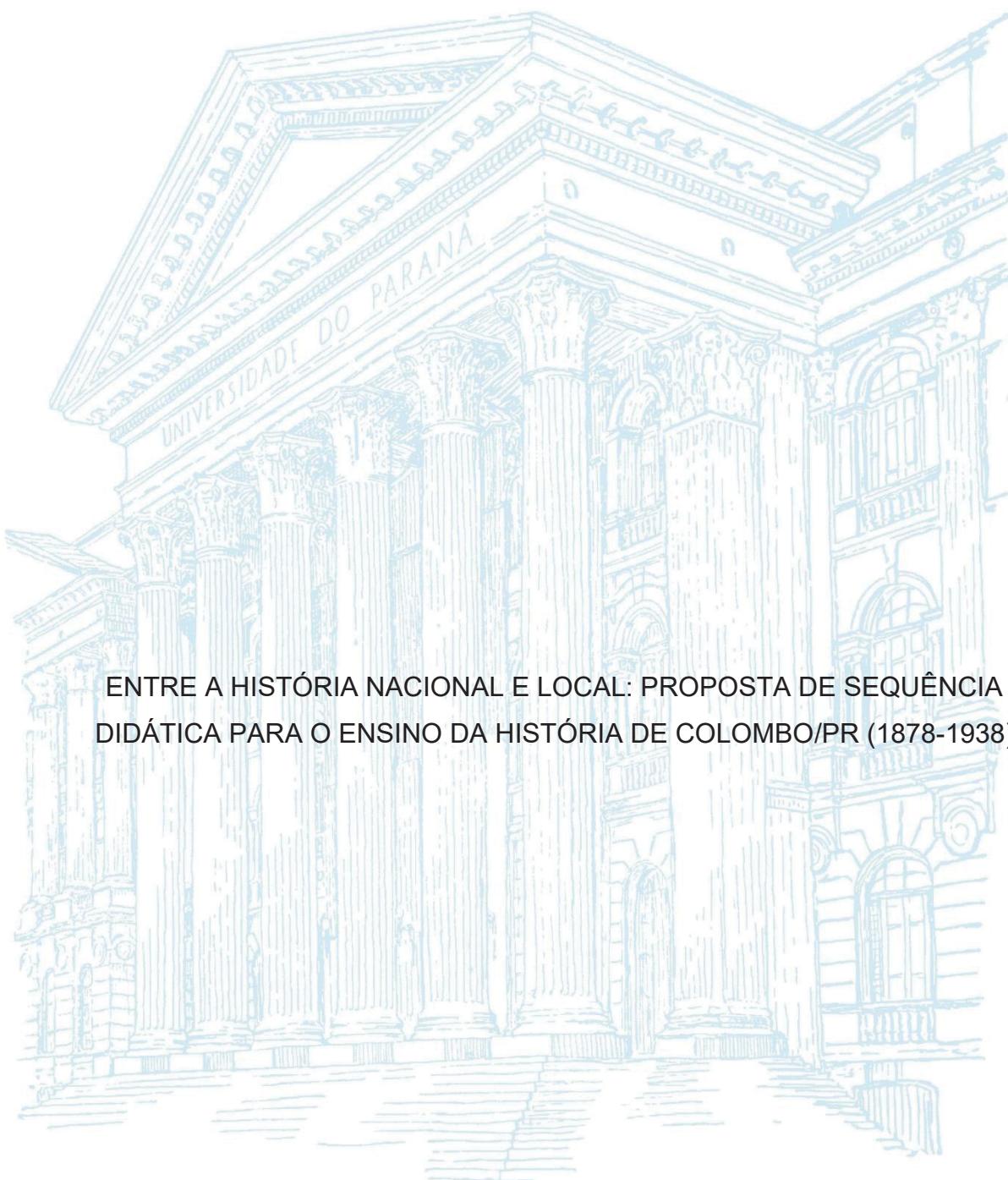


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARLON VINICIUS GASparello



ENTRE A HISTÓRIA NACIONAL E LOCAL: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DE COLOMBO/PR (1878-1938)

Curitiba

2025

MARLON VINICIUS GASparello

**ENTRE A HISTÓRIA NACIONAL E LOCAL: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DE COLOMBO/PR (1878-1938)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom.

Curitiba

2025

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
(CIP) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS**

Gasparello, Marlon Vinicius

Entre a história nacional e local: proposta de sequência didática para o ensino da história de Colombo/PR (1878-1938). / Marlon Vinicius Gasparello. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARLON VINICIUS GASparello**, intitulada: **Entre a história nacional e local: proposta de sequência didática para o ensino da história de Colombo/PR (1878-1938)**, sob orientação do Prof. Dr. WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Outubro de 2025.

Assinatura Eletrônica

31/10/2025 22:43:50.0

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/11/2025 20:47:05.0

CAMILA JANSEN DE MELLO DE SANTANA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/11/2025 14:20:46.0

FÁBIO LUIZ MACHIOSKI

Avaliador Externo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ)

Em primeiro lugar a Deus,

Minha mãe Marli e meu pai Tarcísio (in memorian)

Em memória de meus tios Manoel, Maria Isabel e dos meus avós Manoel e Sara.

E, por extensão, à memória coletiva de todos os povos – indígenas, luso-brasileiros, africanos e imigrantes (italianos, poloneses e outros) – que, com suas culturas, lutas e legados, construíram a história multifacetada de Colombo. Que suas vozes, muitas vezes silenciadas pelas narrativas hegemônicas, inspirem a incessante busca por uma história mais plural, justa e conscientizadora, e a valorização de todo o patrimônio que tece nossa identidade.

AGRADECIMENTOS

A minha mais profunda gratidão a Deus, que me sustentou até aqui. Ele conhece como ninguém as alegrias e angústias que enfrentei ao longo desse caminho. Agradeço por ter me concedido força nos períodos de doença, privação de sono e nos momentos em que sacrifiquei o lazer por obrigações acadêmicas, profissionais e médicas.

Aos meus pais, Marli e Tarcísio (in memoriam), por darem o melhor de si e por serem fonte constante de inspiração e orgulho. Suas trajetórias, marcadas por vitórias em meio às adversidades, sempre me motivaram a seguir em frente. Em especial, à minha mãe, que continua sendo minha principal apoiadora, incentivadora e eterna inspiração. Aos meus tios Conceição e Ermes, suas famílias e aos primos Ebenezer, Priscila e André, cuja presença foi um pilar de apoio em muitos momentos difíceis da jornada.

Em memória dos meus tios Maria Isabel e Manoel Filho, e dos meus avós Ana, Manoel e Sara, cuja história e legado fortalecem minhas raízes e alimentam meu amor pela nossa herança familiar.

Aos meus amigos, que não hesitaram em oferecer ouvidos atentos e ombros amigos nos momentos de desespero. O meu especial agradecimento a Damaris, Daiane, Rafael, Ricardo e Brunna. Aos colegas que encontrei durante essa trajetória acadêmica, particularmente das turmas de 2023 e 2024, por sua parceria, pelas discussões enriquecedoras e pelos momentos de companheirismo, com menção especial a Eliane e Eller. Aos amigos e colegas de trabalho, que demonstraram paciência, apoio e compreensão ao longo dos momentos mais atribulados, especialmente Micael e Juliana.

Ao meu orientador, Professor Doutor Wilian Carlos Cipriani Barom, pela orientação perspicaz, compreensão e dedicação ao longo de todo o percurso. Agradeço também aos professores que enriqueceram essa jornada com seus ensinamentos e à Universidade Federal do Paraná (UFPR), por proporcionar um ambiente tão inspirador de aprendizado e crescimento. Meu agradecimento igualmente aos membros da banca examinadora, Dra. Camila Jansen e Dr. Fabio Machioski, por suas contribuições valiosas a este trabalho.

Por fim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, minha gratidão mais sincera.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra,
e nas coisas miúdas do cotidiano e nos vestígios deixados,
reside a memória que nos explica e a esperança que nos move.”

Adaptação livre de Paulo Freire, 1982

RESUMO

Esta dissertação aborda a lacuna na percepção e compreensão dos estudantes do município de Colombo/PR sobre sua história local e a conexão com o ambiente vivido, propondo um roteiro didático para promover uma compreensão mais significativa do processo histórico. O estudo se ancora em um arcabouço teórico que integra a História Local, a Educação Patrimonial, a Memória e a Identidade, utilizando o Objeto Gerador (RAMOS, 2008; FREIRE, 1987) e a Sequência Didática (FREITAS; OLIVEIRA, 2022) como ferramentas pedagógicas centrais. A pesquisa traça um panorama histórico da formação de Colombo entre 1878 e 1938, desde as presenças indígena, lusa e africana, com destaque para a imigração italiana (especialmente vêneta) e o papel crucial da Igreja e da Escola, além dos impactos das políticas de "Nacionalização" sobre a autonomia cultural das comunidades. A proposta pedagógica estrutura-se em três momentos: "Antes da Visita" (preparação em sala), "Durante a Visita" (visita técnica a locais históricos e culturais de Colombo para observação de vestígios e espaços de memória) e "Após a Visita" (sistematização, produção de conhecimento e socialização dos resultados). O roteiro visa refinar a consciência histórica dos alunos, desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar o patrimônio, conectando as particularidades locais às dinâmicas nacionais e globais. A pesquisa demonstrou que o ensino tradicional, com conteúdos descontextualizados, afasta os alunos de sua realidade, enquanto roteiros pedagógicos e visitas técnicas aproximam escola e comunidade, e o uso de fontes locais e objetos geradores enriquece profundamente o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e reflexivo. Em suma, o trabalho evidencia o potencial da articulação entre patrimônio, memória e identidade para subsidiar práticas pedagógicas que valorizam os múltiplos atores (indígenas, lusos, africanos, italianos e poloneses) que compõem a rica tapeçaria histórica de Colombo, transformando o conhecimento histórico em instrumento vital para a construção de uma comunidade mais inclusiva, justa e respeitosa.

Palavras-chave: História Local; Ensino de História; Colombo (PR); Imigração Italiana; Objeto Gerador; Sequência Didática.

ABSTRACT

This dissertation addresses the gap in students' perception and understanding of Colombo/PR local history and its connection to their lived environment, proposing a didactic roadmap to foster a more significant comprehension of the historical process. The study is anchored in a theoretical framework that integrates Local History, Heritage Education, Memory, and Identity, utilizing the Generating Object (RAMOS, 2008; FREIRE, 1987) and Didactic Sequence (FREITAS; OLIVEIRA, 2022) as central pedagogical tools. The research traces a historical overview of Colombo's formation between 1878 and 1938, covering the Indigenous, Portuguese, and African presences, and particularly emphasizing Italian immigration (especially from Veneto) and the crucial role of the Church and School, as well as the impacts of "Nationalization" policies on the cultural autonomy of these communities. The pedagogical proposal is structured in three moments: "Before the Visit" (classroom preparation), "During the Visit" (technical visit to historical and cultural sites in Colombo for observing vestiges and memory spaces), and "After the Visit" (systematization, knowledge production, and dissemination of results). The roadmap aims to refine students' historical consciousness, deconstruct hegemonic narratives, and value heritage, connecting local particularities to national and global dynamics. The research demonstrated that traditional teaching, with decontextualized content, alienates students from their reality, while pedagogical roadmaps and technical visits bring school and community closer, and the use of local sources and generating objects deeply enriches the learning process, making it more meaningful and reflective. In summary, the work highlights the potential of articulating heritage, memory, and identity to support pedagogical practices that value the multiple actors (Indigenous, Portuguese, African, Italian, and Polish) who comprise Colombo's rich historical tapestry, transforming historical knowledge into a vital instrument for building a more inclusive, just, and respectful community.

Keywords: Local History; History Teaching; Colombo (PR); Italian Immigration; Generating Object; Didactic Sequence.

LISTA DE TABELAS

<u>TABELA 1 – PROCEDÊNCIA DOS IMIGRANTES ITALIANOS DE COLOMBO.....</u>	67
<u>TABELA 2 - COLÔNIAS ITALIANAS QUE FORMARAM A FREGUESIA DO CURATO</u>	
<u>DE COLOMBO.....</u>	74

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CNRC	– Centro Nacional de Referência Cultural
CREP	– Currículo da Rede Estadual Paranaense
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
IHGB	– Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN	– Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Programa de Desenvolvimento Educacional
RMC	– Região Metropolitana de Curitiba
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. DO CAMPO HISTORIOGRÁFICO À PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL	24
1.1 A CIDADE COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA, HISTÓRIA E IDENTIDADE ..	24
1.2 RÁPIDAS DIMENSÕES HISTORIOGRÁFICAS: A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DA HISTÓRIA.....	26
1.3 REFERENCIAL TEÓRICO: HISTÓRIA LOCAL, PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO OBJETO GERADOR.	29
1.3.1 Evolução historiográfica e a emergência da história local.....	30
1.3.2 A história local como campo de estudo e ensino	32
1.3.3 Patrimônio cultural, educação patrimonial, memória e identidade no ensino da história.....	38
1.3.4 O objeto gerador e a sequência didática como ferramentas pedagógicas	44
1.4 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A HISTÓRIA LOCAL	49
2. IMIGRAÇÃO NO BRASIL: DO CONTEXTO NACIONAL À COLONIZAÇÃO DE COLOMBO.....	54
2.1 PRIMEIRAS POLÍTICAS E EXPERIÊNCIAS DE IMIGRAÇÃO EUROPEIA NO BRASIL (SÉCULOS XVIII E XIX).....	54
2.2 CONTEXTO BRASILEIRO E PARANAENSE NO SÉCULO XIX	56
2.3 CONTEXTO EMIGRATÓRIO ITALIANO: A REGIÃO DO VÊNETO	59
2.4 A COLONIZAÇÃO VÊNETA NO PARANÁ	62
2.5 ALÉM DA HISTÓRIA "ITALO" OFICIAL: INDÍGENAS, LUSOS E AFRICANOS EM COLOMBO	68
2.6 OCUPAÇÃO E FIXAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES (IGREJA E ESCOLA) PARA A COLONIZAÇÃO ITALIANA DO TERRITÓRIO	70
2.6.1 Contexto histórico e territorial da ocupação da região que viria a ser Colombo	71

2.6.2 Chegada dos imigrantes italianos e a Colônia Alfredo Chaves	72
2.6.3 O papel da Igreja na fixação	75
2.6.4 O papel da escola na fixação	80
2.6.5 O cotidiano dos imigrantes	85
2.6.6 Nacionalização do ensino e suas implicações	88
3. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DA HISTÓRIA À PRÁTICA EM COLOMBO.....	92
3.1 ESTRUTURA E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	96
3.1.1 Organização da sequência didática: abordagem temática por grupos.....	96
3.1.2 Etapas da sequência didática: antes, durante e depois da visita	97
3.1.2.1 Momento 1: Antes da Visita (em sala de aula)	97
3.1.2.2 Momento 2: Durante a Visita (roteiro pedagógico em campo).....	114
3.1.2.3 Momento 3: Após a Visita (sistematização e produção)	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES	148
ANEXOS	171

INTRODUÇÃO

Ao longo de dezesseis anos de experiência docente na área de história, pude perceber uma lacuna significativa na percepção e compreensão dos discentes em relação ao ambiente onde vivem e à sua conexão com a construção histórica. Morando e lecionando durante todo esse período em diversas escolas do Município de Colombo¹, Paraná, percebi uma desconexão entre os indivíduos, o contexto em que estão inseridos e sua relevância na construção histórica. Essa constatação amadureceu ao longo de múltiplas interações, formações profissionais e discussões com colegas da área. Essa dificuldade de entendimento impede uma compreensão mais significativa do processo de construção do ambiente e da história em sua totalidade.

Tal lacuna não é uma exceção em nossas escolas e município, conforme as constatações de outros pesquisadores, como Luiz Paulo Bento de Lima (2024, p. 6), que, ao analisar a realidade de Fazenda Rio Grande — município da Região Metropolitana Sul de Curitiba —, afirma: “percebi que faltava aos estudantes um melhor entendimento sobre o lugar onde vivem, justamente por não terem a compreensão do processo de construção do ambiente do qual fazem parte e onde são indivíduos ativos.”

Segundo Nikita Mari Sukow (2019), que trabalha com história local na região de Curitiba, essa carência de percepção e entendimento pode ser atribuída a diversos fatores. Dentre eles, destaca-se uma organização educacional que não enfatiza a aprendizagem significativa, deixando de promover a devida importância ao ambiente e ao papel que os indivíduos desempenham em sua formação e manutenção. Além disso, a valorização de uma cultura educacional generalista, influenciada por livros didáticos e propostas curriculares voltadas para todo o território nacional, principalmente a partir do ensino fundamental II, o que acaba por tornar o ensino pouco atrativo, descontextualizado e sem significado.

Corroborando essa percepção, Lima (2024, p. 10) destaca:

Os livros didáticos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por exemplo, trabalham apenas pontualmente a História estadual, assim sendo, a História

¹ Exemplos: Colégio Estadual Abraham Lincoln, Escola Estadual Caminhos da Natureza, Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves, Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, Colégio Estadual Cívico-militar Dom João Bosco, Colégio Estadual Guaraituba e Colégio Estadual Lindamir Alberti.

local de cada município basicamente acaba passando despercebida pelos próprios moradores das cidades, sendo abordada quase que exclusivamente no Ensino Fundamental I. Entretanto, todo lugar, por menor que seja, tem uma história, e contribuir para que os estudantes descubram a sua importância pode ser muito significativo, problematizando a memória, identidade e consciência histórica.

Essa desconexão entre os indivíduos e sua história também se reflete na forma como o conhecimento histórico é tratado na sociedade contemporânea. A superficialidade com que muitas informações circulam nas redes, aliada à difusão de interpretações distorcidas e negacionistas, fragiliza o interesse pela reflexão histórica e o apreço pelo patrimônio cultural (Bonsanto, 2021). Esse cenário contribui para a desvalorização do patrimônio histórico e artístico, evidenciada, por exemplo, na depredação de obras e monumentos². Questões como essas suscitam investigações e reflexões sobre o papel do conhecimento histórico e da educação patrimonial³ na formação de uma consciência crítica e cidadã.

Essa desvalorização do patrimônio⁴ reflete não apenas uma política pública ineficaz, mas também uma fragilidade no ensino de História, que pouco incentiva o reconhecimento do espaço vivido como parte constitutiva da memória coletiva.

Corroborando com essa desvalorização, temos a afirmação de Maria Aparecida dos Santos (2010) destacando que na época de sua pesquisa existia somente um patrimônio oficialmente tombado⁵ em todo o município de Colombo.

² Exemplo disso são os atos como o de 8 de janeiro de 2023, onde o vandalismo em Brasília atingiu patrimônios históricos e símbolos do poder. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/08/veja-lista-de-objetos-depredados-nas-tres-sedes-do-poder-em-brasilia.ghtml>> Acesso em: 25 mar. 2025.

³ Chamamos de Educação Patrimonial o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações. (GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007, p. 2.)

⁴ Baseado no decreto de Lei nº25 do Instituto do Patrimônio Cultural e Artístico Nacional, de 30 de novembro de 1937, a Constituição Brasileira define patrimônio os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

⁵ De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o tombamento é um instrumento legal que visa proteger bens de valor histórico, artístico, arquitetônico, arqueológico e cultural, garantindo sua preservação para as futuras gerações. Conforme define o órgão, “o tombamento é o reconhecimento oficial, pelo poder público, do valor cultural de um bem e a consequente imposição de restrições para assegurar sua integridade e conservação” (IPHAN, 2023) (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *O Tombamento*. Disponível em: <<https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Tombamento%20pdf%281%29.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2025.

Esse dado instigou novas investigações sobre a situação patrimonial da cidade e revelou a existência de uma lei municipal que dispõe sobre a preservação do patrimônio cultural, a Lei nº 1.285/2012⁶. Contudo, apesar de sancionada, essa legislação nunca foi regulamentada, refletindo-se atualmente na ausência de um setor específico ou de profissionais qualificados no município para cuidar dessa área, conforme o previsto na referida legislação.

Tal negligência por parte do poder público persiste, mesmo diante da existência de diversos bens que preenchem os requisitos para tombamento. Pesquisas mais recentes confirmam a informação de Santos (2010), mesmo mais de uma década depois, o município continua com apenas um patrimônio oficialmente tombado: a Casa Colonial Rural Brasileira, construída em 1912 por Antônio Francisco Beira. Essa informação está disponível no site oficial do Patrimônio Cultural Paranaense⁷.

A ausência de regulamentação dessa legislação não apenas reflete a ineficácia das políticas de preservação e desinteresse público na área, mas, mais alarmante, ajuda a perpetuar a carência de uma educação que fomente a valorização da história local, resultando em uma crescente perda do elo entre as novas gerações e a rica herança cultural que as cerca, e impedindo a formação de um sólido senso de pertencimento e identidade. Neste contexto, a articulação da história local com a educação patrimonial emerge como uma estratégia crucial para reverter essa desconexão, capacitando os estudantes a se reconhecerem como sujeitos históricos e promotores da memória coletiva.

A presente pesquisa delimita-se ao estudo do ensino da história local de Colombo (PR) entre os anos de 1878 e 1938. Este recorte temporal inicia-se com a distribuição a imigrantes dos primeiros lotes que deram origem à vila que virou o município, a fundação da Colônia Alfredo Chaves (uma das colônias precursoras do atual município de Colombo) e estende-se até a promulgação do Decreto Federal nº

⁶ COLOMBO. Lei nº 1.285, de 10 de outubro de 2012. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/colombo/lei-ordinaria/2012/129/1285/lei-ordinaria-n-1285-2012-dispoe-sobre-a-preservacao-do-patrimonio-cultural-e-natural-do-municipio-de-colombo-cria-o-conselho-municipal-de-cultura-e-institui-o-fundo-municipal-de-cultura-no-ambito-do-municipio-de-colombo>>. Acesso em: 29 mar. 2025.

⁷ PARANÁ, Secretaria da Comunicação Social e da Cultura. **Patrimônio Cultural:** Residênciana Rodovia da Uva. Disponível em: <<https://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/Colombo>>. Acesso em: 29 mar. 2025.

406 (Lei da Nacionalização) pelo governo Vargas. Tal período abrange o processo de imigração italiana e a consolidação de instituições como a escola e a igreja, fundamentais para a fixação e organização social dos imigrantes. Nessa abordagem, busca-se aprofundar a compreensão da formação da identidade italiana, mostrando que ela se deu em um contexto temporal e social preexistente e complexo, e não em um vácuo histórico.

Para endereçar as limitações observadas no processo de identificação dos estudantes com sua própria história e com os bens culturais que os cercam, esta dissertação propõe uma sequência didática com visita técnica e análise de fontes — voltado à história do município de Colombo. O estudo é mediado por fontes locais e visitas pedagógicas, e o recorte dialoga com os conteúdos curriculares dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, integrando a história local à nacional e oferecendo experiências e narrativas que qualifiquem a consciência histórica dos estudantes.

A finalidade é fomentar a valorização da história, do patrimônio e da identidade local por meio do trabalho com fontes históricas, incentivando a pesquisa, a análise e a construção do conhecimento histórico (Grinberg, 2000). Essa proposta busca aproximar a escola da comunidade e oferecer aos estudantes experiências que promovam uma compreensão mais articulada da história, visto que a falta de materiais didáticos contextualizados sobre a história local de Colombo gera desinteresse e desinformação, e a valorização do patrimônio pode formar sujeitos históricos mais conscientes.

O problema de pesquisa que norteia esta investigação é: como o ensino da história local pode oferecer experiências e referências significativas, refinando a consciência histórica dos alunos do município de Colombo para a interpretação do tempo presente? Partindo dessa questão, formulam-se as seguintes hipóteses: o ensino tradicional, baseado em conteúdos descontextualizados, afasta os alunos de sua realidade; a utilização de roteiros pedagógicos e visitas técnicas aproxima escola e comunidade; e o uso de fontes locais enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e reflexivo.

Com base nesse problema e nas hipóteses apresentadas, esta dissertação tem como objetivo geral analisar como uma sequência didática pode contribuir para o ensino da história local de Colombo. Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: incentivar a percepção dos estudantes sobre a história e o patrimônio cultural de Colombo, promovendo o seu reconhecimento como sujeitos

históricos; aplicar as potencialidades da história local como ferramenta pedagógica para a construção de identidade e memória coletiva; destacar o papel das instituições — especialmente a escola e a igreja — nos processos de formação, fixação e apoio aos primeiros colonos italianos da região; desenvolver uma sequência didática fundamentada na ideia de objeto gerador, utilizando fontes históricas e patrimoniais que estimulem uma vivência ativa e reflexiva no processo de aprendizagem; e, por fim, propor uma possibilidade concreta de aplicação desse roteiro no contexto escolar, em consonância com as diretrizes e documentos curriculares vigentes.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, a pesquisa busca ampliar a compreensão de que a cidade e seus espaços guardam múltiplas camadas de significados históricos, funcionando como um verdadeiro “laboratório” de aprendizagem, conforme aponta Vânia de Lima (2018). Do ponto de vista metodológico, esta dissertação fundamenta-se na articulação entre a História Local, a Educação Patrimonial e o conceito de Objeto Gerador, desenvolvido por Francisco Régis Lopes Ramos (2008) a partir da noção de palavra geradora de Paulo Freire (1987). Essa abordagem parte do conhecimento prévio e da experiência do aluno, estimulando a aprendizagem significativa, o diálogo e a valorização do patrimônio cultural.

Há um considerável número de obras acessíveis sobre a história do município de Colombo. Entre as contribuições fundamentais e de caráter mais documental, destacam-se os livros de Sebastião Ferrarini, que servem como importantes repositórios de informações e fontes para a pesquisa local: *A Imigração Italiana na Província do Paraná e o Município de Colombo* (1974), *Colombo: Centenário da Imigração* (1979) e *O Município de Colombo* (1992). Além dessas obras, outras importantes publicações, como a organizada por Elaine Cátia Falcade Maschio, *Memórias de uma Colônia Italiana: Colombo – Paraná – 1878-2013* (2013), e o livro de Karine Marielly Rocha da Cunha et al., *Imigração Veneta, Cultura e Língua de Herança: O Talian em Colombo – Paraná* (2023), também abordam aspectos relevantes da imigração e da cultura local, com perspectivas que incluem o memorialístico. Para além dessas produções, a pesquisa acadêmica tem contribuído significativamente para o aprofundamento da história e da cultura local.

No âmbito acadêmico, destacam-se a dissertação de mestrado de Elaine Cátia Falcade Maschio, intitulada *A Constituição do Processo de Escolarização Primária no Município de Colombo – Paraná (1882-1912)* (2005), e sua tese de doutorado, *A*

escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianità e brasilità (1875 – 1930) (2012); de Mara Francieli Motin, *Spazi Allargati Per L'infanzia e La Gioventù: Processo de Socialização e de Educação Católica dos Passionistas em Colombo (1915-1955)* (2022); e de Fábio Batalha Ferreira, *Oficina de Ensino: Método Histórico para Abordagem da Diversidade Étnico-Racial na Cidade de Colombo* (2022). Ademais, há ainda um conjunto de artigos e trabalhos de conclusão de curso de outros autores, com especial destaque a monografia de graduação de Fábio Luiz Machioski, *A Preservação da Identidade Cultural em um Grupo Imigrante Italiano, Curato de Colombo, Paraná, 1888 - 1910* (2004), e outros estudos do mesmo autor sobre a importância da religião — que contribuem para a compreensão da história e da cultura local.

Para a realização desta dissertação, foram consultados os acervos do Museu Municipal Cristóforo Colombo e Departamento de Cultura de Colombo, o Arquivo Público do Paraná e a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Também foram analisadas bibliografias que reúnem fontes primárias e legislações relevantes ao tema.

O recorte temporal adotado justifica-se pela inviabilidade de se trabalhar, de forma aprofundada, toda a história do município no escopo desta dissertação. Assim, a escolha por um período mais restrito permite explorar materiais, patrimônios, fontes do passado e buscar ressignifica-los através do conhecimento prévio dos estudantes. Tal abordagem contribui para a ampliação das memórias e da compreensão da história local ao oferecer experiências e narrativas que se tornam referências significativas, qualificando o movimento interpretativo dos sujeitos diante de sua realidade e do tempo presente.

Juntamente com o grande contingente de colonos vindos da Europa no final do século XIX, consolidaram-se em Colombo instituições fundamentais à organização social e cultural, como escola e igreja. Ambas contribuíram para a fixação dos imigrantes e para a preservação de seus valores identitários. Conforme Kreutz (2000), as escolas fundadas pelos imigrantes favoreceram o processo de socialização e o fortalecimento dos laços comunitários. A igreja, por sua vez, exerceu um papel espiritual e social essencial entre os italianos, promovendo a coesão do grupo e a manutenção de práticas culturais (Balhana, 1993). De acordo com Renk (2005) e Maschio (2005), a transmissão da fé, da língua e dos costumes foi central para a

continuidade da identidade étnica, e tanto a escola quanto a igreja tornaram-se espaços privilegiados dessa preservação.

As questões históricas e sociais envolvidas, embora ricas em potencial para aprofundamentos específicos, são aqui tratadas na medida necessária à elaboração de uma proposta didática voltada à realidade dos estudantes, considerando limitados conhecimentos prévios e relação com o território. A partir dessa perspectiva, a articulação entre História Local e Patrimônio visa desenvolver uma Educação Patrimonial crítica e significativa, capaz de promover a conexão entre passado e presente e de estimular a reflexão sobre as transformações socioculturais (Silva, 2018; Iphan, 2014).

Nesse contexto, documentos, fotografias e artefatos preservados em espaços como o Museu Municipal Cristóforo Colombo⁸, no Memorial Italiano⁹ e no Memorial Ítalo-polonês¹⁰ são tomados como instrumentos de aprendizagem. Ao explorar esses materiais e relacioná-los a suas próprias experiências, os estudantes são convidados a construir interpretações críticas e criativas sobre a história e o patrimônio locais. Essa proposta dialoga com o conceito de *objeto gerador* desenvolvido por Francisco Régis Lopes Ramos¹¹ em “A Danação do Objeto: O Museu no Ensino de História” (2000), inspirado nas *palavras geradoras* de Paulo Freire (1987). Assim como as palavras, os objetos possibilitam que o aluno relate sua vivência às fontes

⁸ O Museu Municipal Cristóforo Colombo, inaugurado em 2007, é uma réplica da "Società Italiana de Mutuo Soccorso Cristoforo Colombo" (1905). Seu acervo abrange a história local desde a era indígena até a colonização italiana, com destaque para a função da construção original como escola de aulas em italiano, centro médico e ponto de encontro para trabalhos coletivos ("picioron"), antes de sua demolição durante a campanha de nacionalização no Estado Novo. (Disponível em: <<https://turismo.colombo.pr.gov.br/museu-municipal-cristoforo-colombo/>> Acesso em:31 set. 2025).

⁹ O Memorial do Imigrante Italiano – Casa Eugênio Mottin, localizado no Parque Municipal da Uva, é uma réplica da residência original de 1922, transferida e revitalizada em 2015 e 2025. O espaço preserva objetos, utensílios e memórias da vida dos imigrantes italianos na região. (Disponível em: <<https://turismo.colombo.pr.gov.br/memorial-do-imigrante-italiano-casa-eugenio-mottin/>> Acesso em:31 set. 2025).

¹⁰ O Memorial Ítalo-Polonês, localizado no Parque Municipal da Uva em Colombo, Paraná, é uma homenagem às culturas italiana e polonesa. Instalado em uma casa que pertenceu às famílias Perin e Puka, originalmente construída no bairro Boicininha e realocada para o parque em 2017, o espaço visa preservar e valorizar as tradições deixadas pelos imigrantes. (Disponível em: <<https://turismo.colombo.pr.gov.br/memorial-italo-polones-familias-perin-e-puka/>>. Acesso em:31 set. 2025).

¹¹ Francisco Régis Lopes Ramos é Professor Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC) e pesquisador do CNPq com bolsa de produtividade nível 2. Possui graduação em História pela UFC (1992), mestrado em Sociologia pela UFC (1996) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Atua na área de História, com ênfase em memória, escrita da história, tempo, literatura e museu. Informações obtidas em: Currículo Lattes de Francisco Régis Lopes Ramos. (Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0673001612414612>>. Acesso em:31 set. 2025).

históricas, tornando o aprendizado mais significativo e valorizando o patrimônio cultural.

Conforme citado anteriormente, a operacionalização desse processo ocorre por meio da Sequência Didática, concebida aqui como estrutura metodológica que orienta e articula o trabalho pedagógico de maneira sistemática. Diferentemente do plano de aula — que organiza uma única atividade ou encontro —, a sequência compreende um conjunto progressivo e interligado de ações de ensino-aprendizagem. Segundo Freitas e Oliveira (2022, p. 12), ela pode ser comparada a “uma linha do tempo interrompida por vários acontecimentos: ‘Primeiro faço isso, depois faço aquilo...’”, explicitando o encadeamento intencional das práticas que compõem o processo educativo.

Essa escolha metodológica justifica-se pela flexibilidade e abrangência da sequência didática, que permite planejar etapas de aprendizagem em profundidade e com vínculos diretos com a realidade dos estudantes. Ela é especialmente produtiva no Ensino de História porque possibilita organizar a investigação de fontes, a problematização de contextos e a construção de narrativas históricas, transformando o aluno em protagonista do processo. Como afirmam Freitas e Oliveira (2022, p. 19), “não é um documento estático, mas um conjunto de etapas que se entrelaçam para alcançar um objetivo comum: a formação de um sujeito crítico e reflexivo diante do conhecimento histórico”.

Como eixo articulador da proposta descrita anteriormente, adota-se o Objeto Gerador baseado na concepção de Ramos (2008), que o define como mediador entre o vivido e o estudado, promovendo a leitura crítica da realidade e o diálogo entre as memórias locais e o conhecimento histórico escolar. Ao partir de um objeto concreto — material ou simbólico — que carrega significados culturais e afetivos, busca-se despertar o interesse dos alunos articulando o passado com o presente, favorecendo a construção de sentidos sobre o lugar que ocupam no mundo.

Essa proposta encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que reconhece a importância de metodologias que estimulem a investigação, a interpretação e a reflexão crítica sobre o tempo histórico, e também no Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (Paraná, 2021), que reforça a valorização da História Local, do patrimônio e da memória como fontes de aprendizagem significativa. Tais documentos orientam que o ensino de História deve contribuir para o aprimoramento da capacidade de interpretação e orientação da consciência histórica

dos estudantes, compreendida por Rüsen (2015a, p.66) como a forma como o ser humano, de modo inato, se situa no tempo ao interpretar o passado para compreender o presente e projetar o futuro.

Nesse sentido, a História Local assume papel central para a consciência histórica. Ela possibilita aos alunos compreender a história a partir das experiências concretas de sujeitos e comunidades, superando a visão centralizadora da história nacional (Lima, 2024). Ao investigar o cotidiano e as memórias locais, o estudante reconhece a presença da história em seu entorno, percebendo-se como parte integrante dos processos históricos. Complementarmente, Macêdo (2017, p. 84) enfatiza que “a vantagem de trabalharmos com o local é a materialidade que ganha o objeto de estudo”, tornando o aprendizado mais tangível e envolvente.

Caívalcanti (2018) acrescenta que a articulação entre o global e o local enriquece a compreensão dos fenômenos históricos, pois evidencia como processos amplos se manifestam de forma particular em cada território. Essa dimensão dialética — entre o todo e o específico — é fundamental para o ensino de História, pois promove o entendimento da diversidade de experiências humanas. Nessa linha, Sukow (2019) destaca que o ensino de História Local contribui para o desenvolvimento da consciência de pertencimento e para a valorização da memória coletiva, elementos que se relacionam diretamente à construção da identidade.

A abordagem aqui adotada dialoga ainda com a Educação Patrimonial, compreendida como prática de valorização dos bens culturais e das manifestações simbólicas que compõem a identidade de um grupo (Horta; Grunberg; Monteiro, 2009). Le Goff (1990) e Pelegrini (2009) lembram que o patrimônio e a memória são elementos essenciais da consciência histórica, pois representam formas de preservação da experiência humana no tempo. Ao reconhecer os patrimônios materiais e imateriais de seu município, o aluno reconhece-se também como sujeito histórico, ampliando sua percepção sobre a continuidade e as rupturas que constituem a vida social.

Portanto, para Gasparello (1996) a articulação entre Sequência Didática, Objeto Gerador, História Local e Educação Patrimonial constitui a base metodológica desta pesquisa. Essa integração propicia um ensino de História que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, fomentando um diálogo rico entre memória, identidade e cidadania, em consonância com a Lei Estadual nº 13.381/2001. O resultado esperado é o fortalecimento da escola como espaço de produção de

conhecimento histórico e de formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de interpretar seu tempo e seu lugar na sociedade.

Essa estrutura metodológica, apoiada em referenciais como Freitas; Oliveira (2022) e Lima (2024), possibilita maior flexibilidade na definição das expectativas de aprendizagem e maior contextualização dos conteúdos. O roteiro propõe o uso de fontes históricas — fotografias, documentos, leis, jornais, objetos — e de espaços como museus e memoriais, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e conectada à identidade local.

Por fim, a estrutura desta dissertação está organizada em três capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos que embasam a proposta, abordando a relevância da História Local e da Educação Patrimonial e discutindo conceitos como Objeto Gerador, Memória, Patrimônio e Sequência Didática. O segundo capítulo contextualiza historicamente a formação do município de Colombo e a imigração italiana, enfatizando o papel das instituições – igreja e escola - na fixação e organização dos imigrantes. O terceiro capítulo apresenta uma proposta de sequência didática articulando conteúdo da história local e nacional, por meio da análise de fontes, visitas técnicas e construção de narrativas, culminando na elaboração de um roteiro pedagógico aplicável ao contexto escolar.

Assim, ao articular teoria, contexto histórico e prática pedagógica, esta dissertação busca contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, capazes de reconhecer-se como protagonistas da história que constroem cotidianamente.

1. DO CAMPO HISTORIográfICO À PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL

Este capítulo propõe a construção de um arcabouço teórico que sustente as reflexões desta pesquisa, iniciando por uma abordagem historiográfica ampla e avançando até os conceitos específicos que embasam a proposta didática voltada ao ensino da História Local.

Para isso, são discutidas, inicialmente, as transformações na escrita da história e as principais correntes historiográficas que influenciaram a renovação da disciplina, especialmente no que se refere à valorização da história local e do patrimônio. São tratados os fundamentos da história local no ensino, sua relação com a identidade, bem como o papel do patrimônio histórico e da memória. Em seguida, são abordadas as noções de Objeto Gerador e Sequência Didática como estratégias pedagógicas capazes de articular os conteúdos escolares à realidade social dos estudantes e, por fim, analisa-se também como os referenciais se alinham às orientações curriculares vigentes.

Partindo dessa ideia, antes de se aprofundar nas discussões historiográficas, é fundamental direcionar o olhar para o espaço urbano enquanto campo fundamental para a construção da memória e identidade coletiva. A cidade, mais do que uma simples aglomeração de indivíduos, se configura como um espaço de relações sociais e culturais dinâmicas, onde a história e a memória são continuamente produzidas e ressignificadas. Assim, a cidade emerge como um lugar privilegiado para a reflexão sobre os conceitos de memória, história e identidade, que serão explorados no próximo tópico.

1.1 A CIDADE COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA, HISTÓRIA E IDENTIDADE

O conceito de cidade, enquanto objeto de estudo, constitui-se como espaço privilegiado da experiência e vivência humana, sendo não apenas uma aglomeração populacional, mas uma obra coletiva, pulsante e permanentemente renovada pelas relações que ali se estabelecem. Como espaço do “habitar”, a cidade está indissociavelmente ligada à condição humana — lugar de pertencimento, de memória, de história e de identidade. Essa densidade de significados revela o que as cidades exercem, “as cidades fascinam” (Pesavento, 2007, p.11).

Ao se aproximar de um novo ambiente urbano, o indivíduo experimenta um processo de descoberta e construção de sentido. Tuan (1983, p.3) descreve essa experiência a partir da perspectiva de um novo morador, para quem “o bairro é, a princípio, uma confusão de imagens; ‘lá fora’ é um espaço embaçado”. Com o tempo, esse espaço se torna inteligível por meio da identificação de locais significativos, como pontos de referência, esquinas e edifícios marcantes. Esse reconhecimento está atrelado ao conceito de lugar, que, diferentemente do espaço, representa segurança, valor e sentido — locais aos quais as pessoas se vinculam afetivamente e culturalmente.

Espaço e lugar são termos familiares que indicam experiências comuns. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. O lugar pode ser desde a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria. [...] Os espaços são demarcados e defendidos contra invasores. Os lugares são centros aos quais atribuímos valores e onde são satisfeitas as necessidades, [...] (Tuan, 1983, p.1).

Enquanto Tuan associa o lugar à segurança e à experiência carregada de valores, Augé (1994) evidencia que a modernidade tardia produz também espaços de anonimato, desprovidos de identidade e historicidade: os não-lugares. Essa distinção torna-se ainda mais clara quando considerada à luz da noção de não-lugar, desenvolvida por Marc Augé (1994), que designa ambientes de circulação, consumo e transitoriedade, nos quais os vínculos identitários e a memória coletiva se enfraquecem. Diferentemente dos lugares descritos por Tuan, que acumulam memória, relações e pertencimento, esses espaços transitórios se caracterizam pela impermanência e neutralidade simbólica, funcionando mais como zonas de circulação do que de vivência (Augé, 1994, p.73-74).

Essa compreensão multifacetada do espaço — ora como lugar de vínculo e significado, ora como não-lugar de transitoriedade e anonimato — é essencial para apreender a cidade enquanto espaço simbólico e vivido. Os lugares, portanto, são dotados de significado — sejam definidos pela experiência individual, pela memória coletiva, pelo poder público ou pelas narrativas históricas. Em contraste, os lugares de memória destacam-se como instituições, monumentos e práticas que buscam eternizar experiências coletivas e valores compartilhados, como afirma Nora (1993, p.13): “museus, arquivos, cemitérios, coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhais de uma outra era, das ilusões de eternidade”.

A percepção da cidade também é influenciada pelo modo como ela é vivenciada. O viajante ou o novo morador, ao chegar, observa apenas os pontos mais emblemáticos — turísticos, históricos ou arquitetônicos. Já o caminhante, ou flâneur, como apresenta Siman (2013, p.41-58), percorre a cidade em seus detalhes, observando suas dinâmicas cotidianas, seus ritmos e contradições. Para esse observador atento, “caminhar entre a multidão” é um modo de decifrar o urbano, experimentá-lo e senti-lo (Siman, 2013, p.51). Ambas as posturas — a do caminhante e a do viajante —, embora distintas, são complementares, revelando camadas da cidade, seus patrimônios e sua memória.

Tuan (1983, p.3) ainda lembra que mesmo o lugar mais familiar pode se tornar invisível para quem o habita há muito tempo, a menos que seja revisto com distanciamento crítico: “Quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos, também, vê-lo de fora e pensemos em nossa experiência.” Essa reflexão permite olhar a cidade como um objeto a ser redescoberto — um conjunto de significados que se renova a partir da memória, da experiência e da consciência histórica. Esses lugares não são obstáculos, mas pontos de contato com o passado, com a identidade e com a história coletiva, fazendo da cidade um espaço de memória.

Para que essa compreensão seja possível no campo da História, no entanto, foi necessário que a própria disciplina passasse por profundas transformações em seus modos de pensar, narrar e representar o passado. A renovação dos olhares sobre o espaço urbano, a memória e a identidade estão diretamente relacionadas à evolução da escrita da História, que rompeu com modelos tradicionais e ampliou seus objetos e métodos. É nesse contexto que se insere a necessidade de uma análise historiográfica que permita entender como a História se constituiu enquanto saber e prática.

1.2 RÁPIDAS DIMENSÕES HISTORIOGRÁFICAS: A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DA HISTÓRIA

Este tópico apresenta uma breve análise das narrativas históricas, com o objetivo de examinar a construção da escrita da História e identificar as convergências e divergências que impulsionaram o desenvolvimento da historiografia. A proposta é demonstrar que o ensino de História, tal como se apresenta atualmente, resulta das

transformações historiográficas que romperam com modelos tradicionais e introduziram novas perspectivas epistemológicas.

A escrita da História passou por transformações profundas ao longo do tempo, refletindo os distintos contextos culturais, políticos e epistemológicos de cada período. Na Antiguidade, Heródoto — considerado o “pai da História” — já apresentava uma abordagem que, embora ainda fortemente narrativa e marcada pela oralidade e pelo mito, ampliava o escopo da narrativa histórica para além dos feitos heroicos, valorizando também aspectos culturais e coletivos. Desse modo, já se delineava um esforço em construir sentidos sobre o passado (Dosse, 2003, p. 13-20).

Na Idade Média, a historiografia estava vinculada à religiosidade e à autoridade divina, presente nas crônicas monásticas e nos anais. A verdade era garantida pela fé, e os registros centravam-se em feitos de santos e mandatários. Como destaca Le Goff (1993, p. 280 - 300), os monges eram os “senhores do tempo”, responsáveis por organizar o passado segundo o calendário litúrgico, moldando a memória coletiva a partir da fé cristã. A História, nesse contexto, era concebida como expressão da vontade divina, e os eventos ganhavam significado por sua inserção na narrativa sagrada.

Com o advento do Iluminismo, a História saiu das sombras da fé e da autoridade divina e foi alçada à condição de ciência racional, orientada pela luz da razão e da evidência documental. Nesse contexto, a historiografia iluminista, segundo Bourdé (2018, p. 56–70), não apenas buscava a objetividade, mas também procurava atribuir sentido aos acontecimentos por meio da sistematização dos arquivos e da análise crítica das fontes, como destaca Dosse (2003, p. 27–34). Essa virada marcou o início de uma nova confiança no poder dos documentos como espelhos do passado e na figura do historiador como um decifrador da verdade histórica.

No século XIX, o positivismo de Auguste Comte e a escola metódica de Leopold von Ranke consolidaram uma historiografia de orientação cientificista, baseada na primazia dos documentos oficiais e na cronologia dos eventos políticos. Essa concepção defendia a objetividade do conhecimento histórico, sustentada pelo distanciamento emocional e ideológico do historiador diante de seu objeto de estudo. No entanto, com o passar do tempo, essa abordagem passou a ser criticada por sua limitação interpretativa e por negligenciar as dimensões sociais, culturais e subjetivas da experiência humana (Dosse, 2003, p. 48–52).

A virada historiográfica ganhou força com as críticas de Benedetto Croce, que propôs uma concepção filosófica e subjetiva da História, baseada na ideia de que toda narrativa histórica é, em essência, uma interpretação do presente – ou seja, toda história é contemporânea, pois reflete as inquietações e os olhares do historiador (Lima, 2012, p. 208–210). Esse novo entendimento sobre a escrita da história, embora de forma indireta, integrou um movimento intelectual mais amplo que questionava os paradigmas positivistas da historiografia. Nesse cenário de renovação, e já no início do século XX, emergiu a Escola dos Annales, que, de forma autônoma, também rompeu com as abordagens tradicionais ao abrir espaço para perspectivas mais amplas e interdisciplinares.

A Escola dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, representou uma ruptura com a história factual e político-narrativa tradicional. Ao incorporar categorias sociais, econômicas e culturais, essa nova abordagem historiográfica deslocou o foco das elites e dos grandes eventos para as estruturas de longa duração e para as experiências coletivas. Le Goff (1993, p. 25–35) ressalta que essa renovação metodológica foi fundamental para o surgimento da História das Mentalidades e da História Cultural, que passaram a valorizar o simbólico, o cotidiano e as representações sociais como dimensões legítimas e fundamentais da análise histórica.

A partir da década de 1960, com a segunda geração da Escola dos Annales, sob a influência de Fernand Braudel, a História de longa duração ganhou destaque, priorizando o estudo das estruturas sociais e a interdisciplinaridade com áreas como a sociologia, a antropologia e a economia. Segundo Lara (1999, p. 207–223), a história narrativa foi gradualmente substituída por uma história-problema, voltada à formulação de questões interpretativas mais amplas e articuladas com outras ciências humanas. Chartier (2002, p. 169–180), por sua vez, ressalta que essa abordagem passou a incorporar a análise das linguagens, das práticas sociais e das estratégias simbólicas como chaves interpretativas fundamentais para compreender a construção social da realidade.

Nesse cenário, o conceito de fonte histórica foi ampliado, passando a incluir vestígios deixados por grupos anteriormente marginalizados. A produção historiográfica tornou-se mais plural, abrindo espaço para novas temáticas e metodologias, como os estudos culturais e a micro-história. Autores como Roger

Chartier e Carlo Ginzburg aprofundaram essa perspectiva, ao valorizarem os contrastes sociais e as culturas subalternas (Vainfas, 1997, 146–160).

A História Local, nesse contexto, ganhou relevância a partir das décadas de 1960 e 1970, associada à valorização da diversidade cultural e das identidades coletivas (Schmidt, 2007, p. 129–142). Essa vertente favoreceu uma reaproximação entre o historiador e seu objeto de estudo, evidenciando as experiências vividas no cotidiano e a memória dos sujeitos históricos. Dessa forma, os desdobramentos historiográficos impulsionados pelas Escolas Croceana, dos Annales e pela Nova História abriram espaço para novas abordagens no campo da educação histórica, particularmente no que se refere à valorização da História Local, do Patrimônio, da Memória e da Identidade. Com base nessas perspectivas que se desenvolvem as reflexões do próximo tópico, voltadas à articulação entre teoria e prática no ensino de História.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO: HISTÓRIA LOCAL, PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO OBJETO GERADOR

O objetivo desta seção é analisar os referenciais que fundamentam teoricamente, tematizam e orientam metodologicamente o ensino de História, de modo a subsidiar a elaboração de uma proposta didática voltada à história do município de Colombo. Busca-se, com isso, promover uma compreensão mais ampla e significativa da História Nacional a partir da valorização das experiências locais.

Nesse contexto, valoriza-se uma abordagem sensível às experiências cotidianas, às memórias coletivas e aos patrimônios culturais, especialmente aqueles vinculados a sujeitos e grupos historicamente desfavorecidos — em consonância com perspectivas como a história vista de baixo —, contribuindo para uma leitura plural dos processos históricos. O intuito é identificar os aspectos historiográficos que fundamentam sua presença no currículo e compreender de que maneira a História Local se articula nas discussões contemporâneas sobre o seu ensino.

Para tanto, propõe-se fundamentar, com base na bibliografia especializada, as questões relativas à História Local, ao Patrimônio Histórico, à Memória e à Identidade, tanto do ponto de vista historiográfico quanto no campo da didática da História. O foco recai, assim, sobre os referenciais teóricos que sustentam essa abordagem e sobre

as discussões metodológicas que dão suporte ao ensino de História a partir de uma perspectiva local.

1.3.1 Evolução historiográfica e a emergência da história local

Dando continuidade à análise das transformações historiográficas apresentadas em 1.2, nesta seção observa-se que movimentos como a Micro-história, a Nova História e a História Social Inglesa foram fundamentais para a emergência e consolidação da História Local.

Nesse contexto de renovação historiográfica, a Micro-história — surgida na Itália na década de 1970 com destaque para Carlo Ginzburg e Giovanni Levi (Lima, 2012, p. 208-210) — contribuiu significativamente ao criticar a ênfase estrutural da Escola dos Annales e valorizar sujeitos comuns e experiências individuais. Essa abordagem, em diálogo com a Nova História e sua expansão de objetos de estudo para o cotidiano e as abordagens sociais (Oliveira, 2003, p. 15), incentivou um olhar mais atento para a microescala da História. Da mesma forma, Eric Hobsbawm (1976, p. 10-19) reforçou essa ampliação temática ao destacar os grupos marginalizados e a cultura popular, elementos cruciais para uma historiografia mais atenta às identidades locais.

Essa virada historiográfica, ao priorizar contextos específicos, reais e cotidianos, levou à consolidação da História Vista de Baixo. Essa perspectiva, que se alinha com a Micro-História e a História Social Inglesa, rompe com narrativas centradas em grandes líderes e estruturas macroeconômicas, valorizando as vivências de grupos historicamente marginalizados, como trabalhadores, camponeses, imigrantes, mulheres e minorias étnicas (Fernandes, 1995, p. 46). Ao fazer isso, desconstrói narrativas hegemônicas¹² e aproxima o conhecimento histórico das experiências concretas dos estudantes.

