


**A LEI 10.639/03 COMO RUPTURA PARCIAL DO PACTO CURRICULAR DA BRANQUITUDE:
DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS, RECOMPOSIÇÕES INSTITUCIONAIS E LIMITES DA
REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

**LAW 10.639/03 AS A PARTIAL RUPTURE OF THE CURRICULAR PACT OF WHITENESS:
EPISTEMOLOGICAL DISPUTES, INSTITUTIONAL RECONFIGURATIONS, AND THE
LIMITS OF BRAZILIAN EDUCATIONAL REFORM**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-005>

Felipe A. O. Cantalice

Mestrando

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

E-mail: cantalicedm@yahoo.com.br

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

RESUMO

Este artigo analisa a Lei 10.639/03 como intervenção que tensiona, sem romper, o pacto curricular da branquitude historicamente sedimentado no sistema educacional brasileiro. Argumenta-se que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não constitui mera expansão temática, mas fissura político-epistêmica que desloca a África e a população negra do lugar de ausência para o centro da narrativa formativa. Mobilizando a crítica racial brasileira, o pensamento decolonial e os estudos curriculares, demonstra-se que a lei opera simultaneamente como potência disruptiva e mecanismo de contenção, na medida em que sua institucionalização é atravessada por processos de folclorização, despoltização e resistência burocrática. A análise do Parecer CNE/CP nº 03/2004, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e da Base Nacional Comum Curricular permite compreender como o pacto curricular da branquitude, formalmente deslocado, se recompõe na linguagem normativa contemporânea. Sustenta-se que a eficácia transformadora da legislação reside menos em sua formalização jurídica e mais na capacidade de sustentar disputas concretas contra a soberania branca sobre a memória escolar.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Currículo; Branquitude; Colonialidade do saber; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This article analyzes Law 10.639/03 as an intervention that places pressure on, without fully rupturing, the curricular pact of whiteness historically sedimented in the Brazilian educational system. It argues that the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture does not constitute a mere thematic expansion, but rather a political-epistemic fissure that displaces Africa and the Black population from a

position of absence to the center of the formative narrative. Drawing on Brazilian racial critique, decolonial thought, and curriculum studies, the article demonstrates that the law operates simultaneously as a disruptive force and as a mechanism of containment, insofar as its institutionalization is traversed by processes of folklorization, depoliticization, and bureaucratic resistance. The analysis of Opinion CNE/CP No. 03/2004, Resolution CNE/CP No. 01/2004, and the National Common Core Curriculum makes it possible to understand how the curricular pact of whiteness, though formally displaced, is reconstituted within contemporary normative language. It is argued that the transformative effectiveness of the legislation lies less in its juridical formalization than in its capacity to sustain concrete struggles against white sovereignty over school memory.

Keywords: Law 10.639/03; Curriculum; Whiteness; Coloniality of knowledge; National Common Core Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Há algo de insidioso na maneira como o currículo escolar brasileiro organizou, durante décadas, a invisibilidade da população negra. Não se tratou apenas de omitir. Tratou-se de produzir uma forma específica de presença: a escravidão como destino quase exclusivo, a cultura como ornamento periférico, a África como origem sem densidade histórica. Essa operação não foi acidental nem meramente preconceituosa. Foi estrutural. Organizou-se como pacto tácito, naturalizado, eficaz em torno da centralidade branca como norma silenciosa do saber legítimo, da memória nacional e da inteligibilidade histórica.

A crítica a esse processo já foi desenvolvida com precisão por intelectuais negros e negras no Brasil. Kabengele Munanga demonstrou como a exclusão da história africana do currículo integra padrão mais amplo de desvalorização das contribuições negras para a formação do país. Sueli Carneiro, em sua tese de doutorado, nomeou como epistemicídio a destruição sistemática de saberes produzidos por grupos racialmente subalternizados, apontando que o racismo opera também como tecnologia de supressão cognitiva. Nilma Lino Gomes construiu análise robusta sobre o movimento negro educador, mostrando que a questão racial não pode ser tratada como tema lateral da educação, mas como eixo constitutivo da disputa por currículo, formação e democracia. Cida Bento, por sua vez, elaborou o conceito de pactos narcísicos da branquitude, evidenciando como o poder branco se sustenta pela própria invisibilidade, apresentando-se não como identidade particular, mas como universalidade.

