ISSN: 2358-8829

ENTRE A MEMÓRIA E O CURRÍCULO: O 20 DE NOVEMBRO NAS PRÁTICAS DOCENTES DAS ESCOLAS DO VALE DO PARANHANA/RS

Bruna Borges da Silva [1]
Daniel Luciano Gevehr [2]

INTRODUÇÃO

A escola não se limita a transmitir conhecimentos: ela participa da produção de sentidos, da organização das memórias coletivas e da constituição de identidades. Nesse processo, o currículo opera como território de disputas simbólicas e políticas, no qual saber, poder e identidade se entrelaçam (SILVA, 2010). Ao selecionar conteúdos, narrativas e referências culturais, ele define quais histórias são legitimadas e quais permanecem silenciadas. Em uma sociedade marcada por desigualdades raciais estruturais (ALMEIDA, 2018), a incorporação da história e da cultura afro-brasileira à educação básica não constitui simples ampliação temática, mas movimento de descolonização dos currículos, que implica rever paradigmas eurocêntricos e reconfigurar as memórias socialmente autorizadas (GOMES, 2012).

O Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, insere-se nesse debate como marco político e pedagógico que tensiona a narrativa oficial da formação nacional. A data ultrapassa a homenagem a Zumbi dos Palmares e constitui-se como dispositivo de visibilização das lutas, das resistências e das contribuições da população negra, historicamente marginalizadas nos registros escolares (BERGAMASCHI; NASCIMENTO, 2025). A Lei nº 10.639/2003, ampliada pela Lei nº 11.645/2008, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2003; 2008), e a Lei nº 14.759/2023 instituiu o 20 de novembro como feriado nacional (BRASIL, 2023). A presença da data no calendário, contudo, não garante sua integração ao currículo. Em muitos contextos, as relações étnico-raciais permanecem restritas a

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara – PPGDR/FACCAT, bruna_borges@sou.faccat.br;
[2] Professor orientador: Doutor, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara – PPGDR/FACCAT, danielgevehr@faccat.br.

ISSN: 2358-8829

momentos comemorativos, configurando a chamada “pedagogia do evento”: práticas pontuais, desarticuladas do planejamento contínuo e, por isso, limitadas em seu potencial transformador (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021).

O cenário deste estudo é o Vale do Paranhana, no Rio Grande do Sul, composto pelos municípios de Taquara, Igrejinha, Parobé, Três Coroas, Rolante e Riozinho, que integram o COREDE Paranhana–Encosta da Serra. Mais do que um recorte administrativo, a região é compreendida como território historicamente produzido e atravessado por múltiplas territorialidades (HAESBAERT, 2004), cuja narrativa identitária hegemônica, associada à colonização alemã, tende a secundarizar a presença negra e indígena na formação regional (GARCIA, 2024).

Diante desse quadro, a pesquisa parte da seguinte questão: como o Dia da Consciência Negra, especialmente após sua instituição como feriado nacional, tem sido abordado nas escolas estaduais do Vale do Paranhana/RS, e de que maneira essa abordagem se articula aos processos de memória e às dinâmicas do currículo escolar? O objetivo é analisar as estratégias de abordagem do 20 de novembro desenvolvidas por professores de História dessas escolas, buscando compreender se a data opera como evento pontual do calendário ou como elemento capaz de mobilizar uma educação antirracista contínua. A relevância do estudo reside na articulação entre educação, memória e desenvolvimento regional: compreende-se que a produção de reconhecimento simbólico no espaço escolar integra as dimensões humanas do desenvolvimento, pois incide sobre as formas de pertencimento, cidadania e participação no território.

Trata-se de recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (PPGDR/FACCAT), de abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso múltiplo, que combinará entrevistas semiestruturadas e análise documental. Neste trabalho, apresentam-se os fundamentos teóricos, o desenho metodológico e os resultados parciais obtidos a partir da revisão de literatura e da caracterização do território. Esses resultados indicam que a abordagem da temática étnico-racial nas escolas da região tende a concentrar-se no calendário comemorativo e que a formação histórica do Vale produziu silenciamentos sobre a presença negra, o que reforça a pertinência de investigar o 20 de novembro como possível dispositivo curricular e territorial de memória.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por buscar compreender em profundidade os sentidos atribuídos pelos professores de História ao Dia da Consciência Negra e a forma como a data se articula ao currículo e às práticas pedagógicas. Essa abordagem permite interpretar os fenômenos educacionais em seus contextos naturais e compreender a escola como espaço de relações, tensões e construções simbólicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo configura-se como estudo de caso múltiplo e comparativo, abrangendo seis escolas estaduais, uma em cada município do Vale do Paranhana. A opção pela rede estadual justifica-se por ela representar a materialização da política educacional enquanto expressão do Estado na garantia do direito à educação (ARAUJO, 2011). A seleção das escolas será intencional, segundo os critérios: (a) localizar-se na região central do município, território de maior visibilidade institucional e circulação normativa; (b) ofertar os anos finais do Ensino Fundamental; e (c) manter funcionamento contínuo no período analisado. Havendo mais de uma escola elegível, será priorizada a de maior número de matrículas nos anos finais. Em cada escola, será entrevistado um professor de História, priorizando-se aquele com maior tempo de atuação na instituição. O recorte temporal compreende os anos letivos de 2024 e 2025, imediatamente posteriores à Lei nº 14.759/2023.