Nesse sentido, o método micro-histórico opera por uma “hierarquia dos níveis de observação” que, longe de excluir a dimensão do todo, propõe uma modulação entre escalas, em que o local se torna revelador do global: “A hierarquia dos níveis de

¹² A história hegemônica é a narrativa dominante do passado, frequentemente promovida por grupos no poder para legitimar seus interesses, silenciando ou marginalizando as experiências de grupos subalternos. A “História Vista de Baixo”, como proposta por E.P. Thompson, contesta essa visão ao focar nas vivências das coletividades historicamente excluídas (Thompson, 1987, p. 15-25)

observação não significa exclusão do global, mas sim modulação particular da história global" (Revel, 1998, p. 25).

Embora este trabalho não se utilize da micro-história como metodologia central, a opção por incorporar os seus princípios torna-se essencial para compreender as transformações historiográficas especialmente no que tange à valorização das fontes locais e à atenção aos "sujeitos comuns". Essa abordagem foi conscientemente adotada para fundamentar a consolidação da História Local. Ela nos permite priorizar contextos específicos, reais e cotidianos, aproximando o objeto de estudo da realidade dos estudantes e permitindo uma compreensão mais rica e plural dos processos históricos (Ferreira, 2022, 30-35).

A emergência da perspectiva da História Vista de Baixo, consolidada nas décadas de 1960 e 1970, marcou significativamente a renovação historiográfica, em diálogo com a Micro-História e a História Social Inglesa. Essa abordagem rompe com narrativas centradas em grandes líderes e estruturas macroeconômicas, valorizando as experiências de grupos historicamente marginalizados, como trabalhadores, camponeses, imigrantes, mulheres e minorias étnicas. Autores como E.P. Thompson, Eric Hobsbawm e, posteriormente, Carlo Ginzburg e Giovanni Levi — já mencionados — foram essenciais nessa virada, ao demonstrar que a história também se constrói a partir das resistências, culturas e cotidianos da 'gente comum'. Essa perspectiva permite desconstruir narrativas hegemônicas e aproximar o conhecimento histórico das vivências concretas dos estudantes (Ferreira, 2022, 23-35).

Nesse sentido, a aplicação da História Vista de Baixo torna-se essencial para a análise da história do município, a partir da experiência dos imigrantes. Longe das grandes narrativas sobre a colonização e a formação do Estado-nação — que muitas vezes invisibilizam o cotidiano e os desafios enfrentados pelos colonos —, essa abordagem permite explorar como esses indivíduos e suas famílias, bem como as instituições que os apoiaram (como escolas e igrejas), construíram suas vidas, identidades e comunidades em território brasileiro, entre o final do século XIX e início do século XX. Trata-se de dar voz a quem, por vezes, ficou à margem dos registros oficiais, revelando dinâmicas sociais, culturais e econômicas 'de baixo para cima'(Thompson, 1987, p. 15-25; Hobsbawm, 1976, p. 10-33).

Ao focar nos processos de formação, ocupação e socialização dos imigrantes em Colombo, esta pesquisa busca resgatar as contribuições desses sujeitos comuns, que foram agentes ativos na construção da história do município e do país. Essa é,

em essência, uma proposta desta dissertação: conferir visibilidade ao cidadão anônimo e reconhecer o povo como parte ativa na construção histórica, por meio da história local e da valorização do seu patrimônio.

1.3.2 A história local como campo de estudo e ensino

Segundo Lima (2024, p.26-27), numa perspectiva conceitual mais antiga, a História Local era compreendida como uma “história pequena”, limitada ao estudo de vilarejos ou pequenas cidades, com um alcance espacial restrito. No entanto, atualmente, comprehende-se que o local está intrinsecamente conectado ao global, o que muitas vezes torna desafiador estabelecer recortes precisos dentro dessa área da historiografia. Esse desafio também impacta diretamente o trabalho docente, que busca articular o local e o global em propostas significativas para o estudante.

Nesse contexto, a História Local não se restringe a um olhar isolado sobre determinados espaços geográficos, mas propõe uma leitura relacional, na qual os acontecimentos locais são compreendidos em articulação com dinâmicas mais amplas. Essa abordagem valoriza o sujeito histórico enquanto agente ativo na construção e transformação do espaço em que vive, ao mesmo tempo em que reconhece as influências do contexto espacial sobre suas ações, práticas e memórias. Assim, a História Local promove uma compreensão dialética entre o indivíduo e o território, estimulando a análise crítica das múltiplas escalas envolvidas nos processos históricos. (Schmidt; Cainelli, 2004, p.112)

Esse enfoque na História Local permite uma articulação mais estreita entre memória, identidade e pertencimento, essencial para o ensino de História. Como observa Melo (2015, p. 33), “[...] as primeiras percepções sempre se dão na esfera local, e só depois, na provincial, estadual, central e global.” A pesquisa busca justamente aproximar o conteúdo histórico das vivências locais, favorecendo a identificação dos estudantes com o passado da sua comunidade (Silva, 2014, p.145-148).

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado, sempre presente nos espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (Bittencourt, 2008, p. 168).

Ao ser abordada dessa forma, a história local possibilita que os estudantes reconheçam aspectos concretos de sua realidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência histórica e incorporando o município e seu cotidiano no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o trabalho com fontes históricas facilita a compreensão do processo de pesquisa, da produção do conhecimento e da valorização do patrimônio (Fernandes, 1995, p.43-44).

Contudo, como destaca Levi (2015, p. 249), fontes macro e oficiais — ainda que produzidas pelas elites e permeadas por preconceitos — podem fornecer informações valiosas, desde que analisadas criticamente e confrontadas com outras fontes. Para isso, é fundamental considerar as crenças, as intenções, e o contexto de seus produtores, bem como as relações econômicas e de poder envolvidas, de modo a possibilitar múltiplas interpretações a partir desse cruzamento documental¹³.

Neste sentido, o objetivo desse trabalho é dialogar com pressupostos da História Local, sem desconsiderar contribuições da História Nacional ou Geral, articulando ambas conforme necessário, mas priorizando a História Local. A escolha por essa abordagem decorre de seu potencial para articular pertencimento, identidade e memória, aspectos essenciais para a compreensão do passado e sua relação com o ensino de História. Ao reduzir a escala de observação, busca-se destacar aspectos frequentemente negligenciados pela historiografia tradicional e aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes.

Embora oriundas de contextos historiográficos distintos, correntes como a Nova História, a História Social Inglesa e a Micro-história contribuíram significativamente para a valorização da História Local como campo legítimo de investigação. A Nova História, ao ampliar os temas da historiografia para o cotidiano, o imaginário e as mentalidades coletivas, abriu espaço para novas abordagens sobre o passado (Fernandes, 1995, p. 46). A História Social Inglesa, por sua vez, destacou o protagonismo das classes populares nos processos históricos, evidenciando a relevância de sujeitos anônimos e experiências coletivas frequentemente negligenciadas.

Segundo Canha (2023, p.29), o desenvolvimento da História Local no Brasil

¹³ GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**: O Cotidiano e as Ideias de um Moleiro Perseguido Pela Inquisição. Tradução de: AMOROSO, Maria Betânia; PAES, José Paulo. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Disponível em: <<https://professordiegodelpasso.files.wordpress.com/2016/05/carlo-ginzburg-o-queijo-e-os--vermes.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2024. p. 11 – 25).

foi influenciado, ao longo do tempo, por instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sendo marcado por estudos monográficos que valorizavam fortemente o espaço e personagens locais, muitas vezes desvinculados do contexto nacional. Essas obras seguiam uma estrutura padronizada: descrição do ambiente físico, das atividades econômicas e biografias de figuras importantes, com o objetivo de fortalecer o patriotismo. Ainda que limitadas, foram amplamente utilizadas no ensino até a década de 1960.

Nos anos 1970, com a adoção de novos referenciais teóricos — especialmente impulsionados pela Universidade de São Paulo (USP) —, a historiografia passou a repensar o local e o regional, frequentemente subordinando-os ao modelo paulista. A partir da década de 1980, buscou-se superar essas distorções, valorizando as conexões entre o local, o regional e o nacional, com maior atenção à espacialidade como dimensão relevante da experiência histórica (Martins, 2010, p. 142 *apud* Canha, 2023, p. 29-30).

Nesse contexto de ampliação temática e valorização do lugar, segundo Bittencourt (2008, p. 118-123), a abordagem da História Local também passa a dialogar com outros campos do saber, como a Geografia, incorporando novos olhares sobre o espaço e suas relações com o tempo histórico — uma articulação que a autora considera de extrema importância. Nessa linha, destaca-se a concepção de “lugar” formulada por Milton Santos (1991, p. 92), que o define como:

[...] um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam — ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamento —, mas que dão autonomia de significação, pois todos os dias as novas funções substituem as antigas, novas funções que se interpõem e se exercem.

Essa noção dinâmica e multifacetada do lugar, conforme desenvolvida por Santos, fortalece o diálogo entre a História Local e a Geografia Crítica, permitindo compreender o espaço como construção social e histórica. Nesse sentido, alinhando-se a essa perspectiva, além da interlocução com a Nova História, Gasparello (1996) argumenta que o currículo de História deve basear-se na concepção do espaço proveniente da Geografia Crítica, que o considera um fenômeno social resultante da ação humana e, consequentemente, sujeito ao historicismo.

A concepção de meio geográfico é revista, situando-se não mais como condição para o desenvolvimento da sociedade humana, mas num complexo global de condições materiais do desenvolvimento histórico: na problemática

espacial, a ação humana e a ideia de movimento são vistos numa perspectiva dialética, não linear (Gasparello, 1996, p.83).

Admite-se, então, o termo “História do Lugar” como uma premissa de abordagem que possibilitaria a compreensão do tempo histórico ao discente, com base na “percepção dos movimentos lentos sob a aparente imutabilidade das estruturas” e o subsequente desenvolvimento da consciência das transformações temporais (Gasparello, 1996, p.90). Alinhada com essa perspectiva, Bittencourt (2008) orienta o debate sobre a História Local para duas vertentes principais. O primeiro refere-se à sua conexão com a memória, enquanto o segundo se relaciona com o conceito de espaço/lugar oriundo da Geografia Crítica.

Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entender-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares” (Bittencourt, 2008, p.172)

É comum, embora equivocado, confundir História Local e História Regional, duas abordagens distintas para o objeto de estudo. Em ambas, a semelhança é o papel fundamental desempenhado pelo espaço. De acordo com Barros (2009, p.9-10), a História Regional refere-se à análise de um território caracterizado por uma estrutura específica - de natureza geográfica, política, econômica, social ou cultural - dotado de particularidades. As regiões delineadas pela comunidade científica ou política, com base em critérios semelhantes, interagem entre si e com o contexto nacional. No Brasil, a História Regional é comumente entendida como a análise de uma área mais ampla, como uma região, um estado ou parte dele.

Já a História Local enfoca um recorte territorial mais restrito para o desenvolvimento da pesquisa. O conceito de “local” refere-se ao estudo de espaços como instituições, bairros, municípios ou regiões, definidos pelas relações sociais, culturais, políticas e econômicas que os constituem. Trata-se de um espaço no qual os sujeitos se organizam para resolver problemas, sendo também um ambiente de sociabilidade e de conflitos.¹⁴ A História Local pode, por exemplo, abordar temas específicos em uma localidade, como o estudo da imigração italiana no município de Colombo. Esse recorte não é determinado por critérios puramente políticos ou

¹⁴ TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História Local, Historiografia e Ensino: Sobre as Relações Entre Teoria e Metodologia no Ensino de História. **Antiteses**, vol. 3, n. 6, p. 743-758, jul./dez. 2010. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4388>>. Acesso em: 10 set. 2019. p. 748, 751.

administrativos; ele é definido pelo historiador, cabendo a este explicitar os critérios adotados para sua delimitação (Barros, 2009, p.11-12).

Valendo-se da História Local, é possível recorrer a referenciais e temas oriundos de diversas outras áreas da historiografia. Essa abordagem possibilita o tratamento de múltiplos assuntos, promovendo diálogos com diferentes correntes historiográficas.

“Em seguida, procuramos aporte na renovação historiográfica considerando as contribuições da micro-história italiana, da nova história francesa e da história social inglesa, além de subsídios da Antropologia para compor um delineamento de estudo da história regional e local.” (Melo, 2005, p. 236).

Busca-se compreender os desdobramentos de uma experiência com a pesquisa e o ensino de História Local, que

[...] tem conhecido, nos últimos anos, um progressivo desenvolvimento devido ao interesse da investigação histórica atual, pelo estudo das comunidades locais que se tem traduzido num crescente número de trabalhos acadêmicos, tendo por objecto a análise de realidades locais ou regionais. (Proença, 1990, p.139 *apud* Nascimento Júnior, 2016, p. 3)

A História Local e seu ensino foram amplamente discutidos por historiadores que se dedicaram a definir suas características, fronteiras e potencialidades. Para Toledo (2010, p 751) é “uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente”. Segundo Martins (2010, p.151-153), foca em processos territoriais específicos e na experiência de grupos sociais ligados a um espaço. Para Cainelli e Santos (2014, p.161), ela envolve o município e suas adjacências, enquanto Gonçalves (2007, p. 176-178) a define como um conjunto de experiências de sujeitos em um lugar, acompanhadas do conhecimento dessas experiências.

Nesse sentido, Cainelli e Santos (2014, p. 173) afirmam:

A relação passado, presente, futuro pode ser percebida no estudo da História Local ensinada a partir de dimensão conceitual onde é possível discutir aspectos como: relação macro/micro histórias, relação entre o geral e o particular, o coletivo e o individual, o eu e os outros. A História Local não pode mais ser pensada apenas como sinônimo de espaço no sentido atribuído a este tema em muitas propostas curriculares é preciso concretizar seu estudo para além das séries iniciais do ensino fundamental no sentido de permitir aos alunos refletirem sobre seu tempo e seu lugar na difícil tarefa de formar o pensamento histórico.

Melo (2005) propõe a História Local como uma abordagem teórico-

metodológica que articula pesquisa e ensino, valorizando as memórias individuais e coletivas como fundamentais na construção da cidadania e das identidades sociais, reconhecendo a escola como espaço de produção de saber e o professor como mediador essencial desse processo.

Dessa forma, ao trabalhar a história local, é possível vislumbrar elementos concretos da vivência discente — presentes nos nomes de ruas, nos monumentos, museus e nas histórias contadas pela comunidade. Desenvolve-se, assim, uma consciência da localidade ao incorporar o município e suas instituições, que integram o cotidiano dos alunos. O uso de fontes nesse processo facilita a compreensão da pesquisa histórica, da produção do conhecimento e da valorização do patrimônio, como afirma Fernandes (1995, p.47). Nesse contexto, destaca-se que

O lugar, seja quando e qual for, integra-se historicamente a espaços e contextos mais amplos, a partir dos papéis e condições econômicas, políticas, sociais e culturais vividas no dia a dia por seus habitantes e por ele próprio, no município, no país e no mundo" (Santos, 2002, p. 111).

Em complemento a essas perspectivas, comprehende-se que a História Local e a memória desempenham um papel fundamental ao oferecer respostas às diversas questões propostas pela História Geral, por estarem diretamente ancoradas no cotidiano e na vivência concreta dos sujeitos. Isso reforça a importância de iniciativas que valorizem esse campo, considerando a História Local

" [...] como um princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social." (Gasparello, 1996, p. 89)

O estudo da História Local configura-se, assim, como uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento dos alunos, permitindo-lhes construir identidades, refletir sobre a vida cotidiana e compreender-se como sujeitos históricos (Silva, 2016, p. 14). A concretização do estudo da História Local, ao promover a reflexão sobre o tempo e o espaço vivenciados, colabora na valorização dos bens culturais da proximidade escolar e à compreensão da memória e identidade que neles se manifestam. Nesse sentido, a relação entre esses conceitos e a Educação Histórica é intrínseca, conforme se detalha a seguir.

1.3.3 Patrimônio cultural, educação patrimonial, memória e identidade no ensino da história

A valorização do patrimônio que circunda o indivíduo é fundamental para o reconhecimento de sua identidade e o exercício pleno da cidadania, conforme destaca Pelegrini (2009). Ao se compreender a importância da história em seu entorno, amplia-se a percepção da realidade e a valorização do Patrimônio Cultural local. Essa perspectiva posiciona a história local como um meio privilegiado para refletir sobre tempo, espaço e identidade, promovendo o diálogo entre passado e presente de forma contextualizada e próxima do cotidiano.

O Patrimônio Cultural é definido como "o conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo" (Iphan, 2012, p. 12). Sua compreensão e valorização implicam reconhecer a diversidade de manifestações — materiais e imateriais — que expressam narrativas identitárias e constroem a memória comum. Nesse contexto, a história local aproxima o conteúdo histórico das vivências locais, favorecendo a identificação dos estudantes com o passado de sua comunidade (Silva, 2014), pois, como observa Samuel (1990, p.220),

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos.

No Brasil, a concepção de patrimônio cultural passou por significativas transformações. Desde a criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 1937, e especialmente a partir da década de 1970, os debates sobre preservação intensificaram-se, ampliando a noção de patrimônio para além dos bens materiais, incorporando também manifestações imateriais — saberes, celebrações e modos de vida. Essa perspectiva foi consolidada pela Constituição de 1988 e reforçada por decretos e convenções internacionais¹⁵, reconhecendo a herança simbólica e histórica como construção coletiva, dinâmica e essencial às identidades e à diversidade cultural (Aquino, 2014, p. 26).

Conforme destacado por Gilberto Gil (apud Iphan, 2014, p. 14), o patrimônio

¹⁵ Decreto nº 3.551/2000 e pela Convenção da UNESCO (2003)

transcende monumentos, abrangendo “o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga” — expressões vivas da cultura que, ao serem reconhecidas em sua amplitude, transformam os patrimônios culturais e os espaços de memória (igrejas, museus, bibliotecas, estátuas, entre outros) em elos diretos com a vivência histórica, capacitando os estudantes a atuarem como multiplicadores na promoção de sua preservação e valorização.

A Educação Patrimonial emerge, assim, como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo (Horta et al., 2009, p. 4). Essa concepção se alinha à definição de patrimônio de Nora (apud Gonçalves, 2012, p. 27) como "toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer", e cuja apropriação simbólica do território está diretamente relacionada à construção das memórias coletivas (Gravari-Barbas, 2014, p. 27).

A preocupação com a educação voltada à preservação do patrimônio remonta às origens do próprio IPHAN, com Rodrigo Melo Franco de Andrade defendendo a educação popular como o meio mais eficaz para assegurar a defesa dos bens históricos.

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado. (Ministério da Cultura, 1987, p. 64, *apud* Oliveira, 2011, p. 32).

Preservar o patrimônio, portanto, significa cuidar dos bens que representam a história e a cultura de um lugar ou grupo social (Iphan, 2012, p. 12). Essa visão se alinha à perspectiva de Rufino (2008, p. 155), para quem:

não se preserva para evitar o desaparecimento, mas para conferir valor ao local, não pela ação das novas edificações, e sim, pelo novo agenciamento, por vezes cenográfico, das antigas — e por isso pode incluir adições, remodelações, assim como novos usos, eventos, práticas de consumo.

Essa perspectiva ampliada da Educação Patrimonial reconhece a complexidade do termo "patrimônio", abrangendo acervos simbólicos, materiais e imateriais que forjam identidades e memórias de grupos específicos, incluindo aqueles historicamente excluídos (Aquino, 2014, p.26).

Dessa forma, torna-se essencial implementar ações pedagógicas que contemplam temáticas inovadoras, explorem novas fontes documentais e promovam atividades diversificadas, instigando os alunos a “redescobrirem” suas próprias histórias e memórias (Pelegrini, 2009). Nesse sentido, a História Local apresenta a vantagem de se articular à educação patrimonial por meio de monumentos ou pontos históricos em aulas de campo (Lima, 2024, p. 31), que permitem aos estudantes atuarem como multiplicadores na promoção de sua preservação e valorização.

Para um estudo rigoroso, Bittencourt (2008) destaca que a História Local se conecta com o cotidiano e a memória, focando nas experiências de pessoas comuns e nos lugares de memória. Essa abordagem exige que o professor atue como pesquisador, aprofundando-se nas fontes e narrativas locais para mediar o processo de aprendizagem, superando a crítica de que essa história é muitas vezes escrita por não historiadores (Schmidt; Cainelli, 2005).

O educador desempenha um papel central na preparação dos alunos para a visita e na gestão dos diferentes níveis de engajamento e compreensão que podem emergir dessa experiência. Antes da atividade de campo, é fundamental que organize fontes e roteiro, fomentando curiosidade, distanciamento crítico (Tuan, 1983) e diversidade de interpretações dos estudantes.

A articulação entre o “antes”, o “durante” e o “depois” da visita — por meio de estratégias de pré-leitura, observação guiada e sistematização reflexiva — garante que todos os alunos, independentemente de seu ponto de partida, construam um entendimento significativo da história local. Para um aprofundamento metodológico e teórico, recomenda-se a consulta a materiais de apoio específicos (ver Apêndice XII: LEITURAS RECOMENDADAS PARA O PROFESSOR, p. 170).

Autores como Cavalcanti (2018) recorrem ao conceito de “história do entorno”, compreendido não como uma delimitação espacial fixa, mas como uma construção que parte das relações de pertencimento e afetividade entre os sujeitos e o meio em que vivem, onde a História Local é frequentemente acessada a partir da memória.

Ao trabalhar com contextos próximos ao cotidiano do aluno, o ensino de História se torna mais relevante, estimulando a análise de fontes para a construção de narrativas próprias. Essa perspectiva promove o engajamento com o contexto comunitário, contribuindo para a construção da historicidade e identidades dos estudantes. A História Local contribui, assim, para o desenvolvimento de conceitos fundamentais — como evidência, narrativa e empatia — e fortalece aspectos

essenciais como identidade, cidadania e pensamento histórico (Schmidt; Cainelli, 2004).¹⁶

A estruturação de uma consciência histórica é favorecida quando se abordam questões diretamente ligadas à vivência dos estudantes, a partir de fontes como documentos familiares, museus, arquivos e elementos arquitetônicos. Essa abordagem amplia o repertório temático, possibilita a formulação de novas perguntas e a inclusão de perspectivas frequentemente ignoradas pela historiografia tradicional, resultando em narrativas mais acessíveis e significativas (Pelegrini, 2009, p.33). Tal perspectiva favorece a articulação de conceitos como formação complementar e compensatória de Rüsen (2015a, p. 23), ao abordar diretamente o contexto dos discentes e as memórias presentes na comunidade.¹⁷

O ensino de História deve contribuir para qualificar a consciência histórica dos estudantes — entendida, conforme Rüsen (2015a, p. 66), como uma capacidade humana inerente a todos, que lhes permite interpretar a experiência temporal a fim de compreender o presente e orientar a ação futura a partir do passado. Assim, o aprendizado histórico possibilita que o sujeito se situe no tempo, atribuindo sentido à própria existência e ao mundo em que vivem, oferecendo experiências que se transformarão em memórias e disputarão sentidos sobre a realidade.

Fonseca (2006, p. 130-134), com base em Samuel (1990) e Manique et al. (1994), destaca o local e o cotidiano como fundamentais para a formação da memória e a construção de possibilidades educativas voltadas à identidade e ao pertencimento, mas alerta para a fragmentação do saber histórico e a tendência de privilegiar as elites locais. Para superá-los, propõe valorizar o ambiente vivido pelo aluno como ponto de partida para investigar outras dimensões do passado. De forma semelhante, Perinelli Neto et al. (2012, p. 60-63) reconhecem o potencial transformador da História Local, mas recomendam o uso de fontes acessíveis, prevenindo riscos de fragmentação no trabalho.

Nesse quadro, a contribuição de Manique et al. (1994, p. 25–30) não se limita

¹⁶ CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: Um Estudo com Alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, vol. 9, n. 21, p. 158-174, jul./dez. 2014. Disponível em:<<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/384/362>>. Acesso em: 23 mar. 2025. p. 169 - 170.

¹⁷ Formação complementar: integra o conhecimento local do aluno a saberes históricos mais amplos. Formação compensatória: corrige lacunas, legitimando experiências e memórias ausentes das narrativas oficiais (Rüsen, 2015, p. 23-42).

a reafirmar a relação entre história e identidade, já amplamente discutida, mas destaca a dimensão processual do conhecimento histórico, entendida como prática social que permite aos sujeitos interpretar conflitos, reorganizar experiências e redefinir projetos coletivos. A partir dessa perspectiva, a história local deixa de ser apenas um recurso de aproximação com o cotidiano e passa a funcionar como instrumento de análise das dinâmicas sociais, evidenciando como diferentes grupos elaboram respostas às transformações que atravessam sua comunidade. Assim, o estudo do meio contribui para que os estudantes reconheçam as estratégias históricas de ação construídas pelas coletividades e compreendam sua própria capacidade de intervir no presente.

Essa abordagem também favorece a reflexão sobre o patrimônio e a memória oficial, ao questionar quais espaços são preservados e como se constrói a relação entre memória e identidade, revelando o favorecimento de certos grupos e a exclusão de sujeitos historicamente marginalizados¹⁸. Nesse processo, os "lugares de memória" desempenham um papel fundamental, pois, conforme Ramos (2008, p.123, apud Nora, 1993, p. 23):

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso criar datas de aniversário, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, noticiar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso, a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória.

É crucial que as fontes, patrimônios e referenciais da História Local estejam articulados a contextos mais amplos, contribuindo para a compreensão da História Geral e do Brasil (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 112), e reconhecendo o estudante como sujeito histórico ativo (Nikituk, 2002, p. 2-4).

Para um aprofundamento teórico sobre os conceitos, Le Goff (1990, p. 423) entende a memória como a propriedade de conservar informações passadas, remetendo a funções psíquicas que atualizam experiências. Pelegrini (2009) vincula essa capacidade de preservação de informações à identidade em dimensões individuais e coletivas, afirmando que o ensino de história local, mediado pela

¹⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2025. p. 91.

memória e pelo patrimônio, possibilita a construção consciente da identidade e do papel do aluno na história.

Em sintonia, Bauman (2005, p. 21–22) e Hall (2006, p. 13) aprofundam a compreensão da identidade, argumentando que ela é uma “construção permanente”, fluida, fragmentada e negociada, marcada pelo “híbridismo das culturas”. Bauman (2005, p. 12–13, 18) explora a “modernidade líquida”, onde as identidades são mutáveis e ambíguas, podendo reforçar pertencimentos ou exclusões. Complementarmente, Hall (2006, p. 12, 59–64, 91) conceitua a identidade como um “processo de identificação” e uma “celebração móvel”, continuamente atravessada por relações de poder e por fluxos culturais decorrentes da globalização e das migrações.

Nessa mesma direção, Pollak (1989, p. 3–4, 8–10) ressalta que a memória coletiva é um processo ativo e socialmente situado, permeado por disputas simbólicas. Longe de ser uma simples reconstituição do passado, a memória é constantemente construída, negociada e disputada por diferentes grupos sociais. Ela é moldada por hierarquias que definem pertencimentos e fronteiras, expressando-se em 'memórias oficiais' – aquelas promovidas e institucionalizadas por grupos dominantes ou pelo Estado, que buscam estabelecer uma versão hegemônica da história para reforçar determinadas identidades e relações de poder – e em 'memórias subterrâneas' – as narrativas e experiências de grupos marginalizados ou minoritários, muitas vezes silenciadas pelos discursos oficiais, mas que persistem e emergem em momentos de crise ou em práticas de resistência.

Pollak (1989) destaca ainda que o esquecimento e o silêncio podem atuar como formas de resistência e como estratégias políticas, enquanto os 'objetos de memória' — como monumentos, museus e lugares de lembrança — não são neutros, mas reinterpretam o passado à luz dos conflitos e expectativas do presente, refletindo essas mesmas disputas.

Dessa forma, comprehende-se que memória e identidade são construções dinâmicas, socialmente mediadas e permanentemente tensionadas. No ensino de História e na Educação Patrimonial, essa perspectiva reforça a importância de reconhecer o caráter plural, conflitivo e transformador das narrativas que moldam o pertencimento e a preservação cultural.

Para que a abordagem teórica da História Local, do patrimônio, da memória e da identidade se traduza em uma prática pedagógica efetiva, torna-se essencial a utilização de metodologias que mobilizem a experiência e o diálogo. Diante desse

panorama teórico, a necessidade de metodologias que viabilizem a aplicação prática da Educação Patrimonial no ensino de História é evidente. O Objeto Gerador e a Sequência Didática são ferramentas que articulam teoria, patrimônio e memória de forma estruturada e participativa.

1.3.4 O objeto gerador e a sequência didática como ferramentas pedagógicas

Para que a aprendizagem histórica vá além da memorização e se conecte à realidade dos estudantes, a cidade e seus espaços são vistos como um "laboratório" de aprendizagem (Lima, 2018, p.6), um convite à exploração crítica. Inspirada no "caminhante crítico" (Siman, 2013)¹⁹, esta proposta enfatiza a necessidade de metodologias que mobilizem a experiência e o diálogo, favorecendo a interação com o patrimônio e a reflexão sobre os múltiplos significados das memórias locais. Nessa perspectiva, os conceitos de Objeto Gerador e Sequência Didática surgem como instrumentos que articulam teoria e prática, memória e identidade no contexto escolar.

O conceito de Objeto Gerador, desenvolvido por Francisco Régis Lopes Ramos em "A Danação do Objeto: O Museu no Ensino de História" (2008), inspira-se nas "palavras geradoras" de Paulo Freire (1987), que defendem a "leitura do mundo" como precursora da "leitura da palavra" (Freire; Macedo, 1990).

Essa concepção já estava presente em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987, p. 45–52), quando o autor propôs o uso das palavras geradoras como meio de promover uma educação dialógica, baseada nas experiências e na realidade concreta dos sujeitos. O Objeto Gerador se alinha, assim, à perspectiva freireana de valorizar a leitura do mundo próximo do estudante como ponto de partida para a compreensão histórica, constituindo o centro de nossas reflexões teórico-metodológicas.

Em certo sentido, a pedagogia do diálogo contida na 'palavra geradora' constitui uma fonte de inspiração para o papel do museu no ensino de história, é plausível defender que uma das possibilidades para o início de uma alfabetização museológica pode ser o trabalho com objetos geradores. Em sala de aula, no museu ou em outros espaços educativos, o professor ou orientador faria uma pesquisa e escolheria objetos significativos para os alunos, ou participantes de certos grupos, e a partir daí realizaria a leitura de mundo através dos objetos selecionados. (Ramos, 2008, p.32)

¹⁹ Para uma discussão mais detalhada da concepção da cidade como espaço de memória e identidade, que fundamenta a figura do 'caminhante crítico', consulte o tópico 1.1 desta dissertação, a partir da página 20.

Atualmente, a observação histórica dos objetos vai além da mera contemplação ou análise científica neutra; exigem uma interpretação ativa por parte do observador. Para que essa interação seja significativa, Ramos (2008, p. 20) salienta a importância de programas e atividades preparatórias que sensibilizem os participantes para um envolvimento mais profundo com os objetos e os espaços de memória. "É por isso que a visita ao museu deve começar na sala de aula, com atividades lúdicas que utilizem materiais do cotidiano, como indícios de práticas que se fazem nas relações sociais" (Ramos, 2008, p. 21).

Essa metodologia se alinha à perspectiva da História Vista de Baixo, estimulando a interação com documentos, fotografias e artefatos do cotidiano. No ensino, o Objeto Gerador atua como instrumento de diálogo e problematização, ultrapassando a simples análise funcional ou estética. Não é mero artefato, mas um catalisador que "motiva reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais" (Ramos, 2008, p. 32-34), possibilitando acessar memórias e vivências dos sujeitos comuns.

Desse modo, e em consonância com Ramos (2008), a proposição pedagógica deve iniciar-se no ambiente escolar, pautada por questionamentos que os próprios estudantes poderão elaborar durante a análise de fontes históricas previamente selecionadas para atividades em sala e visitas. Essa abordagem, que busca maximizar os aprendizados por meio da vivência e da problematização, encontra fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao afirmar que:

O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. (Brasil, 2017, p. 416)

A abordagem promove o protagonismo discente, o diálogo entre temporalidades e articula a história local e nacional. A "materialidade" da história local é particularmente valiosa, tornando o ensino menos distante da realidade do aluno (Macêdo, 2017, p. 84) e favorecendo práticas mais reflexivas e contextualizadas, que se afastam da pedagogia tradicional, evitam a reprodução de "informações inertes" e

dialogam de forma mais crítica com as complexidades de nosso tempo (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 16).

Ao aproximar os estudantes das origens diversas de Colombo – como a chegada dos italianos, o papel da Igreja e da Escola, e as presenças indígena e afro-brasileira – a proposta de ensino mediada pelo Objeto Gerador favorece a valorização das memórias locais e o reconhecimento da pluralidade cultural do município. Nesse sentido, a interação com o patrimônio material e imaterial, por meio do Objeto Gerador, fundamenta a Educação Patrimonial e contribui para o fortalecimento das identidades (Horta et al., 2009, p. 4; Pelegrini, 2009, p. 28, 102).

Ramos (2008, p. 21) enfatiza em sua obra que "sem o ato de pensar sobre o presente vivido, não há meios de construir conhecimento sobre o passado" e que "se pouco refletimos sobre nossos próprios objetos, a nossa percepção de objetos expostos no museu será também de reduzida abrangência", evidenciando que a reflexão histórica envolve compreender os significados culturais dos objetos cotidianos. A discussão em torno desses objetos, combinada à criação de narrativas, estimula a criatividade, o engajamento e a empatia, favorecendo a leitura crítica das experiências humanas e das relações entre passado e presente.

Nesse processo, os objetos geradores evocam memórias e conectam múltiplas temporalidades, articulando dimensões individuais e coletivas. A análise de fontes e artefatos permite reconhecer a historicidade do cotidiano, mostrando que o aparentemente comum carrega marcas de cultura, memória e relações sociais. Comparar objetos do passado e do presente evidencia a coexistência de múltiplas temporalidades, em consonância com os princípios da Nova Museologia (RAMOS, 2008, p. 35-36).

A proposta concebe os espaços da cidade e os artefatos como "objetos" a serem redescobertos – "pistas do passado" (RAMOS, 2008, p. 33) – que ativam memórias e questionamentos, ressignificando a experiência como espaço de historicidade compartilhada. Essa abordagem requer um exercício de distanciamento crítico em relação ao cotidiano – aquilo que, por ser demasiado familiar, tende a se tornar invisível.

Conforme Tuan (1983, p. 3), a familiaridade com um lugar não assegura sua plena compreensão sem essa reflexão crítica. Assim, o Objeto Gerador assume papel estruturante, transformando utensílios, fotos e construções de meras relíquias em dispositivos pedagógicos poderosos que permitem compreender processos históricos

complexos e conectar os alunos diretamente às vivências de seus antepassados e da comunidade. Essa abordagem reforça a perspectiva dialógica, ao integrar teoria, memória e prática em um processo de aprendizagem ativo, crítico e situado no território vivido.

A discussão coletiva em torno dos objetos pode ser ampliada pela criação de narrativas, estimulando a criatividade e o engajamento, e permitindo explorar imaginativamente a complexidade das experiências humanas a ele associadas, promovendo empatia e uma compreensão mais vívida da história (Ramos, 2008, p. 33).

Museus e escolas, compreendidos como espaços educativos complementares, favorecem práticas pautadas na problematização, escuta ativa e valorização das experiências vividas. A pedagogia dos objetos geradores rompe com a visão linear da história, sensibilizando para múltiplas temporalidades e a pluralidade de memórias cotidianas. Ao articular conteúdos escolares às memórias e vivências dos sujeitos, essa abordagem contribui para uma revisão crítica do ensino de História, valorizando histórias locais, identidades culturais e experiências comunitárias.

O Objeto Gerador, ao ser utilizado como instrumento mediador entre o vivido e o estudo, dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 416) — que propõe aprendizagens significativas a partir da realidade dos estudantes — e com o Currículo da Rede Estadual Paranaense (Paraná, 2021), que valoriza a História Local e o patrimônio cultural como meios de desenvolver a consciência histórica e cidadã. Nessa perspectiva, o objeto é compreendido como um “documento” capaz de revelar as sociedades que o produziram e de suscitar questionamentos, tornando-se um ponto de partida para a reflexão crítica sobre o passado e suas relações com o presente.

Em consonância com Jörn Rüsen, a consciência histórica transcende a simples memorização e se constitui como uma capacidade de interpretar o tempo histórico de forma significativa, articulando passado, presente e futuro (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 41). A aplicação didática do Objeto Gerador pode seguir cinco etapas: (1) apresentação do objeto, por meio de lugares, imagens ou fontes; (2) problematização, estimulando perguntas sobre memórias e silêncios; (3) pesquisa e contextualização, com apoio de fontes e referenciais teóricos; (4) produção de sentidos, mediante sínteses, releituras ou criações autorais; e (5) retorno ao objeto, agora ressignificado pelo conhecimento coletivo. Assim, museus, escolas e espaços da cidade tornam-se

ambientes educativos complementares para o desenvolvimento da consciência histórica.

Ao promover a leitura do mundo vivido e das memórias locais, o Objeto Gerador constitui o ponto de partida para um processo investigativo que se organiza, de forma sistemática, por meio da Sequência Didática. Essa estrutura metodológica reforça a concepção do ensino de História como um processo dialógico, investigativo e situado, articulando a História Local e a valorização do patrimônio às vivências comunitárias e ao território. Nessa perspectiva, os saberes escolares conectam-se às experiências dos alunos, permitindo relações entre objetos individuais e coletivos como constituintes da experiência social (Ramos, 2008, p. 33).

De acordo com Freitas e Oliveira (2022, p. 12), a sequência didática é “uma representação espaço-temporal dos atos de sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem”, ou seja, uma estrutura processual que “projeta o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, com o do discente dentro de determinada lógica de aprendizagem” (Freitas; Oliveira, 2022, p. 17). Assim, mais do que organizar atividades, a sequência constitui um instrumento teoricamente orientado (Freitas; Oliveira, 2022, p. 24), voltado à aprendizagem ativa, em que os estudantes investigam, interpretam e ressignificam o conhecimento histórico a partir do diálogo entre o vivido e o estudado.

Nesse sentido, unindo o conceito de Objeto Gerado e da Sequência objetiva pretende-se ir além de uma simples reprodução de conteúdos historiográficos, o objetivo é operacionalizar um processo de construção de conhecimento, que aciona experiências semelhantes às dos historiadores, o que Jörn Rüsen denomina aprendizagem histórica. Para o autor, essa

[...] aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (Rüsen, 2010, p. 51)

Um dos motivos da escolha da Sequência Didática é por sua flexibilidade e capacidade de adaptação a diferentes contextos, permitindo definir expectativas de aprendizagem mais contextualizadas do que as diretrizes curriculares oficiais (Lima, 2024, p. 31; Freitas; Oliveira, 2022, p. 8, 15, 35). Além de sua abrangência e intencionalidade de aprofundamento, que a distinguem de um plano de aula

tradicional, articulando atividades ao longo de vários encontros e integrando diferentes temas em busca de objetivos pedagógicos mais amplos. Ao integrar o uso dos Objetos Geradores, essa estrutura orienta o roteiro pedagógico como prática investigativa voltada à História de Colombo, promovendo habilidades de pesquisa, análise crítica e construção de narrativas — fundamentais para a formação de sujeitos históricos conscientes e comprometidos com sua identidade e patrimônio.

Mesmo dentro de uma proposta estruturada, o professor mantém papel central como “autor da aula” (Mattos, 2007, p. 7), adaptando a sequência às especificidades da turma e ao contexto local. Assim, a sequência atua como um guia teórico-prático que inspira, sem engessar, o processo de ensino-aprendizagem, articulando a cidade, seus patrimônios e a aula de História.

O roteiro pedagógico, como desdobramento prático dessa metodologia, destaca-se especialmente na exploração de espaços históricos e culturais, transcendendo a simples visita turística e assumindo intencionalidade educativa. Conforme a Organização Mundial do Turismo, certos roteiros podem ser considerados turismo educacional quando promovem experiências formativas em locais históricos, culturais ou científicos, mediadas por professores e materiais didáticos (Omt, 2003 apud Milan, 2007, p. 26).

Dessa forma, a proposta articula teoria e prática consolidando o ensino de História como um processo de experiência a partir do diálogo entre memória, identidade e patrimônio.

Considerando o potencial formativo das sequências didáticas e a valorização do objeto gerador e do patrimônio como ferramenta educativa, torna-se essencial analisar como os referenciais teóricos e orientações curriculares influenciam — e por vezes limitam — a inserção da História Local e da Educação Patrimonial no ambiente escolar. Essa análise é crucial para compreender os desafios e avanços na construção da prática docente.

1.4 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A HISTÓRIA LOCAL

A valorização da História Local, da memória e do patrimônio no ensino de História tensiona currículos historicamente nacionalistas, lineares e homogêneos, exigindo uma reflexão sobre a evolução das orientações curriculares no Brasil, a fim de compreender os desafios e possibilidades dessa abordagem.

No país, o ensino de História consolidou-se com a criação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1837, ambos voltados à formação de uma identidade nacional. Entre o final do século XIX e meados do XX, a História ganhou status de ciência, sob forte influência do positivismo e da escola metódica, com ênfase em narrativas eurocêntricas e católicas, legitimando a ordem emergente (Bittencourt, 2018, p. 128-135). Nesse contexto, a valorização do local no ensino permanecia restrita, aspecto que é analisado a seguir na leitura das diretrizes e documentos que orientaram o ensino de história.

É fundamental reconhecer que as escolhas curriculares e as narrativas históricas não são neutras, resultando de disputas entre grupos de poder e da tendência do capital monopolista em homogeneizar culturas e espaços (Bittencourt, 1990, p. 193; Machado, 1990, p.10). Reformas como a de 1931 e a LDB nº 4.024/61 centralizaram o ensino na construção de um ideal nacionalista e na exaltação da herança portuguesa, priorizando áreas técnicas em detrimento das Humanas e promovendo uma cidadania alinhada ao Estado, com foco em heróis e na valorização da pátria (Abud, 1998, p. 39; Cainelli; Schmidt, 2004, p. 20-30).

Durante o regime militar (1964), o ensino foi centralizado e tecnicista, reduzindo a carga horária de História, que foi unificada com Geografia nos "Estudos Sociais" e manteve uma abordagem política voltada à exaltação de heróis e à legitimação de um modelo nacionalista (Libâneo, 1990, p. 36-40; Cerri, 2003, 33-43). Mesmo que reestruturada, a disciplina manteve um viés político-nacionalista, perpetuando uma concepção linear e acrítica que silenciava experiências marginalizadas (Cainelli; Schmidt, 2004, p. 11).

A redemocratização, nos anos 1980, permitiu a reestruturação e reafirmação da autonomia da disciplina, com novos eixos temáticos e sujeitos históricos Cainelli; Schmidt, 2004, p. 13). No Paraná, as reformas dos anos 1990 valorizaram o materialismo histórico e a Nova História, embora com persistência de perspectivas eurocêntricas e influência neoliberal (Paraná, 2008, p. 41-56; ABUD, 1998, 86-90). Os anos 1990 trouxeram a LDB nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o ENEM, focando na formação integral e flexibilização curricular, especialmente na dimensão humana da História (Bittencourt, 2008, p. 35-50).

A LDB nº 9.394/96 reforçou essa necessidade e os PCNs, implementados em 1998, promoveram o estudo da História Local, visando atender às especificidades regionais, determinando a inclusão de temas relevantes para a localidade da escola,

promovendo o conhecimento da sociedade local e a cidadania (Fagundes, 2006, p. 89-97). Apesar da predominância eurocêntrica e homogênea anterior promovida pelo IHGB, com a nova orientação da legislação a inclusão da História Local passa a ser conectada a contextos mais amplos para a compreensão da História Geral e do Brasil (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 42-44).

Desde os PCNs de 1998, a articulação entre conteúdos nacionais e realidades locais é proposta:

O professor pode selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. (Brasil, 1998, p. 55)

Essa orientação incentiva professores a investigar o cotidiano local, utilizando fotos, objetos e documentos familiares, e visitas a patrimônios e espaços de memória como recursos pedagógicos (Brasil, 1998, p. 89). A essa análise, podem-se agregar os argumentos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História, que instruem a

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. (Brasil, 1998, p. 27)

O objetivo era aproximar os estudantes da história local, reconhecendo-os como sujeitos históricos e construtores do cotidiano. A História, nesse sentido, tem o compromisso de combater a "amnésia social" e promover a cidadania cultural, questionando o que é preservado ou silenciado na constituição do Patrimônio Cultural e da memória social (Brasil, 1998, p. 26).

Na década de 2000, o Paraná desenvolveu suas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), buscando descentralizar o currículo e revalorizar as disciplinas em uma abordagem interdisciplinar. Os conteúdos passaram a ser organizados de modo a favorecer a interdisciplinaridade e estruturar os programas escolares com base nas ciências específicas (Canha, 2023, p. 23).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada entre 2014 e 2017, apresenta um caráter prescritivo, voltado à avaliação de resultados e ao controle estatal do currículo. Conforme Mello e Ferreira (2021, p. 20), sua formulação reforça a responsabilização individual e a meritocracia, priorizando metas de aprendizagem padronizadas. Embora adote um discurso pedagógico aparentemente progressista, sua estrutura orienta-se pela mensuração de desempenho e pela codificação de conteúdos em objetivos avaliáveis (o que justifica a inclusão de códigos alfanuméricos nos livros didáticos).

A análise da localidade em articulação com contextos mais amplos favorece o respeito à diversidade, a compreensão das diferenças e semelhanças e o desenvolvimento da consciência crítica e histórica. Embora os PCNs já não estejam em vigor, continuam a evidenciar a relevância da História Local no ensino. A BNCC, que os substituiu, também reconhece a importância da História Local e da diversidade étnico-racial, ao propor como competência que o estudante seja capaz de:

Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. (Brasil, 2017, p. 411)

O Referencial Curricular do Estado do Paraná (2021a), em vigor desde 2018, reafirma a importância da História Local, propondo que o estudo da História Geral e do Brasil seja contextualizado pela realidade da comunidade, com currículos adaptados às especificidades locais (Paraná, 2021b, p. 3). O documento incentiva atividades externas para o reconhecimento do patrimônio e o diálogo com a comunidade, fortalecendo a compreensão das diferenças, o pertencimento e a identidade.

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que incorporou a BNCC com tópicos específicos do Paraná, e o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2021b), que organiza os conteúdos essenciais, propõem um ensino de História problematizador e contextualizado, utilizando fontes históricas para promover a investigação e a literacia histórica (Paraná, 2021a, p. 6). O currículo paranaense ajusta os objetivos de aprendizagem com foco na história do estado, incentivando o professor a usar fontes diversas e metodologias ativas, embora a integração completa desses conceitos seja um desafio (Mello; Ferreira, 2021, p. 24-58).

A implementação da História Local enfrenta obstáculos como a escassez de materiais específicos, a demanda por pesquisa e formação especializada para professores, e o acesso limitado a fontes históricas (Fagundes, 2006, p.154-156). Além disso, os livros didáticos tradicionais tendem a negligenciar temas locais. A História Local, ao evidenciar conflitos sociais e étnico-raciais e valorizar experiências cotidianas, rompe com a lógica da História Geral, permitindo o protagonismo de sujeitos historicamente silenciados. Isso exige que o professor atue como mediador e pesquisador, incentivando a investigação e a produção de narrativas (Toledo, 2010, 743-758; Cainelli; Schmidt, 2004, 20-30).

Embora as reformas legais exerçam influência duradoura sobre a educação, é na prática pedagógica que ocorrem resistências criativas. Considerando os documentos curriculares como BNCC, RPC e CREP, a proposta busca ir além, explorando conteúdos negligenciados como a História Local e o Patrimônio Cultural, com foco na imigração europeia em Colombo no século XIX. Propõe-se, portanto, uma intervenção pedagógica que ressignifica o ensino-aprendizagem por meio de uma sequência didática e visitas técnicas. O foco recai nas instituições (Igreja e Escola) que contribuíram para a colonização e manutenção italiana em Colombo, buscando desenvolver alteridade, identidade, criticidade e consciência histórica nos estudantes.

Dessa forma, a implementação efetiva da História Local no ensino exige estratégias pedagógicas inovadoras, como sequências didáticas que integrem visitas técnicas e análise de fontes históricas. Essa abordagem, fundamentada na ideia de objeto gerador de Ramos (2008), busca promover uma compreensão mais aprofundada e crítica das experiências históricas locais, contribuindo para o protagonismo discente e a construção de identidade histórica consciente. Desse modo, compreender o potencial formativo da sequências didática, objeto gerador e da valorização do patrimônio é essencial para fortalecer uma prática docente que promova a consciência histórica crítica e cidadã.

Para materializar a proposta pedagógica delineada no Capítulo um, que visa o ensino da história local por meio do Objeto Gerador e da Sequência Didática é indispensável agora analisar o contexto histórico específico da imigração no Brasil e, em particular, em Colombo. Compreender as dinâmicas da chegada e fixação dos imigrantes europeus, bem como as origens mais amplas da colonização brasileira, é fundamental para que, no Capítulo três, a sequência didática seja elaborada e aplicada de forma verdadeiramente significativa e contextualizada.

2. IMIGRAÇÃO NO BRASIL: DO CONTEXTO NACIONAL À COLONIZAÇÃO DE COLOMBO

A colonização europeia no Brasil teve início oficialmente em 1534, com a criação do sistema de Capitanias Hereditárias, cerca de três décadas após a chegada dos portugueses ao território em 1500 (Fausto, 2017, p. 42–45). Por meio desse modelo, a Coroa Portuguesa dividiu o território em grandes faixas de terra concedidas a particulares — os donatários — responsáveis pela ocupação, defesa e exploração econômica da colônia. Tal estrutura refletia o caráter mercantilista do empreendimento colonial, voltado à extração de riquezas e à integração do Brasil ao sistema econômico internacional como fornecedor de produtos tropicais (Prado Júnior, 2000, p. 15–16).

O incentivo à vinda de colonos portugueses estava diretamente ligado à promessa de ascensão social e enriquecimento por meio da posse de terras (sesmarias) e do cultivo de gêneros de alto valor comercial, como a cana-de-açúcar. No entanto, a colonização consolidou-se sob a lógica escravista e hierárquica, em que o domínio sobre terras e pessoas definia o prestígio social e o poder político (Schwartz, 1988, p. 220–260). Distante de um projeto de povoamento, o processo colonizador português estruturou uma sociedade marcada pela concentração fundiária e pela exploração do trabalho escravizado, fundamentos que moldariam a organização social brasileira por séculos.

Nesse contexto, a promessa de lucro e enriquecimento atraiu sucessivas levas de portugueses à colônia, antecipando os posteriores ciclos de imigração europeia

2.1 PRIMEIRAS POLÍTICAS E EXPERIÊNCIAS DE IMIGRAÇÃO EUROPEIA NO BRASIL (SÉCULOS XVIII E XIX)

No século XVIII, durante a administração do Marquês de Pombal, a Coroa Portuguesa promoveu a vinda de imigrantes açorianos para o Brasil, buscando estimular o desenvolvimento agrícola, formar uma classe média desvinculada da estrutura latifundiária e ocupar estratégicamente as fronteiras do território colonial. As primeiras colônias, instaladas no extremo norte e sul do país, enfrentaram resistência ao cultivo agrícola, de modo que muitos colonos acabaram dedicando-se a outras atividades econômicas, o que limitou o êxito da iniciativa.

No início do século XIX, os decretos de D. João VI (1808 e 1820) voltaram-se à promoção da imigração estrangeira e à concessão de terras, resultando na fundação de núcleos coloniais como Nova Friburgo, estabelecida por suíços em 1819 e posteriormente reforçada por imigrantes alemães. Também se criaram colônias agromilitares, com a dupla finalidade de promover a produção agrícola e garantir a defesa das fronteiras (Oberacker Jr., 2004, p. 260–263).

Essas primeiras experiências, contudo, mostraram-se insuficientes para substituir o trabalho escravizado nas lavouras. Adotou-se então o sistema de parceria, pelo qual os fazendeiros adiantavam recursos para o transporte e manutenção das famílias de imigrantes, que deveriam reembolsá-los com parte de sua produção

Conforme Costa (1999, p. 303),

logo nos primeiros anos multiplicaram-se os conflitos entre colonos e proprietários. Estes acusavam os colonos de serem desordeiros, pouco amigos do trabalho. Os colonos, por sua vez, sentiam-se explorados, assumiam atitudes reivindicadoras e, não raro, abandonavam as fazendas, desrespeitando os contratos e acarretando numerosos prejuízos para os proprietários.