É nesse terreno teórico e político que a Lei 10.639/03 deve ser situada. Aprovada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Resultado de décadas de luta do movimento negro organizado, a legislação representa inflexão importante na história das políticas educacionais brasileiras. Não se limita a acrescentar conteúdos. Interfere na arquitetura racial do conhecimento escolar, deslocando aquilo que por séculos foi tratado como periférico, suplementar ou dispensável.

A literatura sobre a lei é vasta e crescente. Estudos documentam avanços e obstáculos em sua implementação, analisam formação docente, produção de materiais didáticos, resistências institucionais e conquistas em determinados contextos escolares. Há, contudo, uma lacuna que este artigo pretende ocupar: a compreensão da Lei 10.639/03 como ruptura *parcial* de um *pacto curricular da branquitude* que, formalmente deslocado, se recompõe em outras instâncias normativas e na prática escolar cotidiana. Trata-se de analisar não apenas o que a lei permite, mas o que ela não consegue desfazer; não apenas os caminhos que abre, mas as travas que encontra; não apenas sua potência, mas seus limites constitutivos.

O conceito de pacto curricular da branquitude, desenvolvido ao longo deste artigo, designa o arranjo histórico e institucional por meio do qual o currículo escolar brasileiro foi organizado em torno da centralidade branca como norma de conhecimento, civilização e relevância histórica. Chama-se pacto porque sua operação raramente é explícita. Funciona por sedimentação, consenso tácito e naturalização. Sua força está menos na imposição aberta do que na capacidade de se apresentar como normalidade pedagógica, tradição escolar ou simples bom senso. O artigo sustenta que esse pacto não foi abolido pela Lei 10.639/03. Foi tensionado, deslocado, parcialmente desestabilizado, mas continua operando por mecanismos de contenção que neutralizam o caráter político da legislação.

Para desenvolver essa tese, o texto articula autores da crítica racial brasileira Munanga, Carneiro, Gomes, Bento, Gonzalez, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Silvio Almeida com contribuições do pensamento decolonial, Quijano, Mignolo, Walsh, Fanon, hooks e estudos curriculares, Tomaz Tadeu da Silva. Essa articulação não é meramente ecumênica. Busca demonstrar que o debate sobre a lei extrapola o campo pedagógico, envolvendo disputas mais amplas sobre memória, poder, legitimidade do conhecimento e projeto de sociedade. Ao mesmo tempo, o artigo incorpora análise normativa detalhada do Parecer CNE/CP nº 03/2004, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e da Base Nacional Comum Curricular, compreendendo esses documentos como instâncias de tradução, contenção e eventual recomposição do pacto curricular da branquitude.

O argumento central pode ser assim sintetizado: a Lei 10.639/03 inaugura fissura relevante na colonialidade do saber ao deslocar a África e a população negra do lugar de ausência para o centro da formação escolar, mas essa ruptura permanece incompleta porque sua institucionalização é atravessada por mecanismos que administram, moderam e neutralizam sua radicalidade. A soberania branca sobre a definição do saber legítimo não foi derrotada. Foi reorganizada.

2 CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO DE COLONIALIDADE DO SABER

A crítica ao currículo como espaço neutro possui longa trajetória na teoria educacional. Michael Young, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e outros sociólogos da educação já haviam demonstrado que o currículo é seleção social do conhecimento, organização de poder e reprodução de desigualdades. No contexto latino-americano, porém, essa crítica adquire densidade específica quando articulada à noção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano.

Para Quijano, a modernidade não pode ser pensada sem a constituição de um padrão global de poder fundado na classificação racial da população mundial. Essa classificação não se limita à economia, à política ou ao trabalho. Organiza também o conhecimento, a cultura, a autoridade e as formas de produzir inteligibilidade sobre o mundo. A colonialidade do saber, desdobramento dessa formulação, diz respeito à imposição histórica de uma matriz epistemológica que reconhece como universal apenas o conhecimento produzido nos marcos da racionalidade europeia moderna. Como argumenta Walter Mignolo, trata-se de uma geopolítica do conhecimento em que certos sujeitos, regiões e tradições intelectuais são autorizados a produzir teoria, enquanto outros são convertidos em objeto de observação, experiência ou folclore. O problema, portanto, não é apenas quem fala, mas quem é autorizado a falar com estatuto de universalidade.