A produção dos dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas mediante autorização e transcritas integralmente, e de análise documental do Projeto Político-Pedagógico, dos planos anuais de ensino, dos registros de projetos e dos materiais produzidos no contexto do 20 de novembro, quando disponíveis. A articulação entre essas fontes permitirá confrontar discursos docentes, prescrições institucionais e registros das práticas escolares. Os dados serão tratados por meio da Análise de Conteúdo temática (BARDIN, 2011), nas etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação, a partir de eixos definidos previamente e de categorias emergentes.

Quanto aos aspectos éticos, o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FACCAT, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016. Os participantes assinarão Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, poderão desistir a qualquer momento e terão o anonimato assegurado pelo uso de pseudônimos. Para este

ISSN: 2358-8829

trabalho, foram utilizados a revisão de literatura e dados secundários do Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2022) e de estudos sobre a região.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ponto de partida é a compreensão do racismo como estrutural, isto é, enraizado nas dinâmicas institucionais e nos códigos de funcionamento da sociedade, e não restrito a atitudes individuais (ALMEIDA, 2018). Na escola, ele se manifesta de forma persistente, atravessando desde o currículo eurocêntrico até a ausência de referências positivas à população negra. Por isso, como sustenta Munanga (2005), superar o racismo na escola exige mais do que boa vontade: requer a revisão dos conteúdos, das práticas e das relações que estruturam o cotidiano escolar.

O currículo, nessa perspectiva, não é neutro. É uma construção histórica e social, moldada por disputas entre grupos que buscam definir o que deve ser ensinado (GOODSON, 1995), e um artefato que produz identidades ao selecionar e hierarquizar saberes (SILVA, 2010). A crítica decolonial aprofunda essa leitura: a colonialidade do saber impôs o conhecimento eurocentrado como universal e deslegitimou saberes africanos, indígenas e populares (QUIJANO, 2005), produzindo o que Santos (2007) denomina linhas abissais, que tornam inexistentes as experiências situadas “do outro lado da linha”. Em contraposição, a interculturalidade crítica propõe questionar as bases epistemológicas do currículo e abrir espaço para saberes historicamente subalternizados (WALSH, 2009). Para Gomes (2012), isso implica não apenas incluir conteúdos, mas romper com sua apresentação enviesada, que associa a população negra predominantemente à escravidão e à subalternidade, em detrimento de seus protagonismos e produções culturais.

A memória constitui o segundo eixo teórico. Halbwachs (2006) demonstra que a memória coletiva se forma em quadros sociais, moldada por instituições que definem o que deve ser lembrado ou esquecido. Pollak (1989) chama atenção para as memórias subterrâneas que, relegadas ao silêncio institucional, resistem por meio da oralidade e das lutas sociais. À luz de Nora (1993), o 20 de novembro pode ser compreendido como lugar de memória, carregado de significado político e pedagógico, que se contrapõe à tradição celebratória do 13 de maio. Contudo, quando a data é reduzida a apresentações, murais e semanas temáticas, sem continuidade no planejamento, configura-se a pedagogia do

ISSN: 2358-8829

evento, que esvazia seu sentido histórico e pode reforçar estereótipos em vez de combatê-los (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2021).

O terceiro eixo é o território. Para Milton Santos (2006), o espaço é um sistema indissociável de objetos e ações, no qual elementos naturais, práticas sociais e instituições se articulam; Haesbaert (2004) acrescenta que o território é construção histórica e relacional, marcada por múltiplas territorialidades que coexistem e se tensionam. Nessa chave, a escola atua como dispositivo territorial de memória: pode reproduzir as hierarquias simbólicas da formação regional ou abrir fissuras que incorporem experiências marginalizadas. Essa leitura conecta-se à concepção de desenvolvimento como expansão das capacidades e liberdades humanas (SEN, 1999), segundo a qual o reconhecimento e o pertencimento são condições do desenvolvimento, e não apenas seus resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de pesquisa em andamento, os resultados apresentados são parciais e decorrem da caracterização do território e da revisão de literatura. Eles foram organizados em três frentes: a formação territorial do Vale do Paranhana e seus silenciamentos; o que os estudos existentes indicam sobre a abordagem da temática étnico-racial nas escolas; e os eixos analíticos que orientarão a etapa empírica.

