

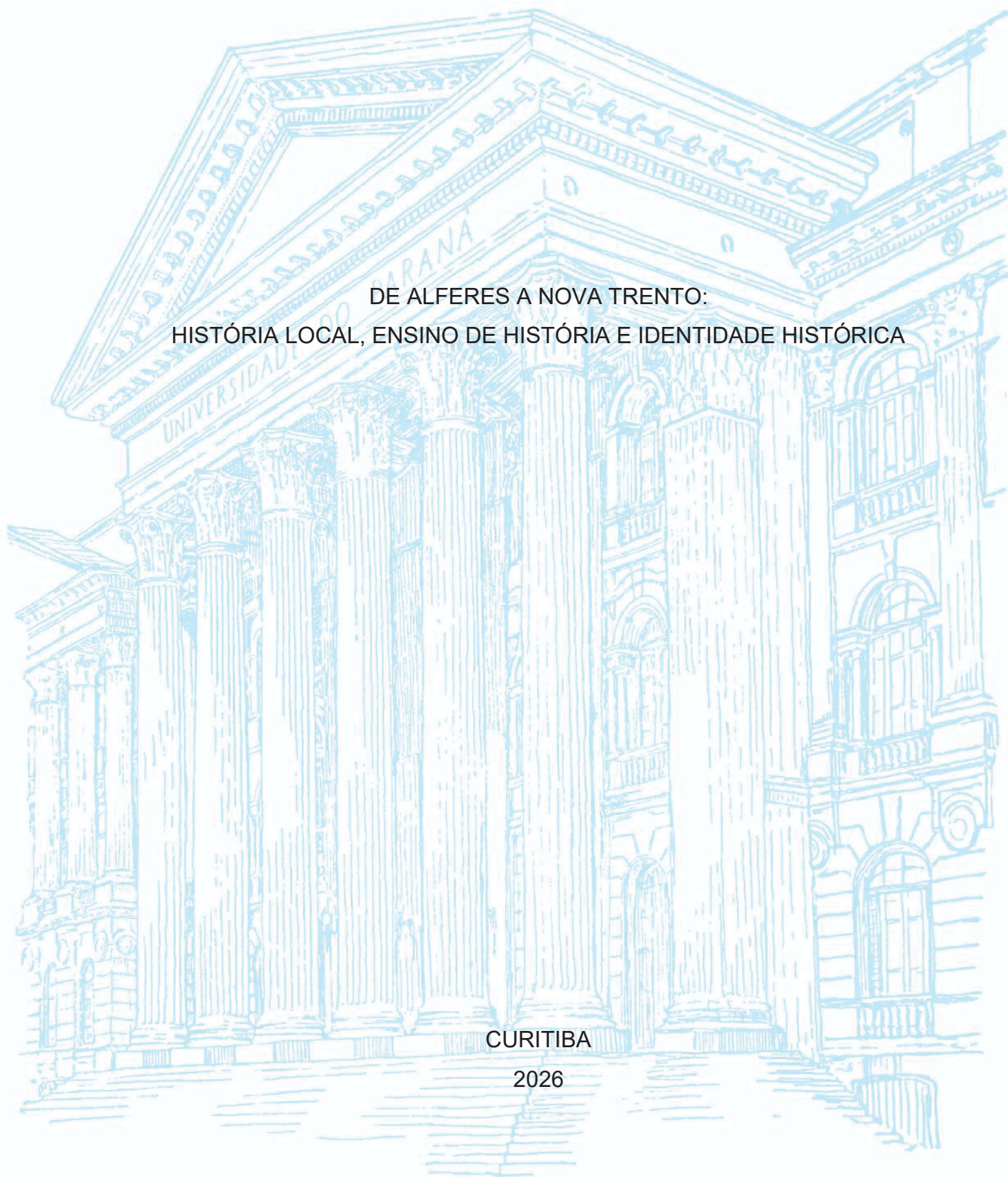
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DEUCLÉSIO ZAMARCHI BRUSTOLIN

DE ALFERES A NOVA TRENTO:
HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE HISTÓRICA

CURITIBA

2026



DEUCLÉSIO ZAMARCHI BRUSTOLIN

DE ALFERES A NOVA TRENTO
HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História, setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná como requisito para o título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Willian Carlos Cipriani Barom.

CURITIBA

2026

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

Brustolin, Deuclésio Zamarchi

De Alferes a Nova Trento : história local, ensino de história e identidade histórica. / Deuclésio Zamarchi Brustolin. – Curitiba, 2026.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientador: Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom.

1. História – Estudo e ensino. 2. Nova Trento (SC) – História.
3. História local. I. Barom, Wilian Carlos Cipriani. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA -
31001017155P1

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 **DEUCLESIO ZAMARCHI BRUSTOLIN**, intitulada: **De Alferes a Nova Trento: História Local, Ensino de História e Identidade Histórica**, 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, 26 de Março de 2026.

Assinatura Eletrônica

26/03/2026 14:55:10.0

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/03/2026 14:59:52.0

FÁBIO LUCAS DA CRUZ

Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ -IFPR)

Assinatura Eletrônica

26/03/2026 16:35:05.0

WILIAN JUNIOR BONETE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ)

Rua Dr. Faivre, 405. Dom Pedro II, 6º andar, sala 610 - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-140 - Tel: (41) 3360-5105 - E-mail: profhistoria@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8536 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 527897
Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 527897

*À minha esposa, Fernanda, e ao meu filho,
Luca, razão e sentido em todo o caminho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida de meus pais, Delair Zamarchi Brustolin e Noeldecy Brustolin. À minha mãe, que diante da perda trágica de meu pai assumiu com coragem e sabedoria os papéis de pai e mãe, transmitindo resiliência e alegria mesmo nas adversidades. Ao meu pai, deixo o reconhecimento pelo legado de amor que permanece em minha memória e que se traduz na saudade, como lembra Manuel Bandeira, da vida que podia ter sido e não foi.

Sou grato à Universidade Federal do Paraná e ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), bem como aos idealizadores do programa, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa. Aos professores do curso e aos colegas de pesquisa, com especial menção a Danilo Fernando de Lara pela colaboração constante e pelo diálogo enriquecedor que compartilhamos ao longo de toda a pesquisa e escrita. Aos professores Fábio Lucas e Willian Bonete, integrantes da banca, pelas contribuições decisivas, e ao professor William Barom, meu orientador, pela precisão das observações e pela paciência que foram indispensáveis ao amadurecimento deste trabalho.

À minha esposa, Fernanda, registro gratidão pela fortaleza e apoio constante, especialmente durante a gestação de nosso filho, Luca, período marcado por desafios e incertezas. Sua presença foi essencial para que eu pudesse seguir adiante, conciliando os compromissos acadêmicos com a vida familiar. A chegada de Luca trouxe a maior alegria e sentido à vida, reafirmando a importância da fé como sustento nos momentos mais difíceis.

*Presente, passado e futuro? Tolice. Não existem. A vida é uma ponte interminável.
Vai-se construindo e destruindo.*

Darcy Ribeiro.

RESUMO

Esta dissertação investiga a invisibilidade da história local no ensino de História, com ênfase na análise do currículo municipal de Nova Trento (SC), em articulação com os documentos prescritos nos níveis nacional e estadual. Parte-se do reconhecimento de que a centralização em narrativas nacionais e globais, associada à escassez de materiais específicos e à limitada consideração do território como categoria histórica, contribui para o distanciamento entre o conhecimento escolar e as experiências históricas vividas pelos estudantes. A pesquisa fundamenta-se nos conceitos de história local, identidade histórica e pensar historicamente, conforme a teoria da história de Jörn Rüsen, compreendendo o conhecimento histórico como recurso interpretativo da experiência humana no tempo. A metodologia adotada envolveu a análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e, prioritariamente, das Diretrizes Curriculares Municipais de Nova Trento, bem como a sistematização crítica da produção historiográfica e memorialística sobre o município. Como produto final, elaborou-se o e-book *Nova Trento tem outra história*, destinado ao Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, abordando temáticas como a presença indígena Laklãnõ/Xokleng e a imigração italiana, a partir da problematização do mito do vazio demográfico, das narrativas celebrativas e das políticas de memória associadas ao território. O e-book não se configura apenas como recurso pedagógico, mas como uma intervenção no campo da história local, ao reorganizar narrativas consolidadas e tensionar sentidos históricos naturalizados no espaço público, possibilitando aos estudantes pensar historicamente o lugar onde vivem e construir sua identidade histórica de forma crítica. Assim, a dissertação articula teoria e prática, promovendo um Ensino de História contextualizado e significativo, que reconhece o território como espaço de disputa de sentidos históricos e o passado como experiência interpretada no tempo.

Palavras-chave: História local; Identidade histórica; pensar historicamente; Ensino de História; Currículo; Livro paradidático.

ABSTRACT

This dissertation investigates the invisibility of local history in History teaching, with emphasis on the analysis of the municipal curriculum of Nova Trento (SC), in articulation with prescribed documents at the national and state levels. It starts from the recognition that the centralization of national and global narratives, associated with the scarcity of specific materials and the limited consideration of territory as a historical category, contributes to the distancing between school knowledge and the historical experiences lived by students. The research is grounded in the concepts of local history, historical identity, and historical thinking, according to the theory of history of Jörn Rüsen, understanding historical knowledge as an interpretive resource of human experience in time. The methodology adopted involved documentary analysis of the National Common Curricular Base (BNCC), the Base Curriculum of the Territory of Santa Catarina (CBTC), and, primarily, the Municipal Curricular Guidelines of Nova Trento, as well as the critical systematization of historiographical and memorial production about the municipality. As a final product, the e-book *Nova Trento Has Another History* was developed, aimed at History teaching in the final years of Elementary Education, addressing themes such as the indigenous presence of the Laklãnõ/Xokleng people and Italian immigration, through the problematization of the myth of demographic emptiness, celebratory narratives, and memory policies associated with the territory. The e-book is not configured merely as a pedagogical resource, but as an intervention in the field of local history, by reorganizing consolidated narratives and challenging naturalized historical meanings in the public space, enabling students to think historically about the place where they live and to construct their historical identity in a critical way. Thus, the dissertation articulates theory and practice, promoting a contextualized and meaningful History teaching that recognizes the territory as a space of dispute over historical meanings and the past as an experience interpreted in time.

Keywords: Local history; Historical identity; Historical thinking; History teaching; Curriculum; Supplementary educational book.

RIASSUNTO

Questa dissertazione indaga l'invisibilità della storia locale nell'insegnamento della Storia, con particolare attenzione all'analisi del curriculum municipale di Nova Trento (SC), in dialogo con i documenti prescrittivi a livello nazionale e statale. Il lavoro prende le mosse dal riconoscimento che la centralità delle narrazioni nazionali e globali, associata alla scarsità di materiali specifici e alla limitata considerazione del territorio come categoria storica, contribuisce ad allontanare la conoscenza scolastica dalle esperienze storiche vissute dagli studenti. La ricerca si fonda sui concetti di storia locale, identità storica e pensiero storico, secondo la teoria della storia di Jörn Rüsen, che concepisce la conoscenza storica come risorsa interpretativa dell'esperienza umana nel tempo. La metodologia adottata ha previsto l'analisi documentale della Base Nacional Comum Curricular (BNCC), del Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e, in via prioritaria, delle Diretrizes Curriculares Municipais di Nova Trento, oltre alla sistematizzazione critica della produzione storiografica e memorialistica relativa al comune. Come prodotto finale, è stato elaborato l'e-book *Nova Trento tem outra história*, destinato all'insegnamento della Storia negli ultimi anni della scuola secondaria di primo grado, affrontando tematiche quali la presenza indigena Laklãnõ/Xokleng e l'immigrazione italiana, a partire dalla problematizzazione del mito del vuoto demografico, delle narrazioni celebrative e delle politiche della memoria legate al territorio. L'e-book non si configura esclusivamente come risorsa didattica, ma come un intervento nel campo della storia locale, poiché riorganizza narrazioni consolidate e mette in tensione significati storici naturalizzati nello spazio pubblico, permettendo agli studenti di pensare storicamente il luogo in cui vivono e di costruire in modo critico la propria identità storica. In tal modo, la dissertazione articola teoria e pratica, promuovendo un insegnamento della Storia contestualizzato e significativo, che riconosce il territorio come spazio di conflitto dei significati storici e il passato come esperienza interpretata nel tempo.

Parole chiave: Storia locale; Identità storica; Pensiero storico; Insegnamento della Storia; Curriculum; Libro paradidattico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE	29
1.1 ENTRE HISTÓRIA LOCAL E HISTÓRIA REGIONAL.....	29
1.2 ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL.....	38
1.3 HISTÓRIA LOCAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA NA CONCEPÇÃO DE JÖRN RÜSEN.....	49
1.4 DO POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG À ITALIANIDADE: MEMÓRIA E IDENTIDADE EM NOVA TRENTO (SC).	56
1.4.1 O Mito do Vazio Demográfico e a Invenção do Começo	56
1.4.2 Do povo Laklãnõ-Xokleng à italianidade: memória e identidade em Nova Trento	61
2 CURRÍCULO E HISTÓRIA LOCAL	74
2.1 O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE REFLEXÃO	74
2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	76
2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A HISTÓRIA LOCAL	78
2.3.1 A primeira versão da BNCC de História (2015): tentativa de ruptura.....	79
2.3.2 A segunda versão (2016): inflexão conservadora.....	80
2.3.3 A versão homologada (2018): acomodação e continuidade	82
2.3.4 A marginalização da história local na BNCC	83
2.3.5 Educação Patrimonial, BNCC e História Local	86
2.3.6 Brechas possíveis: a parte diversificada dos currículos.....	88
2.4 O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE E CURRÍCULOS ESTADUAIS.....	89

2.4.1 O caso de Santa Catarina: transposição da BNCC com limites estruturais	89
2.4.2 Panorama nacional: padrão de reprodução da BNCC nos estados.....	91
2.4.3 Repercussões nas redes municipais: o caso de Nova Trento	91
2.5 AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE NOVA TRENTO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	92
2.5.1 6º ano: noções de temporalidade e povos originários	94
2.5.2 7º ano: colonização e resistências.....	95
2.5.3 8º ano: formação do Estado brasileiro e imigração.....	96
2.5.4 9º ano: regime militar e redemocratização.....	96
2.5.5 Síntese da análise comparativa	97
2.5.6 Limites e possibilidades para o Ensino de História Local.	97
2.5.7 O e-book <i>Nova Trento tem outra história</i> como resposta pedagógica.....	98
3 CONSTRUÇÃO DO E-BOOK: NOVA TRENTO TEM OUTRA HISTÓRIA.....	105
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	105
3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS	105
3.3 O E-BOOK COMO MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA HISTÓRICA: FONTES, HISTORIOGRAFIA E ICONOGRAFIA	107
3.4 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	111
3.5. LINGUAGEM E PÚBLICO-ALVO.....	113
3.6 ARTICULAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE NOVA TRENTO	115
3.7 LIMITES E PERSPECTIVAS DE AMPLIAÇÃO.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem sua origem em uma experiência de deslocamento profissional, acadêmico e territorial que, longe de se configurar como um dado meramente biográfico, constituiu-se como condição de possibilidade para a formulação do problema de pesquisa. No ano de 2023, atuando como professor contratado temporariamente (PSS) na rede estadual do Paraná e, posteriormente, ao ingressar como professor efetivo na rede municipal de Nova Trento, em Santa Catarina, minha trajetória passou a ser marcada por uma circulação constante entre diferentes espaços (Paranaguá, Nova Trento e Curitiba¹), em razão simultânea do trabalho docente e do ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Ao chegar em Nova Trento, tornou-se evidente a força de uma identidade histórica e estética fortemente vinculada à Itália, materializada em narrativas consolidadas, monumentos, festas e símbolos urbanos. No exercício cotidiano da docência, essa presença simbólica mostrava-se mobilizada como afirmação de pertencimento, mas raramente problematizada enquanto construção histórica. Esse estranhamento inicial, a percepção de uma identidade tão marcada e, ao mesmo tempo, tão naturalizada, despertou o interesse por compreender como tal narrativa foi historicamente produzida.

O ingresso no ProfHistória desempenhou papel decisivo na transformação dessa experiência em problema de pesquisa. Ao propor a articulação sistemática entre conhecimento historiográfico, Teoria da História e prática docente, o modelo do programa possibilitou deslocar inquietações surgidas no cotidiano escolar para o campo da investigação histórica, conferindo-lhes densidade teórica e rigor metodológico. No processo de elaboração do projeto de pesquisa, especialmente no âmbito da disciplina Seminário de Pesquisa, o esforço de conhecer a cidade passou a ser orientado por questões historiográficas mais amplas, evidenciando o contraste entre a narrativa institucional de Nova Trento, que busca produzir uma cidade "legível", harmônica e idealizada, e aquilo que Michel de Certeau denomina o "chão da cidade", isto é, o espaço das práticas ordinárias, das experiências fragmentadas e das histórias vividas à margem dos discursos estratégicos do poder (Certeau, 1998, p. 183).

¹ Morava em Paranaguá; trabalhava em Nova Trento; estudava em Curitiba.

Esse deslocamento mostrou-se de forma particularmente sensível no espaço escolar quando, ao abordar os povos indígenas de Santa Catarina e mencionar aqueles que habitavam o território que hoje corresponde a Nova Trento, emergiam reações de estranhamento, negação ou estigmatização, como se essa presença não integrasse a história local.

Tal experiência revelou não apenas um imaginário histórico dissociado da responsabilidade ética e cognitiva do conhecimento histórico, mas também o descompasso entre as determinações legais, como a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Indígena nos currículos da educação básica, e sua efetiva incorporação nas práticas escolares e nas narrativas locais. Partindo das premissas de Rüsen (2007, p. 29; p. 35), esta dissertação nasce, portanto, de uma "carência de orientação" sentida no exercício da docência, isto é, da necessidade de interpretar historicamente a construção dessa identidade local, e transforma-se, por meio do método histórico, em investigação que retorna à sociedade sob a forma de narrativa acadêmica, buscando oferecer novos elementos para a orientação temporal e para uma diferente compreensão da identidade histórica de Nova Trento.

O presente trabalho teve como objetivo estudar aspectos relevantes da história local de Nova Trento (SC) como perspectiva para o Ensino de História, a partir de sua relação com as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Nova Trento/SC (2020), contemplando elementos inerentes à constituição da identidade histórica dos habitantes da cidade e buscando contribuir para a inserção da História Local nos anos finais do Ensino Fundamental. Além da dissertação, na qual esses aspectos foram desenvolvidos em profundidade, elaborou-se um e-book paradidático com a finalidade de auxiliar docentes no trabalho com temas que complementam o currículo municipal, especialmente no que se refere à articulação entre experiência histórica, pertencimento e identidade histórica.

Nessa perspectiva, partiu-se do entendimento de que o ensino da história local possibilita aos estudantes compreenderem a história como um processo do qual fazem parte, e não como um conjunto de narrativas distantes e alheias à sua realidade. Esse contato favorece uma reflexão mais aprofundada sobre a própria identidade, permitindo reconhecer como o passado influencia as formas de perceber o presente e de projetar o futuro. Conforme assinalam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a abordagem da identidade social no Ensino de História requer um tratamento capaz de articular o particular e o geral, considerando tanto o indivíduo e

sua inserção local quanto as relações entre a localidade, a sociedade nacional e o mundo (Brasil, 1997, p. 21).

A pesquisa foi desenvolvida no município de Nova Trento (SC)², anteriormente conhecido como Alferes³, localizado no estado de Santa Catarina. A ocupação histórica da região remonta a períodos pré-coloniais, quando povos indígenas, como os Laklãnõ-Xokleng, habitavam o território, estabelecendo relações profundas com o meio ambiente. Posteriormente, entre os anos de 1834 e 1838, a área correspondente ao Vale do Rio Tijucas passou a atrair o interesse de exploradores europeus, inaugurando um novo ciclo de intervenções no espaço.

A partir desse contexto, buscou-se problematizar a possível invisibilidade da História Local nos currículos prescritos em nível nacional, estadual e, de modo particular, no município de Nova Trento (SC). Para que o aprendizado histórico seja significativo, torna-se fundamental articular a História Local aos currículos escolares, seja como abordagem metodológica, seja como conteúdo específico. Ao vincular o conhecimento histórico às experiências e percepções dos estudantes, amplia-se sua capacidade de análise crítica e de compreensão de diferentes modos de vida, favorecendo o reconhecimento do estudante como agente social e histórico. Afinal, a história local constitui tanto o conjunto das experiências vividas em determinado espaço quanto o conhecimento produzido sobre essas experiências (Monteiro; Gasparello; Magalhães, 2012, p. 177).

A análise da possível invisibilidade da História Local nas Diretrizes Curriculares para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Nova Trento (SC) exigiu a compreensão do contexto normativo em que esse currículo foi elaborado. O documento municipal não se constituiu como uma criação autônoma, mas como desdobramento de uma cadeia normativa iniciada em âmbito nacional e adaptada ao contexto estadual. A própria justificativa das Diretrizes Curriculares Municipais,

² O nome Nova Trento é uma homenagem a Trento que é uma comuna italiana, capital da Província autônoma de Trento, e capital administrativa da região autônoma Trentino-Alto Ádige. Este local é de onde vieram grande parte dos imigrantes que ocupam o território onde hoje fica o município.

³ A patente de Alferes, utilizada no Brasil até 1905, nomeia hoje uma das principais ruas de Nova Trento e um ribeirão no município. De acordo com relatos históricos e locais, um alferes foi responsável por um massacre de indígenas Xokleng-Laklano no território que hoje compreende Nova Trento, ocorrido nas proximidades ou às margens desse ribeirão, próximo à Praça Del Comune, onde ficam a prefeitura e a Igreja Matriz.

publicadas em 2020, reconhece essa vinculação ao mencionar os marcos reguladores que orientaram sua formulação.

Nesse processo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, configurou-se como o principal ponto de inflexão, ao estabelecer um novo marco regulador para a Educação Básica brasileira, substituindo documentos anteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em Santa Catarina, essa orientação foi incorporada por meio do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), que serviu de referência para a adequação das redes municipais. Com base nesses documentos, foi elaborado o Currículo Municipal de Nova Trento, aprovado em 2020. A compreensão dessa arquitetura curricular mostrou-se fundamental para investigar em que medida a História Local foi contemplada no documento municipal, tanto em termos de presença quanto de ausência, possibilitando uma avaliação crítica de sua representatividade na proposta educacional vigente.

A história das localidades, de modo recorrente, não recebe a devida atenção, o que contribui para a subvalorização das narrativas locais em favor de histórias consideradas mais amplas ou distantes da realidade vivenciada. Esse processo pode gerar desinteresse e distanciamento, na medida em que tais narrativas se apresentam desconectadas do cotidiano dos sujeitos. Diante desse cenário, a proposição de recursos didáticos constituiu-se como estratégia relevante para aproximar os estudantes da história local, atuando como complemento às lacunas identificadas no currículo oficial. Como observa Melo (2015, p. 42), "trata-se da interação entre conhecimento e ação, na qual o local se configura como espaço privilegiado de atuação dos sujeitos históricos."

Considerando esses elementos, a hipótese central da pesquisa foi a de que a invisibilidade da História Local nos currículos oficiais resulta de múltiplos fatores interligados, dentre os quais se destaca a centralização do Ensino de História em narrativas nacionais e globais, o que acaba por marginalizar a diversidade regional e as experiências históricas locais.

Conforme a análise de Bittencourt (2008), a maneira como os professores escolhem e utilizam os materiais de ensino em sala de aula revela um posicionamento político diretamente vinculado ao compromisso com o desenvolvimento educacional dos alunos. Como afirma a autora: "A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo

de formação que estamos oferecendo” (Bittencourt, 2008, p. 299). Impulsionados pelo desejo de renovar suas metodologias de ensino, muitos educadores passaram a integrar uma gama mais ampla de materiais didáticos, complementando o livro-texto tradicional. Nesse contexto, Zamboni (1991) interpreta o surgimento dos materiais paradidáticos como prenúncio de uma “nova era da cultura do livro” no campo educacional, atribuindo-lhes a função de “complementar o livro didático, subsidiar o trabalho docente e oferecer ao professor e aos alunos novas abordagens a respeito dos temas estudados e/ou propor outros” (Zamboni, 1991, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância desses materiais, ao recomendar:

a ampliação e o suporte na seleção de fontes balizadas de informação e conhecimento – livros paradidáticos, de referência, repositórios/referatórios de objetos digitais de aprendizagem, plataformas educacionais, canais educacionais e de vídeos de divulgação científica etc.” (Brasil, 2018, p. 516).

A intencionalidade do professor mostra-se determinante na escolha e na elaboração dos materiais didáticos, especialmente quando se busca construir pontes entre o conhecimento escolar e a experiência vivida pelos estudantes. No contexto desta pesquisa, a proposta consistiu na criação de um material paradidático que não se restringisse à mera transposição de um saber acadêmico para o ambiente escolar, mas que, em sua dimensão estética e cognitiva, valorizasse o aprendizado histórico a partir do contato significativo com textos ancorados nas vivências locais. Partiu-se do entendimento de que o conhecimento histórico não deve ser simplesmente reproduzido, mas mediado e contextualizado, possibilitando aos estudantes interpretar a experiência histórica de sua comunidade e refletir sobre a construção da identidade local em diálogo com diferentes gerações e saberes.

Como aponta Rüsen (2001, p. 125), a história é essencial para que indivíduos e grupos construam um sentido de identidade, mesmo diante das transformações do tempo. Nesse processo, a noção de “experiência” refere-se aos vestígios do passado com os quais os sujeitos entram em contato no presente, como documentos, tradições, objetos e outras fontes da cultura material e histórica. A relação entre essas experiências e sua interpretação torna-se, portanto, central no ensino de História, pois permite que os estudantes compreendam o conhecimento histórico não apenas como um conjunto de informações, mas como um instrumento para atribuir sentido às heranças do passado que continuam a interpelá-los no tempo presente.

Nesse sentido, a proposta de Rüsen (2007) para a didática da história, compreendida como uma subdisciplina da ciência histórica voltada à reflexão sobre sua finalidade prática, dialoga com o desafio de compreender como o conhecimento histórico se torna significativo no contexto escolar. Essa preocupação não se reduz à adaptação técnica de conteúdos, mas envolve a forma como os sujeitos atribuem sentido ao passado a partir de sua inserção no tempo presente, orientando-se para o futuro.

Conforme argumentam Thorp e Persson (2023), o Ensino de História não pode ser reduzido à formação de “pequenos historiadores” nem ao domínio instrumental de competências metodológicas. Pensar historicamente implica desenvolver, nos estudantes, a consciência de que suas próprias vidas são atravessadas pela História, possibilitando compreender-se simultaneamente como produto de processos históricos e como agente capaz de intervir na realidade social. Nesse sentido, os autores afirmam que:

o pensamento histórico deve ser entendido como um conceito ligado às atividades cognitivas que os historiadores acadêmicos utilizam para a construção da História. [...] não é essencialmente sobre disseminar relatos ou tradições históricas, mas sim sobre se envolver com os problemas epistemológicos que uma percepção linear do tempo nos coloca (Thorp; Persson, 2023, p. 14).

Essa compreensão desloca o foco do Ensino de História da mera transmissão de narrativas consolidadas para o enfrentamento das condições epistemológicas da produção do conhecimento histórico, reforçando a ideia de que pensar historicamente constitui uma postura cognitiva e ética diante da historicidade da experiência humana.

Nessa perspectiva, o Ensino de História configura-se como uma prática social que ultrapassa a intencionalidade individual do professor, estando inserida em um horizonte mais amplo de significação coletiva. O conhecimento histórico ensinado não se limita à transmissão de informações, mas envolve a construção de sentidos compartilhados sobre o passado, legitimados socialmente e mobilizados no presente.

Ao elaborar materiais didáticos, como o livro paradidático aqui proposto, o professor atua como mediador desse processo, criando condições para que os estudantes interpretem criticamente as experiências históricas de sua localidade e relacionem essas experiências às suas próprias vivências.

Esse movimento contínuo, intencional e não intencional, de construção de sentido no Ensino de História adquire especial relevância quando se considera a História local. Longe de constituir apenas um recorte temático, ela se apresenta como

um espaço privilegiado para o exercício do pensar historicamente, na medida em que permite aos estudantes confrontar narrativas consolidadas, reconhecer silenciamentos e compreender a historicidade das identidades que os constituem. Investigar e problematizar a presença e a abordagem da História local nos currículos de História prescritos em nível nacional, estadual e municipal torna-se, assim, uma exigência teórica e pedagógica.

A História local é um elemento fundamental para a construção da identidade histórica dos estudantes, pois possibilita que se reconheçam no tempo e no espaço em que vivem. Segundo Rüsen (2015, p. 261), a identidade histórica se constitui por meio da articulação entre passado, presente e futuro, garantindo uma continuidade narrativa indispensável à experiência humana. Nesse contexto, a História local atua como mediadora entre a experiência cotidiana e a compreensão histórica mais ampla, favorecendo o sentimento de pertencimento e a reflexão crítica sobre a própria comunidade. No entanto, sua presença nos currículos escolares nem sempre reflete essa importância, sendo frequentemente subordinada às narrativas nacionais e globais, o que pode resultar na marginalização de identidades históricas locais.

Essa problemática é bem sintetizada por Medeiros (2013), ao afirmar:

Não basta conhecer histórias e alguns “casos” que poderiam ser veiculados à maneira de curiosidade; para tanto, a história local tem que ir às fontes, fazendo dialogar com o passado com o nosso tempo. Essa história local, uma vez alçada no plano do pensamento, já não é a história tal como a viveram seus próprios autores ou como a vivem hoje; ideal ou retrospecto numa síntese que nela buscam pilares ideológicos para sustentar o seu presente (Medeiros, 2013, p. 14).

Dessa forma, a História local deve ser compreendida como um recurso para problematizar e fortalecer a identidade histórica, possibilitando uma reflexão crítica e historicamente orientada sobre as relações entre o local e o global, bem como sobre as continuidades e rupturas que marcam a experiência histórica dos sujeitos.

A integração da História Local ao Ensino de História requer a consideração das especificidades e da identidade histórica da região de Nova Trento, de modo a possibilitar abordagens que articulem o conteúdo escolar com o contexto experienciado pelos estudantes. A identidade histórica dos moradores de Nova Trento é fortemente influenciada por uma memória coletiva que enfatiza a imigração italiana, consolidando um senso de pertencimento à comunidade. Contudo, conforme destaca Dubar (2005), a identidade não constitui uma essência fixa ou plenamente dada, mas

um processo relacional e permanentemente inacabado, marcado por negociações, tensões e incertezas. Como afirma o autor, “todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza” (Dubar, 2005, p. 135), uma vez que nunca é possível assegurar que a identidade construída para si coincida plenamente com a identidade atribuída pelo Outro.

Nessa perspectiva, a identidade histórica deve ser compreendida como uma construção social situada, continuamente (re)elaborada no interior das relações sociais e das narrativas históricas mobilizadas no presente. Tal compreensão tem pontos de contato com a proposta de Rüsen, ao enfatizar que a orientação temporal dos sujeitos depende da capacidade de interpretar criticamente o passado, evitando leituras essencialistas ou naturalizadas da experiência histórica. A inserção da História Local no currículo deve, portanto, possibilitar aos alunos reconhecer os processos de construção das identidades, problematizando narrativas cristalizadas e abrindo espaço para múltiplas interpretações do passado local.

Nesse contexto, a noção de “tradição inventada”, desenvolvida por Hobsbawm (1984), contribui para compreender como determinadas práticas simbólicas e rituais (como a valorização de elementos da cultura italiana) são frequentemente apresentadas como heranças contínuas, embora resultem de processos históricos relativamente recentes de formalização e repetição. Como afirma o autor, essas tradições “visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição [...] e estabelecem seu próprio passado” (Hobsbawm, 1984, p. 9-10). Em Nova Trento, isso implica refletir sobre como a imigração italiana e outros aspectos da história local podem ser ensinados de modo a integrar múltiplas perspectivas e evitar a reprodução de narrativas únicas ou homogêneas.