Catherine Walsh, refletindo sobre as interculturalidades críticas no contexto andino, aprofunda essa análise ao apontar que a colonialidade não é passado, mas estrutura presente que continua organizando as relações de poder no campo do conhecimento. A colonialidade, nessa perspectiva, não é herança que se supera, mas matriz que se reproduz, se adapta, se reinventa. No campo educacional, isso significa que a escola não apenas reflete desigualdades já existentes na sociedade. Participa ativamente da produção de uma ordem cognitiva em que certas experiências são ensinadas como centro e outras como margem.

Tomaz Tadeu da Silva, em sua contribuição aos estudos curriculares no Brasil, demonstrou que o currículo produz identidades, regula pertencimentos e organiza relações de poder. No caso brasileiro, isso significou, por muito tempo, a consolidação de uma narrativa escolar centrada na Europa como horizonte civilizatório, na experiência branca como referência silenciosa de humanidade e na marginalização sistemática de outras matrizes de conhecimento. Essa marginalização não se deu apenas pela exclusão factual de certos conteúdos. Ela operou, sobretudo, por uma distribuição desigual do valor epistemológico. Certos saberes foram reconhecidos como ciência, filosofia, história e civilização; outros foram empurrados para o campo da tradição, da oralidade, da religiosidade ou da cultura popular. O resultado foi a naturalização de um currículo que ensinava o Ocidente como universal e o negro como particular.

A exclusão da história africana e afro-brasileira do currículo não foi, portanto, mero descuido ou atraso pedagógico. Foi parte de um projeto mais amplo de organização racial da memória e do saber. Como demonstra Nilma Lino Gomes, a escola brasileira historicamente funcionou como espaço de difusão de

uma narrativa nacional que colocava o europeu como sujeito da história e o negro como objeto de políticas assistenciais ou integracionistas. A abolição da escravidão, quando mencionada, aparecia como gesto generoso da branquitude, não como resultado de lutas organizadas pela população negra. A África era apresentada como continente sem história, cultura ou civilização próprias.

É nesse ponto que a noção de colonialidade se torna particularmente produtiva para o debate sobre educação racial no Brasil. Ela permite compreender que a escola moderna opera como dispositivo de validação epistemológica, selecionando e hierarquizando saberes de modo que a branquitude não apareça como posição histórica específica, mas como centro silencioso da seleção curricular. A escola, assim, ensina uma nação branca para um país negro.

3 O PACTO CURRICULAR DA BRANQUITUDE

A noção de pacto curricular da branquitude, proposta neste artigo, designa o arranjo histórico e institucional por meio do qual o currículo escolar brasileiro foi organizado em torno da centralidade branca como norma de conhecimento, civilização e relevância histórica. Chama-se pacto porque sua operação raramente é explícita. Ele não precisa aparecer em decretos, manuais ou prescrições abertas para produzir efeitos. Sua força está justamente na naturalização: ele funciona porque parece não ser pacto algum, mas simples bom senso pedagógico, tradição escolar ou ordem normal do saber.

Esse pacto se manifesta de múltiplas formas. Aparece na organização cronológica da história ensinada, que costuma apresentar a Europa como eixo de inteligibilidade da modernidade e do progresso. Reaparece na seleção de autores, em que a experiência intelectual branca é tomada como cânone universal, enquanto produções negras e africanas são frequentemente tratadas como complementares ou temáticas. Se reafirma na forma como a escravidão é ensinada, muitas vezes reduzida a capítulo econômico ou episódio moral do passado, sem centralidade das experiências negras de resistência, pensamento, mobilidade, organização e agência.

