10.639/03; Curricular pact of whiteness; Political economy of forgetting and curriculum; Value and whiteness.

## 1 INTRODUÇÃO

O que custa lembrar?

Há uma pergunta que raramente se faz sobre a Lei 10.639/03: o que custou, durante tanto tempo, esquecer? Não se trata de indagar por que a história africana foi excluída, isso já foi amplamente documentado. Trata-se de compreender como o esquecimento funcionou, para quem produziu vantagens, que formas de valor ele gerou e distribuiu.

A escola brasileira, desde suas origens republicanas, operou com uma assimetria curricular notável. Ensinava Europa como centro civilizatório, Brasil como nação em formação, Américas como periferia dependente. África, continente de onde vieram mais da metade dos que construíram o país, era terra sem história, cultura, filosofia, ciência. Essa exclusão não foi falha. Foi arranjo produtivo: permitiu que certos saberes fossem reconhecidos como universais, outros como particulares; certos autores como cânones, outros como curiosidades; certas experiências como fundadoras da nação, outras como problemas sociais.

Este artigo argumenta que essa assimetria constituiu um pacto curricular da branquitude acordo tácito, histórico e institucional, pelo qual a centralidade branca no currículo funcionou como norma invisível de acumulação e distribuição de valor cultural. A Lei 10.639/03 rompe formalmente com esse pacto. Mas rompê-lo juridicamente não dissolve as estruturas que o sustentaram. A lei herda formação docente que nunca aprendeu a ensinar África, editoras que nunca investiram em autores negros, avaliações que nunca mensuraram conhecimento africano, cultura escolar que naturalizou a ausência negra.

A tese central pode ser assim enunciada: a efetividade da Lei 10.639/03 depende menos de sua implementação técnica e mais da desmontagem da economia política do esquecimento que estruturou o currículo brasileiro. Isso exige não apenas inclusão de conteúdos, mas redistribuição de poder epistemológico, transformação de quem define o que conta como saber legítimo.

O artigo organiza-se em quatro movimentos. Primeiro, desenvolve-se o quadro teórico, articulando economia política, estudos curriculares e crítica racial. Segundo, procede-se à genealogia do pacto curricular da branquitude, analisando como ele se constituiu em três momentos históricos distintos. Terceiro, examina-se a Lei 10.639/03 como tentativa de ruptura, investigando o que ela desorganiza e o que preserva. Quarto, conclui-se com uma reflexão sobre os desafios contemporâneos de desarticular a economia do esquecimento.

## **2 QUADRO TEÓRICO: ECONOMIA POLÍTICA, CURRÍCULO E DISTRIBUIÇÃO DESIGUAL DE VALOR**

A noção de economia política do esquecimento exige articulação entre três campos teóricos que raramente dialogam: a economia política da educação, os estudos curriculares e a crítica racial brasileira.

A economia política da educação, na tradição de Jean Anyon, Samuel Bowles e Herbert Gintis, demonstrou que o currículo não é seleção neutra de conhecimentos, mas distribuição desigual de recursos culturais que reproduz desigualdades sociais. Anyon, em estudos clássicos sobre escolas de diferentes classes sociais nos EUA, mostrou que o mesmo conteúdo (matemática, história) é valorizado de modo diferente conforme a origem social dos estudantes. O currículo é, nesse sentido, mercado simbólico onde se negociam reconhecimentos, legitimidades, futuros possíveis.

Os estudos curriculares, especialmente no Brasil com Tomaz Tadeu da Silva, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprofundaram essa análise ao mostrar que o currículo é prática de poder que produz identidades, regula pertencimentos e estabelece fronteiras entre saber legítimo e saber descartável. Tomaz Tadeu da Silva demonstrou que o currículo opera como documento de identidade nacional: define quem somos ao definir de onde viemos, quem conta nossa história, quais matrizes culturais são reconhecidas como fundadoras.

A crítica racial brasileira, com Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Cida Bento, permite compreender que essa distribuição de valor no currículo é racialmente estruturada. Munanga mostrou como a exclusão da história africana integra padrão mais amplo de desvalorização das contribuições negras. Carneiro, com o conceito de epistemicídio, demonstrou que o racismo destrói sistematicamente saberes produzidos por grupos subalternizados. Gonzalez analisou como a ideologia da mestiçagem opera como mecanismo de invisibilização da mulher negra e de sua história. Bento, por fim, desenvolveu a noção de pactos narcísicos da branquitude: o poder branco se sustenta pela própria invisibilidade, apresentando-se não como identidade particular, mas como universalidade.