Diante das dívidas, da exploração e dos baixos lucros, muitos colonos desistiam do trabalho nas fazendas, e o sistema rapidamente entrou em crise.

No Paraná, a política imigratória passou, após 1829, a ser conduzida majoritariamente por iniciativas privadas, destacando-se a colônia Santa Tereza, fundada em 1847, em Guarapuava, por iniciativa do Dr. Faivre, com imigrantes franceses (Iarochinski, 2000, p. 74). Outras experiências, como Superagüi (1852) e Assungui (1859), fracassaram devido ao isolamento geográfico e à falta de infraestrutura (Bueno, 1996, p. 16).

A ineficácia do sistema de parceria e das colônias isoladas levou o governo a rever sua política, priorizando a criação de núcleos coloniais próximos aos centros urbanos, como Argelina (1869) e Pilarzinho (1870), nas imediações de Curitiba (Wachowicz, 1981, p. 87). O objetivo era suprir a escassez de mão de obra agrícola para a produção de subsistência e estimular o escoamento da produção regional, integrando povoados e vilas por meio de novas rotas de comunicação (Maschio, 2005, p. 14–15).

Considerando as balizas estabelecidas, o foco se deslocará agora para o contexto brasileiro e paranaense desse período, com o intuito de compreender a predileção dos imigrantes por essa região.

2.2 CONTEXTO BRASILEIRO E PARANAENSE NO SÉCULO XIX

A valorização da imigração europeia no Brasil do século XIX esteve ligada à tentativa das autoridades de formar uma classe média nacional desvinculada da estrutura latifundiária. Carente de grupos intermediários, o país apresentava uma sociedade polarizada entre uma elite branca proprietária e uma maioria composta por trabalhadores livres e escravizados. A predominância da monocultura de exportação e a escassez de policultura comprometiam o abastecimento interno e o desenvolvimento urbano, justificando a busca por colonos europeus (Oberacker Jr., 2004, p. 265–280).

Além disso, a preocupação com a ocupação efetiva de áreas consideradas desabitadas — um objetivo estratégico que persistia desde o período pombalino — também motivou o incentivo à imigração como forma de assegurar a soberania sobre o território (Kersten, 1983, p. 37).

A crescente crítica ao sistema escravista, impulsionada pelas ideias liberais e pela Revolução Industrial, passou a considerar o regime escravista um entrave ao progresso. Contudo, mesmo após a independência, as elites agrárias mantiveram o domínio da terra e os mecanismos tradicionais de exploração (Costa, 1999, p. 271–272). O Brasil convivia com a contradição entre os princípios liberais da Constituição de 1824 e a manutenção da escravidão como direito de propriedade.

Após a independência, o controle do país permaneceu concentrado nas mãos da aristocracia rural, que continuava a valorizar as formas tradicionais de exploração.

... juridicamente, a nação estava livre. Novas perspectivas se abriam, mas as estruturas tradicionais persistiam inalteradas. Herdara-se uma economia: o latifúndio exportador e escravista, e uma tradição cultural: a mentalidade senhorial (Costa, 1999, p. 274).

A pressão inglesa pelo fim do tráfico negreiro, intensificada com o Bill Aberdeen (1845), levou o Senado a promulgar a Lei Euzébio de Queirós, em 1850. Para Costa (1999, p. 185), essa lei “lançou sobre a escravidão uma sentença definitiva”, tornando indispensável buscar alternativas para a mão de obra (Kersten, 1983, p. 46), o que abriu caminho para as políticas de imigração europeia (Costa, 1999, 327).

O Paraná, emancipado em 1853, possuía uma economia voltada à criação e engorda de gado, além da extração de erva-mate e madeira — produtos fundamentais

para sua inserção no mercado nacional e internacional (Kersten, 1983, p. 49). Essa configuração influenciou o tipo de colônia implantada na província, privilegiando o pequeno produtor familiar e a produção de subsistência.

O principal objetivo dessa política era suprir a escassez de mão de obra para atividades agrícolas, sobretudo para dinamizar a produção de subsistência nas áreas rurais próximas a Curitiba, bem como viabilizar a construção e manutenção de estradas que permitissem o escoamento dessa produção, promovendo maior integração entre povoados e vilas (Maschio, 2005, p. 14–15).

Relacionado à capital da província, Renk (2004, p. 57) destaca que:

na época da emancipação política do Paraná (1853), Curitiba era um centro urbano rudimentar, com seus habitantes dispersos, desenvolvendo atividades de subsistência, indústrias extrativas e comércio de gado. Apesar de ser uma cidade pequena, com aproximadamente seis mil habitantes, tinha a importância de ser a Capital Administrativa da Província.

O processo imigratório teve impacto significativo em seu crescimento demográfico²⁰.

Já no início da década de 1870, quando os primeiros imigrantes europeus chegaram, o sistema de trabalho escravista encontrava-se em pleno processo de desintegração na província. O ciclo da erva-mate, cuja importância cresceu ao longo do século XIX, chegou a representar a principal atividade econômica no Paraná, sendo responsável pela formação de uma elite (Doustdar, 1990, p. 107).

Esse avanço foi acompanhado por inovações tecnológicas, como a substituição dos engenhos operados por força muscular escravizada por engenhos hidráulicos e, posteriormente, a vapor. No setor de transporte, mudanças também foram promovidas, com as tropas de mulas substituindo o trabalho escravizado e a construção de infraestruturas, como a estrada da Graciosa e a ferrovia que ligava Curitiba ao litoral (Kersten, 1983, p. 49).

O governo promoveu melhorias na produção agrícola por meio do incentivo a estudos técnicos da erva-mate. Esse processo impulsionou as exportações e favoreceu a substituição da mão de obra escravizada pelo trabalho livre. Wachowicz (1981, p.86) compara a importância econômica da erva-mate no Paraná à do café em São Paulo, destacando que a concentração da mão de obra nessa atividade resultou na escassez de gêneros de subsistência na província.

²⁰ Em 1854, a cidade contava com 6.791 habitantes; esse número subiu para 11.730 em 1872 e alcançou 24.553 em 1890, representando um aumento médio de aproximadamente 100% a cada dezoito anos (Renk, 2004, p.58)

Além disso, havia uma rejeição cultural ao trabalho agrícola por parte da população local, associada ao baixo status social dessa atividade (Oberacker Jr., 2004, p. 261; Wachowicz, 1977, p. 8). A solução encontrada foi atrair imigrantes europeus habituados ao cultivo de cereais e alimentos básicos, capazes de suprir a demanda agrícola (Wachowicz, 1981, p. 87).

Diante desse cenário, a chegada de imigrantes europeus foi vista como solução para a escassez de mão de obra no Paraná. Os italianos, inicialmente em número reduzido, só passaram a compor um contingente expressivo a partir de 1875 (Maschio, 2005, p. 15). Segundo Cenni (2003, p. 182):

O período de mais intensa imigração, que durou apenas três anos, de 1875 a 1878, levou ao Paraná um contingente pequeno de italiano que se fixaram de preferência nas zonas do litoral [...]. Outros se fixaram no planalto de Curitiba, na maioria dos casos [...].

A partir de 1878, a instalação de estrangeiros em Curitiba e arredores intensificou-se. A maioria dos imigrantes, camponeses, buscava núcleos agrícolas próximos à capital. As primeiras colônias exclusivamente italianas foram Santa Maria do Novo Tirol (Piraquara), Alfredo Chaves (Colombo), Senador Dantas (Água Verde), Santa Felicidade e Antônio Rebouças (Campo Largo) (CUNHA et al, 2023, p. 43). Esses núcleos consolidaram o entorno da capital como uma área de colonização italiana que continuaria a receber imigrantes até o início do século XX (Cunha et al., 2023, p. 44).

Coexistiam, nesse período, diferentes projetos imigratórios no Brasil. Um, vinculado aos interesses dos cafeicultores do centro-sul, buscava substituir a mão de obra escravizada. Outro, adotado nas províncias do Sul, visava suprir a escassez de gêneros alimentícios e ocupar áreas tidas como “vazios demográficos”, onde viviam populações negras, indígenas e mestiças. Essa percepção falaciosa de ‘vazio demográfico’ era, na verdade, uma construção ideológica que ignorava ou desqualificava a presença e a organização social dessas populações, justificando a intervenção e a ocupação por parte do Estado, para legitimar a apropriação de terras e a desconsideração de seus habitantes (Mendonça, 2015, p. 208–221).

A política imigratória brasileira do século XIX foi orientada por um projeto de modernização que incorporava o ideal de “branqueamento” populacional, articulando a transição do trabalho escravizado para o trabalho livre à valorização da herança europeia. Tal política buscava conciliar a abolição da escravidão com a integração

restrita da população negra à cidadania, ao mesmo tempo em que limitava a entrada de grupos não europeus²¹ (Ferreira, 2022, p. 63–67). Legitimado por teorias raciais, esse projeto representava a tentativa de “conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro” (Jacoud, 2008, p. 49), consolidando estruturas sociais que preservaram os privilégios associados à branqueamento e marginalizaram identidades negras e indígenas (Ferreira, 2022, p. 68–69).

Nesse contexto, a imigração europeia — em especial a italiana — foi incorporada como parte essencial do projeto de modernização e “branqueamento” populacional. A escolha por determinadas regiões da Europa, como o norte da Itália, não ocorreu ao acaso, mas resultou da combinação entre as demandas brasileiras por mão de obra livre e o quadro de crise social vivido em países emissores.

2.3 CONTEXTO EMIGRATÓRIO ITALIANO: A REGIÃO DO VÊNETO

No final do século XIX, o Vêneto, região do norte da Itália, enfrentava uma profunda crise socioeconômica, marcada pela pobreza, desigualdade e pelos impactos do avanço do capitalismo. Entre outros fatores, a industrialização tardia gerou um excedente populacional nas zonas rurais que não pôde ser absorvido pelas cidades, contribuindo para o desemprego e a perda de autonomia dos camponeses (Machioski, 2004, p. 5). A dieta limitada e as precárias condições de vida na região favoreciam a disseminação de doenças, intensificando a miséria e impulsionando o êxodo (Alvim, 1986, p. 30; Machioski, 2018, p. 63).

Paralelamente, a concentração fundiária, combinada à fragmentação das pequenas propriedades e à sobrecarga tributária, agravou a miséria rural, pressionando pequenos proprietários e arrendatários à emigração como alternativa de sobrevivência (Alvim, 1986, p. 22; Scarpim, 2010, p. 16). No Vêneto, essa dinâmica era evidente na divisão territorial e fundiária: as áreas montanhosas (Vicenza, Treviso, Belluno e Udine) tinham predominância de pequenas e médias propriedades e foram as mais afetadas pela crise, tornando-se a principal origem dos emigrantes, enquanto as planícies (Verona, Rovigo, Padova e Veneza) eram dominadas por grandes propriedades capitalistas. Nessas zonas montanhosas, as famílias numerosas

²¹ Respaldados por medidas como a Lei nº 601/1850 e o Decreto nº 528/1890, que restringiam a entrada de asiáticos, africanos e pessoas consideradas indesejáveis (FERREIRA, 2022, p.64).

sustentavam-se de trabalho familiar e práticas tradicionais, criando uma ilusão de autonomia enquanto a terra permitia (Alvim, 1986, p.22).

Em um sentido mais amplo, o avanço do liberalismo e do capitalismo desestabilizou os vínculos tradicionais dos trabalhadores com a terra, rompendo o equilíbrio que sustentava o modo de vida camponês (Hobsbawm, 1998, p. 245). A decisão de emigrar dos camponeses católicos do Vêneto foi impulsionada por um conjunto de condições socioeconômicas e culturais, como a modernização agrícola e o avanço do liberalismo, que, conforme apontado, "sacudiu as antigas estruturas sob as quais pautavam muitos aspectos da sua vida social" (Cunha et al., 2023, p. 20).

Nesse cenário de desestruturação social, a Igreja Católica manteve papel central na vida rural, exercendo funções espirituais, administrativas e políticas por meio do padre local, que representava a principal autoridade moral e intelectual das comunidades (Grosseli, 1987, p. 16; Possamai, 2004, p. 245). A religiosidade não se limitava à esfera espiritual, mas estruturava o cotidiano, o trabalho e as relações sociais, configurando uma verdadeira cultura católica de base camponesa. O processo de unificação italiana, marcado por um discurso liberal e anticlerical, e a perda de direitos comunais agravaram a pobreza no campo e aprofundaram essa desestruturação (Possamai, 2004, p. 43; Machioski, 2018, p. 41–43).

A vida camponesa vêneta estava pautada no tripé terra, família e catolicidade, e a fé funcionava como elemento de coesão e resistência diante das transformações sociais (Cunha et al., 2023, p. 20). Além de moldar os valores camponeses do Vêneto, a organização católica representava um pilar comunitário essencial, exercendo funções tanto espirituais quanto sociais nas comunidades rurais. Nesse contexto, a vertente ultramontana²² da Igreja, fortalecida após a unificação italiana e em oposição ao Estado liberal anticlerical, viu na emigração uma possibilidade de reconstrução de uma sociedade cristã tradicional em novas terras.

Como afirma Grosseli (1987, p.17):

A moral camponesa era a moral católica do “dá a César o que é de César”, do “ama teu próximo como a ti mesmo”. E a Igreja tinha ensinado ao camponês a não rebelar-se, porque isto sintonizava com os seus dogmas, substancialmente pacifistas e não violentos... Os camponeses europeus emigraram porque a sociedade em que viviam tinha assumido ou estava

²² O termo ultramontano aponta para o reforço e a defesa do poder papal em matéria de disciplina e de fé. Mesmo que os membros do Catolicismo Apostólico Romano, que adotaram as suas práticas assim não se autodenominassem, o termo é usado por historiadores e demais estudiosos da Igreja para os classificar devido as suas características conservadoras (Machioski, 2018, p.28)

assumindo características tais que não mais permitiam a sobrevivência de formas de vida e de valores que tinham sido os deles durante séculos.

A emigração, para muitos sacerdotes da época, era vista como uma "disposição da Providência em socorro de muitas misérias" (Colbacchini *in* Terragni, 2016, p. 554, *apud* Cunha et al., 2023, p. 22). Essa visão religiosa legitimava o êxodo como uma necessidade, e não como uma revolta, incentivando a busca por novas terras onde o modelo de sociedade tradicional camponesa, alicerçado na catolicidade, pudesse ser refeito (Cunha et al., 2023, p. 22). Nesse sentido, a emigração assumia um duplo caráter: resposta à miséria material e missão moral de preservar a fé e os costumes ameaçados pela modernidade europeia.

Posteriormente, essa influência religiosa ultrapassou o contexto europeu e marcou a formação das comunidades italianas no Brasil. O padre Ângelo Cavalli, oriundo do norte da Itália, foi um dos principais articuladores da emigração vêneta ao Paraná, recrutando cerca de duzentas famílias da região do Canal do Brenta, em Vicenza, e divulgando o Brasil como uma "segunda Canaã" (Maschio, 2012, p. 50; Cunha et al., 2023, p. 34–36). Sua atuação reforçou os laços entre fé e identidade camponesa, ajudando os imigrantes a enfrentar as adversidades e reconstruir um modo de vida baseado na religiosidade e no trabalho familiar.

Até o final do século XIX, os governos europeus, incluindo o italiano, pouco fizeram para conter a emigração, limitando-se a discursos simbólicos. As ondas migratórias italianas intensificaram-se entre o final do século XIX e o início do XX, acompanhando as transformações políticas e econômicas da Europa (Andreazza, 1994, p. 63).

Entre 1878 e 1901, a maioria dos imigrantes italianos no Brasil — e particularmente no Paraná — era oriunda do Vêneto e do Friuli. Trento (1989, p. 38) estima que 53% dos migrantes provinham do norte da Itália, com mais de 35% especificamente do Vêneto. Enquanto Franzina (2006, p. 110–111) destaca que cerca de 75% dos emigrantes vênetos escolheram o Brasil como destino, enfatizando que, além dos fatores demográficos e industriais, o processo emigratório foi decisivamente moldado por conflitos entre o ideário liberal e o conservadorismo camponês e religioso.

A promessa de terras no Brasil, aliada à propaganda de agentes de emigração e ao apoio do clero local, consolidou a América como alternativa à crise agrária.

... o clero idealizava o Brasil meridional como o espaço onde era possível reconstruir uma sociedade camponesa e clerical protegida do avanço das ideias liberais e socialistas que progrediam na Europa, os emigrantes sonhavam encontrar na América o país da fartura, onde todos se converteriam em proprietários (Possamai, 2004, p. 47).

Possamai (2004) observa que, diante da negligência do governo italiano e da oposição da Igreja ao novo Reino, o baixo clero vêneto incentivou a emigração, acompanhando paroquianos e oferecendo apoio religioso, o que fortaleceu os vínculos entre padres e camponeses. Essas famílias, profundamente religiosas, carregavam uma “fé fervorosa” que se tornou um traço distintivo nas colônias italianas do Paraná (Colbacchini *in* Terragni, 2016, p. 182, *apud* Cunha et al., 2023, p. 47).

A religiosidade, portanto, teve papel central na reconstrução da identidade social dos emigrantes, funcionando como um eixo de coesão e continuidade cultural em meio à ruptura provocada pela migração. Essa convergência entre fé, trabalho e terra abriria caminho para a consolidação dos primeiros núcleos coloniais, nos quais o catolicismo e a pequena propriedade rural estruturariam o cotidiano e a sociabilidade dos imigrantes.

2.4 A COLONIZAÇÃO VÊNETA NO PARANÁ

A chegada dos imigrantes italianos ao Brasil foi motivada por uma multiplicidade de fatores. Segundo Trento (1989), dois elementos centrais explicam esse movimento: o fator de “atração”, representado pela política imigratória brasileira que oferecia lotes de terra aos recém-chegados; e o fator de “expulsão”, vinculado à grave crise econômica enfrentada pela Itália, especialmente no Norte, onde pequenos proprietários camponeses viam suas condições de vida se deteriorarem. A conjugação desses fatores explica, em grande parte, a intensidade da imigração italiana para o sul do Brasil, sendo a possibilidade de acesso à terra um dos principais atrativos.

Aqui intervém a complementaridade das causas de “expulsão” e de “atração”, que o sul do Brasil oferecia. Aparentemente, as condições eram mais vantajosas para esse tipo de emigrante, cuja maior aspiração ainda era representada pela posse de terra. De fato, mesmo que através da abertura de novos cultivos em terras virgens, a região oferecia a esse emigrante a possibilidade de tornar-se, em poucos anos, dono de um sítio de dimensões em média bem maiores do que ele tinha tido na pátria (Trento, 1989, p.79-80).

Nesse contexto, o Paraná se destacou como destino ao promover colônias agrícolas internas voltadas ao abastecimento local, tornando-se mais atrativo aos emigrantes em comparação a outras regiões do Império Brasileiro (Machioski, 2004, p. 14). Conforme Machioski (2018, p. 78), a colonização vêneta no Paraná foi impulsionada por políticas provinciais que, a partir da década de 1870, assentaram imigrantes em núcleos agrícolas próximos a Curitiba. Essas medidas respondiam à escassez de alimentos e à percepção de que os brasileiros evitavam o trabalho rural, levando o governo provincial a priorizar uma agricultura de subsistência voltada ao abastecimento interno²³ e à atração de pequenos proprietários europeus (Balhana, 2002, p. 275).

Nadalim (2017, p. 74) observa que a imigração também atendia ao projeto de branqueamento da população, sendo facilitada pela semelhança do clima e do solo com os da Europa. O governo provincial do Paraná incentivou a formação de núcleos coloniais voltados à agricultura de subsistência, atraindo imigrantes de diversas origens — alemães, suíços, franceses, ingleses, italianos, poloneses, ucranianos e holandeses. Segundo Balhana (1969, p. 184), os grupos mais expressivos foram os poloneses (49,2%), ucranianos (14,1%), alemães (13,3%) e italianos (8,9%), com outras etnias compondo 14,5% da população imigrante. Martins (1941) destaca que os italianos representaram o quarto maior contingente colonizador no estado.

Machioski (2018, p.80) sugere que o número de imigrantes italianos foi estimado em cerca de 4.350 que chegaram ao Paraná durante o “rush italiano”, entre 1875 e 1878. Martins (1941, p.56) ainda observa que o fluxo expressivo de imigrantes italianos, sobretudo do Vêneto, teve início a partir de 1875, enquanto as famílias previamente estabelecidas eram poucas e distribuídas em colônias mistas.

A imigração italiana no Paraná teve início formal em 1872, por meio de contrato firmado entre o presidente da Província, Venâncio José Lisboa, e o empresário Sabino Tripoti. A Colônia Alexandra foi o principal destino dos primeiros imigrantes italianos (Maschio, 2012, p. 49). No entanto, Tripoti agiu movido por interesses econômicos, instalando a colônia próximo ao porto de Paranaguá para minimizar custos, empregando poucos recursos na recepção dos imigrantes e utilizando propagandas enganosas na Itália (Balhana, 1958, p. 28). Entre 1875 e

²³ Segundo Machioski (2014), apesar do desejo manifestado pela política governamental de atrair para a província imigrantes que se dedicassem à agricultura de subsistência, também um bom número de europeus, entre eles os italianos, vieram para o Paraná para se dedicar a atividades urbanas.

1876, a colônia recebeu sua primeira leva de 307 italianos (Martins, 1941, p. 71).

A má condução resultou em severas dificuldades para os colonos, que enfrentaram clima inadequado, insucesso agrícola, superlotação e doenças, gerando protestos e o desejo de muitos de retornarem ao país de origem (Balhana, 1958, p. 28–30). Em resposta às queixas e ao crescente descontentamento, o presidente provincial Adolfo Lamenha Lins rescindiu o contrato com Tripoti em 1877. Em seguida, o governo provincial assumiu a responsabilidade pela instalação dos imigrantes, criando a Colônia Nova Itália, empreendimento significativamente maior, com doze núcleos coloniais, que acolheu milhares de italianos, sobretudo provenientes do Vêneto (Martins, 1941, p. 71).

Foi em novembro de 1877 que um dos primeiros grandes contingentes - 730 italianos de origem vêneta, recrutados pelo Padre Ângelo Cavalli no Canal do Brenta - desembarcou em Paranaguá com destino à Nova Itália (Cunha et al., 2023, p. 39-40). A chegada desse grupo, liderado pelo sacerdote, foi amplamente noticiada e a figura do padre era vista como um líder que unia e trazia identificação ao grupo (Cunha et al., 2023, p. 40-41). O telegrama da época, por exemplo, destacava:

Telegramma - O Exm. Sr. Dr. Adolpho Lamenha Lins obsequiou-nos com o seguinte: Estação de Curyiba, 16 de Novembro de 1877.

Chegaram hontem a esta cidade 720 colonos lombardos que vão estabelecer-se na colonia "Nova Italia". Todos são agricultores mais ou menos abastados e trouxeram machinas e instrumentos agricolos. Dirigem o padre Cavalli ex-cura da aldeia d'ondeemigraram. Não se avalia das manifestações de alegria que os colonos aqui residentesfizeram aos recem-chegados. Com estes, eleva-se o numero dos colonos da "Nova Italia" á 2453 constituindo 620 famílias.²⁴

Apesar do entusiasmo inicial, a Colônia Nova Itália também enfrentou sérias deficiências estruturais e administrativas — superlotação, lotes impróprios para cultivo, fome, doenças e clima adverso — comprometendo o desenvolvimento econômico e a permanência dos colonos (Ferrarini, 1974, p. 42).

A liderança religiosa foi fundamental para a coesão dos imigrantes italianos no Paraná, sendo reconhecida tanto pelos recém-chegados quanto pela sociedade local. Muitos colonos eram pequenos proprietários do Vêneto, com recursos e ferramentas agrícolas. O padre Ângelo Cavalli assumiu papel central como capelão

²⁴ Dezenove de Dezembro, Curitiba, 17 de novembro de 1877, *apud* Machioski, 2018, p.83.

da Colônia Nova Itália, formalizado por contrato com o governo²⁵. Sua atuação, marcada por demandas religiosas e econômicas, gerou tensões internas e contribuiu para a expansão das colônias em direção a Curitiba (Maschio, 2012, p.50).

A tentativa do governo provincial de estabelecer a produção açucareira no litoral com imigrantes italianos, enquanto destinava alemães e poloneses à produção de alimentos no planalto, fracassou devido à precariedade estrutural e administrativa das colônias (Maschio, 2012, p.50). Diante das dificuldades, o grupo liderado por Cavalli se envolveu em distúrbios e revoltas, exigindo melhores condições e a remoção. Correspondências oficiais registraram a "anarquia" e a necessidade de "força de linha" para conter os "distúrbios feitos pela boa gente do Pe. Cavalli" (Cunha et al., 2023, p. 41-42).

O fracasso das colônias litorâneas, agravado pelos conflitos envolvendo Cavalli, levou o governo provincial a redirecionar a política de assentamento. O relatório de Pietro Colbacchini, analisado por Machioski (2018, p.85), mostra que os camponeses vênetos, embora religiosos, reagiram de forma ativa às adversidades, exigindo melhorias e decidindo remigrar para o planalto. Segundo Balhana (1958, p.31), apenas uma parcela reduzida dos imigrantes permaneceu no litoral, sendo a maioria transferida para a região de Curitiba, que se tornou o principal polo da colonização italiana no Paraná.

A partir de 1878, a fixação dos imigrantes italianos em Curitiba ocorreu de forma diversificada. Muitos se instalaram no centro urbano, atuando como comerciantes, profissionais liberais ou industriais, contrariando a ideia de que os italianos vinham exclusivamente para a agricultura. No entanto, a maior parte era composta por camponeses assentados em núcleos coloniais agrícolas (Machioski, 2018, p.86).

Em 1878, foram criadas colônias exclusivas para imigrantes italianos, como Santa Maria do Novo Tirol (atual Piraquara), Alfredo Chaves (atual Colombo), Senador Dantas (atual Água Verde), Santa Felicidade e Antônio Rebouças (Campo Largo). Além dessas, surgiram núcleos coloniais mistos, como Orleans, Argelina, Murici, Inspetor Carvalho e Zacarias (localizados em São José dos Pinhais), onde

²⁵ Posição foi formalizada por meio de um contrato com o governo 27 de novembro de 1877, publicado no jornal Dezenove de Dezembro: "Remeto a v. s, para fins convenientes, a inclusa cópia do contrato feito com o revm. Cavalli Sr. Angelo, para servir como capelão da colônia Nova Italia, em Morretes". dezenove de dezembro. Curitiba, 5 de dezembro de 1877, nº 1864, p. 1., *apud* MASCHIO, 2018, p.84.

também se estabeleceram italianos (Machioski, 2018, p.87). A migração dos colonos da Nova Itália para Curitiba é confirmada pelo relatório do presidente da província em 1879, que registra:

Grande parte destes colonos, filhos de províncias do norte da Itália, não se podendo acomodar com o clima de Morretes, foi por mim transferida para as novas colônias Alfredo Chaves, Antonio Rebouças, Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra, Muricy e Inspector Carvalho; e outra parte, não pequena, retirou-se por conta própria para esta Capital, em cujo rocio se tem estabelecido.²⁶

A Colônia Alfredo Chaves, em particular, foi fundada em setembro de 1878 e sua estrutura inicial, noticiada no jornal "Dezenove de Dezembro" em janeiro de 1879, já previa 80 lotes (40 urbanos e 40 rurais) e uma população inicial de 162 pessoas. Esse planejamento visava não apenas a produção agrícola, mas também a formação de uma vila, que seria o embrião da futura Colombo (Cunha et al., 2023, p. 48-49). A primeira dessas colônias, Santa Maria do Novo Tirol, formada por tiroleses de Trento, localizava-se na atual Piraquara (Tomaz, 1998), enquanto as demais reuniam maioritariamente vênetos, muitos sob influência do padre Ângelo Cavalli, cuja liderança reforçou traços clericais nas estruturas sociais desses grupos (Machioski, 2018, p.97).

Segundo Martins (1995), entre a segunda metade da década de 1870 e meados da de 1890, foram criados cerca de vinte núcleos coloniais na região, consolidando o planalto curitibano como principal área de colonização italiana no Paraná, com cerca de 17.000 imigrantes fixados até o início do século XX. Apesar de aproximadamente 450 famílias permanecerem nos núcleos litorâneos de Morretes e Paranaguá, a maioria migrou para o planalto, atraída pelas melhores condições sanitárias, embora a situação econômica fosse satisfatória em ambas as regiões (Machioski, 2018, p. 88).

A origem regional dos imigrantes italianos que se fixaram no planalto curitibano foi amplamente vêneta. Balhana (1978, p.5) destaca que registros de casamento nas colônias confirmam essa predominância, evidenciada pela recorrência do Vêneto como local de nascimento dos noivos. Em alguns pontos da Região Sul, esse grupo chegou a representar 90% dos imigrantes italianos. De modo

²⁶ Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 4 de junho de 1879 pelo Presidente da Província Exmº Sr. Dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho. Curityba: Typographia Perseverança, 1879, p. 44. *apud* Machioski, 2018, p.87.

semelhante, Maschioski (2004) observa que, nas colônias que originaram o município de Colombo, a proporção de vênetos superou os 90%, conforme registros locais, de acordo com a tabela a seguir:

TABELA 1 – PROCEDÊNCIA DOS IMIGRANTES ITALIANOS DE COLOMBO²⁷

Região	PROVÍNCIA	NÚMERO	TOTAL	%
Vêneto	Vicenza	80	208	93
	Treviso	63		
	Padova	41		
	Udine (Friuli)	17		
	Belluno	4		
	Venezia	3		
Lombardia	Mantova	8	8	3
Piemonte	Torino	5	5	2
Trentino	Trento	5	5	2
TOTAL		226	226	100

Fonte: Registros de Casamento da Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Colombo.

Conclui-se que, com exceção da Colônia Santa Maria do Novo Tirol, as demais colônias italianas formadas no Paraná — como as de Colombo, Campo Largo e Santa Felicidade, em Curitiba — foram majoritariamente compostas por imigrantes vênetos, especialmente oriundos das áreas montanhosas das províncias de Vicenza e Treviso.

É fundamental ressaltar, contudo, que o município de Colombo, em sua vasta extensão territorial é fruto da sobreposição e coexistência de múltiplas camadas históricas e de outras correntes migratórias. Longe de uma identidade singularmente italiana, diversas áreas e comunidades de Colombo, como Itajacuru, Roça Grande e São Gabriel, guardam vestígios e memórias de outras origens e processos de ocupação, como a presença polonesa desde o final do século XIX, que se instalou em suas terras de forma expressiva e se somou à já conhecida imigração italiana (Machioski, 2020, p.

²⁷ MACHIOSKI, Fábio Luiz. **A preservação da identidade cultural em um grupo imigrante italiano curado de Colombo, Paraná, 1888 – 1910.** Monografia (Graduação em História) – UFPR, Curitiba, 2004, p. 10.

277, 283). Essa complexidade configura um dinâmico polo de crescimento e diversidade que transcende o centro tradicional da colonização vêneta.

Essa rica e multifacetada composição de Colombo, no entanto, não se restringe apenas às diversas ondas migratórias europeias. Para uma compreensão ainda mais aprofundada das múltiplas camadas históricas que fundaram e moldaram o território, é imperativo retroceder no tempo e examinar as presenças que o antecederam – e conviveram com – a colonização europeia.

2.5 ALÉM DA HISTÓRIA "ITALO" OFICIAL: INDÍGENAS, LUSOS E AFRICANOS EM COLOMBO

Para além do marco fundamental que a colonização italiana tenha representado na história de Colombo, conforme já indicado anteriormente, é crucial reconhecer que o território que viria a constituir o município já se encontrava ocupado e culturalmente moldado por outros grupos humanos muito antes — e também durante — a chegada dos colonos europeus. Longe da narrativa predominantemente “ítalo” oficial, a região possuía uma rica trajetória histórica que envolveu, em primeiro lugar, diversas nações indígenas. No século XVI, por exemplo, os Tinguis habitavam as terras que posteriormente dariam origem ao atual município de Colombo (Ferreira, 2022, p. 42–43).

Como descreve Martins (1995, p. 31):

TINGUIS – Dominavam, no século do descobrimento do sertão, os Campos de Curitiba, a partir da encosta ocidental da Serra do Mar (São José dos Pinhais, Piraquara, Campo Largo, Araucária, Tamandaré, Colombo, Campina Grande e Rio Branco).

Os Tinguis, cujo nome significa “com nariz afilado”, viviam da caça, pesca e coleta de frutos e sementes, como o pinhão, abundante na região. No século XVII, foram explorados por mineradores e criadores de gado de origem portuguesa (Martins, 1995).

Conforme Ferreira (2022, p. 43–45), achados arqueológicos e registros históricos comprovam essa presença, incluindo a “mão-de-pilão”, ferramenta de pedra datada entre 10.050 a.C. e o século XVII d.C., e um relato publicado no *Dezenove de Dezembro* em 1885 sobre a aldeiação de povos indígenas no século XVII. A toponímia local — Atuba, Boicininga, Bacaetava — de origem tupi e guarani, reflete a herança

linguística e cultural indígena. O censo de 1872 ainda registra uma população significativa de caboclos, termo que pode referir-se a miscigenação de indígenas com europeias ou habitantes do interior. Contudo, indica a continuidade das influências culturais indígenas.

Durante o século XIX, políticas voltadas à assimilação e apropriação de terras buscaram suprimir a presença indígena. A política indigenista imperial de 1845, por exemplo, reduziu investimentos, expropriou territórios e transformou comunidades em mão de obra empobrecida. Os indígenas passaram a ser rotulados como perigosos e improdutivos. Zacarias de Goes e Vasconcelos propôs aldeá-los sob a administração de frades capuchinhos italianos, com o objetivo de catequizá-los e integrá-los ao trabalho conforme os interesses das elites locais (Vanali, 2013, p. 106-115 *apud* Ferreira, 2022, p.47).

Essas políticas de expropriação de terras e disciplinamento da mão de obra articularam-se à estrutura fundiária pré-existente, baseada em antigas concessões de sesmarias. No final do século XVI e início do XVII, o Rio de Janeiro incentivou a formação de povoados no litoral de Paranaguá, e, a partir daí, no início do século XVII habitantes da região avançaram pela Serra do Mar, fundando arraiais em locais como Bocaiuva, Borda do Campo, Curitiba e São José dos Pinhais.

A formação territorial do que viria a ser Colombo, em particular, vincula-se às antigas sesmarias do Palmital, Capivari e Timbu. A do Palmital foi registrada por Antonio Martins Leme em 1674; a do Arraial Queimado e Capivari, entre 1710 e 1753, passou por diversos proprietários; e a do Timbu, segundo o recenseamento de 1772, pertencia a Veríssimo Gomes da Silva. Apesar desses registros iniciais, há escassez de dados sobre o povoamento mais intensivo das áreas até o século XIX (Maschio, 2005, p. 11–12). Sabe-se, contudo, que desde o final do século XVII, luso-brasileiros ocuparam essas terras em busca de ouro e de novas oportunidades econômicas, promovendo o cultivo da erva-mate e a pecuária, com o uso de mão de obra indígena e africana (Nadalin, 2017).

O sistema de sesmarias foi essencial à colonização, permitindo a subdivisão das terras em sítios agrícolas. No século XIX, os sítios de Butiaturim e Veados, pertencentes a essas antigas sesmarias, foram adquiridos pelo presidente da Província, Octávio Rodrigues, para a fundação da Colônia Alfredo Chaves em 1878, marco da origem de Colombo (Maschio, 2005, p. 12–14).

A ocupação das terras paranaenses por luso-brasileiros, a partir do século XVII, contou inicialmente com mão de obra indígena, posteriormente substituída por africanos escravizados. Entre os séculos XVIII e XIX, pessoas negras atuaram em diversas atividades econômicas — mineração, erva-mate, pecuária e serviços urbanos na região. O censo de 1872 revela essa diversidade, registra 64 pessoas escravizadas nas áreas do Atuba e Palmital, que integrariam o território de Colombo. Registros de jornais entre 1864²⁸ e 1884²⁹ confirmam a presença de negros escravizados em localidades como Boicininha e Palmital (Ferreira, 2022, p.51).

Segundo Ferreira (2022, p. 52)

As pessoas escravizadas eram empregadas na agricultura, na criação do gado e serviços diversos na localidade em que residiam ou em Curitiba. Uma notícia publicada no jornal, em 1868, também evidencia afazeres realizados por escravizados, no caso um garoto muito jovem.

Mesmo antes da abolição, pessoas negras, livres e escravizadas, estiveram presentes nas terras que posteriormente formariam Colombo, desenvolvendo estratégias de sobrevivência, resistência e mobilidade — fugas, compra de terras e formação de redes solidárias. Após 1888, muitos permaneceram em relação de dependência, se inseriram na sociedade ou migraram em busca de melhores condições, articulando-se em associações como a Sociedade Operária Beneficente 13 de Maio, em Curitiba (Ferreira, 2022, p. 53).

Assim, a história de Colombo antecede e transcende a narrativa “ítalo” oficial, sendo resultado de processos sucessivos de ocupação indígena, exploração luso-brasileira e resistência afrodescendente — bases sobre as quais a colonização europeia viria, mais tarde, se estabelecer.

2.6 OCUPAÇÃO E FIXAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES (IGREJA E ESCOLA) PARA A COLONIZAÇÃO ITALIANA DO TERRITÓRIO

²⁸ O documento está acessível na Hemeroteca Digital, Biblioteca Nacional, na seção do ano de 1864, no quadro n. 468. **Dezenove de Dezembro, 16/03/1864.** Hemeroteca Digital, Biblioteca Nacional. Disponível em:< <http://bndigital.bn.gov.br//acervo-digital/Dezenove-de-Dezembro/416398>>. Acesso em: 25 maio 2025.

²⁹ O documento está acessível na Hemeroteca Digital, Biblioteca Nacional, na seção do ano de 1884, no quadro n. 49. **Dezenove de Dezembro, 26/02/1884.** Hemeroteca Digital, Biblioteca Nacional. Disponível em:< <http://bndigital.bn.gov.br//acervo-digital/Dezenove-de-Dezembro/416398>>. Acesso em: 25 maio 2025.

A formação territorial de Colombo, discutida na seção anterior, resulta de um processo complexo que envolveu povos indígenas, lusos e africanos, responsáveis por estabelecer as primeiras bases socioeconômicas da região. No entanto, o final do século XIX marcou uma nova etapa, com a chegada massiva de imigrantes europeus — especialmente italianos —, transformando profundamente o espaço local.

Esta seção aprofunda o processo de ocupação e fixação do território colombense, com foco nos colonos italianos, e analisa o papel central da instituição religiosa e educacional na estruturação e consolidação da comunidade. A Igreja e a Escola não apenas ofereceram suporte espiritual e material, mas também atuaram como instrumentos de coesão social e de preservação identitária, assegurando a adaptação dos imigrantes à nova realidade.

Em Colombo, o catolicismo funcionou como propulsor de uma etnicidade italiana, enquanto a escolarização serviu como elo de continuidade cultural com a Itália — mesmo diante das imposições da Campanha de Nacionalização (Cunha et al., 2023, p. 57, 65, 72).

2.6.1 Contexto histórico e territorial da ocupação da região que viria a ser Colombo

Para compreender a inserção dos imigrantes italianos na região, é fundamental analisar a constituição fundiária e social do território que mais tarde passa a ser o município de Colombo. Conforme discutido na seção 2.5, a área era originalmente marcada por antigas sesmarias, entre elas as do Palmital, Capivari e Timbu, cujos registros remontam ao século XVII. A do Palmital foi concedida a Antônio Martins Leme em 1674; a de Capivari, registrada em 1710, passou por diversos proprietários até 1756; e a do Timbu, segundo o recenseamento de 1772, pertencia a Veríssimo Gomes da Silva (Dergint, 1941, p. 74 apud Maschio, 2005, p. 11; Ritter, 1980, p. 180).

Até o século XIX, a população local era composta por posseiros, arrendatários e descendentes luso-brasileiros, além de migrantes do litoral paulista e paranaense, dedicados à pecuária e à agricultura (Wachowicz, 1977, p. 41; Balhana et al., 1969, p. 40). Indígenas e africanos escravizados também integravam essa estrutura socioeconômica. Nesse período, a localidade que viria a ser Colombo mantinha fortes vínculos religiosos e comerciais com Curitiba, dada a ausência de infraestrutura básica local — como igrejas, escolas e comércios (Maschio, 2005, p. 13).

A partir da segunda metade do século XIX, o Paraná intensificou políticas de imigração europeia como estratégia de ocupação e colonização (Nadalin, 2017, p. 55–57), atraindo diversas nacionalidades, com destaque para poloneses, ucranianos, alemães e os italianos (Machioski, 2018, p. 80). Após a emancipação da Província em 1853, a elite paranaense passou a empregar imigrantes em obras públicas e colônias agrícolas voltadas ao abastecimento interno (Mendonça, 2015, p. 207, 211–213, 220). Essas medidas impulsionaram a agricultura de subsistência, o crescimento populacional e a formação de vilas com instituições essenciais — processo do qual emergiu a Colônia Alfredo Chaves, origem do atual município de Colombo (Maschio, 2005, p. 13–14).

Entretanto, a política imigratória brasileira do século XIX estava orientada por um projeto de modernização e “branqueamento” populacional, associado à substituição do trabalho escravizado. Leis como a Lei nº 601/1850 e o Decreto nº 528/1890 restringiam a entrada de asiáticos e africanos, privilegiando a imigração europeia. No Paraná, o movimento Paranista, desde 1853, idealizava uma identidade branca e europeia para o estado, minimizando as presenças negra, indígena e portuguesa. As colônias que dariam origem a Colombo foram concebidas dentro desse projeto, destinadas exclusivamente a imigrantes europeus (principalmente poloneses e italianos), enquanto negros e indígenas permaneceram excluídos do acesso à terra e da narrativa histórica (Ferreira, 2022, p. 63–67).

2.6.2 Chegada dos imigrantes italianos e a Colônia Alfredo Chaves

A maioria dos imigrantes italianos que se estabeleceram na Colônia Alfredo Chaves — futura Colombo — era oriunda do Vêneto. Após o desembarque na Ilha das Flores (Rio de Janeiro) para triagem sanitária e burocrática, seguiam para o porto D. Pedro II, em Paranaguá, onde eram registrados e alojados temporariamente antes de sua designação aos núcleos coloniais (Ferrarini, 1992, p. 63).

Conforme já abordado na seção 2.4, os primeiros núcleos italianos no litoral, como Alexandra (1871) e Nova Itália (1877), enfrentaram condições climáticas e administrativas adversas, com atrasos no fornecimento de insumos e enchentes que comprometeram sua viabilidade (Machioski, 2018, p. 81–85). Diante das dificuldades, muitos colonos foram transferidos para Curitiba e arredores, por determinação do

presidente da Província, Lamenha Lins, ou por iniciativa própria (Balhana, 1958, p. 31).

O programa colonizador do Paraná passou então a priorizar colônias agrícolas próximas à capital, facilitando o acesso aos mercados consumidores. Nesse contexto surgiu a Colônia Alfredo Chaves, fundada em 1878 em terras dos sítios Butiatumirim e Veados, vinculadas às sesmarias do Palmital, Capivari e Timbu, adquiridas pela Província em 1878 e até então pertencentes a Manoel Ribeiro Pinto (Ferrarini, 1992, p. 25; Machioski, 2004, p. 16).

A fundação foi noticiada pelo jornal *Dezenove de Dezembro* em janeiro de 1879, destacando sua fertilidade, organização e número de habitantes: 80 lotes (40 urbanos e 40 rurais) e uma população inicial de 162 pessoas. O núcleo, nomeado em homenagem a Alfredo Rodrigues Fernandes Chaves, teve sua denominação alterada para Colombo em 1890, a pedido dos colonos, em referência a Cristóvão Colombo (Ferrarini, 1992, p. 111–115). O periódico registrou:

No dia 04 do corrente realizou-se a emancipação da colônia Alfredo Chaves, fundada em setembro do ano findo, procedendo-se nessa ocasião a distribuição dos títulos provisório de lotes de terras aos colonos. Situada a 23 Km desta Capital, assenta em terrenos de grande fertilidade. Conta 80 lotes, sendo 40 urbanos e 40 rurais, formando os primeiros a povoação que se denomina - Alfredo Chaves, composta pelas ruas Therezio, Antunes, Limoeiro, Chalréo e Torres. Ocupa a colônia a área total de 4.847.970 metros quadrados. Sua população é de 162 pessoas, sendo 48 homens, 42 meninos, 42 mulheres e 30 meninas.³⁰

A colônia foi criada para acolher famílias transferidas do litoral, que recebiam seus lotes mediante o compromisso de pagamento com a produção agrícola. Com a emancipação em 4 de janeiro de 1879, as demandas por infraestrutura básica — igreja, cemitério e escola — foram imediatas. Diante da morosidade governamental, os próprios colonos construíram uma capela e um cemitério com madeira reaproveitada de um antigo barracão (Maschio, 2005, p. 20–21). Já em 1880, um imigrante instalou moinho, ferraria e serraria. Os colonos também solicitaram reparos nas estradas para facilitar o comércio com Curitiba. Até 1885, as atividades religiosas eram esporádicas devido à dificuldade de deslocamento dos sacerdotes.

O Padre Colbacchini criticava a divisão fundiária, a distância entre os lotes rurais e a vila central, o que dificultava o acesso a serviços comunitários, religiosos e

³⁰ **Dezenove de Dezembro, 09/01/1879.** Arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes. Jornais do século XIX. Apud FERRARINI, 1992, p. 122.

educacionais. Para ele, os lotes deveriam ser integrados, formando um núcleo urbano coeso, a fim de garantir a prática da fé e a moral pública (MASCHIO, 2005, p. 23–28). A igreja e a escola tornaram-se, assim, instituições centrais na consolidação da vida social local. Conforme Maschio (2005, p. 27–28):

Os colonos, além de se dedicarem ao trabalho, buscaram conciliar os benefícios da vida social, como a escola e a religião.

A escola aparece desde os primórdios da colônia e ganha espaço e representatividade junto àquela sociedade ao longo dos anos. A escola, no Município de Colombo, não caminhou aquém das fragilidades e transformações pelas quais passaram as escolas paranaenses e brasileiras; ela representou uma fração desse processo de escolarização.

A elevação da Colônia Alfredo Chaves à categoria de vila, pelo Decreto nº 11, de 8 de janeiro de 1890, marcou o surgimento oficial do município de Colombo. Relatórios do Arquivo Público do Paraná (1879) confirmam sua vocação agrícola e a satisfação dos colonos com as terras, apontando a posse da terra como principal motivação para a imigração. Também destacam a atuação religiosa e comunitária de lideranças, evidenciando o papel da fé e da cultura na coesão identitária dos imigrantes, que preferiram fixar-se na Colônia Alfredo Chaves (futuro território de Colombo) a se dispersar por outras localidades próximas, como Piraquara (Machioski, 2004, p. 18).

Além de Alfredo Chaves, os imigrantes italianos se fixaram em outras quatro colônias que formaram a Freguesia do Curato de Colombo, reforçando o caráter uniforme e coeso dessas comunidades (Cunha et al., 2023, p. 50–51):

TABELA 2 - COLÔNIAS ITALIANAS QUE FORMARAM A FREGUESIA DO CURATO DE COLOMBO³¹

Nome	Ano de Fundação	Lugar de instalação	Município atual	Número De Colono	Número de Lotes	Área em hectares	Grupos étnicos	Distância da Capital
Alfredo Chaves	1878	Butiatumirim	Colombo	220	40	431,3	Italianos (Vêneto, Lombardia e Trentino)	24 Km
Antônio Prado	1886	Tamandaré Curitiba	Colombo e Almirante Tamandaré	248	54	414,9	Poloneses Italianos (Friuli, Vêneto e Piemonte)	18 Km
Presidente Faria	1886	Canguiri Curitiba	Colombo e Campina Grande do Sul	250	50	493,4	Italianos (Vêneto, Lombardia e Trentino)	20 Km

³¹ Fonte: (Cunha et al, 2023, p. 50-51)

Maria José	1887	Canguiri Curitiba	Colombo e Quatro Barras	78	13	128,0	Italianos (Vêneto)	19 Km
Eufrásio Correia	1888	Capivary Curitiba	Colombo e Bocaiúva	198	33	426,9	Italianos (Vêneto)	34 Km

A análise dessas colônias revela não apenas a intensa fixação italiana, mas também polonesa nessa região e a intrínseca ligação de Colombo com seu entorno regional. A extensão dessas colônias para além das fronteiras atuais do município de Colombo, alcançando territórios que hoje são Almirante Tamandaré, Campina Grande do Sul, Quatro Barras e Bocaiúva do Sul, demonstra a amplitude e a interconexão do processo colonizatório. Essa dinâmica territorial já indicava a vocação de Colombo como um polo de atração e fixação populacional que transcenderia o centro colonial original e as fronteiras administrativas iniciais, culminando em uma municipalidade de caráter metropolitano e multicultural.

Nessas comunidades, a religiosidade, o trabalho e a vida associativa foram os principais elementos de coesão social e construção identitária, moldando a relação dos colonos com o novo território.

2.6.3 O papel da Igreja na fixação

A religiosidade foi um pilar central na vida dos imigrantes, especialmente para os “italianos” do Vêneto, moldando o cotidiano entre trabalho e fé. Ao se estabelecerem em um novo território, os valores religiosos tornaram-se fundamentais para a construção da identidade étnica, funcionando como elemento de acolhimento e adaptação cultural. Mais que expressão espiritual, a religiosidade assumiu função social, articulando pertencimento e integração à nova realidade. A vivência religiosa não restaurava o universo de origem, mas reativava valores que sustentavam a adaptação e a coesão comunitária (Machioski, 2004, p. 20).

No território que viria a ser Colombo, o catolicismo atuou como propulsor de uma etnicidade italiana. Bazolle (1868–1890, apud Zannini; Gazzi, 2003, p. 300, apud Cunha et al., 2023, p. 58) descreve o pároco como “chefe da paróquia”, exercendo papéis de pastor espiritual, conselheiro e protetor dos camponeses. As práticas religiosas, mesmo quando vistas como “distração”, representavam formas concretas de sociabilidade e expressão comunitária (Cunha et al., 2023, p. 58).

Entre os imigrantes, sentimentos de pertencimento e assistência recíproca eram traços fundamentais. Hobsbawm (2008) observa que a Igreja, embora universal, se nacionalizava nas práticas locais, reforçando vínculos comunitários e culturais. Ele destaca:

[A Igreja] embora em teoria fosse universal, era nacional, na prática [...]. Os padres eslovacos falariam eslovaco com eles, fosse qual fosse a língua em que celebravam a missa. Assim é que a “nacionalidade” se tornava uma verdadeira rede de relações pessoais e não uma comunidade imaginária, simplesmente porque, longe da terra, todo esloveno tinha, potencialmente, uma conexão pessoal com outro esloveno quando se encontravam (Hobsbawm, 2008, p. 219).

Para os imigrantes italianos, a construção de uma capela e a presença de um sacerdote eram prioridades logo após o assentamento. A igreja tornava-se centro de sociabilidade, fortalecendo vínculos comunitários e servindo de ponto de continuidade cultural e organização coletiva. Missas em italiano e festividades religiosas não apenas reforçavam a fé, mas também funcionavam como mecanismos de preservação da herança cultural, recriando elementos da vida comunitária italiana no novo território (Machioski, 2004, p. 20).

Seguindo esse ideário, a religião cumpria um papel essencial de coesão e integração, oferecendo apoio espiritual e material, criando redes de solidariedade. Além de centro espiritual, a igreja se transformava em um espaço onde o indivíduo rural tinha a oportunidade de interagir, integrar-se e fortalecer vínculos sociais em um ambiente comunitário (Balhana, 1993, p. 52). Essa centralidade se manifestou em gestos concretos de mobilização, como o abaixo-assinado³² citado por Machioski (apud Maschio, 2013, p. 45–46):

logo que se instalou na colônia tratou de organizar sua vida religiosa, isso pode ser comprovado pelo documento que apresentamos [...]. Trata-se de um abaixo-assinado no qual quarenta e um italianos da Colônia Alfredo Chaves, solicitam ao presidente da província a construção de uma igreja e de um cemitério.