A contribuição de Cida Bento é especialmente importante para compreender a operação desse pacto. Ao analisar os pactos narcísicos da branquitude, a autora demonstra que o poder branco se sustenta, em larga medida, por sua própria invisibilidade. A branquitude não se apresenta como identidade particular, mas como universalidade. No currículo, isso significa que a experiência branca é ensinada como história geral, enquanto outras experiências aparecem como recorte, especificidade ou conteúdo suplementar. O problema, portanto, não é apenas a ausência de negros no currículo, mas o fato de que o currículo foi historicamente organizado para que a presença branca não precisasse ser nomeada.

Essa leitura encontra ressonância em Lélia Gonzalez, cuja crítica à ideologia da mestiçagem já apontava como o racismo brasileiro se reproduz precisamente por mecanismos de apagamento, despolitização e universalização branca. No campo escolar, isso se traduz numa pedagogia da falsa

neutralidade: fala-se de cidadania, civilização, formação nacional e modernidade como se essas categorias não tivessem sido historicamente racializadas. A escola, assim, ensina uma nação branca para um país negro.

O pacto curricular da branquitude, portanto, não é simplesmente preconceito ou discriminação. É estrutura material que organiza os dispositivos de ensino, a formação docente, a produção de livros didáticos e os critérios de avaliação. Ele garante que, mesmo quando se incluem temáticas raciais, o faro epistemológico permaneça branco: são os mesmos autores brancos, as mesmas metodologias, os mesmos critérios de validade que irão receber e avaliar esses conteúdos. Falar em pacto curricular da branquitude permite, assim, deslocar o debate para além da linguagem genérica da exclusão. Não se trata apenas de afirmar que faltam conteúdos ou que há preconceito no currículo. Trata-se de reconhecer que a própria estrutura de seleção do saber escolar foi montada para preservar uma certa soberania branca sobre a definição do que é digno de ser ensinado.

Isso ajuda a compreender por que a Lei 10.639/03 provocou, e ainda provoca, tanta resistência. Ela não ameaça apenas a ausência; ameaça o centro.

4 A LEI 10.639/03: UMA INFLEXÃO INCOMPLETA

A Lei 10.639/03 representa inflexão importante no cenário descrito. Ao alterar a LDB e tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a legislação desloca para o interior da norma educacional uma reivindicação histórica do movimento negro brasileiro: a de que a escola deixasse de funcionar como aparelho de reprodução do apagamento racial e passasse a reconhecer a centralidade da população negra na formação do país.

O artigo 26-A da LDB, incluído pela lei, estabelece explicitamente essa obrigatoriedade, rompendo com a longa tolerância institucional à exclusão desses conteúdos do currículo oficial. Esse ponto precisa ser enfatizado: a lei não foi resultado de generosidade estatal. Foi fruto de luta. Sua existência está ligada à longa trajetória de denúncia do racismo escolar, da crítica aos livros didáticos, da reivindicação por formação docente e da exigência de reconhecimento da história africana e afro-brasileira como parte constitutiva, e não periférica, da educação nacional. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 não deve ser lida como atualização pedagógica ou simples ampliação da diversidade. É, antes de tudo, uma conquista política.

Seu caráter disruptivo reside justamente em interferir no estatuto daquilo que pode ser ignorado pela escola. O que antes aparecia como ausência tolerável passa a constituir obrigação normativa. O que antes era tratado como suplemento cultural ou tema opcional entra, ao menos formalmente, no campo do incontornável. Isso produz fissura importante na colonialidade do saber, pois desloca a África e a população negra do lugar de objeto periférico para o centro da formação histórica escolar.

Mas essa ruptura é parcial. E esse parcial precisa ser levado a sério. A promulgação de uma lei não dissolve automaticamente estruturas sedimentadas ao longo de séculos. O currículo branco não desaparece por decreto. Ele se reorganiza, resiste, absorve, recalibra-se. A própria necessidade de elaboração posterior de um aparato normativo mais detalhado já indicava que a Lei 10.639/03, embora forte como gesto político, era insuficiente, sozinha, para enfrentar a profundidade da ordem curricular racializada.

É justamente nesse ponto que entram o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004.

5 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: ENTRE FISSURA NORMATIVA E CONTENÇÃO INSTITUCIONAL

A existência do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 revela algo decisivo. A Lei 10.639/03, embora politicamente relevante, não bastava, por si só, para produzir transformação curricular profunda. Era preciso explicitar sentidos, responsabilidades, princípios pedagógicos e formas de implementação. Em outras palavras, a simples introdução legal da obrigatoriedade não era suficiente para desorganizar uma gramática escolar historicamente estruturada pela branquitude.