Assim, a História Local pode ser explorada como uma abertura para o mundo, conforme propõe Melo (2015). Essa perspectiva busca focalizar as ocorrências significativas dos indivíduos, suas relações de causa e efeito e as diversas maneiras pelas quais se inserem no tempo e no espaço, bem como os sentidos que atribuem às suas experiências, estabelecendo, desse modo, uma ponte entre a vivência local e contextos históricos mais amplos (Melo, 2015, p. 17).

Dessa forma, conectar o local a dimensões mais amplas, como a história nacional e global, possibilita que os alunos desenvolvam uma consciência histórica pautada na reflexão histórica. Além disso, a História Local favorece o resgate da memória coletiva, elemento essencial para a construção de uma identidade histórica

mais plural e transformadora. Isso ocorre porque as lembranças individuais são estruturadas no interior dos grupos sociais, que fornecem os referenciais através dos quais o passado é reconstruído, como observa Maurice Halbwachs ao afirmar que: “A lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente [...]” (Halbwachs, 2006, p. 102).

A proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa fundamentou-se na elaboração de um e-book paradidático como recurso voltado, preferencialmente, aos anos finais do ensino fundamental. O material foi estruturado em torno de dois eixos temáticos centrais, a presença indígena Laklãnõ-Xokleng e a imigração italiana, com o objetivo de articular os conteúdos escolares à história local e possibilitar aos estudantes reconhecer os processos históricos que contribuíram para a construção da identidade tradicional da localidade.

A seleção dessas temáticas partiu da constatação de que a produção historiográfica e memorialística sobre o município de Nova Trento evidencia uma trajetória de valorização seletiva da experiência histórica local. O conjunto de obras disponíveis permite identificar uma linha cronológica de construção da memória coletiva, marcada predominantemente pela exaltação da imigração europeia (especialmente trentina) em detrimento de outras dimensões relevantes do passado local, como a presença indígena e os conflitos fundiários ocorridos durante o processo de colonização.

Essa assimetria na representação histórica influenciou diretamente a maneira como os moradores compreendem e representam sua própria história, fortalecendo uma identidade histórica baseada em narrativas específicas e, muitas vezes, silenciando outras experiências igualmente constitutivas do território. Diante disso, o material paradidático proposto busca tensionar essas narrativas, ampliando o repertório histórico disponível aos estudantes e promovendo a construção de um olhar mais plural sobre a história de Nova Trento.

Para aprofundar a reflexão sobre os processos de construção da memória histórica local, torna-se relevante observar como determinadas narrativas foram sendo consolidadas por meio das produções historiográficas sobre o município ao longo do tempo. A produção sobre a história de Nova Trento teve início ainda nas primeiras décadas do século XX, com registros de caráter historiográfico marcados, em geral, por uma perspectiva informativa e celebrativa.

Destaca-se, nesse contexto, a *Monographia⁴ do Município de Nova Trento* (1926), de Francisco Mazzola, publicada pela Imprensa Oficial do Estado, que representa uma das primeiras tentativas de organizar e divulgar uma narrativa sobre o município, ainda fortemente vinculada à perspectiva das elites locais e às instituições da época. Em seguida, Henrique Carlos Boiateux, em sua *Monografia Nova Trento* (1929), estendeu o olhar sobre aspectos econômicos e políticos da localidade. O livro *Nova Trento* (1950), de Walter Fernando Piazza, ampliou o registro histórico do município, com destaque para aspectos administrativos, territoriais e institucionais.

Na década de 1980, a publicação de Renzo Maria Grosselli, com a colaboração de Annarosa Gianolli, *Vencer ou morrer: camponeses trentinos (vênetos e lombardos) nas florestas brasileiras* (1987), introduziu um olhar mais crítico sobre as condições de vida dos imigrantes e os desafios enfrentados no processo de adaptação ao novo território. A obra foi fundamental para a compreensão do imaginário da “luta” e do “sacrifício” como elementos constitutivos da identidade histórica trentina no Brasil.

Já na década de 1990, o livro de Jonas Cadorin, *Nova Trento outra vez...* (1992), contribuiu com uma abordagem voltada à memória oral, reunindo narrativas pessoais, fotografias e documentos históricos da comunidade. No ano seguinte, a dissertação de Nelvio Paulo Dutra Santos, *Trentinos em Santa Catarina: a evolução econômica de Nova Trento (1875–1960)* (1993), trouxe importantes contribuições à compreensão da história econômica local, ao relacionar os processos de desenvolvimento agrícola e comercial com a ocupação do território pelos imigrantes.

Posteriormente, a dissertação *Gente in mutamento: cultura, identidade e representações em Nova Trento (1875–2000)* (2003), novamente de Jonas Cadorin, aprofundou a análise dos processos identitários da cidade, destacando elementos culturais, conflitos simbólicos e transformações na construção da identidade histórica local ao longo do tempo.

A proposta do livro paradigmático insere-se no campo do Ensino de História a partir da perspectiva do pensar historicamente, compreendido não como mera aplicação de técnicas ou adaptação de conteúdos acadêmicos, mas como uma

⁴ Nos anos 1920, os jornais publicavam monografias que funcionavam como um raio-x das cidades, unindo notícias e elogios às gestões locais. Diferente dos trabalhos acadêmicos de hoje, essas publicações serviam para 'vender' a imagem da cidade, exibindo obras e riquezas para atrair novos negócios e fortalecer os políticos da região

postura cognitiva e epistemológica diante do passado. Conforme Thorp e Persson (2023, p. 14), o pensamento histórico está ligado às atividades cognitivas utilizadas pelos historiadores para construir a História, partindo do reconhecimento de que o passado é qualitativamente distinto do presente e irrecuperável em sua totalidade. Nesse sentido, o ensino de histórica não se reduz à disseminação de relatos ou tradições, mas implica envolver os estudantes nos problemas epistemológicos colocados pela relação entre passado, presente e futuro.

No caso da História local de Nova Trento, a seleção das temáticas, presença indígena Laklãnō-Xokleng e imigração italiana, exigiu considerar não apenas os acontecimentos históricos em si, mas as interpretações, disputas de sentido e ressignificações que esses elementos assumiram ao longo do tempo. Ao adotar o pensar historicamente como eixo estruturante, o material paradidático busca possibilitar que os estudantes compreendam que as narrativas sobre o passado não são naturais nem neutras, mas construções históricas situadas, produzidas a partir de determinados enquadramentos e interesses. Ao reconhecer o caráter construído dessas narrativas, abre-se espaço para refletir sobre os modos pelos quais os sujeitos se relacionam com o passado e constroem sentidos de pertencimento e orientação no tempo.

Essa abordagem dialoga diretamente com a noção de identidade histórica, tal como formulada por Rüsen (2015, p. 260–261), entendida como uma estrutura narrativa que permite ao sujeito orientar-se no tempo, articulando passado, presente e futuro de modo significativo. A História local, ao ser integrada ao ensino, oferece aos estudantes a possibilidade de reconhecer-se como parte de processos históricos mais amplos, ao mesmo tempo em que os convida a refletir criticamente sobre as narrativas que sustentam o pertencimento ao lugar.

Se, para Rüsen, a identidade histórica constitui-se narrativamente na relação entre experiência do passado e orientação temporal, essa construção também pode ser compreendida, em perspectiva sociológica, como um processo relacional e continuamente negociado. Nesse processo, a contribuição de Claude Dubar é fundamental, ao compreender a identidade como uma construção relacional, marcada pela instabilidade e pela negociação contínua. Como afirma o autor, “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída” em um contexto de incertezas (Dubar, 2005, p. 135). Tal perspectiva permite problematizar visões essencialistas da história local e compreender a identidade histórica dos sujeitos como

resultado de interações sociais, memórias compartilhadas e disputas simbólicas, e não como herança fixa ou imutável.

A discussão desses conceitos no Ensino de História exige, portanto, a problematização dos elementos culturais que contribuem para a construção da identidade histórica dos estudantes, bem como dos desafios epistemológicos envolvidos no trabalho com narrativas históricas em sala de aula. Nesse sentido, a contribuição de Hobsbawm (1984) permanece central ao demonstrar que muitas tradições apresentadas como contínuas e autênticas são, na realidade, construções recentes que visam “inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” e estabelecer vínculos artificiais com o passado (Hobsbawm, 1984, p. 9–10). Reconhecer esse caráter construído das tradições permite que a História local seja ensinada de maneira mais reflexiva, favorecendo a compreensão da identidade histórica como um processo em permanente elaboração.

Como observa Melo (2015, p. 98), “a compreensão e interpretação da realidade social contribuem para a construção da identidade histórica, social e política do educando”. A partir dessa perspectiva, este estudo busca contribuir para o fortalecimento da identidade histórica dos estudantes, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel dos sujeitos na construção da sociedade e do Estado. Nesse sentido, o Ensino de História pode favorecer o contato com diferentes interpretações sobre o passado, possibilitando o confronto entre narrativas e a problematização das formas pelas quais os acontecimentos históricos são representados e apropriados socialmente.

Ao inserir a História local no ensino formal de História, cria-se a possibilidade de que os estudantes não apenas reconheçam elementos de sua identidade histórica, como a forte presença da herança italiana em Nova Trento (SC), mas também sejam capazes de questioná-los, reinterpretá-los e reconstruí-los a partir de novos enquadramentos historiográficos. Conhecer os acontecimentos locais sob múltiplas perspectivas amplia a compreensão que os alunos têm de si mesmos e de sua comunidade, permitindo que deixem de ser apenas receptores de tradições para se tornarem sujeitos ativos na construção de sua memória e identidade histórica.

Nesse sentido, a proposta do material paradidático vai além da simples reprodução de um saber acadêmico no espaço escolar. Busca-se criar uma experiência de aprendizagem que articule o conhecimento histórico com a vivência dos estudantes, valorizando tanto a dimensão estética quanto a cognitiva do saber

histórico. Como defende Rüsen (2007, p. 105–106), o conhecimento histórico adquire pleno sentido quando produz efeitos sobre a vida prática, orientando ações, interpretações e expectativas em relação ao futuro.

Esse efeito pode estar baseado em intenções mais ou menos conscientes dos historiadores, mas seu alcance pode ser ampliado por educadores comprometidos com práticas inovadoras, capazes de articular rigor historiográfico e sensibilidade pedagógica. Como afirma Rüsen (2007, p. 86), tais efeitos dependem da “pretensão de validade científica do trabalho do historiador”, mas também da capacidade de o ensino transformar esse saber em orientação significativa para a vida social. Ao atuar como mediador entre conhecimento e experiência, o professor contribui para a formação de sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente o passado e agir de forma consciente no presente.

Diante desse cenário, esta dissertação buscou compreender de que forma a História local pode contribuir para uma prática pedagógica mais crítica e significativa no ensino de História, especialmente nos anos finais do ensino fundamental. Ao problematizar a invisibilidade da história de Nova Trento nos documentos curriculares pretendeu-se ampliar as possibilidades de reflexão dos estudantes sobre os processos de construção da identidade histórica e da memória coletiva.

A proposta do e-book paradidático como recurso didático possibilita esse movimento, ao articular teoria e prática, e permitir que os sujeitos escolares se reconheçam como parte ativa da história do lugar em que vivem. Nesse sentido, a noção de identidade histórica proposta por Rüsen (2015) oferece suporte fundamental, ao compreender o conhecimento histórico como um recurso interpretativo da experiência humana no tempo, capaz de produzir sentido, pertencimento e orientação. Ao mesmo tempo, a incorporação da História local no espaço escolar possibilita desnaturalizar imagens cristalizadas do passado frequentemente sustentadas por tradições inventadas (Hobsbawm, 1984), e promover uma leitura mais plural, crítica e contextualizada da identidade histórica. Assim, espera-se que o trabalho desenvolvido contribua para aprofundar o vínculo entre o Ensino de História e a realidade dos estudantes, ampliando sua capacidade de compreender como se constrói historicamente aquilo que são, o que lembram e o que vivem.

Parte-se do argumento de que o Ensino de História Local, quando orientado pelo pensar historicamente, constitui-se como um recurso fundamental para a

construção da identidade histórica dos estudantes, ao possibilitar a leitura crítica do território, a problematização das narrativas celebrativas e o reconhecimento das experiências históricas silenciadas.

Para investigar essa problemática, a dissertação foi estruturada em três capítulos, organizados de modo a articular reflexão teórica, análise curricular e produção de material didático, tendo como eixo central a relação entre história local, território e construção da identidade histórica.

O primeiro capítulo dedica-se à discussão conceitual e histórica da relação entre história local e identidade histórica, estabelecendo um diálogo entre história local, história regional e os aportes teóricos de Jörn Rüsen (2015). Parte-se da compreensão do território como categoria histórica fundamental para a constituição de pertencimentos e para a produção de narrativas sobre o passado, problematizando o mito do vazio demográfico como elemento estruturante de versões celebrativas da história local. Nesse sentido, o capítulo analisa como a invisibilização dos povos indígenas (em especial dos Laklãnõ/Xokleng) foi historicamente produzida por narrativas que naturalizaram a ideia de “começo” associada exclusivamente à colonização europeia. Ao abordar os processos de ocupação territorial, violência, expropriação e silenciamento, o capítulo busca evidenciar como essas narrativas impactaram a construção da identidade histórica local, consolidando memórias seletivas que ainda operam no presente.

O segundo capítulo volta-se à análise dos documentos curriculares que orientam o ensino de História, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Base do Território Catarinense e as Diretrizes Curriculares Municipais de Nova Trento. Além disso, incorpora a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), fundamentadas na Resolução CNE/CP nº 1/2004 e nas alterações da LDB promovidas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A análise desses marcos normativos permite identificar tanto limites quanto possibilidades para a inserção da história local no currículo escolar, especialmente no que se refere ao reconhecimento da diversidade étnico-cultural, à superação de narrativas homogêneas e à valorização do território como espaço historicamente disputado e significado.

O terceiro capítulo dedica-se à apresentação do produto final da pesquisa: um livro paradidático intitulado *Nova Trento tem outra história*, destinado aos anos finais

do ensino fundamental. O e-book, portanto, não se configura apenas como um recurso pedagógico, mas como uma intervenção no campo da história local, ao reorganizar narrativas consolidadas e tensionar sentidos históricos naturalizados no espaço público. Estruturado em dois grandes eixos: a presença indígena Laklãnõ/Xokleng e os processos migratórios associados à colonização europeia, o e-book propõe-se como um novo elemento informacional e formativo, destinado a favorecer o pensar historicamente por parte dos estudantes e a reflexão sobre a identidade histórica vinculada ao território. Ao problematizar o mito do vazio demográfico, a violência colonial e a ancestralidade indígena, bem como ao analisar criticamente os processos de imigração, o material busca superar leituras celebrativas e simplificadoras do passado local.

Nesse sentido, a imigração é compreendida como um processo histórico marcado por rupturas, deslocamentos forçados, promessas não cumpridas e estratégias de adaptação, sem desconsiderar o sofrimento e a trajetória dos imigrantes, mas também sem apagar as experiências indígenas anteriores e concomitantes. Ao abordar criticamente as comemorações oficiais da imigração, frequentemente promovidas de forma verticalizada e descontextualizada, o e-book propõe uma leitura histórica que valoriza a complexidade dos processos vividos, evitando tanto a romantização quanto a negação das experiências históricas que conformaram Nova Trento.

Espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento do Ensino de História e para a ampliação das reflexões sobre a história local no contexto escolar. Dessa forma, a dissertação articula ensino de História, história local e identidade histórica, compreendendo o passado como experiência interpretada no tempo e o território como espaço de disputa de sentidos históricos.

1. HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE

1.1 ENTRE HISTÓRIA LOCAL E HISTÓRIA REGIONAL

Em fevereiro de 2025, a Prefeitura de Nova Trento publicou o decreto nº 29, que instituiu a obrigatoriedade do hasteamento da bandeira da Itália em espaços públicos internos e externos do município. A justificativa contida no decreto é: "Neste ano de 2025, comemora-se os 150 anos da imigração italiana no Brasil e em Nova Trento, cuja cultura é majoritária no município, sendo pertinente a homenagem à Pátria Mãe de nossos antepassados" (Nova Trento, 2025, online).⁵ Conforme FIGURA1. Esse decreto ilustra de forma enfática a presença marcante da herança cultural italiana na identidade neotrentina. Ao reconhecer e valorizar essa memória coletiva, o poder público atesta como a historiografia local se entrelaça com a construção da identidade da localidade. Esse vínculo, sustentado por símbolos e práticas culturais, reforça a necessidade de compreender como essas representações históricas são mobilizadas na educação e na formação da identidade histórica dos estudantes. Para aprofundar essa análise, torna-se essencial definir o conceito de história local.

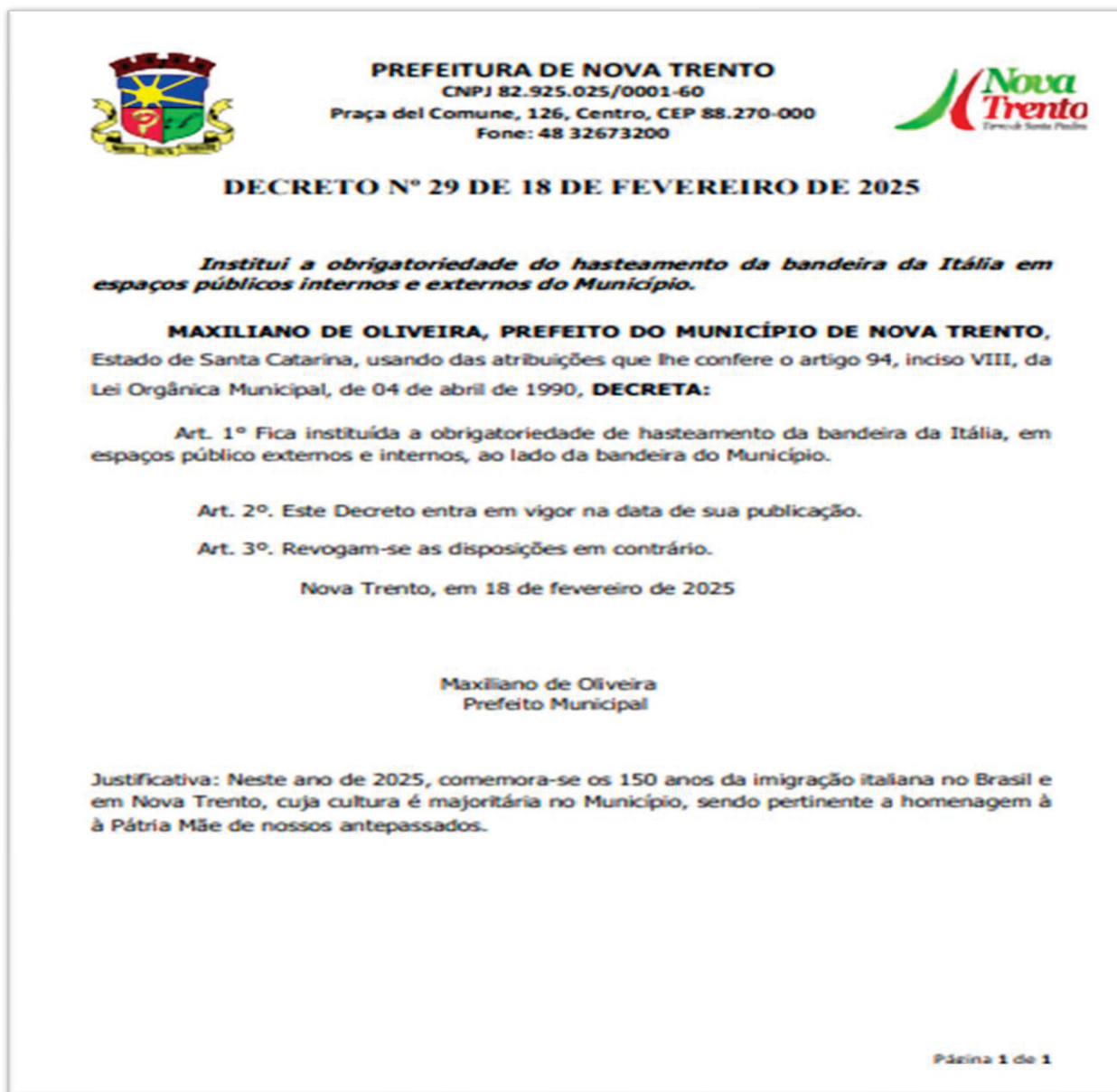
Diversos autores têm se dedicado ao estudo da historiografia local, embora existam divergências quanto à sua delimitação precisa. Contudo, há uma ideia central recorrente nas produções acadêmicas, que se expressa por meio de citações clássicas frequentemente utilizadas nesse campo. Uma das mais relevantes é a de Pierre Goubert (1988), que define:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local) ou uma área geográfica que não seja maior que a unidade provincial comum (Goubert, 1988, p. 71).

Outra reflexão pertinente é a de Blaise Pascal, filósofo e matemático francês: "Uma cidade, um campo, de longe são uma cidade e um campo, mas à medida que nos aproximamos, são casas, árvores, telhas, folhas, capins, formigas, pernas de formigas, até o infinito" (Pascal, 2005, p. 65).

⁵ ⁵ <https://novatrento.sc.gov.br/uploads/sites/349/2025/02/Decreto-029-2025-OBRIGATORIEDADE-DO-HASTEAMENTO-DA-BANDEIRA-DA-ITALIA.pdf>

Figura — 1 - Decreto 029/2025.



Fonte: Nova Trento (2025).

Essas duas citações, embora fundamentais para a conceituação da história local, revelam diferentes formas de percepção desse campo de pesquisa. Enquanto Pierre Goubert (1988) propõe uma delimitação geográfica precisa, Blaise Pascal, por meio de uma metáfora, apresenta uma visão ampliada que enfatiza a complexidade dos detalhes que compõem a localidade. Essa diferença de perspectiva evidencia que a compreensão do local não se limita apenas a um recorte espacial, mas envolve também as formas pelas quais os sujeitos atribuem significado aos espaços em que vivem.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar a própria evolução do conceito de lugar ao longo do tempo. O geógrafo Yi-Fu Tuan, cujos conceitos têm sido amplamente utilizados por pesquisadores do ensino e da pesquisa em historiografia local, oferece contribuições essenciais para compreender a historicidade de cidades, bairros e regiões. Em sua obra *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (1974), Tuan reformula o entendimento de lugar, que antes era analisado meramente como território físico, para uma perspectiva que inclui as relações intersubjetivas e afetivas desenvolvidas pelas pessoas em relação ao ambiente natural ou construído.

Para Yi-Fu Tuan (1980, p. 4), a topofilia refere-se ao elo afetivo entre as pessoas e os lugares, um vínculo difuso, porém vívido e concreto na experiência pessoal. Esses laços são constituídos por experiências, memórias e significados pessoais e culturais atribuídos aos espaços.

No aprofundamento dessa discussão, em *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência* (2015), Tuan diferencia os conceitos de espaço e lugar, afirmando que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”. O lugar pode ser a casa, o bairro, a cidade ou a pátria, configurando centros de valor nos quais se satisfazem necessidades básicas e onde a experiência humana confere significado ao espaço, carregando-o de emoções e memórias (Tuan, 2015, p. 129).

Assim, a relação entre lugar e local torna-se mais complexa: enquanto o local corresponde a um ponto geográfico definido por coordenadas, o lugar adentra uma dimensão subjetiva e social, marcada por significados afetivos e experiências vividas. Essas reflexões são relevantes para pensar os métodos e abordagens da pesquisa em historiografia local e no ensino de História, especialmente no que se refere à formação da identidade histórica em Nova Trento.

Esses conceitos não apenas delimitam o campo da história local, como também apontam a necessidade de abordagens críticas e teoricamente fundamentadas para a análise dos processos de constituição das identidades no espaço vivido. Ao tratar a história local como campo de produção de sentidos históricos, torna-se possível compreender como experiências, memórias e narrativas são articuladas na formação da identidade histórica dos sujeitos.

Medeiros (2013) aponta que a historiografia local tem suas raízes nas corografias, que constituem narrativas histórico-geográficas específicas de

determinados territórios. Um exemplo clássico é a Corografia Brasílica de Aires de Casal (1976), que sintetiza o conceito desse tipo de produção. Posteriormente, textos como crônicas e revistas de história também passaram a ocupar esse espaço, ainda que mantivessem uma preocupação maior com a narrativa do que com a precisão topográfica. O autor exemplifica esse desenvolvimento ao citar obras como a Crônica da Capitânia de São Jorge dos Ilhéus, de João da Silva Campos, e a História de Conquista - Crônica de Uma Cidade, de José Mozart Tanajura, que privilegiam o relato narrativo, além das revistas históricas, que agregam informações de múltiplas áreas (Medeiros, 2013, p. 17-18).

Embora essas primeiras produções frequentemente se afastem da historiografia acadêmica rigorosa, Medeiros reconhece que algumas obras, mesmo fora do meio acadêmico, alcançaram cientificidade e método, como *Vida e Morte do Bandeirante* (Alcântara Machado, 1929) e *Uma Comunidade do Brasil Antigo* (Lycurgo Santos Filho, 1956) (Medeiros, 2013, p. 18). Essa trajetória revela que, apesar de nem sempre a historiografia local ter sido considerada um campo formalmente acadêmico, sua escrita sempre implicou um compromisso interpretativo e de legitimação das experiências vividas em determinados territórios.

O autor ainda ressalta que a produção da história local não é neutra, estando muitas vezes marcada por paradigmas historiográficos tradicionais e pelo contexto político de seus autores. No entanto, essa ancoragem nos modelos clássicos possibilitou a abertura para novas interpretações, estimulando o avanço da reflexão historiográfica sobre o local (Medeiros, 2013, p. 18-19). Isso dialoga com a constante crítica da historiografia aos seus próprios métodos e objetos, acompanhando as transformações paradigmáticas do campo histórico. Desde as bases do historicismo e as sistematizações do positivismo, passando pela ampliação de fontes proposta pela Escola dos Annales, até as abordagens da Nova História Cultural.

Nesse percurso, inserem-se os desafios postos pelo giro linguístico e a renovação dos estudos de memória, que redefiniram o estatuto das subjetividades e o papel das narrativas na construção da realidade. Tais perspectivas permitem que sujeitos historicamente marginalizados e memórias silenciadas sejam integrados ao escopo da investigação científica, oferecendo subsídios para a orientação temporal e para a compreensão da identidade histórica no tempo presente. Que influenciam também a maneira como o ensino da história local pode ser pensado para a formação da identidade histórica dos estudantes.

Medeiros (2013) caracteriza a historiografia local por seu recorte espacial e social delimitado, abrangendo bairros, cidades ou regiões marcadas por vínculos identitários específicos. Essa delimitação permite uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais, culturais e históricas de uma comunidade. Entre seus elementos distintivos, estão as fontes mobilizadas: registros paroquiais, atas de câmaras municipais, jornais locais, fotografias e relatos orais de moradores conferem uma riqueza de detalhes e um vínculo direto com a experiência vivida. Essa vertente historiográfica também se vincula fortemente à memória social e à construção da identidade coletiva, valorizando as múltiplas vozes presentes na comunidade. Embora restrita em escala, a história local possui o potencial de articular o particular com processos mais amplos (regionais, nacionais ou globais), ampliando sua relevância epistemológica e pedagógica.

Para aprofundar essa discussão, recorre-se à obra *História regional do Brasil* (2017), organizada por Vieira et al., que destaca a fluidez entre os conceitos de história local e regional, argumentando que a principal diferença reside na escala de análise. Segundo os autores:

Estamos acostumados a entender o termo região como um limite geográfico da superfície terrestre. Na História regional e local, esse termo rompe paradigmas, sendo concebido como um artefato sociocultural [...] em constante permeabilidade, troca, transformações e movimento (Vieira et al., 2017, p. 7).

Assim, região e local se entrecruzam entre o material e o simbólico, e sua definição deve considerar as representações sociais, culturais e políticas produzidas pelos grupos que ocupam esses espaços. A distinção, quando proposta, é mais geográfica: o local abrangeria uma escala mais restrita, enquanto o regional teria uma abrangência mais ampla — embora os próprios autores optem por utilizar os termos de forma integrada. Complementarmente, José D'Assunção Barros (2022) contribui com o conceito de "historiografia do pequeno espaço", definindo-o como a produção voltada a localidades e unidades regionais situadas abaixo da escala nacional. Para ele, a escolha desse recorte justifica-se pela variedade de formas de pertencimento e pela subjetividade dos grupos sociais, cuja identidade é construída em relação direta com o espaço vivido.

Para nossos fins, entretanto, vamos falar apenas dos lugares que correspondem ao nível das pequenas localidades ou, quando muito, das unidades regionais construídas aquém ou abaixo do nível do estado nacional (o estado, a

província, a região produtora, e assim por diante). "É deste lugar, deste pequeno ou médio lugar, que aqui falaremos[...]considerando como uma historiografia do pequeno espaço (Barros, 2022, p. 25)."

Outro ponto essencial, também explorado por Medeiros (2013), é a relação entre o historiador acadêmico e os memorialistas ou historiadores não profissionais. Essa interlocução é fundamental para a produção da historiografia local e, especialmente, para a contextualização desse conhecimento como saber histórico escolar. O presente trabalho, nesse sentido, propõe a construção de um e-book paradidático que sistematize os resultados da pesquisa acadêmica em diálogo com saberes locais, oferecendo um material complementar às Diretrizes Municipais de Educação de Nova Trento e contribuindo para a formação da identidade histórica dos estudantes por meio da experiência local.

O reconhecimento da historiografia local como produção legítima de conhecimento histórico ainda enfrenta resistências no campo acadêmico. Muitos historiadores profissionais observam com cautela as obras produzidas por autores sem vínculo com universidades, frequentemente denominados memorialistas ou historiadores amadores. A dúvida que permeia essa tensão é se tais narrativas, centradas em cidades, vilas ou regiões específicas e, por vezes, elaboradas sem formação técnica, podem ser reconhecidas como efetivas produções historiográficas.

Contudo, como destaca Medeiros (2013), há obras locais marcadas por rigor metodológico, investigação consistente e observância aos critérios de validade do conhecimento histórico. Seus autores não se limitam à memória afetiva ou a relatos idealizados; ao contrário, empenham-se em reconstruir o passado com base em fontes, contextualização e crítica. Assim, mesmo oriundas de fora do meio acadêmico, tais produções podem alcançar o estatuto de textos históricos e seus autores podem ser considerados legítimos historiadores (Medeiros, 2013, p. 22, 30).

Ainda assim, parte significativa da produção local é escrita com finalidades pragmáticas, comemorativas, identitárias ou políticas. Muitas dessas narrativas surgem de encomendas, voltadas à construção de imagens idealizadas de uma comunidade, frequentemente representada por um gentílico (como "neotrentino") que tende a silenciar conflitos, ocultar dissensos e reforçar consensos. Escreve-se, portanto, uma história que mais celebra do que problematiza, que mais consolida uma memória desejada do que promove análise problematizada.

As limitações dessas obras muitas vezes estão já em sua origem: a escolha de autores que não contrariem os interesses dos comitentes, a seleção temática orientada à harmonia simbólica e a omissão de vozes dissonantes. Apesar disso, Medeiros (2013) reconhece que há também memorialistas comprometidos com uma abordagem crítica, que assumem o desafio de analisar as evidências com rigor crítico mesmo atuando fora das instituições historiográficas.

O historiador escreve a história local como justificção e, localmente, a imposição social para justificar é mais forte. O historiador local está em seu ambiente, dir-se-ia, bem próximo de atores ou descendentes de atores, sob a influência de valores, tradições e mitos muito fortes. Ele próprio, muitas vezes, sente-se integrante daquela história e o é efetivamente. Mas a história local apresenta-se como útil ao poder, à ideologia, ao embate político e ao planejamento. O historiador local tem evidenciado (e escreve muito em razão disso), a especificidade de seu espaço e unifica a sociedade local apesar das contradições, fazendo-a algo identificável como diferente de outras comunidades locais (Medeiros, 2013, p. 27-28).

