



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

**RIZOMAS E CENAS FUNDANTES NA HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO
ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER (1969-1978)**

REGINALDO GOULART DE OLIVEIRA

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

**RIZOMAS E CENAS FUNDANTES NA HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO
ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER (1969-1978)**

REGINALDO GOULART DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Profa. Dra. Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez

Foz do Iguaçu
2026

REGINALDO GOULART DE OLIVEIRA

**RIZOMAS E CENAS FUNDANTES NA HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO DO COLÉGIO
ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER (1969-1978)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez
UNILA

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha
UNILA

Prof. Dr. Miguel Antonio Ahumada Cristi
UNILA

Foz do Iguaçu, 29 de maio de 2026.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

O48

Oliveira, Reginaldo Goulart de.

Rizomas e Cenas Fundantes na história da fundação do Colégio Estadual Dom Manoel Könner (1969-1978) / Reginaldo Goulart de Oliveira. - Foz do Iguaçu, 2026.
179 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu - PR, 2026.

Orientadora: Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez.

1. Escolas - Identidade escolar. 2. Educação - Cenas Fundantes. 3. Educação - Rizoma. 4. Memória coletiva. 5. Colégio Dom Manoel Könner. I. Sepúlveda Vásquez, Carola Gabriela. II. Título.

CDU 37.014(091)

Dedico este trabalho a José de Nazaré.

AGRADECIMENTO (S)

Diante das palavras, detenho-me em silêncio.

Não por ausência de pensamento, mas por reconhecer, como ensinava Ludwig Wittgenstein, que há experiências cujo sentido excede os limites da linguagem. Traduzir em linhas esta travessia é tentar nomear o que se fez de muitas mãos, muitos rostos e muitas graças.

A Deus, a quem tudo consagro. Não como posse, mas como entrega — pois, como recorda Santo Agostinho, é no retorno Àquele que nos precede que o coração encontra repouso.

À Virgem Maria, minha Rainha e Senhora, refúgio nas inquietações e caminho na esperança. Àquela que, segundo a tradição cristã, guardava tudo no coração, ensinando que o silêncio também é forma de sabedoria.

A São José, padroeiro deste mestrado, testemunha discreta do trabalho fiel, da constância sem alarde e da humildade que sustenta o mundo. Nele, reconheço o que Hannah Arendt chamaria de grandeza do agir silencioso, que não busca aplauso, mas permanece.

Aos meus pais, Ailton e Idelir, colunas invisíveis que sustentam meus passos. Em vocês, aprendi que a existência precisa de raízes — pois, como lembrava Simone Weil, só quem está enraizado pode verdadeiramente permanecer e oferecer frutos.

Aos meus irmãos, Elton, Daniel e Padre Gabriel, e, neles, a todos os familiares que me acompanharam não apenas com presença, mas com fé. Uma fé que, como ensinava Paul Ricoeur, não elimina as perguntas, mas dá sentido à caminhada.

À pequena Louise, minha sobrinha, cujo sorriso é uma luz que não pede permissão para iluminar. Em sua espontaneidade, recordo o que Walter Benjamin via na infância: a capacidade de revelar o mundo como novidade permanente.

À Cristiane De Bastiani, mulher que, em dois momentos de abandono interior, não me deixou desistir. Aquela que, com gestos e palavras, sustentou o que Emmanuel Levinas chamaria de responsabilidade pelo outro. Mulher que habita meu coração e que se tornou parte essencial desta história.

À minha orientadora, Professora Doutora Carola, pela paciência que é dom e pela dedicação que é ofício. Nossos diálogos em espanhol e o empenho constante dispensado a este orientando — agora, [quase] mestre — foram expressão viva do que

Paulo Freire compreendia como orientação: um encontro entre sujeitos que aprendem juntos. Estendo meu profundo agradecimento a seu esposo, pelas ideias e sugestões que se tornaram faróis em momentos de nebulosidade.

Aos professores, que não plantaram apenas conteúdos, mas inquietações — pois, como defendia Michel Foucault, pensar é, antes de tudo, aprender a desconfiar do óbvio. Agradeço especialmente aos professores da Banca de mestrado, cuja leitura atenta e generosidade crítica foram essenciais para que estas inquietações ganhassem forma e compromisso ético com a pesquisa.

Aos colegas de disciplina e de trabalho, cujo apoio foi escada e espelho, confirmando que o conhecimento, como afirmava Edgar Morin, é sempre construção coletiva.

Aos meus alunos, que, ao testemunharem este pequeno percurso, renovaram em si a coragem de estudar — e, assim, ensinaram-me o sentido mais profundo do mestrado: que educar é servir, e que ninguém ensina sem também aprender, como já afirmava Paulo Freire.

A todos, minha gratidão.

Não como dívida, mas como semente.

Montar esse rizoma é conhecer uma realidade em movimento, um passado que sempre terá novas versões a serem exploradas — versões que dependerão das perguntas feitas e de quem as fizer.
(inspirado em **Deleuze & Guattari**, 1995)

RESUMO

Esta dissertação investiga a construção da identidade e da cultura escolar do Colégio Estadual Dom Manoel Könner (Santa Terezinha de Itaipu – PR), entre 1969 e 1978, a partir da análise de suas Cenas Fundantes. O estudo adota uma abordagem interdisciplinar, ancorada na metáfora do rizoma (Deleuze & Guattari, 2004) e na perspectiva historiográfica de Walter Benjamin (1940), para compreender a formação identitária da escola como um processo dinâmico, não linear e marcado por conexões múltiplas. O trabalho tem como objetivo geral analisar como se constituiu a identidade institucional nesse período fundacional, utilizando-se de uma metodologia qualitativa que articula pesquisa e análise de fontes visuais (fotografias). Os documentos centrais — atas, relatórios, currículos e fotografias do acervo escolar — foram organizados e interpretados como vestígios materiais da memória coletiva. Os resultados demonstram que a identidade do Colégio Könner se formou rizomaticamente a partir da interseção entre três vetores principais: a demanda e a mobilização comunitária (materializada no Ginásio Comercial João XXIII da CNEC); a intervenção e normatização do Estado (com a criação do Ginásio Estadual Noturno e sua posterior extensão); e a apropriação simbólica local, evidenciada na escolha de Dom Manoel Könner — religioso de atuação marcante na região — como patrono. As Cenas Fundantes (PUIGGRÓS, 1996; ARATA, 2024) analisadas (Fotografia da capa do livro "Na Trilha dos Pioneiros", primeiro prédio de aulas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), fotografia do Termo de Abertura da primeira Ata do Ginásio Estadual Noturno, currículo escolar ginásial - Ano 1971, fotografias das páginas da Ata da entrega e recebimento de Arquivos, fotografia da Página 1 do exemplar da biografia de Dom Manoel Könner, placa de inauguração do prédio escolar em local definitivo) revelam como a instituição foi sendo tecida na tensão entre projetos oficiais homogeneizantes e histórias locais de resistência e pertencimento, um processo que Elsie Rockwell (2018) caracteriza como encontro e negociação entre o Estado e as classes subalternas. Conclui-se que a identidade Könner é uma construção cultural contínua, forjada na confluência entre políticas estatais, lutas comunitárias e heranças religiosas, configurando um patrimônio histórico-educativo vivo para a comunidade itaipuense.

Palavras-chave: Identidade escolar. Cenas Fundantes. Rizoma. Memória coletiva. Colégio Dom Manoel Könner.

RESUMEN

Esta disertación investiga la construcción de la identidad y de la cultura escolar del Colegio Estadual Dom Manoel Könner (Santa Terezinha de Itaipu – PR), entre 1969 y 1978, a partir del análisis de sus Escenas Fundantes. El estudio adopta un enfoque interdisciplinario, anclado en la metáfora del rizoma (Deleuze & Guattari, 2004) y en la perspectiva historiográfica de Walter Benjamin (1940), para comprender la formación identitaria de la escuela como un proceso dinámico, no lineal y marcado por múltiples conexiones. El trabajo tiene como objetivo general analizar cómo se constituyó la identidad institucional en ese período fundacional, utilizando una metodología cualitativa que articula la investigación y el análisis de fuentes visuales (fotografías). Los documentos centrales —actas, informes, currículos y fotografías del acervo escolar— fueron organizados e interpretados como vestigios materiales de la memoria colectiva. Los resultados demuestran que la identidad del Colegio Könner se formó de manera rizomática a partir de la intersección entre tres vectores principales: la demanda y la movilización comunitaria (materializada en el Ginásio Comercial João XXIII de la CNEC); la intervención y normativización del Estado (con la creación del Ginásio Estadual Noturno y su posterior ampliación); y la apropiación simbólica local, evidenciada en la elección de Dom Manoel Könner —religioso de destacada actuación en la región— como patrono. Las Escenas Fundantes (PUIGGRÓS, 1996; ARATA, 2024) analizadas (Fotografía de la portada del libro "Na Trilha dos Pioneiros", primer edificio de aulas de la Campaña Nacional de Escuelas de la Comunidad (CNEC), fotografía del Acta de Apertura de la primera Acta del Ginásio Estadual Noturno, currículo escolar de nivel ginasial - año 1971, fotografías de las páginas del Acta de entrega y recepción de archivos, fotografía de la página 1 del ejemplar de la biografía de Dom Manoel Könner, placa de inauguración del edificio escolar en su ubicación definitiva) revelan cómo la institución se fue tejiendo en la tensión entre proyectos oficiales homogeneizantes y las historias locales de resistencia y pertenencia, un proceso que Elsie Rockwell (2018) caracteriza como un encuentro y negociación entre el Estado y las clases subalternas. Se concluye que la identidad Könner es una construcción cultural continua, forjada en la confluencia entre políticas estatales, luchas comunitarias y herencias religiosas, configurando un patrimonio histórico-educativo vivo para la comunidad itaipuense.

Palabras clave: Identidad escolar. Escenas Fundantes. Rizoma. Memoria colectiva. Colégio Dom Manoel Könner.

LISTA DAS CENAS FUNDANTES

Cena Fundante 1 – Fotografia da capa do livro "Na Trilha dos Pioneiros"	81
Cena Fundante 2 – Primeiro prédio de aulas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)	93
Cena Fundante 3 – Fotografia do Termo de Abertura da primeira Ata do Ginásio Estadual Noturno.....	100
Cena Fundante 4 – Currículo escolar ginasial - Ano 1971	109
Cena Fundante 5 – Fotografias das páginas da Ata da entrega e recebimento de arquivos	113
Cena Fundante 6 – Fotografia da Página 1 do exemplar da biografia de Dom Manoel Könnér	121
Cena Fundante 7 – Placa de inauguração do prédio escolar em local definitivo ..	129

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Exemplo de rizoma (orquídea em ipê)	23
Fotografia 2: Currículo do Ginásio Comercial João XXIII – Ano 1968	38
Fotografia 3: Currículo do Ginásio Comercial João XXIII – Ano 1969	39
Fotografia 4: Estatística de matrícula e aproveitamento – 1968	50
Fotografia 5: Currículo escolar ginasial – Ano 1971	51
Fotografia 6: Currículo escolar ginasial – Ano 1977	52
Fotografia 7: Dom Manoel Könner em oração	68
Fotografia 8: Dom Manoel Könner em rito litúrgico com outros religiosos (Guarapuava, 1952)	69
Fotografia 9: Dom Manoel Könner em visita a uma família no meio da Mata Atlântica (Campo Mourão, 1952)	70
Fotografia 10: Dom Manoel Könner com um grupo de famílias em Campo Mourão, 1952	70
Fotografia 11: Dom Manoel Könner celebra o casamento de diversos casais (Campo Mourão, 1952)	71
Fotografia 12: Dom Manoel Könner com as famílias de Campo Mourão, em 1952	71
Fotografia 13: Dom Manoel Könner com as famílias de Campo Mourão, em 1952	72
Fotografia 14: Interior de uma capela em comunidade rural, Campo Mourão 1952	73
Fotografia 15: Dom Manoel Könner em reunião na Alemanha	74
Fotografia 16: Dom Manoel Könner desembarca em Paderborn, ano de 1961	74
Fotografia 17: Dom Manoel Könner com as religiosas de Paderborn	75
Fotografia 18: Primeiros formandos do Ginásio Comercial João XXIII – Ano 1970	97
Fotografia 19: Ata de criação do Ginásio Estadual Noturno – 30/12/1969	104
Fotografia 20: Continuação da Ata de criação do Ginásio Estadual Noturno – 30/12/1969	105
Fotografia 21: Ata de nomeação e tomada de posse do primeiro diretor	106
Fotografia 22: Transcrição do Decreto de designação – Ginásio Estadual Dom Manoel Könner	118
Fotografia 23: Página 2 do exemplar da biografia de Dom Manoel Könner	124
Fotografia 24: Desenho à mão livre de Dom Manoel Könner, feita por um aluno – Ano 1970	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BR-277 – Rodovia Federal BR-277
CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
EMC – Educação Moral e Cívica
GEN – Ginásio Estadual Noturno
IA – Inteligência Artificial
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILAACH – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PPG-IELA – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos
SVD – Sociedade do Verbo Divino
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

RESUMO	10
RESUMEN	11
 LISTA DAS CENAS FUNDANTES	 112
LISTA DE FOTOGRAFIAS	123
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	134
 1. INTRODUÇÃO.....	 166
 2. CONTEXTOS, ARQUIVOS E A GÊNESE DE UMA IDENTIDADE - O COLÉGIO ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER (1969-1978).....	 288
2.1. CONTEXTO REGIONAL E MUNICIPAL COMO RIZOMA FUNDADOR	288
2.2. GINÁSIO COMERCIAL JOÃO XXIII.....	355
2.3. UMA ESCOLA NA FRONTEIRA DOS PROJETOS	466
2.4. A CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO ESCOLAR	566
2.5. A TRAJETÓRIA DE DOM MANOEL KÖNNER	6262
 3. AS CENAS FUNDANTES.....	 777
3.1. A ESTRADA	80
3.2. O PRÉDIO	89
3.3. A PRIMEIRA ATA.....	988
3.4. O PRIMEIRO CURRÍCULO.....	1077
3.5. DA TRANSIÇÃO A OFICIALIZAÇÃO.....	11212
3.6. DOM MANOEL KÖNNER E A IDENTIDADE VALORATIVA DA INSTITUIÇÃO	119
3.7. A PLACA DE INAUGURAÇÃO	1288
 4. IDENTIDADE EM DEVIR: A CONSTRUÇÃO RIZOMÁTICA DO COLÉGIO ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER.....	 13333
4.1. O FIO DA FÉ E DA TRADIÇÃO: A MATRIZ RELIGIOSA DA IDENTIDADE KÖNNER	13435
4.2. O FIO DO PODER E DA ORDEM: O ESTADO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO	

.....	1377
4.3. O FIO DA LUTA E DA CONQUISTA: A FORÇA DA COMUNIDADE PIONEIRA	
.....	1400
4.4. A TRAMA RIZOMÁTICA.....	14343
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1466
REFERÊNCIAS	15454
ANEXO	16464
– AS PALAVRAS VOAM, OS ESCRITOS PERMANECEM	16565

1. INTRODUÇÃO

Investigar a história de um colégio pode parecer, inicialmente, um empreendimento sem sentido. Fazer História da Educação a partir de uma instituição isolada – ou que assim parece – nem sempre atrai a atenção. E, nessa condição, ela tende a desaparecer no fluir dos anos, no espaço educativo que passa por transformações constantes, as quais a definem enquanto instituição em múltiplas dimensões. Material e institucional, porque pode mudar de tamanho, endereço e estrutura, ampliando-se ou reconstruindo-se. Social, porque envolve sujeitos — professores, estudantes e comunidade escolar — cujas relações são dinâmicas e reconfiguram continuamente o cotidiano e as práticas escolares. Normativa e política, pois as leis e as configurações legais influenciam e orientam os processos e objetivos do ensino-aprendizagem; contudo, as influências locais e comunitárias também exercem impactos profundos sobre a instituição, tensionando e ressignificando essas determinações. Nessa perspectiva, compreende-se a escola como um espaço de produção de cultura, práticas e normas, constituído historicamente pelas interações entre sujeitos e estruturas, conforme apontam estudos sobre cultura escolar e experiência educativa desenvolvidos por autores como Dominique Julia (2001) e Elsie Rockwell (2018).

Então, por que pesquisar, analisar e narrar a história do Colégio Estadual Dom Manoel Könner, em Santa Terezinha de Itaipu? Primeiramente, porque ninguém a contou – ou ao menos não com a intenção que nos move: identificar os alicerces da sua identidade. Buscamos entender qual a identidade do colégio, sem descartar que, ao mesmo tempo em que envolve uma identidade cultural coletivamente construída, ela perpassa cada aluno que por lá estudou. Estes, por sua vez, levaram adiante essa identidade – nunca de forma idêntica, certamente, mas portando seus traços.

A cultura é um dos pilares da construção, afirmação e disseminação da identidade. Autores como Candau (2010), Hall (1997) e Cuche (1999) afirmam que a identidade se configura em nível pessoal e coletivo, vinculada ao sentido de pertença a um grupo. Essa pertença, diz Candau (2010, p. 31), nos inclui, faz-nos parte de algo e identifica-nos com as marcas próprias de uma cultura ou instituição. Portanto, quando um indivíduo se sente parte de uma cultura, escolar por exemplo, sua vinculação consciente, baseada em oposições simbólicas (Cuche, 1999), permite-lhe localizar-se e ser localizado socialmente. É nesse espaço rizomático, o colégio, que buscamos situar essas relações. E, ao fazê-lo, compreenderemos um pouco mais sobre sua identidade socialmente

construída, de forma dinâmica e multidimensional, “uma vez que a identidade é vista como o resultado da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou indivíduo assume para si mesmo” (Candau, 2010, p. 32).

Mas como identificar culturalmente a identidade do Colégio Könnner? No mundo contemporâneo,

o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, coexistem produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a um sujeito definido não mais por uma identidade unificada e estável, mas por identidade contraditórias, sendo continuamente deslocadas (Candau, 2010, p. 19).

Pesquisar e analisar como a história da instituição começou, como ele foi inserido na cultura de sua época e como sua história coletiva passou a fazer parte da história individual de muitos alunos é, conseqüentemente, investigar a própria construção dessa identidade.

Assim, este estudo teve como objetivo principal investigar e analisar a construção da identidade e da cultura escolar do Colégio Estadual Dom Manoel Könnner a partir da análise de suas Cenas Fundantes, compreendidas entre 1969 e 1978. O ano de 1969 marca a criação da instituição na cidade de Foz do Iguaçu, à qual pertencia o Distrito de Santa Terezinha de Itaipu antes de sua emancipação em 1982. Já 1978 é o ano da inauguração do prédio definitivo da instituição no distrito. Dois marcos memoráveis, repletos de possibilidades de análise sobre os vínculos históricos e culturais.

Este colégio é, podemos dizer, o resultado de um processo histórico-educacional que começou em Foz do Iguaçu – um processo que certamente não tinha a intenção inicial de chegar onde está. Quando Santa Terezinha era apenas um distrito, os alunos iam até Foz para estudar; os que ficavam frequentavam um ginásio da CNEC. Curiosamente, hoje é apenas em Santa Terezinha de Itaipu, município emancipado, que existe um colégio com o nome de Dom Manoel Könnner. Nome que, aliás, no mesmo ano em que foi adotado pela instituição em Foz, passou a identificar também uma extensão no distrito – extensão esta que hoje é a única a mantê-lo. É justamente para compreender como se constituiu inicialmente essa identidade, nos anos de fundação, que nos voltamos para esse passado.

Para isso, colocamo-nos à margem – isto é, em um tempo distante, o nosso, pois são mais de meio século de história, um contexto sem dúvida diferente – para olhar, analisar e narrar o que aconteceu em um tempo curto: de 1969, quando o colégio foi criado em trinta e um de dezembro em Foz do Iguaçu, a 1978, quando ele passa, no Distrito

de Santa Terezinha, a ter um local próprio, ainda que como extensão do Ginásio Estadual Noturno Dom Manuel Könner.

Tal recorte justifica-se à luz de Braudel, para quem “recusar os acontecimentos e o tempo dos acontecimentos era colocar-se à margem, ao abrigo, para olhá-los de um pouco longe, julgá-los melhor e não acreditar muito neles” (BRAUDEL, 1965, p. 288). No entanto, como também alerta Braudel, o historiador nunca escapa totalmente do tempo da história, pois “o tempo adere a seu pensamento como a terra à pá do jardineiro” (BRAUDEL, 1965, p. 288). Assim, mesmo partindo de um afastamento no tempo longo, nosso olhar volta-se para reconstruir a trama específica daqueles anos, reunindo os fragmentos – ou retalhos, pois é difícil narrar uma história inteira – de uma duração breve, porém decisiva.

De 1971 a 1978, enquanto extensão em Santa Terezinha, o colégio funcionou em local emprestado pela CNEC; em 1978, foi deslocado para uma sede própria, construída pelo Governo do Estado.

Esse mergulho no passado nem sempre é bem-visto. Maria Aparecida Mamede-Neves, ao prefaciar a obra *Fotografias de professoras: uma trajetória visual do magistério em escala municipal do Rio de Janeiro no Brasil do século XIX e início do século XX* (FIGUEIREDO, 2023), observa que estudos sobre a importância da história das mentalidades e permanências e mudanças são muitas vezes desconsiderados, pois “mexer em velharias” em um “mundo cibernético” pode ser visto como “perder tempo” (FIGUEIREDO, 2023, p. 9).

O que inicialmente saltou aos olhos nesta investigação – sobre uma história que já leva mais de meio século e passou por tantas transformações – foi a ausência de um acervo documental ou fotográfico organizado com o propósito de guardar a memória institucional. Havia, sim, fotografias soltas em um baú ou publicadas tematicamente em uma página social do colégio (Facebook), mas majoritariamente a partir dos anos 2000. Imagens do período fundacional (1969-1978) eram escassíssimas, praticamente inexistentes, resumindo-se a algumas contidas em uma pesquisa sobre Dom Manoel Könner e no livro do professor Sebastião Francisco da Silva (1995).

Foi vasculhando os arquivos da escola que descobrimos o que clareou nossa investigação: a primeira Ata de registros formais do colégio Könner e os relatórios de resultados dos alunos dos anos fundacionais. Como afirma Braudel, “todo o valor das conclusões depende, pois, do valor da observação inicial, da escolha que isola os elementos essenciais da realidade observada” (BRAUDEL, 1965, p. 287). Estas foram as

fontes que elegemos como matéria-prima: fotografias, livro de ata e relatórios.

Elas são a nossa estrada. E a estrada é, parafraseando Braudel (1965), a essência histórica que une passado e presente. A partir do conceito de Cenas Fundantes, essas fontes dão significado ao que foi vivido, manifestam o não dito, mapeiam usos e costumes pedagógicos e procuram inscrever qual foi a identidade da instituição em sua origem, forjada tanto pela ação do Estado quanto pelas intenções da comunidade.

Do ponto de vista historiográfico, a pesquisa se apoia em um conjunto específico de fontes primárias – o acervo fotográfico da instituição, sua primeira Ata oficial, documentos institucionais e arquivos pessoais –, confrontando-as com fontes secundárias que contextualizam o período. Reconhece-se, desde o início, que a pergunta “Qual a história fundacional?” é, por natureza, complexa, aberta e desafiadora. Complexa, devido à escassez e à fragmentação dos registros iniciais, bem como por envolver questões de cultura e identidade; aberta, por se tratar de uma narrativa sempre passível de novos diálogos; e desafiadora, pela própria ousadia de compor uma história a partir de retalhos.

Esta pesquisa concentrou-se na análise de fontes documentais e imagéticas preservadas no acervo institucional e em arquivos complementares consultados durante a investigação. Embora a História Oral pudesse ampliar a compreensão das experiências vividas por estudantes, professores e membros da comunidade envolvidos nos anos fundacionais da instituição, optou-se por delimitar o corpus documental às fontes escritas e visuais disponíveis, em consonância com os objetivos e o recorte metodológico propostos. Reconhece-se que depoimentos e narrativas orais podem oferecer novas perspectivas sobre a constituição da identidade institucional, constituindo, portanto, uma importante possibilidade para futuras investigações.

É justamente para abraçar essa complexidade e dar sentido a esses retalhos que a metáfora do rizoma, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004), se apresenta como ferramenta analítica central. Tal como um rizoma, a história desta escola – como se notará ao longo da leitura – não se desenvolveu de forma linear e hierárquica, mas através de conexões múltiplas, heterogêneas e em múltiplas direções.

Para costurar esses retalhos – ou seja, os muitos fragmentos de história, de anos e pessoas que inegavelmente acrescentaram algo ao que hoje é o Colégio Estadual Dom Manoel Könner, agora uma instituição de Educação em Tempo Integral pelo programa Paraná Integral – é preciso voltar ao seu princípio, em 1969.

A categoria Cenas Fundantes, proposta por Adriana Puiggrós (1996) e retomada por Nicolás Arata (2024), serve como ferramenta teórica para identificar

episódios, imagens ou aspectos dessa história que condensam significado e desempenham um papel crucial na formação da memória e da identidade institucional. São essas cenas que fazem com que os sujeitos se identifiquem com algo ou tragam em si marcas que os vinculam a um lugar ou a um grupo. Nas reflexões de Inés Dussel, em *Aportes de la imagen en la formación docente* (2010, p. 23), vemos que “la imagen puede fascinar a todo el mundo”. Ao compreendermos a imagem – e, por extensão, essas Cenas Fundantes – como uma ferramenta que fascina e identifica o sujeito ou o grupo, transformamos o tempo, seja ele passado distante ou próximo, em uma percepção visível (DUSSEL, 2010).

Walter Benjamin (1940, tese 17) nos oferece uma chave poderosa para essa operação: “o fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu interior o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas”. Essa imagem nos convida a não nos contentarmos com uma história pronta ou uma identidade oficialmente estabelecida – o “fruto nutritivo” dos livros didáticos, das narrativas nacionais e dos discursos consolidados, lógicos e organizados em causalidades lineares. Devemos, ao contrário, buscar o cerne dessa história, as dimensões identitárias que não estão presas a um tempo cronológico, vazio ou linear, mas que habitam um tempo potencialmente cheio de tensões, conexões, possibilidades narrativas e interpretativas. É o tempo onde coexistem não apenas a história oficial, mas também aquilo que foi silenciado, esquecido ou descartado: as possibilidades sufocadas, os futuros abortados, os gritos abafados dos vencidos e os momentos de ruptura que a narrativa dominante não soube ou não quis integrar. Esse tempo é o verdadeiro cerne da experiência histórica, a estrada pela qual decidimos passar; e a metáfora do rizoma é o nosso método para percorrê-la.

Através dela, busca-se demonstrar que a identidade escolar não é uma essência fixa, mas uma construção cultural contínua, dinâmica e rizomática, tecida nas interações entre agentes internos e externos e constantemente ressignificada pelas experiências concretas que fundamentam o pertencimento e a memória coletiva. Esta se apresenta a nós como uma “referência comum” (DUSSEL, 2010, p. 6), ou seja, toda memória socialmente construída (HALBWACHS, 1990).

No ambiente escolar, essa memória se forma nos “quadros sociais” da instituição: as tradições, as festas, os hinos, as histórias sobre professores marcantes ou eventos fundadores, bem como os valores compartilhados pela comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, famílias). São esses elementos que conferem legitimidade e sentimento de pertença a essa identidade. A escola é, segundo Maurice Halbwachs (1990, p. 22), um “grupo de memória” que seleciona o que deve ser lembrado

ou esquecido para manter sua coesão identitária. Ademais, a memória coletiva escolar é um processo dinâmico de construção social que, ao transformar experiências particulares em patrimônio compartilhado, contribui tanto para a reprodução quanto para a transformação da cultura escolar.

Desta forma, uma leitura rizomática, como a proposta, busca mapear as conexões heterogêneas (documentos, narrativas, fotografias, políticas públicas, biografias) sem atribuir a uma "consciência fundadora" o papel de origem do sentido. O sentido emerge justamente dessas conexões múltiplas e não-hierárquicas.