O território e suas memórias silenciadas

A formação do Vale do Paranhana remonta ao século XIX e está vinculada à ocupação das terras da antiga Feitoria do Linho Cânhamo, empreendimento colonial que utilizava mão de obra negra escravizada. A partir de 1845, intensifica-se a colonização alemã, com a constituição da Colônia Mundo Novo (BASSAN, 2017; GARCIA, 2024). Posteriormente, a indústria coureiro-calçadista impulsionou o crescimento regional, transformou a estrutura urbana de municípios como Parobé e Igrejinha e intensificou os fluxos migratórios internos (BOSA; BUGS, 2021; BASSAN, 2017). A reestruturação produtiva iniciada nos anos 1990, contudo, expôs os limites de um modelo baseado na especialização setorial e ampliou vulnerabilidades territoriais (BOSA; BUGS, 2021). O Quadro 1 sintetiza as especificidades dos seis municípios.

ISSN: 2358-8829

Quadro 1 – Caracterização dos municípios do Vale do Paranhana/RS

Município	População (2022)	PIB per capita (R$)	Marcos da formação histórica
Taquara	53.242	34.105,46	Colonização alemã a partir de 1846; município-mãe de diversas cidades da região.
Parobé	52.058	33.154,28	Expansão calçadista a partir da década de 1940; emancipação em 1982; maior densidade demográfica da região.
Igrejinha	32.808	79.713,31	Demarcação de terras em 1847 e imigração alemã; maior PIB per capita da região.
Três Coroas	24.425	43.732,17	Colonização alemã no século XIX.
Rolante	21.253	44.747,02	Rotas tropeiras do século XVIII; emancipação em 1954.
Riozinho	4.473	37.060,50	Influência italiana e alemã; emancipação em 1988; alta dependência de transferências externas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em IBGE (2022).

Os dados evidenciam um território heterogêneo, com polos urbano-industriais densos, como Parobé e Taquara, e municípios de menor porte, como Riozinho, marcados por fragilidades estruturais. Em comum, prevalece uma narrativa identitária ancorada na herança europeia como fundamento do progresso local. Embora a formação regional envolva a presença indígena, notadamente Kaingang, e a da população negra, essas dimensões permanecem secundarizadas nas narrativas hegemônicas de colonização (GARCIA, 2024). Territórios de resistência negra, como a Sociedade Flor do Sul e o Quilombo de Paredão Alto, seguem à margem das narrativas oficiais e frequentemente ausentes do espaço escolar. À luz de Pollak (1989), esse apagamento não constitui simples lacuna historiográfica, mas efeito de uma construção territorial seletiva, que hierarquiza memórias e define quais sujeitos são reconhecidos como constitutivos da identidade regional.

O que a literatura indica sobre a temática nas escolas

Os estudos revisados convergem ao apontar que, duas décadas após a Lei nº 10.639/2003, sua implementação permanece marcada por descontinuidades. Levantamento nacional de Geledés e Instituto Alana (2023) indica que 53% das Secretarias Municipais de Educação não realizam ações consistentes e contínuas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o que favorece práticas pontuais e restritas a datas comemorativas. No próprio Vale do Paranhana, Garcia (2024), ao analisar a efetividade da lei em Taquara e Parobé, identificou que as ações relacionadas à temática ainda tendem a ser tratadas de forma superficial e vinculadas ao calendário

comemorativo, refletindo a ausência de uma política educacional contínua. Em contexto próximo, Gevehr e Alves (2016) mostram que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tende a concentrar-se na disciplina de História, revelando a dificuldade de romper com a lógica disciplinar fragmentada que a própria legislação procura superar.

Esses achados sustentam a hipótese da pesquisa: a de que a abordagem do 20 de novembro nas escolas da região tende a concentrar-se em ações pontuais, configurando a pedagogia do evento, com fragilidades na articulação entre as atividades da data e o planejamento curricular anual. Ao mesmo tempo, justificam o foco no professor de História, componente no qual se concentra o potencial crítico de revisão das representações sobre escravidão, resistência e formação da sociedade brasileira, mas cuja efetividade depende das concepções docentes e das condições institucionais. Permanece em aberto, e será objeto da etapa empírica, o efeito da institucionalização da data como feriado nacional: ela pode ampliar sua densidade pedagógica ou, inversamente, reforçar sua dimensão exclusivamente comemorativa.