O rápido envio do documento por parte dos colonos — apenas quatro meses após sua instalação — evidencia o papel central da religiosidade como meio de

³² Nós, abaixo assinados, colonos residentes na colônia Alfredo Chaves, pedimos a V. Ex.^a que mande colocar a Igreja e o cemitério da dita colônia que muito precisamos para conseguir a nossa religião, o que esperamos em V. Ex.^a esse benefício moral e, outrossim, lembramos a V. Ex.^a que para a construção desses edifícios poderá o governo utilizar-se das madeiras de dois barracões existentes nesta colônia. Colônia Alfredo Chaves, 21 de janeiro de 1879. (**Correspondência Oficial da Província**. Ano de 1879, Livro 583. p. 20 e 21. Arquivo Público)

coesão e inserção social. A solicitação por uma igreja e um cemitério não se limitava ao culto religioso, mas refletia a busca por um espaço coletivo de pertencimento e identidade cultural. Essa atitude revela que, além das necessidades espirituais, havia entre os imigrantes o desejo de constituir vínculos comunitários duradouros em sua nova terra. Esse padrão repetiu-se em outras colônias, como Presidente Faria e Eufrásio Correia, em que os colonos adquiriram terrenos e ergueram capelas coletivamente, confirmando o papel da religião como estrutura prática e simbólica de sociabilidade (Machioski, 2004, p. 22)

No território que viria a tornar-se Colombo, a imigração vêneta teve caráter marcadamente católico desde a chegada, com o atendimento assegurado por religiosos como Pietro Colbacchini e Francisco Bonato, todos oriundos da mesma região da maioria dos paroquianos. Essa origem comum provavelmente facilitava a comunicação através dos falares vênetos e fortalecia a proximidade entre o clero e a comunidade (Gabardo; Lopes, 2013, apud Cunha et al., 2023, p. 59).

Em contextos nos quais o Estado não promovia a edificação de capelas, os próprios imigrantes assumiam essa função, mobilizando-se coletivamente para suprir necessidades espirituais e comunitárias. Essas construções religiosas emergiam de forma autônoma, como resposta às limitações enfrentadas nas colônias, estruturando-se a partir de princípios de solidariedade e igualdade entre os membros da comunidade. Nesse sentido, as capelas não apenas garantiam a continuidade das práticas religiosas trazidas da Europa, mas também atuavam como núcleos de coesão e organização social local (Balhana, 1993, p. 53).

Apesar do importante papel das capelas como centros de coesão comunitária, elas não eram suficientes para atender plenamente às necessidades religiosas dos colonos italianos. A distância entre os núcleos e a escassez de sacerdotes dificultavam significativamente o cumprimento regular dos preceitos religiosos. As comunidades coloniais paranaenses demoraram a ter um sacerdote ordenado, residindo e administrando os sacramentos de forma regular. Diante da falta de assistência religiosa direta, os imigrantes recorreram à prática da oração familiar nos primeiros estágios de sua instalação. Segundo Azzi (1993, p. 71), "o catolicismo veio e foi mantido inicialmente no âmbito familiar. Era no seio das famílias que se realizava o processo de educação das crianças nas tradições religiosas e nas práticas de devoção trazidas de suas regiões de origem."

Tornou-se usual entre os colonos europeus a prática de visitas dominicais, ocasiões nas quais frequentemente se evocava a terra natal e suas tradições culturais. Algumas práticas devocionais da região de origem eram replicadas. Os imigrantes se reuniam em grupos na residência de alguém que possuísse habilidades de leitura e algum conhecimento da liturgia. Desse modo, "encontravam apoio mútuo e aproximação com os demais colonos. [...] tais manifestações eram também ocasião para comentar as ocorrências do cotidiano, as dificuldades e experiências do dia-a-dia e, sobretudo, sair do isolamento" (Balhana, 1993, p. 52).

A ausência desse suporte religioso formal resultou no surgimento dos 'sacerdotes-leigos' em diversas colônias, que assumiam a responsabilidade espiritual da comunidade. Esse fenômeno pode ser identificado, conforme Beozzo (1993), em todas as áreas de colonização de pequenas propriedades, de origens e religiões diversas. Essas figuras emergiam da necessidade de estruturação religiosa e de eventos inesperados, como falecimentos. A passagem a seguir ilustra a necessidade dessa figura:

O vizinho que é chamado às pressas, os outros colonos que chegam desolados e se dão conta de que não tem nem padre, nem cemitério. Ali mesmo, têm que decidir onde enterrar o companheiro morto e quem vai fazer as orações. E, de repente, há um que se volta para o outro ou porque sabe ler, ou porque tem um livro de reza e diz: [...] "faz você de padre" (Beozzo, 1993, p. 44).

Esses 'clérigos' não ordenados lideravam celebrações religiosas na ausência de um padre ordenado, incluindo a "missa seca", catecismo, recitação do rosário, e rituais de nascimento e morte. Eles se esforçavam para preservar a liturgia sem ultrapassar os direitos dos clérigos ordenados: "um desses 'Padres' leigos encontrou o meio de deixar a liturgia intata, sem usurpar os direitos do Diácono ou do Sacerdote, pois que somente eles podem dizer: 'Dominus vobiscum' e ele cantava: 'Dominus nobiscum'" (D'Apremont, 1976, p. 99 *apud* Beozzo, 1993, p. 58-59). Apesar de enfrentarem resistência da hierarquia eclesiástica, foram essenciais à continuidade da religiosidade nas colônias.

Durante o governo Lamenha Lins, o Paraná iniciou planos para garantir capelas e escolas em cada núcleo colonial. Inicialmente, os italianos recorriam à Paróquia Nossa Senhora da Luz, em Curitiba, e, a partir de 1885, receberam assistência esporádica de missionários italianos. Em 1886, o padre Pietro Colbacchini foi autorizado a administrar sacramentos aos imigrantes do Paraná, mas sua atuação

itinerante mostrou-se insuficiente. Em resposta à demanda, foi criada, por decreto episcopal de 14 de fevereiro de 1888, a Capelania Curada Italiana, com sede inicial na Colônia Dantas, posteriormente transferida para Santa Felicidade, garantindo atendimento religioso contínuo e regular aos colonos.³³

A presença de Colbacchini — imigrante vêneto — foi decisiva para a consolidação da identidade cultural das comunidades italianas no Paraná, por compartilhar com os colonos a língua e os valores religiosos. Após seu retorno à Itália, em 1894, foi sucedido por Francesco Bonato. A chegada de novos sacerdotes possibilitou a reorganização eclesiástica em 1895, Bonato passou a residir na cidade e a oferecer assistência pastoral regular às colônias vinculadas, após a criação do Curato de Colombo, decretado por Dom José de Camargo Barros, separando cinco colônias da Capelania Italiana (Machioski, 2004, p. 25–27).

O grupo de imigrantes italianos das cinco colônias formou uma comunidade inicialmente homogênea, marcada pela identidade cultural compartilhada e assistência religiosa comum. Com a criação do curato e a presença de um sacerdote culturalmente próximo, os colonos preservaram suas tradições enquanto gradualmente se integravam a outros grupos étnicos da região. Essa dinâmica reforçou a distinção identitária entre “nós” e “outros” e constituiu o núcleo de sua inserção social (Machioski, 2004, p. 27-28).

A religião desempenhou papel central na vida dos imigrantes italianos e seus descendentes, sendo fundamental para a inserção social e autopreservação de sua identidade étnica. As práticas religiosas desses grupos refletem não apenas a construção de sua cultura imigrante e a afirmação de sua identidade etno-cultural, mas também seu processo de integração na sociedade receptora. Esses rituais, entendidos como “ritos de passagem”, acompanham os principais momentos da vida

³³ Dom José de Camargo Barros, por mercê de Deus e da Santa Sé Apostólica, Bispo da Diocese de Curitiba... ...Atendendo a necessidade urgente que há de acender-se com administração dos Sacramentos e socorros espirituais aos fiéis do Município Civil da Vila Colombo, até agora pertencentes à Capelania Curada Italiana, já ereto em freguesia civil, mas ainda sem os requisitos legais e canônicos para uma paróquia e tendo em vista o bem espiritual dos fiéis daquela parte do Bispado: Havemos por bem erigir ali, como de fato ereto fica, pelo presente ato oficial, um curato, com todos os privilégios e regalias de direito, tendo como limites os mesmos limites do Município, e este até que observadas as prescrições canônicas seja possível a elevação de Curato a categoria de Paróquia. E para este fim damos Comissão ao Revmo. Padre Francisco Bonato a fim de que possa instalar este novo Curato, fazer aquisição dos livros necessários, a saber, o livro de Tombo e os livros de assentos de Batismo, de Casamento e de Óbito, os quais poderá abrir, numerar, rubricar e encerrar conforme o direito e uso na Diocese e administrar os Sacramentos, e no prazo de trinta dias requerer-nos sua Provisão anual de Cura deste novo Curato (**Livro Tombo, número I**, p.1. Acervo da Paróquia Nossa Senhora do Rosário. *Apud* Machioski, 2004, p. 27.)

humana — do nascimento à morte — e foram preservados especialmente em comunidades rurais.

A religião, portanto, foi eixo da autopreservação identitária e integração social. Os rituais católicos — do nascimento à morte — funcionaram como ritos de passagem, estruturando a cultura imigrante e o pertencimento coletivo. No Curato de Colombo, a prática do matrimônio, compadrio e nomeação de filhos consolidou laços internos e limitou a assimilação cultural, mantendo viva a trindade simbólica: terra, fé e família. Nesse sentido, o Curato de Colombo consolidou-se como espaço institucional estratégico para a manutenção da coesão étnica e para a mediação entre tradição e inserção social (Machioski, 2004, p. 51–52).

Após o falecimento do Pe. Bonato, o atendimento religioso permaneceu sob sacerdotes italianos até 1955, com o Pe. Cândido Ghiandoni, condecorado por seu trabalho. Essa continuidade eclesiástica manteve vínculos simbólicos com a Itália, reforçando uma “italianidade” cultural e espiritual na região que viria a ser Colombo, mesmo quando a Itália se apresentava como um “signo ausente” para muitos, presente nas lembranças dos mais antigos e nas pontes que os religiosos estabeleciaam com o país de origem (CUNHA et al., 2023, p. 60–64).

2.6.4 O papel da escola na fixação

A Escola, assim como a Igreja, desempenhou papel crucial na fixação e na manutenção da identidade étnica dos imigrantes italianos. Ela promovia o uso da língua de origem, a socialização e a preservação dos costumes, funcionando como espaço de memória e de integração comunitária (Renk, 2004, p. 18; Maschio, 2013, p. 105). Para Maschio (2013, p. 126), a escola era mais do que uma simples obrigação, representava uma oportunidade de “fazer a infância plena”, mesmo diante dos encargos diários, das exigências familiares e agrícolas do cotidiano colonial. O tempo da escola era aquele dedicado a um fazer próprio da criança, uma infância delimitada entre os seis e doze anos de idade, conforme a representação do adulto.

Essa preocupação em garantir um espaço de socialização da infância foi traduzida em ações concretas por parte dos colonos. Segundo Ferrarini (1992, p.466):

Os primeiros imigrantes italianos estabelecidos na colônia Alfredo Chaves, sempre se preocuparam pela instrução de seus filhos, é claro, em sua própria língua.

A partir da emancipação da colônia, os chefes das famílias encarregaram um dos seus, atribuindo-lhe o encargo de “maestro”, professor.

Nesse sentido, conforme Maschio (2013, p. 105), “por ser um lugar privilegiado de socialização da infância, a escola é capaz de imprimir sinais que podem permanecer intactos na memória durante a vida toda.”

A primeira escola criada em Alfredo Chaves, em 1882, foi fruto de uma mobilização comunitária. Por meio de um abaixo-assinado encaminhado em 11 de julho de 1882, os colonos enviaram um documento ao Presidente da Província, Dr. Carlos Augusto de Carvalho, denunciando a ausência de ensino público na localidade e o descaso governamental. Reivindicavam a criação de uma escola pública, justificando o pedido com base na presença de aproximadamente 140 crianças com menos de 14 anos na colônia.

Atendendo à demanda, o governo provincial autorizou, em 22 de julho de 1882, a criação oficial da primeira escola pública da colônia, conforme ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, José Joaquim Franco Valle (Ofício, 1882, p.137):

Por acto de hoje, attendendo a representação dos habitantes do Núcleo Colonial Alfredo Chaves e a vista da informação contida em seu ofício de hontem datado, resolvi crear alli uma eschola promíscua, do que dou sciéncia a VE^a para os devidos fins.³⁴

O professor designado, Antonio José de Souza Guimarães, organizou também uma escola noturna para alfabetização de adultos e estruturou o mobiliário escolar com recursos limitados (Maschio, 2005, p. 30–31). O relatório do Inspetor Escolar Euclides Francisco de Moura, de janeiro de 1883, atesta o funcionamento regular da escola e a presença de trinta e quatro alunos (Ofício, 1883, p. 41):

Visitei hoje esta escola pública da Colônia Alfredo Chaves, que encontrei funcionando na melhor ordem possível, estando presente trinta e quatro alunnos de ambos os sexos. A sala em que funciona esta escola é apropriada, tem capacidade para o número de alunnos que a freqüentão e com mobília sufficiente (Ofício, 1883, p.41).

O professor solicitou recursos para estruturar a escola diurna, evidenciando esforços pela institucionalização do ensino. A proposta incluía um relógio de parede, recusado pela Diretoria, mas indicativo de sua intenção de sistematizar o tempo escolar (Maschio, 2005, p. 30–31). Embora o Inspetor Escolar tenha relatado que a

³⁴ PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício. AP. 660, fl. 137, 1882.

escola possuía uma sala adequada e mobiliário suficiente, não há outras informações sobre, nem mesmo do local onde funcionava.

No século XIX, era comum o aluguel de casas ou galpões para escolas, com o governo arcando com aluguel, salário e materiais, enquanto professores e famílias providenciavam o espaço. Com a visita do inspetor, verificou-se que o número de alunos registrado (34) era inferior ao do abaixo-assinado (140), sugerindo superestimação ou baixa frequência escolar.

Essa situação reflete um padrão mais amplo da atuação governamental no período, conforme relatado por Vechia (1998, p. 279 *apud* Maschio, 2005, p. 33):

A presença do governo na promoção da instrução elementar para os filhos de imigrantes, desde a fundação das colônias foi muito restrita. As poucas escolas criadas, pelo Governo Geral ou Provincial, estavam centradas na figura do professor.

Nos anos seguintes, a comunidade continuou a reivindicar melhorias, o que levou à nomeação de uma nova professora não italiana ou descendente em 1885, Julia Gonçalves Ferreira assumiu a direção da escola da Colônia Alfredo Chaves. As aulas seguiam o Regulamento de 1876, que estabelecia liberdade pedagógica e exames periódicos. Ela solicitou 70 livros para 80 alunos pobres, refletindo o aumento da matrícula devido à imigração e ao Ensino Obrigatório de 1883. A professora dirigiu a escola até 1888, durante esse período, alguns imigrantes italianos recusaram-se a matricular seus filhos na escola pública, optando por criar uma escola particular, liderada pelo colono italiano João Antonio Tosin (Maschio, 2005, p. 33–40).

Em 1889, um abaixo-assinado com 44 assinaturas comunicou oficialmente a abertura dessa escola, que contava com 67 alunos. O Inspetor Escolar José Cavassin, também imigrante, e o Padre Pietro Colbacchini, Inspetor Paroquial das escolas italianas no Paraná (nomeado em 1885), confirmaram essa preferência e registraram a rejeição dos pais italianos à escola pública de Alfredo Chaves. Esse aspecto reflete prováveis tensões culturais e de representação entre a comunidade imigrante e a professora responsável (Maschio, 2005, p. 42–44).

O Regulamento da Instrução Pública de 1876 não previa escolas em colônias de imigrantes, resultando na constante postergação do acesso ao ensino público. Essa precariedade educacional decorria da falta de interesse governamental, limitações orçamentárias e escassez de professores, levando à baixa frequência escolar (Maschio, 2005, p. 87; Wachowicz, 1981, p. 42). Imigrantes italianos viam a

falta de instrução como ameaça à moralidade e civilidade infantil, temendo que seus filhos fossem criados na ignorância, como expressavam ao dizer que seriam “bestias” (Maschio, 2005, p. 87). Kreutz (2000, p. 348) complementa que os imigrantes “vieram de regiões com forte tradição escolar”, o que motivava seu interesse pela educação.

Diante da omissão estatal, que priorizava o desenvolvimento econômico em detrimento da educação, as comunidades de imigrantes passaram a organizar suas próprias escolas étnico-comunitárias, mantidas pelos pais e voltadas à alfabetização, preservação da língua e da cultura italiana. (Maschio, 2012, p. 88, 96) Essas instituições, adaptadas à rotina rural, funcionavam com horários flexíveis, em instalações improvisadas e com professores escolhidos entre membros minimamente alfabetizados da comunidade (Wachowicz, 2002, p. 21, 27, 87; Breowicz, 1961, p. 110–111 apud Wachowicz, 2002, p. 28).

Porém, é mais característica do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX a formação de instituições comunitárias para a manutenção da tradição cultural especialmente entre imigrantes de áreas rurais nos estados do sul. As escolas étnicas foram marcantes nesse contexto e período histórico. No entanto, são frutos apenas da preocupação de imigrantes com a sua tradição cultural. Parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar em seu país de origem, era alfabetizada e cônscia da importância da escola, porém, não encontrando escolas públicas nem muitas perspectivas para verem atendido seu pleito, os imigrantes puseram-se a organizar uma rede de escolas comunitárias (Kreutz, 2000, p. 348).

A partir do início do século XX, as escolas católicas, como o Colégio Santo Antônio em Alfredo Chaves, ganharam destaque e prestígio, especialmente na educação feminina. Essas instituições, sustentadas por doações e esforços coletivos, eram vistas pelas famílias como um meio de garantir a formação religiosa e moral, um pilar inegociável de seu modo de vida, ao mesmo tempo em que reafirmavam a herança cultural ítalo-brasileira (Maschio, 2012, p. 118, 295, 298-301).

Contudo, Kreutz (2000, p. 360) observa que a valorização da escola étnica entre os italianos era menos intensa do que entre outras etnias, com maior importância atribuída à igreja. A motivação para a criação de escolas étnicas, mesmo com o ensino público, relacionava-se ao desejo de transmitir a língua, religiosidade e costumes às novas gerações (Maschio, 2005, p. 93-94). O Brasil teve o maior número de escolas étnicas da América, liderado por alemães (1.579 em 1937), seguidos por italianos (396 em 1913 e cerca de 167 nos anos 1930) e por poloneses (349 no fim da mesma década), evidenciando a tradição escolar dos imigrantes (Kreutz, 2000, p. 160).

Renk (2009, p. 17) define essas escolas-sociedade (ou escolas comunitárias) como:

[...] construídas por meio de iniciativas comunitárias, funcionando em espaços próprios. A partir da cobrança de mensalidades, as sociedades pagavam o professor, mantinham as escolas, compravam o mobiliário e o material escolar. Quando não havia controle estatal, não seguiam os currículos e nem a organização das escolas públicas. O professor era um membro da comunidade, considerado apto para a função, independente de ter formação ou não. O ensino era na língua de origem do grupo e eram escolas laicas. Foram as primeiras formas de organização escolar em muitas colônias e algumas foram substituídas pelas escolas étnicas religiosas.

A partir do início do século XX, surgiu a Società Italiana di Mutuo Soccorso Cristoforo Colombo, que mantinha uma escola italiana para filhos de associados. Em 1910, o professor João Batista Lovato informou ao governo o funcionamento dessa instituição, com aulas em italiano e 42 alunos, solicitando subvenção que foi recusada por contrariar a Lei nº 894/1909, que proibia o ensino em língua estrangeira (Maschio, 2005, p. 96–97).

Diante da recusa, em 1916, Lovato fundo o Colégio Santo Antônio, dirigido por Irmãs Italianas do Sagrado Coração de Jesus. Conforme o diário do Pe. Cândido Ghiandoni (1953–1955, apud Cunha et al., 2023, p. 67), adotava o programa oficial brasileiro, mas incluía o ensino do italiano, pois “um dever para com a pátria foi cumprido com a adoção do Brasil, não esquecendo a língua da pátria de origem, a Itália”. A circulação de livros bilíngues, como *// Sillabario Italo-Portoghese*, exemplifica essa integração linguística e cultural (Motin; Maschio, 2021, apud Cunha et al., 2023, p. 68).



Figura I : Escola Italiana da Società Italiana Cristoforo Colombo – 1910
Acervo: Paróquia Nossa Senhora do Rosário – Colombo

As escolas religiosas e associativas foram as que mais resistiram às políticas de nacionalização do ensino (Maschio, 2005, p. 100). Essas iniciativas, embora marcadas por precariedades, consolidaram a escola como espaço de resistência e de transmissão da herança cultural ítalo-brasileira. A posterior demolição da sede da Società Italiana Cristoforo Colombo³⁵, onde funcionava uma dessas escolas, durante a campanha de nacionalização, ilustra os impactos das políticas assimilacionistas e as dificuldades cotidianas vividas pelos imigrantes nesse período.

2.6.5 O cotidiano dos imigrantes

A imigração italiana para o Paraná, majoritariamente composta por *contadini* (camponeses) do Vêneto, foi impulsionada pelo desejo de posse de terra e pela busca por melhores condições de vida. Essa motivação moldou o cotidiano das comunidades, que procuraram reproduzir o modo de vida de suas regiões de origem, expresso na construção de igrejas, cemitérios e escolas (Maschio, 2012, p. 14, 58). Essa replicação buscava reativar o modelo de sociedade camponesa tradicional,

³⁵ Informação retirada do site oficial do Museu Disponível em: < <https://turismo.colombo.pr.gov.br/museu-municipal-cristoforo-colombo/> > acesso em 25/10/2025.

fortemente apoiado na catolicidade, que haviam deixado na Itália (Cunha et al., 2023, p. 22).

A estrutura familiar era patriarcal e extensa, reunindo várias gerações sob o mesmo teto (ou lote de terra). O trabalho agrícola, centro da vida colonial, envolvia todos os membros da família, inclusive as crianças, o que afetava a frequência escolar (Maschio, 2012, p. 66, 191, 199). Essa dinâmica assegurava a transmissão da língua materna — geralmente dialetos vênetos — e dos “costumes italianos”, reforçando a coesão cultural que se manifestavam em diversas práticas e valores cotidianos (Maschio, 2013, p. 138–139).

Apesar de alguns terem chego com bens, a adaptação ao novo meio foi marcada por privações e esforços contínuos, tanto para a primeira geração quanto para seus descendentes. O centro da vida colonial era a produção agrícola, inicialmente restrita, destinava-se à subsistência e à venda de excedentes em Curitiba, exigindo a participação de todos os membros da família em sua produção. (Maschio, 2013, p. 144–145).

Se por um lado as extensas composições familiares garantiam um grande número de trabalhadores nas terras, por outro tornava ainda mais difícil a provisão de alimentos para todos os seus integrantes. Por exigir a participação de todos os membros da família, acabava por configurar uma infância precocemente integrada ao trabalho, o que, por sua vez, impactava diretamente a frequência escolar das crianças (Maschio, 2012, p. 66, 191, 199).

A produção agrícola inicialmente não oferecia grande diversidade de cultivo.

Os alimentos cultivados nos trabalhos das lavouras pelos imigrantes e seus descendentes eram o milho, a cevada, o trigo, a batata doce, as frutas como uva, laranja e pêssego, o tomate. Ou mesmo, em alguns casos a produção de leite, com o cuidado de uma ou duas vacas, do salame e o reaproveitamento de todas as partes do porco, além do frango. Os demais alimentos, principalmente os industrializados eram excluídos da dieta alimentar dessas famílias (Maschio, 2013, p.144).

O milho, em particular, era o cultivo principal, utilizado para alimentar animais, produzir fubá, e como base para receitas como bolos e polenta, além de gerar lucros com a venda da farinha. A alimentação das famílias perpassava o limite da precariedade e por vezes até provocavam enfermidades que levavam ao óbito (Maschio, 2013, p. 144-145).

A escassez também marcava os hábitos de consumo: roupas eram confeccionadas com sacos de alimentos, sapatos com palha de milho, e as

vestimentas passavam de um membro a outro, independentemente do tamanho e/ou estado de conservação. Essa cultura de economia e reaproveitamento definia o cotidiano das famílias (Maschio, 2013, p. 141). A escassez impunha uma cultura do "guardar, conservar, economizar, reutilizar e reaproveitar" entre os colonos. (Maschio, 2013, p. 141).

Em festividades religiosas, um dos poucos momentos de "vestir-se melhor", as famílias por vezes faziam o esforço de adquirir peças novas (Maschio, 2013, p. 139). A culinária, as festas, as músicas e o próprio "*Talian*" – o dialeto vêneta-brasileiro – eram elementos que, mesmo com as privações, contribuíam para a manutenção das tradições e a construção de uma nova identidade cultural (Cunha et al., 2023, p. 15).

O atendimento médico era limitado, recorrendo-se a chás e benzeduras, com acesso eventual a farmacêuticos, sendo consultados apenas em casos mais graves, dada a precariedade das condições de vida nas colônias e a escassez de profissionais da saúde (Maschio, 2013, p. 139-141).

Apesar das privações, a vida comunitária era permeada por momentos de celebração. Festas religiosas, culinária típica e o uso do "*Talian*" — o dialeto veneto-brasileiro — expressavam a resistência cultural e o sentimento de pertencimento (Cunha et al., 2023, p. 15). A Igreja, núcleo moral e espiritual, orientava o comportamento familiar e comunitário (Maschio, 2012, p. 175).

Nesse contexto de vida diária, a forte devoção católica era um pilar central, permeando as relações familiares e comunitárias. A Igreja era percebida como a principal conselheira e guardiã dos padrões éticos, exercendo grande influência sobre as famílias e a organização social (Maschio, 2012, p. 175). A escola, por sua vez, embora muitas vezes secundária em relação às demandas do trabalho agrícola, ocupava um espaço significativo. Inicialmente, vista como um instrumento essencial para a adaptação social e o aprendizado do português, facilitando a comunicação e o comércio. A ausência de escolarização gerava preocupação e o temor de que os filhos fossem criados como "bestias" — ignorantes e incapazes — ressaltando o papel da escola como instituição civilizadora e moralizadora (Maschio, 2012, p. 42, 90-91).

Em síntese, o cotidiano dos imigrantes italianos nas colônias paranaenses, notadamente na Colônia Alfredo Chaves (que viria a formar o município de Colombo), era caracterizado por um árduo trabalho na terra, forte coesão familiar e religiosa, e uma constante luta pela adaptação e manutenção de suas raízes culturais. As instituições da Igreja e da Escola, nesse cenário, eram reflexos e pilares dessas

dinâmicas, servindo como espaços de adaptação à nova pátria e de preservação da identidade étnica e religiosa que moldava cada aspecto de sua vida diária.

2.6.6 Nacionalização do ensino e suas implicações

No início do século XX, as escolas étnicas no Paraná mantinham o ensino na língua materna, com relativa tolerância estatal e até financiamento do mesmo, amparadas pela legislação de 1876, que permitia escolas privadas em locais onde o ensino público era insuficiente (Martins, 1989, p. 353 apud Renk, 2004, p. 76–77).

Essa tolerância, porém, começou a declinar com o avanço do nacionalismo republicano. A partir de 1909, o Diretor da Instrução Pública, Jayme dos Reis, já defendia a obrigatoriedade do português como língua de ensino (Wachowicz, 1981). A Primeira Guerra Mundial acentuou essa política: o governo passou a ver as escolas étnicas como ameaça à unidade nacional, reforçando o controle e a vigilância sobre as colônias (Wachowicz, 2002, p. 39; Renk, 2009, p. 14).

Martins (1989, p. 368) aponta que "o governo percebe que desleixara criminiosamente um setor que deveria ter merecido seus melhores cuidados: o do ensino." Uma "onda de nacionalismo" tomou conta do governo, atribuindo à escola a incumbência de formar o sentimento de pertencimento à nação (sentimento de brasiliadade) por meio de medidas políticas (Renk, 2009, p. 14). A principal das medidas adotadas visando a nacionalização foi a obrigatoriedade do ensino da e na língua portuguesa.

Em 1918, o presidente Affonso Alves de Camargo afirmou, em mensagem de governo que:

O momento atual é o mais propício para a nacionalização do ensino primário, o que é fácil de conseguir, desde que a língua portuguesa seja considerada oficial em todas as escolas, de modo que todas as disciplinas sejam nela ministradas, com exceção apenas das línguas estrangeiras, que o poderão ser no próprio idioma. [...] em vez do ensino da língua portuguesa ser considerado, dentro dessas escolas, como idioma estrangeiro, será conhecido como idioma nacional, levando ao espírito da criança a certeza de que a sua Pátria é o Brasil e não aquela que serviu de berço aos seus pais ou avoengos³⁶.

³⁶ CAMARGO, Affonso A. de. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado**. Curitiba: Typ. d'A República, 1918.

A Lei nº 894/1909 já previa punições para escolas que não usassem o português, mas o uso de idiomas étnicos persistia. O *Código do Ensino* de 1917 reforçou essa diretriz, tornando o português, a geografia e a história do Brasil disciplinas obrigatórias (Renk, 2004, p. 98).

Durante a Primeira Guerra, várias escolas étnicas foram fechadas temporariamente, reabrindo em 1918 sob inspeção e com ensino obrigatório em português. O “Projeto Hugo Simas” (1918) ameaçou fechar novamente as escolas étnicas, embora a política de nacionalização ainda fosse estadualmente fragmentada (Renk, 2005, p. 95, 100). Intelectuais e políticos defendiam a educação como instrumento de assimilação cultural, essencial para “integrar” os imigrantes à nação (Renk, 2005, p. 94 apud Magalhães, 1993, p. 47).

Na prática, o controle recaía sobre o idioma e os professores eram advertidos caso permitissem o uso de dialetos, os alunos que não dominavam o português sofriam punições caso falassem em outra língua (Maschio, 2013, p. 110–112). Apesar disso, no território que se tornou Colombo o dialeto vêneto persistiu por gerações, até ser gradualmente substituído pelo português — não apenas pela repressão estatal, mas pela força simbólica de uma língua de prestígio (Carboni, 2005, p. 4 apud Cunha et al., 2023, p. 91).

Imigrantes eram vistos como benéficos para a colonização e o ‘branqueamento’, mas também como ameaça à identidade nacional devido à sua forte ligação com a cultura pátria. Políticos e intelectuais acreditavam ser necessário integrá-los à cultura brasileira através da educação básica (Renk, 2005, p.94 apud Magalhães, 1993, 47).

O desconhecimento da língua portuguesa pelos alunos de origem e descendência italiana incomodava alguns professores. Por outro lado, eles também eram cobrados e recebiam advertência das autoridades de ensino se permitissem que os alunos falassem nas escolas outro idioma que não fosse o nacional. (Maschio, 2013, p. 110)

Segundo Maschio (2013, p.111), aquele que falassem outro idioma recebiam punições. Mesmo com a repressão e punições enfrentadas, muitos imigrantes e descendentes continuaram a usar o dialeto, pelo menos em ambiente doméstico (Cunha et al., 2023, p. 91).

No contexto brasileiro, a construção da uniformidade era uma necessidade para o Estado, que buscava unificar as pessoas em uma nação com origens e língua comuns, e uma história compartilhada. Símbolos e língua compartilhados ajudavam a

construir uma memória coletiva que organizava e disciplinava os cidadãos (Oliveira, 1990, p.193). Após o período de conflitos, os esforços de nacionalização através da língua e da educação, vistas como meios de progresso, se intensificaram. Leis como as de 1920 e 1922 obrigaram escolas estrangeiras a ensinar em português e seguir o currículo oficial (Renk, 2005, p.97-99).

Renk (2005, p.100) destaca que, até a década de 1930, não havia uma política de integração nacional, apenas iniciativas estaduais para promover o português. Sob o governo Vargas, a educação foi instrumentalizada como política de nacionalização. O Estado Novo (1937–1945) consolidou essa visão, impondo um modelo centralizado e homogêneo de identidade nacional (Oliveira, 1990, p. 193).

Durante esse período o projeto nacionalista republicano ganhou novo vigor no Brasil. Em seus discursos, o presidente associava o sangue às virtudes e qualidades simbólicas do povo, conclamando os cidadãos a “dar o sangue à terra que lhes dava o pão”. A educação, nesse contexto, foi concebida como um instrumento de nacionalização da população de origem estrangeira, convertendo-se em um eficaz mecanismo de integração e controle social (Renk, 2004).

Esse período evidencia de forma concreta como as disputas em torno do currículo e a busca por uma cultura unificadora — discutidas no Capítulo Um (Bittencourt, 1990; Machado, 1990) — se materializaram em políticas estatais voltadas à construção de uma identidade nacional. O projeto varguista pretendia integrar diferentes grupos étnicos sob um ideal comum de brasiliidade, alinhando-se à consolidação de um Estado centralizador e de um sentimento de coesão nacional.

A campanha de Nacionalização, intensificada a partir de 1937, representou um ponto de inflexão no cenário vivido até então. Ao proibir o uso das línguas maternas aos imigrantes, suprimir símbolos culturais estrangeiros e impor o português como idioma exclusivo de ensino e expressão pública, essas medidas visavam romper os vínculos simbólicos com as nações de origem dos imigrantes e redefinir neles uma identidade brasileira unificada (Cunha et al., 2023, p. 62, 72).

Os processos de identificação, forjados e sustentados pelas instituições e pela vivência comunitária, foram submetidos a um intenso confronto com as políticas estatais. Esse embate, em vez de simplesmente ‘apagar/reprogramar’ identidades, evidenciou o caráter dinâmico e contínuo de (re)construção e ressignificação cultural que marca as experiências históricas (Cunha et al., 2023, p. 57, 91). Ainda que as campanhas nacionalistas do período tenham buscado encerrar o ciclo das escolas

étnicas e impor uma assimilação cultural — restringindo temporariamente a pluralidade identitária dessas comunidades —, a consciência histórica não se dissolve, não se apaga; ao contrário, estimula-se.

Ao contrário, mesmo sob as severas pressões de uniformização e adaptação, as experiências vividas deixaram marcas profundas. Essas marcas contribuem para a constituição de um patrimônio que permanece vivo. Material e imaterialmente ela persiste manifestando-se nos espaços, nas memórias e nas práticas cotidianas dos cidadãos da cidade, do estado, do país ou mesmo do mundo. A análise desenvolvida neste capítulo buscou, portanto, oferecer os elementos essenciais para a compreensão dessa complexa trajetória da História Local do município de Colombo e de seu inerente potencial pedagógico para o ensino de História.

Em síntese, o percurso desenvolvido neste capítulo teve como propósito estabelecer as bases para a compreensão da história do município de Colombo, instrumentalizando esse conhecimento como recurso didático capaz de fomentar a consciência histórica. Tal percepção pode contribuir para superar a lacuna existente entre os discentes e a história de seu próprio território, capacitando-os a interpretar o passado, compreender o presente e projetar o futuro tanto no âmbito micro quanto no macro.

Ao investigar as múltiplas tessituras históricas que compõem o município — das populações originárias às dinâmicas migratórias e às ações institucionais e políticas —, este estudo reafirma a centralidade da História Local como eixo pedagógico voltado à valorização do patrimônio, da memória e da identidade, bem como à construção de conhecimentos históricos mais amplos a partir do cotidiano.

Fundamentado no arcabouço teórico do primeiro capítulo e no percurso histórico aqui apresentado, o próximo capítulo dedicar-se-á à elaboração de uma Sequência Didática baseada no conceito de Objeto Gerador, articulando a História Local ao ensino e promovendo uma aprendizagem significativa e ‘enraizada’ para os estudantes de Colombo.

3. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DA HISTÓRIA À PRÁTICA EM COLOMBO

Este capítulo apresenta e detalha uma proposta de sequência didática que tem por objetivo promover uma compreensão mais profunda e significativa da história do município de Colombo-PR. Mais do que descrever cronologicamente os fatos, busca-se favorecer a interação dos estudantes com vestígios e lugares de memória, estimulando a percepção das interrelações e dos diálogos constantes entre os processos históricos locais e as dinâmicas nacionais e globais, especialmente no período que vai do final do Império ao início da República (1878-1938).

A proposta fundamenta-se nos referenciais teóricos da História Local, da Educação Patrimonial, da Memória e da Identidade, discutidos no Capítulo 1. Sua operacionalização como ferramenta pedagógica concretiza-se na estrutura da sequência didática e no conceito de Objeto Gerador, também já apresentados. Apoia-se ainda no panorama histórico de Colombo delineado no Capítulo 2, que evidenciou a complexa teia de eventos e processos — das presenças indígena, lusa e africana à colonização vêneta e à atuação de instituições como a Igreja e a Escola. Ao resgatar essas trajetórias históricas, pavimenta-se o caminho para uma metodologia que valorize o patrimônio e a memória local, ‘formando’ estudantes como agentes ativos na construção e preservação de sua história e identidade.

Esta proposta foi desenvolvida visando responder ao problema de pesquisa e fundamentar as hipóteses apresentadas nesta dissertação. Ao longo de seus momentos e atividades, objetiva-se demonstrar que a utilização de um roteiro pedagógico, que integra objetos geradores, fontes locais e visitas técnicas, é capaz de subsidiar a superação da descontextualização do ensino tradicional, aproximando escola e comunidade, e enriquecendo a aprendizagem dos estudantes sobre sua realidade histórica.

Nesse contexto, a cidade e seus espaços são concebidos não apenas como um 'laboratório' de aprendizagem (Lima, 2018), mas como um convite à exploração crítica. Inspirada na perspectiva do *flâneur* de Walter Benjamin (Siman, 2013), a proposta visa transformar o estudante em um 'caminhante crítico'³⁷. Tal figura, ao observar, desacelerar e exercitar o distanciamento, interpreta as entrelinhas dos

³⁷ Para uma explanação mais detalhada desses conceitos (a cidade como 'laboratório', o 'flâneur' e o 'caminhante crítico'), consulte o Capítulo 1, nas páginas 16 e 35 desta dissertação.".

vestígios urbanos, convertendo-o em leitura histórica. Busca-se, assim, que o aluno desenvolva a capacidade de observar, questionar e interpretar os sentidos presentes nos vestígios, articulando Educação Patrimonial e a História Local.

Essa compreensão da historicidade do território é fundamental para superar a lacuna identificada na Introdução - a dificuldade dos discentes em perceber os vínculos entre o presente, o espaço vivido e a construção histórica. Para transformar essa reflexão em prática pedagógica significativa, o roteiro fundamenta-se nos conceitos de Objeto Gerador e Sequência Didática. A integração desses referenciais estrutura um percurso de aprendizagem dinâmico, investigativo e contextualizado, capaz de mobilizar os estudantes para uma reflexão sobre o passado em diálogo com o presente.

Ciente da complexidade e da riqueza do estudo da História Local, e reconhecendo os desafios de inserção de atividades pedagógicas aprofundadas no currículo regular, propõe-se que a presente Sequência Didática seja desenvolvida como um projeto anual e interdisciplinar. Essa abordagem permite uma distribuição mais orgânica das atividades ao longo do ano letivo, facilitando a articulação interdisciplinar e garantindo o tempo necessário para que os estudantes se engajem em todas as etapas de pesquisa, visita e produção com a profundidade desejada. Assim, a sequência é concebida não como um módulo isolado, mas como um fio condutor que perpassa o ano, enriquecendo a jornada de aprendizagem em diversas disciplinas – por exemplo: Língua Portuguesa, Artes, Geografia, entre outras.

O tempo estimado para a realização de cada etapa deste projeto será sugerido em cada momento, apresentando uma flexibilidade essencial para a gestão do professor, que deverá considerar a distribuição das atividades ao longo do calendário letivo e a possibilidade de trabalho interdisciplinar.

Para guiar o leitor pela estrutura e aplicação desta sequência didática, o capítulo está organizado da seguinte forma:

3.1. Estrutura e Aplicação da Sequência Didática: Apresenta a organização geral e as etapas de construção e prática da sequência didática.

3.1.1. Organização da Sequência Didática: Abordagem Temática por Grupos:

Detalha a divisão da turma em grupos para investigação de eixos temáticos específicos da história de Colombo.

3.1.2. Etapas da Sequência Didática: Antes, Durante e Depois da Visita:
Apresenta as três fases principais da jornada pedagógica e sua progressão.

3.1.2.1. Momento 1: Antes da Visita (Em Sala de Aula): Prepara os estudantes teoricamente para a investigação da história local e mobiliza conhecimentos prévios.

Atividades Detalhadas:

- 1) Introdução ao Conceito de Objeto Gerador e Preparação para a Atividade:** Apresentação do conceito e orientação para a escolha de objetos pessoais.
- 2) Minha História em Objetos: Compartilhando e Lendo o Passado Familiar:** Atividade prática de apresentação e discussão dos objetos pelos alunos.
- 3) Apresentação e Formação dos Grupos:** Apresentação do projeto prático e organização inicial dos estudantes para a pesquisa colaborativa.
- 4) Leitura e Reflexão sobre Conceitos Fundamentais:** Estabelecimento da base teórica sobre patrimônio, memória e identidade para o estudo da história local.
- 5) Pesquisa e Análise de “Objetos Geradores” Iniciais (Os documentos e Textos Bases de Cada Grupo):** Engajamento com fontes preliminares e textos de apoio para despertar a investigação inicial sobre o tema de cada grupo.

3.1.2.2. Momento 2: Durante a Visita (Roteiro Pedagógico em Campo):
Proporciona uma experiência imersiva e ativa, onde o conhecimento teórico se encontra com as evidências históricas concretas *in loco* nos espaços de memória de Colombo.

Atividades Detalhadas:

- 1) Preparação e Roteiro de Campo Integrado:** Abrange os detalhes logísticos e metodológicos essenciais para a realização da visita técnica aos locais históricos.
- 2) Observação Temática Orientada e Coleta de Dados:** Envolve um processo guiado de identificação, registro e documentação de evidências históricas e culturais durante a visita, direcionado aos eixos temáticos de cada grupo.

3) Discussão "In Loco" (Exemplos de Objetos e Documentos durante a visita, separados por grupos): Promove a análise e o debate imediatos sobre as descobertas feitas nos próprios locais históricos, estimulando a reflexão crítica.

3.1.2.3. Momento 3: Após a Visita (Sistematização e Produção): Foca na consolidação do aprendizado, na reflexão crítica sobre a experiência vivida e na criação de produtos que expressem a pesquisa e a nova compreensão dos estudantes.

Atividades Detalhadas:

- 1) Análise e Cruzamento de Fontes:** Orientação para a síntese dos dados coletados em campo e em sala de aula, aprofundando a compreensão do tema investigado.
- 2) Planejamento e Desenvolvimento da Produção Final:** Processo de escolha do formato e criação de um produto final (como documentário, exposição, podcast) para apresentar a pesquisa de cada grupo.
- 3) Socialização e Avaliação:** Momento de apresentação dos trabalhos dos alunos para a comunidade escolar e a avaliação dos resultados de aprendizagem.

Critérios de Avaliação (Para o professor e para o aluno): Define os parâmetros para a avaliação do projeto, incentivando a autoavaliação e a avaliação entre pares.

Legado para o Presente e Futuro: Propõe uma reflexão final sobre o impacto da pesquisa e a relevância contínua da história para o indivíduo, comunidade e a compreensão da história geral.

As próximas seções detalham cada um desses pontos, demonstrando como o Objeto Gerador e a Sequência Didática se integram para potencializar a aprendizagem dos estudantes de Colombo e contribuir para a formação de sujeitos históricos conscientes.

3.1 ESTRUTURA E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A estrutura e a aplicação detalhadas a seguir visam operacionalizar as potencialidades da História Local no ensino, direcionando a execução dos objetivos gerais e específicos deste estudo e buscando a validação das hipóteses propostas.

3.1.1 Organização da sequência didática: abordagem temática por grupos

Para operacionalizar as potencialidades da sequência didática e do conceito de objeto gerador, promovendo um engajamento aprofundado com a história local de Colombo, a presente proposta pedagógica adota uma abordagem de divisão temática por grupos. Esta estratégia visa não apenas cobrir a rica complexidade histórica do município, mas também fomentar o protagonismo discente, a pesquisa colaborativa e o desenvolvimento de uma consciência histórica multifacetada.

Eixos temáticos, que representam períodos e aspectos cruciais na formação de Colombo:

- 1. Antes da Colonização Italiana:** Foco na presença e influência das populações indígenas, lusas e africanas no território que viria a ser Colombo, antecedendo a imigração europeia.
- 2. Chegada dos Italianos:** Investigação do contexto da imigração vêneta, a fundação da Colônia Alfredo Chaves e os desafios iniciais de fixação e adaptação dos imigrantes.
- 3. A Importância da Igreja:** Análise do papel central da instituição religiosa na coesão social, na manutenção da identidade cultural e no suporte aos colonos italianos.
- 4. A Importância da Escola:** Estudo da função da escola e seu papel na preservação da língua e costumes, e na socialização das novas gerações de imigrantes.
- 5. Cotidiano dos Imigrantes, Outras Etnias ou Nacionalização do Ensino** (Cotidiano, Pluralidade Étnica e Políticas de Assimilação:): Estudo dos aspectos da vida cotidiana, das estratégias de fixação e da manutenção cultural dos diferentes grupos imigrantes (com ênfase nas comunidades italiana e polonesa), e a análise dos impactos das políticas de "abrasileiramento" e da

Nacionalização do Ensino na autonomia e identidade dessas comunidades em Colombo.

A escolha dessa organização permite que cada grupo se aprofunde em um recorte específico da história local, tornando-se "especialista" em seu tema, enquanto contribui para a construção de um panorama histórico coletivo e integrado. Essa metodologia incentiva a busca ativa por fontes, a análise crítica de vestígios e a conexão entre o macro e o micro-histórico, culminando em uma produção de conhecimento significativa e contextualizada, e fornecendo subsídios para a verificação das hipóteses e o alcance dos objetivos propostos por este estudo. Cada grupo percorrerá as fases do roteiro pedagógico – Antes, Durante e Depois da visita – com seu tema como fio condutor, garantindo uma exploração vertical e horizontal dos conteúdos.

3.1.2 Etapas da sequência didática: antes, durante e depois da visita

Baseado na perspectiva do Objeto Gerador trabalhada por Ramos (2008) em sua obra, esta sequência didática será desenvolvida em três momentos distintos, mas interligados, permitindo uma progressão contínua da aprendizagem e a construção de um conhecimento histórico aprofundado e significativo. Cada momento integra a abordagem temática por grupos, garantindo que os alunos explorem o conteúdo de forma direcionada e colaborativa.

3.1.2.1 Momento 1: Antes da Visita (em sala de aula)

- **Objetivo:** Despertar o interesse e mobilizar o conhecimento prévio dos alunos, fundamentando-os conceitualmente sobre a história de Colombo-PR e preparando-os para a investigação temática específica de cada grupo.
- **Habilidades BNCC e CREP que podem ser atingidas com o presente momento e proposta de sequência didática (Ensino Fundamental – 8º e 9º anos)³⁸:**
 - (EF08HI14; PR. EFO8HI14. s. 8. 19) discutir a noção da tutela indígena e a participação negra;

³⁸ Para a definição completa de cada habilidade BNCC e CREP, e a justificativa detalhada para sua aplicação consulte o APÊNDICE I: TABELA DE HABILIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, p. 148.

- (EF08HI19) formular questionamentos sobre o legado da escravidão;
- (EF08HI20) identificar a relação dos legados da escravidão com estruturas sociais atuais;
- (EF08HI27) identificar as tensões em discursos civilizatórios e seus impactos;
- (EF09HI02; PR. EFO9HI02. a. 9.02) caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades locais e regionais;
- (EF09HI07; PR. EFO9HI07. a. 9.07) identificar e explicar as pautas de povos indígenas e afrodescendentes no contexto republicano;
- (PR. EFO8HI20. d. 8.34) contextualizar as correntes migratórias que moldaram o Paraná e o Brasil;
- (PR. EFO8HI26. d. 8.37) identificar e problematizar teorias raciais e a política do branqueamento no contexto paranaense.

- Justificativa das Habilidades propostas: Estas habilidades são fundamentais para que os alunos desenvolvam uma visão crítica inicial sobre a formação de Colombo, desconstruam narrativas hegemônicas e comecem a investigar as experiências de populações historicamente marginalizadas. Elas preparam o terreno para a análise de fontes primárias e secundárias e para a mobilização de conhecimentos prévios, conectando a história local às dinâmicas mais amplas da imigração e das políticas de exclusão no Brasil e no Paraná.

- Tempo Estimado: Recomenda-se até 7 aulas de 50 minutos cada, a serem distribuídas a critério do planejamento e da necessidade do docente responsável.

- Dinâmica Pedagógica:

- Este primeiro momento é crucial para engajar os estudantes com o tema da História Local de Colombo. Inspirado na pedagogia freireana, parte-se do princípio de que a “leitura de mundo” dos alunos — seus saberes prévios e experiências cotidianas — constitui o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. O professor atua como mediador ativo, facilitando discussões, orientando a análise de textos e fontes, e estimulando a formulação de questões investigativas. Nessa perspectiva, Freire e Faundez (2011, p. 70) ressaltam a importância de o educador cultivar nos estudantes o hábito de questionar, de ‘espantar-se’ diante dos fatos, pois, segundo eles, o conhecimento genuíno nasce da pergunta e não de respostas pré-fabricadas.

- O foco é na construção colaborativa do conhecimento, preparando o terreno para uma aprendizagem significativa sobre a história do município.

Atividades Detalhadas:

1) Introdução ao Conceito de Objeto Gerador e Preparação para a Atividade

- **Ações do Professor:** Apresentar o conceito de “Objeto Gerador” (Ramos, 2008) como um item que, através de sua história e significado, pode nos fazer pensar sobre o passado, a memória e nossa própria identidade. Distribuir e conduzir a leitura do *Texto de Apoio I: Compreendendo o Conceito de Objeto Gerador e exemplos de objetos geradores* (APÊNDICE II, p. 153), explicando que a História não se restringe aos livros ou grandes eventos, mas está presente nos objetos do nosso dia a dia e nas nossas histórias familiares. Em seguida, apresentar os temas gerais que serão abordados na sequência didática (Ocupação Territorial Anterior, Imigração, Religião, Educação, Cotidiano e Nacionalização) e solicitar que os alunos pensem em um objeto pessoal ou familiar que se relacione a um desses temas, para trazer na próxima aula. Dar exemplos claros de objetos acessíveis para cada tema (ver APÊNDICE III, p. 155 - *Exemplos de objetos geradores*).
- **Ações dos Alunos:** Participar da leitura e discussão do texto-base, refletir sobre o conceito de Objeto Gerador e identificar um objeto pessoal/familiar para trazer na aula seguinte, pensando em sua conexão com os temas apresentados.
- **Orientações para o Professor (mediação):** Incentivar a curiosidade sobre a história dos próprios objetos. Reforçar que não é necessário trazer objetos de valor, mas sim objetos que contem uma história ou evoquem memórias familiares.

2) Minha História em Objetos: Explorando o Conceito de Objeto Gerador na Vida Pessoal

- **Ações do Professor:** Organizar a apresentação dos objetos pessoais/familiares trazidos de casa, buscando conectar suas histórias aos temas que serão explorados na sequência didática (Ocupação Territorial, Imigração, Religião, Educação, Cotidiano e Nacionalização).
- **Ações dos Alunos:** Apresentar o objeto escolhido, compartilhando sua história, seu significado pessoal/familiar e, mesmo que de forma inicial, como ele se

relaciona a um dos temas propostos para o projeto. Ouvir atentamente as apresentações dos colegas e formular perguntas.

- **Orientações para o Professor (mediação):** Incentivar a curiosidade e a formulação de perguntas abertas (“Quem usou?”, “De onde veio?”, “Que época ele representa?”, “Que histórias ele ‘conta’ sobre sua família ou sobre o passado?” “Atualmente esse objeto ou conhecimento ainda existem, ou existem objetos que cumprem a mesma função?”). Destacar como esses objetos, aparentemente simples, carregam memórias e identidades, preparando o terreno para a “leitura” de objetos históricos mais complexos.