É possível observar como os conceitos e temas da nossa colcha de retalhos — compreendida, neste estudo, como um procedimento analítico de reunião, articulação e interpretação de fragmentos documentais, visuais e narrativos, originalmente dispersos e heterogêneos — se integram na constituição dos fenômenos investigados. Tal metáfora não remete a uma simples justaposição de partes, mas a um trabalho interpretativo que reconhece, na fragmentação das fontes, a própria condição de possibilidade da análise histórica. Nesse sentido, sua aproximação com a perspectiva rizomática revela-se epistemologicamente coerente, uma vez que ambos os referenciais recusam a linearidade, a hierarquia e a centralidade como princípios organizadores do conhecimento. Compreender o fenômeno fundacional a partir dessa chave analítica implica reconhecer que os sentidos emergem das conexões múltiplas estabelecidas entre esses fragmentos, em um movimento aberto, relacional e não totalizante. Assim, essa abordagem mostra-se metodologicamente fecunda ao promover a pluralização identitária, na medida em que “qualquer ponto de um rizoma pode ser ligado com qualquer outro, o que induz uma predominância dos princípios de heterogeneidade e de conexão” (DOSSE, 2009, p. 407).

Mesmo que a pesquisa e a organização do Arquivo Escolar não registrem ano a ano todos os elementos que, certamente, fazem conexões em nosso rizoma (documentos, narrativas, fotografias, políticas públicas, biografias), isso não diminui a multiplicidade de significados nem a formação de uma identidade própria. Pelo contrário, justifica essa mesma multiplicidade de conexões e possíveis interpretações. Tal circunstância nos convida a assumir uma postura cartográfica, pois, como nos ensina o pensamento rizomático, "o rizoma é mapa, cartografia ancorada na realidade sempre mutante (...). O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (SOUZA, 2012, p. 248). A tarefa, portanto, não é julgar ou esgotar os fatos, mas mapear ativamente suas conexões, sabendo que o território histórico está em constante transformação.

Segundo Carvalho (2009) rizoma é um termo originado da botânica, utilizado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari com o intuito de descrever uma maneira de encarar as pessoas e o conhecimento, as ideias e os espaços a partir de uma perspectiva de fluxos e multiplicidades, que não possui uma raiz ou centro. Biologicamente analisando (EVERT & EICHHORN, 2014), o rizoma é uma estrutura de algumas plantas cujos brotos podem se ramificar em qualquer ponto, transformando-se em um bulbo ou tubérculo, podendo operar como raiz, talo ou ramo, independentemente de sua localização. Trata-se de um modelo que não possui centralidade, que se ramifica e dispersa em várias direções.

A descrição do modelo arborescente como hierárquico e dicotômico baseia-se na crítica que os autores fazem à árvore como um sistema com "centros de significância e de subjetivação" e "autômatos centrais", onde "um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior" (SOUZA, 2012, p. 244). Já a caracterização do rizoma como horizontal, múltiplo, heterogêneo e acentrado fundamenta-se no primeiro princípio do rizoma, de "conexão e heterogeneidade", onde "qualquer parte de um rizoma pode ser conectada com qualquer outra" (SOUZA, 2012, p. 247).

Fotografia 1: Exemplo de rizoma¹



Fonte: Acervo do autor.

A imagem mostra uma grande árvore com tronco robusto e casca rugosa, na qual cresce uma planta epífita de folhas longas e estreitas. Ao fundo, vê-se outras árvores alinhadas à calçada e um muro cinza. Essa epífita é um exemplo de rizoma: a orquídea *Dendrobium nobile*, conhecida como “Olhos de Boneca”. Trata-se de uma orquídea epífita que possui pseudobulbos para reserva de água e nutrientes, conectados entre si por um caule ou rizoma, de onde emergem suas flores. Como explicam Evert e Eichhorn (2014), o rizoma é um caule modificado que cresce horizontalmente, servindo como órgão de reserva e propagação vegetativa em diversas plantas, incluindo as orquídeas.

Embora a foto seja do cenário atual do colégio (2026), o porte robusto dos

¹ Para a análise das fotografias que constituem as Cenas Fundantes desta pesquisa, adota-se o modelo de descrição proposto pela Profa. Dra. Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez em sua tese de doutorado (2014), o qual, por sua vez, adapta um modelo anterior da Profa. Olga Von Simson. Nessa abordagem, as imagens são apresentadas dentro de um quadro, acompanhadas de data, local do registro (ou fonte de proveniência), caracterização e uma interpretação. As fotografias, assim, não são vistas apenas como registros visuais, mas como elementos que dialogam ativamente com os textos, estimulando reflexões sobre a história e a identidade institucional (VÁSQUEZ, 2014, p. 5). Acredita-se que essa perspectiva se alinha ao que Miano (2018, p. 4) afirma, ao defender que a reconstrução documental da história escolar deve ir além da materialidade dos registros escritos, incorporando fotografias e relatos orais como fontes complementares. Ressalta-se que este modelo será aplicado exclusivamente às imagens categorizadas como Cenas Fundantes. As demais ilustrações inseridas no texto, com finalidade meramente exemplificativa ou de apoio gráfico, não seguirão essa estrutura analítica formal.

troncos dos ipês-amarelos atesta sua longevidade. Denominados "Cartão Postal" da instituição em documento interno de 2002 (ARQUIVO DO COLÉGIO ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER, 2002), essas árvores transcendem a função paisagística para se tornarem marcos temporais que conectam, de forma tangível, as diferentes décadas da história escolar. Portanto, o conceito de rizoma, introduzido por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs*, serve como metáfora para descrever sistemas complexos e não lineares, que desafiam estruturas hierárquicas tradicionais. Considerando que a orquídea na árvore se desenvolve por conexões rizomáticas, explorar e aplicar esse conceito constitui o objetivo central desta pesquisa.

A aproximação entre Walter Benjamin e Gilles Deleuze não decorre de uma filiação teórica direta, mas da convergência de suas críticas às interpretações lineares e progressivas da história. Enquanto Benjamin propõe recuperar fragmentos, rastros e experiências frequentemente silenciadas pelas narrativas oficiais, Deleuze e Guattari oferecem, por meio da metáfora do rizoma, uma forma de compreender os processos históricos como redes de conexões múltiplas, heterogêneas e não hierárquicas. Assim, os referenciais aqui mobilizados complementam-se ao permitir que a história fundacional do Colégio Estadual Dom Manoel Könnner seja analisada não como uma sucessão contínua e ordenada de acontecimentos, mas como uma trama de relações, permanências, rupturas e sentidos produzidos por diferentes sujeitos, documentos e temporalidades.

Para tornar o termo mais acessível, vale esclarecer que, diferente do modelo arborescente, centrado numa raiz única que se ramifica de forma hierárquica e dicotômica, o rizoma desenvolve-se horizontalmente, em conexões múltiplas e heterogêneas, propagando-se em todas as direções. Conforme Deleuze e Guattari explicam (SOUZA, 2012), ele constitui um emaranhado de linhas que não possuem início, fim ou um centro organizador, operando por alianças laterais e conexões imprevistas, e não por filiação vertical – como mostra a imagem a seguir.

A orquídea "Olhos de Boneca" cresce de forma independente na árvore, sem hierarquia fixa. Seu rizoma, como no exemplo citado, não obedece a uma estrutura centralizada. Um detalhe importante: embora a foto seja do pátio atual, as características físicas das plantas sugerem que o ipê tenha entre 50 e 60 anos – tronco robusto, indicando décadas de crescimento. A idade de um ipê pode ser estimada com base no diâmetro do tronco e na altura, o que nos remete ao início do Colégio Könnner. É plausível que tenha sido plantado logo após a mudança da sede institucional. Sua presença singular, enraizada no presente, mas projetada no passado, ilustra a lógica rizomática: qualquer ponto – uma

árvore, uma fotografia, um documento – pode conectar-se a qualquer outro, revelando uma rede de significados. Como afirma François Dosse (2009), essa abordagem promove a “pluralização identitária”, permitindo enxergar os anos fundacionais como um processo em constante movimento, repleto de interpretações culturais e de intencionalidades observáveis por quem as analisa.

À medida que a investigação avança na análise da história institucional do Colégio Estadual Dom Manoel Könner, torna-se necessário explicitar, de forma sistemática, o problema de pesquisa e os objetivos que orientam este estudo. Embora esses elementos estejam presentes de modo implícito ao longo da introdução, sua explicitação contribui para maior clareza metodológica e rigor acadêmico, situando o leitor quanto às intenções investigativas e aos caminhos analíticos adotados.

Diante da ausência de uma narrativa historiográfica sistematizada sobre os anos iniciais do Colégio Estadual Dom Manoel Könner e da escassez de registros documentais organizados, esta pesquisa orienta-se pela seguinte pergunta-problema: Como se constituiu a identidade e a cultura escolar do Colégio Estadual Dom Manoel Könner em seus anos fundacionais (1969–1978), a partir da análise de suas Cenas Fundantes?

Essa questão busca compreender de que modo documentos, imagens, práticas pedagógicas, escolhas institucionais e contextos sociopolíticos se articularam na formação de uma identidade escolar específica, entendida como construção histórica, cultural e rizomática.

O Objetivo geral é investigar e analisar a construção da identidade e da cultura escolar do Colégio Estadual Dom Manoel Könner, no período de 1969 a 1978, a partir da análise de suas Cenas Fundantes, compreendidas como episódios, documentos e imagens significativos para a constituição da memória e do pertencimento institucional.

E como objetivos específicos temos: identificar e contextualizar historicamente as Cenas Fundantes relacionadas ao processo de criação e consolidação do Colégio Estadual Dom Manoel Könner; analisar documentos institucionais, registros fotográficos e arquivos escolares do período fundacional, compreendendo seus significados históricos e simbólicos; investigar as relações entre identidade, cultura escolar e memória coletiva na história inicial da instituição; compreender o papel das políticas educacionais, das iniciativas comunitárias e das heranças culturais e religiosas na constituição da identidade institucional; interpretar a história fundacional do colégio a partir de uma abordagem rizomática, evidenciando conexões múltiplas, não lineares e heterogêneas;

contribuir para a preservação e valorização da memória escolar como patrimônio histórico-cultural da comunidade de Santa Terezinha de Itaipu.

Os objetivos e a pergunta-problema aqui explicitados dialogam diretamente com a abordagem historiográfica adotada ao longo da pesquisa, especialmente com a perspectiva interpretativa e rizomática que orienta a análise das fontes. Não se busca a reconstituição linear ou totalizante do passado institucional, mas a compreensão das conexões, permanências, rupturas e sentidos atribuídos aos anos fundacionais a partir de documentos, imagens e narrativas. Tal postura metodológica está em consonância com o caráter qualitativo da investigação e com o entendimento da identidade escolar como construção histórica, cultural e dinâmica.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho estrutura-se em três capítulos que costuram a análise do particular ao geral, da materialidade documental à construção simbólica.

No Capítulo 1, intitulado “Contextos, arquivos e a gênese de uma identidade: o Colégio Estadual Dom Manoel Könner (1969-1978)”, inicia pela apresentação histórica e a construção do arquivo investigado. Parte-se de uma escala ampla, com os contextos regional e municipal da região Oeste do Paraná e de Santa Terezinha de Itaipu, para, em seguida, adentrar a gênese institucional específica – do Ginásio Comercial João XXIII à criação do Ginásio Estadual Noturno em 30 de dezembro de 1969. Este capítulo também apresenta e justifica os critérios de seleção do corpus documental, que inclui desde o “baú de fotos” e os livros de ata até os Relatórios de Exames Finais do período. Além disso, dedica-se a resgatar a trajetória de Dom Manoel Könner, oferecendo sua biografia não como um mero relato de vida, mas como um elemento central que orientou a mudança do nome da instituição e que carrega valores (religiosos, comunitários) que serão essenciais para interrogar as marcas de identidade da escola em capítulos subsequentes.

O Capítulo 2, “As Cenas Fundantes”, é dedicado à análise das sete cenas selecionadas. Aqui, princípios analíticos são aplicados para desvendar as camadas de significado de cada imagem ou documento fundacional, que incluem desde a capa do livro “Na Trilha dos Pioneiros” e o primeiro prédio da CNEC até a primeira ata do Ginásio Estadual Noturno, o currículo escolar de 1971, o termo de entrega de arquivos, uma página da biografia de Dom Manoel Könner e a placa de inauguração do prédio definitivo. A análise busca extrair o potencial narrativo e identitário condensado em cada uma dessas cenas.

Finalmente, o Capítulo 3, “Relação entre identidade, Cenas Fundantes na história da fundação do Colégio Estadual Dom Manoel Könner (1969-1978)”, articula os

achados do capítulo anterior aos temas centrais da pesquisa: identidade, pioneirismo, religiosidade, formação da memória coletiva e a escola como construção cultural contínua. É neste momento que se compreende como a identidade institucional – a “Identidade Könnner” – emerge rizomaticamente da confluência entre projetos governamentais, lutas comunitárias, heranças religiosas e conquistas materiais. A conclusão indica como essa trama complexa forjou uma cultura escolar singular, capaz de resistir ao “tempo homogêneo e vazio” e de se afirmar, hoje, como um patrimônio vivo da comunidade itaipuense.

2. CONTEXTOS, ARQUIVOS E A GÊNESE DE UMA IDENTIDADE - O COLÉGIO ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER (1969-1978)

A seleção das 'cenas fundantes' foi determinada pelo potencial das fontes encontradas no acervo da instituição. Elas, mostradas no decorrer deste capítulo, servem para fundamentar e auxiliar na compreensão de como se configurou a identidade institucional em seus anos fundacionais (1969-1978). Buscaram-se, portanto, elementos que permitissem uma análise da identidade escolar daquele período, partindo do entendimento de que diferentes narrativas se entrelaçam na construção do passado e do presente da instituição. Como pontua Candau (2010, p. 240), “en la conformación de la identidad intervienen dimensiones temporales que interactúan componentes del pasado, presente y futuro y espaciales lugares, territorios y contextos”.

E a metáfora do rizoma, proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (1995; 2004), nos possibilita compreender a identidade institucional não como uma estrutura linear e fixa, mas como um sistema dinâmico, de múltiplas conexões e sem um centro único. E ao compreendermos isso, vemos a escola como um espaço de encontros, tensões e negociações, onde a história e a cultura institucional emergem a partir de interações e sobreposições de diferentes discursos e experiências. Sem uma contínua investigação e registro, essa trama rizomática (a escola) pode permanecer oculta, ser apagada do registro histórico e, conseqüentemente, negada no futuro.

Portanto, para dar início à nossa análise, adotamos um recorte espaço-temporal preciso, voltando-nos para o contexto histórico imediato do município no período em questão. Este enfoque permite isolar a escala local na qual a história do colégio se desdobrou, concentrando-nos, por fim, na instituição específica e no processo de constituição de sua identidade.

2.1. CONTEXTO REGIONAL E MUNICIPAL COMO RIZOMA FUNDADOR

Para iniciar a contextualização do histórico fundacional do Colégio Estadual Dom Manoel Könnér, partimos de uma escala mais ampla: a história da região Oeste do Paraná. Em seguida, direcionamos o foco para o contexto imediato, a história do Município de Santa Terezinha de Itaipu, ao qual a instituição pertence e onde está jurisdicionada. Esse movimento de análise — do geral para o particular — não deve, contudo, ser interpretado

como a reconstituição de uma linearidade histórica. Tal perspectiva implicaria entender o tempo como uma sucessão ordenada e progressiva de fatos, onde cada evento é consequência natural do anterior, conduzindo inevitavelmente a uma ideia de avanço e continuidade. Esta não é, definitivamente, a concepção que orienta este trabalho.

O propósito deste trabalho é iniciar a investigação de um contexto fundacional, partindo do entendimento de que as vozes que foram silenciadas pelo esquecimento ou pela pouca preocupação em preservá-las, bem como as histórias que antecederam a instituição atual, precisam ser recuperadas para não serem, definitivamente, como lembra Walter Benjamin (1940), abandonadas pelo egoísmo individual do ser humano. Esse imperativo de recuperação justifica-se precisamente porque, conforme Scortegagna, Rezende e Triches (2005, p. 156), “somente conhecendo a história de um povo é que podemos compreender de fato as características e peculiaridades que lhe são inerentes e que lhe conferem a sua identidade”.

Assim, compreender a trajetória do Colégio Estadual Dom Manuel Könner exige perceber que cada fragmento do passado insiste em estabelecer um diálogo com o presente, exigindo um lugar na memória institucional. Consequentemente, narrar essa história não se trata apenas de registrar datas ou eventos, mas de assumir que existe um “encontro secreto” (BENJAMIN, 1940) entre as gerações precedentes e a nossa. Por isso, a memória institucional e regional não é somente uma herança, mas também uma tarefa. Como ressalta Benjamin (2020), à cada geração é concedida uma força messiânica para responder ao chamado do passado — e ignorá-lo seria desperdiçar a oportunidade de fazer justiça àqueles que nos antecederam.

Walter Benjamin (1940) critica a visão da história que tende a apagar rupturas, silenciar vozes vencidas e tratar o sofrimento e as perdas como “etapas necessárias” do progresso. Em oposição, ele propõe uma visão não linear, construída a partir de fragmentos, memórias, interrupções e “encontros secretos” entre gerações — perspectiva que orienta nosso esforço de recuperar o contexto regional e, nele, tecer a colcha de retalhos da memória do Könner. Sabemos, contudo, que essa recuperação não esgota o assunto, pois “as fontes não falam per se. São vestígios, testemunhos que respondem — como podem e por um número limitado de fatos — às perguntas que lhes são apresentadas” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

A tradição histórica, atrelada ao modo eurocêntrico de enxergar, periodiza as épocas e diz que, uma região adquire “expressão histórica” quando é descoberta e começa a ser explorada pelos conquistadores. O termo eurocêntrico refere-se a uma visão

que centraliza e universaliza a perspectiva histórica a partir da experiência europeia. Como explica Walter Mignolo, trata-se de uma perspectiva que naturalizou a história da Europa como história universal, tomando-a como modelo e medida para todas as demais (MIGNOLO, 2020). Em nossa análise, buscamos ativamente evitar esse viés, valorizando as especificidades locais e regionais na constituição da memória do colégio.

Essa crítica à perspectiva unificadora e excludente é fundamental ao analisarmos a formação histórica regional. E não é diferente com a história do Estado do Paraná. No período que

abrange os vinte últimos anos do século XIX iniciam-se os empreendimentos que finalizariam com a ocupação pela colonização do oeste e sudoeste do Paraná. Concederam-se imensas áreas de terras devolutas nacionais à companhias como estímulos à colonização (...). dessa forma vamos encontrar no Paraná no início do século XX consideravelmente expandido, com a fundação de diversos povoados e concessão de terras a baixo preço. No Oeste-sudoeste, as companhias concessionárias exploravam o mate e a madeira, arrasando os ervais e derrubando pinheiros e madeira de lei sem a preocupação real de ocupar e colonizar a área (NADALIN, 2001, p. 84).

Essa ocupação dos espaços na região oeste paranaense atravessou quatro fases: a primeira é a que caracteriza a ocupação indígena, conforme mostrará o mapa logo abaixo; a segunda, segue as instalações das reduções jesuíticas; a terceira, com início nos últimos anos do século XIX, como mencionado por Nadalin (2001), introduziu o sistema obrageiro de exploração da madeira. O sistema obrageiro (ou “obragero”) foi um modelo de exploração econômica que se desenvolveu principalmente nas regiões de fronteira do Paraguai, Argentina e parte do Oeste do Paraná, entre o final do século XIX e o início do século XX. Por fim, a quarta fase refere-se ao processo de ocupação do território estruturado e implementado pelas companhias colonizadoras (NADALIN, 2001; AMOP, 2020).

A presença de povos indígenas na mesorregião Oeste data, segundo AMOP (2020) e Wachowicz (2010), de oito mil anos atrás. São eles que habitavam as regiões do oeste paranaense, as margens do Rio Paraná, bem como regiões dos países vizinhos ao território brasileiro, como Argentina, Uruguai e Paraguai. Não existia demarcação de fronteiras, pois era normal as relações parentais com aldeias distantes. Eles viveram de modo independente até a colonização, quando as coroas portuguesa e espanhola passaram a disputar as terras nas quais viviam esses povos.

Na região Oeste do Paraná, como em muitas outras regiões, o Estado brasileiro ignorou a presença indígena, o que contribuiu para a criação de discursos no

senso comum que questionavam a identidade dos Guarani, rotulando-os como “paraguaios” ou “bugres”, ou posseiros (populações caboclas²). Essa postura significava, na prática, negar-lhes direitos e afastá-los da proteção garantida pela legislação indígena vigente, de modo a não comprometer o processo de colonização que se intensificava com o projeto da “Marcha para o Oeste” (MASUZAKI, 2015, p. 76-77; AMOP, 2020, p. 22). Neste caso, ainda, negando o fato de que “o indígena já se deslocava pelos campos e matas da região” (NADALIN, 2001, p. 13) antes mesmo de colonizadoras assumirem as terras devolutas do Estado.

Houve, além disso, uma ideologia de que a região Oeste do Paraná era um território deserto (MAGALHAES, 2001; NADALIN, 2001; AMOP, 2020), isto é, desabitado, porém, com grande potencial exploratório. Essa construção ideológica buscava camuflar a presença da população nativa. Quando o governo brasileiro, partir de 1930, decide (re)ocupar essa região, pois com a vinda dos militares para combater a Coluna Prestes (1924) ela havia como que ficado abandonada, e precisava ser abrasileirada, “sob a perspectiva da busca do desenvolvimento e do progresso do país” (AMOP, 2020, p. 20).

Com essa finalidade, então, o Estado utiliza-se das colonizadoras para reocupação da região; uma dessas colonizadoras é Colonizadora Criciúma Ltda. Esta, criada em 1950, depois que a Construtora Dal Bó, de Veranópolis (RS), adquiriu terras do senhor Lourenço da Silva (cerca de 6.500 alqueires), correspondentes ao território do que seria o Distrito de Santa Terezinha mais tarde. Dando esse nome, pela quantidade de colonos advindos dessa região de Santa Catarina (SILVA, 1995).

O que chamamos de processo de reocupação ou colonização do oeste paranaense tem sua consolidação na década de 1960 e começo da 70, quando se inicia a construção da Hidrelétrica de Itaipu.

As primeiras distribuições das terras devolutas que, hoje, é denominada Santa Terezinha de Itaipu, iniciou em 1925 por um requerimento do senhor Miguel Matte ao Governo do Estado, para exploração de erva-mate e madeira³, porém, somente em 1930 lhe foi concedido, contudo, não podendo explorar revendeu-as, no ano de 1949, a Lourenço da Silva que, na época, residia no Estado de São Paulo. Este, não tendo interesse em colonizar a região, dividiu as terras em glebas e vendeu a terceiros.

A colonização das terras do Distrito de Santa Terezinha que, pertenciam ao

² Etnicamente: designa pessoas de origem mista, em especial da união entre indígenas e colonizadores europeus.

³ O senhor Miguel Matte requereu as terras em 1925 do Governo do Estado (SILVA, 1995, p. 1).

município de Foz do Iguaçu⁴, foi iniciada, em 1934 com Teófilo Kukul, esposa e filhos, bem como o senhor Adão Kultz. O primeiro, seguindo a Estrada Velha de Guarapuava⁵, ocupou terras próximas as margens do Rio São João, o outro, ocupou a outra margem do riacho.

Contar um pouco sobre quem começou a habitar Santa Terezinha é dar o primeiro passo para compreender quem somos — ainda que não seja nosso objetivo fazer um estudo exaustivo da história municipal. Identificar essas conexões iniciais é justamente o que possibilita estabelecer afinidades entre as pessoas e, assim, “humanizar os lugares” (PASINI, 2022, p. 14). O conceito de conexões, que aqui começamos a estabelecer, será discutido mais adiante em sua importância fundamental para uma análise de caráter histórico. Sua relevância para nossa pesquisa, por sua vez, será plenamente compreendida à medida que o trabalho avança.

Para melhor compreendermos nosso lugar de estudo e as conexões estabelecidas pelos primeiros moradores itaipuenses, é fundamental reconstituir esse percurso. No mapa 1, pode-se observar a identificação da Estrada do Colono, que indica justamente o caminho anteriormente referido como a Estrada Velha de Guarapuava. Por essa via, muitos colonos transitaram para povoar regiões de densa mata, adentrando inclusive a área do atual Parque Nacional do Iguaçu — um trajeto que hoje, não é mais permitido devido às políticas de preservação ambiental.

⁴ Em 1881, os primeiros habitantes permanentes chegaram à região: Pedro Martins da Silva e Manuel González, com a exploração da erva-mate iniciada pelos irmãos Goycochéa. A Colônia Militar do Iguaçu foi fundada em 1889 por José Maria de Brito e Antônio Batista da Costa Júnior, com o objetivo de afirmar a presença do Brasil na fronteira e distribuir terras a colonos. Em 1910, a colônia foi elevada a Vila Iguassu, então distrito de Guarapuava. Em 1914, pela Lei Estadual nº 1.383, tornou-se município, com posse do primeiro prefeito, Jorge Schimmelpfeng, em 10 de junho. O nome passou a ser oficialmente Foz do Iguaçu em 1918, em homenagem à sua posição na foz dos rios Paraná e Iguaçu — com raízes no termo guarani “ü” (água) e “wa’su” (grande). (CORREIO BRAZILIENSE, 2022; FOZ DO IGUAÇU, 2025; H2FOZ, 2022).

⁵ O nome “Estrada Velha de Guarapuava” remete ao antigo caminho histórico que ligava a então vila de Foz do Iguaçu ao município de Guarapuava, de onde era distrito. Foi fundamental para o processo de ocupação da região oeste do Paraná, especialmente no fim do século XIX e início do XX. O termo “Velha” surge após a abertura da BR 277, inaugurada em 1969, que substituiu a rota antiga como principal via de acesso ao Oeste do Paraná. “De Guarapuava” remete à origem: a estrada mantinha conexão com o município histórico de Guarapuava, ao qual Foz pertencia até 1914. Resumindo, temos: Antigo nome: Estrada do Telégrafo, depois Estrada Velha de Guarapuava; Função original: Principal ligação terrestre entre Foz do Iguaçu e Guarapuava; Nome “Velha”: Distinção após a inauguração da BR-277; Papel histórico: Uso por colonos, tropeiros, Santos Dumont, mensur; Caminho turístico atual: Cavalgadas históricas, trilhas, revitalização planejada.

Mapa 1: Estrada Velha de Guarapuava / Estrada do Colono



Fonte: <https://vivertoledo.blogspot.com/2020/02/amop-realiza-assembleia-no-show-rural.html>

Em 1939 vieram Ludovico Kalicheski e família. Quando em 1941 a família de Zeferino Ponzoni comprou as terras de Adão Kultz, nesse mesmo ano, Marcelino Ramos e Leonardo Pavlak se “arrancharam na região” – para usar a expressão de Silva (1995, p. 2). Quatro anos depois, ano de 1945, João Azoague, João Alves Amaral e Evaldo Vandscher formaram propriedades pela região⁶. Em 1950

A Construtora Dal Bó de Veranópolis RS. tendo à frente o sócio-gerente Silvino Dal Bó, adquiriu de Lourenço da Silva esta área de terras de 6.500 alqueires, aproximadamente, compreendidos entre as terras da Colônia Militar de Foz do Iguaçu até à Gleba Santa Maria e da Linha Telegráfica, Estrada velha, até a Gleba Passo Cuê, com escritura pública lavrada em Mafra, Santa Catarina e transcrita no Registro de Imóveis Desta comarca de Foz do Iguaçu sob No 1.851, às folhas 118, do Livro 3 – área de 15.730.000m², criando a colonizadora Criciúma LTDA, dado este nome, tendo em vista o potencial de colonos daquela região de Santa Catarina (SILVA, 1995, p. 3).