O Parecer CNE/CP nº 03/2004, relatado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é particularmente importante porque se recusa a tratar a lei como mera inclusão temática. Ao fundamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o documento afirma a necessidade de garantir o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania e o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira. Reconhece que o problema da escola brasileira não é apenas a ausência de determinados conteúdos, mas a desigualdade histórica na distribuição do reconhecimento cultural e epistemológico.

Essa formulação tem implicações profundas. Ela desloca a questão racial do plano da adição curricular para o plano da reeducação política da escola. O parecer é explícito ao afirmar a necessidade de reeducação das relações entre negros e brancos, indicando que a temática não deve ser confinada à disciplina de História nem tratada como assunto periférico, mas atravessar a formação ética, política e cognitiva do sistema educacional. O que está em jogo, portanto, não é apenas ensinar África, mas confrontar a própria forma como a escola brasileira aprendeu a olhar para si mesma.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 aprofunda essa inflexão ao converter o horizonte do parecer em obrigação institucional. Ao determinar que as Diretrizes devem ser observadas por instituições de ensino de todos os níveis e modalidades, com atenção especial também à formação inicial e continuada de professores, a resolução desloca a pauta racial do campo da excepcionalidade para o da estrutura. Isso é decisivo. A norma reconhece que não basta esperar boa vontade docente, projetos esporádicos ou ações

comemorativas. A questão racial deve atravessar planejamento pedagógico, currículos, licenciaturas, materiais didáticos e políticas de gestão educacional.

Essa passagem da lei para as Diretrizes revela com nitidez o alcance da ruptura. O Estado brasileiro, ao menos nesse momento normativo, foi capaz de reconhecer que a desigualdade racial na escola não se reduz à ausência de conteúdo, mas envolve formas históricas de produção de invisibilidade, inferiorização e distorção da memória nacional. Em termos analíticos, isso significa que as Diretrizes funcionam como tentativa institucional de fissurar o pacto curricular da branquitude.

Mas esse é apenas um lado da questão. O outro lado, mais difícil e mais importante, diz respeito aos limites dessa institucionalização. Porque a entrada da agenda antirracista no aparato normativo do Estado não elimina automaticamente os mecanismos pelos quais o próprio Estado administra, modera e enquadra conflitos. Toda vez que uma demanda insurgente é traduzida para a linguagem da política pública, há ganhos reais, mas também há filtragem. O problema não está em institucionalizar. Está em supor que a institucionalização, por si só, preserva intacta a radicalidade da luta que a tornou possível.

Essa ambivalência aparece no próprio vocabulário das Diretrizes. Embora avancem muito ao nomear o racismo, afirmar a legitimidade da história africana e defender a revisão da memória nacional ensinada, elas também operam dentro da linguagem da pluralidade, da convivência e da democracia. Esses termos não são vazios, mas são ambíguos. Em seu uso mais forte, podem sustentar uma crítica radical ao currículo racializado. Em seu uso mais domesticado, podem ser absorvidos por uma pedagogia da diversidade sem redistribuição real de poder.

É justamente nesse intervalo que o pacto curricular da branquitude sobrevive. Ele não precisa negar frontalmente a legislação para continuar operando. Basta aceitá-la de forma administrada. Incorporá-la como princípio genérico, desde que sua implementação concreta não altere em profundidade a seleção dos autores, a narrativa histórica, a estrutura dos livros didáticos, a formação docente e os critérios pelos quais a escola continua definindo o que conta como saber legítimo. Em outras palavras: o sistema pode aderir formalmente às Diretrizes e, ainda assim, mantê-las numa posição lateral, decorativa ou burocraticamente cumprida.

A força analítica do Parecer 03/2004 e da Resolução 01/2004 está justamente em permitir que essa contradição seja nomeada. Esses documentos representam uma das mais importantes fissuras normativas já produzidas contra a colonialidade do currículo brasileiro. Mas são também evidência de que a ruptura legal, por si só, não dissolve o pacto que organiza a escola. Eles mostram que o Estado foi capaz de reconhecer formalmente o problema, mas não garantiu, na mesma intensidade, as condições materiais, epistemológicas e políticas para sua superação.