Articulando esses três campos, propomos o conceito de pacto curricular da branquitude. Por isso entende-se o arranjo histórico e institucional pelo qual a centralidade branca no currículo funcionou como norma invisível de acumulação e distribuição de valor cultural. Chama-se pacto porque sua força não reside

na imposição aberta, mas no consenso tácito: educadores, gestores, editoras, famílias, Estado, todos participam, muitas vezes sem perceber, de sistema que distribui reconhecimento de modo desigual. Chama-se curricular porque opera nas práticas materiais de seleção, organização e avaliação do saber escolar. Chama-se branquitude porque sua norma silenciosa é a experiência branca: ensinada como universal, como história geral, como civilização, enquanto outras experiências aparecem como particularismo cultural.

O esquecimento da África, nesse quadro, não é falha nem preconceito isolado. É produto desse pacto: gera valor ao preservar monopólio epistemológico europeu, ao naturalizar hierarquias raciais, ao distribuir de modo desigual as chances de reconhecimento como sujeito de história.

### **3 GENEALOGIA DO PACTO: TRÊS MOMENTOS DE ACUMULAÇÃO**

O pacto curricular da branquitude não se constituiu de uma vez. Reconstituímos três momentos de sua formação, cada um com lógica específica de acumulação e distribuição de valor.

#### **3.1 PRIMEIRO MOMENTO: A REPÚBLICA E O CAPITAL CIVILIZATÓRIO (1889-1930)**

A proclamação da República coincide com o auge do racismo científico europeu. No Brasil, essa ideologia adapta-se à doutrina do branqueamento: a nação seria civilizada pela miscigenação progressiva, com o branco como polo de modernidade.

O currículo de História institucionalizado pelo regulamento de 1902 organiza-se em três blocos: história antiga (Graécia e Roma), história do Brasil (colônia, império, república), história moderna (Europa). Essa estrutura distribui capital civilizatório de modo assimétrico: a Europa é ensinada como origem do progresso, a África como origem da escravidão.

Os livros didáticos confirmam essa distribuição. A História do Brasil de Capistrano de Abreu (1900) é paradigma: a escravidão é tratada como instituição econômica, não como sistema de dominação racial. Os escravizados são objetos da história, “mão de obra”, “fator de produção”, não sujeitos de agência. A África é terra sem tempo: os africanos “vieram” para o Brasil, mas não têm história antes dessa vinda.

Esse arranjo gera valor epistemológico para determinados grupos. Permite que a branquitude se apresente como civilização, enquanto a negritude é atraso. Distribui reconhecimento histórico: os brancos são protagonistas, os negros são coadjuvantes ou ausentes. Constitui mercado de livros didáticos: autores brancos, editoras vinculadas a elites, narrativas que confirmam a ordem.

#### **3.2 SEGUNDO MOMENTO: O ESTADO NOVO E A ECONOMIA DA MISTIÇAGEM (1930-1964)**

A Revolução de 1930 e o Estado Novo reconfiguram o pacto. O racismo biológico é substituído pelo culturalismo: a ideia de que o Brasil seria democracia racial, nação formada pela harmonia entre raças.

Gilberto Freyre é figura central. Casa-Grande & Senzala (1933) propõe a mestiçagem como origem positiva da nacionalidade. Mas essa aparente valorização opera como novo mecanismo de acumulação: o negro é celebrado como contribuinte para a nação mestiça, não como sujeito com história própria. A África continua ausente como continente com civilização.

O currículo do Estado Novo reflete essa economia. O Guia de História do Brasil de 1943 dedica capítulos à “formação da nacionalidade”, à “cultura brasileira”, à “raça brasileira”. A escravidão é capítulo doloroso, mas superado. A abolição é gesto generoso da princesa Isabel. Os quilombos são curiosidades folclóricas, não resistências políticas.

Esse arranjo redistribui valor: o capital mestiço é celebrado, mas seu polo branco permanece invisível como norma. A branquitude não é mais "raça pura", mas centro silencioso da nação mestiça. Os livros didáticos de Anísio Teixeira e colaboradores consolidam essa narrativa: formam o brasileiro universal que transcende particularismos raciais, na prática, brasileiro branco disfarçado.