Os colonos de Criciúma começaram a chegar a partir de 1952, sendo os primeiros Aníbal Benedet, Líbero Dal Pont, Alexandre Zilli, Luiz Biff, Vandramino Serafim e a família Smânia. Optamos por citar Silva, pois em sua obra consta o nome dos primeiros proprietários – a colonizadora Criciúma LTDA – das terras onde posteriormente seriam erguidas as instalações do nosso colégio, objeto de estudo. A instituição está situada na região central do município e, mesmo em sua fase inicial, quando ocupava um espaço emprestado, já se localizava no que hoje é considerado o bairro Centro.

Essa forma de costurar a história, ligando os nomes dos pioneiros - a ser mais detalhado a frente, n. 4.3 - ao contexto maior, é, ela mesma, um jeito rizomático de trabalhar. Não seguimos uma linha reta do passado para o futuro. Pelo contrário, estamos o tempo todo conectando pontos diferentes: a filosofia da história de Walter Benjamin, a crítica ao jeito eurocêntrico de ver a história, a exploração da madeira no século passado, a presença antiga dos povos indígenas, as políticas do governo, a ação das colonizadoras e, agora, os nomes das primeiras famílias. Todos esses fios se entrelaçam, sem que um seja mais importante que o outro, para formar a teia que explica o surgimento do Colégio Könnér. E, como afirma Figueiredo (2023), e com ela estamos de acordo,

no embate travado pelos múltiplos discursos – visuais também -, que constroem o

⁶ Muitos outros nomes fazem parte dessa história, porém, fizemos um recorte de acordo às necessidades da pesquisa e não iremos apresentá-los, para não se afastar do tema central da pesquisa. A obra do professor Sebastião Francisco da Silva (1995) foi que nos ajudou a construir esse mapeamento histórico, com relação ao período fundacional e Santa Terezinha de Itaipu.

mundo social, o mundo do texto e o mundo do sujeito se imbricam e os discursos imagéticos são produzidos e apropriados, individualmente e pelos grupos, na tentativa de explicação das coisas do mundo (...). As interpretações desses discursos são também múltiplas e dialógicas; as vozes vêm de diversas direções, que podem ou não convergir (FIGUEIREDO, 2023, p. 29).

O Colégio Könner não nasceu de uma única raiz, mas desse emaranhado de histórias, vozes e tempos que se encontram no mesmo lugar. É por isso que essa contextualização toda faz sentido: ela mostra que a nossa identidade vem de uma rede viva e complexa, e não de uma árvore genealógica com um único tronco. A seguir, abordaremos a materialização desse processo: a criação do Ginásio Comercial João XXIII em 1968, sua instalação no terreno doado pela Colonizadora Dal Bó e o papel dos primeiros professores, detalhando assim um dos nós decisivos nesta rede que constitui a memória do colégio.

2.2. GINÁSIO COMERCIAL JOÃO XXIII

O Ginásio Comercial João XXIII começou a funcionar em 1968. Ele fora criado para trazer o Curso Ginásial à região e, iniciou no ano de sua criação o atendimento a primeira e segunda série; os professores eram Aureo Eyng, Aldivo Wegner, Agenor Alberton, Narciso Valiati e Nélida Boiarski. Como escreve Silva (1995, p. 53), o terreno foi doado pela Colonizadora Dal Bó e a comunidade ergueu o prédio na rua dos Estudantes com a João XXIII, Quadra 27.

Conforme registrado na Ata de Resultados de Exames Finais do Ginásio Comercial João XXIII (1968), arquivada no Colégio Estadual Dom Manoel Könner, foram matriculados na primeira série ginásial, na turma 1 A, noturno, os seguintes alunos: Alair Pazini, Ana Dinca, Anadir Marcimin, Anísio Corrente, Antônio Sadi Buzanello, Atanásio Machineski, Alzenir Valvassori, Bernardo Corrente, Genésio Machineski, Helena Regina Zanette, José Leodenir Dário Buzanello, José Nelson De Faveri, José Valcioni Bonotto, Juarez Cláudio Rinaldi, Jurema da Silva, Loures José Dal Bó, Maria de Fátima Zanette, Marilene Poma, Neide Manenti, Neide Marioti⁷, Nilce Zilli, Neri Manenti, Pedra Valdete Dal Pont, Ramão Vieira de Andrade e Valdina Dal Pont.

Ainda na primeira série ginásial, turma 2 A, foram: Agostinho Panazzollo, Denir Vitorassi, Elói Domingos Pavei, Francisco Hoepers, Inês Valiati, Jair Dagostin, José

⁷ Neide Mariot Corrente é a atual secretária da educação do Município de Santa Terezinha de Itaipu (gestão do prefeito Antônio Luiz Bendo – Bim -, de 2025 a 2029).

Adriao Colombelli, José Inocente Panazollo, Leonilda Fátima Goulart, Luís Dagostin, Lurdes Valiati, Mário Alexandre Zilli, Mercedes Corrente, Neli Martini, Neiva Terezinha Panazzollo, Norma Zanette, Noêmia Zanette, Pedro Valiati, Rosa Maria Panazzollo, Terezinha Leoni Griebeler, Valmir Brembatti, Vianeí João Bonotto, Deusdediti Vienne Bonotto, Zélia Zilli, Zorinda De Faveri, Sérgio Eugênio da Silva.

Na segunda série ginásial, turma única, eram alunos matriculados: Adilson Pasini, Classi Margarida Rinaldi, Gregório Lúcio de Andrade, Jaime Valdir De Bastiani, Janete Spricigo, José Carlos Montemezzo, Justina Enir Valiati, Maria Salete Buzanello, Marilene Montemezzo, Nazareno Machineski, Nilza Maria Manenti, Sueli Maria Todeschini.

Estas listas com os nomes dos primeiros alunos do Ginásio Comercial João XXIII – repleta de sobrenomes como Pasini, Zilli, Dal Bó, Machineski, Buzanello, Valiati, Zanette e Bonotto – não é um mero registro burocrático. Ela é a materialização viva da rede de conexões familiares e comunitárias que forjou Santa Terezinha de Itaipu. Nas palavras de Pasini (2022, p. 14), "identificar as conexões que possibilitam afinidades entre as pessoas". E o ginásio, erguido pela comunidade no terreno doado pela Colonizadora Dal Bó, na intersecção das ruas que homenageiam os Estudantes e o Papa do diálogo, tornou-se precisamente esse lugar humanizado: um ponto de convergência onde as histórias dos pioneiros se encontravam com o projeto de educar seus filhos. Esse entrelaçar de histórias, memórias e espaços nos leva inevitavelmente a perguntar: que saberes, valores e visões de mundo eram transmitidos nesse ambiente? A resposta nos conduz ao cerne da cultura escolar: a análise do currículo. O currículo do Ginásio Comercial João XXIII pode ser entendido, assim, como a tradução pedagógica dessa rede local de significados, operando na tensão entre as prescrições nacionais e os projetos educativos da comunidade que o fundou.

O currículo escolar de 1968 era composto pelas disciplinas:

- Português, Geografia do Brasil e Geografia Geral, ministradas pelo professor Áreo Eyng;
- Matemática, ministrada pela professora Nélida Boiarski;
- História do Brasil, História Geral, Ciências Físicas e Ciências Biológicas, ministradas pelo professor Narciso Valiati;
- Frances, ministrada pelo professor Agenor Alberton;
- Desenho, ministrada pelo professor Aldino Wegner.

As duas últimas disciplinas não eram ofertadas nas terceiras e quartas séries ginasiais. As demais, em todas. Além disso, acrescenta-se como disciplinas, nas duas últimas séries ginasiais, estavam no currículo Prática de Comercio, Prática de Escritório e Inglês.

A organização do currículo do Ginásio Comercial João XXIII, com seu núcleo de disciplinas como História do Brasil, Geografia, Francês e Ciências, transcende a função de um simples programa de ensino. Ela se configura como o que Walter Benjamin (1940, tese 7) chamaria de um "monumento da cultura", pois, como ele alerta, "nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura". A seleção dos saberes a serem transmitidos – que privilegiava a história nacional, as línguas europeias e as ciências em detrimento de qualquer referência às histórias locais, indígenas ou aos saberes da própria comunidade pioneira – realizava um ato de transmissão cultural que carregava consigo a "barbárie" do silenciamento. O currículo operava assim como um mecanismo duplo: incluía os jovens no projeto civilizatório nacional e excluía narrativas outras, ao mesmo tempo em que as disciplinas de "Prática de Comércio" e "Escritório" alinhavam a educação diretamente à ideologia do progresso econômico regional. Analisar essa grade é, portanto, escovar a história a contrapelo, interrogando o que esse documento oficial celebra e, sobretudo, o que ele decide omitir no processo de formar as novas gerações de itaipuenses.

A seguir, analisamos duas imagens — Fotografia 2 e Fotografia 3 — que registram o currículo do Ginásio Comercial João XXIII. A primeira refere-se ao ano de 1968 e a segunda, ao de 1969. Para favorecer a legibilidade dos dados, recorreu-se ao aprimoramento por meio de ferramentas de Inteligência Artificial, sem que houvesse qualquer comprometimento da integridade das informações apresentadas. A estrutura apresentada sugere que a mesma grade se manteve para o biênio seguinte, uma vez que as imagens mostram a distribuição das disciplinas ao longo dos quatro anos do curso ginasial.

Fotografia 2: Currículo do Ginásio Comercial João XXIII – Ano 1968

CAMPAÑA NACIONAL DE EDUCANDÁRIOS GRATUITOS	
SETOR LOCAL DE SANTA TERESINHA – POZ DO IGUAÇU	
PARANÁ	
GINÁSIO COMERCIAL "JOÃO XXIII"	
CURRÍCULO	
<u>1a. SÉRIE</u>	
Português.....	5 aulas
Matemática	5 aulas
História do Brasil e Geral	2 aulas
Geografia do Brasil e Geral.....	2 aulas
Ciências Físicas e Biológicas....	2 aulas
Francês	2 aulas
Desenho	2 aulas
SOMA	20 aulas
<u>2a. SÉRIE</u>	
Português	5 aulas
Matemática	5 aulas
História do Brasil e Geral	2 aulas
Geografia do Brasil e Geral	2 aulas
Ciências físicas e biológicas ...	2 aulas
Francês	2 aulas
Desenho	2 aulas
SOMA	20 aulas
<u>3a. SÉRIE</u>	
Português	4 aulas
Matemática	4 aulas
História do Brasil e Geral	2 aulas
Geografia do Brasil e Geral	2 aulas
Ciências físicas e biológicas ...	2 aulas
Prática de Comércio	2 aulas
Prática de Escritório	2 aulas
Inglês	2 aulas
SOMA	20 aulas
<u>4a. SÉRIE</u>	
Português	4 aulas
Matemática	4 aulas
História do Brasil e Geral.....	2 aulas
Geografia do Brasil e Geral	2 aulas
Ciências físicas e biológicas ...	2 aulas
Prática de Comércio	2 aulas
Prática de Escritório.....	2 aulas
Inglês	2 aulas
SOMA	20 aulas
Santa Teresinha, 15 de Fevereiro de 1968.	

CAMPAÑA NACIONAL DE EDUCANDÁRIOS GRATUITOS	
SETOR LOCAL DE SANTA TERESINHA – POZ DO IGUAÇU	
PARANÁ	
GINÁSIO COMERCIAL "JOÃO XXIII"	
CURRÍCULO	
<u>1a. SÉRIE</u>	
Português	5 aulas
Matemática	5 aulas
História do Brasil e Geral	5 aulas
Geografia do Brasil e Geral	2 aulas
Ciências Físicas e Biológicas	2 aulas
Francês	2 aulas
Desenho	1 aulas
SOMA	20 aulas
<u>2a. SÉRIE</u>	
Português	5 aulas
Matemática	5 aulas
História do Brasil e Geral	5 aulas
Geografia do Brasil e Geral	2 aulas
Ciências Físicas e Biológicas	2 aulas
Francês	2 aulas
Desenho	1 aulas
SOMA	20 aulas
<u>3a. SÉRIE</u>	
Português	4 aulas
Matemática	4 aulas
História do Brasil e Geral	4 aulas
Geografia do Brasil e Geral	4 aulas
Ciências Físicas e Biológicas	2 aulas
Prática de Comércio	2 aulas
Prática de Escritório	2 aulas
Inglês	2 aulas
SOMA	20 aulas
<u>4a. SÉRIE</u>	
Português	4 aulas
Matemática	4 aulas
História do Brasil e Geral	4 aulas
Geografia do Brasil e Geral	2 aulas
Prática de Escritório	2 aulas
Inglês	2 aulas
SOMA	20 aulas
Santa Teresinha, 15 de Fevereiro de 1968.	

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Fotografia 3: Currículo do Ginásio Comercial João XXIII – Ano 1969

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GINÁSIO COMERCIAL "JOÃO XXIII" (Estabelecimento) S. TEREZINHA-POZ DO IGUAÇU (Cidade)

CURRÍCULO ESCOLAR

CURSO _____ ANO LETIVO _____
GINASIAL 1969

DISCIPLINAS	NÚMEROS DE AULAS SEMANAIS							
	Séries Diurnas				Séries Noturnas			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
OBRIGATORIAS								
PORTUGUÊS					5	5	4	-
MATEMÁTICA					5	5	4	-
HISTÓRIA					2	2	2	-
GEOGRAFIA					2	2	2	-
INICIAÇÃO EM CIÊNCIAS					2	2	2	-
COMPLEMENTARES								
PRÁTICA DE ESCRITÓRIO					-	-	2	-
PRÁTICA DE CONTABILIDADE					-	-	2	-
OPTATIVAS								
DESENHO					2	2	-	-
FRANCÊS					2	2	-	-
INGLÊS					-	-	2	-
PRÁTICAS EDUCATIVAS								
TOTAL DE AULAS SEMANAIS					20	20	20	

Santa Terezinha 15 de março de 1969

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GINÁSIO COMERCIAL "JOÃO XXIII" (Estabelecimento) S. TEREZINHA-POZ DO IGUAÇU (Cidade)

CURRÍCULO ESCOLAR

CURSO _____ ANO LETIVO _____
GINASIAL 1969

DISCIPLINAS	NÚMEROS DE AULAS SEMANAIS							
	Séries Diurnas				Séries Noturnas			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
OBRIGATORIAS								
PORTUGUÊS					5	5	4	-
MATEMÁTICA					5	5	4	-
HISTÓRIA					2	2	2	-
GEOGRAFIA					2	2	2	-
INICIAÇÃO EM CIÊNCIAS					2	2	2	-
COMPLEMENTARES								
PRÁTICA DE ESCRITÓRIO					-	-	2	-
PRÁTICA DE CONTABILIDADE					-	-	2	-
OPTATIVAS								
DESENHO					2	2	-	-
FRANCÊS					2	2	-	-
INGLÊS					-	-	2	-
PRÁTICAS EDUCATIVAS								
TOTAL DE AULAS SEMANAIS					20	20	20	

Santa Terezinha 15 de março de 1969

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Ao analisar os currículos anteriores (1968 e 1969), Fotografia 02 e 03, notamos que

- As disciplinas de Prática de Comércio e Prática de Escritório (ou de Contabilidade) são complementares aos estudos básicos;
- As disciplinas de Desenho, Francês e Inglês, são optativas.
- O total de aulas semanais, são 20 aulas.
- As disciplinas principais se mantêm nas séries: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia;
- A presença de “Prática de Comércio” e “Prática de Escritório”, em ambos os anos, reforça o caráter técnico da escola — voltado para inserção rápida no mercado de trabalho;
- Disciplinas como Português e Matemática têm carga horária elevada, mostrando sua centralidade no currículo.

A estrutura curricular observada — com disciplinas principais fixas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia) e disciplinas técnicas complementares (Prática de Comércio e Escritório) — não é neutra. Ela reflete um projeto educacional intencional, alinhado a um modelo de desenvolvimento econômico e social que prioriza a formação para o trabalho imediato. Isso dialoga com a crítica de Ezpeleta e Rockwell (1989) sobre a necessidade de entender a escola para além dos "modelos dominantes". Aqui, o modelo dominante é o da escola como preparação para o mercado, em detrimento de uma formação crítica, humanista ou cidadã.

A presença do Francês e do Inglês como disciplinas optativas — ou situadas de forma periférica no núcleo curricular — evidencia a existência de uma hierarquização das línguas e, por extensão, das culturas no interior do currículo. No caso específico do Paraná, à luz das orientações do sistema estadual de ensino no final da década de 1960 e início da década de 1970 — expressas em documentos como o Regulamento do Ensino de 1º e 2º Graus do Estado do Paraná e nas diretrizes emanadas da Secretaria de Educação, em consonância com o Parecer nº 853/1971 do Conselho Federal de Educação e com a Lei nº 5.692/1971 — observa-se a centralidade conferida às disciplinas de formação geral básica e, sobretudo, àquelas de caráter técnico-profissional. Nesse arranjo, as línguas estrangeiras, ainda que reconhecidas como portadoras de prestígio cultural e de potencial inserção internacional, aparecem frequentemente

deslocadas para um plano secundário. Tal configuração sugere que não eram concebidas como instrumentos centrais de formação crítica ou de mediação com outros contextos culturais, mas como saberes complementares, subordinados às demandas pragmáticas da escolarização e à preparação para o trabalho, em consonância com a racionalidade tecnicista que orientava as políticas educacionais do período.

Esse arranjo curricular reflete, ao mesmo tempo, uma adesão a um projeto moderno-colonial que valoriza certas línguas europeias, mas as subordina a uma lógica utilitária imediatista. Nesse ponto, é pertinente recuperar a crítica e o alerta feitos por Rockwell ao discutir “*Los nuevos sujetos emergentes*”. A autora observa:

Por ejemplo, no parece ser posible revitalizar las lenguas y culturas propias de los pueblos desde las instituciones educativas oficiales. Los movimientos sociales suelen generar alternativas desde sus propias perspectivas, a veces con maneras de pensar que son distintas a las que maneja la pedagogía. Se crean nuevos espacios de socialización, a veces con poca estructura institucional; desde luego, esos espacios también son complejos, no son ‘puros’ y tampoco escapan a las lógicas entrecruzadas que emanan desde arriba o abajo. Quienes trabajan en estos espacios culturales enfrentan muchos de los mismos dilemas que se detectan en los programas de los sistemas estatales que se proponen atender a la diversidad (ROCKWELL, 2018, p. 839-840).

A citação de Rockwell nos ajuda a interpretar a limitação do modelo curricular em questão: mesmo quando inclui línguas estrangeiras, faz isso de modo incorporado a uma lógica institucional que tende a neutralizar seu potencial transformador. A “optatividade” do Francês e do Inglês pode ser lida, assim, como um gesto simbólico de abertura, mas que não rompe com a estrutura que mantém as línguas e culturas próprias dos grupos subalternos fora do espaço escolar oficial. A verdadeira revitalização linguística e cultural, como sugere Rockwell, frequentemente emerge de movimentos sociais e de espaços alternativos de socialização — justamente onde se constroem epistemologias outras, embora também atravessadas por tensões e contradições.

O caráter técnico da escola, evidenciado pelas disciplinas de Prática de Comércio e Escritório, reforça uma lógica produtivista e utilitarista da educação. Isso reflete um projeto de sociedade em que a escola serve para formar mão de obra, não para formar pensadores ou sujeitos políticos. Essa perspectiva é criticada por Ezpeleta e Rockwell quando alertam para o risco de se cair em uma visão reducionista da escola como “aparelho ideológico” ou “agência de reprodução”. No entanto, o currículo analisado parece materializar exatamente essa função reprodutiva, alinhada a um projeto de Estado

desenvolvimentista e autoritário (no contexto brasileiro de 1969, sob a ditadura militar).

A elevada carga horária de Português e Matemática não é casual. Essas disciplinas são consideradas fundamentos para o domínio da linguagem e do raciocínio lógico, habilidades valorizadas tanto no mercado quanto no controle social. Do ponto de vista decolonial (MIGNOLO, 2020), poderíamos questionar: que tipo de “português” é ensinado? Um português normativo, padrão, que exclui variedades linguísticas regionais e sociais? Que matemática é privilegiada? Uma matemática descontextualizada, abstrata, ou uma matemática aplicada a problemas locais?

Se aplicássemos a proposta de pesquisa participante de Ezpeleta e Rockwell (1989) a essa escola, perguntaríamos: Como os alunos e professores vivenciam esse currículo técnico? Que estratégias de resistência ou adaptação eles desenvolvem no cotidiano? Será que havia essa preocupação com uma resistência? Como as disciplinas “optativas” ou “complementares” são realmente valorizadas ou negligenciadas na prática? Essa abordagem poderia revelar as tensões entre o projeto oficial (global/estatal) e as histórias locais (dos estudantes, professores, comunidade), tema central também em Mignolo (2020).

O currículo analisado é um documento vivo da colonialidade do poder e do saber em ação: ele organiza o tempo, os corpos e os conhecimentos de modo a servir a um projeto nacional desenvolvimentista, excludente e hierárquico. Esse projeto educacional, marcado pelo utilitarismo e pelo silenciamento de outras narrativas, estava prestes a ser absorvido e transformado por uma iniciativa de outra natureza: a criação, pelo Estado, do Ginásio Estadual Noturno. Essa transição, longe de ser meramente administrativa, constituiria um novo capítulo na tensão entre o projeto nacional e as demandas locais. No entanto, as ferramentas teóricas de Ezpeleta & Rockwell (Pesquisa Participante) e de Mignolo (pensamento liminar, crítica decolonial) nos permitem não apenas criticar essa estrutura, mas também imaginar possibilidades de resistência, reinterpretação e transformação a partir do cotidiano escolar.

Desse modo, o currículo analisado ilustra como a escola oficial pode, ao mesmo tempo, reconhecer simbolicamente certos saberes (como línguas estrangeiras de prestígio) e, ainda assim, mantê-los em uma posição subordinada e desconectada de um projeto político-pedagógico verdadeiramente plural e decolonial. Outro detalhe, não há nenhuma disciplina ou conteúdo que remeta a línguas, histórias ou saberes locais, indígenas ou afro-brasileiros. O currículo é eurocêntrico e nacionalista em sua base,

reforçando o que Mignolo (2020) chama de colonialidade do poder: a exclusão de epistemologias subalternas e a naturalização de um cânone ocidental.

Quanto ao Quadro Geral de Matrículas, no primeiro semestre de 1969⁸, o Ginásio Comercial "João XXIII" registrou um total de 83 alunos matriculados no turno noturno, distribuídos entre as três primeiras séries. Na 1ª série, havia 37 alunos, sendo 30 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, o que representa uma predominância masculina significativa. Já na 2ª série, o número total de matriculados foi de 33, com 13 homens e 20 mulheres, revelando uma inversão na proporção de gênero em relação à série anterior. Na 3ª série, o total de alunos caiu para 13, com 6 homens e 7 mulheres, indicando uma redução geral nas matrículas e uma distribuição de gênero mais equilibrada. Não há registros de matrícula para a 4ª série no turno noturno, o que pode sugerir que ela não era oferecida nesse período ou que não houve demanda ser 1968 o primeiro ano de funcionamento da instituição.

Recordamos esses dados porque fazem parte da história da instituição de ensino que, depois, conforme se verá, passará todos dos documentos dos alunos ao Ginásio Estadual Noturno de Foz do Iguaçu, quando de sua extensão em Santa Terezinha de Itaipu, em 1971, na própria sede do Ginásio Comercial João XXIII. Quanto aos dados de 1970, não localizamos nenhum relatório que pudesse fornecê-los, mas podemos supor que alunos que passaram em exames admissionais a série seguinte, foram matriculados.

Nossa história local, enquanto instituição de ensino, está inserida em um contexto mais amplo, como percebemos.

E o espaço vivenciado pelos indivíduos vai além das fronteiras de um Estado da Federação. Vivemos e somos influenciados por diferentes experiências do presente e do passado, por diversos espaços, sejam eles locais, regionais, nacionais e mundiais (REZENDE, C. J.; TRICHES, R. I., 2005, p. 399).

O artigo de Moraes et al. (2005), "Arquivos escolares e pesquisa histórica", ressalta a importância da organização e preservação de arquivos escolares para a reconstrução da memória institucional e para a pesquisa histórica. Os dados, como os citados, mostram como a documentação escolar — livros de matrícula, atas, registros de frequência, prontuários — pode revelar não apenas a estrutura formal da escola, mas

⁸ Não foi possível trazer os nomes dos novos alunos, matriculados em 1969, pela qualidade do material que encontramos: é uma apostila fotocopiada, cujo nomes estão escrito à mão e quase não se consegue ler os mesmos.

também práticas cotidianas, perfis sociais dos alunos, relações de gênero, evasão escolar e conexões com o mundo do trabalho. E neste caso, o do Ginásio Comercial “João XXIII”, as informações de matrícula de 1969 são um exemplo claro de como um simples quadro estatístico pode ser lido historicamente:

- Predominância masculina na 1ª série (30 homens × 7 mulheres) reflete possíveis expectativas sociais sobre o ensino técnico-comercial como formação masculina.
- Inversão na 2ª série (13 homens × 20 mulheres) pode indicar maior permanência das mulheres ou diferentes trajetórias de ingresso e evasão escolar.
- Queda acentuada na 3ª série (apenas 13 alunos) sugere evasão escolar, fenômeno comum no ensino noturno e técnico, muitas vezes relacionado à necessidade de trabalho.
- Ausência da 4ª série pode indicar tanto uma oferta incompleta quanto a dificuldade de retenção dos alunos até a conclusão.

Como alerta Moraes (2005), os documentos escolares não são neutros: eles são produzidos no âmbito de normas legais, projetos pedagógicos e relações de poder. O livro de matrícula, por exemplo, é um documento administrativo, mas também um registro de políticas de acesso, seleção e controle sobre a população escolar. Para Dominique Julia (2001), que define cultura escolar como um conjunto de normas, práticas e finalidades que se materializam no cotidiano da escola, é preciso estar alerta quanto a visão de que a escola é um espaço fechado e todo-poderoso: na verdade, ela é um campo de tensões entre projetos oficiais, culturas locais, resistências dos alunos e adaptações dos professores.

No caso do Ginásio Comercial “João XXIII”, podemos pensar: o currículo técnico (com Prática de Comércio e Escritório) não era apenas um plano de estudos, mas uma norma educativa com finalidades claras: formar mão de obra para o mercado. No entanto, como Julia ressalta no texto “A Cultura Escolar como Objeto Histórico” as práticas reais podem divergir das normas. Ao passo que podemos questionar-nos como os alunos recebiam esse ensino? Como os professores adaptavam as aulas à realidade local? Como as disciplinas optativas (Francês, Inglês) eram de fato valorizadas ou negligenciadas? Além disso, os dados de matrícula e evasão são indícios de que o projeto escolar encontrava limites concretos: a necessidade de trabalhar, as distâncias geográficas, as expectativas de gênero e a própria organização do ensino noturno.

Julia também chama a atenção para a importância das fontes não-oficiais: cadernos de alunos, depoimentos, fotografias, objetos escolares. Isto é materialidade

histórica, que para Rockwell (2018) é imprescindível de ser valorizada. No caso do Ginásio “João XXIII”, a ausência de registros da 4ª série pode ser um “silêncio documental” que precisa ser interpretado — talvez através de histórias orais de ex-alunos ou ex-professores.

Aqui retomamos Mignolo e Ezpeleta & Rockwell. Mignolo (2020) nos lembra que histórias locais estão sempre entrelaçadas com projetos globais. O Ginásio Comercial “João XXIII” não era uma ilha: ele fazia parte de um projeto nacional de educação técnica ligado ao desenvolvimentismo e à ditadura militar. O ensino comercial atendia a uma demanda por formação rápida para o mercado, dentro de uma lógica colonial/moderna de organização do saber e do trabalho. Ezpeleta & Rockwell (1989) defendem a pesquisa participante e etnográfica para captar as vozes subalternas dentro da escola. Os dados de matrícula mostram rostos — homens, mulheres, jovens trabalhadores — cujas trajetórias foram marcadas por essa instituição. Podemos, então, reler os dados do Ginásio “João XXIII” à luz dessas perspectivas: em primeiro lugar, o quadro de matrícula de 1969 é um documento de arquivo escolar que, se devidamente contextualizado, revela:

- Dinâmicas de gênero no ensino técnico;
- Evasão escolar como fenômeno social e educacional;
- Conexão com políticas estatais de formação para o trabalho;
- Limitações do projeto escolar frente às realidades locais.