Esse debate não deslegitima a historiografia local, mas revela sua complexidade e sua inserção em disputas simbólicas por memória, identidade e poder. Ao historiador acadêmico cabe, portanto, não o julgamento sumário, mas a análise crítica e comprometida com a pluralidade e a historicidade. Como ressalta Medeiros (2013, p. 34-35):

A história local não estará fora da historiografia. Aí ela penetra com o estatuto de história e seus autores são historiadores locais. Porém, estes são alçados à mesma altura de outros historiadores científicos? Não. Eles são historiadores locais. E haverá algum grande historiador não científico? A historiografia diz que sim e os compêndios historiográficos tributam-lhe homenagem. Definitivamente a história de uma ciência não é essa própria ciência. Não se pode dizer que a história desde sempre foi ciência e, mesmo hoje, há textos de história destituídos de cientificidade apesar de produzidos em academias, aos quais a historiografia, ainda assim, trata como textos de história. Não o faz com temor de repudiá-los, mas porque o entendem como um dos tipos da escrita da história.

Torna-se possível, dessa forma, distinguir as produções de história local marcadas por rigor metodológico daquelas motivadas predominantemente por um sentimento de pertencimento, afeto pela terra natal ou mesmo por interesses encomendados. A partir dos critérios propostos por Jörn Rüsen (2015), essa diferenciação se apoia em cinco princípios que conferem validade científica ao conhecimento histórico: a existência de carências de orientação; a presença de perspectivas diretoras da interpretação; a adoção de um método de pesquisa

empírica; o uso de formas adequadas de representação; e o cumprimento de funções de orientação histórica. Tais princípios fornecem as bases para que a experiência histórica seja controlável e criticável dentro de parâmetros científicos. Como afirma Rüsen (2015, p. 65), "o método histórico oferece a oportunidade de introduzir critérios de controle da experiência nos embates ideológicos da cultura histórica, tornando criticáveis, assim, as pretensões de validade que decorrem exclusivamente da vontade de poder".

Ao estabelecer esses critérios, Rüsen torna possível distinguir entre uma narrativa construída a partir de procedimentos sistemáticos e aquela produzida apenas com base em memórias afetivas ou interesses circunstanciais. Além disso, sua reflexão sobre o processo de cientificização do pensamento histórico contribui para delimitar o papel do historiador profissional frente a outras formas de produção histórica:

Ao longo do processo de cientificização do processo histórico, os procedimentos mediante os quais se obtém, de modo confiável, saber sobre o passado, evoluíram para um cânone regular da pesquisa histórica. Aplicá-lo e dominá-lo produtivamente definiram e definem até hoje o caráter profissional das historiadoras e dos historiadores (Rüsen, 2015, p. 79).

Essa diferenciação não invalida a contribuição de memorialistas ou autores locais, mas ressalta a necessidade de análise crítica das fontes, narrativas e finalidades envolvidas, especialmente quando se trata de sua inserção no campo do ensino.

Autores como Medeiros (2013) e Vieira et al. (2017) também apontam que tanto a história local quanto a história regional se constituem como alternativas críticas às abordagens tradicionais da história nacional ou universal. Essas abordagens mais amplas tendem a privilegiar grandes eventos e protagonistas do poder, muitas vezes em detrimento das experiências cotidianas e das particularidades dos espaços menores:

A história regional se faz em oposição crítica à história geral ou universal, uma vez que questiona, a partir da cultura, os efeitos contextualmente situados dos processos. Portanto, ao destacar o aspecto da regionalidade, apontamos para o caráter local dos processos históricos em busca de uma história em nível local, devendo antes assumir que esses processos não possuem a mesma abrangência e nem são percebidos da mesma maneira em todos os lugares (Vieira et al., 2017, p. 53).

Ao colocar o foco no lugar vivido, seja bairro, município ou região administrativa a historiografia local oferece um olhar sensível às especificidades e às experiências

de sujeitos historicamente colocados à margem. Tanto a abordagem local quanto a regional reafirmam a legitimidade desses campos dentro da historiografia, utilizando os mesmos instrumentos analíticos das demais vertentes científicas. O que as diferencia não é o rigor teórico ou metodológico, mas o recorte espacial e o compromisso com a valorização das vivências cotidianas como fonte de conhecimento histórico. O reconhecimento da memória como elemento fundamental nesse tipo de abordagem destaca sua função na constituição de identidades e na valorização de sujeitos esquecidos historicamente. Contudo, a memória é também um dos desafios e mesmo limites da historiografia local. Medeiros (2013) deixa clara a necessidade de um olhar atento, já que sua natureza é seletiva e mutável. Nisso reside a exigência do rigor metodológico por parte do historiador. Vieira et al. (2017) também chamam atenção para esses limites:

É preciso, também, estar atento ao fato de que a memória se produz a partir de escolhas, seletivamente “dizendo” o que deve ser preservado, na relação entre o lembrado e o esquecido. Muitas vezes, é produzida por lacunas que se constituem em meio de silêncios e tencionam sua relação com a investigação científica, que pressupõe apreender a memória ao seu favor e como o lugar das fontes históricas e a partir das relações que estabelecem com o tempo e espaço que são mobilizadas. **A memória não é a rememoração do passado: ela implica estabelecer uma complexa rede de diferentes temporalidades e lugares** (Vieira et al. 2017, p. 25, grifo nosso).

As potencialidades da história local e regional para ressignificar vivências particulares que dialogam com processos históricos mais amplos. Medeiros (2013) enfatiza como essas narrativas, ainda que centradas em escalas reduzidas, contribuem para o entendimento de dinâmicas regionais e nacionais. Principalmente, essa história nacional deve receber tantas críticas quando a história local, já que essas generalizações tinham e podem ter intencionalidades de desqualificar o particular em benefício do sentimento nacional.

Pode-se objetar que também na história geral, ou nacional, o obscurecimento igualmente ocorre, e isto é verdade. Historiadores estiveram empenhados em criar uma nação e para isso cunharam expressões como *sentimento nativista* — com correspondentes movimentos — independência elemento nacional etc. (Medeiros, 2013, p28).

Vieira et al. (2017), por sua vez, propõem uma relação dialética entre o local e o nacional, recusando hierarquizações e defendendo a multiplicidade como valor historiográfico. Quando se fala de identidade, ambos os autores convergem ao

mostrar como as experiências vividas em determinados territórios, articuladas à memória coletiva, estruturam identidades individuais e coletivas. Enquanto Medeiros (2013) aponta para temas como família e escola como eixos recorrentes da história local, Vieira et al. (2017) aprofundam essa discussão ao eleger a questão identitária como núcleo central da pesquisa histórica no espaço regional.

Reconhecer a importância da história local e regional no processo de ensino e aprendizagem é essencial para trazer ao contexto educativo elementos que habitam o imaginário da comunidade, no caso desta pesquisa, a cidade de Nova Trento. Ao oportunizar aos estudantes o contato com a história do lugar em que vivem, promove-se não apenas a apropriação e a ressignificação desse passado, mas também o enfrentamento de dificuldades pedagógicas, a aproximação com o conhecimento histórico, o estímulo ao pensamento crítico e a reflexão sobre a prática docente. Em síntese, aspectos fundamentais como a valorização da memória, do espaço vivido e dos sujeitos historicamente silenciados se destacam por meio de diferentes ênfases teóricas e metodológicas.

Em conjunto, essas abordagens contribuem para uma historiografia mais plural, reflexiva e comprometida com as comunidades, gerando impactos significativos tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História. Compreender a historiografia local como uma produção historiográfica legítima (embora atravessada por disputas de memória, relações de poder e diferentes formas de pertencimento) permite reconhecer sua complexidade e potencial educativo. A partir de critérios de cientificidade e da valorização dos sujeitos históricos em seus contextos específicos, a história local revela-se não apenas como um campo fértil para a produção de conhecimento, mas também como uma possibilidade concreta de formação cidadã e crítica. Nesse sentido, ao se propor a construção de um e-book que leve os conteúdos da história local de Nova Trento para o espaço escolar, torna-se fundamental analisar as possibilidades de trabalho com essa perspectiva e sua articulação com o currículo escolar, de modo a integrar saberes históricos significativos à realidade dos estudantes.

1.2 ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL.

O Ensino de História Local representa uma estratégia didática fundamental para a formação de identidades e o fortalecimento do pertencimento dos estudantes

ao seu espaço de vivência. Em consonância com os objetivos desta dissertação, torna-se fundamental discutir a relevância pedagógica dessa abordagem e as possibilidades de sua inserção no ambiente escolar. Dada a especificidade das narrativas históricas locais, como ocorre em Nova Trento, este trabalho busca contribuir para a construção de material paradidático em formato eletrônico (e-book), articulando teoria e prática docente.

O Ensino de História Local exige que os estudantes desenvolvam a capacidade de pensar historicamente, isto é, de mobilizar conceitos e procedimentos que permitam analisar criticamente as narrativas sobre o passado e compreender como elas influenciam o presente. Segundo Thorp e Persson (2023, p. 27), pensar historicamente não se reduz ao domínio de técnicas metodológicas, mas constitui "uma atitude ou postura diante da História, e de nós mesmos, marcada pela disposição de questionar, interpretar e atribuir sentido às experiências humanas no tempo". Essa postura é essencial para que os alunos não apenas recebam informações sobre a historiografia local, mas problematizem as narrativas dominantes e reconheçam os sujeitos historicamente silenciados.

A articulação entre o pensar historicamente e a identidade histórica reside na função de orientação da vida humana no tempo. Enquanto o pensar historicamente fornece as ferramentas cognitivas — como a análise de evidências, a compreensão de causas e consequências, e o reconhecimento de múltiplas perspectivas —, a identidade histórica é o resultado do uso desses instrumentos para que o sujeito compreenda quem é e como deve agir no mundo (Rüsen, 2015). No contexto de Nova Trento, essa relação torna-se particularmente relevante: ao desenvolver o pensamento histórico sobre a imigração italiana e a presença indígena Laklãnõ-Xokleng, os estudantes podem construir uma identidade histórica não baseada em mitos celebratórios, mas em uma consciência ética dos conflitos e silenciamentos que moldaram a comunidade.

O pensamento histórico possui uma dimensão ética que lida com o julgamento de ações passadas e com as "obrigações memoriais que devemos, no presente, às vítimas, heróis ou outros antepassados" (Thorp; Persson, 2023, p. 18). No caso de Nova Trento, essa dimensão se manifesta na necessidade de confrontar o "drama do imigrante" (frequentemente romantizado nas narrativas oficiais), com o apagamento histórico dos Xokleng, povos originários do território. Ao proporcionar aos alunos múltiplas oportunidades para utilizar, problematizar e confrontar suas próprias

experiências enquanto sujeitos históricos, o Ensino de História Local permite que reconheçam que sua identidade não é um dado natural, mas uma construção cultural dinâmica e aberta à contestação (Thorp; Persson, 2023, p. 27).

Nesse sentido, a produção de um e-book paradidático sobre a história local de Nova Trento busca instrumentalizar o pensar historicamente como postura fundamental para a formação da identidade histórica dos estudantes. O material digital não se limita a apresentar fatos do passado, mas possibilita propor situações em que os alunos possam exercitar ativamente essa capacidade interpretativa, mobilizando conceitos históricos, como migração, território, memória e apagamento, para examinar suas próprias compreensões culturais. Assim, o recurso didático articula-se aos objetivos das Diretrizes Municipais de Educação de Nova Trento e às competências estabelecidas pela BNCC, oferecendo um material que dialoga com a realidade local e promove a formação de sujeitos históricos conscientes.

A abordagem da trajetória local contribui diretamente para a formação e ressignificação de identidades, conforme evidenciado por produções do ProfHistória. Vale ressaltar que a obra de Melo (2015), *História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar*, aqui utilizada como referência central, é emblemática nesse contexto: trata-se de uma das primeiras dissertações defendidas no âmbito do programa, que surgiu justamente com a tarefa de fomentar pesquisas e práticas inovadoras, até então pouco contempladas pelo mestrado acadêmico tradicional. Não por acaso, a historiografia local tornou-se o tema de maior destaque e recorrência entre os trabalhos desenvolvidos no ProfHistória ao longo de seus dez anos de existência, consolidando-se como um dos eixos centrais dessa proposta formativa.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento histórico acadêmico e escolar buscam ser instrumentos de ação efetiva na sociedade, materializando-se na dimensão da práxis, tem-se a percepção, **construção ou consolidação das identidades como referenciais para a vivência social**, especialmente porque não podemos tomar uma identidade como produto social pronto e acabado, ao contrário, ela está em permanente processo formativo (Melo, 2015, p.42. grifo nosso).

A abordagem da historicidade de Nova Trento permite fortalecer ou reconfigurar identidades e ampliar a capacidade de intervenção dos sujeitos no tecido social. Nesse sentido, conferir centralidade às narrativas locais não significa restringir o olhar, mas sim integrar essas experiências singulares ao panorama histórico nacional e global. Como explica Melo (2015, p. 34-35):

Os acontecimentos locais sejam eles políticos, econômicos, sociais ou culturais são, na atualidade, muito influenciados pelos fatos que ocorrem no nível global, até pela rapidez das informações e o acesso a elas. Esse fenômeno, paradoxalmente, tem como um dos seus efeitos, a renovada importância do local e uma tendência que se observa de estimular culturas sub-nacionais e regionais, talvez por questões de resistência e de enfrentamento cultural, em que ocorre a percepção, para os diferentes sujeitos históricos, de que mesmo pensando globalmente as suas ações cotidianas são locais.

A relevância pedagógica do Ensino de História Local reside nessa capacidade de conectar o macro e o micro da experiência humana, articulando as vivências cotidianas dos estudantes com as diversas escalas da História (Melo, 2015). No cotidiano escolar, professores percebem a necessidade crescente de um Ensino de História que dialogue com a realidade dos estudantes, conferindo à historiografia local um papel central nessa busca por sentido. No entanto, a escassez de materiais didáticos e paradidáticos adequados ainda constitui um obstáculo para a implementação efetiva dessa abordagem.

Melo (2015, p. 19) observa que, para muitos estudantes, o estudo da História ainda carece de sentido, visto que o ensino tradicional costuma se distanciar da realidade vivida pela comunidade e trata o aluno como mero espectador de fatos, sem promover reflexão ou elaboração crítica. Por isso, inserir a história local em uma historicidade mais ampla é fundamental para romper o isolamento, reconhecer a mútua influência entre as dimensões local e geral e construir narrativas plurais que incluam diferentes sujeitos históricos.

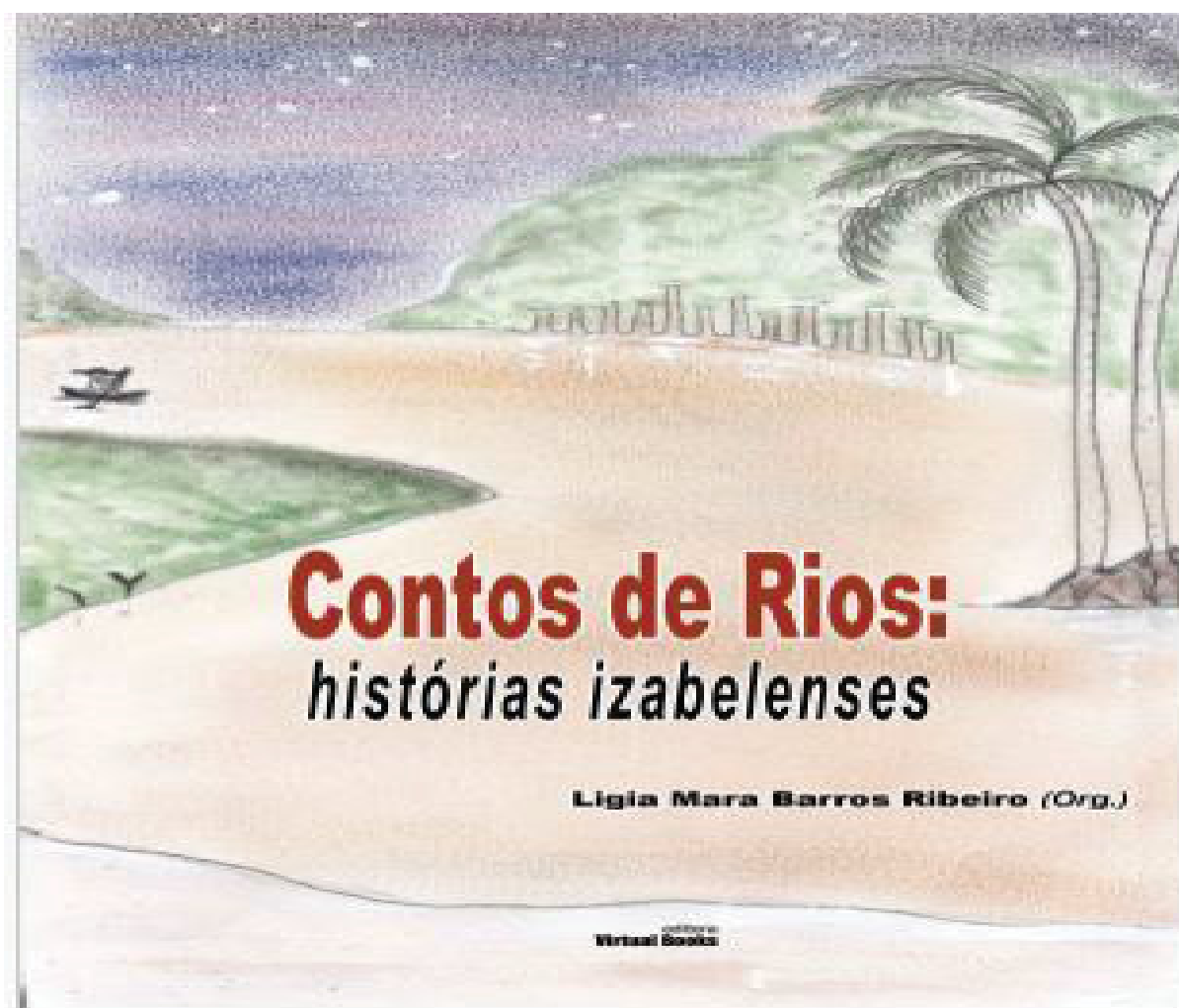
Schmidt (2004, p. 113) destaca que o estudo da localidade permite uma compreensão múltipla da História, ao possibilitar tanto a análise de micro-histórias quanto o reconhecimento de suas particularidades em relação a processos mais amplos. A historiografia local permite, assim, aos sujeitos históricos reconhecerem-se como parte de um processo contínuo, sendo a ligação entre conhecimento e prática cotidiana fundamental para uma atuação social mais consciente.

Com base nessas premissas, destacam-se três dissertações do ProfHistória que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa: a dissertação de Lígia Mara Barros Ribeiro, intitulada *Contos de rios: memórias sobre as águas e o ensino de história em Santa Izabel do Pará* (2020); o trabalho de Girleide Barbosa Fontes, *Ensino de História: o currículo, o local e a cultura escolar como elos constituintes* (2018); e a pesquisa de Airton Volnei Prochnow, *Produção de Material Didático para o Ensino da História do Município de Nova Candelária – RS* (2021).

Esses trabalhos abordam temas como identidade, currículo e cultura escolar, com destaque para propostas didáticas centradas na historiografia local e a elaboração de materiais digitais, como e-books, em sintonia com o propósito desta dissertação.

A dissertação de Lígia Mara Barros Ribeiro, *Contos de rios: memórias sobre as águas e o ensino de história em Santa Izabel do Pará* (2020), constitui um exemplo significativo da utilização da história local como recurso para o ensino de História. A autora parte da história ambiental da cidade (tendo os rios e igarapés como eixo narrativo) e insere memórias e experiências dos moradores como elementos centrais para a construção de um saber histórico sensível e socialmente implicado. Sua proposta ultrapassa a mera descrição do espaço natural, ao buscar compreender, com os alunos, como as transformações socioambientais impactaram a vida cotidiana e a identidade da comunidade local.

Figura 2 — Histórias Izabelenses



Fonte: Ribeiro (2020).

A intenção de trabalhar com a história ambiental é nítida, pois o estudo aborda a perspectiva ambiental com destaque para os rios nas aulas de História. A autora busca integrar a natureza aos processos históricos, valorizando os rios Izabelense, Jordão e Caraparu não apenas como cenário, mas como agentes históricos que moldaram o cotidiano da população. O projeto *Memórias das Águas Izabelenses*, desenvolvido com alunos do ensino médio, teve como ponto de partida entrevistas com moradores mais antigos e análise de obras sobre a história local. Essa vivência permitiu aos estudantes historizar a natureza, compreender suas transformações e desenvolver uma consciência ambiental e crítica sobre a realidade em que vivem.

O foco pedagógico da pesquisa se revela especialmente na construção de uma proposta de intervenção junto aos estudantes, na qual as memórias coletadas sobre os rios servem como base para a produção de contos. Essa atividade evidencia a mobilização do pensamento histórico como postura ativa dos estudantes, que não apenas recebem informações, mas produzem sentidos a partir de suas vivências (Thorp; Persson, 2023). A escolha pelos contos como forma de apropriação do conhecimento histórico demonstra uma preocupação metodológica com o engajamento afetivo dos alunos e com a produção de sentidos a partir de suas experiências. A produção do e-book *Contos de Rios: histórias izabelenses* é a culminância desse processo, reunindo as memórias ambientais, as reflexões dos alunos e a valorização do espaço vivido. O trabalho de Ribeiro oferece, assim, uma referência importante para esta pesquisa, ao articular memória, meio ambiente e historiografia local de maneira sensível e crítica, ao mesmo tempo em que constrói um caminho metodológico claro para a inserção desses temas no contexto escolar. Seu exemplo reforça a relevância da história local como um campo fértil para práticas educativas que dialogam com o cotidiano e promovem a consciência histórica e ambiental dos sujeitos.

O trabalho de Girleide Barbosa Fontes, *Ensino de História: o currículo, o local e a cultura escolar como elos constituintes* (2018), oferece uma contribuição importante ao estudo do Ensino de História a partir da historiografia local. Ao investigar a prática pedagógica em uma escola da rede estadual da Bahia, mais especificamente no município de Conceição do Coité, a autora explora as interações entre o currículo estadual, a história ensinada e os saberes produzidos na sala de aula. Sua pesquisa se distingue por focar na articulação entre o currículo formal, a identidade local e a

cultura escolar, um aspecto crucial para entender como a história local pode ser integrada ao ensino de História.

Figura 4 — E-book



Fonte: Fontes(2018).

Um dos aspectos centrais da dissertação é a constatação da ausência de materiais didáticos voltados para a historiografia local no contexto baiano, especialmente ao trabalhar com o eixo temático "Identidade e Cultura". Este vazio de recursos impulsionou a autora a desenvolver uma proposta de material didático, concretizada no livro *Conceição do Coité: do Sertão dos Tocós ao Território do Sisal*. Esse material visa atender a uma demanda identificada pelos próprios professores do município, que apontaram a necessidade de um recurso capaz de dialogar com a realidade local

e ao mesmo tempo integrar as discussões históricas mais amplas, como a História do Brasil e a História geral.

Em termos metodológicos, a pesquisa de Fontes se destaca pela articulação entre teoria e prática. A análise do currículo da rede estadual baiana, que abrange a área de Humanas, serve como ponto de partida para a reflexão sobre como a escola, enquanto produtora de conhecimento, pode trabalhar com o local sem perder de vista as dimensões mais amplas da História. A autora busca entender a relação entre a teoria (currículo) e a prática (vivências), evidenciando como a escola pode ser um espaço de produção e reflexão sobre a história, tanto local quanto nacional.

A proposta didática apresentada na dissertação, representada pelo livro, possui uma clara intencionalidade pedagógica: oferecer aos professores uma ferramenta que os ajude a trabalhar a historiografia local de maneira significativa. O livro não se limita a ser um recurso para os professores; ele também pode ser utilizado pelos próprios alunos, o que amplia sua utilidade no contexto escolar. A proposta articula história local e currículo formal, transformando o conhecimento acadêmico em recurso didático acessível e contextualizado, permitindo que o Ensino de História seja mais próximo da experiência vivida pelos estudantes, ao mesmo tempo em que mantém a exigência acadêmica da disciplina.

Cabe destacar, ainda, que embora o produto final da pesquisa de Fontes seja um livro, ele foi disponibilizado em formato digital, o que o torna compatível com os critérios de seleção adotados neste trabalho. A escolha pelo formato digital amplia o acesso ao material, facilita sua distribuição entre professores e estudantes e responde às demandas contemporâneas por recursos educacionais mais flexíveis e acessíveis. Essa característica aproxima ainda mais a proposta da autora da intenção deste projeto, que visa à elaboração de um e-book sobre a história de Nova Trento-SC, igualmente comprometido com a realidade escolar e com a valorização da história local.

Essa dissertação apresenta soluções metodológicas interessantes que podem ser valiosas para o desenvolvimento do e-book sobre Nova Trento-SC. A autora não só identifica uma lacuna no currículo (a falta de materiais didáticos sobre a história local), como também propõe uma resposta concreta a essa lacuna, ao criar um material que tanto dialoga com a história local quanto se articula com as necessidades pedagógicas da escola. Além disso, a proposta de Fontes reforça a importância de o Ensino de História ser contextualizado, considerando a realidade dos estudantes e a

construção de uma identidade histórica mais próxima da vivência local. Esse enfoque pode ser um importante modelo para o seu projeto, que visa integrar a história de Nova Trento ao currículo de História de forma pedagógica e acessível.

Cabe destacar, ainda, que embora o produto final da pesquisa de Fontes seja um livro, ele foi disponibilizado em formato digital, o que o torna compatível com os critérios de seleção adotados neste trabalho. A escolha pelo formato digital amplia o acesso ao material, facilita sua distribuição entre professores e estudantes e responde às demandas contemporâneas por recursos educacionais mais flexíveis e acessíveis. Essa característica aproxima ainda mais a proposta da autora da intenção deste projeto, que visa à elaboração de um e-book sobre a história de Nova Trento, igualmente comprometido com a realidade escolar e com a valorização da historiografia local.

Prochnow (2021), em sua pesquisa intitulada *Produção de Material Didático para o Ensino da História do Município de Nova Candelária – RS*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em rede nacional ProfHistória da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), teve como objetivo principal a elaboração de um material didático sobre a história do município de Nova Candelária-RS para o Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

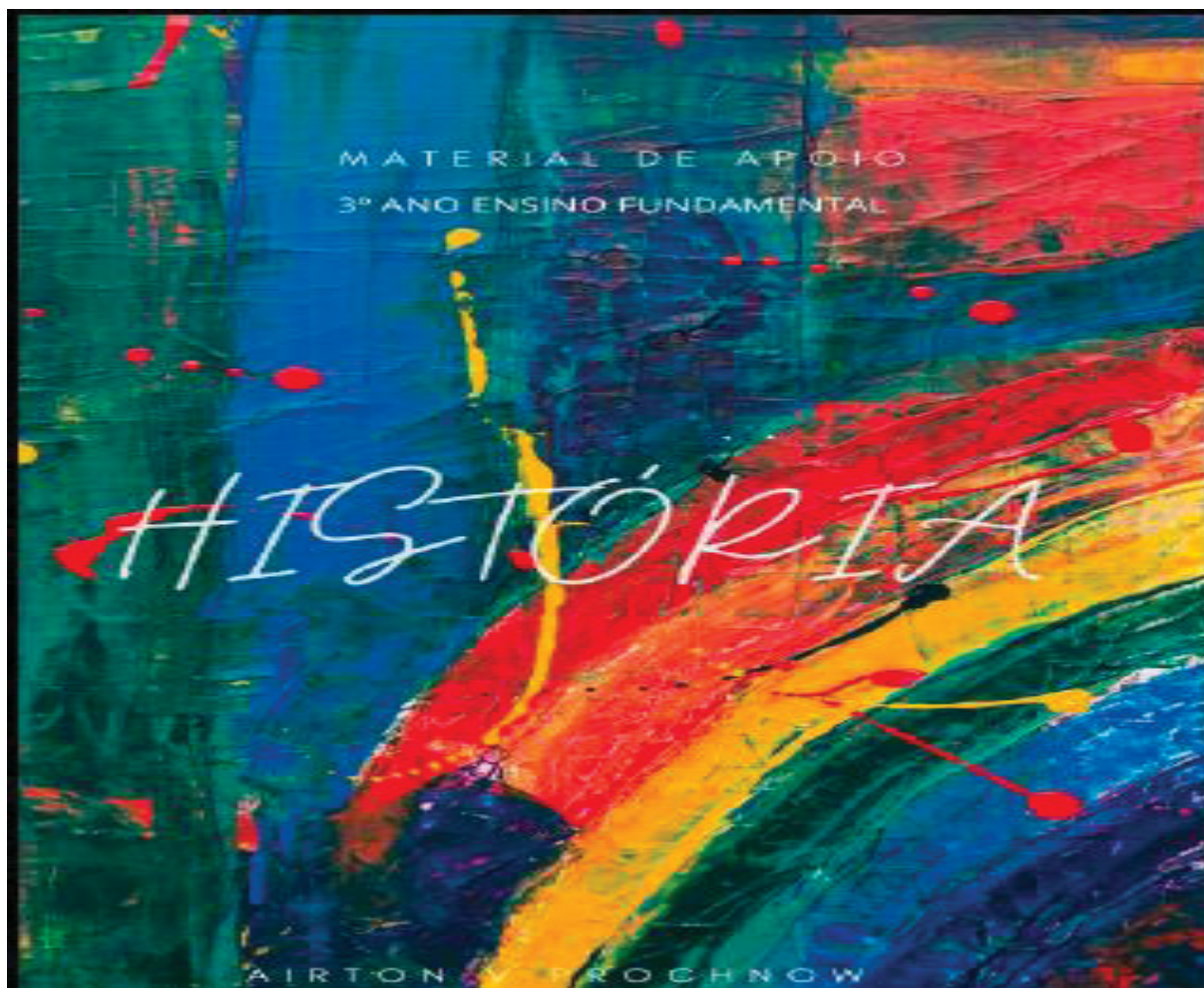
A motivação para esse trabalho surgiu da vivência do próprio autor como professor na rede municipal de ensino. Prochnow (2021) identificou a ausência de materiais organizados e acessíveis sobre a historiografia local, o que gerava dificuldades para o desenvolvimento das aulas e um sentimento de insegurança entre os professores, muitos dos quais não possuíam formação na área de humanas. Diante desse contexto, o autor buscou construir um material que possibilitasse aos estudantes compreender a historicidade de seu entorno social, cultural e econômico, valorizando seu cotidiano e fortalecendo os vínculos com a comunidade local.

A dissertação fundamenta-se na defesa da historiografia local como ferramenta para a construção da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento. Prochnow (2021) propõe uma articulação entre as diferentes escalas históricas — local, regional, nacional e mundial — e dialoga com referenciais teóricos voltados à história, à memória e ao ensino de História.

Inicialmente, o autor pretendia organizar um seminário para a coleta de memórias orais, envolvendo alunos e comunidade. Contudo, com o advento da pandemia de COVID-19, a proposta metodológica teve de ser adaptada, levando o

autor a recorrer a fontes alternativas, como produções acadêmicas dos municípios de Crissiumal e Boa Vista do Buricá (municípios de origem de Nova Candelária), acervos pessoais e institucionais, e entrevistas com moradores mais idosos.

Figura 5 — Material de apoio.



Fonte: Prochnow (2021)

O produto final da dissertação é um material didático estruturado em formato de e-book, constituído por textos, fotografias, depoimentos, mapas, leis e símbolos. O material foi elaborado para ser utilizado no ensino da história do município com foco no 3º ano do ensino fundamental, em consonância com as habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre os temas abordados estão as moradias, festas populares, organização política-administrativa do município, símbolos municipais, espaços públicos e privados, modos de vida no campo e na cidade, a história dos primeiros moradores e o patrimônio cultural local.

A opção pelo formato digital amplia significativamente a acessibilidade do material, especialmente em um contexto no qual os recursos impressos muitas vezes são escassos ou de difícil distribuição. Essa característica atende aos critérios adotados neste trabalho, que prioriza a análise de materiais em formato digital. O e-book criado por Prochnow (2021) representa, portanto, uma experiência concreta de produção didática voltada à historiografia local, que valoriza a experiência dos alunos e promove um Ensino de História mais contextualizado.

Outro aspecto relevante da pesquisa é a valorização do professor como produtor de saberes. Prochnow (2021) reforça a importância da atuação docente na elaboração de materiais didáticos, especialmente no campo da historiografia local, onde muitas vezes não há publicações sistematizadas disponíveis. O autor ressalta que, apesar das dificuldades enfrentadas — como a escassez de bibliografia específica e os impactos da pandemia —, a produção do material representou uma oportunidade de qualificar sua própria prática e de oferecer suporte a outros professores do município. Há ainda a intenção de disponibilizar o e-book para toda a rede municipal e, futuramente, publicá-lo também em formato impresso.