### 3.3 TERCEIRO MOMENTO: DITADURA E MERCANTILIZAÇÃO DO SILÊNCIO (1964-1985)

A ditadura militar intensifica a despolitização do currículo. A LDB de 1961 é mantida, mas com interpretação tecnocrática. A História do Brasil é reorganizada em torno de desenvolvimento e segurança nacional.

A escravidão, nesse contexto, é tratada como problema econômico superado, sem conexão com desigualdades raciais do presente. A África é completamente ausente: não há menção a história africana em programas oficiais, livros didáticos, provas de vestibular. A população negra é invisível como sujeito histórico, visível apenas como “problema social”, favela, pobreza, marginalidade.

Esse momento é caracterizado pela mercantilização do silêncio. As editoras nacionais (especialmente a Editora Nacional, hegemônica) produzem livros didáticos que não mencionam África e isso é econômico: não investir em pesquisa, não contratar autores especializados, não desenvolver coleções sobre história africana. O silêncio é lucrativo: reduz custos, mantém mercado estável, não desafia estruturas de poder.

A ditadura distribui capital de segurança: currículo que não questiona, que não politiza, que não reconhece desigualdade racial. Os livros de Caio Prado Júnior, em versões didáticas, tratam a escravidão como forma de trabalho, não como dominação. Os quilombos são anedotas, não alternativas de organização social.

#### **4 A LEI 10.639/03: RUPTURA E HERANÇA**

A Lei 10.639/03, aprovada em janeiro de 2003, representa interrupção formal desse longo ciclo. Ao tornar obrigatório ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desloca a África do lugar de ausência para o campo do incontornável.

Mas essa ruptura é parcial e contraditória. A lei rompe com a lógica do silêncio voluntário, mas herda os aparelhos que o produziram: formação docente, editoras, estrutura disciplinar, cultura escolar.

##### **4.1 O QUE A LEI DESORGANIZA**

A lei desorganiza três elementos centrais do pacto curricular da branquitude.

Primeiro, a naturalização da ausência. Antes de 2003, a não-menção da África era normal: não precisava ser justificada. Depois de 2003, a ausência torna-se violação: exige explicação, acusação, defesa. Isso muda o terreno da disputa.

Segundo a distribuição assimétrica de reconhecimento. A lei obriga o currículo a reconhecer a população negra como sujeito de história, não apenas objeto de escravidão. Isso redistribui capital simbólico: quem antes era “problema” agora é protagonista.

Terceiro, o monopólio epistemológico europeu. A lei abre espaço para que saberes africanos sejam reconhecidos como saber, não apenas como “cultura”, “tradição”, “folclore”. Isso desafia a hierarquia de valor que organizava o currículo.

##### **4.2 O QUE A LEI PRESERVA**

Mas a lei preserva, e isso é crucial para sua efetividade, os mecanismos de produção do valor.

Preserva a formação docente: professores formados em universidades que não ensinaram história africana, que não leram autores negros, que não aprenderam a pensar a partir da África. Como ensinar o que não se aprendeu?

Preserva as editoras e o mercado de livros didáticos: editoras que nunca investiram em autores negros, que não possuem acervo sobre história africana, cuja lógica econômica é reproduzir o existente, não transformá-lo. O silêncio era lucrativo; a inclusão exige investimento que o mercado não faz espontaneamente.

Preserva a estrutura disciplinar: a lei menciona “especialmente” Artes, Literatura e História, mantendo a fragmentação da pauta racial, não sua transversalidade. A África continua sendo adicionada, não reorganizando o eixo do currículo.

Preserva a cultura escolar: valores, hábitos, práticas cotidianas que naturalizaram a ausência negra. Professores que “não têm tempo”, gestores que “não priorizam”, famílias que “não reclamam”, todos participam, sem malícia, do pacto de invisibilidade.