Em segundo lugar, a transferência dos documentos para o Ginásio Estadual Noturno em 1971 é um evento administrativo, mas também um ato de memória institucional — os arquivos carregam histórias, trajetórias, marcas do passado. E, em terceiro lugar, a história local da escola, como diz Rezende & Triches (2005), está inserida em espaços múltiplos (local, regional, nacional, global). O Ginásio “João XXIII” já se configura como parte de rizoma em uma rede de políticas educacionais, projetos de desenvolvimento, expectativas sociais e trajetórias individuais. Os documentos escolares — sejam currículos, livros de matrícula ou registros de frequência — são fontes vivas para essa história da educação. Eles nos permitem ir além das normas e dos projetos oficiais, alcançando as práticas, tensões e experiências que constituíram o cotidiano escolar.

E assim, seguindo o fio dessas memórias documentais, atravessamos não apenas o tempo, mas também o espaço. Chegamos, então, em Santa Terezinha de Itaipu, cidade na qual está o Colégio Estadual Dom Manoel Könner, atualmente. Este deslocamento geográfico é a chave para compreender a continuidade de uma história institucional. O Ginásio Estadual Noturno de Foz do Iguaçu, onde a saga começou, não

existe mais em sua cidade de origem; sua herança, no entanto, encontra seu sentido no Colégio Könnner, seu herdeiro direto em solo itaipuense. É para lá, portanto, que seguimos o rastro aberto pelas imagens do passado, as quais denominamos Cenas Fundantes.

É nessa transição — de Foz do Iguaçu para Santa Terezinha, do Ginásio Noturno ao Colégio Könnner — que a história local se revela em movimento. Os documentos que sobreviveram às mudanças de endereço e de denominação carregam em si não apenas dados administrativos, mas as marcas de um projeto educacional que se deslocou, se adaptou e se reinscreveu em um novo território. Esse deslocamento não é apenas físico; é também simbólico, político e pedagógico. Nele, podemos ler as dinâmicas mais amplas que moldam a educação pública: a migração de instituições, a reconfiguração de ofertas de ensino, a permanência de arquivos que testemunham trajetórias interrompidas e recomeçadas.

2.3. UMA ESCOLA NA FRONTEIRA DOS PROJETOS

A região de Santa Terezinha de Itaipu, ainda distrito de Foz do Iguaçu, apresentava-se na metade do século XX como um espaço geográfico e social marcado pelo isolamento. A ausência de infraestrutura educacional para além do ensino primário refletia não apenas as limitações do poder público local, mas também a baixa densidade populacional e as prioridades de um estado que direcionava seus esforços para outras áreas do Paraná. Nesse contexto, a educação secundária era um privilégio distante, acessível apenas àqueles que pudessem se deslocar para Foz do Iguaçu ou outras cidades maiores, um deslocamento difícil devido às precárias condições das estradas.

A demanda por escolarização, no entanto, emergia da própria comunidade. A trajetória educacional na região tem como ponto de partida o processo de expansão marcado por esforços comunitários que antecederam e pressionaram pela intervenção estatal. Em 1968, essa demanda materializou-se com a criação, em Santa Terezinha, do Núcleo da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEC), com o objetivo específico de oferecer o Curso Ginásial. Desse esforço nasceu o Ginásio Comercial João XXIII. Como registra Adilson Pasini (2022, p. 130), “o corpo docente era composto por Narciso Valiati, Áureo Eyng, Agenor Alberton, Aldivo Wegner e Nélida Boiarski, e o presidente da entidade foi o senhor Flávio Dal Bó”. Esta iniciativa ilustra claramente como

a educação emergia da sociedade civil, constituindo-se como um "interesse objetivo" das classes locais, na expressão de Elsie Rockwell (2018), associado tanto à sobrevivência material quanto à possibilidade de mobilidade e transformação social.

A criação do Ginásio Estadual Noturno (G.E.N.), em 30 de dezembro de 1969, por meio do Decreto nº 17.781, representa a etapa seguinte: a institucionalização desse anseio popular no âmbito do Estado. Mediada por figuras políticas como o prefeito Coronel Júlio Werner Hackradt, a inspetora regional Elcely Borges Caminha e o secretário de Educação Cândido Manuel Martins de Oliveira, essa fundação não se deu de forma dissociada do contexto político nacional. Ocorreu em um período marcado pela inauguração da BR-277, em 1969 — obra que simbolizava a integração territorial e a modernização conduzida pelo regime militar — e pela posse do presidente Emílio Garrastazu Médici, em um cenário de intensa centralização estatal.

A nomeação do primeiro diretor, professor Hildebrando Calixto, e da secretária Edi Ivone Tosi, assim como a aprovação formal do currículo em abril de 1970, demonstram a rápida burocratização da instituição. Contudo, um gesto simbólico crucial revela a apropriação local desse aparato estatal: ainda em novembro de 1970, o corpo docente e a comunidade escolheram como patrono Dom Manoel Könner, um religioso com atuação marcante na região. Essa escolha, pesquisada por professores e alunos, não foi uma imposição de cima para baixo, mas uma inscrição da memória e da afetividade local na identidade da nova escola, que passou a se chamar Ginásio Estadual Noturno Dom Manoel Könner.

Este movimento de fundação e consolidação dialoga profundamente com as reflexões de Elsie Rockwell (2018) sobre a construção social das instituições escolares. Para a autora, a escola é um “espaço privilegiado” de encontro – e frequentemente de tensão – entre o Estado e as classes subalternas, constituindo-se através de processos simultâneos de controle e apropriação. Diz a autora:

Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas es la escuela. Singular espacio éste con relación a otros donde también se encuentran. Singular, porque en la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo (ROCKWELL, 2018, p. 58).

O caso do Ginásio Dom Manoel Könner exemplifica essa dinâmica de forma concreta: de um lado, o Estado estabelece normas, designa diretores e define

currículos; de outro, a comunidade local mobiliza-se, doa terrenos – como a área de 4.500 m² doada pela Colonizadora Criciúma – e insere suas narrativas e sua história na alma da instituição.

Esse encontro pode ser ainda mais bem compreendido à luz do que Walter Mignolo (2020) denomina diferença colonial – o espaço liminar onde projetos globais (ou nacionais) e histórias locais se encontram e se ressignificam mutuamente. A criação do Ginásio, inserida no projeto nacional de modernização e integração do regime militar, foi também reapropriada simbolicamente pela comunidade. A escolha de Dom Manoel Könner como patrono é um ato de pensamento de fronteira, onde uma epistemologia local se inscreve no interior de uma instituição modelada por padrões homogeneizadores. Nesse gesto, vemos, nas palavras de Mignolo (2020, p. 10), o lugar onde “os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados”. A escola torna-se, assim, um território em construção, marcado por tensões entre a lógica estatal e os saberes, memórias e afetos locais.

Rockwell enfatiza que “en realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social” (Rockwell, 2018, p. 60), onde interagem a reprodução de relações sociais, a geração de conhecimentos e formas de resistência ao poder estabelecido. A trajetória inicial do Ginásio revela essa construção permanente. Além disso, a historicidade da instituição é inegável: ela não surge como um ente abstrato, mas como resultado de condições específicas – a expansão da rede viária (BR-277), a política educacional do regime pós-1964, a mobilização comunitária pós-1968 e a doação de terrenos. Essa historicidade é constitutiva de sua identidade e de sua função social.

Além disso, a solicitação de uma extensão do Ginásio em Santa Terezinha, em fevereiro de 1971, evidencia a demanda contínua por educação por parte das comunidades, que pressionam o Estado por maior acesso. Isso corrobora a tese de Rockwell de que a educação constitui um “interesse objetivo” das classes subalternas, associado tanto à sobrevivência material quanto à possibilidade de transformação social (ROCKWELL, 2018, p. 58-60).

A trajetória do Ginásio Dom Manoel Könner também ilustra a historicidade das instituições escolares, conceito caro a Rockwell. A escola não surge como um ente abstrato, mas como resultado de condições históricas específicas — como a expansão da rede viária, a política educacional do regime militar e a mobilização comunitária pós-1968. Essa historicidade é constitutiva da identidade da escola e de sua função social.

O término do primeiro ciclo do Ginásio João XXIII, com a formatura de sua turma pioneira no final de 1970, ao mesmo tempo que simbolizava uma conquista, escancarava a necessidade de uma oferta educacional pública, estável e de maior alcance. A pressão comunitária continuou e se direcionou para a expansão da recém-criada escola estadual. Em 8 de fevereiro de 1971, o diretor do Ginásio João XXIII, atendendo a um pedido formal da comunidade, encaminhou uma solicitação ao Secretário de Educação do Paraná, Nelson Luiz da Silva Zanaya, pleiteando a criação de uma extensão do GEN Dom Manoel Könner no distrito de Santa Terezinha. O documento anexado, um relatório de 15 de março de 1969, é revelador em sua materialidade: uma tabela burocrática que mostra a ausência de dados para o turno diurno e a concentração de todas as ações (matrículas, aprovações, reprovações) apenas na primeira série noturna, evidenciando as limitações da iniciativa comunitária anterior e justificando a urgência da intervenção estadual.

A resposta do poder público foi ágil, demonstrando a sintonia entre a demanda local e a política de expansão da rede. No dia 10 de fevereiro, o diretor do GEN, professor Hildebrando Calixto, formalizou o pedido de extensão das quatro séries ginásiais para Santa Terezinha, utilizando as salas cedidas pelo Ginásio João XXIII. No mesmo dia, um exame de admissão com 110 inscritos (64 aprovados) resultou na abertura de sete turmas de primeira série em Foz, uma das quais destinada especificamente à futura extensão distrital. A autorização oficial chegou em 17 de fevereiro, através do Ofício nº 35/71 da 44ª Inspetoria Regional de Ensino.

Paralelamente à estruturação física, consolidava-se o arcabouço pedagógico. O currículo escolar do GEN, conforme registros de 1971 e 1977, como ilustrado nas seguintes fotografias, era a expressão concreta do projeto educativo do Estado. A Fotografia 4 mostra uma tabela burocrática, organizada pela secretaria da escola, porém, sua materialidade revela ausência de dados no turno diurno e a concentração de todas as ações (matrículas, aprovações, reprovações) apenas na primeira série noturna.

Fotografia 4: Estatística de matrícula e aproveitamento – 1968

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

GINÁSIO COMERCIAL "JOÃO XXIII"

(Estabelecimento)

SANTA TEREZINHA - POZ DO IGUAÇU

(Cidade)

CURSO

GINASIAL

ANO LETIVO

1968

ESTATÍSTICA DE MATRÍCULA E APROVEITAMENTO

TURNOS	ASSUNTO	SÉRIES												TOTAL		
		PRIMEIRA			SEGUNDA			TERCEIRA			QUARTA			M	F	TOTAL
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T			
DIURNO	Matrícula ano letivo anterior															
	Transferências recebidas															
	Aprovações															
	Reprovações															
	Trancamentos de matrícula															
	Transferências expedidas															
	Desistências															
NOTURNO	Matriculas corrente ano letivo															
	Matrícula ano letivo anterior	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Transferências recebidas	3	-	3	5	7	12	-	-	-	-	-	-	8	7	15
	Aprovações	14	20	34	5	7	12	-	-	-	-	-	-	19	27	46
	Reprovações	6	1	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	1	7
	Trancamento de matrícula	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Transferências expedidas	3	3	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	6
	Desistências	3	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	4
	Matriculas corrente ano letivo	23	25	48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	25	48

Santa Terezinha 15 de março de 1969

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Köhner.

Organizado conforme o Parecer nº 80/1970 do Conselho Estadual de Educação, o currículo, fotografias 5 e 6, se estruturava de forma rígida:

- Disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, História, Ciências, Geografia e Educação Moral e Cívica.
- Disciplinas complementares⁹: Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.) e Espanhol.
- Disciplinas optativas: Inglês e Desenho.
- Práticas educativas: Artes Plásticas.

⁹ No contexto da organização curricular estabelecida pela Lei nº 5.692/1971, a distinção entre disciplinas complementares e optativas revela diferentes níveis de centralidade no processo formativo. As disciplinas complementares integram a proposta curricular da instituição e, embora não façam parte do núcleo comum obrigatório definido em âmbito nacional, são incluídas pela escola ou pelo sistema de ensino como componentes necessários à formação do aluno, tornando-se, portanto, obrigatórias dentro daquele arranjo específico. Já as disciplinas optativas caracterizam-se por sua natureza facultativa, dependendo da escolha do estudante, desde que ofertadas pela instituição, e assumem, em geral, um papel de enriquecimento ou ampliação do currículo. Dessa forma, enquanto as disciplinas complementares expressam uma decisão institucional sobre saberes considerados relevantes, as optativas indicam conteúdos cuja apropriação é relativizada, o que evidencia uma hierarquização interna do currículo e diferentes graus de valorização dos conhecimentos escolares.

- Disciplina especial: Religião, com "frequência obrigatória para os alunos facultativamente inscritos".

Fotografia 5: Currículo escolar ginasial - Ano 1971

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GINÁSIO ESTADUAL NOTURNO
(Estabelecimento)

FOZ DO IGUAÇU (PR)
(Cidade)

CURRÍCULO ESCOLAR

CURSO GINASIAL ANO LETIVO 1971

DISCIPLINAS	NÚMEROS DE AULAS SEMANAIS							
	Séries Diurnas				Séries Noturnas			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
OBRIGATORIAS 1) Português					5	5	5	5
2-Matemática					4	4	4	4
3-História					2	2	2	2
4-Ciências					2	2	2	2
5-Geografia					2	2	2	-
6-Ed. Moral e Cívica					2	2	2	2
COMPLEMENTARES								
7-O.S.P.B.					-	-	-	2
8-Espanhol					-	-	2	2
OPTATIVAS								
9-Inglês					2	2	2	2
10-Desenho					2	2	-	-
PRÁTICAS EDUCATIVAS								
a) Artes Plásticas					1	1	1	1
DISCIPLINA ESPECIAL								
a) Religião	Obs.:	Uma aula semanal, com frequência obrigatória para os alunos facultativamente inscritos.						
TOTAL DE AULAS SEMANAIS								

Foz do Iguaçu (PR) 01 de março de 1971

Neuilton
Diretor
Hildebrando Calixto

Edi Ivone Tosi
Secretário
Edi Ivone Tosi

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Köhner.

Fotografia 6: Currículo escolar ginásial - Ano 1977

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GINÁSIO ESTADUAL DOM MANOEL KONNER
(Estabelecimento)

FOZ DO IGUAÇU PR
(Cidade)

44-1 R.E.
Prot. n.º 4374 de 23/10/79
FOZ DO IGUAÇU

CURRÍCULO ESCOLAR

CURSO _____ ANO LETIVO _____
Ginásial 1977

DISCIPLINAS	NÚMEROS DE AULAS SEMANAIS							
	Séries Diurnas				Séries Noturnas			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
OBRIGATORIAS								
1- Português	5	5	5	5	5	5	5	5
2- Matemática	4	4	4	4	4	4	4	4
3- História	2	2	2	2	2	2	2	2
4- Geografia	3	3	3	2	2	2		
5- Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2
6- Ed. M. Cívica	1	1	2	1	1	1	2	1
COMPLEMENTARES								
1- O.S.P.B.				2				2
2- Espanhol			2	2			2	2
OPTATIVAS								
1- Inglês	2	2	2	2	2	2	2	2
2- Desenho	2	2			2	2		
PRATICAS EDUCATIVAS								
1- Artes plásticas	1	1	1	1	1	1	1	1
2- Ed. Moral Cívica	1	1		1	1	1		1
3- Ed. Física	3	3	3	3				
Disciplina Especial								
1- Religião	Obs.: Uma Aula semanal, com frequência obrigatória para os alunos facultativamente inscritos							
TOTAL DE AULAS SEMANAIS								

Sta Terezinha 13 de Novembro de 1977

[Assinatura] Diretor *[Assinatura]* Secretário

Obs.: Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Parecer nº 80/78

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

A análise comparativa dos dois currículos é elucidativa. O documento de 1971 refere-se apenas às séries noturnas, refletindo a origem da escola. Já o de 1977 já contempla as turmas diurnas, sinalizando a expansão da oferta. A presença obrigatória e destacada de O.S.P.B. e Educação Moral e Cívica em ambos é o marco mais visível do contexto político do regime militar, enfatizando a função da escola na formação de um cidadão alinhado aos preceitos do Estado Nacional. A inclusão do Espanhol como disciplina complementar, ainda que tardia, representava um reconhecimento formal, ainda que limitado, da realidade fronteiriça trinacional da região. As tabelas de carga horária mostram a primazia de Língua Portuguesa e Matemática, com ajustes pontuais ao longo dos anos, como a alteração na carga de Geografia.

A transição administrativa em Santa Terezinha foi rápida. Em 5 de março de 1971, ocorreu a reunião formal de entrega das instalações do Ginásio João XXIII ao GEN. No mesmo dia, oficializou-se o nome Ginásio Estadual "Dom Manoel Könner" e nomeou-se o professor Edinor Mariot para coordenar a extensão distrital. A Portaria nº 681/71, de 10 de março, autorizou definitivamente o funcionamento. Uma série de mudanças na direção da escola matriz se seguiu, culminando com a posse do professor Narciso Valiati como diretor em 26 de abril.

Os documentos de resultado tornam-se fontes preciosas para medir o impacto imediato da nova escola. A Ata de Resultados de Exames Finais de 15 de dezembro de 1971, assinada pelo diretor Narciso Valiati e pela secretária Edi Ivone Tosi, lista nominalmente os alunos das turmas da extensão em Santa Terezinha, provando a efetiva implantação das quatro séries. As atas subsequentes (1972, 1973, 1974, 1975) mostram um crescimento contínuo no número de turmas e matrículas no distrito. Em 1973, por exemplo, registravam-se cinco turmas de primeira série apenas em Santa Terezinha, totalizando 203 alunos.

Esse crescimento educacional ocorria em paralelo a transformações regionais e nacionais de grande magnitude: a assinatura do Tratado de Itaipu (26/04/1973), a criação da Itaipu Binacional (1974) e a promulgação da Lei nº 5.692/71, que reformulou profundamente o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, substituindo a terminologia "ginasial" e influenciando a estrutura futura da escola.

O desenvolvimento urbano do distrito acompanhava seu crescimento educacional. Em agosto de 1973, uma comissão oficializou os nomes das ruas do centro. Humberto Soleti nomeou a rua onde, futuramente (1978), a escola viria a ser instalada

definitivamente. O nome Venâncio Smânia, homenageia um pioneiro local, gesto que, conforme Pasini (2022, p. 86), perpetua a memória dos fundadores da comunidade no espaço público.

A demanda por ensino médio começava a surgir como nova fronteira. Em 3 de janeiro de 1977, uma reunião no salão paroquial de Santa Terezinha, com a presença do prefeito Clóvis Cunha Viana e do fundador da CNEC, professor Felipe Tiago Gomes, resultou na criação da Escola de Segundo Grau Flávio Dal Bó, atendendo a uma nova etapa das aspirações educacionais da população.

A década se encerra com a mudança para um prédio definitivo do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner em 1978 – reflexo das adequações exigidas pela Lei 5.692/71 – e, finalmente, com sua transformação em Colégio Estadual Dom Manoel Könner em 1981. Essa mudança nominal consagra sua evolução de uma extensão noturna para uma instituição de ensino consolidada e multifuncional.

A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de controle estatal, mas também de reprodução de hierarquias de saber — onde o conhecimento oficial (eurocêntrico, nacional) se impõe, mas onde também emergem saberes subalternos e formas locais de conhecimento. A escolha do nome de um religioso local como patrono, por exemplo, é um ato de inscrição de uma epistemologia local no interior de uma instituição modelada por padrões nacionais. Assim, a trajetória do Ginásio exemplifica como a educação pública no Brasil pode ser analisada como um projeto colonial/moderno, que é constantemente tensionado por pensamentos de fronteira — formas de pensar e existir que surgem justamente nas margens dos grandes projetos homogeneizadores.

Longe de ser um mero “aparelho ideológico do Estado”, a escola emerge como um território em construção, marcado por tensões, apropriações e possibilidades de transformação — um verdadeiro lugar onde se vive entre escolas, parafraseando o título da obra de Elsie Rockwell (2018)¹⁰.

A trajetória do ensino ginásial em Santa Terezinha de Itaipu, desde as iniciativas comunitárias do final dos anos 1960 até a consolidação como colégio estadual no início dos anos 1980, é um microcosmo das dinâmicas sociais, políticas e educacionais do Brasil no século XX. Ela ilustra, de forma concreta, como a pressão organizada das “classes subalternas” por educação (Rockwell, 2018) encontrou ressonância em um projeto

¹⁰ *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. Compilado por Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante e Ana Padawer. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

estatal de expansão escolar durante o regime militar, um projeto que era, ao mesmo tempo, de controle e de integração nacional.

A análise do currículo revela a face homogeneizadora e cívico-moralista desse projeto estatal. No entanto, a apropriação simbólica feita pela comunidade – desde a escolha do patrono local até a nomeação das ruas – e a persistente pressão por expansão (primeiro para o ginásio, depois para o segundo grau) demonstram que a escola nunca foi um mero "aparelho ideológico" passivo. Ela foi, e é, um território em construção, um "lugar privilegiado" de negociação.

Longe de ser uma imposição unilateral, a história do Colégio Dom Manoel Könner é a história de um encontro colonial, no sentido de Mignolo (2020), onde o projeto nacional-moderno de escolarização foi tensionado, adaptado e ressignificado por pensamentos e demandas de fronteira. A escola surgiu na confluência da BR-277 e do Tratado de Itaipu (símbolos da modernização), da Lei 5.692/71 (expressão da burocracia educacional) e da memória de Dom Manoel Könner e Venâncio Smânia (símbolos da história local). Preparou, assim, o terreno institucional e simbólico para o próximo capítulo da comunidade: sua emancipação política em 1982, quando Santa Terezinha se tornou município, acrescentando "de Itaipu" ao seu nome, em um último gesto que une a identidade local ao grande marco modernizador que moldou seu destino.

A construção histórica do que hoje conhecemos como Colégio Estadual Dom Manoel Könner tem um caráter fundacional. No entanto, como observa Pasini (2022, p. 118), "toda história, por mais que se queira, sempre será incompleta, por isso é importante continuar a leitura". A trajetória da instituição não se encerra em 1978, ano de sua mudança para um novo prédio, mas se prolonga no tempo, como bem sabemos.

É importante destacar que os fatos históricos não são sustentados apenas pelas memórias individuais. São os documentos que conferem materialidade e solidez à narrativa. Entretanto, "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" (BENJAMIN, 1940, tese VI). Por "perigo" entendemos aqui o risco de apagamento da memória de uma instituição educativa como esta, que, à maneira de um rizoma – como veremos no próximo capítulo –, começa a se tornar visível não apenas como mais uma história escolar, mas como um testemunho vivo de sua profunda ligação com a comunidade que a ergueu e a sustenta.

Walter Benjamin (1940) ainda propõe, em suas teses, que a imagem

histórica se assemelha a um passado que passa velozmente diante de nós. Embora os vestígios deixados por essa imagem – sejam acontecimentos, documentos ou relatos – sejam irrecuperáveis em sua plenitude, oferecendo apenas reminiscências, “o passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1940, tese V). Para isso, contudo, é necessário que o presente seja por ele tocado, atravessado por um “agora”, como escreve o autor.

Assim, na tentativa de impedir que essa história se perca, seja apagada ou esquecida, procuramos reunir os fragmentos disponíveis por meio do que chamamos de Cenas Fundantes. Diante do “perigo” benjaminiano – o “tempo homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 1940, tese XIV) –, cabe ao pesquisador capturar “a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior” (BENJAMIN, 1940, apêndice 1). O relâmpago de que fala Benjamin, capaz de revelar e fixar essas reminiscências, encontra aqui um paralelo na prática de organização do arquivo. Mais do que uma atividade burocrática, esse trabalho se configurou como um ato duplamente significativo: um gesto de “articular historicamente o passado” na perspectiva benjaminiana e um exercício de apropriação das reminiscências que irrompem no presente.

Categorizar fotografias tematicamente, resgatar atas e relatórios, organizar documentos – ainda que esses elementos, isoladamente, não deem conta da totalidade da experiência histórica – não pode ser desconsiderado em sua potência testemunhal. O que fazemos, na verdade, é compilar esses fragmentos a partir das Cenas Fundantes da instituição, acionando a força testemunhal desses vestígios e permitindo que a história seja reatualizada no presente.

2.4. A CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO ESCOLAR

Quando iniciamos a pesquisa dentro da instituição - Colégio Estadual Dom Manoel Könner -, constatamos que, embora houvesse um significativo acervo de registros fotográficos em um “baú de fotos” e em páginas sociais da escola¹¹, bem como, os livros Atas e as cópias dos Relatórios de Exames Finais, dos anos de 1969 a 1978, na secretaria, não existia um arquivo escolar organizado. Percebemos que uma organização sistemática

¹¹Facebook (<https://www.facebook.com/people/Col%25C3%25A9gio-Estadual-Dom-Manoel-Konner/100054243801082/>) e Instagram (https://www.instagram.com/konner_sti/).

era necessária para compreensão clara e acessível da trajetória histórica do colégio, principalmente, dos anos 1969 a 1978, que é o nosso foco de investigação.

Além disso, era necessário compreender o que constitui um arquivo escolar e por que sua sistematização seria fundamental para a nossa investigação científica, uma vez que o modo como organizamos e acessamos essas fontes influencia diretamente os significados que podemos produzir a partir delas, reconhecidas como documentos históricos.

A lei brasileira nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a Política Nacional de Arquivos Públicos e Privados e dá outras providências anuncia, em seu Art. 2º, que arquivo, como o que estamos falando, é o conjunto de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação e natureza dos documentos. Desta forma, arquivo escolar é um conjunto de “documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte ou informação ou a natureza dos documentos” (MEDEIROS, 2003).

Os arquivos escolares possuem natureza administrativa e pedagógica. A primeira, com uma finalidade mais em função da secretaria escolar e os órgãos competentes (Secretarias de Educação, por exemplo) e, o segundo, ligado diretamente ao cotidiano escolar e vida de aprendizado.

O acervo arquivístico de uma escola é formado, essencialmente, em decorrência de atividades administrativas e de suas práticas pedagógicas formais e informais. As primeiras produzem documentos de secretaria, porém é no cotidiano da sala de aula, locus principal das atividades pedagógicas, onde são “produzidos” materiais diretamente relacionados ao processo ensino-aprendizagem (BONATO, 2005, p. 200).

Ambos, ainda, segundo Bonato (2005) fornecem informações aos poderes públicos, são meio de prova de direito de pessoas ou da administração, têm valor histórico-cultural e são fontes para a História da Educação, manifestação ou representação da memória, nos dizer de Medeiros (2003).

Essas fontes, quando “são fontes identificadas e individualizadas pela sua procedência”, escreve Ragazzini (2001, p. 07), possibilitam a quem procure conhecer e analisar, a compreensão de um processo histórico-cultural, aí ilustrado. No entanto, a

realidade do arquivo da instituição pesquisada era outra. Um desafio adicional se somava à sua desorganização: a dificuldade em traçar um caminho metodológico para verificar a história do Colégio Könnner. O objetivo era compreender os fenômenos que lhe eram inerentes sem perder de vista que a "instituição" é um sujeito histórico construído pela ação de outros sujeitos — diretores, professores, alunos e a comunidade — que a influenciam, e com os quais sua memória pode ser tanto preservada quanto apagada.