6 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: RECOMPOSIÇÃO CONTEMPORÂNEA DO PACTO

Se o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 representam tentativa de fissurar o pacto curricular da branquitude no nível das diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e 2018, permite observar como esse pacto se recompõe em documento de maior alcance e de natureza diferente. A BNCC não é mero regulamento técnico. É norma curricular nacional que define, com força de lei, o que deve ser ensinado em todas as escolas brasileiras. Analisá-la é, portanto, analisar o estado atual da disputa.

A BNCC incorpora a Lei 10.639/03 de maneira que merece atenção crítica detalhada. O documento menciona explicitamente a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reconhecendo a população negra como sujeito de direitos e de história. Em seu artigo 2º, estabelece como um dos princípios da educação básica o respeito à diversidade e à pluralidade cultural, incluindo a valorização das contribuições afro-brasileiras. Nas competências específicas de diferentes áreas, há referências à cultura afro-brasileira, às religiosidades de matriz africana, às lutas e resistências negras.

Essa incorporação, contudo, ocorre de modo que neutraliza parcialmente a potência política da lei. Primeiro, porque a BNCC opera com lógica de competências e habilidades que fragmenta o conhecimento em itens mensuráveis, deslocando a tensão epistemológica para a operacionalidade pedagógica. A História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aparece distribuída em diferentes competências, sem a centralidade que a lei originalmente lhe atribuía. A pauta racial é absorvida, mas diluída.

Segundo, porque a BNCC mantém intacta a estrutura disciplinar tradicional. A História continua sendo a disciplina que mais abriga a temática, sem a transversalidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais haviam proposto. A interdisciplinaridade, tão celebrada no discurso oficial, não se concretiza em estrutura que desloque a centralidade europeia. A África e a população negra são incluídas, mas não como matrizes civilizatórias que reordenam o currículo. São adicionadas ao que já estava lá.

Terceiro, e mais importante, porque a BNCC reproduz, em seu próprio modo de organização do conhecimento, a colonialidade que a Lei 10.639/03 pretendia tensionar. O documento estrutura-se em torno de eixos e competências que, apesar da retórica inclusiva, mantêm a racionalidade europeia moderna como critério implícito de organização. A lógica de competências e habilidades é, ela mesma, produto de tradição curricular anglo-americana, não de epistemologias africanas ou afro-brasileiras. A forma como o conhecimento é organizado, fragmentado, sequenciado e avaliado permanece profundamente marcada pela matriz que a lei buscava deslocar.

A BNCC, nesse sentido, exemplifica com precisão a tese deste artigo. O pacto curricular da branquitude não desaparece com a norma. Ele se recompõe institucionalmente. A branquitude, formalmente deslocada de seu centro inquestionado, retorna como forma de organização do currículo. A inclusão da

pauta racial ocorre de modo que não perturbe a estrutura epistemológica dominante. A diversidade é celebrada, desde que não exija redistribuição real de poder no campo do conhecimento.

Isso não significa que a BNCC seja simplesmente regresso. Ela incorpora conquistas que não podem ser ignoradas. Mas significa que a análise deve ser sofisticada o suficiente para distinguir entre inclusão formal e transformação epistemológica, entre reconhecimento retórico e redistribuição de legitimidade. A BNCC mostra que é possível citar a Lei 10.639/03, mencionar a população negra como sujeito de direitos e, ao mesmo tempo, manter intacta a arquitetura racial do saber escolar.

7 MECANISMOS DE CONTENÇÃO E DOMESTICAMENTO

É no terreno da implementação que a contradição entre a potência da lei e a resistência do pacto curricular da branquitude se torna mais visível. A literatura produzida desde a promulgação da lei mostra, com relativa consistência, que a educação das relações étnico-raciais tem avançado de forma desigual, descontínua, frequentemente dependente do engajamento individual de docentes ou equipes específicas. Estudos de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva indicam que, apesar da importância da legislação, sua efetivação esbarra em dificuldades estruturais que vão da formação docente à ausência de apoio institucional e material.