3) Apresentação e Formação dos Grupos

- **Ações do Professor:** Explicar a proposta do projeto, destacando a importância do estudo da história local para compreender identidade e patrimônio. Apresentar os cinco eixos temáticos: Antes da Colonização Italiana; Chegada dos Italianos; A Importância da Igreja; A Importância da Escola; Cotidiano, Pluralidade Étnica e Políticas de Assimilação (Ver APÊNDICE IV – EIXOS TEMÁTICOS DOS GRUPOS, p. 156). Mediar a formação dos grupos, permitindo manifestação de preferências e utilizando sorteio para equilibrar, se necessário.
- **Ações dos Alunos:** Participar da formação dos grupos e da discussão inicial (5–10 minutos) sobre o que já sabem ou imaginam sobre o tema de seu grupo, formulando perguntas iniciais.
- **Orientações para o Professor (mediação):** Circular entre os grupos, ouvir as discussões, estimular a participação de todos e registrar os pontos principais no quadro. O mapeamento das perguntas iniciais será retomado ao final do projeto, evidenciando a evolução da aprendizagem.

4) Leitura e Reflexão sobre Conceitos Fundamentais:

- **Ações do Professor:** Distribuir o *Texto de Apoio II: Entendendo Nossa História: Patrimônio, Memória e Identidade* (ver APÊNDICE V, p. 157). Conduzir leitura orientada (individual ou em duplas) e promover discussão conceitual, pedindo exemplos ligados ao cotidiano de Colombo. Utilizar o *Quadro I – Nossa História no Tempo: Do Brasil a Colombo* (ver APÊNDICE VI, p. 159) para ilustrar a inter-relação entre o local e o nacional.

- **Ações dos Alunos:** Ler o texto, sublinhar conceitos-chave, participar da discussão, relacionar patrimônio, memória e identidade ao seu cotidiano, e analisar a linha do tempo.
- **Orientações para o Professor (mediação):** Incentivar conexões entre os conceitos trabalhados e a realidade vivida pelos estudantes, reforçando a importância da preservação da história local e de sua inserção nos processos históricos mais amplos.

5) Pesquisa e Análise de “Objetos” Iniciais:

- **Ações do Professor:** Lembrar o conceito de *Objeto Gerador* (Ramos, 2008) como “pistas do passado”. Distribuir a cada grupo o texto-base específico do seu tema (Textos de Apoio IV a VIII) (Ver APÊNDICE VII a XI, p. 161 - 168) e as fontes primárias/secundárias correspondentes (documentos, imagens, relatos) (ver ANEXOS I a XXI, p. 171 - 204).
- **Ações dos Alunos:** Analisar os textos, as fontes, identificar relações com os objetos trazidos, evidências e formular interpretações iniciais para aprofundar a compreensão de seu tema.
- **Orientações para o Professor (mediação):** Direcionar a análise conforme o eixo de cada grupo (por exemplo: Grupo 1 – presença indígena, portuguesa e africana; Grupo 2 – fatores de expulsão e atração da imigração italiana; demais grupos – relações entre instituições e cotidiano).

1) GRUPO "ANTES DA COLONIZAÇÃO ITALIANA":

Orientações para o Professor:

- **Foco da Análise:** Oriente o grupo a ler o TEXTO DE APOIO IV: MUITO ANTES DOS ITALIANOS (APÊNDICE VII, p. 161).
- Analisar as fontes visuais (artefato, mapas, fotos) e textuais em anexo (Ver Anexos, buscando identificar as evidências da presença indígena, portuguesa e africana no território de Colombo antes da imigração italiana. Estimule-os a ir além da superfície, questionando o que cada objeto ou nome de lugar pode revelar sobre o cotidiano, as crenças e as contribuições desses povos.
- **Discussão:** Incentive discussões sobre como a "Mão-de-pilão" e os nomes de lugares (toponímia) conectam o presente ao passado distante. Peça para refletirem sobre como a "Casa Colonial Rural Brasileira". Estimule-os a pensar

como os "objetos geradores" servem para discutir as narrativas dominantes e as histórias silenciadas. Motive-os a pensar em como a presença de diferentes grupos moldou o território.

FONTES: Vestígios sobre povos indígenas, portugueses e africanos na região.

Fontes apresentadas ao Grupo 1:

- ➔ Mão-de-pilão (ver ANEXO I, p. 171).
- ➔ Toponímia – A Nomeação dos Lugares e as suas Informações (Ver ANEXO II, p. 172).
- ➔ Trecho do Jornal Dezenove de Dezembro (ver ANEXO III, p. 175).
- ➔ A Sesmaria do Palmital - Trecho da obra de Silva (2021)³⁹ (ver ANEXO IV, p. 176).
- ➔ Casa Colonial Rural Brasileira (ver ANEXO V, p. 177).

A análise da toponímia local e dos trechos de notícia e obra anteriormente citados proporciona aos alunos uma conexão direta com a herança indígena e africana, revelando a origem e permanência cultural e linguística no território de Colombo.

A 'Casa Colonial Rural Brasileira', enquanto patrimônio material, permite uma reflexão concreta sobre a presença luso-brasileira e suas contribuições para a formação de Colombo, além de suscitar discussões sobre as narrativas históricas que por vezes invisibilizam outros grupos.

Exemplos de Questões para análise do Grupo 1 (Antes da Colonização Italiana):

- 1. O que o objeto 'Mão-de-pilão' revela sobre a vida dos primeiros habitantes deste território (o futuro município de Colombo)?
- 2. Como a toponímia (nomes de lugares como Bacaetava, Atuba) contribui para entender a presença indígena na região?
- 3. Que informações as fontes trazem sobre a aldeiação de povos indígenas? Como isso se conecta com o que você já sabe sobre a história do Paraná?

³⁹ SILVA, Adegmar José da. História e cultura afro-colombense: rompendo o consenso da invisibilidade e a visibilidade do consenso. Colombo: Prefeitura de Colombo; Centro Cultural Humaitá, 2021. PDF. Disponível em: < <https://informativocentroculturalhumaita.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/02/afro-colombenses-3.pdf> >. Acesso em: 29 jul. 2025.

- 4. A Casa Colonial Rural Brasileira foi construída por descendentes de portugueses. Por que é importante que a história de Colombo também conte com a presença e a contribuição de grupos como os portugueses e africanos, além dos italianos?
- 5. Segundo as fontes haviam pessoas escravizadas em áreas que hoje são Colombo. Que tipo de trabalho ou contribuição você imagina que essas pessoas tiveram na construção inicial do território?
- 6. Olhando para a vida das pessoas comuns. Como as informações sobre os indígenas, portugueses e africanos que você encontrou ajudam a contar a história da cidade por um ponto de vista diferente?
- 7. Como a presença indígena, lusa e africana no território que viria a ser Colombo se relaciona com a formação do Brasil e a história da colonização em outras regiões do país?
- 8. De que forma a invisibilidade ou o silenciamento dessas histórias locais em Colombo reflete padrões maiores na narrativa histórica nacional?

2) GRUPO "CHEGADA DOS ITALIANOS"

Orientações para o Professor:

- **Foco da Análise:** Dircione o grupo a ler o Texto de Apoio V: A Grande Jornada: A Chegada dos Italianos em Colombo-PR (ver APÊNDICE VIII, p. 162) e analisar criticamente as fontes que contextualizam a saída dos italianos da Itália, as promessas e a realidade da viagem, e os primeiros registros da Colônia Alfredo Chaves. O objetivo é que identifiquem os fatores de "expulsão" e "atração" e as dificuldades iniciais de fixação.
- **Discussão:** Incentive a leitura crítica das correspondências, buscando nuances entre as promessas do governo e as condições reais. Peça que comparem a ata de instalação da vila com as expectativas dos imigrantes e discutam como esses documentos revelam os desafios e as estratégias de sobrevivência no novo território.

FONTES: Segue para análise do grupo os documentos pré-selecionados: Correspondências, registros, atas, notícias e documentos da época sobre a chegada dos primeiros colonos italianos em Colombo, ou mapas das colônias originais.

Fontes Apresentadas ao Grupo 2:

- ➔ Correspondência ao consulado italiano sobre a falta de condições na colônia nova Itália (Ver ANEXO VI, p.178).
- ➔ Registro e requisição de passagens para imigrantes italianos (Ver ANEXO VII, p.179).
- ➔ Correspondência oficial da província pedindo informações sobre o padre Ângelo Cavalli (ver ANEXO VIII, p.180).
- ➔ Ata de instalação da vila de Colombo 1890: Elevada à categoria de Vila (ver ANEXO IX, p. 181).
- ➔ Jornal noticiando a Emancipação de Colombo (ver ANEXO X, p. 185).

Essas correspondências, expõem as condições enfrentadas pelos imigrantes, humaniza o processo migratório, convidando à empatia e à compreensão das motivações e dificuldades por trás das narrativas oficiais sobre a imigração. Elas servem como poderosos objetos geradores ao desvelar a lacuna entre as promessas e a realidade, estimulando os alunos a questionar as narrativas oficiais e a desenvolver uma visão mais crítica sobre as políticas migratórias e seus impactos humanos.

A 'Ata de instalação da vila de Colombo' e o 'Jornal noticiando a Emancipação' são documentos oficiais que, em conjunto, permitem aos alunos historicizar o crucial momento da formalização do município. Ao apresentarem a perspectiva burocrática e a celebração pública desse marco, essas fontes oferecem pontos de contraste e diálogo com as vivências cotidianas dos imigrantes, enriquecendo a compreensão da formação de Colombo.

Exemplos de Questões para análise do Grupo 2: Chegada dos Italianos

- 1. Analisando a "Correspondência ao consulado Italiano sobre a falta de condições na Colônia Nova Itália", quais problemas os imigrantes enfrentavam antes de chegar à Colônia Alfredo Chaves (futura Colombo)? O que essa carta revela sobre as dificuldades e as esperanças deles?
- 2. Com base no "Registro e requisição de passagens para imigrantes italianos", o que você pode descobrir sobre o processo de viagem e chegada dos imigrantes ao Brasil? Que informações eram importantes para o governo registrar?
- 3. A "Correspondência oficial da província sobre o Padre Ângelo Cavalli" mostra a preocupação com a liderança religiosa. Que papel você imagina que figuras como o Padre Cavalli tiveram na vida dos imigrantes italianos, tanto na Colônia Nova Itália quanto na chegada a Colombo?
- 4. De acordo com a "Ata de instalação da vila de Colombo" e o "Jornal noticiando a Emancipação", como e quando a Colônia Alfredo Chaves se tornou oficialmente o município de Colombo? Por que esse evento era importante para os imigrantes?
- 5. Considerando todas as fontes que você analisou, quais foram os principais motivos que levaram esses imigrantes italianos a sair da Europa e buscar uma nova vida na Colônia onde futuramente tornar-se-ia Colombo?
- 6. Que tipo de informações sobre o dia a dia e os primeiros desafios de fixação dos imigrantes italianos você consegue extrair dessas fontes, mesmo que não estejam explícitas?

- 7. De que modo a chegada dos imigrantes italianos no território que viria a ser Colombo se insere nas grandes políticas de imigração do Império e da Primeira República no Brasil (como o projeto de "branqueamento")?
- 8. Existem semelhanças e diferenças entre as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes italianos em Colombo e as de outros grupos de imigrantes em outras regiões do Brasil na mesma época?

3) GRUPO "A IMPORTÂNCIA DA IGREJA"

- **Orientações para o Professor (Análise de Objetos Geradores do Grupo 1):**
 - **Foco da Análise:** Oriente os alunos a ler o Texto de Apoio VI: A fé que construiu: o papel da igreja na fixação dos italianos em Colombo-PR (ver APÊNDICE IX, p. 164) grupo a investigar como a religiosidade e a Igreja funcionaram como pilares de coesão social e manutenção da identidade. A análise deve focar nas evidências do valor atribuído pelos imigrantes à construção de capelas e à presença de líderes religiosos.
 - **Discussão:** Peça que interpretarem o significado das imagens de igrejas e documentos como o abaixo-assinado para a comunidade. Discutam o papel dos "padres-leigos" e a importância da figura de padres como Ângelo Cavalli e Pietro Colbacchini para a organização e o senso de pertencimento dos italianos em Colombo.

FONTES: Fotos antigas de igrejas e capelas locais, atas e documentos. Correspondência oficial da província pedindo informações sobre o Padre Ângelo Cavalli, se realmente foi capelão da Colônia Nova Itália⁴⁰.

Fontes Apresentadas ao Grupo 3:

- ➔ Correspondência oficial da província pedindo informações sobre o padre Ângelo Cavalli (ver ANEXO VIII, p. 180).
- ➔ Abaixo-assinado solicitando igreja e cemitério na Colônia Alfredo Chaves 1879 (ver ANEXO XI, p. 187).
- ➔ Construção da Igreja Matriz em 1908 (ver ANEXO XII, p. 189)
- ➔ Construção da igreja de Colônia Faria em 1925 (ver ANEXO XIII, 190).

A Carta solicitando informações do Padre Ângelo Cavalli e o Abaixo-assinado demonstram a agência e a prioridade dos colonos na construção de instituições religiosas, sublinhando a centralidade da fé e do pertencimento comunitário desde os primeiros anos no Brasil.

As imagens da "Construção da Igreja Matriz" e da "Igreja de Colônia Faria" ilustram a materialização da fé e da organização comunitária, permitindo aos alunos visualizar a imponência dessas edificações como reflexo da coesão e da dedicação

⁴⁰ FERRARINI, 1992, p.124

dos imigrantes à sua religiosidade e identidade. Como objetos geradores, elas provocam a reflexão sobre o significado do espaço sagrado na vida dos imigrantes, a capacidade de mobilização coletiva e como a religião atuou como um pilar de resistência cultural e social no novo território.

Exemplos de Questões para análise do Grupo 3: A Importância da Igreja

- 1. A "Correspondência oficial da província pedindo informações sobre o Padre Ângelo Cavalli" sugere que ele era uma figura importante. Que papel você imagina que padres como ele tinham para os imigrantes italianos?
- 2. O que o documento "Abaixo assinado solicitando igreja e cemitério na Colônia Alfredo Chaves de 1879" revela sobre as prioridades dos imigrantes logo que chegavam? Por que você acha que a igreja e o cemitério eram tão importantes para eles?
- 3. Analisando as imagens da "Construção da Igreja Matriz em 1908" e da "Construção da igreja de Colônia Faria em 1925", o que a imponência e o tamanho dessas construções podem indicar sobre a fé e a união da comunidade italiana em Colombo?
- 4. Além do espaço de culto, que outras funções (como social, cultural, etc.) você acha que a igreja desempenhava para os imigrantes italianos, considerando o que essas fontes mostram ou sugerem?
- 5. Com base nas fontes, qual a principal razão para a Igreja ser considerada uma instituição tão fundamental para a fixação e organização da comunidade italiana nas Colônias que mais tarde irão formar o município de Colombo?
- 6. O papel da Igreja na fixação dos imigrantes italianos em Colombo se compara ao papel de instituições religiosas em outras colônias de imigrantes ou em diferentes contextos históricos do Brasil?
- 7. A organização religiosa dos imigrantes em Colombo se conectava com as políticas e influências da Igreja Católica em nível nacional ou até global?

4) GRUPO "A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA"

- **Orientações para o Professor (Análise de Objetos Geradores do Grupo 1):**
- **Foco da Análise:** Dircione o grupo a ler o Texto de Apoio VII: Mais que Letras: O papel da escola na vida dos italianos em Colombo – PR (ver APÊNDICE X, p. 167). Guie o grupo na compreensão do papel da escola na preservação da língua e costumes e na socialização das novas gerações de imigrantes. A análise deve evidenciar a autonomia e o esforço das comunidades na criação de suas próprias instituições educacionais.
- **Discussão:** Incentive a comparação entre as solicitações por escolas (abaixo-assinados) e as condições reais de ensino. Discuta a importância do ensino na língua materna e como as escolas étnicas representaram um espaço de resistência cultural diante das pressões de nacionalização.

FONTES: Imagens de escolas antigas em Colombo, atas e documentos.

Fontes Apresentadas ao Grupo 4:

- ➔ Documento de solicitação da escola na colônia Alfredo Chaves, de 1882 (ver ANEXO XIV, p. 191).
- ➔ Abaixo assinado dos poloneses de São Gabriel em 1887, solicitando o reconhecimento do Professor da primeira escola primária particular da região. (ver ANEXO XV, p. 192).
- ➔ Ato de criação da primeira escola pública de 1882 - Alfredo Chaves (ver ANEXO XVI, p. 194).
- ➔ Foto da Sociedade Italiana - 1905 Fundação - Sede da Escola Italiana de Ensino Particular (ver ANEXO XVII, p. 195).

O "Documento de solicitação da escola" revela a iniciativa e o valor atribuído à educação pelos primeiros imigrantes, mostrando como a demanda por instrução era uma preocupação central da comunidade desde o início da colonização.

O "Abaixo-assinado dos poloneses" expõe a pluralidade étnica e a necessidade compartilhada por educação entre os diferentes grupos de imigrantes, indicando que a busca por escolas era uma constante em diversas comunidades.

O "Ato de criação da escola pública" formaliza a resposta do Estado à demanda por educação, permitindo aos alunos compreender a institucionalização do ensino e as expectativas governamentais em relação à socialização dos imigrantes.

A "Foto da Sociedade Italiana" ilustra a autonomia e a organização das comunidades na criação de suas próprias instituições educacionais, destacando o papel das escolas particulares na manutenção da língua e da cultura de origem.

Exemplos de Questões para análise do Grupo 4: A Importância da Escola

- 1. Analisando o "Documento de solicitação da escola na colônia Alfredo Chaves" e o "Ato de criação da primeira escola pública de 1882", o que esses documentos mostram sobre a importância da educação para os primeiros imigrantes das terras da futura Colombo?
- 2. O "Abaixo assinado dos poloneses de São Gabriel em 1887" mostra que outras comunidades, além da italiana, também buscavam escolas. O que isso revela sobre a necessidade de educação para os imigrantes na época?
- 3. Observando a "Foto da Sociedade Italiana - 1905 Fundação - Sede da Escola Italiana de Ensino Particular", e considerando que ela era "particular", que diferenças você percebe entre essas escolas e as escolas públicas? Por que os imigrantes criariam suas próprias escolas?
- 4. As fontes indicam que, muitas vezes, as aulas eram dadas na língua de origem dos imigrantes. Por que era importante para essas comunidades manter o ensino em sua própria língua?
- 5. Com base em todas as fontes, como a escola ajudava os imigrantes a se fixarem em Colombo e a manterem suas tradições e cultura?
- 6. Como a luta por escolas em Colombo, inclusive com a criação de instituições particulares, reflete o cenário educacional brasileiro da época, marcado pela omissão estatal em certas regiões e pela busca por autonomia das comunidades?
- 7. De que forma a valorização do ensino da língua de origem nessas escolas locais se choca ou dialoga com as políticas de nacionalização do ensino no Brasil?

5) GRUPO COTIDIANO DOS IMIGRANTES, OUTRAS ETNIAS OU NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO (Cotidiano, Pluralidade Étnica e Políticas de Assimilação:)

- **Foco da Análise:** Oriente os alunos a ler o Texto de Apoio VIII: A vida cotidiana, a pluralidade étnica e as políticas de assimilação em Colombo-PR (ver APÊNDICE XI, p. 168). Logo após direcione o grupo para as fontes que ilustram o cotidiano dos imigrantes, a convivência entre as diferentes etnias e os impactos das políticas de "abrasileiramento". O objetivo é perceber como a vida diária reflete tensões entre manutenção cultural e assimilação.
- **Discussão:** Instigue uma análise sobre como as fontes (almanaque, abaixo-assinado de melhorias, fotos de casas e instituições) revelam o dia a dia e as estratégias de organização comunitária. Discuta as implicações da Lei da Nacionalização para a identidade cultural dos imigrantes e como essa lei se manifestou no cotidiano deles.

FONTES: Fotografias e relatos do dia a dia dos imigrantes (italianos, poloneses e outros), utensílios domésticos e de trabalho, registros de associações étnicas, recortes de jornais que noticiaram o Decreto Federal n.º 406/1938 ("Lei da Nacionalização"), fotos de escolas onde o português foi imposto, ou relatos sobre o fechamento de escolas étnicas.

Fontes Apresentadas ao Grupo 5:

- ➔ Almanak Laemmert 1919-1920: descrevia a jovem cidade de Colombo (ver ANEXO XVIII, p. 196).
- ➔ Abaixo assinado 1880 solicitando melhorias na estrada que liga a Colônia a Curitiba (ver ANEXO XIX, p. 199).
- ➔ Foto das famílias pioneiras de Colombo (ver ANEXO XX, p. 202).
- ➔ Casa de 1922 - construída por colono Italiano na Rodovia da Uva (ver ANEXO XXI, p. 203).
- ➔ Inauguração da Câmara Municipal - 1930 (atual casa da Cultura) (ver ANEXO XXII, p. 204).

O "Almanak Laemmert", como fonte informativa da época, oferece um panorama do cotidiano e das atividades econômicas da jovem cidade de Colombo, permitindo aos alunos visualizar a vida e o desenvolvimento urbano do período.

O "Abaixo-assinado de 1880" evidencia os desafios práticos do cotidiano e a capacidade de organização coletiva dos imigrantes, mostrando como a comunidade se articulava para buscar melhorias na infraestrutura para melhorar as atividades comerciais.

A 'Foto dos pioneiros' humaniza a narrativa da colonização, permitindo aos alunos visualizar os rostos e a diversidade dos primeiros habitantes de Colombo e refletir sobre suas contribuições para a formação da cidade. Nesse sentido, a 'Casa de 1922', como patrimônio arquitetônico, ilustra as conquistas e o modo de vida dos colonos italianos, permitindo aos alunos conectar a materialidade da construção às histórias de sucesso e fixação na região.

A "Inauguração da Câmara Municipal" simboliza a institucionalização política do município e a participação dos imigrantes na vida pública, convidando à reflexão sobre a construção da cidadania e a representatividade na governança local.

Exemplos de Questões para análise do Grupo 5: Para o Grupo 5: Cotidiano, Pluralidade Étnica e Políticas de Assimilação

- 1. Observando o "Almanak Laemmert 1919-1920" e a "Foto dos pioneiros de Colombo", o que essas fontes nos contam sobre como era a vida e as atividades econômicas em Colombo no início do século XX?
- 2. O "Abaixo-assinado de 1880 solicitando melhorias na estrada" mostra uma preocupação dos imigrantes. Que desafios do cotidiano eles enfrentavam e como a comunidade se organizava para tentar resolvê-los?
- 3. A "Casa de 1922 - construída por colono Italiano na Rodovia da Uva" é um exemplo da arquitetura local. O que a construção dessa casa e sua localização sugerem sobre o modo de vida e as conquistas dos imigrantes italianos?
- 4. A "Inauguração da Câmara Municipal - 1930" representa um marco político. Como você acha que a participação na política local (como a Câmara Municipal) impactava o cotidiano e a organização das comunidades imigrantes?
- 5. O Decreto Federal n.º 406/1938 ("Lei da Nacionalização"), que impôs o ensino do português e proibiu publicações estrangeiras. Pensando na pluralidade étnica de Colombo, como você imagina que essa lei impactou o

cotidiano, a língua e a cultura dos imigrantes italianos, poloneses e de outros grupos?

- 6. Que evidências da convivência entre diferentes grupos étnicos (italianos, poloneses, entre outros) você consegue identificar ou inferir a partir das fontes apresentadas?
- 7. De que maneira a pluralidade étnica observada em Colombo contribui para uma compreensão mais complexa da formação da identidade nacional brasileira, que muitas vezes enfatiza uma homogeneidade?
- **Elaboração de Roteiro de Investigação:** A partir da análise inicial e das discussões, cada grupo formulará questões específicas sobre seu tema que esperam responder e aprofundar durante a visita de campo e na pesquisa posterior.

3.1.2.2 Momento 2: Durante a Visita (roteiro pedagógico em campo)

- **Objetivo:** Proporcionar uma experiência imersiva e ativa, conectando a teoria e as questões levantadas em sala de aula com a materialidade do patrimônio cultural de Colombo, sob a perspectiva do tema de cada grupo.

- **Habilidades BNCC e CREP que podem ser atingidas com o presente momento e proposta de sequência didática (Ensino Fundamental – 8º e 9º anos):⁴¹**

- (EF08HI14; PR. EFO8HI14. s. 8. 19) observar e identificar vestígios da tutela indígena e a participação negra;
- (EF08HI19) formular questionamentos sobre o legado da escravidão;
- (EF08HI27) identificar as tensões em discursos civilizatórios e seus impactos;
- (EF09HI02; PR. EFO9HI02. a. 9.02) caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades locais e regionais;
- (EF09HI05; PR. EFO9HI05. a. 9.06) identificar e compreender os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos locais, regionais e nacionais;
- (EF09HI07; PR. EFO9HI07. a. 9.07) identificar e explicar as pautas de povos indígenas e afrodescendentes no contexto republicano;
- (PR. EFO8HI03. a. 8. 04) analisar e compreender os impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas;
- (PR. EFO8HI20. d. 8.34) contextualizar as correntes migratórias que moldaram o Paraná e o Brasil;
- (PR. EFO8HI26. d. 8.37) identificar e problematizar teorias raciais e a política do branqueamento no contexto paranaense.

- **Justificativa das Habilidades propostas:** Estas habilidades permitem que os alunos conectem diretamente a teoria com a materialidade histórica, desenvolvendo a capacidade de observação ativa e crítica de patrimônios culturais. Elas estimulam a formulação de perguntas *in loco*, a identificação de evidências sobre a presença ou o silenciamento de diferentes grupos, e a compreensão concreta de como os processos nacionais e locais se manifestam no espaço vivido.

⁴¹ Para a definição completa de cada habilidade BNCC e CREP, e a justificativa detalhada para sua aplicação consulte o APÊNDICE I: TABELA DE HABILIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, p. 148.

- **Tempo Estimado:** Recomenda-se aproximadamente 5 aulas – um período de aula (tipicamente uma manhã ou tarde, podendo também ser realizada em contra turno ou sábado letivo), para a realização da visita técnica (considerando aulas de 50 minutos cada).
- **Dinâmica Pedagógica:** Este momento é o ponto alto da experiência, onde a teoria se encontra com a prática. Os alunos terão a oportunidade de conectar os conceitos e questões levantadas em sala de aula com a materialidade do patrimônio cultural de Colombo, explorando-o sob a perspectiva do tema de seu grupo. O professor atuará como facilitador da observação, incentivador do registro e guia para a discussão *in loco*, promovendo um ambiente de curiosidade e descoberta.
- **Planejamento Logístico:** Para auxiliar no planejamento logístico da atividade, apresenta-se um Mapa Turístico de Colombo (ver anexo XXIII, p. 205) destacando as rotas de translado que levam a ao Bosque da Uva, no interior do retângulo na área central do mapa e destacado e pela flecha, pois concentra-se nesse local as três atrações sugeridas pela Sequência Didática (Museu, Memorial Italiano e Memorial Ítalo-polonês), bem como outros prováveis pontos de interesse para visitações pedagógicas. Mostrando que Colombo não se restringe ao Centro Histórico.

Atividades Detalhadas:

1) Preparação e Roteiro de Campo Integrado:

- **Ações do Professor:** Antes da visita, reforçar as regras de conduta nos locais, a importância do respeito ao patrimônio e aos demais visitantes, e a necessidade de registrar as descobertas relacionadas ao tema de cada grupo. Verificar se todos possuem material para anotações e se a logística (transporte, permissões) está organizada. A turma realizará uma visita a locais históricos e culturais estratégicos em Colombo (Museu Municipal, Memorial Italiano, Memorial Ítalo-Polonês), cujo percurso foi planejado para oferecer vestígios relevantes para todos os eixos temáticos.
- **Ações dos Alunos:** Preparar-se para a visita, organizar materiais de anotação e registrar as descobertas.
- **Orientações para o Professor (mediação):** Manter-se atento à segurança dos alunos e monitorar o tempo para garantir que a visita ocorra dentro do previsto, explorando todos os pontos importantes.

2) Observação Temática Orientada e Coleta de Dados:

- **Ações do Professor:** Em cada local, reforçar o tema de cada grupo e a tarefa de buscar evidências. Interagir ativamente, fazendo perguntas que ajudem os alunos a refinar o olhar, identificar detalhes e conectar o que veem com o que discutiram em sala. Lembrar constantemente da importância das anotações detalhadas e fotos, explicando que esses registros são essenciais para a próxima etapa.
- **Ações dos Alunos:** Procurar e identificar ativamente objetos, documentos, fotografias, aspectos arquitetônicos ou informativos (legendas, exposições) relacionados ao seu eixo temático. Registrar as descobertas por meio de anotações detalhadas (descrições, informações, impressões, contexto), fotografias (respeitando regras) e, se possível, pequenas entrevistas com guias ou moradores locais.
- **Orientações para o Professor (mediação):** Ao observar a "mão-de-pilão" (Grupo 1): "Como este objeto nos faz pensar sobre a vida dos povos originários antes da chegada dos europeus?" * Ao passar por um mapa antigo (Grupo 2): "Este mapa da Colônia Alfredo Chaves, como ele se relaciona com o que estudamos sobre a chegada dos italianos? Que informações ele adiciona ou confirma?" * Ao visitar espaços religiosos (Grupo 3): "Que elementos ressaltam a importância da fé e da Igreja para os imigrantes?" * Ao observar ambientes escolares antigos (Grupo 4): "Que diferenças e semelhanças vocês percebem em relação à escola de hoje? O que os materiais e ambientes sugerem sobre o aprendizado dos filhos de imigrantes?" * Ao explorar o cotidiano dos imigrantes (Grupo 5): "Que objetos ou imagens representam o dia a dia e as principais atividades? Há vestígios das políticas de nacionalização?" * Incentivar a escrita de impressões e sensações, não apenas de fatos.

- **3) Discussão "In Loco":**

- **Ações do Professor:** Orientar breves momentos de discussão dentro de cada grupo em frente aos vestígios encontrados, para alinhar observações e começar a pensar em como esses achados se conectam com as questões levantadas no Momento 1.
- **Ações dos Alunos:** Compartilhar o que encontraram, discutir as primeiras conexões e levantar dúvidas ou novas perguntas que surgiram com a observação direta.

- **Orientações para o Professor (mediação):** Ao chegar em cada local reforce o tema de cada grupo e a tarefa de buscar evidências relacionadas a ele. Distribua o tempo de forma equitativa para que todos os grupos possam explorar os espaços relevantes para seus temas. Guiar pequenas discussões para consolidar o aprendizado imediato e preparar a mente para a sistematização no Momento 3. Mantenha-se atento à segurança dos alunos durante todo o percurso. Monitore o tempo para garantir que a visita ocorra dentro do previsto e que todos os pontos importantes sejam visitados.

1) Para o grupo "Antes da Colonização Italiana": Espaço do museu com vestígios sobre período anterior a colonização italiana no museu: povos indígenas, portugueses e africanos na região de Colombo-PR.

Exemplos de Espaços durante a Visita:

- ➔ Espaços do Museu com vestígios sobre povos indígenas, portugueses e africanos na região. (ver ANEXO XXIV, p. 206).
- ➔ Espaços do Museu com vestígios sobre o Descobrimento e homenagem a Cristóvão Colombo (ver ANEXO XXV, p. 207).

Orientações para o Grupo 1: Antes da Colonização Italiana (Foco: Espaço Indígena no Museu, Réplica Caravela Santa Maria, Espaço Colombo (navegador), Espaço Portugueses, Espaço Afro em Colombo, Casa Colonial Rural Brasileira.)

- Ao observar os espaços dedicados aos povos indígenas, portugueses e africanos no Museu, que elementos visuais (artefatos, imagens, textos) confirmam a presença e as contribuições desses grupos na formação do território que viria a ser Colombo antes da chegada dos italianos?
- Como a "Réplica da Caravela Santa Maria" e o "Espaço em homenagem ao navegador Cristóvão Colombo" no museu dialogam com as discussões sobre os primeiros contatos e a chegada dos europeus que vocês tiveram em sala?
- Procure por vestígios (fotos, textos, objetos) que mostrem o cotidiano ou o trabalho dos luso-brasileiros e africanos na região. Há alguma conexão visual entre a "Casa Colonial Rural Brasileira" e o que vocês veem no museu sobre essa presença?

- Ao observar os vestígios desses grupos no museu, refletam: como a história de Colombo antes da imigração italiana contribui para desconstruir ou complexificar a narrativa nacional sobre a colonização do Brasil?
- **Registro:** Tire fotos dos objetos e painéis mais relevantes para o tema de vocês e faça anotações detalhadas sobre o que cada um revela.
- **Discussão em Grupo (no local):** Qual a importância de ver esses vestígios na prática para a compreensão da história "vista de baixo" que estamos construindo?

2) Para o grupo "Chegada dos Italianos": Correspondências, registros, atas, notícias e documentos da época sobre a chegada dos primeiros colonos italianos em Colombo, ou mapas das colônias originais.

Exemplos de Espaços durante a Visita:

- Espaço do Museu com vestígios sobre a imigração italiana. (ver ANEXO XXVI, p. 208).

Orientações para o Grupo 2: Chegada dos Italianos (Foco: Espaço de Imigração Italiana no museu.)

- No espaço dedicado à imigração italiana, que objetos ou imagens se destacam e representam a viagem e a chegada dos primeiros colonos as terras que viriam a ser mais tarde Colombo? Registrem suas observações.
- Procure por informações sobre as primeiras famílias que chegaram. Há algo que remeta aos documentos que vocês analisaram em sala (correspondências, registros de passagens)?
- Que desafios da fixação vocês conseguem identificar ou inferir a partir das exposições? Há menções a como os imigrantes lidaram com a nova terra, o clima, ou a organização da colônia?
- Identifiquem nos vestígios elementos que revelem se existiram políticas e propagandas do governo brasileiro para atrair imigrantes europeus. A experiência desses imigrantes em Colombo se alinha ou difere sobre a imigração em nível nacional?
- **Registro:** Fotografe e anote os detalhes que ilustram o processo de chegada e os primeiros anos dos imigrantes.

- **Discussão em Grupo (no local):** Como o que vocês veem aqui no museu completa ou expande o que vocês aprenderam com os documentos em sala sobre a chegada dos italianos?

3) Para o grupo "A Importância da Igreja": Objetos religiosos, fotos antigas de igrejas e capelas locais e documentos.

Exemplos de Espaços durante a Visita:

- ➔ Espaços no museu reservado a questão religiosa. (ver ANEXO XXVII, p. 210).
- ➔ Espaço no Memorial Italiano com vestígios religiosos. (ver ANEXO XXVIII, p. 212)
- ➔ Espaço no Memorial Ítalo-polonês com vestígios religiosos. (ver ANEXO XXIX, p. 213)

Orientações para o Grupo 3: A Importância da Igreja (*Foco: Espaço Religião no Museu, Espaços/elementos religiosos no Memorial Italiano, Espaços/elementos religiosos no Memorial Ítalo-Polonês.*)

- Ao visitar os espaços religiosos (museu, memoriais, ou a Igreja Matriz, se possível), que elementos (imagens sacras, objetos litúrgicos, arquitetura) ressaltam a importância da fé e da Igreja para os imigrantes italianos?
- Procure por referências ou vestígios que mostrem o papel da Igreja na organização da comunidade, além do culto. Há algo sobre festas, confrarias, ou o dia a dia ligado à fé?
- O que vocês observam sobre a presença de padres ou ordens religiosas nesse contexto? Há fotos ou textos que destacam a atuação deles?
- Ao observar os vestígios da Religiosos, reflitam: como a fé e as instituições religiosas ajudaram a manter a identidade dos imigrantes em Colombo diante dos desafios da nova terra, isso se compara a outras realidades do Brasil?
- **Registro:** Documente visualmente e com anotações a presença e a influência da religião nesses espaços.
- **Discussão em Grupo (no local):** Como esses locais e objetos reforçam a ideia de que a Igreja foi um pilar fundamental para a coesão e identidade dos imigrantes em Colombo?

4) Para o grupo "A Importância da Escola": Imagens de escolas antigas em Colombo, atas e documentos

Exemplos de Espaços durante a Visita:

- Espaços no museu reservado a Educação/Escola. (ver ANEXO XXX, p. 214).
- Arquitetura do Museu inspirada na antiga sociedade italiana, onde funcionou uma escola étnica italiana. (ver ANEXO XXXI, p. 215).
- Ambiente que foi utilizado como sala de aula no memorial Ítalo-polonês (ver ANEXO XXXII, p. 216).

Orientações para o Grupo 4: A Importância da Escola (*Foco: Espaço Escola no Museu, Arquitetura do Museu representando a Sociedade Italiana Cristoforo Colombo (Utilizada como Escola) e Ambiente utilizado como sala de aula no Memorial Ítalo-Polonês.*)

- No espaço dedicado à escola no Museu, quais objetos, fotos ou textos contam a história da educação em Colombo na época dos imigrantes?
- Ao observar o ambiente que simulava uma sala de aula e o cômodo que serviu como sala de aula, que diferenças e semelhanças vocês percebem em relação à escola de hoje?
- O que os materiais e ambientes ele sugere sobre o aprendizado dos filhos de imigrantes?
- A arquitetura do museu é uma homenagem a Sociedade Italiana de 1905, para que ela servia? Qual a sua relação com o ensino?
- Procure por indícios de como era o ensino (língua, materiais, métodos) e quem eram os professores nessas escolas. As fontes em sala de aula (abaixo-assinados) se materializam aqui?
- Ao analisar os ambientes, materiais escolares e documentos, discutam: as práticas educacionais em Colombo refletiam as tradições dos imigrantes e as pressões e transformações do sistema educacional brasileiro?
- **Registro:** Fotografe detalhes dos ambientes escolares e anote as observações sobre como a escola se organizava e funcionava.
- **Discussão em Grupo (no local):** Por que era tão importante para os imigrantes (italianos e poloneses, por exemplo) ter escolas, mesmo que elas não fossem públicas? Que papel elas tinham na manutenção de sua cultura?

5) Para o grupo Cotidiano dos Imigrantes, Outras Etnias ou Nacionalização do Ensino (Cotidiano, Pluralidade Étnica e Políticas de Assimilação): Fotografias e relatos do dia a dia dos imigrantes (italianos, poloneses e outros), utensílios domésticos e de trabalho, registros de associações étnicas, recortes de jornais que noticiaram o Decreto Federal n.º 406/1938 ("Lei da Nacionalização"), fotos de escolas onde o português foi imposto, ou relatos sobre o fechamento de escolas étnicas.

Exemplos de Espaços durante a Visita:

- ➔ Espaços no museu dedicado a outras etnias. (ver ANEXO XXXIII, p. 217).
- ➔ Memorial Ítalo-polonês. (ver ANEXO XXXIV, p. 218).
- ➔ Memorial Italiano (ver ANEXO XXXV, p. 220).
- ➔ Espaços no museu com vestígios do cotidiano (ver ANEXO XXXVI, p. 222).

Orientações para o Grupo 5: Cotidiano, Pluralidade Étnica e Políticas de Assimilação (*Foco: Espaço Outras Etnias no Museu, Memorial Ítalo-Polonês (Outras etnias e Cotidiano), Memorial Italiano (Cotidiano e Outras Etnias).*)

- Nos diferentes memoriais, observem objetos e imagens que representem o cotidiano dos imigrantes (ferramentas de trabalho, utensílios domésticos, roupas, etc.). Como eles viviam e se organizavam? Quais as suas principais atividades?
- Procure por elementos que evidenciem a convivência e a pluralidade de etnias em Colombo (além dos italianos, a presença de outras etnias). O que os memoriais revelam sobre essa diversidade?
- Ao ver os objetos e informações nos memoriais, vocês percebem como as culturas dos imigrantes (italiana, polonesa, etc.) se misturaram com a cultura local brasileira? De que forma essa mistura aparece?
- Vocês encontram objetos ou informações sobre as festas, músicas ou outras formas de lazer dessas comunidades? O que isso mostra sobre como eles mantinham sua união e identidade?
- Considerando as políticas de nacionalização (como a Lei de 1938), há algum vestígio que sugira a imposição da língua portuguesa ou o impacto dessas políticas na vida cultural das comunidades imigrantes? Às vezes, a ausência de algo também pode ser significativa.

- Ao observar os objetos e informações sobre o cotidiano e a diversidade étnica, refletam: como a vida diária dos imigrantes em Colombo reflete as tensões entre a manutenção cultural e a assimilação, em um contexto de construção da identidade nacional brasileira?
- **Registro:** Fotografe e faça anotações detalhadas sobre o dia a dia, as diferentes etnias e qualquer indício das políticas governamentais.
- **Discussão em Grupo (no local):** Como os objetos e espaços que vocês visitaram mostram tanto a vida simples dos imigrantes quanto a diversidade que construiu Colombo, e como eles reagiram às mudanças impostas?

3.1.2.3 Momento 3: Após a Visita (sistematização e produção)

- Objetivo: Refletir criticamente sobre a experiência vivida, sistematizar o aprendizado e produzir conhecimento de forma criativa, promovendo a Educação Patrimonial, a valorização da história local e o fortalecimento da identidade, a partir das descobertas temáticas de cada grupo. Este é o momento de culminância do processo, onde os estudantes se tornam produtores de conhecimento e atuam como agentes na disseminação de uma história mais plural e consciente, concretizando a visão de uma história pública e conscientizando para o cuidado patrimonial.

- Habilidades BNCC e CREP que podem ser atingidas com o presente momento e proposta de sequência didática (Ensino Fundamental – 8º e 9º anos)⁴²:

- (EF08HI14; PR. EFO8HI14. s. 8. 19) discutir e sintetizar a noção da tutela indígena e a participação negra desse período;
- (EF08HI19; PR. EFO8HI19. a. 8.31) elaborar narrativas que questionem o legado da escravidão nas Américas, problematizando as contradições entre ideias liberais e a manutenção da escravização no Paraná e Brasil do século XIX;
- (EF08HI20) identificar e discutir a relação dos legados da escravidão com estruturas sociais atuais;
- (EF08HI22) discutir e compreender o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX;
- (EF08HI27) identificar e expressar criticamente as tensões em discursos civilizatórios e seus impactos;
- (EF09HI01) descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil;
- (EF09HI02; PR. EFO9HI02. a. 9.02) caracterizar e apresentar a compreensão dos ciclos da história republicana, identificando particularidades locais e regionais;
- (EF09HI03) identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados;
- (EF09HI04) discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil;

⁴² Para a definição completa de cada habilidade BNCC e CREP, e a justificativa detalhada para sua aplicação consulte o APÊNDICE I: TABELA DE HABILIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, p. 148.

- ((EF09HI05; PR. EFO9HI05. a. 9.06) identificar e compreender os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos locais, regionais e nacionais;
- (EF09HI07; PR. EFO9HI07. a. 9.07) identificar, explicar e articular as pautas de povos indígenas e afrodescendentes no contexto republicano;
- (EF09HI08) identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema;
- (PR. EFO8HI03. a. 8. 04) analisar e sintetizar os impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais da Revolução Industrial na circulação de povos, produtos e culturas;
- (PR. EFO8HI20. d. 8.34) contextualizar as correntes migratórias que moldaram o Paraná e o Brasil;
- (PR. EFO8HI26. d. 8.37) identificar e apresentar problematização teorias raciais e a política do branqueamento no contexto paranaense.
- (PR. EFO9HI35. d. 9.38) compreender os movimentos migratórios, relacionados ao passado e à atualidade.
- (PR. EFO9HI36. a. 9.39) identificar e debater sobre as diversidades identitárias, combatendo preconceitos.

- Justificativa das Habilidades propostas: Estas habilidades capacitam os alunos a sintetizar e contextualizar suas descobertas, transformando-as em narrativas históricas coerentes e críticas. Elas promovem a reflexão aprofundada sobre a interconexão entre o passado e o presente, a valorização da diversidade cultural, a conscientização cidadã e a produção de um produto final significativo, que demonstra o aprendizado e atua como ferramenta de educação patrimonial para a comunidade.

- Tempo Estimado: Recomenda-se até 6 aulas para a produção (considerando aulas de 50 minutos cada), de acordo com a necessidade sentida pelo docente que está na condução e mais 5 aulas (um período de aulas, preferencialmente um sábado letivo de comunidade na escola previstos em calendário escolar no estado do Paraná) para a exposição.

- Dinâmica Pedagógica: Este momento é de síntese, reflexão e externalização do conhecimento. O professor guiará os alunos no processamento das informações coletadas, na elaboração de narrativas e na produção de um material final que

demonstre o aprendizado e promova a consciência histórica. A ênfase é na autonomia dos grupos para criar, sempre com o suporte do professor para garantir a profundidade histórica e a conexão com os objetivos propostos. É essencial garantir que os grupos tenham acesso a materiais (papel, computadores, internet, etc.) e espaço para trabalhar colaborativamente.

Atividades Detalhadas:

1) Análise e Cruzamento de Fontes:

- **Ações do Professor:** Orientar cada grupo a reunir e organizar todo o material coletado (pesquisas do Momento 1, anotações e fotos do Momento 2), incentivando a realização de pesquisas complementares e, se possível, a coleta de memórias orais através de entrevistas com familiares e integrantes da comunidade. Apoiar na identificação de padrões e conexões entre as informações e na elaboração de narrativas coerentes.
- **Perguntas para o Grupo (orientação para a análise crítica):**
 - As observações que fizemos na visita confirmaram ou mudaram as ideias que tínhamos no início da pesquisa? Por quê?
 - Que informações novas sobre o nosso tema descobrimos durante a visita que não estavam nas fontes que analisamos em sala?
 - Qual ou quais "objetos geradores" (imagens, documentos, lugares visitados, etc.) são os mais importantes para contar a história do nosso grupo?
 - Quais desafios ou curiosidades ainda temos sobre o nosso tema, mesmo após a pesquisa e a visita?
- **Ações dos Alunos:** Realizar uma análise aprofundada do material coletado, buscando padrões e conexões. Responder às questões inicialmente formuladas e as levantadas anteriormente pelo professor. Levantar novas indagações, exercitando o "ofício do historiador" (Bloch, 2001) para elaborar suas próprias interpretações.
- **Orientações para o Professor (mediação):** Estimular a comparação entre conhecimento prévio e descobertas através de
 - **Confirmação vs. Desconstrução:** Incentive-os a identificar se as observações confirmaram suas hipóteses iniciais ou se as desconstruíram. Peça que expliquem o "porquê".

- **Valorização do "Objeto Gerador":** Relembre a função dos objetos geradores. Peça que escolham os mais significativos e justifiquem sua escolha, pensando em como eles "contam" a história.
- **Novas Indagações:** Valorize as novas perguntas que surgiram. Discuta a natureza da pesquisa histórica, que sempre leva a novas questões.
- **Apoio na Elaboração de Narrativas:** Ajude os grupos a identificar os ponto-chaves de sua narrativa. Como a história do tema deles pode ser contada de forma coerente e interessante, utilizando as evidências que coletaram?

2) Planejamento e Desenvolvimento da Produção Final:

- **Ações do Professor:** Auxiliar cada grupo na escolha do formato para apresentar suas descobertas e reflexões. Oferecer suporte técnico e de conteúdo. Explicar as opções que podem incluir, mas não se limitam a:
 - **Vídeo Documentário Curto:** Com pesquisa, imagens, e narrativas construídas pelos alunos.
 - **Reportagem Jornalística:** Simulação de um jornal ou revista, com textos, fotos e entrevistas.
 - **Exposição Temática:** Criação de painéis, maquetes ou reproduções de objetos para uma exposição na escola.
 - **Campanha em Rede Social:** Desenvolvimento de conteúdo informativo e de conscientização para plataformas digitais, destacando a importância do tema para a história e o patrimônio de Colombo.
 - **Podcast Educativo:** Gravação de áudios com narrações, entrevistas fictícias e discussões sobre o tema.

Para otimizar o tempo e enriquecer a produção final, recomenda-se o desenvolvimento de atividades interdisciplinares neste momento, com a colaboração de outras áreas do conhecimento (ex: Língua Portuguesa para a redação de textos e roteiros; Artes concepções visuais da exposição, edição de áudios e vídeos; Geografia para a análise espacial; entre outras), visando ampliar as alternativas de solução e aprofundar a compreensão dos temas.

- **Ações dos Alunos:**
 - Decidir a principal mensagem ou ideia a ser transmitida com o trabalho final, conectando os aprendizados históricos com a importância do engajamento e

da responsabilidade cidadã no presente, inspirando ações para valorizar o patrimônio, a diversidade e a justiça social em Colombo hoje.

- Articular de forma coerente as informações e os "objetos geradores" encontrados nos momentos "Antes" e "Durante", demonstrando a inter-relação entre a pesquisa inicial, a experiência de campo e a compreensão do tema.
 - Destacar a importância da preservação patrimonial e a relevância do tema para a memória e a identidade de Colombo.
 - Refletir sobre como o tema específico se insere na história mais ampla do município e do Brasil, promovendo a conexão entre o local e o nacional.
 - Escolher o formato e criar o material de forma criativa e acessível, visando não apenas a avaliação, mas também a conscientização do público.
- **Orientações para o Professor (mediação):**
- Reforçar que a produção final é o ápice do processo de aprendizagem ativa, um exercício de publicização do saber construído e de valorização da história local, posicionando os estudantes como 'guardiões da memória' e divulgadores de narrativas plurais.
 - Apoiar os grupos na formulação clara da mensagem central, garantindo que ela conecte o passado ao presente e inspire ações concretas.
 - Oferecer suporte na articulação das informações e no uso eficaz dos "objetos geradores", assegurando que a inter-relação entre as etapas da pesquisa seja evidente na produção final.
 - Auxiliar os grupos a identificar os pontos-chave de sua narrativa, orientando sobre como a história do tema deles pode ser contada de forma coerente e interessante, utilizando as evidências que coletaram.
 - Orientar a reflexão sobre a inserção do tema local no contexto nacional, incentivando a análise crítica das dinâmicas históricas.
 - Revisar rascunhos e oferecer feedback construtivo sobre o conteúdo histórico, a interpretação das fontes e a clareza da comunicação, auxiliando na criatividade e acessibilidade do formato escolhido.
 - **Papel do Agente Histórico:** Durante todo o processo de produção, reforçar a ideia de que eles não são apenas "consumidores" de história, mas

"produtores" e "agentes" que estão contribuindo para a memória e a conscientização sobre o patrimônio de Colombo.

3) Socialização e Avaliação:

- **Ações do Professor:**

- Recomenda-se enfaticamente a organização de um evento final para que os grupos apresentem suas produções aos colegas, à comunidade escolar e, se possível, aos familiares e autoridades que podem ser convidadas. (Este momento permitirá que todos tenham uma visão completa e integrada da história de Colombo, construída a partir das múltiplas perspectivas investigadas).
- **Preparar para a Apresentação:** Ajudar os grupos a planejar seus trabalhos, incluindo a divisão de falas, a clareza da exposição e a gestão do tempo.
- **Conduzir a Avaliação:** Explicar os Critérios de Avaliação (Conteúdo, Análise Crítica, Consciência Histórica, Articulação, Criatividade e Colaboração) antes do início da fase de produção. Durante as apresentações, utilizar esses critérios para realizar a avaliação, incentivando também a autoavaliação e a avaliação entre pares (construtiva).

- **Ações dos Alunos:**

- Apresentar suas produções aos colegas, comunidade escolar e familiares durante o evento de socialização.
- Participar ativamente da autoavaliação e da avaliação entre pares, refletindo sobre o próprio processo de aprendizagem e o dos colegas.

- **Orientações para o Professor (mediação):**

- Criar um ambiente acolhedor e valorizar o esforço e a criatividade de todos os grupos durante o evento de socialização, enfatizando a importância do trabalho colaborativo e das múltiplas perspectivas investigadas.
- Refletir e reforçar que os alunos são "guardiões da memória" e "divulgadores de narrativas plurais", contribuindo para a educação patrimonial efetiva.
- Reforçar a importância de demonstrar como a pesquisa impactou a compreensão dos alunos sobre a história e identidade local.