Esses desafios iniciais evidenciaram a natureza fragmentária e não linear da memória institucional, um aspecto que mais tarde seria compreendido à luz da metáfora do rizoma. É importante ressaltar que, no primeiro ano da pesquisa, o trabalho restringiu-se às fotografias, uma vez que não tínhamos acesso a atas e relatórios. Esse acesso era limitado porque nem mesmo a secretaria da escola tinha conhecimento certo da existência ou localização desses documentos fundadores no acervo documental. Esse esquecimento pode ser justificado, em parte, pelo fato de a instituição já não ocupar o prédio onde foi fundada.

A motivação para superar essa desorganização foi impulsionada pela compreensão de que, como afirma Bonato (2005, p. 197), “concretamente, os arquivos escolares apresentam múltiplas possibilidades de pesquisa científica”. E que, por meio desses é possível conhecer as atividades administrativa e pedagógica de transformação da educação ao longo do tempo. Assim, o interesse pela história da escola cresceu a cada fotografia manipulada, gerando perguntas essenciais: Como descobrir a ordem cronológica? Qual critério utilizar? Com quem falar para preencher as lacunas?

Para enfrentar esse desafio de forma prática e envolvendo a comunidade escolar, foi desenvolvido, no ano de 2024, um projeto de iniciação científica por mim organizado, intitulado *Revolucionando o Ensino Médio: alunos de altas habilidades na vanguarda da iniciação científica*, no âmbito da própria instituição. Um de seus objetivos centrais consistia em elaborar um panorama da história do colégio por meio da organização de seu acervo fotográfico. Inicialmente, seis alunos do Ensino Médio foram envolvidos nessa atividade, com a finalidade de organizar, catalogar e descrever as fotografias encontradas. Os trabalhos seguem em andamento, com previsão de encerramento em dezembro de 2026.

Kossoy (2004, p. 224) adverte que pesquisas baseadas em fontes como as nossas – fotografias, atas escolares e outros documentos oficiais - fornecem um “conhecimento de aparência”. Isto significa que, embora as imagens fotográficas guardem

indícios da história que buscamos ilustrar, elas representam apenas sua face externa. Portanto, é imperativo desvendar seus significados no contexto em que foram produzidas, compreendendo “a complexidade epistemológica da imagem fotográfica como representação e documento visual” (KOSSOY, 2004, p. 226).

Diante disso, a tentativa inicial de classificar as fotografias do baú por data, com o objetivo de sair da mera aparência e reconstituir os fatos fundacionais, mostrou-se infrutífera. A estratégia fracassou porque a maioria das fotos não estava datada e o amontoado de imagens misturadas impossibilitava a identificação e agrupamento dos eventos registrados.

Compreendemos logo, que o processo de organização do arquivo escolar revela a abrangência de um trabalho como esse. O que para a Dra. Ana Valéria de Figueiredo (2023) no livro *Fotografias de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX*, ressalta como pano de fundo

aspectos da História Cultural por entender que os objetos do cotidiano – no caso, as fotos – são tributários de um tempo em que seus usos e costumes contam sobre os modos e maneiras de viver à época. É pelo conhecimento do passado que se pode estabelecer sentidos históricos e entender a função social do presente. Dessa forma, conhecer sobre a escola e seus atores é saber que somos também construtores de uma época que se fixa na imagem e nas dobras do tempo dos tempos (FIGUEIREDO, 2023, p. 15).

O fato é que há uma relação entre registro e criação, ou entre testemunho e criação: um binômio indissociável, já apontado por Kossoy (2004, p. 227). Assim, cada imagem constitui uma representação do real, mediada pelo olhar e pela ideologia de seu autor e, conseqüentemente, uma classificação puramente cronológica mostra-se limitada. Isso nos levou à adoção de uma metodologia de organização temática, agrupando as fotografias por assuntos e eventos, como “desfile de 07/09”, “festas juninas”, “mostras culturais”, “jogos escolares”, “Dia das Mães”, “feira de ciências”, entre outros. Essa abordagem revelou-se mais adequada para apreender a cultura e as práticas escolares — seus usos e costumes —, indo além de uma simples sequência cronológica e possibilitando uma análise mais consistente da categoria de Cenas Fundantes.

As fontes – as fotografias e os documentos – “não falam *per se*”. Elas são vestígios, testemunhos que respondem às perguntas do pesquisador. Como afirma Ragazzini (2001, p. 14), “a fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um

reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica”. Portanto, a construção do arquivo não é um ato neutro, mas uma construção ativa de significado, na qual o pesquisador seleciona, categoriza e interpreta os fragmentos do passado.

De acordo com Costa, Melo e Fabiano (2010), na discussão sobre fontes, no campo dos historiadores da educação, o entendimento de fonte histórica inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo. É um ver e viver (FIGUEIREDO, 2023, p. 15) ou, ainda, um ver no espaço-tempo atual, para viver o espaço-tempo passado.

Um marco decisivo na pesquisa foi o acesso inesperado a fontes documentais fundamentais: a primeira ata da instituição e os relatórios de exames finais do período investigado. Essa oportunidade surgiu em abril de 2025, quando o Governo do Estado do Paraná determinou o envio de todo o material documental das escolas para o arquivo público estadual, para fins de digitalização. Foi nesse processo que os registros vieram à tona, revelando que até mesmo as secretárias atuais desconheciam a existência desses documentos, arquivados em gavetas e caixas. Esse episódio reforça o caráter dinâmico e inacabado da construção do arquivo, um processo que permanece em andamento.

Essa descoberta, no entanto, evidencia um paradoxo inerente à gestão documental. Se, por um lado, a organização técnica protege documentos de "valor inestimável para o estudo da história" (BONATO, 2005, p. 201), por outro, é justamente nesse processo que itens como "cadernos de alunos, planos de aula, [e] diários de classe" (BONATO, 2005, p. 202) são comumente descartados por serem considerados parte do "arquivo morto".

E, embora, não seja o nosso objetivo organizar estes cadernos de alunos e planos de aulas, ao jogarmos fora a documentação de professores e alunos, junto descartamos possibilidades de estudar o cotidiano, o currículo formal e oculto, o avanço e o retrocesso no processo de ensino e de aprendizagem, por exemplo.

Em sua pesquisa sobre “Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher”, Lopes (1992) também recorreu aos arquivos escolares e constatou a arduidade de localizar documentos como atas e registros de matrícula. O autor expressa o anseio coletivo dos pesquisadores ao questionar: “É o que todas sonhamos, quase com volúpia. Mas é possível? Esse tipo de material estará

disponível? Pelo menos em quantidade que dê para se ter um certo corpus?" (LOPES, 1992, p. 6). Sua própria resposta—"Às vezes sim, às vezes não"—sintetiza a precariedade e a incerteza que frequentemente caracterizam o trabalho de garimpo em tais acervos.

A construção do arquivo histórico do Colégio Dom Manoel Könner representa, assim, a superação da desorganização de um acervo que narra não apenas a trajetória da instituição, mas resgata elementos fundamentais esquecidos ou subjugados ao longo do tempo. A mudança do nome da instituição, a identificação de seus primeiros diretores e secretários, a grade curricular, os eventos promovidos, a construção do prédio escolar, os procedimentos administrativos e os desafios cotidianos — desde questões de reprovação e evasão até a composição do corpo docente e a carência de recursos — emergem dessa organização. Tais elementos constituem a própria base documental e o "lugar de contato" com as fontes históricas que fundamentam esta pesquisa.

É crucial destacar, no entanto, que esse lugar de contato e memória é, com frequência, identificado nas instituições escolares — e o Colégio Könner não era exceção — como "arquivo morto". Essa denominação, como assinala Bonato (2005, p. 207), sugere pouca ou nenhuma utilidade para tais conjuntos documentais inativos, relegando-os à iminência do descarte.

O arquivo de uma escola tem por finalidade armazenar a documentação de interesse da escola que venha auxiliar a administração e o ensino, assim como permitir o levantamento de dados para pesquisa educacional e histórica da instituição e da comunidade na qual ela está inserida. [...] Esse tipo de acervo arquivístico representa um patrimônio documental, que integra a memória da instituição escolar que o gera e é parte da memória educacional brasileira (BONATO, 2005, p. 45).

Quando preservamos as fontes dessas dimensões humanas, que são históricas e culturais, estamos preservando e criando condições mínimas de sobrevivência do suporte físico (materialidade) e da informação do documento (VIDAL & PAULILO, 2020), que é preciso ter memória. Memória que contribua para que o estudante e o professor, referências da comunidade escolar, percebam a importância dessa documentação como memória própria da escola (BONATO, 2005, p. 216) e da vida dele. Preservar, então, não significa guardar tudo, mas "avaliar" a documentação. Em outras palavras: "o valor probatório, em muitos casos, é o que leva à preservação documental. Isso tanto é válido para Arquivos institucionais quanto para arquivos pessoais (VIDAL & PAULILO, 2020, p. 9).

Dessa forma, ao "avaliar" e preservar a documentação, não estamos

apenas cumprindo um protocolo arquivístico, mas exercitando uma escuta com relação aos vestígios do passado. É nesse contexto de dar voz ao que estava no "anonimato" do arquivo morto que a identidade da instituição se apresenta passo a passo. E para compreender os fundamentos dessa identidade, que discutiremos mais no terceiro capítulo, é necessário voltar-nos àquela figura que lhe confere o nome, depois de algum tempo sendo identificado Ginásio Comercial Noturno (GEN): Dom Manoel Könner.

Seguir as pistas da vida de Dom Manoel Könner não é um desvio biográfico, mas um movimento metodológico essencial para compreender a história da instituição que leva seu nome. A narrativa de fundação do colégio ganha sentido quando interpretamos, a partir da trajetória do homem homenageado, os valores e significados que a comunidade e o corpo docente buscaram institucionalizar. Ao resgatar sua história com a mesma intenção manifestada pelo professor Cláudio Dier (1970, p. 08) — a de "tirar este nome do anonimato" —, somos conduzidos diretamente a outras Cenas Fundantes que compõem e estruturam a identidade histórica do colégio.

2.5. A TRAJETÓRIA DE DOM MANOEL KÖNNER

Nos propomos resgatar a história do homem homenageado no nome da instituição, aquele que um de seus primeiros diretores considerou "imortalizado" (DIER, 1970). Reconhecendo o limite imposto pelo próprio ofício do historiador, não almejamos uma biografia exaustiva. Nosso objetivo é reconstituir, a partir dos documentos disponíveis, os elementos biográficos centrais e os fatos mais significativos da trajetória deste sujeito histórico, cuja memória se funde e fundamenta uma parte constitutiva da identidade do nosso colégio.

Esta biografia é elaborada, portanto, com a mesma que moveu o professor Cláudio Dier (1970, p. 08): a de "tirar este nome do anonimato". Seguindo esse propósito, nosso interesse volta-se para a própria identidade do Colégio Estadual Dom Manoel Könner, partindo de seus anos fundantes. É através das Cenas Fundantes — como esta que resgatamos — que se revelam os significados que compõem a história da instituição. São justamente essas cenas que, arrancadas do anonimato pelo interesse da pesquisa, resistem ao risco de se perder no decorrer dos anos.

Dom Manoel Könnner, ex-prelado¹² e bispo¹³ de Foz do Iguaçu, nasceu na Alemanha em 15 de agosto de 1885. Foi ordenado sacerdote da Sociedade do Verbo Divino (SVD) – cujos membros são conhecidos como verbitas – em 29 de setembro de 1910. Logo após sua ordenação, partiu em missão para Moçambique, na África, onde, segundo Guizzardi (2014, p. 33), "trabalhou quase unicamente nas escolas, pois apreciava muito a arte do ensino". Seu trabalho missionário foi interrompido em 1916, no contexto da Primeira Guerra Mundial, quando Portugal, em conflito com a Alemanha, prendeu e deportou padres alemães para seu território europeu. Com o término do conflito, Padre Manoel Könnner retornou à Alemanha, de onde emigrou para o Brasil em 1923, passando a residir em Minas Gerais.

No Brasil, além de outras funções, assumiu a direção do célebre Colégio Arnaldo, em Belo Horizonte, e a reitoria do Seminário de Sício, tornando-se posteriormente Superior Provincial dos Verbitas no Brasil. No final de 1939, foi nomeado Prelado de Foz do Iguaçu, com a posse solene ocorrendo em 9 de julho de 1940 na cidade de Laranjeiras do Sul, "numa missa solene na modesta igreja de madeira que funcionava como quase-catedral" (GUIZZARDI, 2014, p. 33). A transição das montanhas mineiras para os sertões paranaenses, contudo, foi uma mudança que ele sentiu profundamente.

Durante 18 anos à frente da Prelazia, Dom Manoel Könnner "foi pastor incansável, sacrificado e apostólico" (Dier, 1970, p. 04). Foi incansável em excursões apostólicas pela prelazia (GUIZZARDI, 2014; CIRIO, 2014; FEDALTO, 2017), viaja com solicitude pelas paróquias de Pitanga, Campo Mourão, Foz do Iguaçu e Guaira, em lombo de cavalo, com botas altas, chapéu grande e guarda-pó.

A Prelazia de Foz do Iguaçu foi criada a vinte e seis de maio de mil novecentos e vinte e seis, pela Bula papal de Pio XI – "*Quon in dies numerus*" –, com território de 68.643 km², com apenas um município e paróquia¹⁴ (Foz do Iguaçu), com uma população de cinco mil habitantes e com três padres. Sendo primeiro prelado o

¹² Prelado: "diz-se de, ou dignitário eclesiástico investido de jurisdição ordinária (p.ex., bispo, arcebispo, cardeal, abade, etc.); superior hierárquico" (HOUAISS, 2024, verbete "prelado").

¹³ Bispo: "prelado que exerce jurisdição diocesana; dignitário da hierarquia eclesiástica a quem está confiado o governo de uma diocese, e que, em união com o papa e sob a autoridade deste, tem a missão de ensinar, santificar e governar a porção do povo de Deus que lhe foi confiada" (HOUAISS, 2024, verbete "bispo").

¹⁴ O dicionário Houaiss (2001) define paróquia, no sentido religioso, como a circunscrição eclesiástica dirigida por um pároco; igreja matriz dessa circunscrição e seus anexos. Ou, ainda, se refere aos fiéis que compõem essa comunidade e, em sentido figurado, ao lugar ou meio social de alguém.

Monsenhor¹⁵ Guilherme Thiletzeck¹⁶ SVD, de 29/12/1926 a 25/02/1937.

Ao assumir a Prelazia de Foz do Iguaçu em 1940, Dom Manoel Könner deparou-se com um vasto território, que correspondia a 34,32% do estado do Paraná (DIER, 1970, p. 04), servindo a uma população de quarenta mil habitantes distribuídos por apenas 4 paróquias e atendidos por 8 padres. Diante desse cenário, uma de suas principais ações à frente da prelazia foi a criação de novas paróquias. Como exemplos, é possível citar o desmembramento da paróquia de Pitanga para criar a de Campo Mourão em dezembro de 1942, da qual o padre Aloísio Jakobi foi o primeiro pároco; a instituição da paróquia de Nossa Senhora Medianeira, em Medianeira, em 3 de outubro de 1953; e a da paróquia de São Miguel do Iguaçu, em 10 de janeiro de 1958.

A dedicação de Dom Manoel Könner à sua vasta prelazia materializa-se em números eloquentes: em 1945, conforme registra Armando Cirio (2014, p. 260), o prelado "passou 202 dias visitando 60 lugares diferentes, realizando 1.371 batizados, administrando 4870 crismas, unindo legalmente 204 casamentos, atendendo a 7.901 confissões". Essa incansável atividade era realizada por meio de locomoção precária, através de "caminhos quase intransitáveis" que ligavam os pequenos núcleos de fiéis dispersos pelo território. Conforme assinala Laurindo Guizzardi (2014), essas dificuldades inerentes ao sertão intensificaram-se quando o Brasil ingressou na Segunda Guerra Mundial e decretou a Lei da Fronteira e do Litoral, tornando a vida do prelado alemão ainda mais complexa.

Inicialmente, a autoridade religiosa de Dom Manoel o poupou do deslocamento forçado para Guarapuava, destino de seus vigários, padres Teodoro Harbecke e Humberto Frisch, limitando-se a permanecer sob observação. Essa situação de relativa estabilidade, no entanto, desmoronou quando ele foi acusado de armazenar material bélico em sua residência. O episódio teve origem na hospedagem que oferecera a um arquiduque austríaco da Casa de Bourbon, um estudioso que costumava pernoitar em casas verbitas durante suas expedições ao Brasil. O nobre, geólogo e astrônomo, deixara alguns caixotes na casa paroquial antes de seguir viagem (GUIZZARDI, 2014; DIER, 1970). Com o deflagrar da Segunda Guerra e o não retorno do visitante, espalhou-se a denúncia de que o bispo abrigara espões e guardava material de guerra. A acusação resultou na

¹⁵ É um título honorífico outorgado pela Santa Sé a sacerdotes (que não são bispos) como forma de reconhecimento por serviços relevantes. É também a forma de tratamento dirigida a esses clérigos (cf. Houais, 2001, verbete "monsseñor").

¹⁶ Monsseñor Guilherme foi imortalizado pelos iguaçuenses dando seu nome ao Ginásio, hoje Colégio Estadual de Educação em Tempo Integral, que leva seu nome.

prisão imediata de Dom Manoel, sem direito à defesa ou comunicação. Ao serem abertos os referidos caixotes, verificou-se que seu conteúdo consistia em um fuzil de caça e algumas bananas de dinamite (GUIZZARDI, 2014).

O Prelado, que já havia permanecido cinco dias em um presídio comum e sido trasladado de Foz do Iguaçu para Curitiba e depois para o Rio de Janeiro, foi surpreendentemente condenado a três anos de prisão, sem um processo ou sentença formal. Sua absolvição e libertação, contudo, foram conquistadas por meio de intervenções de alto escalão. De acordo com Guizzardi (2014, p. 35), “a sentença só não foi executada porque o núncio Apostólico e o ministro da guerra, General Dutra, intervieram, provando a inocência do acusado”. Outras fontes acrescentam que a primeira-dama do país também atuou em seu favor (DIER, 1970), e Cirio (2014, p. 262) atribui um papel crucial a um de seus vigários paroquiais, que trabalhou com empenho para provar a inocência do prelado.

Em 1948, o Papa Pio XII nomeou Monsenhor Manoel Könner como bispo, uma nomeação interpretada como uma reparação pelas injustiças sofridas durante a guerra. Sua ordenação episcopal, com o título de Bispo Titular de Modra, ocorreu em 18 de abril do mesmo ano. Anos mais tarde, em dezembro de 1957, Dom Manoel regressou ao Rio de Janeiro e fixou residência em Laranjeiras do Sul, então capital do Território do Iguaçu, onde permaneceu até abril de 1958, data de seu retorno definitivo para a Alemanha.

Em reparação às injúrias que havia sofrido, recebeu do Vaticano¹⁷ a nomeação para o cargo de bispo, tornando-se o único prelado-bispo da Prelazia. Recebeu a ordenação episcopal, com o título de Bispo Titular de Modra e continuou o seu dedicado trabalho a serviço da população, sem alterações (GUIZZARDI, 2014, p. 36).

Segundo Guizzardi (2014), Dom Manoel era uma pessoa acessível, comunicativa e positiva. Conquistou a população com seus sermões e conferências, demonstrando sólida formação cultural e capacidade intelectual, além de um caráter íntegro. Foi durante seu período como prelado que surgiu o catecismo dominical, ou seja, encontros comunitários voltados à formação espiritual e religiosa. As comunidades

¹⁷ De acordo com o site oficial da Santa Sé, o Estado da Cidade do Vaticano é uma soberania única e distinta, reconhecida internacionalmente, que existe para garantir a independência espiritual e pastoral do Papa e da Santa Sé. Sua origem jurídica moderna deriva do Tratado de Latrão, celebrado entre a Santa Sé e a Itália em 11 de fevereiro de 1929. O Vaticano é descrito não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento que assegura a liberdade e a autonomia do governo pastoral da Igreja Católica em todo o mundo, livre de interferências de outros poderes temporais. É a sede física e jurídica do governo central da Igreja Católica Romana (SANTA SÉ, 2025).

interioranas, de origem rural, o apelidaram de “Bispo do Sertão”, em reconhecimento à sua disponibilidade e ao espírito de sacrifício dedicado ao povo que pastoreava.

Suas economias destinavam-se aos colégios e vocações, retendo apenas o que era necessário para o seu sustento. Era pobre. Em suas viagens pastorais, acompanhado de um ou mais sacerdotes, muitas vezes, ao chegar junto à determinada comunidade de pessoas, perguntavam o povo “quem é o Bispo”; tal era a humildade no vestir.

Sua conduta era a mesma, fosse no meio pobre ou rico. Entre os muitos fatos que as pessoas contavam sobre sua sinceridade, simplicidade e integridade, relata o professor Dier (1970, p. 6):

Dom Manoel em sua visita a Engenheiro Francisco Beltrão, quando colônia nova, foi recebido e hospedado por uma família bastante abastada, ali houve lauto almoço. O Bispo se serviu fartamente, não usando de hipocrisia ou falsa piedade (...). serviu-se e almoçou com tanta naturalidade. No outro dia e na mesma região estiveram em núcleo de agricultores e pobres, onde tiveram de dormir em palhoça sobre o feno e pelegos. Sua Ex^a aceitou isso com o mesmo espírito e compreensão.

Dom Manoel Könner em 1959 foi deposto do encargo de prelado por acusações de má administração. Vale lembram que de 1948 a 1958 a Prelazia de Foz do Iguaçu, com sede em Laranjeiras do Sul, foi sacudida por uma grande onda imigratória, levando Dom Manoel a tomar medidas de urgência para encontrar padres que pudessem atender a religiosidade do povo. No entanto, nessa pressa, não tomou muito cuidado com as recomendações canônicas da Igreja, o que gerou mal-estar na própria congregação de origem e na nunciatura¹⁸ do Paraná. Sendo acusado de homem simplório, prelado sem visão de futuro e mau administrador. Em 1958 a Prelazia de Foz do Iguaçu foi extinta e seu território deu origem a duas dioceses: Toledo e Campo Mourão (CIRIO, 2014, p. 258). O bispo passou a morar alguns meses na Diocese de Jacarezinho.

Contudo, decepcionado, retirou-se em definitivo para a Alemanha, trabalhando como bispo auxiliar da Diocese de Paderborn. Participou, do Concílio Vaticano II, o 21º concílio ecumênico (universal) da Igreja Católica. Convocado pelo Papa João XXIII e encerrado pelo Papa Paulo VI, ele ocorreu entre 1962 e 1965, na Basílica de São Pedro, no Vaticano (VATICANO II, 2023).

¹⁸ Nunciatura é uma palavra específica para designar: o cargo de embaixador do Vaticano (o núncio) e o prédio que serve como embaixada do Vaticano em outro país.

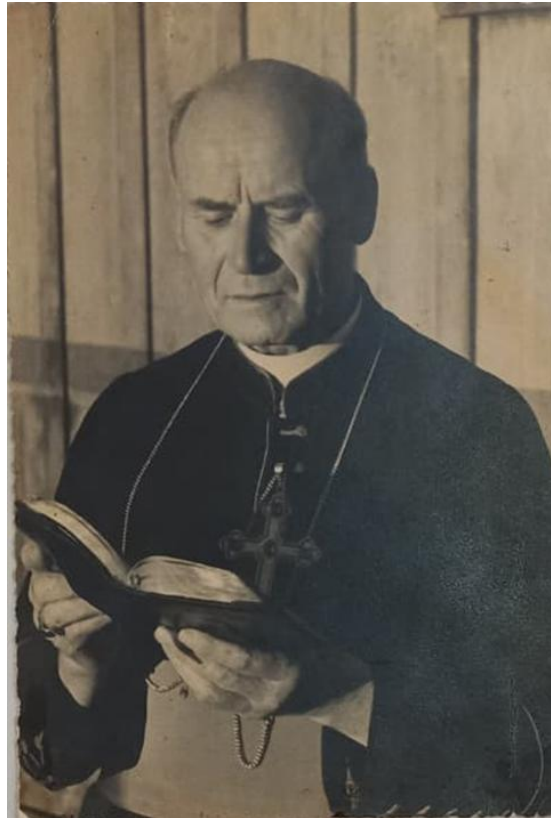
Dom Manoel Könnner faleceu em 3 de dezembro de 1968, na cidade de Paderborn, Alemanha. No entanto, sua memória, como afirma Cirio (2014, p. 264), "entrou na lenda de um pioneirismo missionário que tem muito de extraordinário pela sua originalidade". É justamente para honrar essa memória e impedir que seu nome retorne ao anonimato — seguindo o princípio de que "as palavras voam, os escritos permanecem" (FEDALTO, 2017, p. 03) — que recorremos agora à cultura visual. Afinal, foi o ensino que marcou o início de sua vida missionária, e é por meio da imagem que sua identidade se funde à da escola que o homenageia.

Nesse sentido, adotamos a perspectiva de Oliveira e Rubim (2011, p. 638), para quem a cultura visual busca compreender o papel social da imagem no contexto humano, "colocando em perspectiva diferentes presenças e identidades". As imagens, assim, não são meras ilustrações; elas "nos constroem como sujeitos em um labirinto de significados que nos interconectam nas dimensões sociais e simbólicas da cultura" (OLIVEIRA & RUBIM, 2011, p. 638). É justamente nesse labirinto de significados que nos propomos a adentrar, tomando como guias as fotografias do Prelado conservadas na pesquisa do Professor Dier (1970) e guardadas no acervo documental da instituição.

Nossa análise dessas imagens, contudo, não seguirá o modelo estruturado aplicado às Cenas Fundantes. O objetivo aqui é duplo: além de ilustrar a pesquisa, pretende-se resgatar e preservar esses registros visuais, impedindo que se percam.

Na Fotografia 7, registro de 1952 (Dier, 1970) o Prelado com uma expressão serena e concentrada, vestido com trajes religiosos, em pé, segurando um livro aberto com as duas mãos, enquanto lê atentamente, com o olhar voltado para baixo, está em oração. Ele está usando uma batina escura, com um crucifixo pendurado ao peito, elemento que reforça o caráter religioso da cena. O rosto apresenta traços marcados pelo tempo, testa ampla e cabelos ralos, o que transmite uma sensação de experiência, recolhimento e sabedoria. O fundo é simples, composto por paredes de madeira, o que dá à fotografia um ar sóbrio e discreto. A imagem é em preto e branco ou sépia, sugerindo que se trata de um registro antigo, possivelmente histórico ou memorial.

Fotografia 7: Dom Manoel Könner em oração



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

A Fotografia a seguir, número 8, é um registro fotográfico de 1952 feito na cidade de Guarapuava. O registro é em preto e branco, possivelmente no interior de uma igreja da Prelazia que tinha Guarapuava como sede. Nela, vê-se um grupo de homens vestidos com paramentos litúrgicos, alinhados lado a lado, participando de um rito solene. Os religiosos usam vestes claras, com detalhes bordados e sobreposições típicas de celebrações litúrgicas tradicionais. Alguns mantêm as mãos postas em oração, enquanto outros seguram objetos litúrgicos, indicando um momento de reverência e concentração. As expressões são sérias e recolhidas, condizentes com o caráter sagrado da cerimônia. O ambiente sugere um altar ou presbitério, com tecidos ornamentados e elementos religiosos ao fundo.

Fotografia 8: Dom Manoel Könner em rito litúrgico com outros religiosos (Guarapuava, 1952)



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

As próximas fotografias são do interior de Campo Mourão, no ano de 1952. Elas apresentam Dom Manoel Könner em diversos momentos com os fiéis da Prelazia. Essas visitas pastorais costumavam durar mais de 30 dias pelas vilas que compunham a então Prelazia de Foz do Iguaçu. Estas fotografias foram anexadas a pesquisa do professor Dier (1970) e guardadas no acervo do Colégio Dom Manoel Könner.

Fotografia 9: Dom Manoel Könner em visita a uma família no meio da Mata Atlântica (Campo Mourão, 1952)



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Fotografia 10: Dom Manoel Könner com um grupo de famílias em Campo Mourão, 1952



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

A construção que aparece é a capela erguida para as celebrações litúrgicas da comunidade que estava visitando. E a foto foi feita após a celebração da Santa Missa. Vale ressaltar que, normalmente, quando fazia estas visitas, como a distâncias eram longas, Dom Manoel se hospedava na casa das famílias das comunidades que ia.