A experiência relatada por Prochnow (2021) reforça a pertinência da elaboração de materiais didáticos sobre a história local como estratégia para aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes. Sua proposta pode servir de inspiração para o desenvolvimento do e-book sobre Nova Trento-SC, tanto pelo foco na valorização da identidade local quanto pela adoção de uma abordagem metodológica que articula diferentes fontes e perspectivas. A dissertação também destaca a viabilidade de se produzir materiais de qualidade mesmo em contextos de limitação de recursos, reafirmando o papel ativo dos professores na construção do conhecimento histórico no ambiente escolar.

Essas dissertações demonstram como o Ensino de História se fortalece ao incorporar a historiografia local como recurso de aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes. Ao propor materiais didáticos contextualizados e sensíveis às identidades locais, essas experiências revelam a potência pedagógica do trabalho com o território vivido. Tais práticas confirmam que o Ensino de História não se limita à transmissão de conteúdos abstratos, podendo promover a construção de sentidos e o fortalecimento de vínculos identitários.

Essa preocupação, contudo, não é nova: já nas décadas de 1980 e 1990, estudiosas do campo do Ensino de História sinalizavam a urgência de aproximar a

vivência cotidiana dos estudantes da construção do saber histórico. Em seu artigo *Memória e história local: ensino e pesquisa*, publicado na revista *Tópicos Educacionais* em 1994, Célia Toledo Lucena defende que "o estudo do lugar tem um papel essencial no ensino da História, como espaço onde ocorrem as manifestações do cotidiano e como ponto de partida para a construção do conhecimento" (Lucena, 1994, p. 124). De modo convergente, Elza Nadai, no texto *Ensino de História: conceitos, temas e métodos*, publicado nos *Cadernos CEDES* em 1990, argumenta que a valorização da experiência social dos sujeitos permite ao aluno "reconhecer-se como sujeito histórico, compreendendo sua trajetória como parte do processo coletivo de construção da História" (Nadai, 1990, p. 3). Essas reflexões demonstram que o diálogo entre historiografia local, identidade e ensino já mobilizava debates relevantes há décadas, e que as experiências mais recentes retomam e atualizam essas preocupações à luz das demandas contemporâneas da educação.

A partir dessas contribuições, busca-se aprofundar a relação entre a trajetória local e a identidade histórica, em interlocução com a perspectiva de Jörn Rüsen. Suas categorias interpretativas oferecem uma base teórica fundamental para compreender como os sujeitos constroem e interpretam seu lugar na História. É importante destacar que a identidade é um conceito amplo, englobando dimensões culturais, sociais e psicológicas. Rüsen (2007, p.33) refere-se especificamente à participação da memória, isto é, dos conhecimentos históricos que ela traz à consciência, como uma das influências nas identificações culturais, sociais e psicológicas, mas não a única. Assim, ao falar de identidade histórica, Rüsen (2015) não se limita à noção geral de identidade, mas enfatiza como a história desempenha um papel crucial nas identificações que fazemos no presente. Essa perspectiva ajuda a entender que a construção da identidade histórica é um processo dinâmico, onde a historiografia local serve como um recurso importante para ressignificar o passado e fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes.

1.3 HISTÓRIA LOCAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA NA CONCEPÇÃO DE JÖRN RÜSEN

Para Rösen (2015), a vida humana requer um mínimo de continuidade e profundidade temporal, tanto na experiência individual quanto nas relações interpessoais. Ao narrar sua própria experiência no tempo, o indivíduo, consciente ou inconscientemente, recorre a referenciais e vivências que estão intimamente ligadas ao local onde reside. No entanto, a mera duração física da existência não é suficiente; é necessário que essa passagem do tempo seja moldada por uma duração cultural, que humaniza a experiência temporal. Essa duração cultural transcende a vida de um único indivíduo, sendo construída historicamente ao longo das gerações e influenciando, ao mesmo tempo, o contexto em que continua a se desenvolver. Como afirma Rösen (2015, p. 271), "a vida humana está condicionada a que cada pessoa, por si e na relação com os demais, possua um mínimo de densidade e continuidade no processo temporal de sua vida cotidiana".

No contexto de Nova Trento, a identidade histórica dos moradores é fortemente influenciada por uma narrativa que construiu a cultura histórica local, consolidando a cidade como um espaço de identidade italiana. Essas manifestações encontram respaldo analítico no conceito de "tradições inventadas", proposto por Eric Hobsbawm (1984). Para o autor, muitas tradições, embora apresentadas como antigas, são construções modernas, criadas com o propósito de legitimar estruturas sociais, estabelecer identidades coletivas e inculcar valores. Segundo Hobsbawm (1984, p. 10), elas cumprem funções como "estabelecer ou simbolizar a coesão social [...]; legitimar instituições, status ou relações de autoridade; e socializar, inculcar ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento".

Em Nova Trento, esse mecanismo torna-se perceptível: os rituais italianos operam como instrumentos de socialização e também como fronteiras simbólicas, definindo quem pertence, ou não, ao núcleo de protagonismo da memória local.

No entanto, esse mesmo processo pode silenciar outras memórias e experiências históricas, como a do povo Laklãnõ-Xokleng, cuja presença na região antecede a imigração europeia e permanece invisibilizada nas narrativas oficiais. Esse aspecto evidencia o caráter seletivo, conflituoso e disputado da identidade histórica. A memória coletiva e a tradição moldam a percepção do tempo e do pertencimento, conectando passado e presente e estruturando a forma como os indivíduos se reconhecem dentro do seu grupo de referência. Esse processo histórico, culturalmente construído, possui uma duração que ultrapassa a vida física de um indivíduo. As mudanças e permanências que formam a historicidade do local

constituem uma base para a vivência do sujeito no tempo, conferindo sentido à sua experiência e consolidando o que entendemos por identidade.

Assim, a identidade histórica não é estática, mas um processo contínuo, no qual tradição e memória coletiva se renovam e se ressignificam, assegurando a conexão entre diferentes gerações e fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade (Rüsen, 2015, p. 261). A Prefeitura de Nova Trento exemplifica essa dinâmica ao destacar:

A presença da Cônsul Eugênia Tiziana Berti representa um momento de grande significado para Nova Trento, município que tem suas raízes fortemente ligadas à cultura e à história italiana. [...] Trata-se de uma oportunidade para valorizar a história, as tradições e os valores que construíram a identidade de Nova Trento (Nova Trento, 2025, online).

Essa declaração institucional não apenas valida a importância das narrativas históricas, mas também ilustra como a identidade neotrentina é constantemente reafirmada e renegociada através da valorização das tradições italianas, refletindo o processo de construção de uma identidade coletiva que é tanto inclusiva quanto seletiva.

O conceito de identidade nas ciências humanas e sociais é dinâmico e multifacetado, exigindo uma problematização teórica que contemple sua construção e transformação ao longo do tempo. Esta dissertação adota o conceito de identidade histórica proposto por Jörn Rüsen, historiador alemão contemporâneo vinculado à teoria da história, colocando-o em diálogo comparativo com a perspectiva de Claude Dubar, sociólogo francês dedicado ao estudo das trajetórias sociais e profissionais. Não se trata de relação de influência entre autores, mas de aproximação conceitual: ambos elaboram reflexões sobre a constituição da identidade como processo histórico e social.

Para Rüsen, a identidade histórica permite ao indivíduo reconhecer-se no tempo e no espaço e orientar expectativas de futuro, sendo compreendida como uma necessidade humana fundamental. Dubar (2005), por sua vez, entende a identidade como um processo de "identificação" não fixo, mas contingente e socialmente construído. Como afirma o autor, "a identidade não é aquilo que permanece necessariamente 'idêntico', mas o resultado duma 'identificação' contingente" (Dubar, 2005, p. 8).

A contribuição de Dubar (2005) reside na distinção entre duas dimensões complementares da identidade: a identidade para si e a identidade para o outro. A

primeira representa a dimensão biográfica, a narrativa íntima que o sujeito tece sobre sua própria trajetória ao longo do tempo, definida com base em suas experiências pessoais. A segunda refere-se à dimensão relacional, constituída pelas classificações, categorias e expectativas impostas pela sociedade e pelas instituições: a escola, o Estado e os grupos de convivência. Essa dualidade revela que a construção do "eu" é indissociável da convivência social, manifestando-se na intersecção entre o que o indivíduo projeta para si e o que a sociedade lhe atribui. Como observa Dubar (2005, p. 25):

a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições

Essa perspectiva ressoa profundamente com a ideia de Rüsen de que a identidade histórica é moldada pelas narrativas coletivas e pela experiência temporal do sujeito. Ambos os autores convergem ao reconhecer que as experiências individuais estão entrelaçadas com contextos sociais e culturais, formando uma base para o reconhecimento e a autodefinição dentro de uma comunidade. Dubar argumenta que esses dois eixos, a identidade para si e a identidade para o outro, raramente estão em perfeita harmonia. O indivíduo desenvolve estratégias para lidar com as tensões entre quem ele deseja ser e as imagens que o meio social lhe devolve. Trata-se de um processo de socialização inacabado, como afirma Dubar (2005, p. 136):

a socialização é, portanto, um processo inacabado, permanente e interativo, implicando um diálogo multidirecional entre os socializadores e o socializado, exigindo renegociações permanentes de acordo com a ordem temporal, as circunstâncias e os contextos de ação.

Essa compreensão da identidade como processo contínuo e negociado encontra ressonância na concepção rüseniana de identidade histórica. Para Rüsen, nos processos mentais em que o sujeito humano obtém a certeza de si, o pensamento histórico desempenha um papel fundamental. Como o autor afirma, "não se pode responder à pergunta sobre quem sou eu, sem contar uma história sobre a própria vida" (Rüsen, 2015, p. 271). A identidade não é dispersa pela multiplicidade de identificações; ao contrário, ela se fortalece através delas. Tanto indivíduos quanto comunidades desenvolvem suas identidades por meio de narrativas que estabelecem uma continuidade no tempo. Esse processo também se manifesta em unidades

sociais, como uma cidade, onde os habitantes compartilham uma trajetória comum que os identifica historicamente e fortalece o senso de pertencimento.

Rüsen define a identidade histórica como "o suprassumo de uma diversidade de identificações articulada coerentemente em perspectiva temporal. Ela integra acontecimentos pessoais e fatos do passado na relação de um sujeito pessoal ou social para consigo mesmo" (Rüsen, 2015, p. 264). Essa definição dialoga diretamente com a proposição de Dubar sobre a identidade como resultado de processos de socialização que, conjuntamente, "constroem os indivíduos e definem as instituições" (Dubar, 2005, p. 135). Ambos os autores reconhecem que a identidade é simultaneamente estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva. Em última análise, a identidade configura-se como um equilíbrio tenso entre autonomia e determinismo: embora as instituições forneçam as molduras, os atos de atribuição, cabe ao indivíduo a tarefa de reinterpretar esses sentidos para forjar uma identidade pessoal singular.

Compreende-se, assim, que o conceito de identidade histórica formulado por Jörn Rüsen possui pontos de contato com a sociologia de Claude Dubar, especialmente na distinção entre identidade para si e identidade para o outro. Não se trata de uma relação de influência direta entre os autores, mas de aproximações teóricas que permitem abordar dimensões complementares do problema da identidade. Essa articulação evita posições extremas: recusa tanto a concepção da identidade como expressão puramente subjetiva quanto a redução do indivíduo a mero produto passivo das estruturas sociais.

O ser humano constitui-se por meio de um discurso coerente sobre si mesmo, uma narrativa que exige o exercício contínuo da consciência de sua própria historicidade. Trata-se de um movimento de autoafirmação que não nega heranças culturais nem condicionamentos sociais, mas os integra na produção de sentido ao longo do tempo. Como observa Dubar (2005, p. 135), a construção da identidade ocorre em um campo marcado pela incerteza: "todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza [...]. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela é sempre construída".

Outros autores das ciências sociais também contribuem para a compreensão da identidade como um processo dinâmico. Entre eles, Stuart Hall (2006) argumenta que, na era contemporânea, as antigas estruturas que forneciam identidades, como

classe, gênero e nacionalidade, encontram-se em transformação, sustentando que “a identidade não é uma essência fixa, mas um processo de identificação sempre inacabado” (Hall, 2006, p. 13). Em perspectiva semelhante, Zygmunt Bauman (2005) descreve a “modernidade líquida” como um período em que as identidades se tornam transitórias e voláteis, observando que “a identidade se tornou um projeto, algo a ser constantemente negociado e reinventado” (Bauman, 2005, p. 52). Já Gertrud Nunner-Winkler (2011) destaca que a identidade pode alcançar certa estabilidade por meio do comprometimento com valores morais socialmente significativos.

Essas reflexões oferecem importantes aportes para compreender a identidade como construção social e histórica. No entanto, a abordagem de Jörn Rüsen acrescenta a esse debate o papel específico da História na constituição das identidades, ao enfatizar que tal processo se efetiva “numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, que não podem dizer quem ou o que são, sem dizer ao mesmo tempo quem ou o que são os outros com os quais têm a ver” (Rüsen, 2001, p. 87).

A narrativa histórica desempenha, portanto, papel central na constituição de sentido. Rüsen (2001, p. 155-156) explica que a constituição de sentido produzida pela narrativa histórica opera-se em quatro planos: no da percepção de contingência e diferença no tempo; no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais; e, por fim, no da motivação do agir que resulta dessa orientação. Como sintetiza o autor, “sentido articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo”. Essa consolidação da identidade consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução temporal (Rüsen, 2001, p. 126).

Rüsen (2007, p. 18) argumenta que a introdução do princípio da argumentação discursiva orientada pelo consenso nas narrativas próprias ou de terceiros produz um efeito libertador. A humanidade, como pressuposto regulativo de uma faculdade racional própria ao gênero humano, possibilita a regulação pacífica e consensual das relações conflituosas entre identidades históricas particulares. Além disso, a experiência ameaçadora do tempo torna necessária a atividade constituidora de identidade do pensamento histórico (Rüsen, 2007, p. 41). É justamente essa

experiência que exige a produção de sentido mediante a narrativa histórica, permitindo que os sujeitos não apenas compreendam as transformações temporais, mas também se posicionem como agentes conscientes dentro delas.

Em um contexto local como o de Nova Trento, onde a identidade é fortemente atrelada à imigração italiana e suas manifestações culturais, a perspectiva de Rüsen em diálogo com Dubar permite compreender como essa identidade não é um dado fixo, mas um processo dinâmico em constante renovação. A tradição e a memória coletiva desempenham um papel essencial nesse sentido, pois garantem a transmissão de experiências e valores que estruturam a identidade histórica da comunidade. A construção dessa identidade ocorre através da reinterpretação do passado, na qual eventos históricos e aspectos culturais são ressignificados conforme as mudanças sociais e temporais. Assim, a narrativa histórica local não apenas reflete a identidade neotrentina, mas também a influência, reafirmando sua história e promovendo um senso de continuidade que se manifesta no cotidiano dos moradores.

A principal contribuição de Jörn Rüsen para o estudo da identidade histórica de Nova Trento está na concepção da narrativa como um elemento estruturante do pertencimento social. Sua abordagem permite compreender como a história local não é apenas um relato do passado, mas um mecanismo ativo na construção da identidade. Ao enfatizar que a identidade histórica se forma através da articulação entre passado, presente e futuro, Rüsen demonstra que a memória coletiva e a tradição são essenciais para a continuidade da experiência histórica. Essa perspectiva, articulada com a distinção de Dubar entre identidade para si e identidade para o outro, oferece uma base teórica robusta para compreender os processos de identificação em Nova Trento.

Nesse sentido, a análise de Wilian Carlos Cipriani Barom (2017) complementa essa reflexão ao posicionar Rüsen como um pensador que se situa "entre a modernidade e a pós-modernidade". Barom reconhece as críticas pós-modernas, especialmente no que diz respeito à fragmentação da identidade e à subjetividade do sujeito, mas rejeita os extremismos relativistas que podem comprometer os fundamentos da historiografia. Rüsen, segundo Barom, admite que a identidade é múltipla e mutável, mas defende a existência de um "eu" orientador, permitindo que o sujeito mantenha uma coerência narrativa, articulando diversas identificações em uma estrutura de sentido ao longo do tempo (Barom, 2017, p. 147).

Barom insere a discussão da identidade no campo da linguagem e da produção cultural através do pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2000), que argumenta que identidade e diferença são resultadas de atos de criação no âmbito linguístico, produzidos socialmente e carregados de relações de poder. Rüsen reconhece a função estruturante da linguagem, mas rejeita a redução da identidade a construções discursivas, propondo que o sujeito dá sentido à realidade histórica a partir de sua experiência temporal situada. A crítica de Rüsen ao pós-modernismo também se dirige a Hayden White, que equipara a historiografia à literatura. Rüsen rejeita o caráter autorreferencial da narrativa histórica, sustentando que a história escrita mantém uma relação concreta com a realidade histórica (Barom, 2017, p. 152).

A tese de Barom (2017), assim, fornece uma leitura sofisticada de Jörn Rüsen como um pensador que equilibra a abertura à crítica pós-moderna com a revalorização da história como ciência e instrumento de orientação. Sua análise demonstra que a identidade histórica não se reduz a um essencialismo fixo, tampouco à instabilidade da fragmentação pós-moderna, mas constitui uma construção narrativa e situada de sentido. Tal perspectiva fortalece a compreensão da história como prática cultural de humanização, capaz de conectar o sujeito a seu tempo e à sua coletividade. Em síntese, a identidade histórica emerge como uma síntese reflexiva, em que o sujeito reconhece as influências do meio sem abdicar de sua capacidade de interpretar e narrar sua própria trajetória, articulando a dimensão biográfica (identidade para si) com a dimensão relacional (identidade para o outro) em um processo contínuo de construção de sentido no tempo.

1.4 DO POVO LAKLÃNÕ-XOKLENG À ITALIANIDADE: MEMÓRIA E IDENTIDADE EM NOVA TRENTO (SC).

1.4.1 O Mito do Vazio Demográfico e a Invenção do Começo

A produção histórica sobre Nova Trento raramente ignora a presença indígena anterior à chegada dos imigrantes. Pelo contrário, ela a reconhece, mas quase sempre de modo ambíguo. Ao se referirem aos povos originários, os principais cronistas e

pesquisadores locais os mencionam sob o rótulo genérico de "bugres"⁶, termo herdado da linguagem colonial, carregado de preconceito e desumanização. Esse tratamento linguístico revela uma operação historiográfica mais ampla: os indígenas são incluídos na narrativa apenas como prelúdio ou obstáculo, nunca como sujeitos históricos plenos. Bartel (2025, p. 63) identifica essa perspectiva como característica da matriz colonizadora, na qual o imigrante europeu é retratado como o representante da "civilização" e do "progresso", enquanto os povos originários aparecem como "selvagens" a serem superados pela marcha civilizatória.

Os títulos das seções falam por si. Walter Piazza (1950), em sua obra *Nova Trento*, dedica um subcapítulo intitulado "Os Bugres", no qual descreve o encontro entre os "desbravadores" e os "legítimos donos da terra". Jonas Cadorin (1992), em *Nova Trento outra vez...*, nomeia uma seção como "Bugres: os legítimos donos da terra são despejados", reconhecendo o conflito, mas ainda dentro da lógica da substituição. Renzo Grosselli (1987), o termo "I Bugres" é utilizado. Esses autores admitem que o território não estava vazio, mas paradoxalmente, tratam a colonização como se inaugurasse a história. Essa ambiguidade não é acidental: ela reflete uma estrutura discursiva consolidada ao longo de décadas, que Bartel (2025, p. 40) denomina matriz historiográfica colonizadora, caracterizada por compartilhar noções e motivações que moldam a forma como o passado é interpretado e narrado.

Piazza (1950), por exemplo, reconhece que o "elemento desbravador encontrou o primitivo e legítimo dono da terra" e que "das lutas entre o bugre e o elemento branco temos notícias havidas nas terras do atual município de Nova Trento" (Piazza, 1950, p. 18). Contudo, essa presença é logo empurrada para o passado, como uma etapa superada pela marcha civilizadora. Dentro da lógica da matriz colonizadora, o contato é interpretado como um "feliz epílogo" ou uma ação heroica destinada a garantir a paz e a expansão colonial (Bartel, 2025, p. 31, 45). Práticas violentas, como a captura e "adoção civilizatória" de crianças indígenas, eram vistas como um benefício nobre oferecido pelos imigrantes (Bartel, 2025, p. 93).

⁶ Bugre: Termo pejorativo e etnocêntrico com raízes na Idade Média, derivado do francês *bougre* (búlgaro/herexe) para designar grupos considerados infiéis à Igreja. Durante a colonização do Brasil, o vocábulo foi resgatado por europeus para rotular os indígenas como "selvagens", "hereges" ou "não cristãos". A palavra carrega uma forte carga negativa, sendo historicamente utilizada para desumanizar povos nativos — especialmente os Kaingang e Xokleng — e legitimar perseguições e massacres promovidos por milícias coloniais.

Cadorin (1992) segue a mesma lógica quando escreve que "o interior da então Província permanecia despovoado. Os únicos ocupantes eram os índios (caingang e botocudos) e tropeiros na região do planalto" (Cadorin, 1992, p. 14). Na frase seguinte, a ideia de despovoamento reaparece: "O contingente populacional existente era inexpressivo diante da vastidão do território." Assim, ainda que admita a presença indígena, o autor a trata como ausência política, um vazio de civilização, de povo e de história. Essa formulação reaparece na justificativa da colonização: "A imigração de indivíduos ou famílias de outros países foi a solução pensada e aceita pelos líderes políticos do império brasileiro. O imigrante garantiria a posse da terra" (Cadorin, 1992, p. 15). A Lei de Terras de 1850 (Lei Imperial nº 601) foi o instrumento jurídico que materializou essa política. Ao tratar das "terras devolutas" do Império, a lei incentivou a imigração europeia para Santa Catarina, intensificando os conflitos entre colonos e indígenas (Peres, 2009, p. 20). Embora o artigo 12 prevísse a reserva de terras para a "colonização dos indígenas", o objetivo real era afastar os grupos das frentes de expansão colonial para transformá-los em mão de obra agrícola sedentária (Peres, 2009, p. 23, 109).

Renzo Grosselli, embora crítico à retórica oficial, também reproduz, em parte, o mesmo paradigma. Para ele, "a escassez da população foi uma das razões que aconselharam as autoridades do Rio e de Desterro a iniciar um processo de colonização [...] iniciando a 'conquista do interior' que será concluída cem anos depois" (Grosselli, 1987, p. 266). A colonização é narrada como um avanço inevitável sobre um território "escasso em gente", reafirmando a ideia de que o Sul precisava ser povoado. Mesmo quando denuncia as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes, Grosselli reforça o mito do espaço vazio e da luta contra a natureza e os "bugres ferozes", ao descrever a "tríade de adversidades" que definiu a experiência do colono: o clima tropical, a "mata virgem" e a resistência indígena (Grosselli, 1987, p. 357). Essa narrativa omite que o território era intensamente habitado e que os povos Laklãnõ-Xokleng mantinham um sofisticado sistema de ocupação baseado no nomadismo estacional ou pendular, deslocando-se anualmente entre o litoral e o planalto catarinense seguindo os ciclos da natureza (Peres, 2009, p. 31, 125).

Essas formulações locais não estão isoladas. Elas se inserem em uma narrativa muito mais ampla, que percorre toda a historiografia do Sul do Brasil. Como demonstra Lúcio Tadeu Mota (2008, p. 49–51) em seu estudo sobre o Paraná, o "vazio demográfico" foi uma construção política e ideológica, criada para justificar a

apropriação de territórios indígenas. O discurso oficial e os textos da primeira metade do século XX repetiam a mesma imagem: terras "devolutas", "selvagens", "desabitadas", "virgens". Essa retórica legitimava a ocupação, pois fazia parecer que a colonização europeia trazia vida a um espaço morto, quando, na verdade, o que havia era apagamento simbólico de sociedades inteiras. Bartel (2025, p. 64) denomina essa perspectiva como matriz estatal, que no século XIX chancelou a visão colonizadora ao promover a "Guerra Justa" contra os indígenas, vistos como obstáculos à nação.

Segundo Mota (2008, p. 89–91), ao definir o interior como "vazio improdutivo", o Estado e a elite econômica transformaram a expansão territorial em um ato de progresso nacional. A violência da expropriação foi recoberta pela ideia de "civilização", e os conflitos com os povos indígenas (como os Kaingang, que resistiram bravamente até o início do século XX), foram silenciados sob a aparência de uma conquista pacífica. Livros didáticos, geógrafos e intelectuais reforçaram o mesmo modelo, descrevendo o território como um "sertão desabitado" ou "deserto humano", pronto para ser revelado pelo trabalho do colono. Esse padrão discursivo ajuda a compreender o caso catarinense. Em Nova Trento, como no Paraná estudado por Mota, o "vazio" nunca foi geográfico, mas ideológico, um vazio produzido pelo discurso histórico, que excluía da narrativa os povos que já habitavam a região.

Piazza, Cadorin e Grosselli, cada um à sua maneira, participaram da reprodução desse imaginário. Ao mesmo tempo em que reconhecem o indígena como "legítimo dono da terra", reafirmam a colonização como início legítimo da história local, perpetuando o dualismo entre civilização e selvageria. Esse processo resultou na devastação dos territórios tradicionais Xokleng devido à construção de estradas e núcleos coloniais, como Blumenau, fundado em 1850 (Peres, 2009, p. 33, 35). A perda de espaços de caça e coleta dificultou a sobrevivência do grupo, intensificando os confrontos violentos. A identidade Xokleng foi historicamente estigmatizada por termos pejorativos como "bugres", "selvagens" ou "bárbaros", usados nos discursos oficiais para legitimar o extermínio promovido pelos "bugreiros" (Peres, 2009, p. 63, 140).

Contudo, as pesquisas recentes demonstram que, muito antes da chegada dos colonos europeus, o território do atual Vale do Itajaí era intensamente habitado e disputado pelos povos Xokleng-Laklãnõ. Conforme detalha Mota (2017, p. 226–229), o ataque de Passo Ruim, ocorrido na noite de 13 de janeiro de 1868, deve ser

entendido dentro de um contexto de resistência ativa e sofisticada. A ação, que resultou na morte de seis pessoas, não foi um ato isolado, mas parte de um conjunto de estratégias empregadas pelos Xokleng para enfrentar a invasão de seus territórios tradicionais, localizados entre o Alto Itajaí e o rio Negro. Essas estratégias incluíam ataques cuidadosamente planejados, emboscadas, e o uso de táticas de invisibilidade, como caminhar "sobre o lado externo dos pés para ocultar o rastro" ou evacuar aldeias antes da chegada de tropas punitivas (Mota, 2017, p. 234).

Bartel (2025, p. 149) observa que a matriz acadêmica, surgida a partir da década de 1930, passou a utilizar o rigor da etnografia e da história crítica para desconstruir os preconceitos das correntes anteriores, rejeitando a ideia de "superioridade racial" e conferindo protagonismo e agência aos povos originários. Para os acadêmicos, termos como "pacificação" são analisados como "noções ideológicas que ocultam estratégias de dominação territorial" (Bartel, 2025, p. 46). A matriz indígena, por sua vez, representa a produção escrita pelos próprios Xokleng-Laklãnõ, caracterizada como uma "história militante", indissociável das lutas por terra e direitos (Bartel, 2025, p. 91). Os pesquisadores indígenas rejeitam o termo "pacificação", considerando-o pejorativo e sinônimo de opressão, preferindo utilizar o termo "contato" (Bartel, 2025, p. 93, 269).

Havia também um sistema complexo de defesa, com armadilhas profundas e muros de madeira protegendo aldeias permanentes, além de estratégias de contato e diplomacia seletiva, quando avaliavam que o invasor não representava ameaça direta. Longe de serem "selvagens irracionais", os Xokleng demonstravam alta capacidade de observação, planejamento e adaptação frente à violência crescente das frentes colonizadoras. Antes do confinamento em reservas, a identidade Laklano-Xokleng estava intrinsecamente ligada ao nomadismo estacional. O principal motivador desse deslocamento era a coleta do pinhão (semente da *Araucaria angustifolia*), que amadurecia entre abril e junho (Peres, 2009, p. 5, 29). O pinhão era a base energética da dieta Xokleng, e sua maturação atraía caça abundante, permitindo que os grupos permanecessem acampados no planalto por até três meses (Peres, 2009, p. 31, 126).

Como forma de resistência e ressignificação, a comunidade remanescente passou a autodenominar-se Laklãnõ, que significa "povo do Sol" ou "povo ligeiro", rejeitando o nome "Xokleng", que é visto como uma marca imposta pelo colonizador (Peres, 2009, p. 119-120). Essa matriz utiliza a história oral dos anciãos para denunciar traumas (como doenças e o silenciamento da língua), e para reafirmar sua

identidade, desafiando as versões deturpadas escritas pelos não indígenas (Bartel, 2025, p. 92, 266, 271). O impacto biológico do contato foi devastador: após o aldeamento, doenças como a gripe e o sarampo dizimaram a população. De um grupo estimado em 400 indivíduos no início do contato, restavam apenas 106 em 1932 (Peres, 2009, p. 156).

Esses episódios desmontam definitivamente o mito do vazio. A presença Xokleng-Laklãnõ — atestada por registros arqueológicos de mais de 1.500 anos; evidencia que o "começo" da história de Nova Trento não se dá com a imigração europeia, mas com a interrupção violenta de um processo histórico muito anterior. O "vazio demográfico", portanto, foi uma invenção política: uma maneira de transformar a expropriação em epopeia, o conflito em harmonia, o apagamento em origem. Em suma, as diferentes matrizes historiográficas funcionam como lentes de diferentes ângulos: enquanto a colonizadora foca no brilho das cidades erguidas pelo imigrante, a indígena foca nas feridas abertas no solo onde essas cidades foram construídas (Bartel, 2025).

Reconhecer isso não deslegitima a memória dos imigrantes, mas amplia o sentido de pertencimento histórico. Contar a história de Nova Trento é também contar a história de quem resistiu antes dela existir. Compreender que, sob o mito do vazio, pulsa uma terra cheia de vozes, rastros e histórias silenciadas. O contato permanente e a posterior "pacificação" em 1914 alteraram profundamente o grau de autonomia dos Xokleng-Laklano. Segundo a classificação de Darcy Ribeiro, o grupo passou de um estado "isolado" para um de "contato permanente" e, por fim, "integrado", caracterizado pela dependência econômica da sociedade nacional (Peres, 2009, p. 24-27). Essa transição forçada do nomadismo para a sedentarização sob tutela do Estado representa não apenas uma mudança territorial, mas uma ruptura radical com um modo de vida milenar, cujas consequências reverberam até o presente.

1.4.2 Do povo Laklãnõ-Xokleng à italianidade: memória e identidade em Nova Trento

“Abbiamo fatto l'Italia, ora bisogna fare gli italiani”⁷
Massimo D'Azeglio.⁸

⁷ “Fizemos a Itália, agora temos que fazer os italianos”

⁸ Massimo d'Azeglio, nascido em Turim em 1798 e falecido na mesma cidade em 1866, foi uma figura multifacetada na história italiana, destacando-se como estadista, romancista e pintor. Sua atuação política foi marcada por um liberalismo moderado, com a defesa de uma união federal entre os estados

Massimo D'Azeglio ficaria, ao mesmo tempo, satisfeito e perplexo ao ver os desdobramentos de sua famosa afirmação feita no século XIX. Se, por um lado, a unificação política da Itália foi concluída a partir do estabelecimento do Reino da Itália, por outro, um de seus efeitos colaterais foi a imigração em massa de italianos para outros países. No entanto, a sua surpresa seria ainda maior ao descobrir que essa identidade italiana não apenas sobreviveu no exterior, mas se consolidou mesmo entre falantes de italiano que emigraram de territórios que, à época, sequer chegaram a integrar a Itália unificada.