Mas seria erro tratar essas dificuldades apenas como problemas de implementação, como se estivéssemos diante de falhas técnicas num sistema bem-intencionado. O que aparece aí é algo mais profundo: a resistência do pacto curricular da branquitude em aceitar sua própria desorganização. Essa resistência opera por mecanismos que raramente se apresentam como defesa aberta do racismo. Pelo contrário: costumam assumir formas pedagogicamente aceitáveis, institucionalmente discretas e politicamente moderadas.

O primeiro desses mecanismos é a folclorização. A cultura afro-brasileira é admitida desde que apareça sob a forma de dança, culinária, música ou expressão estética descontextualizada. A capoeira pode entrar, desde que desprovida de sua historicidade política. O samba pode ser celebrado, desde que não se discuta a criminalização histórica dos corpos negros. As religiões de matriz africana podem ser mencionadas, desde que neutralizadas como tradição cultural e não reconhecidas como sistemas complexos de conhecimento, ética e cosmologia. Nesse processo, a presença negra é tolerada, desde que não perturbe o conforto branco do currículo.

O segundo mecanismo é a despolitização do racismo. Em muitos contextos escolares, a Lei 10.639/03 é implementada sob a linguagem genérica do respeito, da convivência e da valorização da diversidade. Embora essas formulações não sejam irrelevantes, tornam-se insuficientes quando substituem o enfrentamento do racismo estrutural. Como argumenta Silvio Almeida, o racismo não é apenas atitude

individual, mas lógica institucional e histórica de organização da sociedade. Quando a escola o reduz a preconceito interpessoal ou falha moral, desativa precisamente sua dimensão estrutural.

O terceiro mecanismo é a resistência burocrática silenciosa. Ela se manifesta quando a legislação é formalmente reconhecida, mas mantida em estado de suspensão prática. Fala-se em necessidade de capacitação futura, em falta de material, em ausência de tempo pedagógico, em impossibilidade administrativa. Tudo parece razoável. E justamente por isso funciona. Não há confronto aberto. Há adiamento contínuo. É uma forma muito eficiente de neutralização: não se nega a lei, apenas se impede que ela altere o cotidiano escolar com a intensidade que poderia.

Esses mecanismos mostram que a sobrevivência do pacto curricular da branquitude não depende mais, necessariamente, de exclusão frontal. Hoje, ela opera também por absorção controlada. O sistema escolar aprendeu, em certa medida, a tolerar a presença da pauta racial desde que consiga administrá-la dentro de limites seguros. O problema é que a Lei 10.639/03, em sua potência mais profunda, não foi feita para ser segura. Foi feita para deslocar.

8 DISPUTAS EM CURSO E POTÊNCIAS DA LEI

É justamente por isso que a Lei 10.639/03 continua sendo tão importante. Sua força não está em ter resolvido o problema, mas em ter alterado o terreno da disputa. Antes dela, a exclusão da história africana e afro-brasileira podia continuar operando como ausência normalizada. Depois dela, essa ausência passou a ser, ao menos formalmente, uma violação. Isso muda muito.

A lei não garante transformação automática. Mas oferece base normativa e política para que sujeitos, coletivos, pesquisadores, professores, famílias e movimentos sociais possam nomear o apagamento como problema e exigir sua superação. Essa mudança não é pequena. Ela permite que a luta antirracista na educação deixe de depender exclusivamente da denúncia moral e passe também a se apoiar na disputa institucional. A escola pode ser cobrada. O sistema de ensino pode ser responsabilizado. O currículo pode ser interrogado não apenas por sua omissão, mas por sua inadequação histórica diante de um marco legal e político já consolidado. Nesse sentido, a lei funciona como instrumento de deslocamento, mesmo quando sua implementação permanece precária.

Há, além disso, uma dimensão mais profunda. A Lei 10.639/03 não atua apenas sobre conteúdos escolares. Ela interfere na própria distribuição da memória. E isso é decisivo. Como já ensinava Frantz Fanon, a colonização não atua apenas sobre o corpo e o território, mas também sobre a temporalidade do sujeito colonizado. Ela o expropria de passado e de futuro. Nesse sentido, uma política curricular que reinscreve a população negra como sujeito de história, e não apenas como objeto de opressão, não está apenas corrigindo o currículo. Está disputando a própria condição histórica de existência.