Fotografia 11: Dom Manoel Könner celebra o casamento de diversos casais (Campo Mourão, 1952)



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Fotografia 12: Dom Manoel Könner com as famílias de Campo Mourão, em 1952



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Fotografia 13: Dom Manoel Könner com as famílias de Campo Mourão, em 1952



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

A Fotografia abaixo, número 14, mostra como era o interior de uma capela nas comunidades rurais da Prelazia de Foz do Iguaçu, nesta especificamente, em Campo Mourão, no ano de 1952. É uma fotografia antiga em preto e branco, com bordas desgastadas, indicando tratar-se de um registro histórico, provavelmente da primeira metade do século XX. No centro da cena, está a pequena construção rústica, feita de madeira e coberta por palha, sustentada por troncos irregulares; o que remete a um espaço simples, típico de contextos rurais ou de ocupações iniciais. No interior da estrutura, há um altar improvisado, com uma mesa coberta por tecido claro, sobre a qual há objetos religiosos, além de um genuflexório (móvel para se ajoelhar) de madeira posicionado à frente, que sugere um ambiente de oração ou celebração religiosa.

À direita da imagem, vê-se um grupo de pessoas, composto por adultos e crianças, com vestimentas simples: roupas claras, camisas, saias e calças de corte modesto, compatíveis com o vestuário popular da época. As crianças aparecem próximas aos adultos, reforçando o caráter comunitário da cena. À esquerda, parcialmente fora do enquadramento, percebe-se a presença de outra pessoa, sugerindo que o grupo pode ser maior do que o registrado pela câmera.

Destacamos essa caracterização por evidenciar uma atmosfera de religiosidade popular, vida comunitária e simplicidade material, revelando práticas de fé vividas em espaços improvisados, onde o sagrado se integra ao cotidiano. A fotografia, mais do que um simples registro visual, parece preservar a memória de uma experiência coletiva marcada pela devoção, pela convivência e pela adaptação às condições do lugar e do tempo. O que é um desafio segundo Figueiredo (2023, p. 21), diz a professora: “Analisar fotografias de uma época distante impõe desafios [...]. a emoção toma conta dos olhos do pensamento ao fitar aquelas pessoas ali retratadas, com suas histórias de vida, tramas e relações sociais”.

Fotografia 14: Interior de uma capela em comunidade rural, Campo Mourão 1952



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Nas fotografias 15 a 17, vemos Dom Manoel Könner na Alemanha, no ano de 1961. Na fotografia 15, ele está em reunião com outros bispos na Diocese de Paderborn, na Alemanha, após sua retirada em definitivo das terras da Prelazia de Foz do Iguaçu. Ele está sentado de frente para a mesa de reuniões, ao lado do bispo que está em pé. A fotografia 16¹⁹ é o registro do momento da chegada de Dom Manoel a essa diocese.

¹⁹ Esta, em exclusivo, passou por processo de aprimoramento digital com auxílio de inteligência artificial (IA), utilizada para melhorar nitidez, contraste e legibilidade visual. Ressalta-se que tal procedimento não altera o

Fotografia 15 : Dom Manoel Könner em reunião na Alemanha



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Fotografia 16: Dom Manoel Könner desembarca em Paderborn, ano de 1961



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

A Fotografia 17 retrata Dom Manoel com as *Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl de Paderborn*, no ano de 1961.

valor histórico do registro, mas constitui uma mediação tecnológica contemporânea, na qual determinados detalhes visuais são reconstruídos por inferência algorítmica, e não necessariamente correspondem de forma literal ao original fotográfico. O uso da IA é aqui compreendido como recurso de apoio à análise e à visualização histórica, e não como substituição da fonte primária. Por isso, ao lado esquerdo foi colocada a original e ao seu lado a fotografia aprimorada.

Fotografia 17: Dom Manoel Könner com as religiosas de Paderborn



Fonte: Dier, 1970. Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

A trajetória de Dom Manoel Könner, tal como a reconstituímos através de documentos e, sobretudo, deste conjunto de fotografias (Fotografias 6 a 17), configura-se ela mesma como uma potente Cena Fundante. Essas fotografias, mais do que ilustrar, condensam os valores de simplicidade, dedicação pastoral e conexão com o povo que a comunidade desejou inscrever no coração da instituição

Assim, este primeiro capítulo não se limitou a apresentar contextos; foi, ele mesmo, um exercício de arqueologia da memória. Ao reconstituir o solo histórico-regional e o processo de construção do arquivo escolar, e ao resgatar do anonimato a figura de Dom Manoel Könner, estabelecemos mais do que um pano de fundo. Estabelecemos uma postura diante do passado: a de quem busca, nos fragmentos e nos vestígios, os fios de um rizoma que insiste em se fazer presente. A seleção criteriosa das fontes e a própria delimitação das Cenas Fundantes emergem, assim, como atos fundantes da nossa pesquisa — gestos metodológicos que reconhecem na história não uma linha reta, mas um campo de forças, silêncios e reapropriações.

Com esse solo documental e teórico preparado, e com a presença de Dom Manoel Könner já não como um nome distante, mas como uma testemunha inserida na trama regional, estamos prontos para uma mudança de escala. O foco, que partiu do macrocontexto e passou pela biografia do patrono, desloca-se agora para o cerne do

fenômeno: as Cenas Fundantes da instituição. É nelas — nos gestos cotidianos que as imagens de Dom Manoel revelam (Imagens 6 a 16), nos currículos prescritos, nas listas de nomes que materializam a comunidade e nas fotografias que trazem instantes do passado — que buscaremos os significados vividos e as experiências que, entrelaçadas, teceram a identidade do Colégio Estadual Dom Manoel Könner em seus primeiros anos.

3. AS CENAS FUNDANTES

A costura dos fenômenos históricos que marcaram o período fundacional do Colégio Könnner, de 1969 a 1978, permitiu-nos recompor não apenas uma linha do tempo, mas tecer uma interpretação inédita sobre a formação de sua identidade. Tal qual um artesão, o pesquisador elege intencionalmente os fragmentos que irá unir, as cores que usará e o padrão narrativo que seguirá. Este capítulo é dedicado à apresentação desses retalhos eleitos: as Cenas Fundantes.

As sete Cenas Fundantes selecionadas para esta pesquisa não foram escolhidas por acaso, tampouco por representarem uma narrativa linear da origem institucional. Sua seleção resultou da articulação entre a disponibilidade e preservação das fontes documentais encontradas no acervo escolar e seu potencial para revelar aspectos significativos do processo fundacional do Colégio Estadual Dom Manoel Könnner. Cada cena representa um momento, documento ou vestígio material capaz de evidenciar diferentes dimensões da constituição da identidade institucional, contemplando a atuação da comunidade local, as ações do Estado no campo educacional e as influências culturais e religiosas presentes no período. Em conjunto, essas cenas permitem visualizar concretamente a formação histórica da instituição, funcionando como pontos de conexão que, analisados de forma articulada, possibilitam compreender a constituição rizomática de sua memória, cultura escolar e identidade.

Nossa abordagem se ancora no potencial documental e interpretativo da fotografia, que aqui funciona como texto principal. Parafraseando Figueiredo (2023, p. 13), nas imagens que retratam nossas cenas fundantes buscamos pistas da cultura identitária do então Ginásio Estadual Dom Manuel Könnner. Como sustenta a autora, "é pelo conhecimento do passado que se pode estabelecer sentidos históricos e entender a função social do presente" (FIGUEIREDO, 2023, p. 15). É através dessas cenas que podemos, nas palavras de Amalia Miano (2018, p. 2) em sua resenha sobre Rockwell (2018), "entrar a esta vida entre escuelas". Trata-se de um modo distinto de buscar e analisar o processo histórico institucional, que nos permite compreender mudanças e continuidades identitárias.

Ao conhecer e analisar essas cenas a partir desse olhar, torna-se possível *"leer en esas escenas el orden simbólico que está en juego"* (ARATA, 2024, p. 38) e resgatar nelas o saber produzido pela história. Uma cena é uma potência da história, carregando

lições que foram ou não contadas, e também "luchas que debemos dar" (ARATA, 2024, p. 38). A história da educação, como aponta Miano (2018), possui um potencial transformador que permite olhar para a ação dos sujeitos a partir dos recursos culturais disponíveis em seu tempo.

O próprio recorte temporal aqui adotado constitui uma primeira costura que materializa esse olhar: inicia-se com a criação do Ginásio Estadual Noturno (G.E.N.) em 30 de dezembro de 1969 (Decreto nº 17.781), em Foz do Iguaçu, percorre sua implantação no Distrito de Santa Terezinha de Itaipu – primeiro em instalações improvisadas no Ginásio Comercial João XXIII e, a partir de 5 de março de 1971, sob a denominação Ginásio Estadual Noturno Dom Manoel Könner – e finda em novembro de 1978, com a inauguração do primeiro pavilhão em sede definitiva. Esse marco final não é um mero detalhe cronológico, mas um evento carregado de sentido, pois evidencia que “a história de uma instituição educativa constrói-se entre a materialidade, a representação e a apropriação” (MAGALHÃES, 1998, p. 64). A conquista de uma sede própria simboliza uma nova etapa, alinhando-se ao argumento de Célia Rosângela Dantas Dórea (2013) de que uma nova concepção de escola leva, conseqüentemente, a uma nova arquitetura e a uma nova organização do espaço escolar.

Nessa perspectiva, o espaço escolar, longe de ser neutro, também educa. Como afirmam Frago e Escolano (1998, p. 47), sua arquitetura cumpre funções pedagógicas, culturais e históricas, uma vez que “define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular”. Esse espaço, por sua vez, é dinâmico e vivido, palco do que Rockwell (2018, p. 173) chamou de “el proceso de coconstrucción que ocurre entre los sujetos en la escuela y que transforma el sentido y los usos de las herramientas culturales que entran al espacio escolar”.

Contudo, se pudéssemos retroceder no tempo para esse início, encontraríamos um começo impreciso, mediado por escolhas. As próprias fontes que nos permitem essa costura – fotografias, documentos, o relato do Professor Silva (1995) – são já o resultado de critérios de seleção pessoais. Em uma instituição com tantos anos, preservou-se o que alguém, um dia, julgou digno de memória. Esse desafio é ainda maior ao nos voltarmos para o período fundacional, onde os registros eram escassos e a história repousava, em grande parte, na transmissão oral, como atesta a biografia de Dom Manoel Könner, compilada em 1970 a partir de “testemunhas oculares” (DIER, 1970).

Os relatos de testemunhas oculares – a história oral propriamente dita, como a que subsidiou a biografia de Dom Manoel Könner (DIER, 1970) – são aqui compreendidos como fontes orais. Na pesquisa histórica, tais depoimentos são valorizados, porém analisados com rigor crítico, uma vez que a memória não é um repositório neutro de fatos, mas um processo ativo de (re)construção de significados (THOMPSON, 2002). Conforme alerta Alberti (2005), o testemunho ocular é uma narrativa carregada de subjetividade e intencionalidade, devendo ser confrontado com outras fontes documentais.

A metáfora da "Colcha de Retalhos" serve, assim, ao propósito de aceitar a natureza fragmentária da história. Um retalho é, por definição, um "fragmento de algo" (HOUAISS, 2011, p. 820), um pedaço de um todo que, quando interrogado, pode revelar parte de uma história maior. Esta escrita situa-se, portanto, na intersecção entre o pessoal – movida por um interesse particular em resgatar uma memória institucional pouco conservada e com risco de apagamento – e o acadêmico – ancorada em normas de verossimilhança e no diálogo com a teoria.

Diante da escassez de registros, a filosofia de Deleuze e Guattari (2004) oferece um auxílio precioso. A noção de "mil platôs" refere-se justamente à multiplicidade, abrindo-nos à possibilidade de entender os acontecimentos fundacionais não como ilustrações lineares, mas como ferramentas para ativar conexões rizomáticas a partir da interpretação das imagens e documentos encontrados. Pensar a história é, então, "aprender a desdoblar el tiempo como si fuese una hoja de papel" (Nóvoa, 2014, p. 39-40), percebendo-a não como um fio cronológico, mas como "una maraña hecha de nudos y cuerdas que se entrelazan" (idem). Narrar é, assim, permeá-la com os mil "eus" que se entrelaçam (DELEUZE & GUATTARI, 2004), vozes e memórias particulares que, juntas, constroem uma identidade coletiva.

É neste cenário teórico que o conceito de Cenas Fundantes (PUIGGRÓS, 1996; ARATA, 2024) se mostra uma ferramenta analítica fundamental. Como afirma Arata (2024, p. 33), "las imágenes se utilizaron desde muy temprano para transmitir memorias, registrar acontecimientos o imprimir referencias perdurables". Uma Cena Fundante carrega um "ato simbólico que reivindica um significado" (ARATA, 2024, p. 39), permitindo "acceder al universo de significados que construyen los actores que interactúan en un espacio particular" (LAGORIA, 2017, p. 19).

Nenhuma imagem, porém, "habla por sí sola, ni su singularidad la exceptua de ser leída y colocada en una serie más amplia" (ARATA, 2024, p. 37). Para essa leitura

contextual, o trabalho de Elsie Rockwell (2018) é essencial, particularmente sua categoria de materialidade, que une o plano epistemológico ao metodológico. Sua abordagem, que vincula antropologia e história, trabalho de campo e trabalho de arquivo (MIANO, 2018), oferece as "*herramientas conceptuales*" (ROCKWELL, 2018, p. 34) para interpretar as transformações escolares.

As Cenas Fundantes que analisaremos a seguir são, portanto, muito mais que registros visuais ou documentos. Elas são unidades portadoras de sentido (SOUZA, 2012), fenômenos que nos convidam a reinterpretar a história do Colégio Könner a partir da materialidade dos seus espaços e das memórias neles inscritas. Iniciamos este percurso com uma cena que assinala um lugar – entendendo-o, no âmbito educacional, não como uma mera definição física, mas como um espaço de interações sociais, processos de aprendizagem e formação de identidade (ARAÚJO, 2010, p. 16), um ambiente apropriado, utilizado e ocupado no cotidiano, onde se produziram significados fundadores.

3.1. A ESTRADA

A Cena Fundante 1, Fotografia da capa do livro "Na Trilha dos Pioneiros", datada de 1953 (SILVA, 1995), retrata a BR-277²⁰. Apesar de temporalmente distante, essa imagem fosca da estrada – que se tornaria a grande via a cortar o município de Itaipu – marca coletivamente a memória de quem vivenciou os anos fundacionais da cidade e, por extensão, daqueles ligados ao Colégio Könner. Afinal, a BR-277 é o eixo que liga Foz do Iguaçu a Santa Terezinha de Itaipu, situando-nos assim no contexto de uma fronteira no Oeste do Paraná – uma fronteira, inclusive, trinacional (Brasil, Argentina e Paraguai). Essa condição de proximidade geográfica, com suas intensas conexões econômicas e culturais, faz de Santa Terezinha de Itaipu uma região marcada pela diversidade e por influências que moldam diretamente o cotidiano de seus habitantes.

Conforme destacam Castanha, Orso, Silva e Carvalho (2010, p. 79),

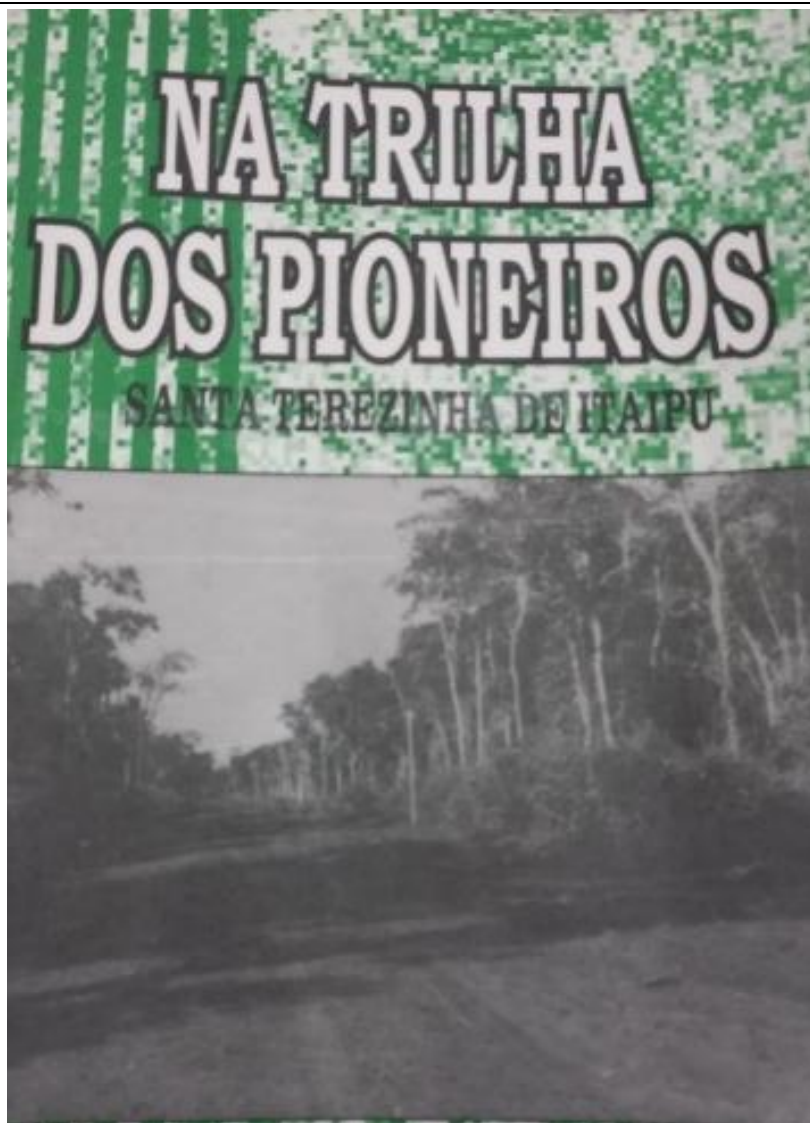
Foz do Iguaçu é uma região fronteiriça, o que significa dizer que existe livre trânsito entre as cidades de Ciudad del Este (chamada de Puerto Presidente Strossner até

²⁰ A BR-277, conhecida como "Grande Estrada" (oficialmente denominada Rodovia do Café Governador Ney Braga entre Paranaguá e Curitiba), é uma rodovia federal transversal do Brasil. Foi inaugurada em março de 1969 e tem 732,2 km de extensão, com início no Porto de Paranaguá e término na Ponte Internacional da Amizade, em Foz do Iguaçu.

a queda da ditadura em 1989), Puerto Iguazú e Foz do Iguaçu, com constante circulação de pessoas de diferentes nacionalidades.

Esse dinamismo característico das zonas de fronteira constitui, portanto, o pano de fundo essencial para compreendermos o espaço onde a história do Colégio Könnner se desenrolou.

Cena Fundante 1²¹: Fotografia da capa do livro “Na Trilha dos Pioneiros”



²¹ As Cenas Fundantes que seguem serão apresentadas em quadros analíticos estruturados conforme o modelo adaptado por Sepúlveda Vásquez (2014), contendo os campos: Data, Local, Fonte, Caracterização e Interpretação. Esta opção metodológica visa garantir uma leitura sistemática, integrada visualmente ao corpo do texto. Como lembra Figueiredo (2023, p. 15), “uma imagem nunca é inocente retrato desprovido de significação. É documento sócio-histórico de uma época, de um lugar, de um grupo social, atestado de usos e costumes.” Assim, cada quadro dialoga ativamente com a análise textual que o precede e sucede, constituindo-se, na mesma tipografia e fluência da narrativa, como elemento fundamental da costura interpretativa proposta neste capítulo.

Data: 1953

Local: Saída de Santa Terezinha para Foz do Iguaçu.

Fonte: SILVA, 1995, capa.

Caracterização: Capa do livro Na Trilha dos Pioneiros, do professor Sebastião Francisco da Silva, publicado em 1995, mostra a BR 277²² em construção. O design apresenta um fundo com um padrão de mosaico em tons de verde na parte superior, onde o título está destacado em letras maiúsculas e brancas com contorno escuro. Na parte inferior, há uma fotografia em preto e branco de uma estrada de terra cercada por vegetação, remetendo a um ambiente rural ou histórico. Há contorno preto ao redor das letras “Na trilha dos pioneiros”, criando profundidade, como se o texto estivesse levemente recortado ou em relevo.

Interpretação: A composição sugere uma narrativa ou um registro histórico sobre os pioneiros dessa localidade. A palavra TRILHA reforça a ideia de um caminho aberto à força. Trata-se do início do desbravamento por pioneiros que eram, em sua origem, sujeitos externos ao futuro município. A via representada é uma estrada pública federal, que facilitava a chegada, a saída e a circulação de pessoas por essas novas terras – afinal, a rodovia federal cortava ao meio a vila Criciúma.

A imagem está em preto e branco na porção que retrata a estrada de chão que viria a se tornar a rodovia federal. Supõe-se que as árvores laterais, de Mata Atlântica, estejam sendo retiradas; é esse verde, talvez, que tonaliza o restante da capa, onde se inscreve o título.

A imagem não é, portanto, apenas um texto, mas uma representação material da história local. A escolha tipográfica rústica, as texturas que remetem ao trabalho manual e a referência aos “pioneiros” constroem uma narrativa de colonização, esforço coletivo e raízes duras. Comunica que a identidade de Santa Terezinha de Itaipu foi forjada no trabalho físico, na abertura de trilhas e na superação de obstáculos – tudo encapsulado numa estética visual que simula um objeto feito à mão, e não impresso de modo industrial.

²² Segundo a Ribeiro (2006, p. 38): “Em 27 de março de 1969, foi inaugurada pelos presidentes Costa e Silva do Brasil e Alfredo Stroessner do Paraguai, a BR- 277- Rodovia do Atlântico ou, Rodovia Estratégica. Esta rodovia integra através da ponte da Amizade (inaugurada em 27 de março de 1965), a estrada Assunção Paranaguá. Esta inauguração constitui o “coroamento do esforço recíproco de integração”. O Paraguai conseguia uma ligação rodoviária com o Oceano Atlântico o que facilitava seu comércio e o Brasil fortalecia suas relações com o Paraguai”.

O município que, em seu nome homenageia a Hidrelétrica construída em Foz do Iguaçu entre os anos 1974 e 1984, Itaipu, está inserido em uma posição estratégica para o agronegócio e o comércio; era parte de Foz do Iguaçu até 1982. É beneficiado, e foi também no passado, portanto, pelas dinâmicas fronteiriças, dentre as quais podemos citar: o turismo; o fluxo migratório dos trabalhadores da usina que buscam moradia nas cidades vizinhas a Foz²³; investimentos na infraestrutura e melhorias do serviço público com royalties da Itaipu²⁴. Vale ressaltar que “(...) la ciudad de Foz do Iguazú se posiciona de forma estratégica, (...) registra cerca de 80 grupos étnicos. (...) Estudiantes de diversas nacionalidades estudian, en la actualidad, en la red de enseñanza municipal primaria” (DINIZ-PEREIRA, TALLEI, 2021, p. 265).

Este contexto de fundação e transformação radical – um período de intensa tensão social e reorganização do território – é precisamente aquele em que, segundo a teoria da memória coletiva, o passado ganha um peso singular. Como observa Halbwachs, “isto explica talvez por que razão, nos períodos de calma ou de rigidez momentânea das “estruturas” sociais, a lembrança coletiva tem menos importância do que dentro dos períodos de tensão ou de crise — e lá, às vezes, ela torna-se “mito”” (HALBWACHS, 1990, p. 14). É nesse cenário que a instituição de ensino que estamos, por assim dizer, “tirando do anonimato” ou do “risco de ter sua história esquecida”, se constitui. Seu resgate histórico é, portanto, um ato de interpretação que busca compreender a relação diferencial entre a experiência concreta e as narrativas que dela podem emergir.

Em suas Teses sobre o conceito da história, Walter Benjamin (1940) diz que esse esquecimento pode ser compreendido como uma consequência da “vitória dos vencedores” sobre as vozes do passado. Podemos analisar esse processo à luz de suas teses, sobretudo a Tese V, na qual o autor concebe o passado não como algo morto e fixo, mas como uma “imagem que relampeja”. Essa imagem não está terminada; quando interrogada, ela pode irromper no presente como um relâmpago, trazendo significados inesperados e iluminando criticamente o “agora”. A esse relampejar associa-se a

²³ Assim, também acontecia na época da construção da Hidrelétrica.

²⁴ Para saber mais sobre o repasse dos royalties, consultar: FLORES, Claudir; BESEN, Fabíola Graciele; ARAÚJO, Tércio Vieira de; SERAFIM JUNIOR, Valdir. Impacto dos recursos de royalties da Itaipu nas receitas e despesas dos municípios limieiros paranaenses. Revista da UNIFEBE, Brusque, v. 1, n. 21, p. 98-128, maio/ago. 2017. Além disso, pode acessar a página:

<https://www.itaipu.gov.br/sustentabilidade/governanca/royalties>.

possibilidade não de apagar o passado, mas de remover a terra que o cobre, criando condições para preservá-lo e compreendê-lo sob novas perspectivas. É uma operação análoga à metáfora do rizoma: para enxergar sua rede, é preciso, por vezes, retirar a terra de cima e jogar a luz do sol sobre um de seus fragmentos, ativando assim toda uma trama de conexões adormecidas.

Na Tese VI, Benjamin aprofunda a oposição entre a história dos vencedores e a história dos vencidos. Para o autor, a narrativa oficial é sempre construída pelos grupos no poder, que impõem sua versão dos acontecimentos. Os vencidos – neste caso, professores, alunos, movimentos pedagógicos e famílias da comunidade escolar que cruzaram a própria estrada em questão – têm suas experiências e memórias sistematicamente silenciadas.

Salta aos olhos, portanto, que a padronização curricular em larga escala, a centralidade de políticas educacionais verticais e a obsessão por indicadores de eficiência (como o IDEB²⁵) ecoam a narrativa dos vencedores do presente. Essa lógica hegemônica apaga as histórias singulares das escolas, que guardam, em seu interior, narrativas de resistência, projetos pedagógicos alternativos e formas próprias de organizar e pensar o chão da instituição – e da estrada que a cruza.

Se refletirmos bem: uma estrada que marca o início de uma jornada, que une cidades, que foi tantas vezes percorrida pelo olhar, não é propriedade exclusiva dos vencedores. Ela pertence a todos, e cada sujeito que por ela passou carrega uma história para contar. É precisamente por isso que a história institucional, quando resgatada na sua pluralidade, se torna perigosa: ela revela, de modo incontornável, que as coisas poderiam ter sido – e ainda podem ser – diferentes.

Com base nas teses de Benjamin sobre a memória dos vencidos e a imagem relampejante do passado, a citação de Frochtengarten emerge como uma concreta materialização dessa resistência. Ela revela a escola não apenas como instituição, mas como o lugar social onde a "história dos vencidos" ganha voz e se torna comunidade. Esse papel transformador da escola fica explícito quando o autor afirma:

²⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (BRASIL, 2026).

Se não fosse a escola, ninguém ia ficar sabendo os motivos da pessoa estar aqui. A participação escolar aponta para uma comunidade de destino. (...) a escola proporciona a partilha de histórias (...) que permeiam as responsabilidades, as angústias e as esperanças dos alunos. (...) A escola pode representar um foco de resistência política na cidade. (...) Uma vida toda transcorrida em uma mesma cidade arrisca transformá-la em realidade despercebida (FROCHTENGARTEN, 2009, p. 134-135).