Se D'Azeglio chegasse hoje na cidade de Nova Trento, veria as cores da bandeira italiana espalhadas por toda parte (desde o portal de entrada da cidade até a pintura dos postes da rede elétrica). Além disso, a bandeira do município traz uma referência evidente ao Reino da Itália, com um brasão ao centro, reforçando ainda mais esse vínculo simbólico. No entanto, é indispensável observar que essa construção identitária italiana, tão visível e celebrada no espaço público de Nova Trento, não se deu sobre um território "virgem" ou "desabitado". Antes da chegada dos imigrantes europeus, a região era tradicionalmente habitada pelos povos indígenas Laklãnõ-Xokleng, que mantinham relações profundas com o território, suas matas e seus rios.

Nesse contexto, o processo de colonização, iniciado na segunda metade do século XIX, implicou a expulsão violenta, a perseguição e, em muitos casos, o extermínio sistemático desses povos, resultando em sua quase completa eliminação do vale do Rio Tijucas e áreas adjacentes. A compreensão desse processo pode ser ampliada a partir da reflexão de Darcy Ribeiro acerca da formação histórica das sociedades americanas. Em *O Processo Civilizatório* (1968), o autor apresenta um

italianos, um ideal que o diferenciou de outros líderes da época. Como primeiro-ministro da Sardenha, posição que ocupou por quase três anos, d'Azeglio consolidou o sistema parlamentar, assegurando o status constitucional do jovem rei e promovendo reformas significativas. Entre suas realizações, destacam-se a busca por um tratado de paz com a Áustria, a introdução da liberdade de culto, o apoio à educação pública e a tentativa de reduzir o poder do clero nos assuntos políticos locais. Após deixar o cargo de primeiro-ministro, d'Azeglio continuou a influenciar a política italiana como senador, buscando a reconciliação entre o Vaticano e o recém-formado Reino da Itália. Sua trajetória foi marcada por um compromisso com a modernização e a unificação da Itália, preparando o terreno para os eventos que moldariam o país nas décadas seguintes.

modelo interpretativo da evolução sociocultural⁹ que busca explicar os diferentes caminhos de desenvolvimento das sociedades humanas (Ribeiro, 1968, p. 63–70). Esse quadro teórico fundamenta análises posteriores sobre a constituição dos povos do continente, nas quais identifica, entre outras categorias, os chamados “povos transplantados”, formados pela transferência de populações europeias que procuram reproduzir, nos territórios de destino, instituições, formas de organização social e referências culturais herdadas das sociedades de origem (Ribeiro, 1970, p. 72–75).

No contexto das colônias de imigração no sul do Brasil, esse processo contribuiu para a reprodução de práticas culturais e representações identitárias associadas ao universo europeu. Em muitos casos, tal dinâmica ocorreu paralelamente à desconsideração das formas de ocupação e das tradições já presentes no território, contribuindo para a marginalização ou invisibilização das populações indígenas que habitavam essas regiões antes da chegada dos colonos.

Essa dinâmica de construção simbólica pode ser aprofundada a partir da análise de Maria Gravari-Barbas (2014), que distingue o “patrimônio sangue”, herdado diretamente dos antepassados e valorizado pelo grupo dominante, do “patrimônio solo”, correspondente ao patrimônio transmitido pelo próprio território e que carrega marcas e memórias de grupos anteriores. Segundo a autora:

A identificação comum a um conjunto de bens patrimoniais forja um sentimento de pertença a um grupo, graças a um jogo sutil de inclusão-exclusão. O patrimônio deriva do 'valor humano das posses, dos espaços defendidos contra forças adversas, dos espaços amados (Gravari-Barbas, 2014, p. 27).

Essa dinâmica de seleção de memórias e apagamento de outras pode ser compreendida também a partir do conceito de “tradição inventada”, proposto por Eric Hobsbawm (1984). O autor destaca que muitas práticas, rituais e símbolos que parecem antigos são, na verdade, recentes, criados ou formalizados para inculcar valores, reforçar a coesão social e legitimar identidades coletivas. Em suas palavras:

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (Hobsbawm, 1984, p. 2).

⁹ A noção de evolução sociocultural empregada por Darcy Ribeiro em *O Processo Civilizatório* não corresponde a um modelo determinista ou linear de progresso das sociedades. O conceito é utilizado como instrumento analítico para compreender diferentes trajetórias históricas de organização social e cultural, sem pressupor superioridade entre culturas, mas considerando as condições históricas específicas que moldam cada formação social.

Assim, a italianidade de Nova Trento se consolida não apenas por meio da transmissão de costumes familiares, mas por um processo consciente de seleção, institucionalização e celebração de elementos culturais, muitos dos quais foram adaptados, reinventados ou mesmo criados para responder a demandas de pertencimento e projeção simbólica. Esse processo, conforme destaca Hobsbawm, tende a ocultar rupturas, apagamentos e disputas pela memória, apresentando como naturais práticas que, na verdade, são resultados de escolhas e exclusões históricas. Desse modo, compreender a identidade local exige uma análise crítica das tradições e dos símbolos que a sustentam, reconhecendo tanto sua força aglutinadora quanto seu potencial de silenciamento de outras experiências, como é o caso da memória dos povos indígenas Laklãnõ-Xokleng.

A grande questão que surge, no entanto, é: como uma cidade que leva esse nome se reafirma como italiana se, historicamente Trento passou a pertencer oficialmente à Itália em 1919, cerca de 58 anos após a proclamação oficial do Reino da Itália (1861)?¹⁰ A situação torna-se ainda mais intrigante quando se observa que a maioria dos imigrantes que colonizaram Nova Trento não vieram de uma Itália unificada, mas sim do Império Austro-Húngaro. Ainda assim, ao longo do tempo, a comunidade construiu e preservou uma identidade fortemente italiana, como se a Itália sempre tivesse sido sua pátria de origem. Essas características, inclusive, encontram respaldo legal no Decreto nº 29 de 18 de fevereiro de 2025, que reforça a herança italiana na identidade municipal.

Diante do exposto, para compreendermos a historicidade da construção da identidade em Nova Trento, torna-se indispensável analisar as tensões que marcam sua origem. Nesse cenário, a produção de Jonas Cadorin estabelece pontos importantes, destacando-se pelo pioneirismo na sistematização desse processo e pela oferta de uma base documental robusta. O autor desenvolve tais reflexões em sua dissertação de mestrado, intitulada *Gente in mutamento: o processo de produção identitária em Nova Trento: 1875-2003* (2003), obra fundamental para o entendimento das transformações socioculturais da região.

¹⁰ A incorporação de Trento ocorreu somente após a participação da Itália na Primeira Guerra Mundial ao lado da Entente, em conflito direto com o Império Austro-Húngaro. Com a derrota austríaca, foi assinado o Tratado de Saint-Germain-en-Laye, em 1919, que determinou a anexação da região do Trentino — incluindo a cidade de Trento — ao Reino da Itália.

Essa construção tem como marco inicial o ano de 1875, quando desembarcaram os primeiros imigrantes, em sua maioria trabalhadores rurais provenientes da Província de Trento (então parte do Império Austro-Húngaro), somados a italianos de outras regiões (Vêneto, Lombardia e Piemonte), alemães, poloneses e brasileiros, as expectativas veiculadas pelo Contrato Caetano Pinto, contidas no Decreto nº 5.663, de 17 de junho de 1874 (terras, moradia provisória e promessas de trabalho remunerado), foram rapidamente frustradas (Possamai, 2005).

O ponto relevante para a pesquisa ocorreu com o Centenário da Imigração Italiana, celebrado entre 18 e 27 de julho de 1975. Destacam-se os esforços do governo municipal e estadual em destinar recursos para a revitalização de praças, a melhoria das estradas de acesso e a reestilização da cidade. O governador do Estado de Santa Catarina, Antônio Carlos Konder Reis, inaugurou o marco da imigração italiana em Nova Trento, dizendo, como aparece no *Jornal O Estado de Santa Catarina* (1975, p. 3): "Somos uma democracia racial e social". Ainda, segundo o jornal, estavam presentes 17 autoridades italianas da província de Trento, entre representantes da igreja, do presidente da província e o cônsul da República da Itália Guido Borgomanero. O governador, ainda, entregou um auxílio para custear parte dos festejos.

A programação festiva — missa solene, desfiles de estudantes com fanfarra — e a inauguração de um marco comemorativo em frente à prefeitura, gravado com os sobrenomes das famílias pioneiras, foram instrumentalizadas pelo Estado sob o slogan "Boa gente, boa terra" para exaltar a harmonia étnica nacional. Cadorin (2003, p. 34) observa:

Os festejos do centenário, 1975, no meu entender, podem ser tomados como divisor de águas no processo de valorização da italianidade dos neotrentinos. No período que o antecedeu, em função de uma política de intimidação. Voltada para nacionalização, a dinâmica de vigiar, punir e desqualificar produziu sentimentos de dualidade nos descendentes italianos, especialmente na Era Vargas. O medo das delações, o emudecimento de uma língua, marcaram o cotidiano de pessoas que se viram compelidas a desempenhar outros papéis dentro do Estado brasileiro (Cadorin, 2003, p. 34).

Antes desse período, Cadorin (2003) aponta que não existiam vínculos significativos entre os imigrantes trentinos e a Itália. A partir dessa perspectiva, observa-se que o governo brasileiro, durante a Era Vargas, perseguiu e homogeneizou as diferenças culturais entre os italianos provenientes de diferentes regiões da península. Esse processo de descaracterização é destacado por Possamai

(2005), ao analisar as divergências políticas e ideológicas dos imigrantes italianos no Rio Grande do Sul, em especial a forte ligação dos trentinos com a monarquia austríaca e o catolicismo conservador (ultramontano), apoiado pelo clero. Esses imigrantes viam o Estado italiano unificado de forma negativa, associando-o a ideologias como o anticlericalismo, o liberalismo e o socialismo, movimentos dos quais muitos camponeses, incluindo trentinos, haviam fugido ao emigrar.

Figura 6 —Cartaz com representantes de Nova Trento, Rodeio e Rio dos Cedros



Fonte: Al fero

A tensão entre italianos e trentinos estava profundamente enraizada nas posições distintas da Áustria e da Itália diante da Igreja Católica. Enquanto os trentinos eram vistos como "mais católicos", por não serem originários de um Estado

condenado pelo papa, a monarquia conservadora dos Habsburgos encontrava respaldo tanto no clero quanto na sociedade camponesa. Com o tempo, a lealdade dos trentinos ao imperador austríaco foi transferida para D. Pedro II, e a queda da monarquia brasileira provocou manifestações de luto em jornais católicos ligados à comunidade trentina (Possamai, 2005, p. 71-72).

Entre os italianos imigrantes, especialmente os ligados às sociedades e à política oficial de italianidade, havia uma diversidade ideológica, com correntes nacionalistas, liberais e, em menor número, até anticlericais. No entanto, em Nova Trento, essa diversidade não se manifestava de forma significativa. Cadorin (2003, p. 57) observa que "a inexistência de contatos com as outras províncias induzem à falsa ideia de que todos os imigrantes que vieram para o atual município eram de Trento". Porém, como o próprio autor aponta, "de aproximadamente 600 lotes, cerca de trezentos foram ocupados por trentinos. Os demais por imigrantes provenientes de Verona, Belluno, Vicenza, Bergamo, Milão, Cremona, Região Emília, Treviso, Parma, Torino".

Apesar de se verificar uma diversidade de origens, a identidade italiana foi imposta externamente, com todos os imigrantes sendo simplificada e categorizados como "italianos". Cadorin (2003) observa que, nos anos 1950 e 1970, falar italiano era considerado algo próprio dos "colonos" — uma identificação pejorativa que não distinguia se o imigrante era vêneto, lombardo ou trentino. Essa generalização forçava os imigrantes a se abrigarem e a valorizarem uma cultura que não era a sua.

Hoje, a comida italiana é sinônimo de orgulho e boa culinária, uma transformação notável em relação ao período das décadas de 1940 e 1950. Cadorin (2003, p. 44) chama atenção para a descrição das estatísticas da cidade, que revelam que, naquela época, a comida era servida em uma "churrascaria de estilo moderno", simbolizando a complexa relação entre a identidade local e os estereótipos impostos ao longo do tempo.

Durante grande parte do período que vai do final do século XIX até meados do século XX, particularmente durante a Era Vargas, as políticas federais e estaduais brasileiras foram fortemente marcadas pela Campanha de Nacionalização. O objetivo era promover o "abrasileiramento" dos imigrantes e seus descendentes, impondo uma nova identidade cultural e linguística. Para ilustrar esse período, vejamos a opinião de um juiz da época no jornal da cidade de Brusque (*O Correio Brusquense*, 1940, p. 1):

A nacionalização é uma campanha de inteligência mais que de força, de educação mais que violência, embora a força seja necessária" [...] A campanha da nacionalização, em tão boa hora encetada pelo grande Presidente Getúlio Vargas, que com o seu largo descortínio político soube conhecer o perigo que ameaçava a unidade e a integralidade nacionais, tem por fim expurgar os elementos indesejáveis, tornar brasileiro aqueles que ainda não sabem ser, despertar o interesse dos colonos bons de origem estrangeira para cousas do Brasil, fazendo-os conhecedores da nossa língua e da nossa grandeza, tornando os cidadãos verdadeiramente integrados na comunidade pátria.

Nesse processo, o português foi instituído como língua obrigatória nas escolas e nos espaços públicos, enquanto os idiomas e dialetos de origem imigrante foram desestimulados e, em muitos casos, proibidos. Ser identificado como "italiano" passou a carregar um estigma social, associado ao atraso cultural e à imagem depreciativa do "colono", uma representação construída pelo próprio Estado. A escola teve papel crucial nesse esforço, funcionando como uma ferramenta para moldar o "italiano neotrentino" dentro dos ideais da nação brasileira pretendida (Cadorin, 2003, p. 14).

Após essa breve digressão, retomemos ao centenário da imigração italiana. Já em 1974, o jornal *O Estado* noticiava os preparativos para as comemorações do centenário da imigração italiana nas cidades de Rio dos Cedros, Ascurra, Rodeio e Nova Trento:

Realizam-se semanalmente, reuniões visando a elaboração de um extenso roteiro de festejos que homenageiam, merecidamente, àqueles que foram os responsáveis pela fundação daquelas cidades. Todas as prefeituras municipais vêm emprestando maior colaboração possível e revelam-se estimuladas pelo apoio e incentivo dados pelo Instituto de estudos Históricos do Vale do Itajaí (O Estado, 1974, p.10).

A partir de 1975, intensificou-se o intercâmbio entre Nova Trento e a região de Trento, na Itália. Um marco importante nesse processo foi a visita do sociólogo Renzo Maria Grosselli, que residiu na cidade em 1983 para pesquisar a imigração trentina em Santa Catarina. Sua obra *Vencer ou Morrer*, publicada em 1987, sob o lema "conhecer-se para melhor entender-se", despertou o interesse pela terra de origem e contribuiu significativamente para restabelecer os laços entre as duas comunidades. Grosselli não apenas idealizou, mas também assessorou diversas iniciativas econômicas com o apoio da Província de Trento, como a criação de cantinas, o Círculo Trentino, usinas de leite e a implementação de um acordo técnico-científico, além do apoio ao colégio agrícola de Camboriú.

A fundação do Círculo Trentino de Nova Trento em 13 de março de 1985, o primeiro em Santa Catarina, liderada por Moisés Cipriani, formalizou essa articulação.

Seus objetivos incluíam representar a comunidade neotrentina junto às autoridades trentinas, promover o intercâmbio cultural e científico, e preservar as tradições, a língua italiana e o dialeto trentino (Cadorin, 2003). O Círculo atuou como um elo formal com a Província de Trento e buscou manter as tradições locais, promovendo eventos como o concurso *presepi in famiglia* e editando o *Giornalino del Circolo*. Sob seu incentivo, foi criado em 1986 o Grupo Folclórico Trentino, dedicado a resgatar canções tradicionais.

Essa valorização das tradições se expandiu, culminando na instituição pelo município, em 1999, do projeto Dança nas Escolas, que incentivou a criação de grupos de dança italiana e alemã. Os grupos folclóricos e corais italianos tornaram-se presença constante em festividades e recepções oficiais, sendo divulgados pela mídia como símbolos da identidade italiana local, frequentemente associados à gastronomia e ao vinho. Os intercâmbios culturais com a Província de Trento, denominados *soggiornos*, proporcionaram a jovens neotrentinos a oportunidade de conhecer a terra de seus antepassados. Nova Trento participou pela primeira vez em 1984, e o programa mensal, custeado pela Província, incluía aulas de italiano, visitas a patrimônios históricos e a cooperativas agrícolas, além de informações sobre a organização política e educacional do Trentino.

O Círculo também viabilizou a participação de estudantes em cursos técnicos no Instituto Agrário San Michele al Adige, resultando na fundação da Vinícola Neotrentina e da Trentolat, com o objetivo de implementar um sistema de produção cooperativa inspirado no modelo trentino, enfrentando, contudo, resistências locais. Apesar de seus esforços, o Círculo Trentino não logrou congregiar todos os descendentes, evidenciado pelo baixo interesse da população em participar ativamente. Contudo, era procurado por jovens em busca de oportunidades de estudo ou viagens.

Em 1988, o Círculo organizou a primeira edição da Incanto Trentino, festa do vinho e das tradições trentino-italianas, que se tornou um evento anual com apoio da Secretaria Estadual de Turismo. A presença de Grosselli foi crucial para fortalecer a rede de informações entre Trento e Nova Trento e para a fundação do Círculo. A iniciativa de Moisés Cipriani, após a visita do sociólogo em 1983, visou consolidar os laços culturais com a Província. Os investimentos da Província em intercâmbios, bolsas de estudo e formação técnica, assim como a parceria com a prefeitura na criação do Grupo Folclórico, do concurso de presépios e da Incanto Trentino,

demonstram esse esforço. A Lei Orgânica do Município posteriormente assegurou apoio ao Círculo (Cadorin, 2003, p. 67,68,69).

Em 2025, a celebração dos 150 anos da imigração italiana em Nova Trento revelou como os mecanismos de reafirmação identitária continuam operando no presente. A exemplo do centenário de 1975, a prefeitura organizou uma série de eventos oficiais, incluindo homenagens públicas, articulações internacionais e o fortalecimento dos laços diplomáticos e culturais com a Itália. Segundo nota publicada no site oficial do município, “as reuniões têm como objetivo a construção de uma programação comemorativa e significativa para homenagear os imigrantes e seus descendentes, valorizando a herança cultural deixada por eles no município” (Nova Trento, 2024, on-line).

Figura 7 — Cartaz comemorativo utilizado no estado de Santa Catarina.



Fonte: Nova Trento (2025).

Dentre as ações de destaque, está a visita da cônsul geral da Itália, Eugenia Tiziana Berti, que afirmou: “Esta cidade é um pedaço da Itália em solo brasileiro” (Nova Trento, 2025, on-line), evidenciando o reconhecimento internacional da italianidade

neotrentina. A reconfiguração da Praça del Comune, local simbólico também central no centenário de 1975, tornou-se o marco físico dessa reafirmação. Na cerimônia de reinauguração, realizada em 5 de junho de 2025, a prefeitura declarou: “A nova Praça del Comune tornou-se um espaço de convivência moderno, inclusivo e representativo da herança cultural de Nova Trento” (Nova Trento, 2025, on-line).

Figura 8 —Praça Del Comune



Fonte: Nova Trento (2025).

Além da nova iluminação com as cores da bandeira da Itália e do busto do historiador Walter Piazza¹¹, o evento foi descrito como uma “noite de luzes, música e emoção” (Nova Trento, 2025, on-line), reafirmando o caráter afetivo e performático das celebrações identitárias. Essas ações atualizam o processo de patrimonialização seletiva discutido por Gravari-Barbas (2014) e ilustram, de maneira exemplar, o

¹¹ Walter Piazza foi um dos organizadores do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC e membro dos Institutos Históricos e Geográficos de Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia e São Paulo. Pertenceu também ao Instituto Histórico da Ilha Terceira, nos Açores (Portugal).

conceito de “tradição inventada” proposto por Hobsbawm (1984), ao articularem passado e presente na reafirmação de uma identidade coletiva.

Importa destacar, no entanto, que tais comemorações reforçam uma narrativa que privilegia exclusivamente a herança europeia, silenciando outras dimensões da história local, como a presença dos povos Laklãnõ-Xokleng. Nenhuma das ações comemorativas registradas pelas autoridades municipais, como cerimônias, revitalizações urbanas ou homenagens simbólicas, contemplou a memória indígena como parte constituinte da história de Nova Trento. Esse silenciamento não é fortuito, mas expressa uma lógica seletiva de patrimonialização que reforça o pertencimento de um grupo dominante em detrimento de outros. Ao invisibilizar os povos originários, o poder público local contribui para a continuidade de uma memória histórica excludente, dificultando a formação de uma consciência histórica mais plural, crítica e inclusiva.

Em consonância com a teoria da história de Jörn Rüsen (2007), essas comemorações não apenas resgatam elementos simbólicos do passado, mas atuam diretamente na formação da identidade histórica dos sujeitos ao oferecerem narrativas que organizam o tempo vivido em uma lógica de continuidade cultural. A identidade histórica, nesse contexto, é moldada por práticas narrativas que vinculam os indivíduos à história coletiva e ao território, orientando sua compreensão sobre o que são, de onde vieram e o que podem ser. O e-book *Nova Trento tem outra história*, ao ser inserido no ensino de História, propõe-se como uma narrativa alternativa, voltada à reflexão crítica sobre essas práticas comemorativas, recuperando memórias silenciadas, como a dos povos Laklãnõ-Xokleng, e oferecendo aos estudantes possibilidades plurais de compreender o passado e suas projeções no presente.

Diante do exposto, compreendemos que a história local, ao articular memória, experiência e identidade, assume um papel fundamental na formação histórica dos estudantes. No entanto, para que essa perspectiva se concretize na prática escolar, é imprescindível que os currículos contemplem e valorizem as narrativas locais como parte integrante do ensino de História. Conforme ensina Rüsen (2007), a construção da identidade histórica não ocorre espontaneamente: ela depende do acesso a informações organizadas em narrativas que permitam aos sujeitos compreenderem sua posição no tempo e interpretarem suas próprias experiências.

Assim, cabe ao currículo escolar não apenas transmitir conhecimentos universalizantes, mas também abrir espaço para a diversidade de histórias que

constituem o território vivido pelos alunos. Ao reconhecer as histórias locais, os estudantes não apenas aprendem sobre o passado da sua comunidade, mas desenvolvem a capacidade de contar histórias sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem, ampliando sua consciência histórica e fortalecendo sua identidade.

No próximo capítulo, analisaremos como os documentos curriculares, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às Diretrizes Municipais de Nova Trento, abordam (ou negligenciam) a história local, e discutiremos as possibilidades de inserção dessas temáticas no ensino de História, visando construir percursos formativos mais significativos e enraizados na realidade dos estudantes.

2 CURRÍCULO E HISTÓRIA LOCAL

2.1 O CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE REFLEXÃO

Antes de analisar os documentos curriculares que orientam o Ensino de História no Brasil, em Santa Catarina e no município de Nova Trento, torna-se fundamental refletir brevemente sobre o conceito de currículo e seu impacto na prática escolar.

O currículo pode ser compreendido como um conjunto de saberes sistematizados que a escola seleciona, organiza e transmite. A definição proposta por José Gimeno Sacristán (2013) enfatiza seu caráter organizador do conhecimento escolar e seu papel regulador no processo educativo. Para o autor, a organização curricular determina não apenas o que deve ser ensinado, mas também como esse conhecimento deve ser distribuído ao longo da escolarização:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, ordenando também outros elementos do processo ensino-aprendizagem (Sacristán, 2013, p. 18).

Essa compreensão aponta para a organização curricular como instrumento de gestão do tempo pedagógico e da progressão das aprendizagens, articulando elementos como conteúdos, metodologias, objetivos e avaliações. Em obra anterior, Sacristán (2000) já havia observado que, em sua origem, o currículo representava uma delimitação formal do conhecimento escolar autorizado, estruturado segundo normas e objetivos definidos pelas instituições educacionais: “Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam trabalhar.” (Sacristán, 2000, p. 16).

Essas definições evidenciam que a organização curricular constitui um dispositivo de seleção, ordenação e regulação dos saberes escolares, fortemente marcado por dimensões sociais, culturais e políticas. Ao selecionar determinados conhecimentos como legítimos, o currículo expressa escolhas históricas que moldam a formação dos estudantes e influenciam sua relação com o mundo.

Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (1999) convida a pensar o currículo como uma instância de constituição de identidades e subjetividades. Segundo o autor, as teorias curriculares não se limitam a definir conteúdos; elas projetam um tipo de sujeito:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta 'o quê?' nunca está separada de uma outra pergunta importante: 'o que eles ou elas devem ser?' ou, melhor, 'o que eles ou elas devem se tornar?' [...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de 'identidade' ou de 'subjetividade'. (Silva, 1999, p. 29).

Assim, a organização curricular não está apenas envolvida em processos de transmissão de conteúdo, mas funciona como um mecanismo central de posicionamento social dos sujeitos, estabelecendo quem são e quem devem ser no interior das divisões sociais:

O currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu posicionamento múltiplo no interior das diversas divisões sociais. (Silva, 1999, p. 34).

Essa perspectiva amplia a crítica de Michel W. Apple (1982), que já havia alertado para o fato de que o currículo deve ser compreendido como um campo de disputas ideológicas, culturais e políticas. Na visão de Apple (1982, p. 184): "Currículo é poder, ideologia e cultura. Seu principal objetivo é construir conhecimentos para a aprendizagem, além de organizar tempos e espaços. É uma questão ideológica e política acima de qualquer coisa."

Ambos os autores convergem ao afirmar que o conhecimento que constitui o currículo está imbricado na formação da subjetividade e na construção da identidade social dos estudantes: "O conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade." (Silva, 1999, p. 31).

A partir dessa leitura crítica, torna-se observável que a organização dos conteúdos históricos no currículo escolar não é neutra: ela está ligada à formação de identidades coletivas e ao fortalecimento de determinados projetos de sociedade. A ausência da história local nos currículos prescritos revela, nesse contexto, uma escolha política que contribui para a invisibilidade de memórias, culturas e saberes que estruturam o cotidiano dos estudantes.

Com base em Jörn Rüsen (2007), essa ausência repercute diretamente na construção da identidade histórica. Para que o sujeito possa se reconhecer no tempo e interpretar sua experiência, ele precisa ter acesso a narrativas que articulem passado, presente e futuro, o que só é possível quando a organização curricular se abre à pluralidade das experiências históricas, inclusive as locais.

Nesse processo, o papel do professor é central. Como destaca Apple (1982, p. 9), "O educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político." A educação não é um empreendimento neutro. Todo ato pedagógico carrega uma intencionalidade política, mesmo que o educador não a perceba de forma consciente.

Ao reinterpretar os currículos prescritos sob a ótica das necessidades concretas dos estudantes, o professor pode tornar-se agente de transformação, ampliando as representações históricas e valorizando experiências historicamente marginalizadas.

Refletir sobre a organização curricular implica reconhecer sua natureza ideológica e suas contradições, bem como seu potencial formativo. Incluir a história local como conteúdo curricular no Ensino de História é uma estratégia que amplia o campo das representações, fortalece a identidade dos estudantes e potencializa sua capacidade de compreender o mundo a partir da própria realidade vivida.

Nos tópicos seguintes, analisamos como a trajetória local é contemplada (ou negligenciada), pelas diretrizes normativas e documentos curriculares que regem o Ensino de História. Essa discussão permite identificar desafios e possibilidades para a inserção de narrativas regionais na prática pedagógica, observando como elas se articulam com as exigências legais e a pluralidade de sujeitos que compõem o campo educacional. Nesse contexto, torna-se necessário considerar também as diretrizes que orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais, fundamentais para a problematização das narrativas históricas e para a ampliação das perspectivas sobre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E O ENSINO DE HISTÓRIA

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais constitui um pilar essencial para a democratização do ensino de História, visando superar o modelo excludente que historicamente invisibilizou a população negra e os povos indígenas. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a LDB para incluir nos currículos da educação básica o ensino obrigatório de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, complementou a anterior, tornando obrigatório também o Ensino de História e Cultura Indígena, ampliando a abordagem para abranger a diversidade étnico-racial brasileira.

Segundo os documentos oficiais, a escola deve assumir uma postura ativa contra narrativas distorcidas:

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (Brasil, 2004, p. 49).

Nesse sentido, o Ensino de História deixa de ser uma mera cronologia de fatos para se tornar um espaço de construção de cidadania, onde "a Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial" (Brasil, 2004, p. 90). Para que isso ocorra, o currículo deve ser um instrumento vivo, pois:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. (Brasil, 2004, p. 58).

A pesquisadora Nilma Lino Gomes argumenta que essa mudança exige um processo profundo de descolonização curricular, uma vez que os conteúdos tradicionais costumam privilegiar vozes hegemônicas em detrimento de grupos minoritários. Gomes destaca que: Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos. (Gomes, 2012, p. 102).

Para a autora, a escola deve romper com o "ritual pedagógico do silêncio", que ignora as tensões raciais no cotidiano:

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. (Gomes, 2012, p. 104).

Dessa forma, entende-se que "os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e

movimentos sociais" (Gomes, 2012, p. 102), o que confere ao Ensino de História Local uma dimensão de resistência e afirmação identitária.

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em sua análise sobre os vinte anos da Lei 10.639/2003, reforça que a eficácia dessas diretrizes depende diretamente da postura ética do educador. Silva afirma que "tudo depende do comprometimento político e do projeto de nação do professor, no caso de história" (Silva, 2023, p. 153). O ensino deve ser um canal para o diálogo intercultural, promovendo o respeito à especificidade de cada grupo:

Eu acho que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem necessariamente que se conduzir no sentido de que as pessoas se sintam fortalecidas, com conhecimentos da história da nação, do seu próprio grupo étnico-racial ou do seu grupo social, e também os dos outros, para se pôr em diálogo. (Silva, 2023, p. 154).

Por fim, Silva alerta que a educação deve combater a "mentalidade do colonizador que quer transformar todo mundo em europeu", defendendo que a escola deve ser o local onde "a gente aprenda uns com os outros, que as nossas diferenças não sejam para nos separar, mas para nos unir na medida em que a gente se esforce para compreender o que é diferente" (Silva, 2023, p. 155).

No contexto de Nova Trento, essa discussão ganha contornos específicos. A presença histórica do povo Laklãnō-Xokleng no território, frequentemente silenciada pela narrativa hegemônica da imigração italiana, evidencia a urgência da implementação efetiva da Lei 11.645/2008. A produção do e-book paradigmático *Nova Trento tem outra história* constitui uma resposta pedagógica a essa lacuna, buscando materializar as diretrizes da ERER no Ensino de História Local.

Assim, as Diretrizes Curriculares para a ERER não apenas orientam o conteúdo, mas propõem um novo projeto de sociedade mais justo e democrático, no qual o Ensino de História se torna instrumento de reconhecimento, valorização e reparação histórica.

2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A HISTÓRIA LOCAL

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob a perspectiva de diferentes pesquisadores, revela tensões e lacunas importantes no que diz respeito à inserção da história local no ensino de História. Um trabalho que contribui para essa discussão é a tese de Artur Nogueira Santos e Costa, *Ensino de História em disputa:*

deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017).

A tese de Costa (2023) oferece uma análise aprofundada das disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas que marcaram a elaboração da Base de História. O autor investiga as diferentes versões do documento entre 2015 e 2017, destacando as tensões entre propostas mais democráticas e plurais de ensino e pressões conservadoras que resultaram em retrocessos significativos. Sua contribuição é essencial para compreender como a Base consolidou um modelo de ensino historicamente tradicional, eurocêntrico e cronológico-linear, que pouco espaço abre para experiências locais e para o protagonismo dos sujeitos escolares na construção do conhecimento histórico.

A BNCC não é um documento neutro ou consensual; ao contrário, seu processo de formulação foi permeado por intensas disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas sobre o papel do Ensino de História na formação dos estudantes brasileiros. Como demonstra Costa (2023), a proposta curricular resultou de uma série de embates que envolveram diferentes concepções de conhecimento histórico, valores educacionais e interesses sociais, em um cenário marcado pela tensão entre perspectivas democráticas e cidadãs e pressões neoliberais e tecnicistas.