É por isso que a defesa da Lei 10.639/03 não deve ser formulada em tom tímido. O que está em jogo não é só a ampliação da diversidade curricular, nem apenas a valorização cultural da população negra. O que está em disputa é quem tem o direito de contar o Brasil. Quais matrizes civilizatórias podem ser reconhecidas como fundadoras da experiência nacional. E que tipo de escola se deseja construir. Uma escola que apenas inclua a diferença como adorno. Ou uma escola que aceite, finalmente, ser transformada por ela.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo procurou demonstrar que a Lei 10.639/03 pode ser lida como ruptura parcial do pacto curricular da branquitude que historicamente organizou a escola brasileira. O conceito de pacto curricular da branquitude, proposto e desenvolvido ao longo do texto, designa o arranjo histórico e institucional por meio do qual o currículo foi estruturado em torno da centralidade branca como norma silenciosa do conhecimento, da civilização e da memória nacional. Esse pacto não foi abolido pela legislação. Foi tensionado, deslocado, parcialmente desestabilizado, mas continua operando por mecanismos de contenção que neutralizam o caráter político da lei.

O exame do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 permitiu mostrar que essa ruptura foi reconhecida pelo próprio aparato normativo do Estado como algo mais amplo do que simples reforma temática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais explicitam que o problema não está apenas na falta de conteúdo, mas na estrutura racial do currículo e da formação escolar. Ao mesmo tempo, revelam os limites da institucionalização de uma agenda originalmente insurgente, cuja radicalidade excede os enquadramentos da política pública.

A análise da Base Nacional Comum Curricular exemplificou com precisão a tese central. O pacto curricular da branquitude, formalmente deslocado pelas diretrizes de 2004, se recompõe em documento de maior alcance e natureza diferente. A BNCC incorpora a Lei 10.639/03, mas dilui sua potência política na lógica de competências, mantém intacta a estrutura disciplinar tradicional e reproduz, em seu próprio modo de organização do conhecimento, a colonialidade que a lei pretendia tensionar. A inclusão da pauta racial ocorre de modo que não perturbe a arquitetura epistemológica dominante.

A persistência de mecanismos de contenção, como folclorização, despolitização e resistência burocrática, indica que a branquitude curricular não foi derrotada. Ela foi tensionada, deslocada e parcialmente desestabilizada, mas continua operando. E talvez seja justamente essa a principal contribuição analítica da Lei 10.639/03: ela torna visível o que antes podia seguir invisível. Obriga a escola a se confrontar com a própria violência epistemológica.

Defender a Lei 10.639/03, portanto, é mais do que defender política educacional específica. É disputar os sentidos do currículo, da memória nacional e do próprio projeto de sociedade. É recusar que a escola continue funcionando como máquina silenciosa de reprodução da branquitude. E é reconhecer, sem ingenuidade, que o currículo antirracista não será plenamente concedido pelo Estado. Seguirá sendo conquistado no conflito. A lei, nesse sentido, é ponto de partida, não de chegada. Sua eficácia última dependerá da capacidade do movimento negro e de seus aliados de sustentar pressões concretas contra o racismo estrutural e a soberania branca sobre a memória escolar. O que está em disputa, afinal, é quem tem direito de definir o que conta como saber legítimo em uma sociedade que, a despeito de sua composição demográfica, ainda ensina uma nação branca para um país negro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

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.

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/2003/110.639.htm. Acesso em: 2 abr. 2026.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 2 abr. 2026.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 2 abr. 2026.

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.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19–33, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

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.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Ana Luiza D'Ávila Viana, Marina de Vasconcellos Amorim e Maria das Graças Soares Rodrigues. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter D. *A ideia de América Latina: o charco colonial e a colonialidade do ser*. Tradução de Cabral Lino. São Paulo: Unesp, 2005.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227–278.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489–506, 2007. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2007.3.5272>

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

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705–718, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (Org.). *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2002. p. 43–69.