Nessa perspectiva, a escola opera como um contra ato à "vitória dos vencedores". Enquanto a lógica hegemônica padroniza e silencia, a escola, no cotidiano de suas relações, remove a terra que cobre as trajetórias singulares. Ela é o espaço onde o "relâmpago" da memória pessoal e coletiva irrompe, iluminando as razões de estar, as lutas e as esperanças que, de outra forma, permaneceriam soterradas pela invisibilidade ou pela narrativa oficial. É nesse sentido que investigar imagens, como afirma Figueiredo (2023, p. 15), significa "construir um discurso visual de um determinado tempo-espaço, com uma história prenhe²⁶ de significações explícitas, tanto quanto simbólicas". Portanto, resgatar a história institucional do Colégio Könnner é, seguindo esse fio teórico, acessar justamente esse foco de resistência e essa partilha de destinos que teceram a identidade do lugar.

Escovar a história a contrapelo constitui o método benjaminiano (BENJAMIN, 1940, tese VII) por excelência: uma postura ativa que rejeita a aceitação passiva das narrativas fragmentadas. Essa postura se alinha ao que Rockwell (2018, p. 820) identifica como o processo básico de apropriação do conhecimento – uma apropriação ativa, e não uma internalização passiva –, e à sua defesa de que é preciso usar a capacidade de reinterpretar as representações culturais que nos chegam (ROCKWELL, 2018, p. 766). Na prática, esse método implica vasculhar arquivos – organizá-los, se necessário –, revisitar álbuns fotográficos, interrogar documentos como atas e relatórios, e não perder a oportunidade de pesquisar in loco, o próprio chão da instituição.

Ao pensar dessa forma, percebemos que uma pesquisa como esta busca, nos retalhos dispersos, as memórias quase silenciadas e as histórias soterradas. Essa prática meticulosa revela que a identidade da escola não foi forjada apenas por decretos oficiais, mas sim por uma série de "encontros secretos" entre gerações de professores, alunos e comunidades que, no seu cotidiano, resistiram, negociaram e criaram significados próprios.

²⁶ A palavra "prenhe" é um adjetivo, sinônimo culto de "grávida" ou "preñada". No contexto acadêmico e literário, é usada quase sempre em sentido figurado, para transmitir a ideia de que algo está: cheio, repleto, saturado, carregado de potencial, de significado, de consequências. Gerando ou prestes a gerar algo novo.

Ao longo desse processo, a instituição tornou-se um símbolo da educação na vida de muitos alunos. Conhecer sua história fundacional é iluminar esse rizoma e, portanto, percorrer metaforicamente a mesma estrada dos pioneiros. Assim como o desbravamento exigia a retirada de árvores para a abertura de caminhos, a formação do aluno também implica um processo de transformação contínua: ano após ano, novos conhecimentos são acrescentados, antigas certezas são revistas e outros saberes amadurecem. Desse modo, a escola consolida-se como “patrimônio cultural por representar um aspecto da história local, compreendido enquanto vínculo afetivo, de pertencimento, como espaço vivido e produto das relações sociais” (STANISKI; KUNDLATSCH; PIREHOWSKI, 2014, p. 2).

Esse patrimônio foi gestado pela ação do pioneiro, entendido aqui como aquele que se instala em uma "frente pioneira", movido pela busca de terra e novas oportunidades. Sua atuação, porém, não se limita ao desbravamento físico, estendendo-se à luta pela posse do território e à fundação de instituições sociais básicas – como a escola –, que transformam o espaço "selvagem" em um lugar de civilização e cultura, marcado por fortes laços de solidariedade e conflito. Sérgio Buarque de Holanda (1994, p. 23) define esse contexto ao afirmar:

O que caracteriza, de fato, a frente pioneira (...) é a luta do homem contra a floresta, pela posse da terra. É a instalação, em pleno 'sertão', de um novo surto de civilização, com suas instituições fundamentais — a família, a igreja, a escola —, seus cultivos, suas indústrias incipientes, seus meios de comunicação. Tudo ali surge do nada, tudo é conquistado palmo a palmo ao 'deserto verde'.

A clássica narrativa da "frente pioneira" celebra a epopeia do "homem contra a floresta", descrevendo a implantação da família, da igreja e da escola como um "surgir do nada" em pleno "deserto verde". Esta visão, no entanto, constitui-se precisamente pela omissão fundadora: apagar o que já existia para poder narrar um começo absoluto. Vale levar em consideração que antes de ser um "deserto" a ser conquistado, a região do Oeste do Paraná era o território tradicional de povos como os Guarani e Kaingang, que há séculos viviam, movimentavam-se e constituíam seu mundo social naquela paisagem (KRÜGER, FERNANDES, FÁVARO & BUDEL, 2025; SCHAURICH, CANAN & MATTEI, 2023).

O silêncio sobre essas populações não foi acidental, mas parte ativa do processo colonial. O auge desse apagamento violento ocorreu nas décadas de 1970 e

1980, com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Enquanto a narrativa oficial da época falava em "progresso" e "ocupação racional do território", até 32 aldeias tradicionais na bacia do futuro lago desapareceram. Comunidades Guarani foram deslocadas, suas terras submersas ou tomadas, e muitas foram confinadas em reservas distantes, como a do Ocoy²⁷, enfrentando rupturas socioambientais profundas. A "conquista palmo a palmo" do "deserto verde" foi, na verdade, um processo de despossessão palmo a palmo dos povos originários.

Dessa forma, quando falamos hoje em "vozes silenciadas" na história da região e, por extensão, da escola que nela se insere, não nos referimos a um mero esquecimento. Referimo-nos a um silêncio estrutural, construído por narrativas que, ao exaltar os símbolos do colonizador (a escola, a igreja, a propriedade), necessitaram primeiro produzir o "vazio" que justificasse sua própria chegada. Recuperar essas vozes, portanto, não é apenas adicionar um capítulo faltante; é desmontar a própria lógica do "surgir do nada" e reposicionar a história local no terreno conflituoso e plural que sempre a caracterizou.

A história da região, tal como narrada pela "frente pioneira", silencia não apenas os povos originários, mas uma constelação de vozes e saberes que a lógica colonial/moderna não pôde – ou não quis – incorporar ao seu discurso. Conforme Nogueira (2007, p. 33), a fronteira pode funcionar como uma "margem" ou "zona-tampão", onde o Estado impõe uma disjunção radical. O exemplo extremo é a fronteira Haiti/República Dominicana: uma linha de "fronteira fria" onde o Estado dominicano, para construir uma identidade nacional baseada no mestiçamento hispânico e no catolicismo, ativamente suprime a herança africana e o vodu haitianos. Esse é o silêncio por negação e exclusão, onde vozes são caladas por políticas de estado, massacres (como o ordenado por Trujillo) e um controle férreo da circulação e do convívio.

Paradoxalmente, Nogueira (2007, p. 33) fala do silêncio da aparente integração. Na fronteira Brasil/Colômbia/Peru, analisada como uma "sinapse" de alto grau de interação, há um convívio intenso. No entanto, o autor observa que os povos Tikuna, embora presentes em todos os espaços urbanos, "continuam, porém, sendo vistos com

²⁷ É uma Terra Indígena localizada no município de São Miguel do Iguaçu (PR), a cerca de 50 km do lago de Itaipu. Foi criada pelo governo brasileiro, principalmente na década de 1980, para "reassentar" comunidades Guarani que foram removidas de suas terras tradicionais devido à formação do reservatório da usina e à expansão da colonização.

estranhamento e desconfiança". Suas vozes e saberes existem, circulam, mas são constantemente relegados a um plano de alteridade incompreendida dentro da lógica nacional e econômica dominante. Não há um decreto que os cale; há uma estrutura de percepção que os torna inaudíveis como portadores de um saber válido e igual.

É aqui que o conceito de Mignolo (2020, p. 10) sobre a diferença colonial e os saberes subalternos se torna crucial. O sistema mundial colonial/moderno estabeleceu não apenas uma hierarquia de raças e povos, mas uma hierarquia de saberes. A cosmologia, os mitos, as línguas e as formas de conhecimento dos povos subalternizados (indígenas, africanos, mestiços) foram classificados como inferiores, pré-modernos ou folclóricos. Esses saberes, "que tinham sido eliminados nas histórias locais" (MIGNOLO, 2020, p. 16), portanto, não encontraram um lugar de enunciação legítimo dentro das instituições da modernidade (a escola, a academia, a literatura canônica, a história oficial). Eles não foram apenas suprimidos; frequentemente, nem sequer se pronunciaram nesses espaços, pois a gramática desses espaços era – e em grande parte ainda é – incompatível com a sua lógica.

Portanto, ao buscar a história não contada do Colégio Könnner, estamos, sobretudo, nos propondo a uma escuta arqueológica atenta aos sussurros, aos traços e aos vestígios daquilo que a cultura dominante não soube, não pôde ou não quis ouvir. Estamos dando voz àquilo que, nas palavras de Mignolo (2020, p. 13), permanece como um "sussurro anônimo" constituindo a memória profunda de um lugar – uma memória que se tece não apenas pelos discursos oficiais, mas pelas experiências cotidianas, pelos encontros "secretos" e pelos saberes que resistem na margem, à espera de serem reconhecidos como parte fundadora da própria história.

Em um espaço fronteiriço como o analisado, esse caráter fundacional é intensificado pelo estranhamento (FROCHTENGARTEN, 2009, p. 17). Nele, o aluno se vê diante de situações de pertencimento e não pertencimento. Reconhecer essa origem – a sua "estrada" – é tornar mais difícil o esquecimento e o não-pertencimento. É, sobretudo, um antídoto contra a perda de referências com o passado, permitindo que se questione o presente, se rompa com a negação de vínculos e se desnaturalize a ideia de que "sempre foi assim" ou de que "agora está melhor". É, nas palavras de Walter Benjamin, uma luta contra o "tempo homogêneo e vazio" (BENJAMIN, 1940, tese XIV) da política educacional atual.

Nessa perspectiva, a terra que cobre a estrada é a metáfora perfeita para

o esquecimento: a desorganização do arquivo, a falta de estruturação da história do colégio. Nossa primeira Cena Fundante nos leva a justamente esse ato de remover simbolicamente a terra para começar a enxergar o rizoma subjacente: o Colégio Könner. Não a vemos como um elemento isolado, mas como o ativador de toda uma rede de significados à qual ela se conecta – a rede que um dia ligou alunos do Distrito de Santa Terezinha ao Ginásio Estadual Noturno em Foz do Iguaçu, tecendo, fio a fio, a identidade rizomática da instituição.

3.2. O PRÉDIO

A instituição hoje conhecida como Colégio Estadual Dom Manoel Könner surgiu em 1969, em Foz do Iguaçu, como Ginásio Estadual Noturno. Sua extensão para Santa Terezinha de Itaipu ocorreu em 1971, funcionando temporariamente nas instalações do Ginásio Comercial João XXIII, da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) (SILVA, 1995, p. 53). Este último havia sido criado em 1968 para oferecer o Curso Ginásial à região, fruto de uma demanda local concretizada por meio do Núcleo da CNEC. Como registra Pasini (2022, p. 130), seu corpo docente inicial era composto por Narciso Valiati, Áureo Eyng, Agenor Alberton, Aldivo Wegner e Nélida Boiarski, sob a presidência de Flávio Dal Bó. A comunidade não apenas doou o terreno — cedido pela Colonizadora Dal Bó —, mas também ergueu o prédio nas ruas dos Estudantes e João XXIII, consolidando um modelo de educação comunitária que antecedeu e pressionou pela intervenção estatal.

A criação do Ginásio Estadual Noturno (G.E.N.) pelo Decreto nº 17.781, de 30 de dezembro de 1969, representou a institucionalização desse anseio popular. O ato, mediado por autoridades locais e estaduais, ocorreu em um contexto nacional de intensa centralização estatal, simbolizada por obras como a BR-277 e pela posse do presidente Médici. A rápida burocratização da escola — com a nomeação de diretor e secretária, e a aprovação do currículo em abril de 1970 — não impediu, contudo, uma significativa apropriação local: ainda em novembro daquele ano, a comunidade e o corpo docente escolheram como patrono Dom Manoel Könner, religioso de atuação marcante na região.

A formatura da primeira turma do Ginásio João XXIII, no final de 1970, ao mesmo tempo que celebrava uma conquista comunitária, evidenciava a necessidade de uma oferta educacional pública e estável. A pressão social resultou, em fevereiro de 1971,

em um pedido formal para a criação de uma extensão do G.E.N. em Santa Terezinha. A resposta foi ágil: em 10 de fevereiro, o diretor do G.E.N., Hildebrando Calixto, solicitou a extensão das quatro séries ginasiais, utilizando as salas do João XXIII. No mesmo dia, um exame de admissão com 110 inscritos resultou na abertura de turmas, uma delas já destinada à extensão. A autorização oficial da 44^a Inspetoria Regional de Ensino veio em 17 de fevereiro.

A transição administrativa se consolidou rapidamente. Em 5 de março de 1971, ocorreu a reunião de entrega das instalações do Ginásio João XXIII ao G.E.N., oficializando-se o nome Ginásio Estadual "Dom Manoel Könner" e a nomeação do professor Edinor Mariot como coordenador da extensão. A Portaria nº 681/71, de 10 de março, autorizou definitivamente o funcionamento. Os documentos de resultado atestam o êxito imediato da medida: a Ata de Exames Finais de 15 de dezembro de 1971 lista nominalmente os alunos das quatro séries em Santa Terezinha. As atas subsequentes (1972-1975) registram um crescimento contínuo de turmas e matrículas no distrito, comprovando a efetiva implantação da escola estadual atendendo à demanda local.

Esse primeiro espaço escolar, construído coletivamente e marcado por condições de improviso, constitui um fragmento fundamental da memória institucional. Ele integra a colcha de retalhos que compõe a história da escola, na qual cada retalho representa práticas, sujeitos e experiências que, costurados ao longo do tempo, conferem sentido à identidade institucional. Trata-se de um espaço carregado de simbolismo, no qual o pertencimento comunitário e o compromisso coletivo se sobrepunham a modelos normativos ou padronizados de edificação escolar. Como afirma Elsie Rockwell (2018, p. 355-387), a escola não é simplesmente um edifício que segue normas oficiais, mas um espaço socialmente construído, onde as práticas cotidianas dos atores redefinem continuamente seus sentidos e usos.

Em contraste com essa gênese comunitária, a mudança para o prédio próprio e definitivo, em 1978, ocorreu em um cenário histórico profundamente distinto. O Brasil vivia ainda sob o regime militar, e a política educacional estava orientada pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692/1971. Tal legislação expressava uma concepção tecnicista de educação, fundamentada na racionalização administrativa, na expansão acelerada da rede escolar e na formação de recursos humanos para atender às demandas do desenvolvimento econômico. Conforme analisa Saviani (2008), a educação desse período esteve subordinada a um projeto

autoritário de modernização, no qual a escola assumia um papel funcional e adaptativo.

Nesse contexto, a arquitetura escolar passou a ser concebida como instrumento estratégico da política educacional. Os prédios escolares construídos a partir da década de 1970 obedeciam, em grande medida, a modelos padronizados e funcionais, caracterizados por plantas replicáveis, blocos lineares, corredores extensos e salas de aula organizadas de forma seriada. Segundo Frago (2001), o espaço escolar constitui uma linguagem pedagógica silenciosa, capaz de produzir sentidos, disciplinar práticas e estruturar relações de poder no interior da instituição educativa. Ele afirma que “o espaço escolar não é neutro nem inocente: ele traduz, materializa e condiciona uma determinada concepção de educação, de sociedade e de sujeito” (FRAGO, 2001, p. 68). Agustín Escolano apresenta a arquitetura “como forma de escritura no espaço” (2001, p. 23), que marcaria os sentidos históricos da educação, constituindo “importante fator da modernização do ensino, ainda que iniciasse um processo histórico que ia desembocar [...] em rígidas formas de conservadorismo quanto à ordenação do território e do espaço escolares” (VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, 2001, p. 24).

A organização espacial dessas escolas favorecia a vigilância, a hierarquização e o controle dos corpos, aspectos coerentes com a lógica autoritária do regime militar. Tal configuração dialoga com as análises de Foucault (1987) sobre as instituições disciplinares – um ponto também explorado por Peçanha e Souza (2018) em sua discussão sobre o espaço-tempo escolar como elemento curricular. Esses autores evidenciam que os espaços institucionais operam como dispositivos de poder, regulando comportamentos e produzindo subjetividades por meio da ordenação do tempo e do espaço. A escola, nesse sentido, funcionava como um espaço disciplinar, no qual a arquitetura reforçava práticas pedagógicas centralizadoras e pouco participativas.

Ao ocupar, em 1978, um prédio próprio concebido segundo essas diretrizes, o Colégio Könnner passa a inscrever-se materialmente nessa lógica hegemônica da educação. Ainda que a conquista do espaço definitivo represente uma vitória coletiva da comunidade local, a edificação carrega, em sua materialidade, as marcas do período histórico em que foi produzida. Como afirmam Viñao Frago e Escolano (2001), os edifícios escolares configuram-se como documentos históricos, nos quais se inscrevem projetos políticos, concepções pedagógicas e formas de organização social.

Todavia, ao adotar as metáforas da colcha de retalhos e do rizoma – conceito que enfatiza conexões horizontais e multiplicidades – como chaves interpretativas,

esta pesquisa compreende que a história institucional não se organiza de maneira linear nem homogênea. O prédio definitivo não apaga as experiências anteriores, mas soma-se a elas como mais um retalho costurado à memória coletiva. Do mesmo modo, a instituição não se desenvolve a partir de uma única raiz central, mas por meio de múltiplas conexões, deslocamentos e reconfigurações, em um movimento rizomático que articula comunidade, políticas educacionais, sujeitos, espaços e práticas.

Assim, a arquitetura escolar deve ser compreendida como parte constitutiva da memória institucional, mas não como seu elemento determinante. Embora marcada pela racionalidade tecnicista e disciplinar do período, ela foi apropriada, ressignificada e vivida pelos sujeitos que nela atuaram. A história do Colégio Könnner emerge, portanto, como um tecido complexo, no qual convivem marcas do autoritarismo, práticas de resistência, memórias comunitárias e processos contínuos de reinvenção, compondo uma identidade institucional plural, dinâmica e historicamente situada.

Um marco decisivo na trajetória institucional foi a Portaria nº 681/71, que autorizou a extensão do Ginásio Estadual Noturno de Foz do Iguaçu no distrito de Santa Terezinha de Itaipu. Este ato oficializou a absorção do Ginásio Comercial João XXIII pela rede estadual, encerrando sua fase como instituição comunitária e iniciando um novo ciclo administrativo sob a coordenação do professor Edinor Mariot.

É nesse contexto de transição que a Cena Fundante 2 – Prédio da CNEC adquire seu significado. A imagem, registrada em 1973, captura o edifício escolar original. Paradoxalmente, ela já não integra o arquivo do Colégio Könnner, sobrevivendo apenas como reprodução no livro de Silva (1995). Seu valor, contudo, transcende o documental. Tirada seis anos após a fundação e três após a primeira formatura, a fotografia não retrata um começo, mas sim o encerramento de um ciclo. Ela congela os últimos momentos de funcionamento nas salas que testemunharam a origem comunitária da escola, pouco antes de sua história ser redirecionada pela esfera estatal.

Cena Fundante 2: Primeiro prédio de aulas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)



Data: 1973

Local: Prédio da CNEC, onde funcionava o Ginásio Dom Manoel Könner.

Fonte: SILVA, 1995, p. 57.

Caracterização: A imagem é uma fotografia antiga em preto e branco, de textura granulada, sugerindo ter sido reproduzida em jornal ou livro. Ela apresenta uma vista de perfil das instalações do então Ginásio Dom Manoel Könner, em 1973.

O prédio principal, à esquerda, possui alvenaria de tijolos aparentes sem reboco e telhado em duas águas. Sua fachada exhibe um padrão pontilhado de pequenas aberturas escuras, possivelmente cobogós para ventilação, com uma grande abertura central que serve como entrada. À direita e ao fundo, uma segunda estrutura menor, de estilo similar, apresenta pequenas janelas retangulares na parte alta da parede.

O terreno irregular à frente é coberto por terra batida, grama e vegetação rala, tendo uma parte sem cobertura. Uma cerca simples, feita de troncos de madeira e arame, delimita parcialmente a área. No canto inferior esquerdo, vê-se a parte traseira de um automóvel antigo de cor clara, cujo design arredondado e frisos no capô o assemelham a um Volkswagen Brasília. No lado direito da imagem e também próximo ao fundo do pavilhão principal, observam-se as silhuetas de duas pessoas não identificadas, que

contribuem para a noção de escala.

A fotografia transmite uma sensação de ambiente rural ou de periferia em desenvolvimento, tipicamente associada às décadas de 1970 e 1980, período coerente com o modelo do carro e a técnica fotográfica utilizada.

Interpretação: A imagem apresentada captura um ambiente rural e comunitário em sua fase inicial de desenvolvimento, consolidando-se como um registro visual do pioneirismo educativo. Embora a cena date de dois anos após a implementação das instalações definitivas em outro local, ela permanece como um testemunho fundamental da gênese institucional. A confluência entre o passado — manifestado em uma estética monocromática e granulada, fruto de uma época em que o registro tecnológico era escasso — e o presente — marcado pela hipervisibilidade e facilidade de armazenamento digital — revela a tensão entre a história material e a construção da identidade institucional.

Nesta perspectiva, o prédio escolar não deve ser visto apenas como abrigo, mas como o que Viñao Frago e Escolano (2001, p. 27) denominam de "currículo oculto". Para os autores, "os espaços escolares transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores (..) ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares". Assim, a simplicidade das construções em tijolo aparente e a rusticidade das instalações não são apenas limitações burocráticas da época, mas elementos que moldam a formação do indivíduo social, conferindo-lhe um senso de pertencimento e resiliência.

A arquitetura observada, com suas aberturas para ventilação e disposição funcional, reflete também uma preocupação com o bem-estar que, conforme aponta Doris Kowaltowski (2011), é essencial para a viabilidade da aprendizagem. Essa "sinceridade construtiva" dialoga com a tese de Mayumi Souza Lima (1979; 1989), para quem o prédio escolar se confunde com o próprio direito à educação e com a presença do Estado na vida da criança.

Em suma, a imagem representa o início marcado pela simplicidade, onde a arquitetura atua como o primeiro programa pedagógico. O que se observa é o nascimento de uma identidade: o espaço físico dando forma ao indivíduo e à comunidade, transformando a precariedade do início na solidez da história que hoje buscamos preservar e compreender.

À luz da metodologia adotada, o fenômeno que se impõe é o de um edifício retangular e horizontal, de linhas simples, erguido em alvenaria. Sua fachada, com janelas altas dispostas sequencialmente, sugere a organização interna típica de salas de aula enfileiradas — uma configuração espacial que, segundo Kowaltowski (2011), frequentemente reflete modelos pedagógicos tradicionais baseados na disciplina e no controle visual do professor. A imagem, em preto e branco, acentua a textura do concreto e as sombras projetadas, realçando uma materialidade sólida, porém modesta, que caracteriza muitas das primeiras materializações do projeto escolar em contextos comunitários de recursos limitados.

Rockwell (2018, p. 134) afirma que

El desarrollo histórico de la escolarización y sus cambios irreversibles en el orden social se expresa de manera local en cada escuela. Las condiciones materiales resultantes de la historia de cada escuela estructuran el ámbito en que trabajan y conviven maestros y alumnos; esas condiciones obligan a ciertas prácticas, posibilitan ciertas relaciones y delimitan el horizonte de lo cotidiano en cada escuela.

Nos convidando a não enxergar esse prédio como mero pano de fundo, mas como um agente histórico. Sua arquitetura simples “fala” de um projeto educacional específico, marcado pela economia de recursos e pela funcionalidade — princípios que, como discute Kowaltowski (2011), muitas vezes guiaram a construção de escolas públicas em contextos de escassez. Assim, o edifício constitui-se não apenas como a “cara” física do esforço comunitário, mas também como um documento construído que materializa escolhas pedagógicas, restrições orçamentárias e visões de educação de uma época e lugar específicos.

Ao olharmos para essa Cena Fundante em sua dimensão de materialidade, percebemos a concretização de um anseio coletivo; ela se apresenta como a resposta física e tátil ao questionamento primordial: “onde nossas crianças e jovens estudarão?”. Nossa consciência não apreende apenas paredes e telhados em sua crueza construtiva, mas vislumbra a intencionalidade dos pioneiros ao projetarem ali um espaço de saber e o que compreendiam como um reduto de civilidade.

Essa estrutura física, em sua simplicidade, atua como um programa educativo silencioso, pois, como afirmam Viñao Frago e Escolano (2001, p. 26), “o espaço diz, comunica; o espaço educa”. Assim, a disposição dos tijolos e das aberturas não é neutra, mas molda o comportamento e a identidade. Sob essa ótica, a materialidade do

edifício torna-se a prova do compromisso social, reforçando a tese de Mayumi Souza Lima (1979) de que o prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar. Desta forma, a imagem deixa de ser apenas um registro do passado para se tornar a prova documental de um projeto de formação humana que se inicia na solidez da pedra e do cal.

A concretização desse espaço educativo encontra seu testemunho humano na Fotografia 18, dos primeiros formandos do Ginásio Comercial João XXIII, em 1970, momento em que a instituição cumpre sua promessa social. Nela, o Vigário da Paróquia Santa Terezinha do Menino Jesus, Pe. Abramo, aparece ao lado dos alunos Adilson Pasini, Classi Margarida Rinaldi, Janete Spricigo, José Carlos Montemezzo, Nerci Wegne, Nilza Maria Manenti e Sueli Maria Todeschini — todos filhos de pioneiros. O que se mantém invariante através do tempo é a função da escola como lugar de encontro e emancipação: um território conquistado palmo a palmo pela comunidade, transformando o "sertão" em um espaço de cultura letrada.

A importância desse registro transcende a imagem e se desdobra na preservação da memória escrita. É emblemático que um dos alunos retratados, Adilson Pasini, seja o organizador de uma das referências centrais desta pesquisa: o *livro Minha rua, nossa história* (2022). O título da obra sugere uma interessante problematização sobre a memória: a transição do espaço individual e privado ("*Minha rua*") para a construção de uma identidade coletiva ("*Nossa história*"). Assim, a trajetória do aluno que se torna historiador de sua própria comunidade encerra o ciclo iniciado naquela construção de tijolos aparentes, provando que a arquitetura escolar deu forma não apenas a prédios, mas a indivíduos sociais comprometidos com a preservação de sua origem.

Fotografia 18: Primeiros formandos do Ginásio Comercial João XXIII – Ano 1970



Fonte: SILVA, 1995, p. 57.

A fotografia guarda um diálogo direto com as características do pioneiro descritas por Sérgio Buarque de Holanda (1994), para quem a frente pioneira se distingue pela capacidade de iniciativa em territórios de fronteira. Sob a ótica daqueles que ali chegaram, o prédio da CNEC tornou-se a encarnação material de um "novo surto" de desenvolvimento, sendo a instituição fundamental que içava, na visão dos pioneiros, a bandeira da civilização contra o que denominavam "deserto verde". Essa ocupação do espaço não foi isenta de tensões; como aponta Matiello (2011, p. 57), a fixação do homem nesse território exigia que as estruturas técnicas servissem de suporte à identidade, pois "as técnicas incorporadas à cultura de um grupo social de base camponesa lhes conferem o caráter de resistência e de manutenção da vida" através da apropriação do lugar.

É importante ressaltar que as mudanças estruturais, como a relocação do edifício e as melhorias administrativas, seguem um padrão observado na história da educação de forma ampla. Como aponta Rockwell (2018, apud MIANO, 2018, p. 4) — em uma análise de caráter geral sobre os sistemas escolares e não especificamente sobre esta unidade —, tais transformações ocorrem “gradualmente, à medida que as escolas passavam do controle comunitário ou municipal local para a administração burocrática estatal”. No contexto local, um marco desse processo foi o Decreto nº 22.584, de 08/03/71,

pelo qual o Governo do Estado do Paraná determinou que o Ginásio Estadual Noturno passasse a se chamar Ginásio Estadual Dom Manoel Könner. Anos depois, pela Resolução Conjunta nº 75/81, foi criada oficialmente a Escola Estadual Dom Manoel Könner no distrito de Santa Terezinha de Itaipu.