- Concluir o projeto com uma discussão em turma sobre o impacto do estudo da História Local, questionando como a experiência mudou sua percepção sobre Colombo, o Patrimônio e seu papel na sociedade.
- Reafirmar que o conhecimento histórico é uma ferramenta para compreender o presente e construir um futuro mais consciente, respeitoso e justo, valorizando a diversidade e o legado de todos que construíram a cidade.
- **Critérios de Avaliação (Para o professor e para o aluno):**
 - **Conteúdo e Rigor Histórico:** A produção apresenta informações precisas e aprofundadas sobre o tema, utilizando as fontes de forma coerente? A conexão entre a história local e nacional é clara?
 - **Análise Crítica e Reflexão:** O trabalho demonstra uma reflexão crítica sobre as fontes e o tema? As "novas indagações" ou desafios foram abordados? O trabalho contribui para a valorização da Educação Patrimonial?
 - **Consciência Histórica e Orientação:** O trabalho demonstra a capacidade do estudante de interpretar as experiências históricas (passado) para compreender o presente e projetar o futuro, refletindo sobre as implicações do conhecimento histórico para a ação no mundo. Avalia-se como os alunos mobilizam o aprendizado histórico para desenvolver um senso crítico sobre a realidade e suas possibilidades de transformação.
 - **Articulação dos Momentos:** A produção final integra de forma eficaz as descobertas do Momento 1 (pesquisa inicial) e do Momento 2 (visita de campo)? Os "objetos geradores" foram bem utilizados para contar a história?
 - **Criatividade e Comunicação:** O formato escolhido é adequado e a apresentação é criativa, clara e envolvente para o público?
 - **Colaboração do Grupo:** Todos os membros do grupo contribuíram para a pesquisa, análise e produção final?
- **Legado para o Presente e Futuro:** Ao finalizar suas produções, os estudantes são convidados a refletir sobre como a história de Colombo — com suas conquistas e contradições, suas múltiplas identidades e suas lutas pela fixação e valorização — oferece lições para os desafios contemporâneos.

Nesse contexto, ao se voltar para a Colombo atual, é possível observar significativas transformações e, ao mesmo tempo, importantes continuidades com

o passado. Segundo a Prefeitura Municipal de Colombo (s.d.), ao longo do século XX, o desenvolvimento socioeconômico de Colombo foi impulsionado pela expansão demográfica e econômica de Curitiba. Esse processo foi formalizado pelo Plano de Desenvolvimento Integrado (PDI) de 1978, que redirecionou a ocupação urbana para os municípios periféricos da capital, dada a sua saturação. A partir de 1990, a promoção de Curitiba através de slogans como “Capital Ecológica” e “Capital Social” gerou um novo polo de atração, consolidando sua imagem de alta qualidade de vida. A isso somou-se a instalação de indústrias automotivas, que sustentou elevados fluxos migratórios e potencializou o crescimento dos municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC).

Neste cenário, Colombo destacou-se com a maior taxa de crescimento na Região Metropolitana nas décadas de 1970 e 1980, atraindo um contingente populacional significativo, sobretudo do interior do Paraná. Tal crescimento, decorrente da expansão da ocupação urbana de Curitiba, concentrou-se na porção sul do município, conferindo-lhe uma conformação espacial peculiar. Com uma população atualmente estimada em 241.672⁴³ habitantes e projeções de acentuado crescimento, 97,6% de seus moradores residem em áreas urbanizadas contíguas à capital, predominantemente em bairros como Alto Maracanã, Guaraituba e Jardim Osasco, evidenciando um forte processo de conurbação (PREFEITURA MUNICIPAL DE COLOMBO, s.d.).

Essa evolução contrasta com a sede histórica e a área rural, que preservaram em grande medida suas características. Assim, embora avançada em sua urbanização e demografia, a Colombo atual evidencia a coexistência de suas heranças históricas com as dinâmicas contemporâneas. Contudo, mantém a característica de ser um polo de atração e fixação de populações, uma luta que remonta aos seus primeiros colonos, agora sob novas dinâmicas e desafios.

Dessa forma, torna-se imperativo refletir sobre o papel que podemos desempenhar, individual e coletivamente, na preservação da memória local, na promoção da diversidade e no combate às intolerâncias que persistem em nossa sociedade? A história, assim, não se encerra no passado, mas se torna uma ferramenta viva de construção de um futuro mais consciente e justo.

⁴³ IBGE. **Cidades e Estados: Colombo (PR)**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/colombo.html> >. Acesso em: 06 dez. 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu da constatação de uma lacuna significativa na percepção e compreensão dos discentes do município de Colombo acerca de sua história e de sua conexão com o ambiente vivido. A dificuldade em reconhecer o contexto local como parte integrante da construção histórica e a consequente desvalorização do patrimônio cultural revelaram a urgência de propostas pedagógicas capazes de promover uma compreensão mais significativa do processo histórico em sua totalidade. Com o objetivo de incentivar a percepção dos estudantes sobre a história local e o patrimônio cultural de Colombo, promover seu reconhecimento como sujeitos históricos e aplicar as potencialidades da História Local como ferramenta para a construção de identidade e memória coletiva, desenvolveu-se um roteiro didático fundamentado em conceitos contemporâneos do ensino de História.

Para alcançar tais propósitos, a pesquisa se ancorou em um referencial teórico que ampliou a compreensão da cidade como espaço de memória, história e identidade (Pesavento, 2007; Tuan, 1983). A análise da evolução da escrita da História, das contribuições da Escola dos Annales, da Nova História e da Micro-história, fundamentou a valorização da História Local como campo de ensino que dialoga com o nacional e o global (Bittencourt, 2008; Cavalcanti, 2018). A articulação com os conceitos de Patrimônio Cultural, Memória e Identidade (Nora, 1993; Le Goff, 1990; Pelegrini, 2009) revelou o potencial de uma educação que fomenta a consciência histórica, enquanto o Objeto Gerador (Ramos, 2008; Freire, 1987) e a Sequência Didática (Freitas; Oliveira, 2022) se mostraram ferramentas metodológicas adequadas para uma prática pedagógica ativa e significativa.

O segundo capítulo traçou um panorama histórico da formação de Colombo, destacando a presença de povos indígenas, africanos e lusos antes da chegada dos imigrantes europeus, cujos legados muitas vezes foram silenciados. A análise da imigração italiana, em especial a vêneta, revelou tanto as motivações do deslocamento quanto as políticas de atração no Brasil, permeadas pelo projeto de “branqueamento”. Destacou-se, ainda, o papel central da Igreja e da Escola (Machioski, 2004; Maschio, 2005) na ocupação, fixação e manutenção da identidade dos imigrantes italianos em Colombo. A discussão sobre a Lei da Nacionalização de 1938 evidenciou os impactos das políticas de “abrasileiramento” na autonomia cultural dessas comunidades.

O terceiro capítulo apresentou a proposta de um roteiro pedagógico para o ensino da história de Colombo, estruturado como sequência didática em três momentos: “Antes da Visita (Em Sala de Aula)”, “Durante a Visita (Roteiro Pedagógico em Campo)” e “Após a Visita (Sistematização e Produção)”. A integração explícita das habilidades da BNCC (2017) e do CREP (2021) reforçou sua aplicabilidade no contexto escolar. A proposta metodológica, organizada em grupos de investigação temática — como “Antes da Colonização Italiana”, “Chegada dos Italianos”, “A Importância da Igreja e da Escola” e “Cotidiano, Pluralidade Étnica e Políticas de Assimilação” —, permitiu tanto o aprofundamento em temas específicos quanto uma visão coletiva e multifacetada da história do município. Os “objetos geradores” atuaram como disparadores de reflexão e pesquisa, culminando em produções criativas que articulam descobertas com a valorização da memória e do patrimônio local

O desenvolvimento desta dissertação demonstrou que o objetivo geral de analisar teoricamente como uma sequência didática pode contribuir para o ensino da história local de Colombo foi alcançado. A proposta metodológica detalhada permitiu o cumprimento de todos os objetivos específicos delineados. Verificou-se a capacidade de incentivar a percepção dos estudantes sobre a história e o patrimônio cultural, promovendo seu reconhecimento como sujeitos históricos; demonstrou-se a aplicação das potencialidades da história local como ferramenta para a construção de identidade e memória coletiva; evidenciou-se a importância das instituições como a escola e a igreja na formação da comunidade; concretizou-se o desenvolvimento de uma sequência didática inovadora fundamentada no objeto gerador e no uso de fontes históricas; e, por fim, apresentou-se uma possibilidade concreta e aplicável do roteiro pedagógico no contexto escolar, alinhado às diretrizes curriculares vigentes.

Adicionalmente, os argumentos desenvolvidos e a estrutura da proposta pedagógica elaborada demonstram a plausibilidade das hipóteses de pesquisa, salientando seu potencial de confirmação em futuras aplicações práticas. O estudo, assim, reforça a compreensão de que o ensino tradicional, com conteúdos descontextualizados, tende a afastar os alunos de sua realidade histórica. Em consonância, a concepção do roteiro pedagógico e o planejamento das visitas técnicas indicam a grande capacidade de aproximar significativamente a escola e a comunidade. Por fim, o caráter investigativo da sequência didática, centrado no uso de fontes locais e objetos geradores, apoia a premissa de que tais recursos podem

enriquecer profundamente o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e reflexivo para os estudantes.

Nesse sentido, o uso de objetos geradores e a abordagem da História Local revelaram-se estratégias eficazes para fortalecer a identidade comunitária e promover a consciência histórica dos estudantes de Colombo. Essa perspectiva evidencia como a articulação entre patrimônio, memória e identidade pode fundamentar práticas pedagógicas em diferentes contextos, desconstruindo narrativas hegemônicas e valorizando os múltiplos sujeitos – indígenas, lusos, africanos, italianos e poloneses – que compõem a complexa tessitura histórica do município.

Ao propor um produto pedagógico concreto e contextualizado, esta dissertação estabeleceu um elo entre a pesquisa acadêmica e a prática docente, demonstrando que o fazer escolar pode contribuir para a própria produção historiográfica, como aponta Toledo (2010). Nessa direção, a consciência histórica, compreendida segundo Rüsen (2010) como a capacidade de interpretar o tempo e atribuir sentido às experiências vividas, consolida-se como um dos principais resultados formativos do trabalho desenvolvido.

Espera-se, por fim, que a Sequência Didática aqui elaborada não apenas fomente a consciência histórica e o senso de pertencimento, mas também inspire novas investigações e práticas que celebrem a rica e diversa memória do município de Colombo, transformando o conhecimento histórico em instrumento vital para a construção de uma comunidade mais inclusiva, justa e respeitosa.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. **O livro didático e a popularização do saber histórico.** In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 73-91.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador.** Tradução de André Pinto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- ALVIM, Zuleika M. F. **Brava Gente! Os italianos em São Paulo (1870-1920).** Brasiliense: 1986
- ANDREAZZA, Maria L. & NADALIN, Sergio O. **O cenário da colonização no Brasil Meridional e a família imigrante.** Revista Brasileira de Estudos de População, 11 (1): 61-87, jan/jun, 1994.
- AQUINO, Cristiane Valdevino de. **Educação Patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural.** In: *Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade / Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. Organização, Átila Bezerra Tolentino [et al.].* – João Pessoa: Iphan, 2014. p. 25-31.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas: Papirus, 1994.
- AZZI, Riolando. O Catolicismo de imigração. In: DREHER, Martin N. (ORG). **Imigrações e História da Igreja no Brasil.** Aparecida, SP: Santuário, 1993. p. 65-98.
- BALHANA, Altiva Pilatti. **Santa Felicidade: um processo de assimilação.** Curitiba: João Haupt & CIA, 1958.
- _____. ; MACHADO, Brasil P.; WESTPHALEN, Cecília M. **História do Paraná.** 1º vol. Curitiba: GRAFIPAR, 1969.
- _____. **Santa Felicidade: uma paróquia Veneta no Brasil.** Curitiba: Fundação Cultural, 1978.
- _____. **Imigração italiana no Paraná.** Curitiba: Revista Panorama, 1978.
- _____. **Religião e Imigração.** Revista do Círculo de Estudos Bandeirantes, n. 7, p. 51- 60, jul. 1993.
- _____. **História Demográfica do Paraná.** In: Westphalen, Maria Cecília (Org.). *Un Mazzolino de Fiori. Vol I.* Curitiba: Imprensa Oficial, 2002, p. 275.
- BARCA, Isabel. “**Aula-oficina: do projeto à avaliação**”. In: Para uma educação de qualidade. Atas da quarta jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BARROS, José D'Assunção. **O Lugar da História Local**. In: I Encontro de História Local/ Regional da UNEB, 1. encontro, 2009, Santo Antonio de Jesus. p. 1-15. Disponível em:<
https://www.researchgate.net/publication/321111136_O_Lugar_da_Historia_Local>. Acesso em: 27 nov. 2024. p. 9-12.

. **História, espaço, geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEOZZO, José O. As Igrejas e a imigração. In: DREHER, Martin N. (ORG). **Imigrações e História da Igreja no Brasil**. Aparecida, SP: Santuário, 1993. p. 9-64.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas: da Idade Média aos nossos dias**. Tradução de Bernardo Joffily. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ºed. São Paulo: Cortez, 2008.

. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, vol.32, n.93, 2018, pp.127-149. Disponível em:
http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142018000200127&script=sci_abstract&ng=pt. Acesso em: 06 de jan. de 2025.

BONSANTO, André. **Narrativas “historiográfico-midiáticas” na era da pós-verdade: Brasil Paralelo e o revisionismo histórico para além das fake news**. Liinc em Revista, v. 17, n. 1, p. e5631, 2021. DOI: 10.18617/liinc.v17i1.5631. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5631>. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de mar. de 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília:MEC,2017. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BUENO, Wilma de L. **Curitiba, uma cidade bem-amanhecida**: Vivência e trabalho das mulheres polonesas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996. Disponível em: <

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/24633/D%20-%20BUENO%2c%20WILMA%20DE%20LARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >
Acesso em: 15 dez. 2024.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flavio Batista. **O Ensino de História local na formação da Consciência Histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, P. 158-174 jan/abr. 2014. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/384/362> . Acesso em: 20 abr. 2025.

CANHA, Vanderleia. **Educação patrimonial e história local: problematizando histórias na Estrada da Graciosa na Província do Paraná (1853-1889)**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e História local : desafios, limites e possibilidades**. Revista História Hoje. V.7, nº13. São Paulo. 2018. p.272-292. Disponível em <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>> Acesso em 30 mar. 2025.

CAVANHA, Jussara Nena. **Colônia Alessandra**. Curitiba: Progressiva, 2012.

CENNI, Franco. **Italianos no Brasil: “andaimo in ‘Merica...”**. 3ºed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Cidadania**. Curitiba: Editora Base / SEED-PR, 2003.

CHARTIER, Roger. **O Mundo como Representação**. In: _____. A beira dafalésia: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

COSTA, Emília V. da. **Da Monarquia à República: Momentos Decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUNHA, Karine M. R. da “et al”. **Imigração vêneta, cultura e língua de herança: o Talian em Colombo-Paraná**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

Dezenove de Dezembro, 09/01/1879. Arquivo do Círculo de Estudos dos Bandeirantes. Coleção: Jornais.

DOSSE, François. **A história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DOUSTDAR, Neda M. **Imigração polonesa: raízes históricas de um preconceito**. 1990. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1990. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/24605/D%20->>

[%20DOUSTDAR%2C%20NEDA%20MOHTADI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#) >
Acesso em: 14 dez. 2024.

FAGUNDES, José Evangelista. **A História Local e seu Lugar na História: Histórias Ensinadas em Ceará-Mirim.** 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em:< <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14531> >. Acesso em: 10 nov. 2024. p. 89, 97.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2017.

FERNANDES, José Ricardo O. **Um lugar na escola para a história local. Ensino em Revista**, v. 4, n. 1, p. 43-51, jan./dez 1995. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809> >. Acesso em: 01 jun. 2024.

FERRARINI, Sebastião. **A imigração italiana na Província do Paraná e o município de Colombo.** Curitiba: Gráfica Imagem, 1974.

_____. **Colombo : centenário da imigração Italiana.** Curitiba: Editora Lítero-Técnica, 1979.

_____. **O Município de Colombo.** Curitiba: Champagnat, 1992.

FERREIRA, Fabio Batalha. **Oficina de ensino: método histórico para abordagem da diversidade étnico-racial na cidade de Colombo - Paraná.** 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Trad. Antonio Faundez. 7ed. Rev. Ampl e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. **Sequências Didáticas para o Ensino de História.** [S.I.]: Editora Cabana, 2022. Disponível em: <<https://www.editoracabana.com/cat%C3%A1logo/c%C3%B3pia-para-al%C3%A9m-do-riso>> Acesso em: 29 mar. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **“História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História”.** História Oral, v.9, n. 1, p. 125-141, jan-jun. 2006.

FRANZINA, Emilio. **A grande emigração: o êxodo dos camponeses italianos do Vêneto (1876-1902).** Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

GASparello, Arlete M. “**Construindo um novo currículo de História**”. In. NIKITIUK, Sônia L. (org.) Repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez, 1996. P. 77- 92.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. 2.ed. 2. reim. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Janice. **Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. X, n. X, p. xx-yy, 2012.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **História Local: O reconhecimento da identidade pelo caminho**. In: MONTEIRO Ana Maria F.C., GASparello Arlette Medeiros, MAGALHÃES Marcelo de Souza, organizadores. Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas - Rio de Janeiro: Mauad X : FAPERJ, 2007, p.175-p.185.

GRAVARI-BARBAS, Maria. **O "sangue" e o "solo". O patrimônio, fator de pertencimento de um território urbano**. Geosaberes, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 24-33, fev. 2014. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/293>. Acesso em: 20 out. 2024.

GRINBERG, Keila. **Oficinas de história: projeto curricular de Ciências Sociais e de história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

GROSSELI, Renzo M. **Vencer ou morrer: camponeses Trentinos (Vênetos e Lombardos) nas florestas brasileiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1987, p. 16.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. **Bandidos**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998,

_____. **A Era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 2009. Disponível em: <

http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf Acesso em: 20 nov. 2024.

IAROCHINSKI, Ulisses. **Saga dos polacos: a Polônia e seus emigrantes no Brasil**. 1. ed. Curitiba: [s.n.], 2000.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014.

IPHAN. **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais**. 3. ed. Brasília, DF: Iphan,

2012.

JACOLOUD, Luciana. **Racismo e República: O Debate sobre o Branqueamento e a Discriminação Racial no Brasil**. In: THEODORO, Mário. (Org.) As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 Anos após a Abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 45 – 64. Disponível em:<
https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025

KERSTEN, Márcia S. de A. **O Colono-Polaco**: A recriação do camponês sob o capital. 1983. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1983. Disponível em: <
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/24701/D%20-%20KERSTEN%20MARCIA%20SCHOLZ%20DE%20ANDRADE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 22 dez. 2024.

KREUTZ, Lúcio. Educação de Imigrantes no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 347-370.

LARA, Silvia Hunold. **A herança dos Annales: o princípio e seus discípulos**. In: GUAZZELI, César Augusto Barcelos (Org.). Questões de Teoria e Metodologia da história. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução Bernardo Leitão [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O nascimento do Purgatório**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEVI, Giovanni. **Micro-História e História da Imigração**. In: VENDRAME, Maíra Ines (Org.) et al. Micro-História, Trajetórias e Imigração. São Leopoldo: Oikos, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação e Democracia: Políticas, Estrutura e Organização da Educação Nacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Luiz Paulo Bento de. **História de Fazenda Rio Grande/PR: sequência didática para o ensino de história local**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

LIMA, Henrique Espada. **Micro-História**. In: CARDOSO, Ciro Flamarión (Org.); VAINFAS, Ronaldo(Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 207 - 223 Disponível em:<
[http://grupodetrabalhoorientacao.com.br/Virginia_Fontes/capitulos-livros/Historia-e- Teoria- Politica.pdf](http://grupodetrabalhoorientacao.com.br/Virginia_Fontes/capitulos-livros/Historia-e-Teoria- Politica.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2024. p. 208-210.

LIMA, Vania de. **Proposta de aula-oficina para o ensino de História Local no Ensino Fundamental – Londrina 2018.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

LIMA, Wanderson M. **Reflexões sobre Memória e Identidade, Consciência e Narrativa Histórica.** Revista Eletrônica Discente do Curso de História – UFAM, volume 5, ano 2, p.393-414. 2021.

MANIQUE, Antônio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História. Património e História Local.** Lisboa: Texto, 1994.

MACÊDO, Muirakytn K. **Educação pela cidade: aprendendo com o patrimônio e a memória urbana.** In: ALVEAL, Carmem M. O; FAGUNDES, Evangelista F; ROCHA, Raimundo N. A. (org). Reflexões sobre História local e produção de material didático. Natal: Editora EDUFRN. 2017. p.82-106.

MACHIOSKI, Fábio Luiz. **A Preservação da Identidade Cultural em um Grupo Imigrante Italiano, Curato de Colombo, Paraná, 1888 - 1910.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

_____. **A presença do catolicismo e da identidade italiana na criação do município de Colombo.** IN: MASCHIO, E. C. F. (Org). Memórias de uma colônia italiana: Colombo – Paraná. Porto Alegre: EST Edições, 2013. p. 39 – 78.

_____. **Uma luta ultramontana: o discurso do padre Pietro Colbacchini e o forjar da identidade dos imigrantes italianos em Curitiba no final do século XIX (1886-1901).** 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

_____. **Poloneses em terra de italianos: um estudo sobre diversidade e contato étnico no município de Colombo, Paraná.** Revista X, v. 15, n. 6, p. 275-296, 2020.

MARTINS, Marcos Lobato. **História Regional.** In: PINSKY, Carla B.(org). Novos Temas nas aulas de História. São Paulo, Editora Contexto, 2010, p.153- p.151.

MARTINS, Romário. **Quantos somos e quem somos.** Dados para a história e a estatística do povoamento do Paraná. Curitiba: Grafica Paranaense, 1941

_____. **História do Paraná.** Curitiba: Travessa dos Editores, 1995. p. 31.

MASCHIO, Edilson. **As Famílias italianas de Colombo: Lugares de memória e de história da Imigração.** In: MASCHIO, E. C. F. (Org). Memórias de uma colônia italiana: Colombo – Paraná. Porto Alegre: EST Edições, 2013. p. 39 – 78.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **A constituição do processo de escolarização primária no Município de Colombo – Paraná (1882–1912).** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2005.

_____. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias de italianità e brasilità (1875 – 1930).** Tese (Doutorado em Educação) - UFPR, Curitiba, 2012.

_____. **A Escolarização da Infância italiana e ítalo-brasileira de Colombo: contribuições para a cultura escolar primária.** In: MASCHIO, E. C. F. (Org). *Memórias de uma colônia italiana: Colombo – Paraná.* Porto Alegre: EST Edições, 2013. p. 39 – 78.

_____. **Escolarização Pública e Imigração Italiana: A Constituição do Ensino Elementar das Colônias ao Município (1882 – 1912).** Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.** *Tempo*, v.11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Revisitando a história da imigração e da colonização no Paraná provincial.** Antíteses, Londrina, v. 8, n. 16, p. 204–226, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2015v8n16p204> > Acesso em: 13 dez. 2020.

MELLO, Paulo Eduardo Dias, FERREIRA, Angela Ribeiro. **BNCC de História do Paraná: o novo ciclo autoritário de política curricular.** In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) *BNCC de História nos estados: o futuro do presente.* – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p.24-p.58. Disponível em: < <https://www.editorafi.org/292bncc> > Acesso em: 17 maio de 2025.

MELO, José Rivair. **A escrita da história local e regional.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 229–246.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MILAN, Priscila L. **Viajar para aprender: turismo pedagógico na região dos Campos Gerais – PR.** 125 p. Dissertação de Mestrado em Turismo e Hotelaria – Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI. Balneário Camboriú, 2007.

MOTTIN, Mara Francieli. **Entre Igreja, Escola e Sociedade: as Irmãs Passionistas na construção de uma representação identitária em Colombo/PR (1927–1978).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

Spazi allargati per l'infanzia e la gioventù: processo de socialização e de educação católica dos passionistas em Colombo (1915-1955). 2022. Tese – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná: ocupação do território, população e migrações.** 2. ed. Curitiba: SAMP, 2017. (Coleção História do Paraná, textos introdutórios). Disponível em: https://www.museuparanaense.pr.gov.br/sites/mupa/arquivos_restritos/files/documento/2020-09/ebook_parana_ocupacao_do_territorio.pdf Acesso em: 7 jun. 2025.

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do. **História local e o ensino de história: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas.** In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-BA, 8., 2016, Feira de Santana. Anais... Feira de Santana: ANPUH-BA, 2016. Disponível em: < https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/49/1477852456_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf > Acesso em: 02 nov. 2024.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **A história local como instrumento de formação.** X Encontro Regional de História, 2002.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7–28, jul./dez. 1993. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101> > Acesso em: 20 abr. 2025.

OBERACKER JR., Horst. **A contribuição teuta à formação da nação brasileira.** In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). História geral da civilização brasileira. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 2004. Tomo III, p. 261-264.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. **Educação Patrimonial no Iphan - Monografia (Especialização) Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).** Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A questão nacional na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício. Livro 0685, 1883, p.41.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício. AP. 660, fl. 137, 1882.

PARANÁ. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. **Relatório apresentado ao Governador do Estado pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.** Curitiba, 1901. Disponível em: < <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99752> > Acesso em: 16 abr. 2024

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares Para o Ensino De História na Educação Básica.** Versão Preliminar. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2008. Disponível em: < https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_hist.pdf > Acesso em: 21 jan. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2018. p. 3 Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf >. Acesso em: 22 mar. 2025.

PARANÁ SEED. **História - Currículo da Rede estadual Paranaense**. Paraná, 2021a.< https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_historia_2021_anosfinais.pdf > Acesso em 25 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. 2021b. Disponível em:< https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf?utm > Acesso em 29 mar. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 13–30, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000100002 . Acesso em: 20 abr. 2025.

PELEGRI, Sandra C. A. **Patrimônio Cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PERINELLI NETO, Humberto; PAZIANI, Rodrigo R.; MELLO, Rafael Cardoso de. **“Prática de ensino em (micro) história e linguagem cinematográfica: o curta metragem como ‘outra’ narrativa da história no e do local”**. Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 22, n.39, p.56-79, jan./abr.2012.

PIERI, Maria Julia de; MACCARI, Ide M. S.; DONADEL, Beatriz D'Agostin. **“O ensino da História Local: comparando resultados de intervenção tradicional e de intervenção lúdica, no município de Orleans, em Santa Catarina”**. Revista Recôncavo, Belford Roxo, v.3, n.4, p.161-178, jul./ 2013.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1989.

POSSAMAI, Paulo César. **“Dall’Italia siamo partiti: a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1945)**. Passo Fundo: UPF, 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLOMBO. História de Colombo. Colombo, PR, s.d.. Disponível em: <https://turismo.colombo.pr.gov.br/historia-de-colombo/> . Acesso em: 06 dez 2025.

PROENÇA, Raquel Soeiro de Brito. **Alguns aspectos da história local e regional**

em Portugal. *Revista de História das Ideias*, Coimbra, 1990.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** 1 reimp. Chapecó: Argos, 2008.

RENK, Valquiria E. **A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba.** Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. **A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO PARANÁ.** *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, núm. 13, 2005, pp. 91-104 Universidade Federal da Fronteira Sul.

_____. **Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná.** 2009. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de Escalas: A Experiência da Microanálise.** Tradução de: ROCHA, Dora. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. Disponível em:<

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4637911/mod_resource/content/1/14151816_5-REVEL-Jacques-Jogos-de-escalas-A-experiencia-da-microanalise-Rio-de-Janeiro-FGV-1998.pdf >. Acesso em 05 abr. 2025.

ROHAN, Henrique de B. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Paraná.** Curityba: Typ. Paranaense de C. Martins Lopes, 1856.

RITTER, Marina Lourdes. **As sesmarias do Paraná no século XVIII.** Curitiba: Lítero Técnica, 1980.

RUFINO, Silvana. **Nem findas nem lindas: cidades e gestão da memória.** In: LEITE, Rogério Proença (Org.). *Cultura e vida urbana. Ensaios sobre a cidade*. São Cristóvão. UFS, 2008. P. 142-169.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: fundamentos de uma disciplina pedagógica.** Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Razão Histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____. **Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência.** Curitiba: Editora da UFPR, 2015a.

_____. **Formando a Consciência Histórica – Para uma Didática Humanista da História.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al (orgs.) *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W.A.Editores, 2015b.

SAMUEL, Raphael. “**Documentação – história local e história oral**”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. **História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental.** In: História, Ciências, Saúde. vol. 9, n. 1, p. 105-124, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702002000100006>. Acesso em: 3 maio 2025.

SANTOS, Maria Aparecida dos. **Através da fotografia: um olhar sobre o patrimônio histórico cultural do município de Colombo.** Curitiba: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_hist_artigo_maria_aparecida_dos_santos.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. **Museu e educação: conceitos e métodos.** Porto Alegre: Ciências & Letras, 1998.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado.** 2a edição. São Paulo. Hucitec, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O ensino de História local: possibilidades e desafios.** *História & Ensino*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 129-142, 2007

_____. **“Cognição história situada: que aprendizagem história é esta?”** Anais do XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH. Fortaleza: 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wpcontent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0659.pdf> acesso em 06 jun. 2024.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCARPIM, Fábio Augusto. **Bens simbólicos em laços de pertencimento: família, religiosidade e identidade étnica em um grupo de imigrantes italianos (Campo Largo-PR, 1878-1937).** Dissertação (Mestrado em História) – UFPR, Curitiba, 2010

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: Engenhos e a sociedade colonial, 1550-1835.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas.** In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.

SILVA, Aletícia Rocha da. **Educação Patrimonial no ensino de História: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em colinas no Tocantins.** 2018. Dissertação (PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: < <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430383/2/Educa%a7%a3o%20patrimonial%20no%20Ensino%20de%20Hist%a3ria%20a%20feira%20livre%20>

[20como%20espa%C3%A7o%20de%20aprendizagem%20hist%C3%B3rica%20em%20Colinas%20do%20Tocantins.pdf](#) > Acesso em: 22 mar. 2025.

SILVA, Giane de Souza. **Educação histórica: os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do ensino fundamental ao conhecimento histórico sobre história local.** 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, Márcia A. **História local: possibilidades e uso da fotografia como fonte histórica.** Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Educação e Esporte do Paraná. Curitiba. 2016.

SILVA, Octávio Ferreira do Amaral e. **Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública**, 1901, PR. 1901. Disponível em: < <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99752> >. Acesso em: 16 abr. 2024.

SUKOW, Nikita Mary. **História local como um pressuposto epistemológico da didática da história: um estudo a partir da perspectiva da educação histórica.** 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2019.

THOMPSON, E. P. **A História Vista de Baixo.** Tradução de Sérgio Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história.** Antíteses, vol. 3, jul.-dez. de 2010, pp. 743-758, em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> > Acesso em 19 abr. 2025.

TOMAZ, Antonio. **Colônia Imperial Santa Maria do Novo Tirol da Boca da Serra: 120 anos de história: genealogia.** Curitiba: Editare, 1998.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar.** São Paulo: Difel, 1983. Resumo disponível em: <http://ciajgarcia.files.wordpress.com/2011/12/espac3a7o-e-lugar1.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

TRENTI, Angelo. **Do outro lado do Atlântico.** São Paulo: Nobel, 1989.

VAINFAS, Ronaldo. **História das Mentalidades e história cultural.** In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 158.

VECHIA, Ariclê. **Imigração e educação em Curitiba - 1853-1889.** 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Tomás Coelho: uma comunidade camponesa.** Curitiba: Real Artes Gráficas Ltda., 1977.

_____. **O camponês polonês no Brasil.** Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1981.

_____. **As escolas da colonização polonesa no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I: TABELA DE HABILIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tabela de Habilidades BNCC e CREP com Justificativas			
Série	Código da Habilidade	Definição da Habilidade	Justificativa
Habilidades BNCC			
8º ano	(EF08HI14)	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	Essencial para analisar as dinâmicas de colonização de Colombo, explorando interações, exclusões e a participação de indígenas e negros, e compreendendo seus legados e permanências sociais.
8º ano	(EF08HI19)	Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.	Permite aos alunos iniciar e aprofundar questionamentos sobre o legado da escravidão, preparando a análise crítica das contradições históricas que impactaram Colombo.
8º ano	(EF08HI20)	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	Fundamental para explorar o legado da escravidão no Brasil e sua relevância para o contexto de Colombo, destacando a presença afrodescendente e as lógicas de exclusão.
8º ano	(EF08HI22)	Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	Permite compreender o papel das diversas manifestações culturais na construção das identidades em Colombo, considerando o impacto da Igreja e da Escola.
8º ano	(EF08HI27)	Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	Crucial para a análise crítica das narrativas de colonização e "branqueamento", permitindo identificar e expressar criticamente suas tensões e impactos.
9º ano	(EF09HI01)	Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e	Ajuda a situar a história local de Colombo no panorama nacional da emergência da República,

Tabela de Habilidades BNCC e CREP com Justificativas

Série	Código da Habilidade	Definição da Habilidade	Justificativa
		políticos da emergência da República no Brasil.	contextualizando eventos e processos locais em relação ao país.
9º ano	(EF09HI02)	Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	Essencial para contextualizar as políticas de nacionalização e a formação institucional de Colombo dentro da história republicana brasileira, com foco nas particularidades locais e regionais.
9º ano	(EF09HI03)	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.	Permite identificar e avaliar os mecanismos e resultados da inserção da população negra pós-abolição, compreendendo as lógicas de inclusão e exclusão em Colombo.
9º ano	(EF09HI04)	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	Relevante para valorizar a contribuição da população negra na formação do Brasil e de Colombo, promovendo uma contranarrativa.
9º ano	(EF09HI05)	Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	Fundamental para identificar e compreender os processos de urbanização e modernização em Colombo, avaliando suas contradições e impactos, especialmente ligados à imigração.
9º ano	(EF09HI07)	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	Reforça a análise das lógicas de inclusão/exclusão em Colombo, focando nas pautas dos povos indígenas e afrodescendentes para sua identificação, explicação e articulação.
9º ano	(EF09HI08)	Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	Essencial para identificar e compreender as transformações no debate sobre diversidade, relacionando-as aos processos históricos em Colombo.

Tabela de Habilidades BNCC e CREP com Justificativas			
Série	Código da Habilidade	Definição da Habilidade	Justificativa
Habilidades CREP			
8º ano	(PR. EFO8HI03. a. 8. 04)	Analisar e compreender os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos, culturas, na noção de tempo, hábitos, exploração da mão de obra infantil e feminina, luta e resistência dos trabalhadores, impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais.	Permite conectar a "circulação de povos" (imigração) aos fatores de origem (Revolução Industrial) e perceber seus impactos culturais e sociais em Colombo, desde a análise em campo até a síntese final.
8º ano	(PR. EFO8HI14. s. 8. 19)	Discutir e analisar criticamente a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	Fundamental para discutir e analisar criticamente a noção da tutela indígena e a participação negra, preparando a observação de vestígios em campo e a síntese final das permanências e legados.
8º ano	(PR. EFO8HI19. a. 8.31)	Identificar e questionar o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, problematizando as contradições entre as ideias liberais e a manutenção das pessoas em estado de escravização no Paraná e no Brasil do século XIX.	Essencial para elaborar narrativas que questionem o legado da escravidão, problematizando as contradições históricas que impactaram Colombo, a partir de fontes diversas.
8º ano	(PR. EFO8HI20. d. 8.34)	Contextualizar e compreender as diferentes correntes migratórias que influenciaram na formação do Paraná e do Brasil.	Crucial para contextualizar as correntes migratórias na formação de Colombo e do Paraná, desde a preparação inicial até a sistematização final.
8º ano	(PR. EFO8HI26. d. 8.37)	Identificar e problematizar as teorias raciais presentes no Brasil, no final do século XIX, e a política do branqueamento (eugenio) da população, compreendendo as influências e consequências no estado do Paraná.	Fundamental para identificar e problematizar teorias raciais e a política do branqueamento no contexto paranaense, desde a

Tabela de Habilidades BNCC e CREP com Justificativas			
Série	Código da Habilidade	Definição da Habilidade	Justificativa
			introdução até a apresentação da problematização final.
9º ano	(PR. EFO9HI02. a. 9.02)	Caracterizar e compreender os diferentes momentos da história republicana, identificando suas políticas, movimentos revolucionários, o poder oligárquico e as particularidades da história local e regional até 1954.	Essencial para caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades locais e regionais de Colombo, desde a contextualização inicial até a apresentação da compreensão na fase final.
9º ano	(PR. EFO9HI05. a. 9.06)	Identificar e compreender os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos locais, regionais e nacionais.	Permite aos alunos identificar e compreender os processos de urbanização e modernização, avaliando suas contradições e impactos em Colombo como reflexo da imigração e fixação, da observação em campo à produção final.
9º ano	(PR. EFO9HI07. a. 9.07)	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão sociais, econômicos (terrás) e políticos, quanto às pautas dos povos indígenas originários no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes, relacionados às realidades locais, regionais e nacionais.	Reforça a análise das lógicas de inclusão/exclusão na história de Colombo, com foco explícito nas pautas dos povos indígenas e afrodescendentes, permitindo identificá-las, explicá-las e articulá-las ao longo da sequência.
9º ano	(PR. EFO9HI35. d. 9.38)	Compreender os movimentos migratórios, relacionados ao passado e à atualidade, problematizando e analisando questões políticas, econômicas e sociais entre diferentes grupos e culturas.	Fundamental para a compreensão dos movimentos migratórios que formaram Colombo, permitindo problematizar e analisar suas dimensões políticas, econômicas e sociais, relacionando-os ao passado e à atualidade.
9º ano	(PR. EFO9HI36. a. 9.39)	Identificar e debater sobre as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	Incentiva os alunos a identificar e debater sobre as diversidades identitárias, combatendo o preconceito e reforçando o impacto

Tabela de Habilidades BNCC e CREP com Justificativas			
Série	Código da Habilidade	Definição da Habilidade	Justificativa
			social da pesquisa e a valorização das múltiplas histórias de Colombo.

APÊNDICE II - TEXTO DE APOIO I: COMPREENDENDO O CONCEITO DE OBJETO GERADOR

(Autor: Marlon Vinicius Gasparello, 2025)

Você já parou para pensar que um objeto comum, algo do seu dia a dia ou da sua família, pode nos contar histórias incríveis? O conceito de "Objeto Gerador" é exatamente isso: um item que, quando observamos com atenção e fazemos as perguntas certas, nos convida a profundas reflexões sobre a história, a sociedade e a cultura. Inspirado na ideia de Paulo Freire de que precisamos "ler o mundo" antes de ler as palavras, um objeto gerador nos oferece um ponto de partida para desvendar muitos conhecimentos.

Ele nos permite conectar nossas próprias vivências e experiências pessoais aos temas que vamos estudar, tornando o aprendizado muito mais significativo e próximo de nós. Mais do que um simples item, ele é um verdadeiro catalisador de memórias, experiências e novas perguntas sobre o passado. Ao "ler" um objeto, não estamos apenas vendo-o, mas investigando sua origem, descobrindo quem o utilizou, qual era sua função e, principalmente, o que ele pode nos revelar sobre a vida das pessoas em diferentes épocas e sobre a história que nos cerca.

Essa abordagem é particularmente valiosa porque a história não acontece apenas em livros didáticos ou grandes eventos nacionais. Ela está viva ao nosso redor, nos espaços que frequentamos, nas construções, nos costumes e, claro, nos objetos. Um Objeto Gerador nos ajuda a perceber essa "materialidade" da história, tornando-a menos distante e mais compreensível. Ele transforma o nosso ambiente em um verdadeiro laboratório de aprendizagem, onde cada rua, cada praça e cada artefato se tornam pistas do passado a serem desvendadas. É como se a cidade e os nossos lares se abrissem para nos contar suas memórias.

Ao focar nesses objetos, damos voz às histórias das pessoas comuns, aquelas que muitas vezes não aparecem nos grandes livros de história. Seja um utensílio de trabalho, uma fotografia antiga ou um objeto religioso, ele carrega consigo as marcas das vidas, dos desafios e das conquistas de indivíduos e comunidades. Assim, o Objeto Gerador nos permite mergulhar na história local, compreendendo como as vivências do nosso bairro ou da nossa cidade se conectam com a história mais ampla do Brasil, fortalecendo nosso senso de pertencimento e ajudando a construir nossa própria identidade.

Portanto, a "leitura" de um Objeto Gerador vai além do simples aprendizado de fatos. Ela nos instiga a pensar criticamente sobre o presente, a questionar por que certas coisas são como são hoje e como as escolhas e experiências do passado nos moldaram. Como um estudioso da história nos lembra, "sem o ato de pensar sobre o presente vivido, não há meios de construir conhecimento sobre o passado". Ao olhar para esses objetos com um olhar crítico, mesmo aqueles muito familiares, desenvolvemos a capacidade de criar narrativas, estimular a criatividade, a empatia e a compreensão profunda das experiências humanas, transformando o objeto em uma ponte entre o antes e o agora, e nos ajudando a imaginar o que virá.

APÊNDICE III - EXEMPLOS DE OBJETOS PESSOAIS/FAMILIARES QUE OS ALUNOS PODEM TRAZER, RELACIONADOS AOS NOSSOS TEMAS:

1. Para Pensar na Ocupação Territorial Anterior (Indígenas, Luso-brasileiros, Africanos):

- Uma receita de família que use ingredientes locais (como pinhão, milho) ou que tenha influências de culinárias indígenas, africanas ou portuguesas.
- Objetos que tenham relação com indígenas, africanos ou portugueses.
- Foto antigas da cidade (uma rua, um casarão, uma praça) ou do lugar de onde seus antepassados vieram. Que te faça pensar sobre ocupação territorial.

2. Para Pensar na Chegada dos Imigrantes:

- Uma fotografia antiga de um familiar (avô, bisavô, tataravô) que tenha vindo de outro país ou de outra região do Brasil.
- Um documento antigo da família que mostre a origem de um antepassado (uma certidão de nascimento em outro idioma, um registro de viagem ou carta).
- Um objeto simples que foi trazido por um familiar de sua terra natal (uma caneca, uma peça de crochê, um utensílio pequeno).

3. Para Pensar na Importância da Igreja:

- Um terço, uma medalhinha, uma imagem de santo pequena **ou** um livro de orações antigo que tenha significado para sua família.
- Uma foto de uma festa religiosa familiar (batizado, casamento, festa de padroeiro) em uma igreja local.

4. Para Pensar na Importância da Escola:

- Um caderno escolar antigo de um pai, mãe ou avô/avó.
- Um livro didático velho ou uma foto de um familiar na escola de quando era criança.
- Um material escolar antigo e simples que um familiar usou.

5. Para Pensar no Cotidiano, Outras Etnias ou Nacionalização do Ensino:

- Um utensílio de cozinha antigo (como um pilão de madeira, um moedor de café manual) ou uma ferramenta de trabalho simples que foi usada na roça ou em casa por um familiar.
- Uma peça de artesanato ou tecido com padrões que remetem a alguma tradição cultural da família.
- Uma carta ou pequeno documento em língua estrangeira.

APÊNDICE IV – EIXOS TEMÁTICOS DOS GRUPOS

1. **Antes da Colonização Italiana:** Foco na presença e influência das populações indígenas, lusas e africanas no território que viria a ser Colombo, antecedendo a imigração europeia.
2. **Chegada dos Italianos:** Investigação do contexto da imigração vêneta, a fundação da Colônia Alfredo Chaves e os desafios iniciais de fixação e adaptação dos imigrantes.
3. **A Importância da Igreja:** Análise do papel central da instituição religiosa na coesão social, na manutenção da identidade cultural e no suporte aos colonos italianos.
4. **A Importância da Escola:** Estudo da função da escola e seu papel na preservação da língua e costumes, e na socialização das novas gerações de imigrantes.
5. **Cotidiano dos Imigrantes, Outras Etnias ou Nacionalização do Ensino (Cotidiano, Pluralidade Étnica e Políticas de Assimilação:):** Estudo dos aspectos da vida cotidiana, das estratégias de fixação e da manutenção cultural dos diferentes grupos imigrantes (com ênfase nas comunidades italiana e polonesa), e a análise dos impactos das políticas de "abrasileiramento" e da Nacionalização do Ensino na autonomia e identidade dessas comunidades em Colombo.

APÊNDICE V – TEXTO DE APOIO II - ENTENDENDO NOSSA HISTÓRIA: PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E IDENTIDADE

(Autor: Marlon Vinicius Gasparello, 2025)

Já parou para pensar que tudo ao nosso redor – a casa antiga na rua, a praça onde a gente se encontra, o jeito de falar de algumas pessoas, ou até as receitas e festas da nossa cidade – tem uma história? Todas essas coisas, sejam elas objetos que podemos tocar ou costumes que praticamos, formam o que chamamos de Patrimônio Cultural.

Ele pode ser:

Material: São os prédios, monumentos, documentos, fotos antigas, objetos usados por quem viveu aqui antes de nós. Aquela igreja centenária, por exemplo, ou um utensílio de trabalho dos nossos antepassados.

Imaterial: São as tradições, as festas, as músicas, as danças, as lendas, os jeitos de fazer uma comida especial, ou até mesmo as histórias que são contadas de geração em geração.

Mas por que o Patrimônio Cultural é tão importante? Imagine que a história da nossa cidade é como um grande livro, e o Patrimônio Cultural são as páginas, as fotos e os objetos que preenchem esse livro. Eles são as pistas que nos ajudam a lembrar quem somos e de onde viemos. Cada pedacinho do nosso patrimônio guarda uma parte da Memória de um povo – não só as lembranças individuais de cada um, mas as histórias e experiências que a comunidade viveu junta. Ao preservar esses elementos, garantimos que essas lembranças não se percam no tempo, e que as gerações futuras também possam acessá-las.

E como isso tudo se conecta com a nossa Identidade? Quando a gente conhece e valoriza o nosso Patrimônio Cultural e a Memória que ele guarda, a gente começa a entender melhor a nossa própria Identidade. Saber a história da nossa rua, do nosso bairro, da nossa cidade, e as lutas e conquistas de quem veio antes de nós, nos ajuda a compreender quem somos hoje. Isso cria um forte senso de pertencimento – a sensação de fazer parte de algo maior, de estar conectado a um lugar e a uma comunidade.

Além disso, ao conhecer a história da nossa cidade, também entendemos melhor como ela se conecta com a História do Brasil. O que acontece em nossa cidade e

região faz parte de um processo maior da nossa nação, mostrando que a história local e a história nacional estão sempre interligadas.

As construções do início do século XX ou as festas típicas fazem parte desse patrimônio que nos ajuda a contar nossa história. Esses elementos nos ligam às origens dos imigrantes que chegaram aqui e, ao mesmo tempo, mostram como contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Quando cuidamos do nosso patrimônio, estamos ajudando a manter vivas as memórias e a história da nossa comunidade. É por meio dessa conexão com o passado que nos reconhecemos como sujeitos ativos no presente, capazes de construir o futuro da nossa história.

APÊNDICE VI - QUADRO I – NOSSA HISTÓRIA NO TEMPO: DO BRASIL A COLOMBO

Para entender a fundo a história de Colombo, é importante situar nossa cidade na grande história do Brasil. Afinal, o que aconteceu aqui foi parte de um processo maior, que envolveu o país inteiro e até o mundo! Pensando nisso, preparamos uma linha do tempo com alguns momentos e eventos importantes que nos ajudam a conectar a história da nossa comunidade com a história nacional.

Linha do Tempo: Do Brasil a Colombo (Autor: Marlon Vinicius Gasparello, 2025)

Período/Data	Evento/Contexto Geral no Brasil	Relevância para a História de Colombo e Região
Antes de 1500	Diversas nações indígenas habitavam o território que hoje é o Brasil.	Onde hoje é Colombo, povos indígenas como os Tinguis viviam da caça, pesca e coleta, deixando vestígios e topônimos (nomes de lugares) que usamos até hoje.
Séculos XVI-XVIII	Colonização Portuguesa, Expansão da Escravização Africana, Busca por metais preciosos e terras.	Portugueses chegam à região do Paraná em busca de ouro, estabelecendo as primeiras fazendas e utilizando mão de obra indígena e africana escravizada (ex: sesmarias do Palmital, Capivari, Timbu).
Início do Séc. XIX	Primeiras políticas de incentivo à imigração europeia (ex: suíços, alemães), buscando fixar pessoas e suprir a escassez de mão de obra.	O governo brasileiro, e depois o do Paraná, busca novas formas de povoar e produzir, experimentando com imigrantes, mas ainda com pouca força na região de Colombo.
1850	Lei Eusébio de Queirós: Fim do tráfico negreiro, aumentando a necessidade de encontrar alternativas para o trabalho (incentivo à imigração europeia).	Intensificação das discussões sobre o "branqueamento" da população e a atração de europeus para "civilizar" e trabalhar nas terras, impactando as políticas futuras para o Paraná.
1853	Emancipação do Paraná como província.	O Paraná passa a ter autonomia para criar suas próprias políticas de imigração, focando na vinda de pequenos proprietários agrícolas para produzir alimentos.
1870s-1880s	Grande onda de imigração europeia, especialmente italiana (muitos do Vêneto), para o Sul do Brasil.	Colombo é criada neste contexto, com a fundação da Colônia Alfredo Chaves em 1878, recebendo grande contingente de italianos vindos em busca de terras e oportunidades.

Período/Data	Evento/Contexto Geral no Brasil	Relevância para a História de Colombo e Região
1878	Fundação da Colônia Alfredo Chaves.	Marca a origem oficial do que viria a ser o município de Colombo. Os primeiros colonos italianos começam a se estabelecer e a organizar suas vidas.
Final do Séc. XIX	Crescimento e organização das comunidades de imigrantes no Brasil.	A Igreja e a Escola se tornam instituições fundamentais para a fixação, coesão social e manutenção da identidade cultural dos imigrantes italianos.
1890	Elevação da Colônia Alfredo Chaves à categoria de vila, tornando-se o município de Colombo.	Importante marco na consolidação política e administrativa da comunidade, que continua crescendo e desenvolvendo suas características.
Início do Séc. XX	Aumento do nacionalismo brasileiro e preocupação com a assimilação dos imigrantes.	Início das pressões para o ensino do português e fiscalização das escolas étnicas, visando integrar os imigrantes à cultura nacional.
1930s	Era Vargas: período de forte centralização política e ideológica no Brasil.	As políticas de nacionalização se intensificam, visando criar uma identidade nacional homogênea e controlar as influências estrangeiras nas comunidades de imigrantes.
1938	Decreto Federal nº 406 (Lei da Nacionalização).	Determina o fechamento das escolas étnicas e a obrigatoriedade do ensino em português, impactando diretamente a autonomia cultural e a identidade das comunidades de imigrantes.

Fonte: O Autor (2025).

APÊNDICE VII - TEXTO DE APOIO IV: MUITO ANTES DOS ITALIANOS

(Autor: Marlon Vinicius Gasparello, 2025)

Quando a gente pensa na história de Colombo, logo vem à mente a imigração italiana. Isso realmente é muito importante, mas a verdade é que, muito antes da chegada dos italianos, essas terras já tinham vida e história acontecendo.

Há milhares de anos, a região onde hoje é Colombo era habitada por povos indígenas, como os Tinguis. Eles caçavam, pescavam, colhiam pinhão (um alimento essencial!) e viviam em harmonia com a natureza. Sabemos disso por ferramentas de pedra que foram encontradas, como a "mão-de-pilão", e também pelos nomes de alguns lugares que usamos até hoje, como "Bacaetava" e "Atuba", que vêm de palavras indígenas. Esses exemplos mostram como a cultura deles deixou marcas que permanecem vivas.

Mais tarde, entre os séculos XVII e XVIII, chegaram os portugueses. Vieram em busca de riquezas, como o ouro, e iniciaram a criação de gado. Para realizar esse trabalho, usaram tanto a mão de obra indígena quanto, infelizmente, trouxeram pessoas africanas escravizadas. Mesmo diante de tantas dificuldades, tanto os indígenas quanto os africanos mantiveram suas culturas e tradições, deixando contribuições que ainda reconhecemos hoje, seja na língua, nos costumes ou na culinária.

Assim, antes mesmo da chegada dos italianos, Colombo já reunia histórias de indígenas, portugueses e africanos. Cada um desses grupos deixou suas marcas, suas contribuições e suas lutas. Quando olhamos para Colombo hoje, percebemos que essa mistura de histórias continua presente no nosso jeito de viver, falar e celebrar. Entender esse passado nos ajuda a ver que nossa cidade tem uma trajetória muito mais rica e diversa do que imaginamos — e que todos os povos que passaram por aqui fazem parte de quem somos hoje.

APÊNDICE VIII - TEXTO DE APOIO V: A GRANDE JORNADA: A CHEGADA DOS ITALIANOS EM COLOMBO

(Autor: Marlon Vinicius Gasparello, 2025)

Quando pensamos na história de Colombo, frequentemente associamos a cidade à imigração italiana. Isso é muito relevante, mas, antes de focarmos apenas na sua chegada, é importante compreender o cenário que os levou a deixar sua terra natal e vir para o Brasil.