2.3.1 A primeira versão da BNCC de História (2015): tentativa de ruptura

A primeira versão da Base de História, apresentada em 2015, representou uma tentativa de ruptura com o modelo tradicional eurocêntrico e cronológico-linear. Essa proposta buscava valorizar sujeitos historicamente marginalizados, promover a pesquisa como princípio educativo e privilegiar a História do Brasil em diálogo com outras espacialidades. A organização didática sugerida nessa versão propunha o rompimento com a estrutura quadripartida clássica (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea), incentivando o protagonismo estudantil e a problematização do passado em articulação com o presente. Como observa Costa (2023, p. 82):

Frente ao exposto, considero ser possível afirmar que a primeira versão da BNCC de História produziu alguns deslocamentos em relação à tradição curricular da área, ao propor um ordenamento que não se resumia à simples cronologia ou que não evocava uma linearidade para a compreensão histórica. É digno de registro, portanto, o esforço da comissão responsável pelo documento para enunciar formas alternativas de lidar com o

conhecimento histórico, ancoradas nas demandas dos movimentos sociais, nos desafios do tempo presente, mas também respaldadas pelas pesquisas e investigações desenvolvidas tanto na área de História como de Educação, apontavam a necessidade de romper com um ensino de História enciclopédico ou tido como repositório de informações deslocadas de um processo reflexivo (Costa, 2023, p. 82).

Entretanto, tal proposta enfrentou forte resistência. Setores vinculados ao ensino universitário mais tradicional e a campos específicos da historiografia, como a História Antiga e Medieval, reagiram criticamente, denunciando uma suposta exclusão de conteúdos considerados canônicos e acusando a proposta de afastar-se da chamada "boa historiografia". O autor reconhece que, apesar dos avanços, a proposta inicial também apresentava fragilidades:

O fato de considerar os avanços, os movimentos produzidos com a versão, não implica afirmar que ela não tivesse fragilidades ou pontos a serem aprofundados. Mesmo porque, por serem fruto de intensas negociações e concessões, propostas curriculares carregam e explicitam disputas discursivas. Assim, considerando que se tratava de um texto provisório, colocado para o debate, para a avaliação pública, ele cumpriu, ainda que com contradições, o importante papel de colocar sob suspeição um modelo disciplinar já amplamente criticado (Costa, 2023, p. 82).

2.3.2 A segunda versão (2016): inflexão conservadora

Diante das críticas dirigidas à primeira proposta, a segunda versão da Base de História, divulgada em 2016, apresentou uma inflexão significativa em relação ao texto anterior. Sob a pressão de setores acadêmicos vinculados a uma tradição historiográfica mais conservadora, o documento retomou a estrutura eurocêntrica e cronológica, reafirmando a divisão clássica da História em períodos como Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea. Dessa forma, o texto de 2015 foi descartado. Acusada de "brasilcêntrica", a proposta inicial desapareceu para dar lugar à segunda versão, centrada na Europa.

Em vez de discutida em termos do que efetivamente propunha e significava em termos curriculares e educativos, a opção da primeira versão da BNCC-H/EF foi, à esquerda e à direita, na comunidade acadêmica e na comunidade externa (guardadas as proporções e intensidades), pejorada no debate como 'brasilcentrismo' (Cerri, 2021, p. 3).

Além disso, essa segunda versão enfraqueceu a concepção da pesquisa como princípio formativo do Ensino de História e reforçou uma postura mais passiva dos estudantes no processo de aprendizagem, distanciando-se da perspectiva crítica e investigativa anteriormente proposta (Costa, 2023, p. 158).

Em comparação com a intensa reação crítica que a proposta inicial provocou, o documento de 2016 foi recebido com um silêncio notável por parte da comunidade acadêmica. Segundo Costa (2023), esse silêncio pode ser interpretado como uma aceitação implícita, talvez motivada pela percepção de que o texto recuperava princípios organizadores tradicionais e, portanto, mais familiares aos pesquisadores e docentes da área. No entanto, algumas vozes pontuaram a ruptura drástica com o conteúdo e os sentidos propostos na primeira versão, chamando atenção para o retorno a um currículo tradicional já conhecido. Na análise de Costa (2023, p. 185):

Assim, o texto procurava legitimar o ordenamento curricular produzido pela segunda versão da BNCC de História, no qual se adotava o formato de organização já discutido. Os elementos acionados para dar sustentação a esse objetivo diziam respeito à seleção temática presente no documento, que, ao retomar uma estrutura clássica e autorizada pelas expectativas demonstradas pelos veículos de comunicação, disputava com a proposta da primeira versão (Costa, 2023, p. 185).

Essa mudança não se deu de forma neutra. A retomada de uma abordagem clássica e eurocêntrica foi respaldada por posicionamentos públicos de autoridades ligadas ao Ministério da Educação:

Nesse sentido, o embasamento eurocêntrico esboçado na segunda versão, com a ênfase na história da Europa, foi significado como um elemento que legitimava e autorizava a proposta curricular. Esse pressuposto ganhou densidade com o trecho da entrevista realizada com Aloízio Mercadante, à época Ministro da Educação. Como sujeito com o poder de decidir sobre a validade de uma definição como a BNCC, Mercadante reafirmava que o documento deliberadamente adotava os marcos do chamado 'mundo ocidental' como referenciais organizadores das histórias que a Base propunha ensinar (Costa, 2023, p. 185).

De acordo com o autor, a proposta de 2016, embora marcada por oscilações, ancorou-se em uma concepção de História regida por normas que reforçam elementos eurocêntricos e cronológicos. Essa orientação visava assegurar uma perspectiva de formação alinhada à tradição, em detrimento da valorização de sujeitos e experiências historicamente marginalizadas. Assim, mais do que uma simples revisão técnica, as propostas da segunda versão representaram uma inflexão profunda em relação à proposta inicial, funcionando como uma resposta às críticas recebidas e pavimentando o caminho para o formato adotado na versão homologada. Ainda assim, tal inflexão não foi capaz de sustentar a premissa de aproximação com as demandas sociais e identitárias na organização interna do componente curricular de História.

2.3.3 A versão homologada (2018): acomodação e continuidade

A análise da Base de História, em sua versão homologada de 2018, revela um cenário de continuidade em relação às versões anteriores, especialmente no que diz respeito à manutenção de estruturas tradicionais do ensino histórico. Ainda que pequenos ajustes tenham sido feitos em comparação com a terceira versão, a essência da proposta final manteve-se centrada na valorização da linearidade cronológica, na ênfase em competências e habilidades e na retomada de uma narrativa histórica eurocêntrica e nacionalista.

Nesse contexto, identifica-se uma forma de "acomodação" da História, na qual as tentativas de ruptura observadas na primeira versão foram diluídas. O currículo aprovado privilegia uma organização do conhecimento histórico com base em grandes marcos civilizatórios ocidentais e estabelece como eixo condutor uma perspectiva funcionalista do ensino. Tal estrutura, voltada para a aplicação prática de competências, desvaloriza a História enquanto ferramenta crítica de leitura do mundo. Essa orientação curricular, pautada por uma lógica utilitarista, compromete o papel formativo da disciplina ao reduzir sua função à mera operacionalização de habilidades técnicas. A esse respeito, Costa (2023, p. 245) observa:

Os fundamentos, os valores, os discursos e as estratégias articulados na composição da versão homologada da BNCC de História apontam para um documento assentado numa lógica utilitarista de conhecimento, traduzida no desejo de conferir aplicabilidade prática às competências e habilidades. Por tal viés, o lugar social do ensino de História, como saber formador de leituras de mundo, ficou confinado nessa versão da BNCC dedicada a acomodar e reiterar as estruturas recorrentes e, portanto, a interditar esforços de transformação.

Além disso, ao contrário do intenso debate que se seguiu à divulgação da proposta de 2015, a homologação final não gerou grande mobilização ou reação crítica significativa por parte da comunidade de historiadores e educadores. Houve, de certo modo, uma aceitação passiva dos limites impostos pelo documento, o que revela, segundo Costa (2023, p. 245), uma dificuldade persistente de se construir e legitimar um currículo de História que realmente rompa com os paradigmas tradicionais:

Outro fator a ser considerado é que, ao contrário do que ocorreu em relação à primeira versão, não se verificou uma reação tão voraz e tão interessada pelo ensino de História após a homologação da BNCC. Mesmo o documento acomodando perspectivas históricas e de ensino já há muito criticadas, parece ter predominado um certo conformismo, por parte da comunidade de historiadores/as, em relação ao teor da proposta. Isso indica, em alguma

medida, que ainda predomina, apesar das críticas, uma dificuldade de construir e de legitimar um currículo de História que ouse romper com os paradigmas tradicionais (Costa, 2023, p. 245).

2.3.4 A marginalização da história local na BNCC

Essa combinação entre o retorno a um modelo tradicional e a ausência de resistência significativa contribui para a manutenção da invisibilidade das narrativas locais no currículo nacional. A proposta homologada oferece pouco espaço para a construção de abordagens contextualizadas e próximas da realidade dos alunos, como é o caso da história das comunidades, dos bairros e das cidades onde vivem.

Ao favorecer conteúdos historicamente consagrados e referências civilizatórias centradas na Europa e nos Estados Unidos, a Base acaba por marginalizar as experiências históricas locais, relegando-as a uma posição secundária ou à parte diversificada do currículo. Embora a proposta mencione a importância da valorização da diversidade de sujeitos e narrativas, ela restringe a inserção efetiva dessas vozes no núcleo do currículo. O resultado é um documento que, apesar de adotar uma linguagem atualizada, sustenta práticas pedagógicas e epistemológicas tradicionais, dificultando a construção de uma educação histórica mais crítica, plural e situada.

Nesse sentido, observa-se que os saberes do território são relegados a um papel secundário ou meramente instrumental, frequentemente utilizados apenas como exemplo ilustrativo de conteúdos considerados mais relevantes por sua abrangência nacional ou internacional. O local aparece esporadicamente, descontextualizado e sem aprofundamento, como se não fosse portador de historicidade própria.

O primeiro elemento a ser destacado é o caráter normativo e homogeneizador da Base dos Anos Finais, cuja lógica curricular padronizada e voltada para normatizações nacionais enfraquece as iniciativas locais. A proposta de uma aprendizagem essencial e de um suposto progresso do sistema educacional tende a favorecer conteúdos considerados universais, reduzindo o espaço para narrativas e experiências que não se alinhem à lógica dominante.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao progressivo afastamento da abordagem territorial e local no percurso escolar. Embora os documentos curriculares, especialmente no Ensino Fundamental I, enfatizem a valorização das experiências

cotidianas e das realidades próximas ao estudante, observa-se uma tendência à diluição desse enfoque nos anos finais da escolarização.

À medida que se avança na formação básica, os conteúdos de natureza nacional e global passam a ocupar posição central na grade curricular, relegando os contextos locais a uma função introdutória, episódica e descontinuada. Com isso, perde-se a oportunidade de construir uma articulação contínua entre o conhecimento histórico e os sentidos de pertencimento e identidade que emergem do território vivido.

A própria Base contribui para esse esvaziamento das experiências territoriais ao estruturar uma progressão temática que privilegia escalas amplas em detrimento daquelas mais imediatas. Tal ordenamento induz à percepção de que o local constitui uma etapa inicial a ser superada, e não um componente permanente e estruturante da compreensão histórica. A prevalência dos recortes nacionais e internacionais, à medida que o aluno avança nos estudos, estabelece uma hierarquia implícita entre diferentes escalas temporais e espaciais, consolidando a marginalização das narrativas locais no currículo formal.

Esse quadro é agravado pela crescente influência de diretrizes avaliativas baseadas em exames padronizados e na lógica de mercado, que redefinem os critérios de qualidade educacional com base em desempenho mensurável e produtividade. Essa orientação consolida uma concepção tecnicista de educação, voltada para resultados estatísticos, em detrimento da diversidade de experiências e saberes. Os livros didáticos, instrumentos centrais de mediação do conhecimento escolarizado, refletem e reproduzem essa lógica, frequentemente ignorando ou tratando de forma superficial as especificidades históricas locais, contribuindo para a homogeneização das narrativas e o silenciamento de memórias coletivas regionais. Gidalte (2018, p. 42) denuncia que, mesmo com diretrizes que mencionam a importância do local:

os conteúdos de história estudados na educação básica deveriam ser menos mecânicos, mais dialógicos e próximos da realidade de vida dos estudantes”. No entanto, os conteúdos abordados nesses materiais “dão ênfase aos assuntos nacionais e globais, deixando de lado os assuntos que tratam da História Local”, justamente porque “as empresas e organizações que produzem este tipo de material objetivam a venda a nível nacional, desprezando as particularidades locais no processo de elaboração e seleção de conteúdos”. Soma-se a isso a constatação de que “na maioria dos Municípios e Estados brasileiros, são raros os materiais escritos e os registros históricos que dissertem sobre os aspectos das trajetórias locais e regionais.

A escassez de materiais didáticos voltados à realidade local constitui um dos principais obstáculos à inserção efetiva da História Local no ambiente escolar. Essa carência reforça a invisibilidade das narrativas regionais e favorece a perpetuação de discursos homogêneos sobre o passado. Os materiais disponíveis, quando abordam o contexto local, tendem a privilegiar as memórias das elites e a omitir conflitos e resistências protagonizados por grupos historicamente subalternizados, como povos indígenas, comunidades negras, trabalhadores rurais e mulheres.

Outro entrave recorrente é a formação docente. Muitas licenciaturas em História ainda carecem de abordagens específicas voltadas ao estudo das realidades locais e regionais. Sem o devido preparo teórico-metodológico, muitos professores sentem-se desamparados ou desestimulados a explorar a história do território em que atuam. Soma-se a isso a pressão institucional por "cumprir o conteúdo" previsto pela BNCC e pelos livros didáticos, bem como a demanda por resultados em avaliações externas e vestibulares. Nessa conjuntura, a abordagem local é frequentemente relegada a projetos isolados, datas comemorativas ou atividades extracurriculares esporádicas, sem conexão sistemática com o currículo formal.

A escassez de materiais didáticos voltados à realidade local constitui um dos principais obstáculos à inserção efetiva das narrativas territoriais no ambiente escolar. Essa carência reforça a invisibilidade das experiências regionais e favorece a perpetuação de discursos homogêneos sobre o passado. Os materiais disponíveis, quando abordam o contexto local, tendem a privilegiar as memórias das elites e a omitir conflitos e resistências protagonizados por grupos historicamente subalternizados, como povos indígenas, comunidades negras, trabalhadores rurais e mulheres.

Outro entrave recorrente é a formação docente. Muitas licenciaturas em História ainda carecem de abordagens específicas voltadas ao estudo das realidades locais e regionais. Sem o devido preparo teórico-metodológico, muitos professores sentem-se desamparados ou desestimulados a explorar a história do território em que atuam. Soma-se a isso a pressão institucional por "cumprir o conteúdo" previsto pela Base e pelos livros didáticos, bem como a demanda por resultados em avaliações externas e vestibulares. Nessa conjuntura, a abordagem local é frequentemente relegada a projetos isolados, datas comemorativas ou atividades extracurriculares esporádicas, sem conexão sistemática com o currículo formal.

A própria elaboração da BNCC merece atenção crítica. O processo foi conduzido, em grande parte, por especialistas e instâncias decisórias distantes da realidade cotidiana das escolas públicas brasileiras. A participação efetiva de professores da educação básica e das comunidades escolares foi limitada, o que contribuiu para o distanciamento entre o documento oficial e as práticas pedagógicas enraizadas nos territórios. Isso dificulta a incorporação dos saberes locais e das múltiplas formas de vivência histórica presentes nas diferentes regiões do país.

Em conjunto, todos esses fatores, da normatização curricular centralizada à lógica mercadológica, da ausência de materiais adequados à fragilidade da formação inicial e continuada, compõem um cenário em que as experiências territoriais permanecem sistematicamente marginalizadas, mesmo reconhecidas por sua potência formativa na construção da identidade e do pensamento crítico.

Diante desse contexto, torna-se pertinente examinar de que maneira a educação patrimonial pode contribuir para a valorização das experiências locais no ensino de História, especialmente no diálogo com as orientações curriculares vigentes.

2.3.5 Educação Patrimonial, BNCC e História Local

A fundamentação de um Ensino de História que reconheça as particularidades regionais e a memória coletiva de uma comunidade encontra respaldo jurídico primário na Constituição Federal de 1988. O texto constitucional estabelece a cultura não como elemento acessório, mas como um direito fundamental, ao garantir o acesso às fontes da cultura nacional e ao afirmar a valorização da diversidade étnica e regional como princípio orientador das políticas públicas:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. [...] § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura [...] visando ao: I – defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; [...] V – valorização da diversidade étnica e regional (Brasil, 1988).

No âmbito do ensino de História, esse dispositivo constitucional adquire relevância na medida em que cria as condições institucionais para que os sujeitos tenham acesso às referências culturais necessárias à interpretação histórica de suas próprias experiências no tempo. Assim, o direito à cultura articula-se diretamente à formação da consciência histórica e da identidade histórica, uma vez que estas

dependem da possibilidade de contato, interpretação e problematização das heranças do passado no espaço vivido.

Para que esse direito seja efetivamente exercido no ambiente escolar, torna-se necessária uma metodologia que capacite o estudante a interpretar historicamente os marcos dessa diversidade. É nesse contexto que a Educação Patrimonial se consolida como mediação pedagógica, atuando como um “instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia” (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 3). O patrimônio cultural, sob essa perspectiva, não se configura como explicação em si, mas como suporte empírico que auxilia o processo interpretativo próprio do conhecimento histórico.

As autoras definem a Educação Patrimonial como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 3). Tal processo, operacionalizado por meio das etapas de observação, registro, exploração e apropriação, possibilita ao estudante compreender o espaço vivido tanto em sua dimensão horizontal — relativa à organização social em determinado período — quanto em sua dimensão vertical, que evidencia as sucessivas camadas temporais e transformações sofridas pelo território (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 8; p. 14). Essa dinâmica favorece a percepção das relações entre permanências e mudanças, elemento central para a formação da consciência histórica.

Ao transpor essas diretrizes para a sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular estabelece competências específicas para o ensino de História que dialogam diretamente com esse fazer interpretativo. A Competência Específica 1 orienta a compreensão das relações de poder e dos mecanismos de produção e manutenção das estruturas culturais, enquanto a Competência 4 propõe que o estudante seja capaz de “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico” (Brasil, 2017, p. 400). Ambas reforçam a centralidade da interpretação histórica e da pluralidade de narrativas na formação do sujeito histórico.

Nesse quadro, Tolentino reforça a compreensão de que as memórias coletivas são fundamentais para a construção das identidades, pois “estão atreladas à produção de sentidos sobre quem somos e de onde viemos” (Tolentino, 2013, p. 15). O patrimônio cultural, nesse sentido, funciona como suporte da memória, oferecendo

elementos materiais e simbólicos que alimentam a narrativa histórica, cuja significação depende sempre de um processo interpretativo orientado pela consciência histórica.

Do mesmo modo, Chagas alerta que o patrimônio não é neutro, mas atravessado por disputas de sentido, o que exige uma abordagem educativa crítica (Chagas, 2013, p. 28). Essa advertência reforça a centralidade da identidade histórica como categoria analítica, uma vez que é por meio da narrativa histórica que os sujeitos negociam pertencimentos, reconhecimentos e silenciamentos no interior das experiências locais.

Recursos como as imagens, analisadas por Moraes como “fios da memória” (Moraes, 2013, p. 79), e as tecnologias digitais discutidas por Chianca (2013, p. 100), ampliam o acesso às referências patrimoniais e potencializam sua circulação. Contudo, esses recursos apenas adquirem sentido formativo quando integrados a uma proposta de ensino que vise à construção da identidade histórica e da consciência histórica, evitando abordagens fragmentadas, descontextualizadas ou meramente celebratórias do passado local.

2.3.6 Brechas possíveis: a parte diversificada dos currículos

No entanto, se por um lado a Base impõe desafios à valorização das narrativas locais, por outro, ela também abre brechas importantes por meio da parte diversificada dos currículos, cuja elaboração cabe aos estados e municípios. É nesse espaço que se articulam os desdobramentos da proposta nacional em suas dimensões regionais e locais, permitindo que cada rede de ensino interprete e adapte o currículo de acordo com suas especificidades históricas, culturais e sociais.

Compreender como essas apropriações ocorrem, e de que forma estados e municípios têm utilizado essa autonomia para valorizar os contextos territoriais, é fundamental para ampliar a presença das experiências locais no cotidiano escolar. O próximo tópico examina justamente esses desdobramentos e as experiências desenvolvidas em diferentes redes de ensino, evidenciando caminhos possíveis para fortalecer uma educação historicamente situada e comprometida com a diversidade cultural e territorial do país.

2.4 O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE E CURRÍCULOS ESTADUAIS

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o país exigiu que estados e municípios elaborassem seus próprios documentos curriculares. Partindo das diretrizes nacionais, esses documentos devem — e, idealmente, têm a responsabilidade de — incorporar as especificidades históricas, culturais e sociais de cada território. Essa relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é, inclusive, retomada no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme a LDB:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996).

No contexto de Santa Catarina, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) aparenta alinhar-se a essas intenções de adaptação local, o que, no entanto, demanda uma análise mais crítica de sua efetividade. O documento afirma como princípio a renovação e reconstrução do currículo e dos atores sociais envolvidos nesse contexto, a partir do respeito às trajetórias educacionais dos municípios e de seus documentos norteadores, da organização estadual em suas diferentes regionais e dos documentos legais — incluindo a Base homologada em 2017, motivação para esse trabalho (Santa Catarina, 2019, p. 17).

2.4.1 O caso de Santa Catarina: transposição da BNCC com limites estruturais

Ao analisar o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), com foco no componente curricular de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, evidenciam-se as tensões entre a suposta autonomia curricular dos estados e a força normativa da Base. Conforme analisa Alison Antônio Paim no capítulo *Santa Catarina e a BNCC: uma adaptação com os mesmos limites*, da coletânea *BNCC de História nos Estados: o futuro do presente* (FERREIRA et al., 2021), o documento catarinense representa, na prática,

uma transposição quase literal da Base, com poucas alterações significativas e uma estrutura que reforça os limites impostos pela proposta nacional.

Nos Anos Finais (6º ao 9º ano), a organização curricular adota a estrutura tradicional por períodos históricos (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea), priorizando uma abordagem cronológica, linear e factual. Essa estrutura, segundo Paim (2021), marca o retorno ao "modelo quadripartite" da história escolar, reforçando uma narrativa eurocêntrica centrada nos "grandes marcos civilizatórios", em detrimento da diversidade de experiências históricas regionais e das epistemologias não-hegemônicas.

Embora o documento mencione, em sua introdução, a intenção de contemplar aspectos do passado e do presente de Santa Catarina, a análise mostra que essas referências são pontuais e desarticuladas. A presença das narrativas locais é tratada como apêndice dos conteúdos globais, sem proposta metodológica clara para sua incorporação ao processo de ensino-aprendizagem. Como aponta Paim (2021), a superficialidade com que se abordam as especificidades territoriais revela um projeto curricular que, embora promova a ideia de contextualização, não rompe com os padrões excludentes e homogeneizantes da narrativa histórica tradicional.

Além disso, o foco nas competências e habilidades específicas — transcritas integralmente da Base — reforça a ideia de que o documento estadual se limita a operacionalizar a proposta nacional, sem problematizá-la ou expandi-la a partir das demandas e contextos regionais. A ausência de diretrizes consistentes para o trabalho com povos indígenas, comunidades afrodescendentes e histórias locais reforça a crítica de que o currículo catarinense, mesmo ao reconhecer formalmente a diversidade, mantém uma estrutura que a neutraliza ou esvazia.

Paim (2021, p. 188) resume o documento com questões fundamentais para entender como esse processo ocorreu:

Nos documentos introdutórios é ressaltada a preocupação em 'dar vez e voz aos professores'. Quais professores foram ouvidos? A totalidade das escolas ou foram escolhidos a partir de um edital em que não ficou claro quais e por que foram escolhidos? E as vozes que propunham outras formas de conduzir o processo? E aqueles que durante muitos anos vêm desenvolvendo propostas diferenciadas nas escolas, que dialogam com suas comunidades, histórias e saberes dos estudantes? Dos professores pesquisadores das áreas de ensino das universidades? Dos especialistas em áreas de História ou outros componentes curriculares? Que voz se deu ao construir uma proposta por um pequeno grupo para que os outros executem? (Paim, 2021, p. 188).

Dessa forma, o caso de Santa Catarina exemplifica como a parte diversificada do currículo, que deveria assegurar a presença significativa das histórias regionais, tem sido subutilizada. A centralidade da Base, somada à falta de participação efetiva das comunidades escolares na elaboração curricular, compromete a construção de um Ensino de História que parta das realidades territoriais para dialogar criticamente com o mundo.

2.4.2 Panorama nacional: padrão de reprodução da BNCC nos estados

Esse panorama não é exclusivo de Santa Catarina. A obra *BNCC de História nos estados: o futuro do presente* (Ferreira et al., 2021) oferece uma análise abrangente de documentos curriculares estaduais em todo o país, revelando um padrão recorrente: a maioria das propostas estaduais limita-se a reproduzir a Base, com escassas modificações e adaptações locais.

Em estados como Minas Gerais, Amapá, Goiás e Rio de Janeiro, a história regional aparece como elemento periférico ou apenas formalmente incorporado. Em outros casos, como no Acre e em Roraima, embora haja menções à importância das narrativas locais, a estrutura curricular permanece subordinada ao eixo nacional-global, sem espaço para uma construção autônoma de narrativas históricas enraizadas no território.

A análise desses documentos reforça a percepção de que a parte diversificada do currículo (justamente onde estados e municípios poderiam exercer protagonismo na valorização de suas histórias), tem sido, em muitos casos, subutilizada. A promessa de autonomia curricular regional, inscrita formalmente no pacto federativo da educação brasileira, é limitada por processos de elaboração centralizados, influências privadas e concepções tradicionais de história escolar que resistem à pluralidade de vozes e experiências.

2.4.3 Repercussões nas redes municipais: o caso de Nova Trento

No caso catarinense, a centralidade conferida à Base e a consequente fragilidade na valorização das especificidades regionais têm repercussões diretas nas redes municipais de ensino. Os documentos locais, em muitos casos, espelham a

estrutura estadual, reproduzindo seus limites e lacunas, especialmente no que se refere à inserção das experiências locais como eixo estruturante do ensino de História.

É nesse contexto que se insere o currículo do município de Nova Trento, cujas diretrizes derivam diretamente do Currículo Base do Território Catarinense. Compreender como as narrativas locais aparecem (ou são silenciadas) nesse documento é essencial para refletir sobre as possibilidades e os desafios de construir uma educação historicamente situada, atenta às memórias, conflitos e saberes do território em que vivem os sujeitos sociais.

No próximo tópico, volta-se o olhar para o currículo municipal de Nova Trento/SC, buscando identificar qual é, afinal, o lugar das experiências históricas locais nas propostas educacionais do município.

2.5 AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE NOVA TRENTO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As Diretrizes Curriculares Municipais de Nova Trento, aprovadas em 2020, estabelecem as orientações pedagógicas para os componentes curriculares do Ensino Fundamental. O documento reafirma os princípios e fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Base do Território Catarinense, com o objetivo declarado de promover uma educação humanizadora e transdisciplinar (Nova Trento, 2020, p. 6).

Como o próprio texto explicita, sua estrutura está ancorada no Currículo Catarinense. Considerando que o foco deste trabalho recai sobre o componente curricular de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, torna-se pertinente realizar um recorte comparativo entre os documentos. Esse exercício permite identificar em que medida as Diretrizes Municipais incorporam inovações ou ampliam determinadas visões temáticas, especialmente no que se refere à inclusão da história local de Nova Trento. Busca-se, assim, verificar se há propostas que efetivamente integrem a realidade histórica do município às temáticas mais amplas da matriz curricular, de modo a oferecer aos estudantes subsídios para a construção ou reavaliação de sua identidade histórica.

A análise comparativa entre os quadros organizadores do Currículo Base de Santa Catarina e das Diretrizes Curriculares Municipais de Nova Trento revela diferenças estruturais na apresentação dos conteúdos e orientações pedagógicas.

Ambos os documentos mantêm a organização básica por unidade temática, objeto(s) do conhecimento e habilidades, alinhando-se aos códigos da BNCC (EF06HI01 a EF09HI36).

Figura 9 — Diretrizes de História



Fonte: Nova Trento (2020).

Contudo, as Diretrizes de Nova Trento desdobram os aspectos metodológicos e avaliativos em colunas específicas – Possibilidades Metodológicas e Possibilidades Avaliativas – enquanto o Currículo Catarinense concentra essas orientações em uma única coluna sob o título Orientações Metodológicas. Além disso, as Diretrizes apresentam uma coluna específica para os Conteúdos, distinta das orientações metodológicas, ao passo que o currículo estadual integra os conteúdos diretamente nas propostas didáticas. Como podemos observar nas figuras 8 e 9, abaixo.

Com o objetivo de compreender como os conteúdos da disciplina de História foram selecionados e organizados nos documentos curriculares vigentes em Santa Catarina, propõe-se uma análise comparativa entre o Currículo Base do Território Catarinense de História (2019) e as Diretrizes Curriculares Municipais de História de Nova Trento (2020). A partir da comparação desses dois documentos, busca-se identificar as similaridades e diferenças na forma como os componentes curriculares

são preenchidos, destacando especialmente os conteúdos que se sobressaem ou se distinguem entre uma proposta e outra.

Figura — Currículo Base do Território Catarinense.

Quadro 6 - Organizador curricular: História – 6º ano

ANOS FINAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

Fonte: Santa Catarina (2019).

Figura 10 — Organização DCNT.

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2							
Área do Conhecimento		Ciências Humanas	Componente Curricular	HISTÓRIA	Ano	6º ANO	1º Bimestre
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES		POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS	POSSIBILIDADES AVALIATIVAS	CONTEÚDO	

Fonte: Nova Trento (2020).

A análise será conduzida de forma sistemática, considerando cada série do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, o que permitirá evidenciar as especificidades de cada proposta e refletir sobre as escolhas temáticas que orientam o ensino de História no contexto estadual e municipal.

Inicialmente, é possível reconhecer que os dois documentos compartilham uma base comum: ambos seguem a matriz da Base, adotando a mesma estrutura de organização por unidades temáticas, objetos do conhecimento e códigos de habilidades (EF06HI01 a EF09HI36). No entanto, ao se observar com maior atenção a forma como os elementos curriculares são preenchidos e articulados — especialmente no que se refere ao conteúdo, às orientações metodológicas e à presença (ou ausência) de referências ao contexto local — surgem diferenças significativas, tanto em profundidade quanto em intencionalidade pedagógica.

2.5.1 6º ano: noções de temporalidade e povos originários

No 6º ano do Ensino Fundamental, os dois documentos organizam seus conteúdos a partir das mesmas habilidades previstas na Base, abordando os temas relacionados às noções de temporalidade, Antiguidade e povos originários. Ainda assim, o Currículo Catarinense se destaca por trazer uma abordagem mais sensível ao contexto regional, incluindo conteúdos como os sítios arqueológicos de Santa Catarina, a ocupação do território catarinense por diferentes povos e a presença dos Kaingang, Xokleng/Laklãnõ e Guarani Mbya.

Essas inserções contribuem para uma compreensão mais enraizada da diversidade cultural do estado e permitem ao professor conectar os temas globais ao território próximo dos estudantes. Em contrapartida, as Diretrizes de Nova Trento, embora mantenham a mesma estrutura e os mesmos códigos da Base, não aprofundam o recorte regional. As narrativas locais aparecem de maneira pontual, sem articulação metodológica clara. A ausência de referências aos povos indígenas que habitaram ou transitaram pelo território do município revela uma lacuna significativa, sobretudo se considerado que a proposta municipal deveria priorizar a articulação entre o conhecimento histórico e o espaço sociocultural dos alunos.

2.5.2 7º ano: colonização e resistências

No 7º ano, as similaridades na estrutura permanecem, com ambos os documentos alinhados às habilidades da Base para tratar de colonização, resistências e os processos de modernidade. No entanto, novamente, o Currículo Catarinense demonstra maior densidade ao incorporar temas como o Tropeirismo, as Guerras Guaraníticas, os registros de viajantes que percorreram Santa Catarina e a expulsão dos povos indígenas do território estadual. Tais temas não apenas regionalizam os processos históricos abordados, como também favorecem uma leitura crítica das violências estruturais praticadas durante a colonização.