### 4.3 A BNCC: RECONFIGURAÇÃO DO PACTO

A Base Nacional Comum Curricular (2017-2018) exemplifica com precisão essa preservação em nova forma. A BNCC incorpora a lei: menciona obrigatoriedade, reconhece população negra como sujeito de direitos, distribui competências sobre história africana

Mas reconfigura o pacto em linguagem contemporânea. Fragmenta a pauta racial em itens mensuráveis, competências, habilidades, indicadores, deslocando a tensão epistemológica para operacionalidade pedagógica. Mantém a estrutura disciplinar tradicional. Reproduz, em seu próprio modo de organização do conhecimento, a colonialidade que a lei pretendia desafiar: a lógica de competências é produto de tradição anglo-americana, não de epistemologias africanas.

A BNCC mostra que o pacto curricular da branquitude não desaparece. Ele se adapta: aceita a inclusão formal, desde que não exija redistribuição real de poder epistemológico.

## 5 DESARTICULAR A ECONOMIA DO ESQUECIMENTO: DESAFIOS

A efetividade da Lei 10.639/03 depende da desarticulação da economia política do esquecimento. Isso exige três movimentos interdependentes, todos de natureza redistributiva.

### 5.1 REDISTRIBUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Não basta incluir conteúdos sobre África. É preciso transformar o critério de seleção do saber: deixar de ensinar a Europa como centro universal, reconhecer a África como matriz civilizatória, desnaturalizar a branquitude como norma. Isso implica reformulação de formação docente: universidades que ensinem história africana, filosofia africana, literatura africana; bolsas para pesquisadores negros; editoras que invistam em autores negros.

### 5.2 REDISTRIBUIÇÃO ECONÔMICA

O mercado de livros didáticos precisa ser regulado para internalizar custos da transformação. Políticas de compra governamental podem direcionar recursos para editoras que diversifiquem acervo. Fomento à pesquisa sobre história africana e afro-brasileira precisa ser prioridade, não mera retórica.

### 5.3 REDISTRIBUIÇÃO POLÍTICA

A lei precisa ser instrumento de pressão social, não mera norma a ser cumprida. Movimento negro, pesquisadores, educadores, famílias, estudantes, todos devem cobrar, denunciar, propor. Sem essa pressão, a lei é absorvida pelo sistema como princípio genérico, sem transformação concreta.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs uma leitura da Lei 10.639/03 como intervenção em uma economia política do esquecimento que estruturou o currículo escolar brasileiro por mais de um século. O conceito de pacto curricular da branquitude desenvolvido ao longo do texto permitiu compreender como a centralidade branca no currículo funcionou como norma invisível de acumulação e distribuição de valor cultural.

A arqueologia do pacto em três momentos históricos (República, Estado Novo, ditadura) demonstrou que a exclusão da história africana não foi falha, mas arranjo produtivo: gerou capital simbólico para grupos dominantes, consolidou mercados, naturalizou hierarquias, distribuiu reconhecimento de modo desigual.

A Lei 10.639/03 representa ruptura parcial desse pacto. Desloca a África do lugar de ausência, redistribui reconhecimento, desafia monopólio epistemológico europeu. Mas preserva os mecanismos que produziram o esquecimento: formação docente, editoras, estrutura disciplinar, cultura escolar. A BNCC exemplifica essa preservação em nova forma: aceita inclusão formal, evita redistribuição real de poder.

Sustentamos, por fim, que a efetividade da legislação depende da desarticulação dessa economia política do esquecimento. Isso exige não apenas adicionar conteúdo, mas redistribuir poder epistemológico, econômico e político. A escola brasileira precisa deixar de ser máquina de reprodução da branquitude para tornar-se espaço de disputa por memória.

O que está em jogo, afinal, é quem tem direito de definir o valor do saber. A Lei 10.639/03 abre espaço para que a população negra participe dessa definição. Mas o espaço aberto não é automaticamente ocupado. Exige luta contínua contra a soberania branca sobre o currículo, soberania que se reproduz, se adapta, se reinventa, mesmo quando formalmente contestada.

A economia do esquecimento, uma vez revelada, torna-se visível. E o visível pode ser combatido. Esse é, talvez, o legado mais importante da lei: não ter resolvido o problema, mas ter tornado possível nomeá-lo como disputa por poder, não apenas como omissão a ser corrigida. O resto depende de nós.

## REFERÊNCIAS

ANYON, Jean. *Ghetto schooling: a political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College Press, 1997.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012 [1933].

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado; MITO, Jorge; SOUZA, Maria Célia Garrido. (Org.). Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília: Anpocs, 1983. p. 223–244.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais no Brasil. Brasília: MEC, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.