Imagine uma época no norte da Itália, especialmente na região do Vêneto, onde a vida para os camponeses era bastante desafiadora. Havia considerável pobreza, poucas terras disponíveis, impostos elevados e profundas transformações sociais e econômicas, como o avanço do capitalismo. Para muitas famílias, a emigração tornou-se uma necessidade, e o Brasil era visto como uma terra de oportunidades, prometendo o acesso à terra que tanto desejavam. A Igreja, uma instituição de grande importância para essas comunidades, também incentivou essa grande mudança, ajudando a manter seus valores e esperanças.

No entanto, a viagem e a fixação não foram fáceis. Muitos imigrantes que chegaram primeiro em outras colônias do Paraná (como Alexandra e Nova Itália) enfrentaram condições precárias, com climas desfavoráveis, doenças e falta do apoio prometido. Essas adversidades resultaram em muitos protestos e sofrimento. Devido a essas dificuldades, parte desses imigrantes se deslocou para a região de Curitiba, que oferecia melhores perspectivas e onde o governo incentivava a agricultura, também como parte de um projeto de "branqueamento" da população brasileira.

É nesse contexto que surge Colombo. Nossa cidade foi fundada como a Colônia Alfredo Chaves, em 1878, criada justamente para acolher esses imigrantes italianos que vinham das colônias litorâneas menos bem-sucedidas. Estabelecer-se aqui foi um grande desafio; eles precisavam construir do zero instituições essenciais como igrejas, escolas e cemitérios, além de estradas. Contudo, esses primeiros colonos demonstraram grande iniciativa e organização, muitas vezes não esperando pela ajuda governamental para edificar o que era necessário para suas comunidades.

Assim, neste trabalho, investigaremos a fundo essa fase da história: as razões da emigração, as provações enfrentadas na travessia e na chegada, e como foi o início da vida e da organização desses imigrantes na Colônia Alfredo Chaves, que

mais tarde se tornaria Colombo. É uma trajetória marcada por coragem, resiliência e a construção de uma nova vida em terras distantes.

APÊNDICE IX - TEXTO DE APOIO VI: A FÉ QUE CONSTRUIU: O PAPEL DA IGREJA NA FIXAÇÃO DOS ITALIANOS EM COLOMBO

(Autor: Marlon Vinicius Gasparello, 2025)

Quando a gente fala sobre a imigração italiana em Colombo, muitas vezes destacamos a busca por terras e a construção de comunidades. Mas há um elemento que foi tão ou mais fundamental para a fixação desses imigrantes e para a manutenção de sua identidade: a Igreja. Para eles, a fé não era apenas uma prática religiosa; era um verdadeiro pilar que sustentava a vida cotidiana e os laços sociais. Pensemos na origem desses imigrantes, principalmente do Vêneto, na Itália. Lá, a Igreja Católica tinha um papel central na vida das pessoas, indo além do espiritual e atuando como um forte centro comunitário. O padre era uma figura de liderança e referência, como o Padre Ângelo Cavalli que atuou como recrutador e veio com os primeiros imigrantes para a nossa região. Então, ao chegarem em uma terra desconhecida, essa forte tradição religiosa tornou-se um refúgio e um elemento essencial para recriar um pedaço da sua cultura e do seu modo de vida.

Não é por acaso que uma das primeiras preocupações dos colonos, mesmo antes de terem casas decentes, era a construção de uma capela e um cemitério. Eles não esperavam pela ação do governo; organizavam-se, faziam abaixo-assinados e coletavam recursos. Isso demonstrava a necessidade espiritual e, ao mesmo tempo, a urgência de ter um espaço de encontro, de sociabilidade, que fortalecesse os laços da comunidade. Nesses locais, a identidade italiana era reforçada, as tradições eram mantidas, e as pessoas encontravam apoio e pertencimento.

Mesmo quando não havia um padre oficial por perto, a religiosidade continuava a ser praticada. As famílias se reuniam para orar, e surgiram figuras como os "padres-leigos", membros da própria comunidade que lideravam celebrações e rituais. Com o tempo, a chegada de sacerdotes italianos, como o Padre Pietro Colbacchini, que compartilhavam a língua e os costumes dos colonos, reforçou ainda mais essa conexão. A criação do Curato de Colombo formalizou a assistência religiosa e transformou a Igreja em um centro vital para a organização social e a preservação cultural da comunidade.

Portanto, em nosso grupo, vamos investigar como a Igreja, além de ser um local de culto, funcionou como um poderoso centro de união, um porto seguro cultural

e um motor essencial para a organização e a fixação dos imigrantes italianos em Colombo. É uma história de fé, comunidade e muita resiliência!

APÊNDICE X - TEXTO DE APOIO VII: MAIS QUE LETRAS: O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA DOS ITALIANOS EM COLOMBO

(Autor: Marlon Vinicius Gasparello, 2025)

Quando os imigrantes chegaram em Colombo, além da Igreja, uma das coisas mais importantes para eles, foi a escola! Vocês podem pensar: "Mas por que a escola, se eles vieram para trabalhar na terra?". A resposta é que a escola era muito mais do que um lugar para aprender a ler e escrever; era um espaço essencial para garantir que a cultura, a língua e os costumes que eles trouxeram da Itália não se perdessem aqui no Brasil, além de preparar as novas gerações.

Lá na Itália, muitos desses imigrantes vinham de regiões com uma forte tradição de valorizar a educação. Eles sabiam que, para os filhos terem um futuro e manterem suas raízes, a escola era fundamental. Por isso, mesmo em meio a tanta dificuldade no início da Colônia Alfredo Chaves, eles se mobilizaram rapidamente para ter suas próprias instituições de ensino. O governo, no começo, não dava muita atenção, então os próprios colonos se organizavam: faziam abaixo-assinados e até contratavam "maestros" (professores) da comunidade para ensinar as crianças.

Essas primeiras escolas, muitas vezes particulares ou comunitárias, tinham uma característica muito importante: o ensino era feito na língua de origem (majoritariamente o Talian)! Isso era vital para que as crianças mantivessem o idioma de seus pais e avós, fundamental para a preservação de sua identidade e para a comunicação com a família e a comunidade. Além disso, a escola era um lugar de socialização para as crianças, onde elas aprendiam sobre suas tradições, história e valores.

Porém, as escolas enfrentavam desafios. Eram espaços simples, às vezes em velhos pátios adaptados, com poucos materiais. Com o tempo, principalmente no início do século XX, o governo brasileiro começou a pressionar pela "nacionalização do ensino", ou seja, queria que todas as aulas fossem em português e que os conteúdos fossem mais voltados para a cultura brasileira. Essa política, que se intensificou bastante por volta de 1938 com a "Lei da Nacionalização", foi um grande golpe para essas escolas étnicas, forçando muitas a se adaptarem ou fecharem.

Vamos explorar como essas escolas surgiram, como funcionavam, quem as frequentava e, principalmente, como elas ajudaram a preservar a língua e a cultura italiana aqui em Colombo. Veremos também como elas enfrentaram as mudanças e

as pressões para se tornarem "mais brasileiras". É uma história que mostra a importância da educação para a identidade e a resistência cultural!

APÊNDICE XI - TEXTO DE APOIO VIII: A VIDA COTIDIANA, A PLURALIDADE ÉTNICA E AS POLÍTICAS DE ASSIMILAÇÃO EM COLOMBO

(Autor: Marlon Vinicius Gasparello, 2025)

Ao abordarmos a história de Colombo, é fundamental ir além dos momentos de chegada e fixação dos imigrantes para compreender o dia a dia e as complexas interações culturais que moldaram a cidade. Vamos explorar a vida cotidiana dos diversos grupos que aqui se estabeleceram, com ênfase nas comunidades italiana e polonesa, e analisar o impacto das políticas governamentais de "abrasileiramento" na identidade dessas populações.

A vida em uma nova terra implicava mais do que apenas o trabalho; envolvia a construção de moradias, a adaptação da culinária local, a celebração de festividades e a manutenção das tradições que remetiam à sua terra natal. Para imigrantes italianos e poloneses (que também tiveram uma presença significativa), o cotidiano era um constante equilíbrio entre a necessidade de adaptação e o esforço para preservar seus costumes. A organização em associações, a construção de infraestruturas comunitárias e o desenvolvimento de atividades econômicas locais demonstram a resiliência e a capacidade de iniciativa desses povos na formação do território.

É crucial lembrar que Colombo não foi formada apenas por italianos e poloneses. O território já era habitado por populações indígenas, portugueses e africanos. Essa convivência transformou a cidade em um rico mosaico cultural. A análise dessa pluralidade étnica nos permite observar como diferentes tradições se encontraram, trocaram experiências e, com o tempo, contribuíram para a formação da identidade multifacetada que caracteriza Colombo hoje. A culinária, a língua e os costumes atuais são testemunhos dessa herança diversa.

No entanto, essa dinâmica cultural não ocorreu sem tensões. Com o avançar do século XX, o governo brasileiro buscou consolidar uma identidade nacional unificada. Isso levou à implementação de políticas de "nacionalização" ou "abrasileiramento", que visavam promover a assimilação dos imigrantes e seus descendentes à cultura brasileira, com forte ênfase na língua portuguesa. Essas medidas se intensificaram durante o governo Vargas, culminando na promulgação do Decreto Federal n.º 406, de 1938 – a conhecida "Lei da Nacionalização" –, que, entre outras disposições, proibiu o ensino de línguas estrangeiras nas escolas.

Essas políticas impactaram diretamente a autonomia cultural das comunidades imigrantes? Como as escolas étnicas, que ensinavam nas línguas de origem, foram afetadas? De que maneira as famílias lidaram com a pressão para se expressar apenas em português? Ao explorarmos esses aspectos, compreenderemos as complexas relações entre a preservação cultural e a imposição da assimilação, e como o cotidiano em Colombo foi moldado por essas forças, que buscaram forjar uma nação "homogênea" muitas vezes à custa da supressão da sua rica diversidade.

Houve impacto direto dessas políticas na autonomia cultural das comunidades imigrantes, as escolas étnicas, que ensinavam nas línguas de origem, foram afetadas, e as famílias tiveram que lidar com essa pressão para se expressar apenas em português. Explorando esses aspectos é possível compreenderemos as complexas relações entre a preservação cultural e a imposição da assimilação, além de como o cotidiano em Colombo foi moldado por essas forças que buscaram forjar uma nação "homogênea", muitas vezes à custa da supressão da sua rica diversidade."

APÊNDICE XII – LEITURAS RECOMENDADAS PARA O PROFESSOR

Este apêndice sugere leituras fundamentais para o professor que irá implementar a sequência didática proposta. Para uma preparação eficaz, recomenda-se a consulta a trechos específicos desta dissertação, onde o embasamento teórico-metodológico e o contexto histórico são detalhados, complementados por referências externas essenciais.

1. Para Compreensão da Metodologia e Abordagem Pedagógica:

- **Nesta Dissertação:**

- **Seção 1.3.3. "Patrimônio cultural, educação patrimonial, memória e identidade no ensino da história" (p.):** Detalha o papel do professor na mediação da experiência de campo e na articulação da Educação Patrimonial.
- **Seção 1.3.4. "O objeto gerador e a sequência didática como ferramentas pedagógicas" (p.):** Explora a fundamentação do Objeto Gerador e da Sequência Didática, pilares da proposta.
- **Capítulo 3. "PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DA HISTÓRIA À PRÁTICA EM COLOMBO" (p.):** Apresenta a estrutura completa da sequência didática, incluindo os momentos de preparação (Momento 1), visita (Momento 2) e sistematização (Momento 3).

- **Leitura Complementar Essencial:**

- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Argos, 2008. (Obra fundamental para a compreensão do conceito de Objeto Gerador e sua aplicação pedagógica).

2. Para Contextualização Histórica de Colombo (1878-1938):

- **Nesta Dissertação:**

- **Capítulo 2. "IMIGRAÇÃO NO BRASIL" (p. 51-87):** Oferece um panorama histórico detalhado da formação de Colombo, da presença dos povos originários à imigração italiana e ao papel das instituições.

- **Leitura Complementar Essencial:**

- MASCHIO, E. C. F. (Org). *Memórias de uma colônia italiana: Colombo – Paraná.* Porto Alegre: EST Edições, 2013. (Fonte acessível e objetiva para a contextualização histórica específica do município de Colombo, como sugerido pela banca).

ANEXOS**ANEXO I – MÃO DE PILÃO**

Fonte: O Autor (2025).

A foto anterior apresenta um artefato arqueológico encontrado no Município de Colombo, atualmente está exposto no Museu Municipal Cristóforo Colombo. Trata-se de uma ferramenta feita de pedra, utilizada por pessoas que teriam vivido entre 10.000 a 4.000 a.C (Período Neolítico). Conforme estudos, o objeto nomeado como Mão-de-pilão, provavelmente era utilizado para processar/triturar alimentos sólidos maiores transformando-os em pedaços menores (Informação coletada nas informações sobre objeto, no Museu Cristóforo Colombo). A materialidade deste artefato permite ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre as primeiras formas de habitação humana na região, funcionando como um ponto de partida concreto para a compreensão da história profunda do território de Colombo.

ANEXO II - TOPONÍMIA – A NOMEAÇÃO DOS LUGARES E AS SUAS INFORMAÇÕES

A toponímia é uma área de estudos sobre o nome dos lugares geográficos, naturais ou criados pela humanidade. A nomeação dos locais pode levar informações interessantes sobre a história de um local⁴⁴. Por exemplo o nome de alguns locais como bairros que são possíveis visualizar no mapa⁴⁵ e nas fotos a seguir Bacaetava, Vila Zumbi dos Palmares e Jardim Palmares.



Fonte:< <https://colombo.ctmgeo.com.br/geo-view/index.ctm> >. Acessado em: 16 ago. 2025.

⁴⁴ ANANIAS, Anna Carolina Chierotti dos Santos; ZAMARIANO, Marcia. Estudos Toponímico do Caminho do Peabiru: Contribuição ao Resgate da História do Paraná. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 141 - 164, 2014. Disponível em: < <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/449/765> > Acesso em: 16 ago. 2025. p. 141 - 147.

⁴⁵ Disponível em:< <https://colombo.ctmgeo.com.br/geo-view/index.ctm> >. Acesso em: ago. 2025.



Fonte: O Autor (2025).

A palavra Bacaetava que dá nome ao bairro e ao parque significa casa da pedra furada (Oca + ita + ba = casa + pedra + furada), palavra indígena que com o tempo sofreu mutações e chegou a Baca + eta + va, mas que trás o mesmo significado.⁴⁶ Assim como a palavra Tuba ou Tuva, que da nome ao bairro Atuba, pe de origem tupi-guarani e significa: nuca.⁴⁷

Trecho do Guia Histórico Cultural de Colombo⁴⁸:

As primeiras terras que originaram o Município de Colombo correspondiam a parte dos sítios Butiatumirim e Veados, os quais constituíam partes das Sesmarias do Palmital, Capivari e Timbu. Os primeiros registros dessas localidades datam a partir de 1856 e correspondem ao cadastro de terras feito após a emancipação política do Paraná em 1853. As localidades de Butiatumirim e Veados, no século XIX já eram considerados povoados que integravam a cidade de Curitiba. Segundo os livros de Registros da Província do Paraná as terras dessas localidades pertenciam e eram habitadas pelas seguintes famílias: Ribeiro Pinto, Cordeiro, Machado do Bomfim, Lourenço de Ramos, Ramos, Lopes, Pacheco, da Rosa, da Silva, Pinto França, de Farias, Ribas Oliveira Franco, Nunes Rocha, de Godoy, de Araújo, Rodrigues Machado, Lourenço, Gomes Veiga Ávila, Antonio, Fontoura, Guimarães, Tavares e Correa. Certamente havia ainda outras famílias que não constam nos livros. Pode-se observar sobrenomes de origem portuguesa nesses registros de proprietários de terras as quais constituem hoje o Município de Colombo.

⁴⁶ O trecho apresentando o significado do topônimo bacaetava foi escrito em: COLOMBO. Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte Departamento de Cultura **Guia Histórico-Cultural de Colombo**. 2. ed. Colombo: Departamento de Cultura, 2011. p. 11.

⁴⁷ ZAMARIANO, Márcia. **Toponímia Paranaense do Período Histórico de 1648 a 1853**. 381 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Setor de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp078166.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2025.

⁴⁸ COLOMBO. Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte Departamento de Cultura. Guia Histórico-Cultural de Colombo. 2. ed. Colombo: Departamento de Cultura, 2011.

As fotos a seguir, juntamente com o mapa, evidenciam outro grupo étnico antes da chegada dos Italianos em Colombo:



Fonte: O Autor (2025).

ANEXO III - TRECHO DO JORNAL DEZENOVE DE DEZEMBRO⁴⁹

ANNO X. QUARTA-FEIRA — 16 DE MARÇO DE 1864. N.º 468.

DEZENOVE DE DEZEMBRO

Publica-se ás Quartas-feiras e Sábados — na typographia de Cândido Martins Lopes, Curitiba, rua das Flores n.º 55. Na mesma typographia recebem-se assinaturas e quaisquer artigos ou annuncios para serem publicados.

PARTIDA DOS CORREIOS	ASSIGNATURAS	AUDIENCIAS.
Marinha — a 1, 5, 8, 12, 16, 20, 24 e 27. Príncipe e Rio-Negro — a 2, 11, 18 e 26. Palmital e outros pontos do interior — a 3, 11, 18 e 26. S. José dos Pinhais. — a 4, 12, 20 e 28.	Por um anno — adiantadamente 10\$000 Por um semestre — <i>idem</i> 5\$000 Por um trimestre — <i>idem</i> 2\$500	Governo da província — Todos os dias e feis, das 11 horas da manhã a 1 da tarde. Chefe de polícia — Todos os dias a todas as horas. Juiz de direito — Quinta-feira, ao meio dia. Juiz de paz, substituto, 10 dias, e Juiz Municipal a 11 — Commercial ao meio dia. Delegado de polícia — Quinta-feira as 11 horas. Subdelegado — Quinta-feira ao meio dia. Juiz de Paz — Segundas-feiras as 11 horas, e sendo dia santo ou feriado no 1.º dia útil imediato.
ADVERTENCIA		
O porte das folhas que vão pelo correio é pago pelo assinante.		

4 DEZENOVE DE DEZEMBRO

Carta de editos.

Lendo no *Dezenove de Dezembro* n.º 462 uma carta dos editos chamando a conciliação o Sr. tenente João Pacheco Amora Júnior; por *se achar em logar incerto*: julguei dever publicar, para scienzia de quem convier, que em meu poder se acha uma carta do dito Sr. Amora datada do logar — Euvernada — a 20 de Janeiro deste anno, tratando dos negócios de família, e em um P. S. se lê o seguinte:—

«Estou perto da cidade do Bomfim na província de Goiás, podendo escrever-me para a dita cidade. — Amora Júnior —»

Portanto, pôde dirigir-se para ali quem com elle tiver negócios.

Curitiba, 15 de Março de 1864.
Manoel do Nascimento Abreu.

DECLARAÇÕES.

ARREMATAÇÃO JUDICIARIA.

Lapa.

Em praça do juizo comercial da vila do Príncipe, (Lapa) serão arrematados, no dia 14 de Abril proximo imediatamente, por quem melhor preço oferecer, todos os bens pertencentes à massa faliada do capitão Joaquim de França Ribeiro, cujos bens constam do seguinte: — A quarta parte do importante campo do Capivary, distante da vila duas leguas; um pequeno, mas bonito, aquém do registro velho, distante da vila pouco mais de duas leguas, contendo casa e cozinhas cobertas de telha, porreiro um capão de matto e beneficiárias; uma parte de campo, com cerca de valo, em parte, junto ao dito sítio; duas pequenas partes de capoeiras de planta, na roça velha, pouco distantes do mencionado sítio; uma sorte das melhores terras lavradas, no fundo do Pinheiral, distante da vila menos de duas leguas; uma parte de campo e matto, na importante fazenda; do Campo do Tenente; metade de uma casa forrada e assoboiada, na pateo da Matriz; dois bons escravos roceiros; três vistosas moças crioulas, de 9, 11 e 13 anos, muito próprias para qualquer ofício, ou pagens; três mulatas crioulas, de 20, 24 e 35 anos, todas com filhos, de 1, 3 e 5 meses, sendo fazer o serviço de casa de família; uma dita de 19 anos, de bonita figura, bon rendeira e costureira e muito própria para uma excelente pagena; uma bonita preta, crioula, de 19 anos, com algum preste, e com especialidade muito carinhosa para crianças; três lindas crioulinhas, pardas, de 2, 3 e 4 anos; todos estes es-

No dia quinta-feira, 17 do corrente, pelas 11 horas da manhã, em frente à tesouraria geral, se venderá em hasta pública dois cavalos pertencentes à companhia de cavalaria, os quais se acham incapazes de serviço. Quartel, na cidade de Curitiba, 11 de Março de 1864. — *Silvano da Costa Borges*, alferes, servindo de secretário.

ANNUNCIOS.

O advogado Bento Fernandes de Barros, tendo regressado da Ponta Grossa, continua a encarregar-se de negócios concernentes à sua propriedade.

E' encontrado em seu escritório, na mesma casa de sua residência, à rua da Entrada, das 9 horas da manhã ás 3 da tarde.

Boa paga a quem levar á seu senhor.

Fugiu do abajou-assignado no dia 9 do corrente um escravo, mulato, de nome Vítorino, com os signaes seguintes: — Cabelllo crespo, olhos grandes, nariz chato, boca grande, com falta de dentes do lado de cima, estatura menos que o regular, reforçado de corpo, tem uma pequena cicatriz no beiço de baixo. Quem o entregar a seu senhor morador no Palmital, receberá uma boa paga.

Curitiba 15 de Março de 1864.
Antonio Ribeiro dos Santos.

ANDRE Jmthurn, cidadão alemão, reside na província para o Rio S. Francisco na Santa Catharina.

COLLECÇÃO DE LEIS

DA PROVÍNCIA DO PARANÁ

promulgadas o anno passado, vende-se na loja de Cardoso & C. a largada da Matriz n.º 23.

MOVIMENTO DO PORTO DE PARANAGUÁ

SAÍDAS NO DIA 2 DE MARÇO.

RIO DE JANEIRO — vapor n.º *Impérator* n.º de 400 tons., com, J. A. S. Maciel, eq. 30, c. vários generos, passagens. Francisco Rodrigues, Manoel Pe-

e Mello, Augusto de Sousa Sá, o preso Firmino José de Lima e sua mulher Francisca de Paula, acompanhados de um primeiro sargento e 2 praças de guardas nacionais, o portuguez Gustavo Schlueter.

DIA 6.

VALPARAISO — barca inglesa a Commercio n.º de 411 tons., m. Willian Norrie, eq. 10, c. herva mate.

DIA 8.

VALPARAISO — Lugar hamburguez a Peter n.º de 450 tons., m. P. Temme, eq. 10, c. herva mate.

DIA 11.

RIO DE JANEIRO e intermedios — histe a Cruz n.º de 35 tons., m. Feliciano Joaquim Pinheiro, eq. 5, c. farinha de mandioca.

ENTRADA NO DIA 3 DE MARÇO.

RIO DE JANEIRO — 3 dias, sumaca n.º a Marianna n.º de 47 tons., m. Ignacio Augusto de Linhares, eq. 7, c. 90 saccos e 3 barricas assucar, 14 saccos café, 210 caixas sabão, 100 das velas de sebo, 10 saccos cocon, 3 barricas leir, 1 quartola e 2 barris azeite, 20 barricas farinha de trigo, 3 volumes louça, 48 ditos ferragens, 3 pipas e 10 barris vinho, 6 barris e 1 caixa manteiga, 15 tinhas bacalhau, 17 ancoretas azeitonas, 7 volumes diversas mercadorias, 8 barricas cerveja, 3 frascos queijos gênero, 2 caixas velas de composição, 2 barris vinagre, 4 volumes drogas, 1 caixa velas de cera, 2 barris açúcar, 1 volume fazendas e 1 lata chá, a Fernando Belisario Vieira; passagens. Amelia da Silva Chaves, e os portuguezes Domingos Gomes de Almeida, Francisco Monteiro e Antonio Bernardino.

DIA 5.

RIO DE JANEIRO — 4 dias patacho n.º a Dous amigos n.º de 149 tons., m. José Rodrigues Gomes da Silva, eq. 10, c. 2000 alqueires sal, 2 pipas e 2 barris vinho, 1 gigo louça, 17 volumes diversas mercadorias e 4 barris banha, a Francisco da Silva Aveleda, passagens, a senhora e 1 filho do mestre, Francisco da Silva Aveleda, Antonio Felix Lopes, e João Cândido da Costa Braga, o frances Fredéric Montrum e sua senhora a oriental Filomena Montrum.

DIA 10.

RIO DE JANEIRO — 5 dias, histe a *Tres amigos* n.º de 95 tons., m. Carlos da Costa Soares, eq. 6, c. vários generos, a Cacato Gomes Henriques; passag. o portuguez José Pereira da Costa.

DIA 11.

RIO DE JANEIRO — 46 horas, varam

⁴⁹ Dezenove de Dezembro, 16/03/1864. Hemeroteca Digital, Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/Dezenove-de-Dezembro/416398>>. Acesso em: 16 jan. 2020. p. 4.

ANEXO IV - A SESMARIA DO PALMITAL - TRECHO DA OBRA DE SILVA
 (2021)⁵⁰

**5.
 A SESMARIA
 DO PALMITAL**

Sabe-se que havia africanos aqui antes da chegada dos imigrantes porque uma das condições exigidas pela coroa para conceder a doação de sesmarias era o requerente ser proprietário de escravos. As Cartas de Sesmarias trazem, portanto, algumas pistas sobre onde estava esta população invisibilizada, sem mencionar maiores detalhes sobre quem eram ou como viviam. São citadas apenas com termos genéricos, como escravaria, gentio da Mina, da Guiné, de nação, pretos, faiscadores... Onde havia sesmarias, havia indígenas ou africanos "livres e escravizados".

No site da Associação italiana, lemos que havia povoados nas terras das sesmarias do Palmital, Capivari e Timbu e nos quarteirões do Ribeirão das Onças, dos Veados e do Butiatumirim. O quarteirão do Butiatumirim teria sido o primeiro que serviu para a instalação de imigrantes estrangeiros, em setembro de 1878, e recebeu a Colônia Alfredo Chaves, que se tornou a sede do município.

A localidade mais antiga registrada em terras hoje denominadas Colombo foi a Sesmaria do Palmital, entre os rios Atuba e Palmital. Foi doada a Antônio Martins Leme e era servida pela Estrada da Graciosa. Seu pai, o chamado "Capitão Povoador" Mateus Martins Leme, recebeu sesmaria na região do Barigui. Antônio se casou com Margarida Fernandes, filha do capitão Balthasar Carrasco dos Reis, que por sua vez também recebeu sesmaria na região do Barigui.

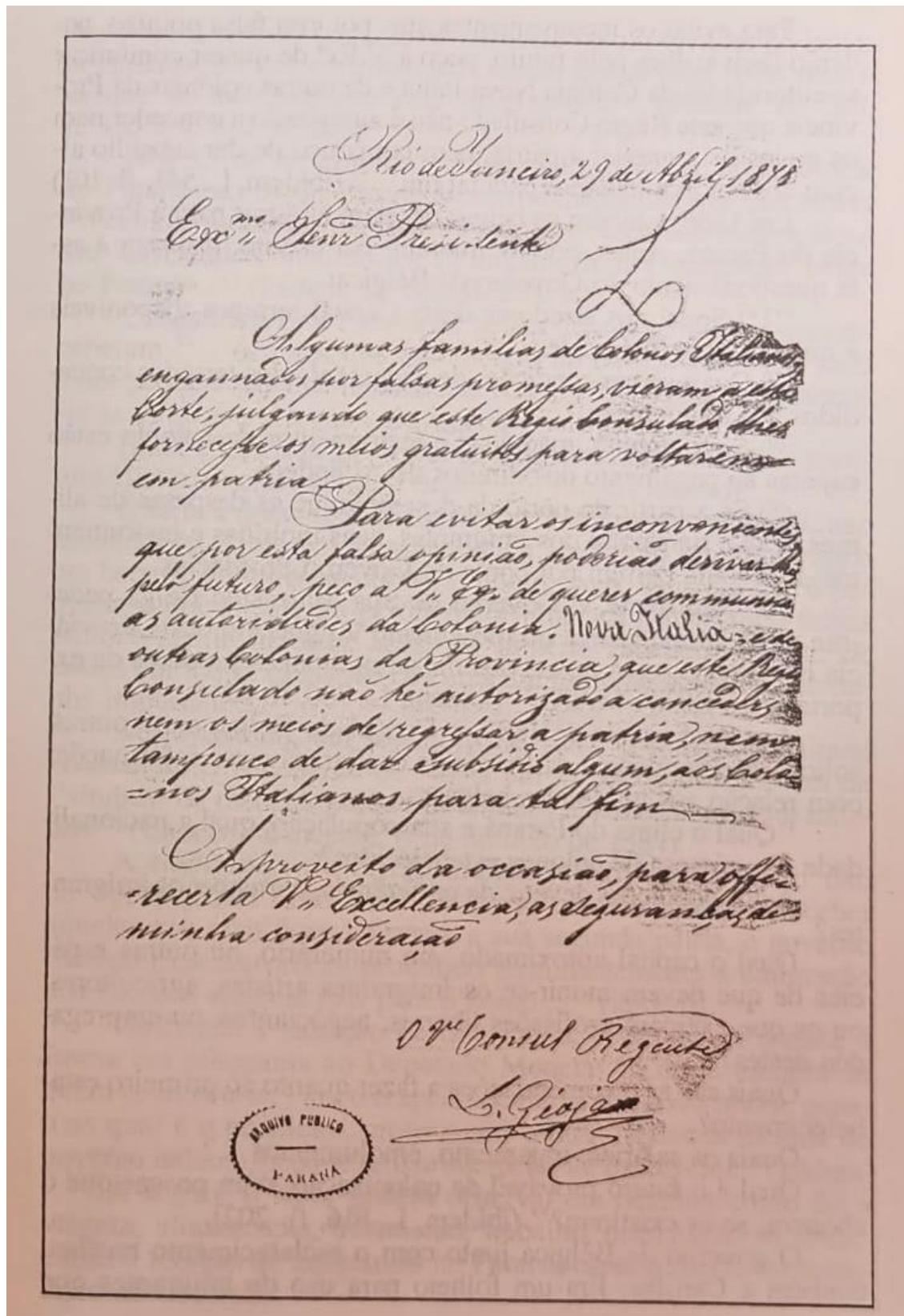
As duas famílias - Leme e Carrasco dos Reis - e seus descendentes foram grandes proprietários de sesmarias e, portanto, de "escravarias" no Paraná. Na genealogia, Antonio Martins Leme aparece como morador de Curitiba.

⁵⁰ SILVA, Adegmar José da. História e cultura afro-colombense: rompendo o consenso da invisibilidade e a visibilidade do consenso. Colombo: Prefeitura de Colombo; Centro Cultural Humaitá, 2021. PDF. Disponível em: < <https://informativocentroculturalhumaita.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/02/afro-colombenses-3.pdf> >. Acesso em: 29 jul. 2025.

ANEXO V - CASA COLONIAL RURAL BRASILEIRA

CASA COLONIAL RURAL BRASILEIRA: Construída em 1912, por Antônio Francisco Beira, descendente de portugueses, transformada em patrimônio histórico material da cidade em 20 de março de 1982. (FONTE: < <https://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/Bem-Tombado/Residencia-na-Rodovia-da-Uva-Colombo> > Acessado em: 16 ago. 2025.)

ANEXO VI - CORRESPONDÊNCIA AO CONSULADO ITALIANO SOBRE A
FALTA DE CONDIÇÕES NA COLÔNIA NOVA ITÁLIA⁵¹:



⁵¹ FERRARINI, 1992, p.67

ANEXO VII - REGISTRO E REQUISIÇÃO DE PASSAGENS PARA IMIGRANTES ITALIANOS⁵²

Paquete Rio de Janeiro, entrado no dia 4 de Dezembro de 1885, do Rio de Janeiro, trouxe os imigrantes:

Marranato Francesco	47	anos	seguiu à Morretes
Giovanna	45	"	" "
Clara	19	"	" "
Anna	5	"	" "
Bonato Giuseppe	32	"	" " Curitiba
Giustina	30	"	"
Amalia	6	"	"
Vittorio	4	"	"
Anna	2	"	"

Straglioto Giulio 31 anos Curitiba
 Clara 3 " "
 Angela 2 " "
 Marco 1 dito "

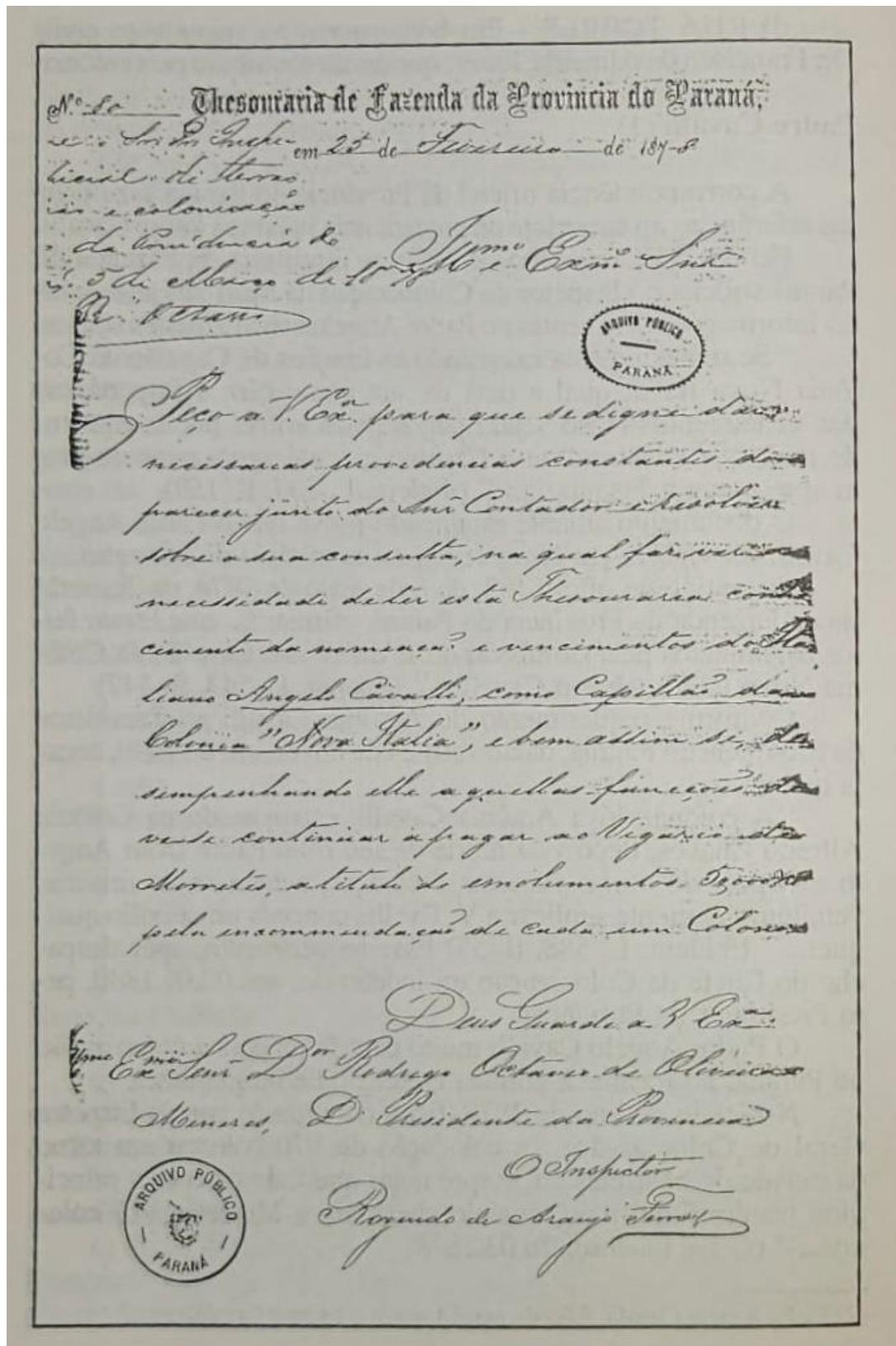
Bonati Francesco	25	anos	Curitiba
Brusamolini Eugenio	34	"	"
João Haupt			"
Todos de nacionalidade italiana.			
Oficione-se à Soc. da Cid. de Morretes, requisitou-se passagens			
estrada de ferro.			

Paranaguá, 5 Dezembro/85
 Priscilla da Silva Corrêa
 1º Secretário Soc. Imigrantes

Jornal do Comércio de 10 Dezembro, epígrafe: Soc. Central de Imigração (Gazetinha).

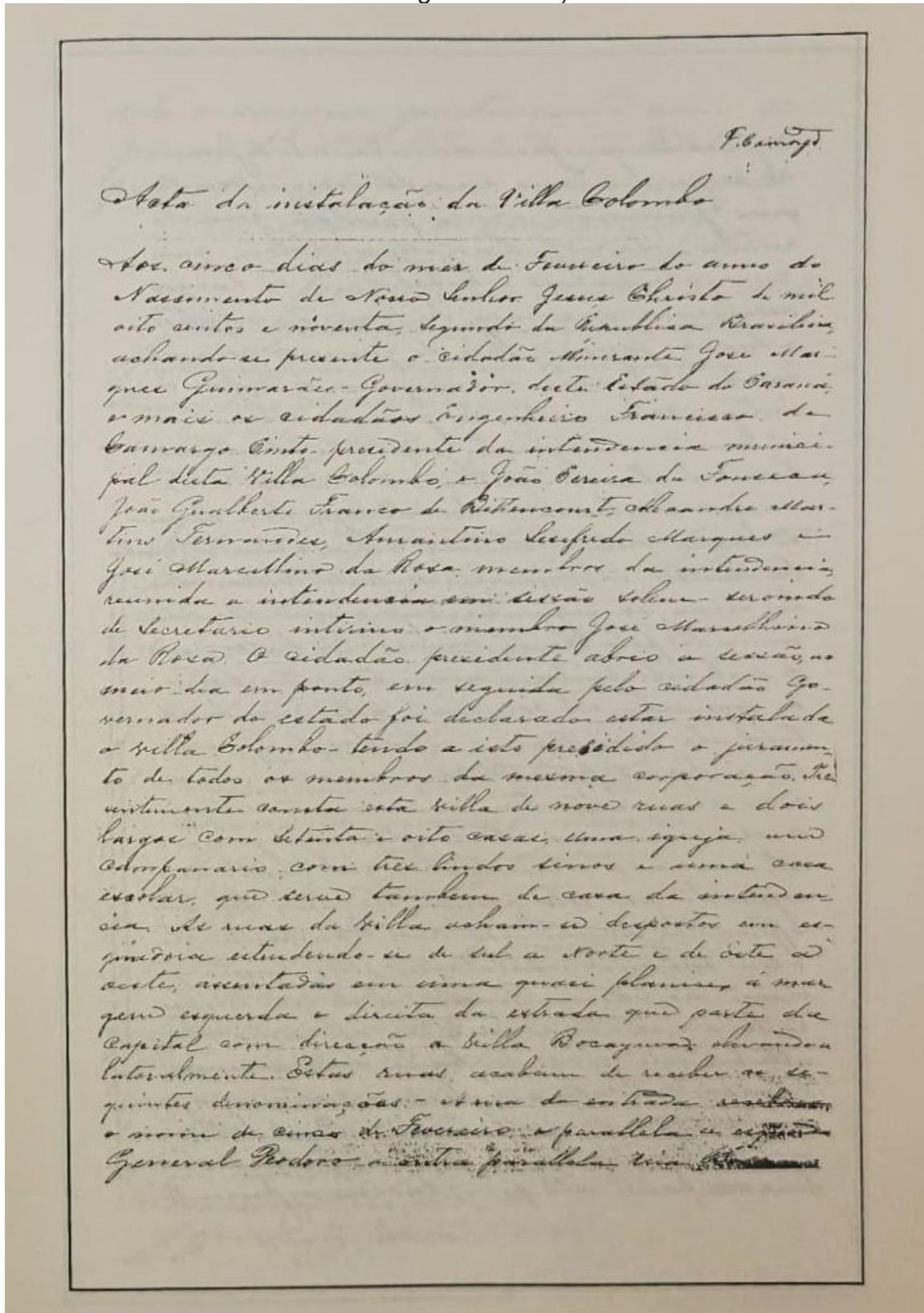
⁵² FERRARINI, 1992, p.75

ANEXO VIII - CORRESPONDÊNCIA OFICIAL DA PROVÍNCIA PEDINDO
INFORMAÇÕES SOBRE O PADRE ÂNGELO CAVALLI⁵³.



⁵³ FERRARINI, 1992, p.124

ANEXO IX - ATA DE INSTALAÇÃO DA VILA DE COLOMBO 1890 (elevada à categoria de Vila)⁵⁴



⁵⁴ FERRARINI, 1992, p.227-230.

a paralela que fica adiante oito de Janeiro.
 se perpendicularares, rua do Governador Ma-
 que Guimaraes, a sua paralela reca a
 vistões sobre de outras. Major Colom, quin-
 te de Novembro e Cabralini, os largos
 receberam os nomes de largo da estrela
 e tre de Janeiro, oito de Janeiro comu-
 nica a ilusão a catalogia de villa ou
 antiga colônia, tre de Janeiro, relembrar
 a sua emancipação o quinze de Novem-
 bro a data da república, e a cinco de Fe-
 vereiro lembrará o dia de hoje, dia da mo-
 tolacão desta festejosa villa, e quinze de Dizembro
 Os limites do município desta villa Colom-
 ho serão os seguintes digo os que foi deter-
 minado pelo Decreto numero 34 de Fevereiro
 de mil oito centos e noventa, que são
 os seguintes: a) começar pelo rio da es-
 tuba ate encontrar a estrada da Gracie-
 ra, e depois pelo Tinguá acima ate as
 suas nascentes, tornando a que mais
 se aproxima ao Norte, depois seguindo
 este rumo a encontrar o rio Capivari
 seguindo por este acima ate um dos seu
 affuentes denominado rio Campana ate
 o seu encontro com um ramo que
 nasce no Morro Grande, daí em linhas
 rectas a encontrar um dos affuentes da
 estuba que fica da parte leste munici-
 pio, por este abrigo ate encontrar o an-
 to de estuba. E se José Marcellino da Rosa
 presidente da Secretaria das Hocas fizer a inter-
 venção para, este fizer sua omissão a presente

acta e assinou, juntamente com o
 governador deste Estado, intendentes e
 pessoas do povo que achão presentes.
 Francisco de Camargo Porto
 Presidente do Conselho
 João Pereira da Fonseca, vogal
 João Guallart Frans Schauwert "
 Alejandro Martínez Fernandes "
 Antônio Augusto Magus "
 José Marullino da Rosa "
 e Secretario interino.
 José Augusto permaneceu
 Mauricio Sampaio - Intendente do Capital
 Comissário das provas " Od
 Miguel de Souza "
 Carlos Augusto de Noronha "
 Pedro Viana de Souza.
 Dr. José Sampaio "
 Eudoro Marques da Fonte "
 e Joaquim Filho Santos "
 Senador de Camargo Porto
 José das Dores Salles "
 Proprietário Cultural "
 Oficinas Gerais do Brasil "
 Periodista da Costa Cabral.
 Nicanor Pena "
 Engº Major Alberto José de Souza "
 Francisco de Almeida Tomé Presidente
 da da intendência da Cidade
 Manso de Camargo Porto
 João Antônio Porto "
 Domingos Lacerda "
 José Lúiz de Souza "

Francisco Almeida de Lima
 Major da Inf. da Arma de Batalha
 que defendeu o povo de Camargo
 Nodal que foi designado
 Antônio Ferreira da Torre
 Francisco Belchior de Souza
 Pedro Cavazzini
 João Matos e Régo
 Hansel Francisco Camargo
 Nodal Prozendo de Camargo
 Marques Teodoro
 Paulino Ribeiro de Camargo
 Antônio Vodári
 Alberto Pio
 Joaquim Geraldo de Camargo
 Joaquim Pires
 José Carrazini
 Lourenço José da Silva
 Francisco Domingues Alves
 João Henriques Gaitano Pinto
 Cipriano Soárez de Melo
 Domingos de Paula Carvalho
 Joaquim M. de Freitas
 Pedro Bratto de Andrade
 Domenico Cesar
 Antônio Brotto
 Leônidas Carvalho
 Joaquim Carvalho
 Capo Corleto
 Mário de Oliveira e Martins

ANEXO X - Jornal noticiando a Emancipação de Colombo⁵⁵

Dezenove de Dezembro

Propriedade da VIUVA LOPES.

CURITIBA — QUINTA-FEIRA, 9 DE JANEIRO DE 1879

Anno XXVI. N. 1952.

CAPITAL. Por anno . . . 125000 Por semestre . . . 75000	EDITOR—JESUINO DA SILVA LOPES.	FORA DA CAPITAL. Por anno . . . 145000 Por semestre . . . 85000
--	---------------------------------------	--

Parte oficial

GOVERNO PROVINCIAL

Expediente da presidencia no mez de Novembro

Dia 29

A tesouraria geral — Depois que forem apresentados nessa repartição os documentos necessários, manda v. s. lavrar escritura de compra de uma parte dos terrenos denominados «America», onde se acha estabelecida a colônia Nova Itália no município de Morretes, pertencentes ao comendador José Miro de Freitas e sua mulher, pela quantia de 3:000U. reais, este combinado entre o Dr. inspector especial e os referidos proprietários, como se é do ofício juntou por conta.

— A mesma — Conforme solicita o Dr. inspector especial em ofício de 23 do corrente manda v. s. pagar ao colono Valentim Céniapik a quantia de 90U, proveniente de uma casa que construiu para sua habitação no lote n. 54 da colônia Thomas Coelho.

— A mesma — Conforme solicitou o Dr. inspector especial em ofício de 23 do corrente, manda v. s. pagar à Antonia Baierick, viúva do colono Casimiro Baierick, a quantia de 90U de uma casa que fez construir para sua residência no lote n. 33 da colônia Thomaz Coelho.

— A mesma — Tendo o engenheiro chefe do 2º distrito colonial chamado por edital concorrente a compra das madeiras constadas na nota juntada, pertencentes ao Estado, e sendo apresentadas algumas propostas, entre elas a de Frederico Propst oferecendo rs. 33U500, que foi julgada a mais vantajosa, assim o comunicou e v. s. para os fins convenientes.

— A mesma — A vista de atestados passados pelo engenheiro chefe do 2º distrito colonial, manda v. s. pagar a Vitorino Antônio Maciel a quantia de 580U000, pela construção de 5 casas na colônia Murici.

— A mesma — Ao Joaquim de Bastos Alves manda v. s. pagar a quantia de 420U000, proveniente de diversos trabalhos que executou a margem do rio Pequeno na estrada que de S. José dos Pinhaes se dirige a colônia Tovar Tyrol, na conformidade do contrato anexo por conta.

— A mesma — Na conformidade do ofício, manda v. s. pagar, que em data de hontem me dirigiu o Dr. inspector especial, manda v. s. efectuar os pagamentos a que tiverem direito os colonos da colônia Antonio Rebouças, que eximete-se será emancipada. Junto a relação dos colonos chefe de família ali estabelecidos.

— A mesma — Em vista do inclusivo orçamento na importância de 21:430U000 das despesas provisórias a fazer-se no corrente mês em os colonos de S. José dos Pinhaes, manda v. s. efectuar o respectivo pagamento, no principio do mes vindouro, visto terem de ser emancipadas essas colonias.

— A mesma — Para os convenientes remetem a v. s. o inclusivo orçamento estimativo das despesas a fazer-se durante o corrente mês em os colonos do Assunguy, na importância de 1500U000.

— Ao Dr. chefe de polícia — Em resposta ao seu ofício de 22 do corrente, declaro a

v. s. que poda o delegado de polícia do termo de Paranguá mandar proceder aos concertos de que carece a respectiva colônia, de acordo com a cópia juntada do ofício do engenheiro interino da província datado de 10 de corrente; devendo o mesmo delegado empregar todo o zelo para que a obra se faça com a preceis economia, sem prejuízo de soldez — Comunicou-se ao tesoureiro provincial.

— Ao Dr. director geral da instrução pública — Declaramo o ministerio da agricultura e cultura em v. s. o corrente não constar que continuem a ser abusados os recrutamentos que actualmente percebem os professores de primeiras letras nas colônias do Estado e que já em convertidos na gratificação de 150000 mescus, além de qual poderão os mesmos professores exigir uma retribuição das alunas que frequentarem as respectivas escolas; assim o comunicou a v. s. para seu conhecimento, e afim de que seja imediatamente executada essa resolução do governo — Informou o tesoureiro geral.

— Ao Dr. juiz municipal do termo da capital — Conforme o possivel brevemente informa v. s. que o motivo porque em tempo oportuno não teve a necessária aplicação nos municípios de Volta Redonda e Araçoiaba Quacimado a quantia de 150000 U175 proveniente da encadernação e frete de 4 volumes de leis, para a capitania do porto desta província.

— A mesma — A vista da inclusa conta, manda v. s. pagar pela alfândega de Paranguá, e G. Leuzinger & Filhos, o 2º seu procurador, a quantia de 120000 proveniente da encadernação e frete de 4 volumes de leis, para a capitania do porto desta província.

— A mesma — A vista dos contratos juntos por conta, e dos atestados passados pelo engenheiro chefe do 2º distrito colonial, que serão apresentados nessa repartição, manda v. s. pagar ao agrimensor Francisco Guatá a quantia de 1:122U360 correspondente a serviços de medições e demarcações da villa e lotes urbanos feitos pelo mesmo agrimensor na colônia Novo Tyrol.

— A mesma — A vista do contrato juntos de 2º distrito colonial, que sera apresentado nessa repartição, manda v. s. efectuar o pagamento da quantia a que tiver direito o contratante João da Cruz dos Santos, pelos serviços feitos num pontilhão e aterro sobre o rio Miranguape, na colônia Murici.

Requerimentos despachados

Antônio Martins Franco — Certifique-se o que consta.

José Antônio Mendes — Como requer.

DIA 30

O presidente da província concede ao administrador da mesa de rendas da cidade de Antonina, Theóphilo Soares Gomes, tres meses de licença, com os vencimentos na forma da lei, para tratar de sua saúde — Comunicou-se.

— A tesouraria geral — Peço sfondue de Paranguá, manda v. s. pagar a Saturnino Pereira da Costa a quantia de 150U10 proveniente de diversos objectos que forneceu para o phreto de barra da mesma cidade.

— A mesma — Na conformidade do contrato, inclusive o atestado passado pelo engenheiro chefe do 2º distrito colonial, que sera apresentado nessa repartição, manda v. s. pagar a Gregorio Gomes de Araujo a quantia de 2:310U, importância porque contratuou a construção de 24 casas na colônia Murici.

— A mesma — Alim de que seja informado por essa repartição, remetto a v. s. o inclusivo requerimento em que o tenente graduado do esquadro de linda desta província, Bernardo Xavier Pinho de Souza Junior, pede ao Exmo. Sr. ministro da guerra, para ser susposta uma concessão de 200U000 que faz na corte a José Martins Alves dos Reis.

— A mesma — Em vista do inclusivo orçamento estimativo da importância de 17:683U000 das despesas feitas durante o mes de Outubro findo com a colônia Nova Itália, cumpre que v. s. com a possivel brevidade, manda efectuar o respectivo pagamento.

Requerimentos despachados

D. Maria Eulálio do Amaral — Informo a Sr. Dr. director geral da instrução publica.

Carlos Propst Filho — Informe o Sr. inspetor do tesoureiro provincial.

José Cleto da Silva — Ilem idem.

Christina Maria do Espírito Santo — Encaminhe-se.

Luiz Antonio Xavier — Como requer.

José Joaquim Gonçalves Lanhoso — Ao Sr. Dr. inspetor do tesoureiro provincial.

Bagauda Maria — Indeferido, em vista das suas necessidades.

Pedro Fasseneck — Não couve ao Estado a compra a que se refere o supplicante.

Francisco Antônio de Araújo — Oportuna mente será atendido.

DIA 4

O presidente da província, atendendo a representação feita pelo Dr. inspetor do tesoureiro provincial, em ofício sob n. 181 de 28 de Novembro findo, resolve abrir um crédito extraordinário de 10:000U000 na verba do § 2º da vigente lei de orçamento, afim de ter aplicação especial aos trabalhos de obras públicas, não compreendidos no mesmo organismo — Comunicou-se.