Já as Diretrizes de Nova Trento limitam-se a uma abordagem mais genérica. Embora haja menções à colonização e à dominação europeia, o documento não insere referências específicas ao município ou à microrregião do Vale do Rio Tijucas, onde Nova Trento está localizada. A ausência de conteúdos relacionados ao papel do Estado catarinense na remoção de povos indígenas ou à atuação de missões religiosas na região enfraquece a proposta de uma história situada e crítica.

2.5.3 8º ano: formação do Estado brasileiro e imigração

A análise do 8º ano reforça esse padrão. Ambos os documentos abordam as revoluções liberais, os processos de independência e a formação do Estado brasileiro no século XIX, conforme orientações da Base. Entretanto, o Currículo Catarinense novamente se sobressai ao inserir conteúdos como a participação da Província de Santa Catarina na Guerra do Paraguai, a aplicação da Lei de Terras (1850) e seus impactos sociais, os fluxos de imigração europeia para o estado e a constituição de comunidades quilombolas. Esses temas são explorados com foco na realidade catarinense, permitindo ao professor desenvolver atividades que problematizam as transformações ocorridas no território estadual.

No caso das Diretrizes de Nova Trento, embora a imigração europeia seja mencionada — tema que constitui um dos pilares da identidade simbólica do município —, sua abordagem é superficial. Faltam discussões mais críticas sobre o impacto da Lei de Terras, sobre os conflitos fundiários na região ou sobre a experiência dos camponeses migrantes no Vale do Itajaí. Assim, mesmo em relação a temas com evidente potencial local, o documento municipal não oferece os subsídios necessários para uma articulação significativa entre o conteúdo e o espaço vivido.

2.5.4 9º ano: regime militar e redemocratização

No 9º ano, os documentos convergem em torno das temáticas relativas ao período contemporâneo: regime militar, redemocratização, Constituição de 1988, direitos civis e cidadania. Ambos propõem habilidades que envolvem análise crítica de fontes e compreensão das transformações sociais no Brasil recente. No entanto, o Currículo Catarinense apresenta maior detalhamento ao tratar das lutas sociais em Santa Catarina, dos direitos dos povos indígenas e quilombolas e dos movimentos de resistência locais. Também são propostas reflexões sobre o uso e a disputa pela terra e sobre o papel do Estado na repressão ou reconhecimento de grupos historicamente marginalizados.

Nas Diretrizes de Nova Trento, por outro lado, esses temas aparecem de forma diluída e genérica, sem conexão com a localidade. Isso compromete o potencial da disciplina de História como espaço formativo voltado à construção de uma consciência crítica e socialmente situada.

2.5.5 Síntese da análise comparativa

Considerando os quatro anos analisados, é possível afirmar que, apesar de compartilharem uma mesma base normativa (BNCC) e uma estrutura organizacional semelhante, os dois documentos diferem significativamente no tratamento dos conteúdos. O Currículo Catarinense evidencia um esforço em articular os grandes temas da História com a realidade regional e estadual, favorecendo o enraizamento do conhecimento histórico na experiência social dos alunos. Suas orientações metodológicas também se mostram mais robustas e coerentes com essa proposta.

Já as Diretrizes de Nova Trento, embora apresentem colunas específicas para possibilidades metodológicas e avaliativas, carecem de inserções substantivas da história local e de articulações pedagógicas que sustentem uma abordagem crítica e contextualizada.

Dessa forma, a análise evidencia a existência de lacunas significativas nas Diretrizes Curriculares Municipais de História de Nova Trento no que se refere à abordagem de temas locais. A ausência de conteúdos articulados ao território do município e a fragilidade na contextualização metodológica limitam o potencial formativo da disciplina para a construção de vínculos históricos significativos com a realidade dos estudantes.

É nesse cenário que se insere a proposta do e-book *Nova Trento tem outra história*, concebido como um recurso didático suplementar capaz de responder às brechas identificadas no documento oficial. A seguir, analisam-se os limites e as possibilidades das Diretrizes para o Ensino de História Local, discutindo de que maneira o material paradidático desenvolvido pode contribuir para a valorização do território, o fortalecimento da identidade histórica e o exercício crítico da docência em contextos escolares.

2.5.6 Limites e possibilidades para o Ensino de História Local.

Apesar das Diretrizes Curriculares Municipais adotarem uma linguagem que valoriza a diversidade cultural e a contextualização da aprendizagem, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na prática o documento reproduz fielmente os códigos de habilidades da Base (EF06HI01 a EF09HI36), sem

oferecer adaptações significativas ao contexto histórico, social e cultural do município. A inclusão pontual de conteúdos relacionados à história de Nova Trento — como no caso da menção genérica à imigração italiana no século XIX — revela-se insuficiente diante da complexidade das experiências históricas locais passíveis de serem abordadas com profundidade no ambiente escolar.

2.5.7 O e-book *Nova Trento tem outra história* como resposta pedagógica

Diante desse cenário, surgem possibilidades importantes a partir da autonomia pedagógica do professor e do uso de materiais didáticos complementares que dialoguem com a realidade local. É nesse contexto que se insere o e-book *Nova Trento tem outra história*, concebido como uma resposta crítica às lacunas identificadas no currículo prescrito. O material foi desenvolvido com o intuito de articular conteúdos nacionais e regionais às vivências históricas do município, promovendo uma abordagem problematizadora que estimula a construção da identidade histórica dos estudantes por meio da valorização de memórias locais, conflitos fundacionais e sujeitos historicamente invisibilizados.

O e-book se estrutura em torno de temas centrais para a compreensão da formação social e cultural de Nova Trento. Entre eles, destacam-se a presença histórica dos povos Laklãnõ/Xokleng, o processo de extermínio indígena no Vale do Itajaí, os debates atuais sobre o marco temporal e a questão do território, os motivos da imigração trentina, a repressão cultural durante o Estado Novo, a valorização seletiva da italianidade durante a ditadura civil-militar, bem como a construção de uma identidade local marcada por apagamentos e silenciamentos.

Esses temas não apenas ampliam o repertório histórico dos estudantes, como também se articulam diretamente a diversas habilidades da Base, especialmente aquelas que envolvem o reconhecimento da diversidade étnico-cultural, a análise crítica de processos históricos e a compreensão dos direitos civis e constitucionais.

Ao abordar de forma crítica os processos migratórios e a atuação do Estado nas disputas por memória e identidade, o material estimula a reflexão dos estudantes sobre seu próprio lugar na história e contribui para a formação de sujeitos capazes de intervir de maneira consciente e informada. Como destaca Schmidt (2004, p. 23), a prática docente deve favorecer "o desenvolvimento de habilidades de investigação,

análise crítica e argumentação histórica a partir de fontes e situações concretas de aprendizagem".

Assim, inspirando-se em Apple (2006), é possível compreender o professor como um intelectual transformador, cuja atuação vai além da simples transmissão de conteúdos prescritos. O docente comprometido busca romper com os silêncios curriculares, promovendo a inserção de saberes historicamente marginalizados e valorizando as experiências e vivências do território. Nesse sentido, contribui para a reconstrução de identidades mais inclusivas, críticas e reflexivas.

Como afirma Apple (2006, p. 42), "os professores são intelectuais que, ao selecionar e organizar o conhecimento, participam ativamente das lutas sociais e culturais em torno do currículo". Dessa forma, o papel do professor envolve não apenas ensinar, mas também questionar, problematizar e transformar o currículo, tornando-o mais democrático e representativo das múltiplas realidades presentes na escola.

Dessa forma, o material didático não se limita a suprir ausências do currículo municipal: ele se configura como um recurso pedagógico que amplia as possibilidades de ensino, reforçando a importância do contexto como elemento estruturante da formação cidadã. Ao estimular o reconhecimento do território como espaço histórico, promover a escuta das vozes silenciadas e fomentar a construção de identidades mais plurais, o material contribui para a efetivação de uma educação histórica comprometida com a democracia, com a justiça social e com a valorização das experiências locais no interior da escola.

Nesse processo, a memória histórica desempenha um papel estruturante. Longe de ser um simples acervo de fatos, ela é uma prática viva e dinâmica, por meio da qual experiências passadas são apropriadas, reinterpretadas e contextualizadas, contribuindo para a construção da identidade histórica. Como afirma Rüsen (2001, p. 58), essa identidade "fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, o presente e o futuro", sendo constituída justamente na tensão entre experiência vivida e expectativa de futuro.

Ao recuperar memórias coletivas e experiências historicamente marginalizadas no contexto local, o e-book amplia a possibilidade de interpretações e experiências dos estudantes e fortalece o sentimento de pertencimento a partir de narrativas mais plurais e inclusivas. Esse exercício de escuta e valorização da diversidade cultural e

histórica contribui diretamente para a constituição de uma consciência histórica orientada para a convivência democrática e o reconhecimento da diferença.

Diante da articulação entre as competências específicas da Base e os conteúdos desenvolvidos no material didático proposto, torna-se possível identificar, de forma sistematizada, como cada tema abordado contribui diretamente para a concretização das habilidades previstas para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar, contudo, que tais articulações não esgotam as possibilidades de abordagem pedagógica, uma vez que o professor mantém autonomia para reorganizar, ampliar e reinterpretar os conteúdos de acordo com o contexto da turma e os objetivos de aprendizagem. A seguir, apresenta-se um quadro com algumas possibilidades pedagógicas do e-book, organizadas por tema, habilidades relacionadas e justificativas didáticas.

QUADRO 1 - QUADRO COM AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO E-BOOK.

Tema do E-book	Descrição do Tema	Habilidades da BNCC Relacionadas	Justificativa Pedagógica
Povo Laklãnõ/Xokleng em Nova Trento	Presença indígena anterior à imigração; apagamento da memória indígena na região	EF07HI04, EF08HI09, EF09HI07, EF09HI10, EF09HI22	Promove o reconhecimento dos povos originários e sua contribuição histórica; possibilita debates sobre memória, silenciamento e justiça histórica.

Tema do E-book	Descrição do Tema	Habilidades da BNCC Relacionadas	Justificativa Pedagógica
Extermínio indígena no Vale do Itajaí	Campanhas de extermínio patrocinadas pelo Estado e por empresas de colonização entre fins do século XIX e início do XX	EF08HI10, EF09HI19, EF09HI24	Favorece o estudo de conflitos territoriais, processos de colonização, formas de resistência e o papel do Estado na negação de direitos.
Marco Temporal e território indígena	Discussão atual sobre o direito à terra, julgamento no STF e suas raízes históricas	EF09HI20, EF09HI22, EF09HI24	Articula passado e presente na análise da cidadania e dos direitos constitucionais; reforça a dimensão política do ensino de História.
Motivos da imigração Italiana e da região de Trento, pertencente ao	Revolução Industrial, unificação italiana, impostos, mudanças econômicas,	EF08HI09, EF08HI10, EF08HI11, EF08HI17	Possibilita relacionar os movimentos migratórios ao contexto europeu e ao

Tema do E-book	Descrição do Tema	Habilidades da BNCC Relacionadas	Justificativa Pedagógica
Império Austro-húngaro	marginalização camponesa		processo de formação do Brasil enquanto sociedade de acolhida.
Identidade e repressão linguística no Estado Novo	Proibição da língua italiana por Vargas; repressão cultural durante o nacionalismo autoritário	EF09HI19, EF09HI21	Estimula o debate sobre políticas culturais, repressão e identidade; amplia a compreensão sobre o autoritarismo e o uso político da cultura.
Valorização da cultura italiana durante a ditadura militar	Incentivo à "italianidade" no governo Geisel; instrumentalização da memória imigrante como parte da propaganda nacionalista	EF09HI21, EF09HI22	Favorece o estudo da construção da memória e identidade como instrumento político; estimula o pensamento crítico sobre o uso do passado.

Tema do E-book	Descrição do Tema	Habilidades da BNCC Relacionadas	Justificativa Pedagógica
Construção da identidade local em Nova Trento	Contradições entre italianidade construída e a origem austro-húngara dos colonos; apagamentos da diversidade cultural	EF09HI07, EF09HI20, EF08HI18	Permite discutir os mecanismos de construção da identidade histórica, articulação entre memória, poder e discurso; promove identidade crítica e enraizada.
História recente do Brasil a partir da história local	Redemocratização, Constituição de 1988, lutas por reconhecimento indígena e cultural	EF09HI20, EF09HI22, EF09HI24, EF09HI26	Conecta os conteúdos de História nacional às vivências locais dos estudantes, favorecendo uma formação cidadã com base na leitura crítica da realidade.
Produção e silenciamento da memória histórica local	Ausência de referências locais no currículo oficial; invisibilidade das	EF09HI07, EF09HI10, EF09HI24	Estimula a valorização da história do território,

Tema do E-book	Descrição do Tema	Habilidades da BNCC Relacionadas	Justificativa Pedagógica
	lutas comunitárias e das vozes dissidentes		questionando narrativas oficiais e propondo práticas investigativas com base em fontes e memória local.

Em síntese, o quadro apresentado evidencia de que modo o e-book *Nova Trento tem outra história* responde às lacunas presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais, ao estabelecer articulações consistentes entre a história local e as habilidades previstas na BNCC. Nesse sentido, reafirma-se seu papel como recurso didático que amplia as possibilidades de ensino, favorecendo a reflexão crítica, a valorização das memórias historicamente silenciadas e a construção de identidades históricas contextualizadas e significativas para os estudantes.

3 CONSTRUÇÃO DO E-BOOK: NOVA TRENTO TEM OUTRA HISTÓRIA

Este capítulo tem como objetivo explicitar a metodologia de pesquisa adotada e descrever o processo de construção do e-book *Nova Trento tem outra história*, detalhando as escolhas metodológicas, os tipos de fontes mobilizadas, a organização do material e os procedimentos que viabilizaram sua elaboração.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A construção do e-book *Nova Trento tem outra história* insere-se no campo da pesquisa qualitativa, em consonância com a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Esta investigação compreende a pesquisa como um "procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento" (Marconi; Lakatos, 2017, p. 151).

Do ponto de vista de sua finalidade, trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que resulta na produção de um material concreto destinado a responder a demandas educacionais específicas. Tal abordagem justifica-se, pois, a investigação aplicada "estuda um problema relativo ao conhecimento científico ou à sua aplicabilidade" (Marconi; Lakatos, 2017, p. 158). No contexto desta dissertação, tais demandas referem-se à carência de materiais sobre a história local e a invisibilização da presença indígena.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica. A dimensão documental manifesta-se na centralidade das fontes primárias, pois "a característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias" (Marconi; Lakatos, 2017, p. 174).

Complementarmente, a pesquisa bibliográfica oferece o suporte teórico necessário, visto que: "abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto" (Marconi; Lakatos, 2017, p. 176).

3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

A definição dos conteúdos abordados no e-book, bem como a exclusão consciente de outros possíveis recortes, orientou-se por critérios articulados que buscaram equilibrar relevância historiográfica, pertinência pedagógica e viabilidade de pesquisa. Esses critérios não apenas estruturaram o material didático, mas também explicitaram escolhas teóricas e éticas que atravessam a produção do conhecimento histórico.

O primeiro critério foi a relevância para a história local de Nova Trento, especialmente no que se refere à construção de sua identidade histórica. Dentre os múltiplos temas possíveis, priorizaram-se aqueles que incidem diretamente sobre os silêncios estruturantes da narrativa oficial: a presença histórica dos Laklãnō-Xokleng, sistematicamente invisibilizada; o massacre do Ribeirão do Alferes, enquanto episódio fundador silenciado; e a construção da italianidade como tradição inventada. Temáticas igualmente relevantes, como a história econômica do município, biografias de lideranças políticas locais ou a trajetória de outras etnias imigrantes, foram deliberadamente excluídas, a fim de preservar o foco analítico na problematização da memória oficial e dos processos de exclusão simbólica.

O segundo critério consistiu na articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Municipais de Nova Trento (2020). Conforme discutido no Capítulo 2.5 desta dissertação, as diretrizes municipais reproduzem a estrutura eurocêntrica e cronológica da BNCC, reservando espaço reduzido à história local e nenhuma abordagem substantiva à presença indígena. O e-book foi estruturado para responder a essas lacunas, selecionando conteúdos passíveis de articulação com habilidades específicas da BNCC, com: EF07HI04 (povos originários), EF08HI09 (imigração) e EF09HI22 (direitos humanos e cidadania) e, simultaneamente, contextualizando tais habilidades à realidade histórica e territorial de Nova Trento. Esse critério assegurou que o material não se configurasse como um recurso meramente complementar, mas como uma proposta didática curricularmente fundamentada.

O terceiro critério foi o potencial dos conteúdos para problematizar narrativas oficiais, estimulando o exercício do pensar historicamente.

Foram privilegiados temas que possibilitassem questionar processos de naturalização, identificar silenciamentos e reconhecer disputas de memória. A escolha da Praça Del Comune como eixo inicial do e-book exemplifica esse critério: o espaço

foi mobilizado não por sua relevância turística ou arquitetônica, mas por sua condição de lugar de ausência, ao materializar uma narrativa de identidade centrada exclusivamente na italianidade e excluir a memória Laklãnõ-Xokleng. A problematização da celebração dos 150 anos da Grande Imigração Italiana também se insere nesse critério, ao evidenciá-la como construção histórica interessada, e não como fato natural ou neutro.

O quarto critério foi a articulação entre passado e presente, operacionalizando o conceito de orientação temporal (Rüsen, 2015). Foram priorizados conteúdos que permitissem relacionar eventos históricos, como o massacre do Ribeirão do Alferes (1861) e o Estado Novo (1937–1945), a debates contemporâneos, como o julgamento do Marco Temporal (2021), a autodeclaração indígena no Censo Demográfico de 2022 e as comemorações dos 150 anos da imigração italiana (2025). Essa articulação buscou demonstrar que o conhecimento histórico não se restringe a um passado encerrado, mas se vincula a processos em curso, que continuam a produzir efeitos sociais, políticos e identitários no presente.

Por fim, o quinto critério foi a viabilidade de acesso e tratamento das fontes históricas. Temas relevantes para a compreensão da história local, mas para os quais não existem fontes acessíveis ou suficientemente consistentes, foram excluídos ou abordados de forma pontual. A experiência cotidiana dos Laklãnõ-Xokleng no território de Nova Trento antes de 1861, embora central, não pôde ser reconstituída em maior detalhe devido à escassez de registros escritos, característica da colonialidade dos arquivos. Nesses casos, optou-se por evidenciar a lacuna documental, reconhecendo os limites da pesquisa, em vez de preencher os silêncios com inferências especulativas. Essa postura metodológica, baseada na honestidade historiográfica, foi assumida também como princípio pedagógico, ao explicitar que o conhecimento histórico é uma construção interpretativa fundada em vestígios e não uma narrativa totalizante ou definitiva

3.3 O E-BOOK COMO MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA HISTÓRICA: FONTES, HISTORIOGRAFIA E ICONOGRAFIA

A fundamentação teórica apresentada nos Capítulos 1 e 2 desta dissertação orientou as escolhas metodológicas, narrativas e pedagógicas do e-book *Nova Trento tem outra história*. Conceitos como identidade histórica (Rüsen), memória subterrânea

(Pollak) e tradições inventadas (Hobsbawm & Ranger) forneceram as lentes interpretativas para a análise do passado local. Contudo, a materialização dessa fundamentação teórica ocorreu por meio da mobilização sistemática de fontes primárias e de uma historiografia local, regional e temática, que sustentam empiricamente a narrativa construída no produto educacional. Este tópico explicita os principais autores, obras e conjuntos documentais acionados, evidenciando a articulação entre teoria e empiria na produção de um conhecimento histórico territorialmente situado e pedagogicamente orientado.

As fontes primárias documentais ocupam lugar central no Capítulo 1 do e-book, dedicado à reconstrução da presença Laklãnõ-Xokleng em Nova Trento e à problematização do silenciamento dessa memória. Destaca-se, nesse conjunto, o *Breve Notícia sobre Três Esqueletos de Indígenas Brasileenses da Província de Santa Catarina*, de Duarte Paranhos Schutel (1875), documento que relata o massacre do Ribeirão do Alferes, ocorrido em abril de 1861, quatorze anos antes da fundação oficial da colônia italiana. Schutel descreve o ataque a um acampamento indígena, a captura de três Laklãnõ-Xokleng (uma mulher idosa e dois meninos), a morte desses indivíduos dias depois e a preservação de seus restos mortais para fins ditos “científicos”. Esse documento evidencia a violência fundacional que possibilitou a colonização do território. De modo complementar, o *Anuário de Santa Catarina* (1900) fornece registros oficiais sobre expedições punitivas contra populações indígenas na região, permitindo questionar a narrativa do “vazio demográfico” e demonstrar, com base empírica, que Nova Trento foi construída sobre territórios ancestralmente ocupados pelos Laklãnõ-Xokleng.

A articulação entre passado e presente, dimensão central do conceito de identidade histórica em Rüsen (2015), foi operacionalizada no e-book por meio de fontes institucionais contemporâneas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 evidenciam a autodeclaração indígena em Nova Trento, revelando uma presença atual frequentemente invisibilizada pela narrativa oficial. Informações da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) sobre terras indígenas demarcadas contextualizam a luta territorial do povo Laklãnõ-Xokleng, conectando-a aos processos históricos de expropriação. O julgamento do Marco Temporal pelo Supremo Tribunal Federal, em 2021, é mobilizado como exemplo de disputa contemporânea em torno dos direitos territoriais indígenas, permitindo compreender a história como processo vivo e em permanente atualização. Relatórios

do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) complementam esse quadro ao evidenciar a continuidade da violência colonial em contextos atuais. Essa articulação temporal materializa, no e-book, o conceito de orientação histórica proposto por Rüsen (2007), ao relacionar experiências passadas e desafios presentes para orientar a reflexão ética sobre o futuro.

A historiografia local constitui a base para a contextualização histórica de Nova Trento e para a problematização da construção da italianidade, desenvolvida no Capítulo 2 do e-book. A obra *Nova Trento* (1950), de Walter Fernando Piazza, fornece dados sobre a fundação da colônia, a organização administrativa e os primeiros núcleos de povoamento. Os trabalhos de Jonas Cadorin (1992; 2003) contribuem com informações sobre o cotidiano dos imigrantes, as práticas religiosas e a organização social da comunidade. Renzo Grosselli (1987) oferece o contexto europeu da imigração trentina, analisando as pressões econômicas e políticas que estimularam a emigração a partir do Tirol italiano, então sob domínio do Império Austro-Húngaro. Embora representem uma historiografia tradicional, centrada na experiência dos imigrantes e frequentemente silenciosa quanto à presença indígena, esses autores foram mobilizados de forma crítica: suas contribuições foram utilizadas para contextualizar o processo colonizador, ao mesmo tempo em que seus silêncios e lacunas foram explicitados e problematizados.

A incorporação da história indígena, ausente ou marginalizada na historiografia local tradicional, ocorreu por meio de trabalhos acadêmicos recentes. Carlos Eduardo Bartel (2025), ao analisar as matrizes historiográficas sobre os Laklãnõ-Xokleng, fundamenta a crítica à matriz colonizadora predominante na narrativa regional. Jackson Alexandro Peres (2009) contribui para a compreensão do nomadismo estacional, da Lei de Terras de 1850 e dos processos de contato e “pacificação”. Lúcio Tadeu Mota (2008; 2017) subsidia a crítica ao mito do vazio demográfico e à naturalização da violência colonial no sul do Brasil. Esses autores permitiram que o e-book não apenas denunciasse o silenciamento histórico, mas também reconstruísse a presença, a resistência e a complexidade cultural do povo Laklãnõ-Xokleng.

A antropologia indígena foi mobilizada para aprofundar a discussão sobre cosmologia, territorialidade e organização social dos Laklãnõ-Xokleng. Os conceitos de perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro, 2002) e de animismo (Descola, 2013) fundamentam a compreensão de uma cosmologia que reconhece agência à natureza e aos seres não humanos. Ailton Krenak (2019) contribui para a reflexão

sobre o esvaziamento dos espaços sagrados e a resistência indígena contemporânea, enquanto Manuela Carneiro da Cunha (2012) subsidia a análise da complexidade dos sistemas sociais indígenas e das lutas territoriais. A mobilização desses autores permitiu superar representações estereotipadas ou folclorizadas, apresentando os povos indígenas como sujeitos históricos dotados de sistemas culturais dinâmicos e complexos.

Os recursos iconográficos — 61 figuras identificadas no e-book — desempenham papel central na construção da narrativa histórica. Conforme destaca Mauad (1996), toda imagem é histórica, pois carrega marcas de seu contexto de produção. Essa perspectiva orientou a seleção e o uso das imagens, mobilizadas não como ilustrações decorativas, mas como fontes históricas. Mapas históricos, como o de Curt Nimuendaju (1944), contextualizam espacialmente a presença Laklãnõ-Xokleng; fotografias históricas, como a do cacique Kamlém (1920) e registros de bugreiros, evidenciam a violência colonial e humanizam os sujeitos indígenas; documentos oficiais e monumentos locais são apresentados como vestígios a serem lidos criticamente.

Reconhece-se, contudo, conforme alerta Saliba (1999), que a imagem não “fala por si”. Por essa razão, todas as figuras foram acompanhadas de legendas contextualizadas, que identificam autoria, data e fonte, mas, sobretudo, interpretam historicamente a imagem, orientando o olhar do leitor. Gráficos contemporâneos (IBGE, 2022) evidenciam a presença indígena atual em Nova Trento, enquanto imagens de manifestações políticas, como a mobilização Laklãnõ no STF durante o julgamento do Marco Temporal, reforçam a conexão entre passado e presente. Cada imagem foi selecionada a partir de critérios de relevância histórica e potencial pedagógico, com o objetivo de problematizar narrativas, evidenciar ausências e promover engajamento crítico.

A articulação entre fundamentação teórica e evidência empírica constitui, assim, o eixo estruturante desta pesquisa. Conceitos como identidade histórica, memória subterrânea e tradições inventadas ganham concretude ao serem mobilizados na análise de fontes específicas, o massacre de Alferes (Schutel, 1875), a construção da italianidade (Piazza, Cadorin, Grosselli) e a resistência Laklãnõ-Xokleng (Bartel, Peres, Mota, CIMI). Essa síntese evidencia que o ProfHistória não opera uma dicotomia entre teoria e prática, mas uma relação dialética, na qual a teoria orienta a análise das fontes e estas materializam e tensionam a reflexão teórica. É a

partir dessa base, historiográfica, documental e conceitual, que se estruturam as escolhas didáticas do e-book, explicitadas no item seguinte, dedicado à organização do material, à linguagem, aos recursos visuais e às estratégias pedagógicas adotadas.

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A estrutura narrativa do e-book *Nova Trento tem outra história* foi organizada em dois capítulos complementares, que abordam dimensões distintas, embora historicamente indissociáveis, da construção da identidade histórica municipal. Essa divisão não é apenas temática, mas expressa uma escolha metodológica orientada pelo conceito de memória em disputa (Pollak, 1989): enquanto o Capítulo 1 recupera uma memória apagada, referente à presença histórica dos Laktlänō-Xokleng, o Capítulo 2 problematiza uma memória amplamente celebrada, a italianidade. Embora possam ser lidos de forma independente, os capítulos ganham densidade interpretativa quando analisados em sua relação dialética, pois a celebração de determinadas identidades foi viabilizada, historicamente, pelo silenciamento de outras.

O Capítulo 1 — “*Quem habitava antes de Nova Trento e o que a Praça não conta*”, estrutura-se a partir de uma estratégia narrativa que parte do presente para interrogar o passado e, em seguida, retorna ao presente com novos sentidos. Esse movimento, presente, passado, presente; operacionaliza o conceito de orientação temporal proposto por Rüsen (2007), segundo o qual a compreensão histórica articula experiências pretéritas e demandas do presente para orientar a ação futura. O capítulo inicia-se com a análise da Praça Del Comune (seção 1.1), espaço público central de Nova Trento, inaugurado em 1975 por ocasião do centenário da imigração italiana. A descrição de seus monumentos, bustos e placas comemorativas (todos dedicados à celebração da italianidade) evidencia uma ausência significativa: não há qualquer menção aos Laktlänō-Xokleng, ao massacre do Ribeirão do Alferes ou à história indígena da região. Essa ausência, interpretada à luz do conceito de lugar de memória (Nora, 1993), torna-se o eixo problematizador do capítulo.

A partir dessa problematização inicial, o Capítulo 1 desloca-se para o passado, reconstituindo a presença ancestral dos Laktlänō-Xokleng no território que viria a se tornar Nova Trento. A seção 1.2 desconstrói o mito do vazio demográfico,

demonstrando, com base em evidências arqueológicas, linguísticas e historiográficas, que a região era habitada há milênios. A seção 1.3 apresenta o cenário contemporâneo, mobilizando dados do Censo Demográfico do IBGE (2022) para evidenciar a autodeclaração indígena no município e os desafios do reconhecimento identitário. As seções 1.4 a 1.7 aprofundam aspectos culturais dos Laklãnõ-Xokleng: idioma, espiritualidade e cosmologia, organização social e territorialidade, mobilizando contribuições da antropologia indígena para apresentá-los como sujeitos históricos dotados de sistemas culturais complexos e dinâmicos. A seção 1.8 contextualiza a atuação dos bugreiros em Santa Catarina, explicitando a violência colonial que possibilitou a ocupação europeia do território. Por fim, a seção 1.9 retorna ao presente ao discutir o julgamento do Marco Temporal pelo Supremo Tribunal Federal (2021) e a luta contemporânea pela Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, reforçando a compreensão da história como processo vivo, em permanente disputa.

O Capítulo 2 — *“Da colonização à celebração: italianidade em transformação”*, desenvolve um movimento narrativo complementar, ao historicizar a construção da identidade italiana neotrentina e evidenciá-la como tradição inventada (Hobsbawm; Ranger, 1984), e não como identidade natural ou essencial. O capítulo também se inicia no presente, retomando a Praça Del Comune (seção 2.1) e os preparativos para a celebração dos 150 anos da imigração italiana (2025), problematizando o sentido de “comemorar” um processo histórico que, embora legítimo do ponto de vista da trajetória dos imigrantes, implicou expropriação territorial e violência contra os Laklãnõ-Xokleng.

A seção 2.2 questiona a própria categoria “italiano”, demonstrando que os imigrantes que chegaram a Nova Trento em 1875 eram majoritariamente trentinos austro-húngaros, súditos do Império Austro-Húngaro e falantes de dialetos regionais, e não italianos no sentido nacional moderno. Essa distinção é fundamental para desconstruir a italianidade como identidade homogênea e essencializada. As seções seguintes aprofundam esse processo histórico: a seção 2.3 contextualiza o Risorgimento italiano (1861–1870), que produziu a unificação nacional e retroprojetou uma identidade italiana sobre populações regionalmente diversas; a seção 2.4 analisa as pressões econômicas, sociais e políticas que impulsionaram a emigração europeia; e a seção 2.5 reconstrói a experiência dos imigrantes em Nova Trento, evidenciando o contraste entre promessas idealizadas e a realidade marcada por dificuldades, isolamento e reinvenção de pertencimentos.

A seção 2.6 discute o processo de homogeneização identitária ocorrido ao longo do século XX, no qual diferentes grupos regionais passaram a ser englobados sob a categoria “italiano”. A seção 2.7 analisa dois momentos decisivos dessa construção: a repressão cultural durante o Estado Novo (1937–1945), quando a identidade italiana foi estigmatizada, e sua posterior valorização seletiva durante a Ditadura Civil-Militar (1964–1985), quando a italianidade foi ressignificada como símbolo de trabalho, ordem e progresso. Por fim, a seção 2.8 retorna ao presente, propondo uma reflexão ética sobre as formas de celebrar os 150 anos da imigração de maneira plural, crítica e historicamente informada.

A relação entre os dois capítulos é, portanto, estruturante. O Capítulo 1 evidencia o que foi historicamente apagado; o Capítulo 2 historiciza aquilo que foi celebrado. Em conjunto, ambos materializam o conceito de identidade histórica plural (Rüsen), entendida como reconhecimento da coexistência (tensa, conflituosa, mas necessária) de múltiplas memórias, sujeitos e experiências históricas. Essa estrutura narrativa visa favorecer, em docentes e estudantes, o desenvolvimento do pensar historicamente, entendido como a capacidade de questionar narrativas naturalizadas, identificar disputas de memória e posicionar-se eticamente diante delas.