Eixos analíticos para a etapa empírica

A partir do diálogo entre o referencial teórico e a revisão de literatura, foram definidos cinco eixos que orientarão a elaboração do roteiro de entrevista, a leitura dos documentos escolares e a Análise de Conteúdo, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Eixos analíticos da pesquisa

Eixo	Questão orientadora	Fundamentação
Racismo estrutural	Como os docentes percebem a presença do racismo no cotidiano e no currículo da escola?	Almeida (2018); Munanga (2005)
Pedagogia do evento	As ações do 20 de novembro restringem-se à data ou têm continuidade ao longo do ano letivo?	Oliveira e Nascimento (2021)
Integração curricular	A temática está prevista no PPP e nos planos de ensino? Envolve outras áreas além de História?	Gomes (2012); Gevehr e Alves (2016)
Memória e identidade	Que narrativas sobre a população negra são mobilizadas? A presença negra no território é abordada?	Halbwachs (2006); Pollak (1989); Nora (1993)
Legislação e educação antirracista	Como os docentes conhecem e interpretam as Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 14.759/2023?	Brasil (2003; 2004; 2008; 2023); Garcia (2024)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O eixo memória e identidade incorpora a dimensão territorial que distingue esta investigação: interessa compreender se as escolas do Vale do Paranhana relacionam o 20 de novembro às memórias negras da própria região ou se o tratam de forma genérica, desvinculada do lugar. Essa distinção permitirá avaliar em que medida a escola atua como

ISSN: 2358-8829

dispositivo territorial de memória, capaz de tensionar as hierarquias simbólicas da formação regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou o desenho e os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que investiga como o Dia da Consciência Negra é abordado por professores de História nas escolas estaduais do Vale do Paranhana/RS. A articulação entre racismo estrutural, currículo, memória e território permitiu compreender o 20 de novembro não apenas como data comemorativa, mas como indicador do grau de compromisso das escolas com a educação das relações étnico-raciais e como possível dispositivo curricular e territorial de memória.

A caracterização do território evidenciou uma região heterogênea, cuja narrativa identitária, ancorada na herança europeia, secundariza a presença negra e indígena, ainda que esta seja constitutiva da formação regional desde a Feitoria do Linho Cânhamo. A revisão de literatura, por sua vez, indicou que a implementação da Lei nº 10.639/2003 permanece descontínua no país e na própria região, com predomínio de ações pontuais vinculadas ao calendário. Esses resultados reforçam a pertinência da hipótese de que a pedagogia do evento tende a prevalecer, mas não a confirmam: essa verificação dependerá da etapa empírica, que confrontará as falas docentes com os documentos escolares.

Como contribuição, espera-se que a pesquisa ofereça subsídios para compreender como uma política curricular nacional se materializa em um contexto regional específico, evidenciando limites, permanências e possibilidades. Ao incluir o território como chave de análise, o estudo propõe que o enfrentamento do racismo na escola integra o próprio desenvolvimento regional, na medida em que amplia o reconhecimento, o pertencimento e as capacidades dos sujeitos. Como desdobramentos, apontam-se a necessidade de formação continuada de professores voltada às relações étnico-raciais, a incorporação das memórias negras locais aos projetos pedagógicos e o desenvolvimento de novas pesquisas que acompanhem os efeitos da Lei nº 14.759/2023 no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista; Relações étnico-raciais; Consciência Negra; Currículo escolar; Ensino de História.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "O problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

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

BASSAN, Dilani Silveira. **Mobilidade espacial**: a dinâmica das migrações e a trajetória dos migrantes na região do Vale do Paranhana/RS – Brasil. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

BERGAMASCHI, I. F.; NASCIMENTO, A. O dia da Consciência Negra no Brasil e sua relação com os direitos humanos. **Revista de Comunicação Científica**, v. 5, n. 18, 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSA, Rafael; BUGS, Geisa Tamara. A indústria coureiro-calçadista e a configuração da estrutura urbana do Vale do Paranhana. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 17, n. 3, p. 172-187, set./dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2023.

GARCIA, Gabriele Alves. **O que mudou em 20 anos sobre educação para as relações étnico-raciais?** A efetividade da Lei n. 10.639/03 nos municípios de Parobé/RS e Taquara/RS. 2024. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Faculdades Integradas de Taquara, Taquara, 2024.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA; INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Geledés; Instituto Alana, 2023.

GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, Júlio César Lemos. A implementação da Lei 10.639/03 e a interdisciplinaridade no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: um estudo de caso em Campo Bom/RS. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 86-99, jan./jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, R. S. de; NASCIMENTO, L. A. do. "Pedagogia do evento": o dia da consciência negra no contexto escolar. **Revista Campos**, v. 23, n. 1, p. 135-158, jan./jun. 2021.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ISSN: 2358-8829

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento outro na educação. In: CANDAU, V. (org.). **Educação intercultural na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2009.