— O presidente da província concede a Luiz Antonio Xavier, 2º tabellão do público juiz e notas e certidão interino de orfãos e sujeitos de do me do Paranguá, dois meses de licença para tratar de sua saúde onde ele convier — Comunicou-se.

— A tesouraria geral — Depois que forem apresentados nessa tesouraria os documentos necessários, manda v. s. lavrar escritura de compra dos terrenos denominados «Olho d'água» situados no município de Ponta Grossa, pertencentes a José Vieira de Lima e destino ao estabelecimento de colônias russas.

A compra desses terrenos deve ser realizada por quantia de 10:200U000, dividido a razão de 1600 a briga quadrada, incluindo diversas benfeitorias que foram avuladas em 1:214U000.

— A mesma — Providece v. s. para que pela collectoria de Ponta Grossa, seja pago o emprego da colônia Octávio, Eduardo Meireles e seu ordenado mensal de 180U000 ate ser dispensado do lugar que ocupa.

— A mesma — Peço carta de rendas de Antonina, manda v. s. pagar à Margarida Rokamp a quantia de 24U940 constante da conta juntada de despesas feitas com a recepção daquela cidade nos dias 19 e 27 do mes proximo findo.

— A mesma — Ao soldado do corpo policial, José Antônio Mendes, que serve de cocheiro da enfermaria militar, manda v. s. pagar a gratificação mensal de 30U000 a que responde o seu direito, a vista do aviso do ministerio da guerra de 20 de Maio deste anno.

— A mesma — Aos colonos polacos constantes da inclusa relação e que se destinam a colônia Murici manda v. s. pagar os auxílios de primeiro estabelecimento, conforme pede o Dr. inspector especial em ofício de 2 do corrente.

— A mesma — Estando em termos a inclusa conta na importância de 41U000 proveniente de fermenta forneçida a commissão de colonização da villa da Palmeira, manda v. s. efectuar o respectivo pagamento ao engenheiro José da Barros Fonseca.

— A mesma — A vista do inclusivo atestado, manda v. s. pagar ao Dr. juiz de direito desta capital, Agostinho Ermelino de Leão, a quantia a que tiver direito, na qualidade de auditor no conselho de guerra a que responde o soldado do 1º batalhão de infantaria Manoel Marques dos Santos, desde o dia 18 a 27 do mes proximo findo.

— A mesma — Comunico a v. s. que em data de 21 do mes findo, foi dispensado da commissão de estabelecimento de colonos russos de que se achava encarregado em Ponta Grossa o engenheiro bachelat Francisco Theotonio Pinto Netto.

— Ao tesoureiro provincial — Comunico a v. s. que em data de 22 de Novembro findo, renunciou o exercicio de seu cargo, o engenheiro Dr. Joaquim Gonçalves Lanhoso.

— A mesma — Não havendo crédito na lei vigente de outubro, segundo v. s. informa

⁵⁵ - Dezenove de Dezembro, 09/01/1879. Arquivo do Círculo de Estudos Bandeirantes. Jornais do século XIX.

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=416398&Pesq=Alfredo%20Chaves&pagi=s=9426> . Acesso em 24/07/2025.

9, 15, 34 a 37 e 60, somente para comunicar-se e abrir por elas uma comunicação direta a estrada D. Francisca e Rio Negro; sim o comunico a v. s. para seu conhecimento e fins convenientes.

— A' mesma — Re-netto a v. s. afim de que informe o inclusivo requerimento de Pedro José Cardoso, capitão do esquadão de cavalaria desta província, pedindo ao Exmo Sr. ministro de guerra, para mandar suspender a consignação de 150000 meneassas que fizeram a cidade de Bagé e seu procurador Cornelio Vieira da Silva Maia.

— A' mesma — Depois de examinadas e processadas convenientemente as inclusas contas de dietas e objectos fornecidos a embaixador e secretaria da direcção da colônia do Assunguy, durante o mês de Outubro ultimo, na importância de 102U894, manda-se efectuar o respectivo pagamento a Edmundo Straube, fornecedor da referida colônia.

— A' mesma — A' vista do inclusivo documento, manda v. s. pela alfaideg. de Paraguai, pagar a Leandro Luiz do Nascimento, a quantia de 55U000, pelo serviço de desarranjar dois reparos a Gondre pertencentes a fábrica da barra daquela cidade.

— A' mesma — A' vista das inclusas contas manda v. s. pagar a Gabriel de Almeida e Torres a quantia de 377U620 proveniente de alimentação e outras despesas feitas no mês de Novembro findo, com os 87 imigrantes constantes da relação que a este acompanha.

— A' mesma — Para seu conhecimento e devida execução, remette a v. s. por cópia o aviso circular do ministerio da guerra datado de 28 do mes findo.

— A' mesma — Para os fins convenientes, envio a v. s. a inclusa relação do movimento dos colonos doentes na enfermaria da hospedaria de imigrantes desta capital, durante o mês de Novembro ultimo.

— Ao Dr. juiz municipal do termo da capital — Em resposta ao seu ofício de 4 do corrente, declara v. m. que, em vista das razões que apresenta, deve-se proceder, nos termos do decreto n. 6341 de 20 de Setembro de 1876 a nova classificação de escravos dos municípios do Areal, Queimado e Votororá, afim de dar-se aplicação às quotas do fundo de emancipação distribuídas aqueles municípios.

Autorizo, pois, v. m. a dirigir-se a cada um dos membros da respectiva junta marcando dia para proceder à referida classificação; convindo que, imediatamente depois de concluído esse trabalho, v. m. promova a aplicação das referidas quotas.

— Ao engenheiro da província — Existindo contratos celebrados entre particulares e a Câmara municipal da capital para diversas obras e desejando essa corporação apreciar o valor delas para poder occorrer ao pagamento, respectivo, recomendo a v. m. que, a pedido da mesma Câmara, proceda a avaliação dessas obras, para o fim aína indicado.

Requerimentos despachados

Dinis Tissot — Informe o Sr. inspector da tesouraria geral.

Autos de medição de terras pertencentes a Manoel Thomaz dos Santos — Informe de novo o Sr. inspector da tesouraria da fazenda, ouvindo o Dr. procurador fiscal.

Idem idem de D. António Tavares de Mira, Lacerda — Informe o Sr. Dr. inspector especial de terras e colonização.

Idem idem pertencentes aos menores filhos de D. Cottin Gonçalves de Moraes e Roseira Lacerda — Idem idem.

Theodoro Stresser — Informe o Sr. engenheiro da província.

Simplicio dos Santos Ribas — Informe a tesouraria da fazenda.

Manoel Ramos — Informe o Sr. engenheiro da província.

D. Gertrudes Leocadia da Costa Neto — Informe o Sr. Dr. director geral da instrução pública.

Manoel de Paula de Siqueira — Concedo, Jorge Adolpho Otto Niemeyer — Como quer.

Bacharel José Pereira dos Santos Andrade — Idem.

Expediente do secretario interino

Ao tesouro provincial — De ordem de S.

Ex. o Sr. Dr. presidente da província, comunico a v. s. para seu conhecimento e fins convenientes, que em data de hontem o bacharel Euclides Francisco de Moura reassumiu o exercício do cargo de leite do Instituto Parauense e inspector parochial das escolas da capital, renunciando o resto da licença com que gozava se achava.

Poesia.

À Província do Paraná

(No dia do 25.º aniversario de sua instalação).

Eu venho te saudar, terra fecunda,
Quo a natureza adorna de explendores
Desse as campinas floridas e vastas
Até essas florestas gigantescas
Qo te formam tei o padrão d'aleias riquezas;
Salvei mil vezes salve, berço amado,
En que a infancia sorriu-me sedutor;
Talhada feste, Paraná querida,
Do colossal Brasil regias formas,
Aos conícios enormes do progresso;
Por isso aonde te chaman, resplendendo,
Mostras rica de esperanças,
Atrindo ao nobre esforço do trabalho
Amplo liga de loaress e opulências.

Os colonos encontram no teu solo
Selva possante que jamais sonharam,
E quando revolvendo-o, a forte enxada
Abre um leito ás semelhas que mais tarde
Deverem fecundas produzir as plantas,
Um porvir lhes sorri cheio de encantos
E benzeund-te, ó solo generoso.

Do seu trabalho, explendido, resurge
Aos ferlês campos, o verde que um dia
O corsel da geada arrebata,
As alvas crinas doido sacudindo
No meio das tufoes enregelados;
Resurgem os arbustos, as florinhas,
Volvem da primavera o vígo e as cores
Meu patrio berço, o archanjo do progresso;
Sobre os teus prados, sobre as tuas montanhas,
Innumeros, luminoso revando,
Fadou-te ás glórias de um futuro lucido;
E das grandes províncias brasileiras
Por certo não estás no ultimo plano,
Apar tu segues das que vao na frente.
Se nos teus ermos não rebôa ainda
O brado insano da locomotiva,
Se transposto não tem as serranias
Que o litoral separam da metrópole,
Que importa? um dia correrá possante
Esse gueste, que o vapor arrosa,
Pelas quebradas do teu solo uberrimo;
Longo não vem a luminosa aurora
Desse dia em que tu deves possuir-o
Como planal na celeste correira
Que ao apogeu conduze das conquistas
Nos múltiplos ramos do commercio;
Pelas quebradas do teu solo uberrimo.

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apogeu conduze das conquistas

Nos múltiplos ramos do commercio;

Longo não vem a luminosa aurora

Desse dia em que tu deves possuir-o

Como planal na celeste correira

Que ao apog

ANEXO XI - ABAIXO-ASSINADO SOLICITANDO IGREJA E CEMITÉRIO NA
COLÔNIA ALFREDO CHAVES 1879⁵⁶:

Moço seu oficio, Ilmo. Exmo. Senhor Drº Presidente
da Província do Paraná.

Tempo serão offerecidos. Palacio da Residencia do Pa-
râ, em 12 de Fevereiro de 1879. P. Octavio

Nós abaixo assinados, colonos residen-
tes na Colonia Alfredo Chaves, pedimos
a V. Exa. que nosso collocar a Igreja e o
Cemiterio da dita colonia que muito pre-
cavemos para conseguir a nossa religião, e
que esperamos em V. Exa. um beneficio moral
e outro sim lembrar a V. Exa. que para a con-
strução desses edificios podria o governo utili-
zar as duas madames de doni barracões esca-
tentes nesta colonia

Por este beneficio



E. R. N.

Colonia Alfredo Chaves 21 de Jan. de 1879



Busato Giacomo
Tuccio Giovanni
Longino Pietro
Benedi Giacomo
Molteni Francesco
Cavalli G. Vanni III
Cavalli Giacomo
Cavalli Giacomo
Ligorio Giacomo
Cavalli Domenico

⁵⁶ FERRARINI, 1992, p. 513-514.

Guarise Francesco
 Bontarion Antonio II
 Giovanne Bzotto
 Scerbin Domenico
 Lazzarotto Rocco
 Lazzarotto Gio. Battista
 Cavalli Giovanni F.
 Cavalli Girolamo
 Allet Francesco
 Nodari Antonio
 Cecon Gasparo
 Cecon Domenico
 Mozzellini Stefano
 Mozzellini Gasparo
 Cavalli Francesco
 Donnico rivo
 Mozzellini Giovanni
 Giulian Giovanni
 Bontarion Antonio
 Della Zanna Pietro
 Della Zanna Giuseppe
 Doli Antonio
 Doli Giuseppe
 Cavatin Maria
 Della Zanna Saverio
 Migliorato Paolo
 Coda Giuseppe
 Cavalli Giovanni II
 Andreata Stefano
 Motte Giovanni
 Santinato Francesco



ANEXO XII - CONSTRUÇÃO DA IGREJA MATRIZ EM 1908⁵⁷:

⁵⁷ FERRARINI, 1992, p. 174.

ANEXO XIII - CONSTRUÇÃO DA IGREJA DE COLÔNIA FARIA EM 1925



A Igreja em construção 14/11/1925
Foto: Acervo da família Ferrarini

ANEXO XIV - DOCUMENTO DE SOLICITAÇÃO DA ESCOLA NA COLÔNIA
ALFREDO CHAVES, DE 1882⁵⁸:

339

Directoria Geral da Instrução Pública do Paraná

Curyba, 21 de julho de 1882

Ofereço de-
Paraná, 21 de julho de 1882
ar que che representante
da colônia Alfredo Chaves
que se encontra
Chaves, 21 de julho de 1882
de autoriza passando as mãos de V. Ex. o requerimen-
to de que juntamente de colonos da colônia - Alfredo Chaves,
os quais pedem a criação de uma escola
na mesma colônia, cumprir-me informar
a V. Ex. que é justa a pretensão dos supli-
cantes, mas se tiver em vista o artigo 4º do
regulamento em vigor, como também que
existem em diversas colônias escolas subvencio-
nadas e uma contratada na colônia Novo
Ipiranga. V. Ex. resolverá o que entender em seu
exclarecido juizo.



Diria Guarda a V. Ex.

Exmo. Dr. D. Carlos Augusto de Carvalho
Digo. Presidente da Província

O Director Geral

D. José Joaquim Franco Vilela

⁵⁸ PARANÁ, DEAP, Ap 0661- CX17 - 1882 / Doc. 339.

ANEXO XV - ABAIXO ASSINADO DOS POLONESES DE SÃO GABRIEL EM 1887, SOLICITANDO O RECONHECIMENTO DO PROFESSOR DA PRIMEIRA ESCOLA PRIMÁRIA PARTICULAR DA REGIÃO.⁵⁹:

III^{mo}. Ex^{mo} Srº Presidente da Província.
Faz da sua Ex.º a sua Bula. — Em 16 de Julho de 1888.
Sua Ex.º
Os abaixo assinados imigrantes moradores no nucleo
S.ºº Gabriel, reconhecendo a necessidade de ter aqui um
Professor de instrução primaria para seus filhos, con-
vocaram o Mecanico Savolny, e qual no dia 1º do
mes de Junho abriu sua escola, e nalla estão ja ma-
triculados 46 alumnos de ambos os sexos, e rogam a Ex.º
se digne de approvar esta sua escola, e de auxiliar
com uma subvenção que recompense seu uso do serviço
que presta na educação e instrução de nossos ama-
dos filhos. —

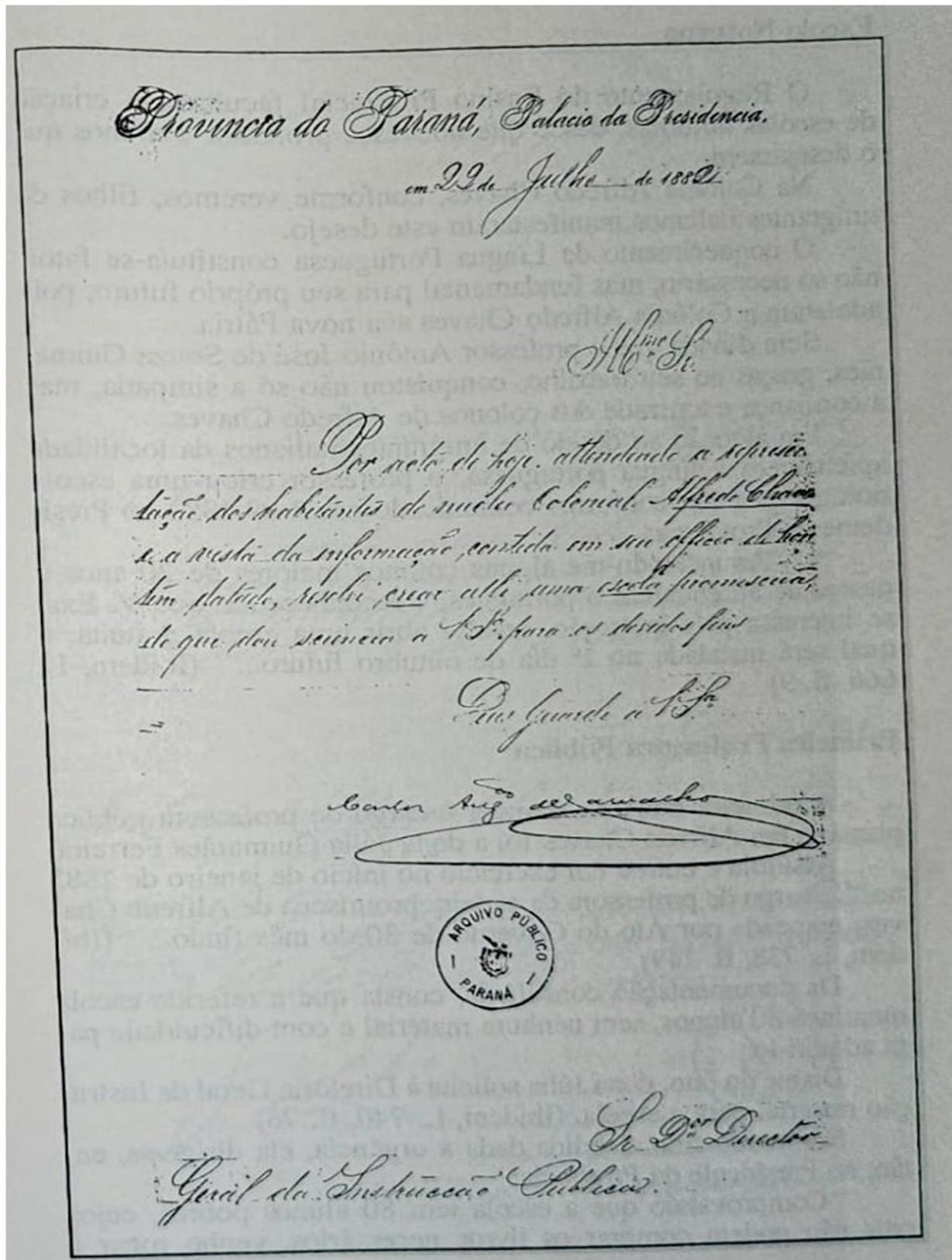
Núcleo de São Gabriel aos 28 Junho 1887

Matričná Božia
 Stephan Ponja
 Proklet Štefina
 Felik Szulea
 August Hantuch
 Michal Karowsky
 Jan Ciecielski
 Jakub Lgodda
 Blażej Polak
 Józef Grozewicz
 Karl Sitol
 Jan Dniestranski
 Jan Gapa



Sander Cogni
 Albert Cawera
 Jozef Cawera
 Tomaž Bares
 Tomaž Slovka
 Jan Šebetka
 Jindřich Brenny
 Alberšta Slovka
 Alber Štengel
 František Čapek
 Václav Poláček
 Paul Matusewski
 Klemík Pešker
 František Gaváški
 Jan Prospal
 Michal Wacławek
 Anton Kania
 Jakub Nalewajka
 Franz Cieriełski
 Jan Szepa
 August Muchowksi
 František Galinský
 František Frejder
 Jan Orlowský
 Bohumil Chomýč
 Jan Orla
 Jan Purkott
 Jan Polubotký
 Józef Ciecen



ANEXO XVI - Ato de criação da primeira escola pública de 1882 - Alfredo Chaves⁶⁰:

⁶⁰ FERRARINI, 1992, p. 473.

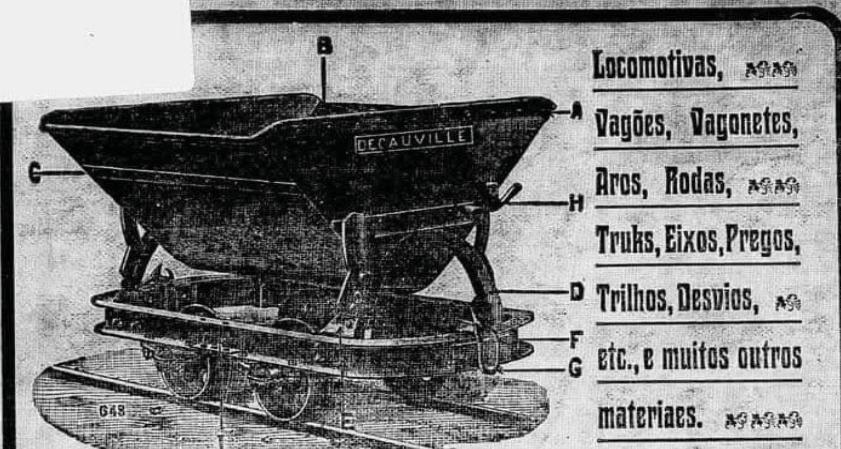
ANEXO XVII - FOTO DA SOCIEDADE ITALIANA - 1905 FUNDAÇÃO - SEDE DA ESCOLA ITALIANA DE ENSINO PARTICULAR⁶¹:



*Società Italiana Cristoforo Colombo - Fundata al 1-10-1905
- Sede da Escola Italiana - Os alunos eram identificados pelo boné
que trazia as iniciais S.I. (Società Italiana)*
Foto: Acervo da Casa de Cultura de Colombo

⁶¹ FERRARINI, 1992, p. 505.

ANEXO XVIII – ALMANAK LAEMMERT 1919-1920: DESCREVIA A JOVEM
CIDADE DE COLOMBO.⁶²



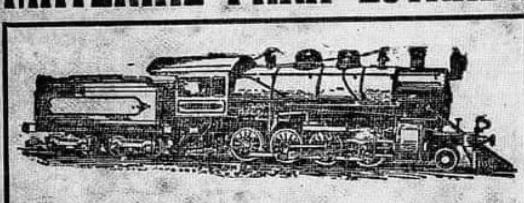
- Locomotivas,** ASAS
- Vagões, Vagonetes,**
- Aros, Rodas,** ASAS
- Truks, Eixos, Pregos,**
- Trilhos, Desvios,** AS
- etc., e muitos outros**
- materiaes.** ASASAS

Telephone Central 1336.
Caixa do Correio 1127.
Endereço Tel. "Missilva"

Manoel José da Silva
Avenida Rio Branco, 131-1º — Rio de Janeiro.

Almanak-Laemmert
1919-1920

MATERIAL PARA ESTRADAS DE FERRO



FIXO AS AS AS
E RODANTE.

Caixa do Correio, 1127.

Telephone 1336 Central.

End. Tel. "Missilva"

RIO DE JANEIRO.

⁶² *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Tipografia Universal, 1919-1920. p. 3318. Disponível em: Memória Digital da Biblioteca Nacional. Acesso em: 29 jul. 2025. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=313394&pag.fis=3318&pagfis=75539>

ESTADO DO PARANÁ — MUNICÍPIOS

Guarda-fios:
Lino Martins de Moura.
Alfredo Malherbi.
João Gonçalves Teixeira.

Correio:

Agente: D. Maria José Ferreira dos Santos.
Estafetas:
João Vicente Prestes.
Antônio de Paula Vaz.

Administração municipal:

Prefeito: Pedro Ferreira Maciel.
Secretário: Lourenço Fernandes Innocencio Junior.
Presidente: Amantino Amâncio Mendes.
Canaristas:
Domingos Ferreira da Rosa.
João Appolinário de Oliveira Pontes.
José Pacheco Pinto.
Olympio Grancio Miranda.
Secretário: P. Alves de Oliveira.
Procurador: Francisco Bozo.
Fiscal: Marçal José Brandão.
Armador: Martiniano José Corrêa.
Afíador: Raymundo Constantino Alves.

Administração judiciária:

Juiz municipal: Dr. Benjamin Soares de Azevedo.
Adjunto do promotor público: Ernesto de Araújo Góes.
Tabellão e escrivão: Pedro Augusto Cardozo.

Administração policial:

Delegado: Vago.

Instrução pública:

Professores:
Eugenio de Almeida.
Domingos de Souza Machado.
Maria José de Oliveira Toledo.

Instrução particular:

Professores:
Maria das Dores Costa.
Firmo Ribeiro Leal.

Collectoria estadual:

Agente: José Narciso Nessim.
Em Barracão:
Agente: Eugenio de Oliveira.
Auxiliar: Luiz Pereira de Almeida.
Chefe dos guardas: Laureano Theodoro de Andrade.
Guardas:
Joaquim Gonçalves dos Santos.
Miguel Pereira.

Comércio, indústria e profissões

Agonques:
Francisco de Almeida Guimarães.
Israel Ferreira dos Santos.
Luiz Loureiro de Godoy Mello.
Amarinho, fazendas, secos e molhados:
Antônio Marcellino de Pontes.
Francisco Bozo.
Francisco Hastner.
Manoel Bonifácio Carneiro.
Antônio Ayres de Arruda.
Leônico Alves.
Barbeiro: Antônio Feliciano.
Bebidas, ferragens e molhados:
Israel Ferreira dos Santos.
Cândido Francisco Lemos.
Pedro Leopoldino Barboza.
Manoel José de Ramos.
Pedro Ayres de Arruda.
Angelo Bardini.
Carpinteiros:
Alberto Gustmann.
Augusto Felicíssimo das Chagas.
Lauro Ferreira Leão.
Francisco Cardozo Ramos.
Francisco Portella.
Pedro Ferreira Leão.
Raymundo Constantino Alves.

Ferreiro: Elias Braga.
Funileiro: José Cruz.
Gazozas (Fabrica de): João Timóteo de Araújo.
Herva-matte (Engenho de): Leoncio Alves.
Pedreiro: Benedicto Quirino.
Supatárie e sellaria: Francisco Valleriano.
Supateiro: Ernesto Dias.
Selceiro e cortidor: Luiz Cassol.
Serraria: Ernesto de Araújo Góes.

Agricultores e lavradores

Ignacio Loyola Danta.
João Pedro da Silva.
Narciso José Vieira.
Francisco Ferreira Guimarães.
Manoel Vicente de Andrade.
Firmínio Branco de Miranda.
Evaristo Rodrigues.
Candido Rodrigues.
Juvenio Rodrigues.
Raphael Riba.
Salvador Bento.
João Bento.
Veríssimo Bento.
Lourenço Bento.
Athanagildo Alves de Almeida.
Manoel Antonio das Chagas.
Antonio de Farias.
João Marques Carneiro.
Manoel Marques Carneiro.
João Farias.
João Farias Sobrinho.
Francisco Farias Sobrinho.
João Damasceno das Chagas.
Pedro Pacheco do Canto.
Domingos Ferreira Pacheco Sobrinho.
Antonio Ferreira Pacheco.
Pedro Loureiro de Godoy Mello.
Conceição Otero.
Antonio Matheus de Oliveira.
Francisco Matheus de Oliveira.

Criadores

Firmínio Martins dos Santos.
Annibal Wirmond.
Estevão Ribeiro do Nascimento Júnior.
Pedro Ferreira Maciel.
Gil Pacheco.
João Cardozo.
João Lustoza.
José Franco.
Antonio Araújo.
Raphael Riba.
João da Rocha Loures.
Pedro de Sá Riba Menho.
Pedro Laurindo de Souza.
José Laurindo de Souza.
Pedro de Oliveira Bello.
Domingos Victorino da Rosa.
Bellarmino de Lara.
Arlindo Schreiner.
João Appolinário de Oliveira Pontes.
Pedro Lemos da Silva.
Bento Ribeiro das Chagas.
Joaquim Ferreira Guimarães.
Francisco Ferreira de Almeida Guimarães.
Manoel Vicente de Andrade.

Capitalistas

Amantino Amâncio Mendes.
Firmínio Martins dos Santos.
João Lustoza.
C. Pedro Ferreira Pacheco.

COLOMBO

(Municipio e villa)

Município pertencente à comarca da capital do Estado. Limita-se ao norte com os de Rio Branco e Bocaiuva; ao sul com Curitiba e S. José; a leste com Döodore e Campina Grande; ao oeste com Tamandaré. Compreende uma área de 408 quilômetros quadrados, aproximadamente e acha-se situado entre 25° 14' e 25° 21' de

latitude sul e 49° 11' de longitude do meridiano que passa pelo Rio de Janeiro.

Fez parte do município de Curitiba até 8 de Janeiro de 1790, época em que obteve a categoria de município independente. Existem as prosperas colônias seguintes: **Antônio Prado** — composta de polacos, onde se cultiva quasi toda espécie de cereais. **Capivari** — à margem do rio do mesmo nome; produz vinhos e cereais, especialmente milho. A sua população é composta de italianos. **Euphrasio Corrêa** — também é habitado por italianos; produz milho, feijão, vinho, legumes, etc. **Presidente Faria** — também composta de italianos, possui grandes vinhedos e produz cereais, herva-matte, etc., e os povoados: **Ressaca, Fárias, Roça Grande, Ribeirão, Marro Grande**, etc. Em todas as colônias e povoados deste município existem escolas mixtas mantidas pelo governo estadual. Possuem também grandes estabelecimentos comerciais. Como este município se acha situado no planalto de Curitiba, a mais de 800 metros sobre o nível do mar, o seu clima é ameníssimo saudável. O subsolo é constituído de camadas calcáreas, silícas, argilosas, etc., a grés é abundanfíssima; o estalactito e o stalagmita são muito comuns nas celebres grutas do Bacaituba. Os terrenos agrícolas são constituídos de um mixto de argila, silica, calcareo adheridos a grande quantidade de humos vegetal e potassio.

Exportação: Herva-matte.

População: 7.000 habitantes, 5 eletores.

COLOMBO. — Villa, sede do município, situada num dos reencausos da pequena cadeia de montanhas denominada **Serrina**. Foi formada por um grupo de 150 casas aproximadamente, sendo destas algumas notáveis pelo bom gosto da sua arquitectura. Possue 2 escolas públicas, banda de música, um sumptuoso templo católico romano, grandes estabelecimentos comerciais, duas fábricas de louças, etc.

Dista 18 kilom. de Curitiba e tem 1.200 habitantes.

Associação:

Sociedade Mutuo Soccorso Cristóforo Colombo.

Repartições e serviços federais**Collectoria federal:**

Collector: Vidal Beltra Fontoura.

Correio:

Agente: F. Fontoura.

Justiça federal:

Substituto do juiz seccional: Augusto Izidoro Fontoura.

Ajudante do procurador da Rep.: José Leal Fontoura.

Administração municipal:

Prefeito: José Leal Fontoura.

Camarielias:

José Cavassim.
Pedro Celestino da Silva.
José Munari.
Antonio Jorge de Souza.
Laurentino de Godoy.

Secretário: Faustino André Jenson.

Procurador: Venâncio F. Fontoura.

Fiscaes:

Eduardo Cecílio de Souza.
Joaquim Manoel do Amaral.

ESTADO DO PARANÁ — MUNICÍPIOS

3319

Administração judiciária:

Juizes districtaes:
 Francisco Busato.
 Ulysses Ribeiro.
 José Benjamin Custacurta.
 José Machado.
Revisor: Severo Caneio Fontoura.

Administração policial:

Subdelegados:
 Augusto Izidoro Fontoura.
 Paschoal Bordignon.

Instrução pública:

Inspector escolar: José Leal Fontoura.
Professores:
 Anna Zander.
 Augusta Cluk Ribas.
 Helena Villanova.
 Ignacio Alves de Souza Filho.
 Iso Ino de Lucas.
 Margarida de Bittencourt.
 Maria Placida de Souza.
 Marietta Augusta Pernetta.
 Rosa Pereira Bordignon.

Collectoria estadual:

Collector: João Luiz Ribeiro.

Religião:

Vigário: Cândido Passionista, padre.
Sacerdôcio: Francisco Toniolo.
Irmãos: Santo Antônio.

Comércio, indústria e profissões

Acogue: Vidal Beira Fontoura.

Alfaiates:
 Domingos Lobato.
 José Socher.

Armariões, fazendas, ferragens, secos e molhados:
 Alfredo Puppi.

Angelo Pio Covalli.
 Angelo Zanido.

Annibal Ferrarini.
 Antônio de Souza Ribas.

Cândido Juvencio da Luz.
 Celeste Simoni.

Domingos Ceccon.
 Innocencio Mellani.

Jacob Mehés.
 João Cavalli.

João Fallavinha.
 José Benjamin Curta.

José Leal Fontoura.
 José Moschito Solerinho.

José S. da G. Leal.
 Julio Florencio.

Pedro Del-Prá.
 Severo da Silva.

Venâncio Fontoura.

Venâncio Trevisan.

Barbeiro: Antonio Rosa da Silva.

Bilhar: Antonio Johnson.

Café (Torrefacção e moagem de):

José Tosuier.

Cal (Fabrica de):

Alexandre Pufa.

Angelo Baptista Cavalli.

Luiz Quilin.

Carpinteiros e marceneiros:

Angelo Pio Cavalli.
 Antonio Busato.

Irmãos Cavalli.
 Irmãos Fauchin.

Jacob Lazzarotto.
 João Baptista Lavato.

João Ceccon.
 João Strapson.

José Raussis.
 José Romano Manari.

Pio Alberti.
 Antonio Fauchin.

Ferreiros:

Emilio Simioni.
 Estanislau Wiesba.

Pedro Dallazuanha.

Formas para calçados, bolas, etc.

(Fabrica de): José Fanquini & Irmão.

Funileiro: Antonio Ducati.

Licores, gasozas e xaropes (Fabrica de): Paulo Kanold.

Matte (Cultivadores de):
 Carlos Torques.

José Francisco da Silva.

Viúva Beira.

Moinhos:

Annibal Ferrarini.
 Antonio Chemin.

Augusto Henfeld.

Barto'eu & Irmão.

Clemente Itrapasson.

Francisco Busato.

João Baptista Cavalli.

Marcos Boutrin.

Olarias:

Luiz Adão Camargo.

Luiz Baptista.

Luiz Mehl.

Padaria: Francisco Von e.

Parteira: Clementina Mehl.

Sapateiros:

Antonio Rosa da Silva.

Ignacio Socher.

Sellararia e arreios: Pedro Popia Filho.

Serrarias:

Angelo Cavalli & Irmãos.

Annibal Serrarini, cap.

Benedicto Satyro Terres.

Domingos Ceccon.

Guilherme Weigert Junior.

D. Leopoldina de Camargo.

Valentim Ceccon.

Véhiculos (Fabrica de): José Tosi.

Vinho (Fabricas de):

Antonio Gasparin.

Luiz Florencio.

Pedro Busato.

Agricultores e lavradores

Venâncio Trevisan.

Ignacio A. de Souza Filho.

Pedro Celestino da Silva.

Antonio Ignacio de Souza.

Família Beira.

Júlio Florencio de Souza.

David Antonio de Souza.

Antonio Jorge.

Antonio Rodrigues.

Francisco Giocondi.

Ezidio Cingaro.

Manoel Francíscio de Souza.

José Rousis.

Luiz Ceccon.

Francisco Mottim.

Jacob Estephanite.

Gaspar Estephanite.

Jeronymo Cavalli.

Valentim Cessoro.

Luiz Freire.

Baptista Lobato.

José Gasparim.

José Cavassim.

João Ribeiro.

Antonio Xavier.

Achilles Fallavinha.

Januário P. de Araujo.

Januário M. dos Santos.

João Borba Cordeiro.

Francisco Feoreze.

José Ceccon.

Angelo Bertholin.

Criadores

Oliverio Cortes Taborda, cor.

Luiz Adão de Camargo.

Severo Camargo.

João Borba Cordeiro.

José dos Passos Souza.

Ildefonso de Camargo.

Viúva Ribeiro.

José Silva.

Annibal Ferrarne.

Walfredo Bittencourt.

Capitalistas

Zacharias de Paula Xavier.

José Francisco da Silva.

Venâncio Trevisan.

Oliverio Cortes.

Severo Camargo.

Viúva Virgilio Gonçalves.

CONCHAS

(Município e villa)

Município pertencente à comarca de Ponta Grossa, paróquia de S. Sebastião de Conchas, foi elevado a município em virtude da lei de 26 de Março de 1881.

O município é muito fértil para toda a espécie de cultura. Exporta herva-matte em grande escala. O rio Tibagy, próximo da villa, é naveável e atravessado por uma ponte de 200 metros de comprimento. Há também no município grande quantidade de gado vacum, cavallar, etc., havendo por isso grande exportação desses animais. O clima é salubrissimo.

A villa, sede do município, está situada à margem direita do rio Tibagy.

População: 5.000 habitantes.

Repartições e serviços federais

Telephone:

Eucarregado: Tiburcio Silveira.

Correio:

Aente: Manoel Sant'Anna Vargas.

Estafeta: Bento Ferreira Baptista.

Justiça federal:

Suplentes do juiz substituto secional:

Joaquim da Luz Filho.

João José de Oliveira Filho.

Manoel Pinto Corrêa.

Ajudante do procurador da República: Firmino José da Silveira.

Administração municipal:

Prefeito: Pedro Ferreira Baptista.

Camara municipal:

Presidente: Tiburcio Gomes da Silveira.

Camaristas:

Joaquim da Luz Filho.

João José de Oliveira Filho.

Domingos Portella da Silva.

Joaquim Dias de Almeida.

Procopio Antunes Mendes.

Secretario: Vago.

Procurador fiscal: Manoel Vargas.

Administração judiciária:

Juizes districtaes:

Miguel de Paula Xavier.

Generoso Mendes Campolim.

Campolim Ribeiro da Silva.

Amantino de Almeida e Silva.

Escrivão: Joviniano Gomes da Silveira.

Administração policial:

Subdelegado: Ermelindo Portella da Silva.

Instrução pública:

Professores:

D. Alzira Silveira.

Francisco Pereira Borba.

Instrução particular:

Professores:

Arminda de Mello Lima.

Rozalina Sant'Anna Silveira.

Collectoria estadual:

Collector: Maximiano G. da Silveira.

Administrador da Barreira: Cypriano Gomes da Silva.

Religião:

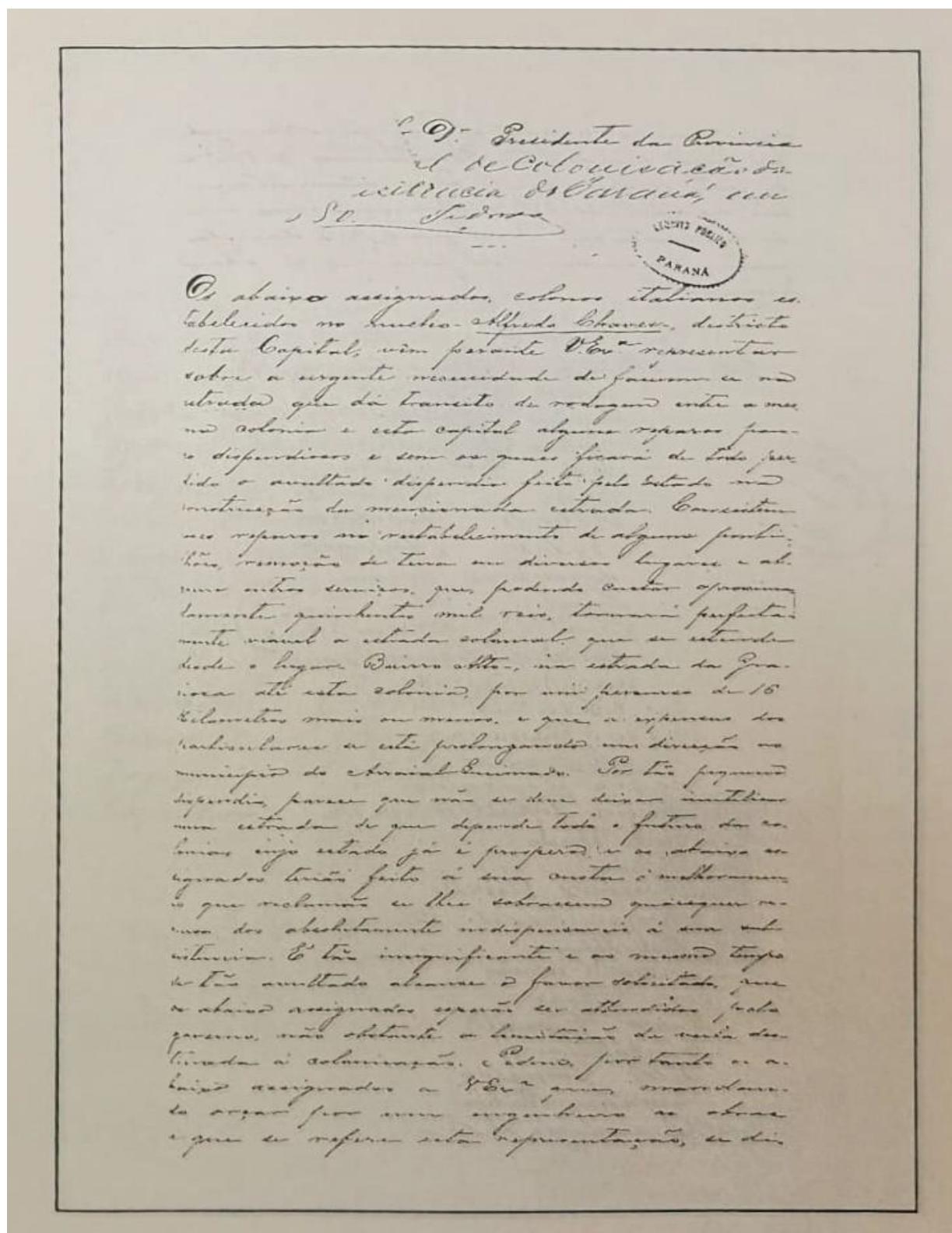
Parochia de S. Sebastião das Conchas:

Capellas:

Pinheirinhos.

Bom Jesus.

ANEXO XIX - ABAIXO ASSINADO 1880 SOLICITANDO MELHORIAS NA ESTRADA QUE LIGA A COLÔNIA A CURITIBA⁶³:



⁶³ FERRARINI, 1992, p.153-155.

Vigo. Caplinato Francesco
 Vigo. Giovanni Stefaneto.
 Vigo. Julian Galliani.
 Vigo. Gaffato Mosellini.
 Tegano Mocellini.
 Galli Francesco
 Montorini Antonio ^{III}
 Montorini Antonini ^I
 Vigo. Costa Giuseppe.
 Vigo. Guarise Francesco.
 Boanardi Gioachin.
 Garale Giovanni ^{III}
 Vigo. - Tosin Giovanni
 Trazzon Cermenito.



(L. 618 - APP)

ANEXO XX - FOTO DAS FAMÍLIAS PIONEIRAS DE COLOMBO ⁶⁴:

Algumas dos pioneiros de Colombo
Sentados: da esquerda para a direita: Pedro Juliani (coveiro), João Dela
Santa, Antônio André Johnson (com a criança no colo)... e Alfeo Alfredo Puppi (de
boné). Em pé: da esquerda para a direita: João Cavalli Mocelin (menino), atrás:
Stefano e Jacob Mocelin, Faustino Johnson (de boné), militar que participou da
Revolução Federalista de 1894 ...
Foto: Acervo da Casa da Cultura de Colombo.



Família Pedro Strupasson e Rosa Giacomitti.
Domingas Costa, viúva de Clemente Strupasson (avô)
Foto: Acervo da Casa da Cultura de Colombo.



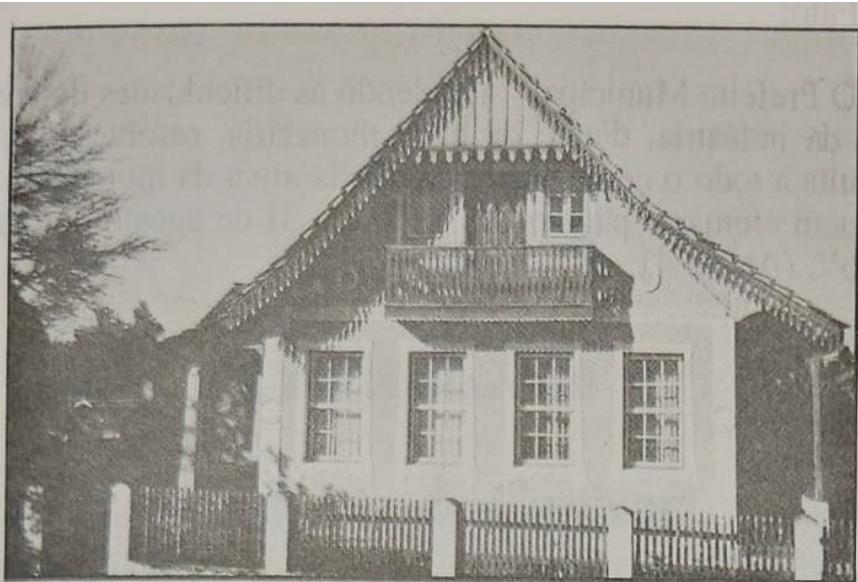
Família José Cavassin (ex-Prefeito de 1916/20)
Foto: Acervo da Casa da Cultura de Colombo.



Família Alfeo Alfredo Puppi
Foto: Lili Gnoato Puppi

⁶⁴ FERRARINI, 1992, p.94-95.

**ANEXO XXI - CASA DE 1922 - CONSTRUÍDA POR COLONO ITALIANO NA
RODOVIA DA UVA⁶⁵:**



Casa construída em 1922 - Colombo

Foto: Prof. Sebastião Ferrarini, junho 1991

À margem da Rodovia da Uva, nº 363, está localizada a casa construída pelo imigrante italiano, Sr. Ongaro.

A sólida construção em alvenaria, as amplas janelas envidraçadas, a sacada, os lambrequins, as áreas laterais refletem o bom gosto pela cultura arquitetônica da época.

Pode ser considerada um memorial comemorativo ao Centenário da Independência do Brasil.

⁶⁵ FERRARINI, 1992, p. 255.

ANEXO XXII - INAUGURAÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL - 1930 (ATUAL CASA DA CULTURA)⁶⁶:

6ª Sede: Câmara Municipal de Colombo



*6ª Sede da Câmara Municipal de Colombo (hoje Casa da Cultura)
Solenidade da data de sua inauguração.*

Foto: Acervo da Casa Cultural de Colombo

A "Inauguração da Câmara Municipal" simboliza a institucionalização política do município e a participação dos imigrantes na vida pública, convidando à reflexão sobre a construção da cidadania e a representatividade na governança local.

⁶⁶ FERRARINI, 1992, p. 314.

ANEXO XXIII - MAPA TURÍSTICO DE COLOMBO⁶⁷

Destacando as rotas de translado que levam a ao Bosque da Uva, onde encontram-se as três atrações indicadas pela sequência didática (Museu Municipal Critovão Colombo, Memorial Italiano e Memorial Ítalo Polonês).



⁶⁷ PREFEITURA MUNICIPAL DE COLOMBO, s.d., adaptado pelo autor. Disponível em: <<https://turismo.colombo.pr.gov.br/download/MAPA-TURISMO-COLOMBO.pdf>> Acessado em 06 dez. 2025.

ANEXO XXIV - VESTÍGIOS SOBRE POVOS INDÍGENAS, PORTUGUESES E AFRICANOS NA REGIÃO.

Espaço no museu reservado ao período anterior a colonização italiana, com vestígios sobre povos indígenas, portugueses e africanos na região.



Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXV - VESTÍGIOS SOBRE O DESCOBRIMENTO.

Espaço reservado a homenagem ao navegador Cristovão Colombo. Réplica da Caravela Santa Maria:



Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXVI - VESTÍGIOS SOBRE A IMIGRAÇÃO ITALIANA PARA COLOMBO.

Espaço no museu reservado a imigração italiana:





Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXVII – ESPAÇOS NO MUSEU COM VESTÍGIOS RELIGIOSOS

Espaços no museu reservado a vestígios religiosos.





Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXVIII – ESPAÇOS NO MEMORIAL ITÁLIANO COM VESTÍGIOS RELIGIOSOS

Espaços com elementos religiosos no Memorial Italiano:



Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXIX – ESPAÇOS NO MEMORIAL ÍTALO-POLONÊS COM VESTÍGIOS RELIGIOSOS

Espaço com elementos religiosos no Memorial Ítalo-polonês



Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXX – ESPAÇO NO MUSEU COM SOBRE A EDUCAÇÃO/ESCOLA

Espaço no museu reservado para a importância da Escola



ANEXO XXXI – ARQUITETURA DO MUSEU INSPIRADA NA ANTIGA SOCIEDADE ITALIANA, ONDE FUNCIONOU UMA ESCOLA ÉTNICA ITALIANA

Arquitetura do museu inspirada na Antiga Sociedade Italiana, onde funcionou uma escola étnica que foi desmontada devido as políticas de nacionalização do ensino.



Fonte: O Autor (2025).

**ANEXO XXXII – AMBIENTE UTILIZADO COMO SALA DE AULA NO MEMORIAL
ÍTALO-POLONÊS**

Ambiente utilizado como sala de aula na Casa que hoje é o Memorial Ítalo-polonês.



Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXXIII – ESPAÇOS NO MUSEU DEDICADO A OUTRAS ETNIAS

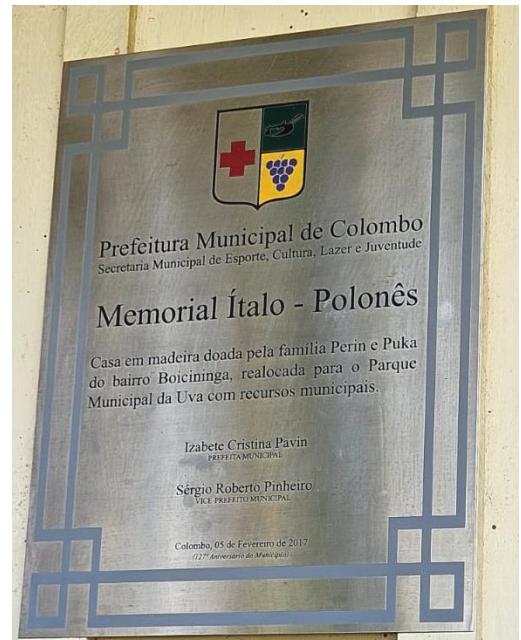
Espaço no Museu dedicado a outras etnias:



Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXXIV – MEMORIAL ÍTALO-POLONÊS

Memorial Ítalo-polonês (Outras etnias e Cotidiano):



Fonte: O Autor (2025).



Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXXV – MEMORIAL ITALIANO

Memorial Italiano (Cotidiano e Outras Etnias):



Fonte: O Autor (2025).



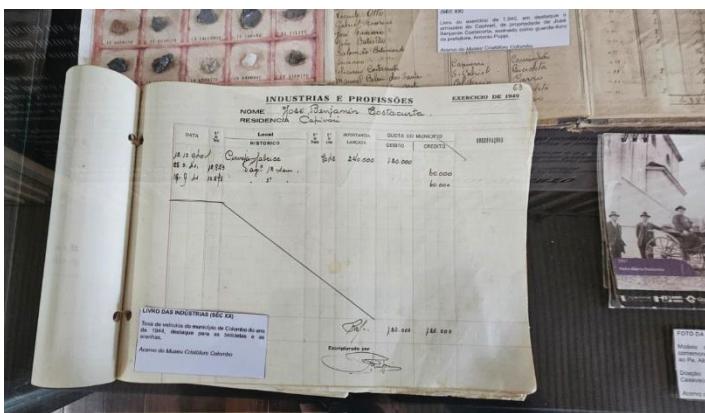
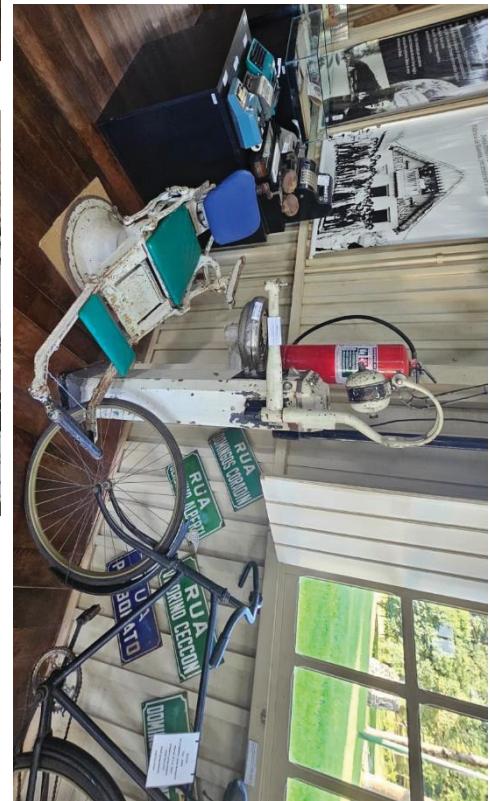
Fonte: O Autor (2025).

ANEXO XXXVI – ESPAÇOS NO MUSEU COM VESTÍGIOS DO COTIDIANO

Espaços no museu com vestígios do cotidiano:



Fonte: O Autor (2025).



Fonte: O Autor (2025).