3.5 LINGUAGEM E PÚBLICO-ALVO

O e-book *Nova Trento tem outra história* foi concebido como material de apoio destinado prioritariamente aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa definição de público-alvo, e, conseqüentemente, da linguagem adotada, decorre da natureza do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cuja finalidade central é a formação docente e a produção de materiais que qualifiquem a prática pedagógica.

Nesse sentido, o e-book não substitui o trabalho do professor, mas o fundamenta. Ele oferece subsídios teóricos, historiográficos e documentais que permitem ao docente planejar aulas, selecionar conteúdos, construir atividades e mediar discussões críticas sobre história local, presença indígena e processos de construção identitária. O professor é compreendido, portanto, como mediador do conhecimento histórico, e não como mero aplicador de conteúdos previamente formatados.

A linguagem adotada é, assim, acadêmica, porém acessível. O texto mobiliza conceitos da teoria da História, dos estudos da memória e da antropologia indígena, como identidade histórica, memória subterrânea, tradições inventadas e perspectivismo ameríndio, bem como fontes primárias e secundárias, evitando, contudo, o uso excessivo de jargões técnicos que poderiam comprometer a clareza expositiva. O objetivo não é simplificar os conceitos, mas apresentá-los de forma inteligível, permitindo sua apropriação crítica por professores da educação básica.

O e-book incorpora citações diretas de fontes históricas, como trechos do *Breve Notícia* de Duarte Paranhos Schutel e do *Anuário de Santa Catarina*, sempre acompanhadas de contextualização histórica, de modo a evidenciar não apenas os acontecimentos narrados, mas também os modos pelos quais o conhecimento histórico é produzido, a partir de determinadas fontes, interesses e limitações. Paralelamente, paráfrases de autores contemporâneos (como Bartel, Peres, Rösen e Viveiros de Castro) são utilizadas para articular a análise empírica com referenciais teóricos consolidados. O uso recorrente de marcadores discursivos e pedagógicos, como “compreender” e “entender”, orienta a leitura e sinaliza os momentos-chave da argumentação, reforçando o caráter formativo do material.

A ausência de atividades didáticas prontas, tais como exercícios, questionários, propostas de debate ou boxes de reflexão, constitui uma escolha consciente e metodologicamente fundamentada. O e-book não se apresenta como um material fechado ou prescritivo, mas como uma base de fundamentação histórica e teórica que possibilita ao professor, a partir de sua autonomia profissional e do conhecimento de seu contexto específico (perfil das turmas, tempo disponível, recursos materiais e diretrizes curriculares), elaborar estratégias didáticas próprias. Essa opção reconhece que práticas pedagógicas de qualidade não são padronizáveis nem transferíveis de forma mecânica, pois dependem da mediação criativa e contextualizada do docente.

Além disso, ao priorizar a fundamentação teórico-historiográfica, o e-book contribui para a formação continuada dos professores, qualificando-os não apenas para o trabalho com a história local de Nova Trento, mas também para a mobilização de conceitos, metodologias e abordagens críticas aplicáveis a outros contextos de ensino. Dessa forma, o material dialoga diretamente com os objetivos do ProfHistória, ao articular rigor acadêmico, relevância social e aplicabilidade pedagógica.

3.6 ARTICULAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE NOVA TRENTO

A articulação do e-book *Nova Trento tem outra história* com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Municipais de Nova Trento (2020) constitui dimensão central da proposta, uma vez que o produto educacional foi concebido para dialogar diretamente com o currículo escolar vigente, sem se reduzir a um material complementar descolado das exigências legais e normativas do ensino de História.

Conforme discutido no Capítulo 2.5 desta dissertação, as Diretrizes Curriculares Municipais de Nova Trento reproduzem, em grande medida, a estrutura cronológica e eurocêntrica da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense (2019), oferecendo espaço limitado para a história local e nenhuma abordagem substantiva da presença indígena no território municipal. Essa configuração curricular contribui para a naturalização da narrativa da imigração italiana como marco fundador exclusivo da identidade histórica local, ao mesmo tempo em que invisibiliza os povos indígenas e os processos de violência colonial que antecederam e viabilizaram a colonização.

O e-book foi estruturado, portanto, para atuar como mediação entre as prescrições curriculares nacionais e estaduais e a realidade histórica concreta de Nova Trento. Em termos da BNCC, os conteúdos e abordagens do material dialogam diretamente com habilidades previstas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, entre as quais se destacam: a habilidade EF07HI04, que trata dos povos originários do Brasil e de suas formas de organização social, cultural e territorial; a habilidade EF08HI09, relacionada aos processos migratórios e à formação da sociedade brasileira; e a habilidade EF09HI22, que aborda cidadania, direitos humanos e a luta de grupos historicamente marginalizados.

Ao mobilizar a presença Laklãnõ-Xokleng como elemento constitutivo da história local, o e-book contribui para o cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica. Diferentemente de abordagens que tratam a temática indígena como um conteúdo isolado ou pontual, o material integra a história indígena à narrativa geral da formação histórica de Nova Trento, evidenciando que os povos indígenas não pertencem a um

passado remoto, mas são sujeitos históricos contemporâneos, cujas experiências continuam a impactar a vida social, política e territorial do município.

Além disso, o e-book possibilita a operacionalização, em contexto escolar, do conceito de *pensar historicamente*. Ao problematizar silêncios, disputar narrativas oficiais e articular passado, presente e futuro, o material oferece subsídios para que docentes desenvolvam práticas pedagógicas que vão além da memorização de fatos, promovendo a interpretação crítica de fontes, a compreensão da historicidade das identidades e a reflexão ética sobre o uso do passado.

Dessa forma, o e-book não se apresenta como um currículo paralelo, mas como um instrumento de qualificação do currículo existente, ampliando suas possibilidades interpretativas e oferecendo aos professores da rede municipal de Nova Trento um material historicamente fundamentado, curricularmente alinhado e territorialmente situado.

3.7 LIMITES E PERSPECTIVAS DE AMPLIAÇÃO

Reconhecer os limites do e-book *Nova Trento tem outra história* constitui parte fundamental do rigor metodológico desta pesquisa, uma vez que todo produto historiográfico e didático é resultado de escolhas, recortes e condicionamentos impostos pelas fontes disponíveis, pelo tempo de pesquisa e pelos objetivos definidos.

Um primeiro limite refere-se à escassez de fontes escritas produzidas pelos próprios Laklãnõ-Xokleng sobre o território específico de Nova Trento no período anterior à colonização. Essa limitação decorre da colonialidade dos arquivos, que privilegiou registros produzidos por agentes do Estado, missionários, viajantes e colonizadores, em detrimento das narrativas indígenas. Diante disso, o e-book optou por não preencher artificialmente os silêncios documentais, mas por evidenciá-los como parte do próprio problema histórico, ensinando que a ausência de fontes também é um dado relevante para a interpretação do passado.

Outro limite diz respeito ao fato de o e-book não incluir propostas didáticas prontas, como atividades, exercícios ou sequências de aula. Essa ausência é uma escolha consciente, alinhada à concepção de que o produto educacional do ProfHistória deve respeitar a autonomia docente e reconhecer que as práticas pedagógicas dependem do contexto específico de cada escola, turma e professor. No entanto, essa opção implica que o uso do material requer mediação ativa do docente,

o que pode representar um desafio em contextos de sobrecarga de trabalho ou formação insuficiente.

Há ainda limites relacionados à abrangência temática. Temas relevantes da história de Nova Trento — como a história econômica do município, as trajetórias de outros grupos migrantes ou as experiências afro-brasileiras na região — não foram aprofundados, a fim de manter o foco analítico na problematização da identidade histórica local a partir dos silêncios estruturantes da memória oficial. Esses temas permanecem como possibilidades de ampliação futura, tanto do e-book quanto de pesquisas subsequentes.

Quanto às perspectivas de desdobramentos, o material constitui um importante abertura historiográfica para que futuros pesquisadores ampliem as temáticas da trajetória local. A estrutura digital do e-book estabelece um precedente metodológico que favorece o diálogo com novos conteúdos e recursos multimídia, servindo como base para investigações que pretendam aprofundar o registro de entrevistas com lideranças Laklãnõ-Xokleng, relatos orais e materiais produzidos por pesquisadores indígenas, acompanhando a evolução dos desdobramentos jurídicos e políticos da Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ.

Além disso, o e-book configura-se como um alicerce documental e pedagógico para a elaboração de materiais derivados, como cadernos didáticos e programas de formação continuada para a rede municipal. Tais possibilidades de expansão por parte da comunidade acadêmica e educativa não pressupõem alterações na concepção original do produto, mas atestam sua relevância como um dispositivo gerador de novas pesquisas e práticas sociais em Nova Trento.

Por fim, a pesquisa evidencia que a história local, quando tratada com rigor teórico, crítico e ético, constitui potente instrumento de formação histórica. Ao reconhecer seus limites e apontar possibilidades de ampliação, o e-book reafirma seu caráter de produto aberto, em permanente diálogo com a historiografia, com o currículo e com as demandas sociais do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2025, a Praça Del Comune de Nova Trento voltou a ocupar o centro das atenções ao ser transformada no palco das comemorações dos 150 anos da imigração italiana em Santa Catarina. Bandeiras, músicas, discursos solenes, apresentações culturais e a presença de autoridades, como a cónsul da Itália, deram forma a um espetáculo coletivo de italianidade. Segundo notícia oficial da prefeitura, "a programação contou com missa festiva, apresentações culturais, sessão solene da Câmara de Vereadores e inauguração de monumento alusivo à data" (Nova Trento, 2025). Outra reportagem destacou a relevância da presença diplomática: "a visita do Cônsul da Itália reforçou os laços históricos e culturais que unem Nova Trento à Itália" (Nova Trento, 2025). Essas celebrações inscrevem-se em uma tradição mais ampla de transformar a memória da imigração em espetáculo público, ritualizando uma identidade que, embora apresentada como natural e essencial, constitui, na verdade, uma construção histórica recente e interessada.

O orgulho manifestado nas comemorações, entretanto, não pode ser tomado como expressão direta da experiência dos imigrantes do século XIX. Trata-se de uma italianidade reconstruída ao longo do tempo, em grande medida no Brasil. Como sublinha Possamai (2005, p. 53-54), "os imigrantes traziam consigo um catolicismo tridentino, mas foi durante a convivência com outras etnias no Brasil que a identidade nacional italiana se fortaleceu". Ou seja, o que hoje se celebra é fruto de um processo de reinvenção cultural, não de preservação intacta de tradições originárias. As performances de italianidade de 2025 exemplificam o que Hobsbawm;Ranger (1984) chamaram de "invenção das tradições": a repetição ritualizada de símbolos e narrativas que criam uma sensação de continuidade histórica onde, frequentemente, há descontinuidade e ruptura.

Os discursos oficiais não apenas homenageiam os antepassados, mas produzem uma identidade coletiva no presente, projetando para o futuro a continuidade da italianidade como categoria estável e homogênea. Nesse sentido, a categoria "italianos" celebrada nas comemorações simplifica uma trajetória que foi, em sua origem, profundamente heterogênea. Corrêa (2014, p. 23) lembra que "a historiografia brasileira geralmente trata os imigrantes tirolezes como italianos, no entanto, no período em que migraram, eram súditos do Império Austro-Húngaro". Ao reunir italianos peninsulares e trentinos sob o mesmo signo, a festa atualiza uma

italianidade homogeneizada, construída no Brasil como forma de pertencimento e, simultaneamente, como mecanismo de distinção social.

Contudo, a praça não celebra apenas. Ela também silencia. Em 2025, a Praça Del Comune de Nova Trento condensa temporalidades e narrativas que raramente se encontram no mesmo plano. No mesmo espaço em que se ritualiza a italianidade (placas, bustos, listas de sobrenomes e cerimônias), afloram, ainda que por vezes elipticamente, vestígios de uma história fundacional marcada pela presença Laktlãnō-Xokleng e pela violência colonial. A praça surge, assim, como lugar de memória em tensão (Nora, 1993): celebrações e silêncios, invenções de tradição e disputas por sentido se sobrepõem. A trajetória reconstituída ao longo desta dissertação evidencia dois fios que se entrelaçam sem se resolverem: de um lado, a história indígena local (ocupação ancestral, mobilidade territorial, língua e cosmologia, seguidas por ataques, capturas, esbulho e confinamento) com ecos no presente; de outro, a formação de uma italianidade que não preexiste à chegada, mas se constrói no Brasil, heterogênea nas origens (peninsulares e trentinos então súditos austro-húngaros), reordenada por práticas linguísticas e religiosas, atravessada pela nacionalização do Estado Novo e, depois, estetizada nas efemérides do século XX e XXI.

Nesse cruzamento, a praça funciona como superfície de inscrição e, simultaneamente, de apagamento. O repertório comemorativo cristaliza continuidade e orgulho; as fontes sobre o Ribeirão do Alferes, Schutel (1875) e os bugreiros introduzem a camada traumática frequentemente ausente do repertório festivo. Conforme demonstrado no Capítulo 1, o massacre de abril de 1861 (quatorze anos antes da fundação oficial da colônia italiana) materializou a violência colonial que viabilizou a colonização europeia. Três Laktlãnō-Xokleng foram capturados, dois meninos morreram dias depois, e seus restos mortais foram preservados e exibidos para fins "científicos" (um ato que expressa a desumanização epistêmica do projeto colonizador). Esse episódio, documentado e incontestável, não aparece na Praça Del Comune. Não há placa, monumento, menção ou marcador público que reconheça essa violência fundacional. A praça, portanto, não é mero pano de fundo, mas um prisma que refrata histórias em disputa. Entre a festa e o arquivo, entre o monumento e a ausência, o que se observa é um palimpsesto: sob a camada visível das efemérides, persistem inscrições anteriores, nem sempre legíveis à primeira vista, mas determinantes para a inteligibilidade do lugar.

É precisamente nesse contexto que a comemoração da Grande Imigração Italiana, tal como ritualizada nas efemérides oficiais, revela-se problemática e demanda repensar crítico. O que se celebra não é o processo histórico real da imigração (marcado por violência, engano, perda e sofrimento), mas uma versão idealizada, estetizada e despolitizada desse processo. Conforme demonstrado no Capítulo 2 desta dissertação, a imigração não foi um movimento voluntário de "pioneiros desbravadores" em busca de oportunidades, mas um processo de expulsão forçada. Após a unificação italiana (1861-1870), camponeses trentinos e do norte da Itália perderam suas terras ou foram obrigados a vendê-las devido aos novos impostos e políticas econômicas do Estado italiano recém-formado. Grosselli (1987) documenta como a crise agrícola, a concentração fundiária e a pressão fiscal empurraram milhares de famílias para a emigração. Essas populações foram, então, aliciadas por companhias de colonização brasileiras que prometiam "terras férteis", "clima ameno" e "prosperidade garantida" (promessas que, na prática, revelaram-se enganosas). Ao chegarem a Nova Trento, os imigrantes encontraram não o paraíso anunciado, mas um território coberto por mata fechada, isolado, sem infraestrutura, e ocupado por populações indígenas que, evidentemente, não compartilhavam a mesma concepção de propriedade privada da terra. Esse choque de cosmologias e territorialidades gerou um ambiente conflituoso, no qual os Laklãnõ-Xokleng, que nada tinham a ver com as políticas colonizadoras dos governos brasileiro e italiano, foram violentados, expulsos e confinados.

Comemorar a Grande Imigração Italiana, nesse sentido, é celebrar um processo histórico que envolveu, simultaneamente, a expropriação de camponeses europeus, o engano institucionalizado por Estados e empresas colonizadoras e a violência genocida contra povos indígenas. Os agentes que fomentam essas comemorações (governos brasileiro e italiano, instituições culturais ítalo-brasileiras, elites locais) celebram, na verdade, o sucesso de um projeto colonizador que beneficiou economicamente o Brasil (ocupação territorial, branqueamento populacional, expansão agrícola) e legitimou politicamente a Itália (redução da pressão demográfica, exportação de "excedentes populacionais"). O que não se comemora, contudo, são as vítimas desse processo: os Laklãnõ-Xokleng massacrados, expulsos e confinados; os camponeses italianos e trentinos enganados, explorados e forçados a reconstruir suas vidas em condições adversas. O que esta pesquisa propõe, portanto, não é a negação da importância da imigração italiana para

a formação histórica de Nova Trento, mas a reorientação do olhar comemorativo: o que merece ser celebrado não é o processo da Grande Imigração (com suas violências estruturais e seus agentes institucionais), mas o imigrante como sujeito histórico concreto. São os homens, mulheres e crianças que, apesar do engano, da perda, do trabalho árduo, da dor e do luto, sobreviveram, perseveraram, reinventaram-se e construíram vínculos comunitários, práticas culturais e redes de solidariedade que os tornaram brasileiros sem que, para isso, precisassem negar suas raízes trentinas ou italianas. Esse processo de reinvenção identitária, atravessado por contradições e tensões, modificou profundamente a identidade histórica local, produzindo uma italianidade que é, em grande medida, uma criação brasileira.

Essa reorientação do olhar, contudo, não pode ocorrer de forma isolada. Ela deve ser equilibrada com o reconhecimento da história Laklãnõ-Xokleng, que constitui a primeira parte do e-book *Nova Trento tem outra história*. Enquanto o Capítulo 1 do e-book reconstrói a presença ancestral dos Laklãnõ-Xokleng, problematiza o massacre do Ribeirão do Alferes e evidencia o apagamento dessa memória na narrativa oficial, o Capítulo 2 historiciza a construção da italianidade, desconstruindo-a como tradição inventada e propondo a valorização do imigrante como sujeito (e não do processo migratório como epopeia).

Ambos os capítulos, embora abordem experiências históricas distintas, convergem em um mesmo projeto pedagógico e político: a construção de uma identidade histórica plural, que não silencie uns para celebrar outros, que não naturalize processos violentos como inevitáveis ou benéficos, e que reconheça as múltiplas experiências, memórias e sujeitos que compõem a história de Nova Trento. Nesse sentido, pensar historicamente a Praça Del Comune (e, por extensão, as comemorações dos 150 anos da imigração italiana) implica reconhecer que toda narrativa sobre o passado é uma escolha, que toda identidade é uma construção, e que toda comemoração é uma disputa de sentidos. Implica, também, assumir a responsabilidade ética de não reproduzir os silenciamentos do passado no presente, mas de construir uma memória pública que seja, simultaneamente, justa, plural e historicamente fundamentada.

Do ponto de vista teórico, a leitura da praça como lugar de memória (Nora, 1993) ilustra por que certos símbolos se tornam portadores de identidades coletivas. A repetição ritual aproxima-se da invenção das tradições (Hobsbawm; Ranger, 1984). As lacunas confirmam a competição entre memórias oficiais e memórias subterrâneas

(Pollak, 1989). A noção de identidade histórica em Rüsen (2001; 2007; 2015) é decisiva nesse quadro: a história opera como fio condutor que articula experiência passada, interpretação presente e horizonte de expectativa, produzindo sentido temporal compartilhado. É nesse nível que a valorização do imigrante (não da imigração como epopeia, mas do imigrante como sujeito histórico concreto) se destaca como eixo interpretativo: são biografias marcadas por perda, trabalho, redes de solidariedade e reinvenção que costuram a narrativa identitária local e explicam por que a italianidade aqui é, em grande medida, uma criação brasileira.

No entanto, a identidade histórica não se constrói apenas pela seleção e celebração de determinadas memórias, mas também pelo exercício do pensar historicamente (Rüsen, 2007; Thorp; Persson, 2023). Pensar historicamente implica mobilizar competências cognitivas específicas: perceber mudanças e permanências no tempo, interpretar experiências do passado à luz de questões do presente e orientar-se para a ação futura de maneira ética e reflexiva. Ao interrogar criticamente a Praça Del Comune (o que está presente? o que foi apagado? a quem interessa esse apagamento?), o e-book *Nova Trento tem outra história* propõe aos docentes e estudantes o desenvolvimento dessa competência histórica. Não se trata apenas de "acrescentar" informações sobre os Laktlänō-Xokleng ao currículo, mas de capacitar os sujeitos a reconhecerem as disputas de memória, identificarem os silenciamentos operados pelas tradições inventadas e posicionarem-se eticamente diante delas. Nesse sentido, o pensar historicamente torna-se não apenas uma habilidade cognitiva, mas uma competência ético-política essencial para a construção de uma sociedade democrática, plural e comprometida com a justiça epistêmica.

A articulação entre identidade histórica, pensar historicamente e história local (Medeiros, 2013) revela-se, assim, central para a proposta pedagógica desta pesquisa. A história local não é mero "recorte geográfico" ou "apêndice" dos conteúdos nacionais e globais, mas o lugar privilegiado onde as disputas históricas, os silenciamentos e as relações de poder se materializam de forma concreta e acessível aos sujeitos. No caso de Nova Trento, a presença milenar dos Laktlänō-Xokleng, o massacre do Ribeirão do Alferes, a chegada dos imigrantes italianos, a expropriação territorial e a construção da italianidade como tradição inventada não são processos abstratos ou distantes, mas marcas inscritas no território: em nomes de lugares (Ribeirão do Alferes, que não menciona o massacre), em monumentos que celebram exclusivamente a italianidade, em ausências eloquentes (a falta de qualquer

marcador público da presença indígena). A história local, nessa perspectiva, torna-se não apenas conteúdo a ser ensinado, mas método para o desenvolvimento do pensar historicamente e auxílio para a construção de uma educação histórica democrática, plural e territorialmente enraizada.

Os paradoxos do presente reiteram essa tensão de camadas. Enquanto a cena local atualiza pertencimentos ítalo-trentinos em performances públicas, o cenário internacional reconfigura fronteiras simbólicas (como os debates sobre cidadania por descendência). Ao mesmo tempo, decisões judiciais no país (como o julgamento do Marco Temporal pelo Supremo Tribunal Federal em 2021) reafirmam princípios que tensionam narrativas consolidadas sobre território indígena. Longe de pacificar o passado, tais movimentos reordenam continuamente os modos de narrar e de lembrar. A praça, portanto, não é estática: ela é um campo de disputas vivo, onde memórias, identidades e projetos de futuro se confrontam e se negociam.

A relação entre currículo e identidade histórica (Silva, 1999) também se revela fundamental. O currículo não é uma lista neutra de conteúdos a serem transmitidos, mas um dispositivo de seleção, organização e regulação dos saberes que, ao definir o que deve ser ensinado (e o que deve ser silenciado), participa ativamente da construção de identidades. Conforme demonstrado no Capítulo 2 desta dissertação, as Diretrizes Curriculares Municipais de Nova Trento (2020) reproduzem a estrutura eurocêntrica e cronológica da BNCC, oferecendo escasso espaço para a história local e nenhuma referência substantiva à presença indígena. Esse silenciamento curricular não é acidental, mas estruturante: ele reflete e perpetua a narrativa oficial que celebra a italianidade enquanto apaga os Laklãnō-Xokleng. O e-book *Nova Trento tem outra história*, ao preencher essas lacunas e ao propor uma identidade histórica plural, intervém nesse dispositivo curricular, oferecendo aos professores instrumentos conceituais, historiográficos e pedagógicos para desestabilizar narrativas hegemônicas e promover uma educação histórica comprometida com a pluralidade, o reconhecimento e a justiça epistêmica.

Ao aproximar essas narrativas (a presença e a resistência Laklãnō-Xokleng, de um lado, e, de outro, a valorização do imigrante como sujeito histórico concreto), a pesquisa indica que a identidade histórica local não é linha reta, mas teia: um trabalho de memória em permanente elaboração, no qual a história, como fio condutor, dá forma ao tempo vivido e ao modo como a comunidade se reconhece no presente. A Praça Del Comune, nesse sentido, não é apenas um espaço físico, mas um símbolo

epistemológico: ela condensa as tensões entre celebração e silenciamento, entre memória oficial e memória subterrânea, entre identidade hegemônica e identidades marginalizadas. Interrogá-la criticamente, conforme propõe o e-book *Nova Trento tem outra história*, é exercitar o pensar historicamente. É reconhecer que toda narrativa sobre o passado é uma escolha, que toda identidade é uma construção, e que toda memória é uma disputa. E é, sobretudo, assumir a responsabilidade ética e política de construir um aprendizado histórico que, em vez de naturalizar o presente, o problematize; em vez de celebrar tradições inventadas, as historicize; em vez de silenciar o Outro, o reconheça.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.
- BARROS, José da A. História local e História Regional – a Historiografia do Pequeno Espaço. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), v. 18, n. 2, jul-dez. 2022. p. 22-53.
- BARTEL, Carlos Eduardo. **História indígena em Santa Catarina**: historiografia Xokleng-Laklãnõ. Cachoeirinha: Fi, 2025. 117 p. ISBN 978-65-5272-112-9. DOI 10.22350/9786552721129. Disponível em: <http://www.editorafi.org>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 299.
- BOITEUX, Henrique Boiteux. **Nova Trento**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1929.
- BRAGA, Elinaldo Menezes. Bandas cabaçais: “a música do começo do mundo”. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 91–97.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Escolar Brasileira. Brasília, DF, 2018. p. 516.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CADORIN, Jonas. **Nova Trento outra vez...** Nova Trento: Prefeitura Municipal de Nova Trento, 1992.
- _____. **Gente in Mutamento**: O processo de produção identitária em Nova Trento: 1875 – 2003. 2003. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração: Educação – Linha de Pesquisa: Currículo e Identidade) – Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORRÊA, Marcelo Armellini. **Dos Alpes do Tirol à Serra Gaúcha: a questão da identidade dos imigrantes trentinos no Rio Grande do Sul (1875-1918)**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

COSTA, Artur Nogueira Santos. **Ensino de História em disputa: deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017)**. 2023. 262 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Ângela Ribeiro et al. (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

FONTES, Girleide Barbosa. **Ensino de História: o currículo, o local e a cultura escolar como eles constituintes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmentos: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2018.

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

GONÇALVES, Márcia de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

GOUBERT, Pierre. História Local. **História & Perspectivas**, Uberlândia, n° 6, jan/jun, p.45-56, 1992.

GRAVARI-Barbas, M. O sangue e o solo. O patrimônio, fator de pertencimento de um território urbano. **Geosaberes**, 5(1), (2014). p. 3-23.

GROSSELLI, Renzo. **Vencer ou morrer: camponeses trentinos (vênetos e lombardos) nas florestas brasileiras**. Colaboração de Annarosa Gianolli. Florianópolis: UFSC, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

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

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terêncio (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN / Museu Imperial / DEPRM, 1999.

LACERDA, Gabriela Limeira de; SANTOS, Nara Limeira F.; NASCIMENTO, Nina. Nasceu o Museu do Patrimônio Vivo de João Pessoa. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 53–65.

LUCENA, Célia Toledo. **Memória e história local: ensino e pesquisa**. Tópicos Educacionais, Recife, v. 12, n. 1/2, p. 121–130, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e História- Interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73-98.

MAZZOLA, Francisco. **Monographia do município de Nova Trento**. Florianópolis, Imprensa Oficial do Estado, 1926.

MEDEIROS, Rui H. A. **História Local e Memória: Limites e Validade**. Jequié, BA: Delibrium, 2013.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 254p. ISBN: 978-85-237-1101-6.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira Cunha; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: assuntos, saberes e práticas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2012.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 - 1924)**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2008. 298

_____. Passo Ruim 1868: as estratégias dos Xokleng nas fronteiras de seus territórios do alto rio Itajaí. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 169-193, ago. 2017.

NADAI, Elza. Ensino de História: conceitos, temas e métodos. Cadernos **CEDES**, Campinas, n. 30, p. 3–15, 1990.

NOVA TRENTO (Município). **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Nova Trento/SC 2020**.

_____. **Cônsul da Itália visita Nova Trento em homenagem aos 150 anos de imigração italiana.** Nova Trento, 22 mai. 2025a. Disponível em: <https://novatrento.sc.gov.br/consul-da-italia-visita-nova-trento-em-homenagem-aos-150-anos-de-imigracao-italiana/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

_____. **Iniciam as reuniões para a preparação das celebrações dos 150 anos de imigração italiana no Brasil.** Nova Trento, 19 jan. 2024a. Disponível em: <https://novatrento.sc.gov.br/iniciam-as-reunioes-para-a-preparacao-das-celebracoes-dos-150-anos-de-imigracao-italiana-no-brasil/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

_____. **Neotrentinos celebram revitalização da Praça del Comune em noite de luzes, música e emoção.** Nova Trento, 7 jun. 2025c. Disponível em: <https://novatrento.sc.gov.br/neotrentinos-celebram-revitalizacao-da-praca-del-comune-em-noite-de-luzes-musica-e-emocao/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

_____. **Nova Trento celebra 150 anos da imigração italiana em Santa Catarina.** Trento Nova, 6 jun. 2025b. Disponível em: <https://novatrento.sc.gov.br/nova-trento-celebra-150-anos-da-imigracao-italiana-em-santa-catarina/>. Acesso em: 29 jul. 2025. NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p.56-64, jan./abr.2011.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, 1993.

O CORREIO BRUSQUENSE, Brusque, 1940, p. 1. Disponível em: <https://hemeroteca2.cultura.sc.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=886262&pesq=Campanha%20de%20nacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20presidente%20Vargas&hf=hemeroteca2.cultura.sc.gov.br&pagfis=16>. Acesso em: 26 abr. 2025.

O ESTADO, Florianópolis, 1974, p. 10. Disponível em: <https://hemeroteca2.cultura.sc.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=884120&pesq=Centen%C3%A1rio%20da%20imigra%C3%A7%C3%A3o%20italiana&hf=hemeroteca.ciasc.sc.gov.br&pagfis=121431>. Acesso em: 26 abr. 2025.

PAES, Daniella Lira Nogueira. Sob os signos das boiadas: da pesquisa à educação patrimonial. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades.** João Pessoa: Iphan, 2013. p. 32–41.

PAIM, Elison Antonio. Santa Catarina e a BNCC: uma adaptação com os mesmos limites. In: FERREIRA, Ângela Ribeiro; LIMA, Gabriela Tavares de; VIEIRA, Marieta Pinheiro de Andrade (orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente.** São Paulo: Hucitec, 2021. p. 147–161.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos.** Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 65 (fr. 115).

PERES, Jackson Aleksandro. **Entre as matas de araucárias: cultura e história Xokleng em Santa Catarina (1850-1914).** 2009. Dissertação (Mestrado em História) –

Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2009.

PIAZZA, Walter Fernando. **Nova Trento**. Florianópolis, 1950.

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, 2005.

PROCHNOW, Airton Volnei. **Produção de material didático para o ensino da história do município de Nova Candelária – RS**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a civilização**: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **O processo civilizatório**: etapas da evolução sociocultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RIBEIRO, Lígia Mara Barros. **Contos de rios**: memórias sobre as águas e o ensino de História em Santa Izabel do Pará. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, 2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado – Teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007.

_____. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a história. In: **História e cinema**: duas dimensões históricas do audiovisual. Tradução. São Paulo: Alameda, 1999.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2020.

SANTOS, Nara Limeira F. Com quantas rimas se faz um patrimônio? In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 10–20.

SANTOS, Nelvio Paulo Dutra. **Trentinos em Santa Catarina**: a evolução econômica de Nova Trento. 1993. 210 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Cipione, 2004, p. 113.

SILVA, Maria Olga Enrique da; SILVA, Suelen de Andrade. A identidade que se esconde na fé e devoção na romaria de Nossa Senhora da Penha. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 66–77.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003**. [Entrevista concedida a] Carla Beatriz Meinerz. Porto Alegre, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. Educação patrimonial nos documentos patrimoniais: Constituição de 1988 e planos de salvaguarda. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 42–52.

THORP, Robert; PERSSON, Anders. Sobre pensar historicamente e o desafio da educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 29, n. 1, p. 10-29, jan./jun. 2023.

TORRES, Eva. Patrimônio cultural e ludicidade: uma proposta educativa para os anos iniciais do ensino fundamental. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 21–26.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983. 250.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

V, Hamilton; E. Santos; Padilha, Felipe André; Santos, Fabiane Luzia Menezes; Zilli, Amanda Larissa. **História regional do Brasil**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

ZAMBONI, Ernesta. **Que História é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