Nesse cenário de transformações, a escola não figurava como um apêndice, mas como um espaço vital de fluxos, um nó em uma rede de relações comunitárias que revelava um mundo onde o valor da educação justificava o mutirão para a construção de suas paredes. Se o silêncio desta imagem hoje é quebrado é porque, como definem Staniski, Kundlatsch e Pirehowski (2014, p. 2), o local constitui um "patrimônio cultural [...] compreendido enquanto vínculo afetivo, de pertencimento, como espaço vivido".

3.3. A PRIMEIRA ATA

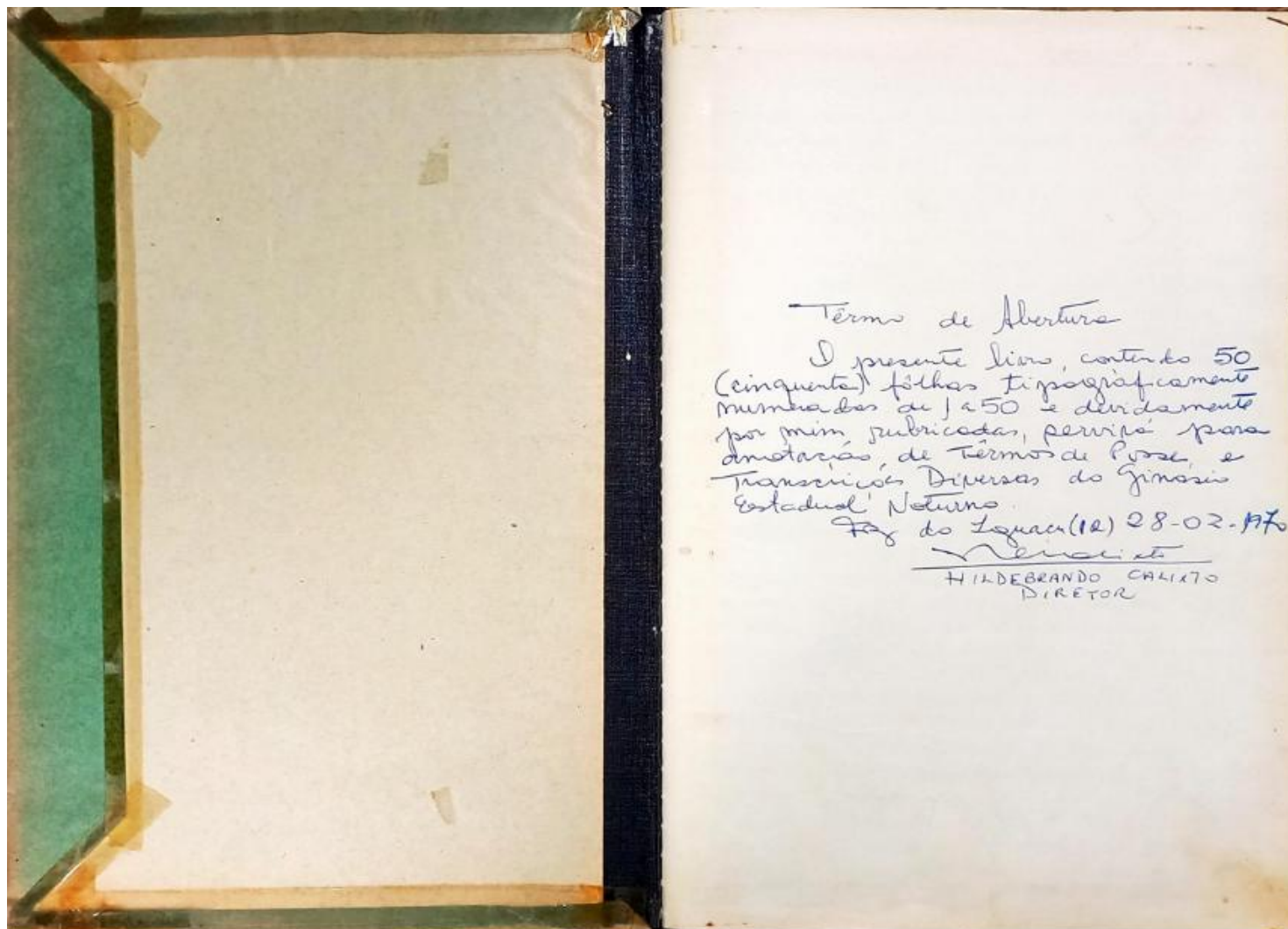
Sob o prisma administrativo e legal, a imagem apresentada neste ponto do trabalho constitui-se como a Cena Fundante da instituição escolar. Trata-se do ato burocrático que oficializa perante o Estado a existência da escola, materializando-a através de um documento inaugural. A própria materialidade do livro Ata — sua textura, a caligrafia solene, a assinatura autorizada — encarna um "relâmpago" de origem, um instante de criação que, registrado, converte o projeto em instituição. Neste gesto, o abstrato torna-se concreto, e o futuro da escola é inaugurado pela letra e pelo selo.

Seguindo a valiosa consigna de Rockwell (2018, p. 434):

mantener primero la materialidad de los fenómenos que miramos es una valiosa herramienta para mantener los pies en la tierra y evitar las inferencias siderales que son tan fáciles de hacer en nuestra disciplina.

A escrita, como vemos, enquanto uma das práticas centrais da cultura escolar, que é entendida pela autora (Rockwell, 2018) – na segunda parte de sua antologia, intitulada “Conocer desde dentro las escuelas. Una lectura histórico-cultural”, que reúne oito textos escritos entre 1997 e 2014 – como um espaço no qual é possível observar práticas específicas: o uso predominante de uma língua escrita, a frequência obrigatória, a presença de autoridade adulta e a regulamentação do tempo. Para Nicolás Arata, ao tratar das Cenas de Requerimento (ou Cenas Fundantes), tais cenas, por serem uma "construcción teórica"

(Arata, 2024, p. 39-40), devem ser acompanhadas por ações que materializem a afirmação de requerer como próprio um determinado lugar.

Cena Fundante 3: Fotografia do Termo de Abertura da primeira Ata do Ginásio Estadual Noturno

Data: 28/02/1970

Local: Ginásio Estadual Noturno de Foz do Iguaçu, Paraná.

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Caracterização: A fotografia²⁸ mostra a parte interna das primeiras páginas de um livro de atas, especificamente o verso da capa e a folha de rosto (sem linhas ou numeração), na qual foi escrito à mão um Termo de Abertura. O lado esquerdo exibe marcas de fita adesiva nas bordas, o que reforça o aspecto antigo do volume e sugere que ele passou por processos de preservação ou restauro.

A encadernação original em capa dura é evidenciada pela lombada em tecido escuro no centro, enquanto as páginas apresentam tons amarelados e manchas de oxidação nos cantos, característicos da ação do tempo. Nota-se, ainda, uma guarda de papel translúcido ou plástico fixada com fita adesiva antiga, protegendo o documento original.

O texto foi manuscrito com caneta esferográfica azul em letra cursiva legível, apresentando o seguinte conteúdo: “O presente livro, contendo 50 (cinquenta) folhas tipograficamente numeradas de 1 a 50 e devidamente por mim rubricadas, servirá para anotações de Termos de Posse e Transcrições Diversas do Ginásio Estadual Noturno. Foz do Iguaçu (PR) 28 – 02 – 1970. Hildebrando Calixto – Diretor.”

Interpretação: Trata-se de um instrumento formal da administração escolar, destinado ao registro de posses de funcionários e de outros atos administrativos de um Ginásio Estadual Noturno. O documento se apresenta como a primeira página de uma história institucional, do ponto de vista administrativo: um livro de atas, de capa dura e páginas pautadas. A caligrafia cursiva, em tinta azul, registra a data, a instituição (Ginásio Estadual Noturno) e o nome do primeiro diretor (Professor Hildebrando Calixto). A materialidade do papel exibe as marcas do tempo decorrido, e a assinatura do diretor imprime àquele instante uma solenidade burocrática.

Maurice Halbwachs no livro “A memória coletiva ou Os quadros sociais da memória” (1990), diz que a memória individual só subsiste se estiver apoiada em quadros

²⁸ Nota Linguística: A grafia das palavras “fôlha” e “têrmo” com acento circunflexo, conforme consta no documento de 1970, reflete as normas ortográficas anteriores à reforma de 1971 (oficializada pelo Decreto-Lei nº 709/1969). Antes dessa mudança, era comum o uso do acento diferencial para indicar vogais fechadas (“o” e “e”) em substantivos, visando distinguir a pronúncia ou a classe gramatical da palavra.

sociais (família, religião, grupos profissionais). Assim, um livro ata como este, não é apenas para cumprir um papel burocrático; ele é o "quadro" que sustenta a memória do grupo de professores e funcionários daquele Ginásio Estadual Noturno. Sem esses registros oficiais, as experiências individuais dos que passaram por ali se perderiam ou se tornariam vagas. O livro fixa a existência do grupo no tempo.

Quando o Professor Hildebrando Calixto assina o termo, ele está criando uma memória viva para aquela comunidade escolar. Hoje, ao analisarmos o livro, ele serve como o elo que transforma o passado em algo presente para a instituição. Ele prova que a escola "nasceu" e teve uma ordem.

Arata (2024, p. 38) defende que a história da educação é feita de momentos que instituem uma nova ordem. O "Termo de Abertura" assinado por Hildebrando Calixto é uma cena fundante local que, para o autor, no ato de abrir o livro e rubricar as páginas não é apenas burocracia, mas está contido um rito que oficializa o nascimento de uma cultura escolar. Arata sugere ainda que esses registros são "marcas de uma vontade" de educar e organizar o social. Ao registrar formalmente o início das atividades e as posses dos primeiros agentes educativos, o documento estabelece os quadros sociais que permitem a preservação da identidade desse grupo escolar ao longo das décadas, transformando o rito burocrático em um marco de fundação histórica.

Portanto, o fenômeno apresentado nesta Cena Fundante — conceito explorado por Nicolás Arata (2024, p. 36) para descrever os marcos que instituem uma nova ordem educativa — manifesta-se na materialidade de um ritual burocrático de fundação. Este documento evidencia o poder dos registros oficiais em garantir direitos e deveres, funcionando como um suporte da cultura escolar que formaliza a intenção pedagógica no território. A análise detida revela a caligrafia que preenche os espaços em branco do manuscrito: nome, cargo e data. A linguagem é formal e impessoal, seguindo um protocolo rígido, onde a assinatura ao final transcende o simples nome; é um gesto físico que testemunha a fundação e assume a responsabilidade administrativa. O artefato é, portanto, o elemento que transmuta uma intenção política em um fato institucional.

Como alerta Elsie Rockwell (2018) em sua antologia sobre a prática de pesquisa em arquivos, o trabalho com registros oficiais exige um olhar atento à sua dimensão material. Para a autora, a ata não é um mero receptáculo de informações, mas um objeto sócio-histórico que carrega em sua forma — o livro de capa dura, a caligrafia

solene — as marcas de um ato de instituição. Sobre o valor dessa materialidade na transição das práticas de gestão, Rockwell observa:

La materialidad de los textos muestra — para el periodo y el lugar que estudio— el paulatino desplazamiento de un conjunto de prácticas culturales por otras, con el establecimiento de las Direcciones de Educación del estado y de la federación. En los archivos se observa la progresiva sustitución de informes manuscritos, presentados ante las autoridades locales, incluso firmados por ellos, por formatos impresos que llenaban los directores de escuela. El ritmo de este cambio permite apreciar el crecimiento de una gestión burocrática de la educación. Es posible reconstruir así un proceso que no fue prescrito ni descrito por los contemporáneos (ROCKWELL, 2018, p. 342).

Essa transição descrita por Rockwell é visível na Ata analisada: ela é o testemunho físico de que a escola passou a existir perante o Estado. A assinatura do primeiro diretor e da primeira secretária posteriormente empossada, resgata nomes que, embora tenham sido silenciados pelo tempo e pelo cotidiano físico das paredes da escola, permanecem preservados como parte da memória coletiva da instituição. Segundo Maurice Halbwachs, esses registros trabalham como quadros sociais, são pontos de referência fundamentais para que a história do grupo escolar não se dissolva, ou seja esquecida, conferindo-lhe uma identidade contínua através das gerações.

O ato de ler e analisar a Ata direciona a compreensão histórica para o exato momento em que a escola é convocada à existência legal. A intencionalidade que constitui este fenômeno é dupla: a do Estado, que cria e normatiza através do protocolo, e a dos sujeitos pedagógicos — diretor e secretária — que, ao assinarem o termo, validam e executam o projeto educativo no plano real.

Como desdobramento da Cena Fundante 3, as Fotografias 19, 20 e 21, abaixo apresentam as páginas que se seguem ao Termo de Abertura. Estes registros documentais reforçam a materialidade do livro de atas como um artefato de fundação, permitindo acompanhar a formalização dos primeiros atos administrativos e o estabelecimento da existência legal da escola perante o Estado.

Fotografia 19: Ata de criação do Ginásio Estadual Noturno – 30/12/1969

1

Transcrição nº 1

Criação do Ginásio Estadual Noturno

Publicação do Diário Oficial do Estado, página
nº 9, dia 30-12-1969

"Decreto 17.781

O Governador do Estado do Paraná no uso
de suas atribuições e de acordo com o artigo 3º
da lei nº 4978, de 5 de dezembro de 1964,

DECRETA:

Art 1º Ficam criados na Secretaria de
Educação e Cultura os estabelecimentos educacionais de
ensino abarcando relacionamento, para funcionar no
ano letivo de 1970:

Colégio Comercial Estadual de Bropoti; Cole-
gio Comercial Estadual de Piraí Chateaubriand
Colégio Comercial Estadual de Campina do
Lagoa; Colégio Comercial Estadual de Caponeira
Colégio Comercial Estadual de Engenheiro Beltr
Colégio Comercial Estadual de Japuna; Colégio Co-
mercial Estadual de Moreira Salles; Colégio Co-
mercial Estadual de Paraisópolis do Norte;
Colégio Comercial Estadual de Piraí; Colé-
gio Comercial Estadual de Uluçatã; Escola Normal
Colégio Estadual de Munhoz de Melo; Escola
Normal Colégio Estadual de Rádua; Escola Na-
cional Colégio Estadual de São João; Escola
Normal Colégio Estadual de Taquara
Ginásio Estadual de Itaipua; Ginásio Es-
tadual do distrito de Lardomni, município de
Cambé; Ginásio Estadual de Cajatião, mu-
nicipio de Maringá; Ginásio Estadual do dist.

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Köhner.

Fotografia 20: Continuação da Ata de criação do Ginásio Estadual Noturno – 30/12/1969

de Capelândia, município de Cosmópolis; Ginásio Estadual do distrito de Vera Cruz, município de Piraí; Ginásio Estadual do distrito de Jesuítas, município de Formosa D'Oeste; Ginásio Estadual Noturno de Foz do Iguaçu; Ginásio Estadual de General Pôrto; Ginásio Estadual de Grandes Rios; Ginásio Estadual Noturno de Juazeiro; Ginásio Estadual de Inácio Martins; Ginásio Estadual de Itama; Ginásio Estadual de Itaipava D'Oeste; Ginásio Estadual de Jardim Olinda; Ginásio Estadual do distrito de São Luiz, município de Londrina; Ginásio Estadual do distrito de Jardim Bandeira, município de Londrina; Ginásio Estadual de Manoel Ribes; Ginásio Estadual de Mariluz; Ginásio Estadual de Nova Santa; Ginásio Estadual de Marilena; Ginásio Estadual de Oituz; Ginásio Estadual de Santo Antônio do Paraná; Ginásio Estadual de Renascença; Ginásio Estadual de Salgado Filho; Ginásio Estadual do distrito de Santa Mônica; município de Santa Izabel do Ivaí; Ginásio Estadual de Fátima Vero; Ginásio Estadual de Boa Esperança; Ginásio Estadual de São José do Boa Vista; Ginásio Estadual de Nova Olímpia; Ginásio Estadual de Vere; Ginásio Estadual de São Vitorino.

Art. 2º No termo do artigo 3º do Decreto nº 4.457, de 29 de março de 1962, o Secretário de Estado do Negócios da Educação e Cultura alterou o anexo II do referido decreto, dele incluindo

a) - para cada Colégio Comercial Estadual

as funções qualificadas de Diretor, símbolo 2-F, Diretor Auxiliar, símbolo 4-F e Secretário, símbolo 5-F;

b) - para cada Escola Normal Colegial Estadual, as funções qualificadas de Diretor, símbolo 2-F, Assistente Técnico, símbolo 4-F e Secretário, símbolo 5-F;

c) - para cada Ginásio Estadual, as funções qualificadas de Diretor - símbolo 3-F e Secretário, símbolo 6-F.

Art. 3º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Feito em 30 de dezembro de 1969.
148º da Independência e 81º da República.

(aa) Paulo Limentil

Conde de Manoel M. de Oliveira

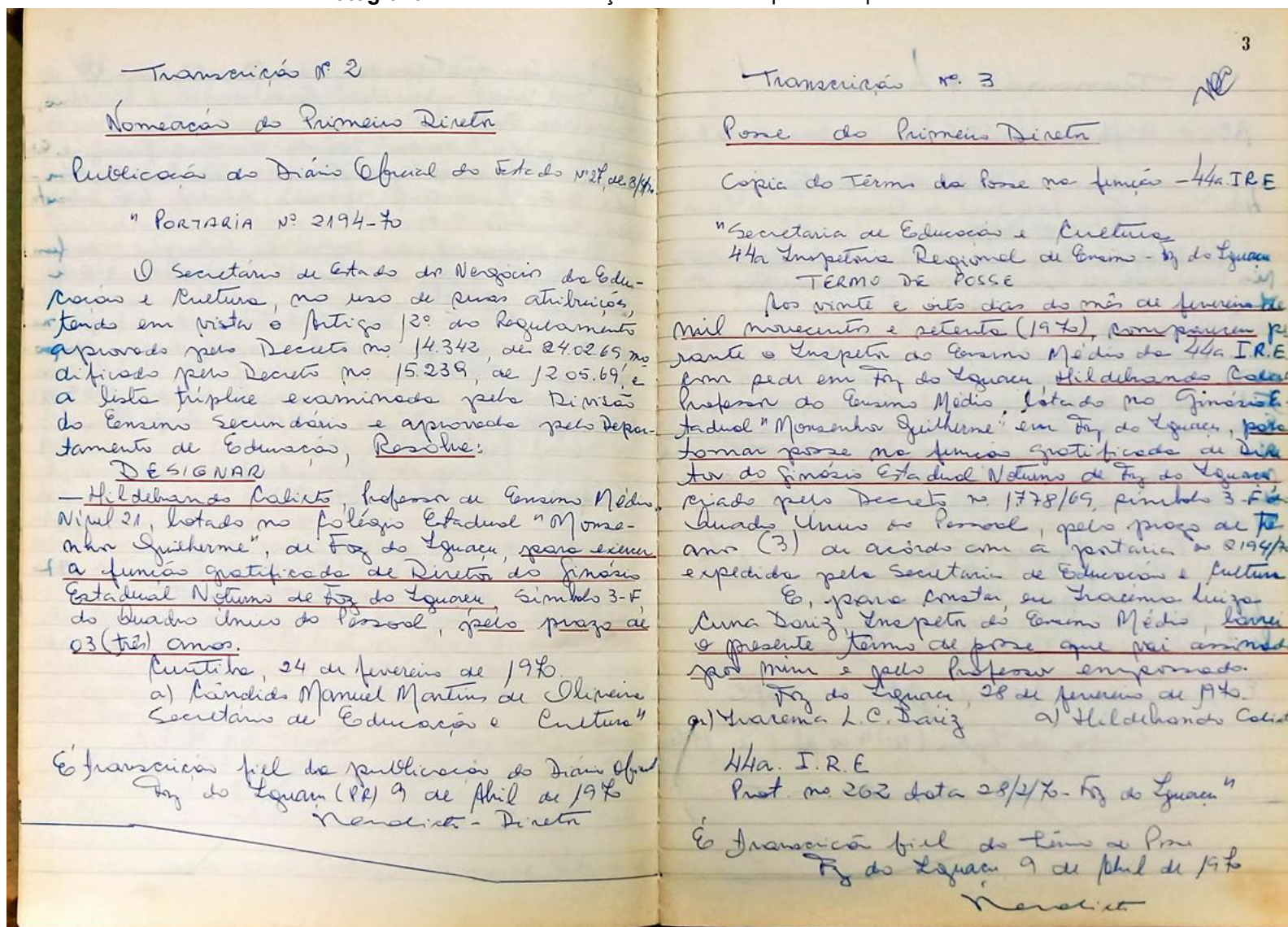
(Ref. prot. nº 39.222-69-PG) "

Conferir com a publicação original.

Foz do Iguaçu (PR) 28 de Janeiro de 1970

Reverso - Direta

Fotografia 21: Ata de nomeação e tomada de posse do primeiro diretor



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Köner.

Percebe-se que este não é um documento comum, mas o "marco zero" de uma trajetória administrativa que se desdobraria por décadas. Ao questionarmos sua natureza, compreendemos sua força: se fosse um rascunho, perderia sua eficácia performática; se carecesse de assinatura, falharia como ato de autoridade. O que se revela, portanto, é a própria instituição do poder público e da ordem legal sobre o projeto educacional. O núcleo invariante deste registro é a formalização como ato fundante da escola estadual — uma materialização da memória coletiva (HALBWACHS, 1990, p. 51) na transição do âmbito comunitário para o público, do ideal para o oficialmente constituído.

Este ato burocrático assemelha-se ao "relâmpago" benjaminiano que ilumina e fixa o instante da fundação. Como escreve Walter Benjamin (1940), a imagem do passado "relampeja" no momento em que a história corre o perigo de apagar-se ou de esquecer os sujeitos nela presentes. A ata atua como esse lampejo que resgata a escola do risco do não-reconhecimento oficial, instituindo-a na história. Como fragmento da burocracia educacional dos anos 1970, o documento captura um mundo de vida, o institucional e educativo, marcado pela hierarquia e pela expansão da rede estadual no interior do Paraná, revelando as prioridades daquele contexto: a cadeia de comando, a posse em cargos gratificados e a subordinação à Inspetoria Regional.

Sob esta ótica, o ato administrativo que cria o Ginásio Estadual Noturno (GEN) em Foz do Iguaçu sobrepõe-se e, simultaneamente, legitima o "mundo da vida" comunitário que ergueu o prédio da CNEC em Santa Terezinha de Itaipu. Esta estrutura, que mais tarde acolheria uma extensão do GEN, não anula o esforço coletivo local, mas conecta-se a ele de forma rizomática. Conforme propõem Deleuze e Guattari (2004), um rizoma opera por conexão e heterogeneidade: "as linhas de um rizoma são uma multiplicidade, pois que cada individualidade carrega em si a heterogeneidade" (SOUZA, 2012, p. 245); portanto, ligando elementos distintos sem uma hierarquia central fixa.

3.4. O PRIMEIRO CURRÍCULO

O currículo constitui a dimensão mais significativa da organização escolar, pois revela a intencionalidade educativa do Estado e delimita os saberes considerados fundantes. Como observa Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo não é um corpo neutro de conhecimentos, mas um território de disputa onde se definem identidades e relações de poder. Trata-se de um conceito complexo e polissêmico que, ao longo do tempo,

transmutou-se de uma noção restrita a conteúdos para uma concepção que envolve cultura, subjetividade e política. No campo das teorias pós-críticas, influenciadas pelo pós-estruturalismo e pelos estudos culturais, o currículo é visto como uma prática de significação e um discurso que produz verdades sobre quem somos. Nessa perspectiva, deixa de ser uma "árvore" de saberes fixos para tornar-se uma rede de conexões e resistências, funcionando como um ponto de intersecção na multiplicidade de sentidos que constituem a experiência escolar.

Se a materialidade da Ata (Cena Fundante 03) operou como o nascimento jurídico do GEN, o currículo que agora analisamos (Cena Fundante 04) funciona como uma matriz de organização dessa instituição, definindo, por meio do que Tomaz Tadeu da Silva denomina documentos de identidade, as fronteiras do que seria possível pensar e aprender naquele contexto. Segundo o autor, "o currículo não é apenas o que se ensina; é também como se ensina e como se organiza a experiência escolar. Ele é o que nos tornamos" (SILVA, 2005, p. 150).

A partir dessa perspectiva, o currículo transcende a mera listagem de conteúdos para ser compreendido como um texto ou discurso que institui regimes de verdade sobre o que é considerado válido aprender e ser. Como bem problematiza Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo é um território onde se produzem identidades e subjetividades; ele não apenas transmite conhecimento, mas "fabrica" o sujeito da educação. Nesse sentido, ele opera como uma prática de significação que define e separa o "normal" do "desviante". Essa dicotomia deve ser lida sob uma lente crítica: o "normal" é frequentemente o reflexo dos grupos hegemônicos, enquanto o "desviante" representa as identidades silenciadas ou marginalizadas pelo saber oficial.

Para Veiga-Neto (2008), o Estado

além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens (VEIGA-NETO, 2008, p. 40).

O currículo, portanto, atua diretamente na regulação dos indivíduos, moldando comportamentos e mentes em conformidade com as demandas sociais e políticas de sua época. Segundo Veiga-Neto (2008), essa organização não é meramente pedagógica, mas responde a uma racionalidade que organiza tempos, espaços e corpos dentro da escola. Na Cena Fundante 04, que apresenta o currículo do G.E.N. de 1971, essa regulação manifesta-se na rigidez da grade curricular e na hierarquia das disciplinas. Para

o autor, essa estrutura reflete a transição das sociedades disciplinares para as de controle, onde o currículo funciona como um dispositivo que modula o conhecimento e o acesso ao saber oficial.

No entanto, essa imposição da grade e da hierarquia de saberes não ocorre de forma absoluta. Ao observarmos a consolidação dessas disciplinas, percebe-se o que Elizabeth Macedo (2006) denomina como um "espaço de negociação". A presença de determinadas matérias e a exclusão de outras revelam um campo de forças entre as exigências normativas do Estado e a realidade da comunidade que agora se tornava pública. Assim, a grade curricular de 1971 é o registro material de uma negociação evidente: um ponto onde o controle estatal se estabiliza, mas também onde se definem as fronteiras da identidade escolar do Ginásio Estadual Noturno.

Cena Fundante 4: Currículo escolar ginásial - Ano 1971

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GINÁSIO ESTADUAL NOTURNO (Estabelecimento) FÓZ DO IGUAÇU (PR.)

CURRÍCULO ESCOLAR

CURSO: GINÁSIAL ANO LETIVO: 1971

DISCIPLINAS	NÚMEROS DE AULAS SEMANAIS							
	Séries Diurnas				Séries Noturnas			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
OBRIGATORIAS 1) Português					5	5	5	5
2-Matemática					4	4	4	4
3-História					2	2	2	2
4-Ciências					2	2	2	2
5-Geografia					2	2	2	-
6-Edu. Moral e Cívica					2	2	2	2
COMPLEMENTARES								
7-C.S.P.S.					-	-	-	2
8-Espanhol					-	-	2	2
OPTATIVAS								
9-Inglês					2	2	2	2
10-Desenho					2	2	-	-
PRÁTICAS EDUCATIVAS								
a) Artes Plásticas					1	1	1	1
DISCIPLINA ESPECIAL								
a) Religião								
TOTAL DE AULAS SEMANAIS								

Obs.: Uma aula semanal, com frequência obrigatória para os alunos facultativamente inscritos.

Foz do Iguaçu (PR), 01 de março de 1971

Hildebrando Calixto Diretor
Odil Ivone Tosi Secretário

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GINÁSIO ESTADUAL NOTURNO (Estabelecimento) FÓZ DO IGUAÇU (PR.)

CURRÍCULO ESCOLAR

CURSO: GINÁSIAL ANO LETIVO: 1971

DISCIPLINAS	NÚMEROS DE AULAS SEMANAIS							
	SÉRIES DIURNAS				SÉRIES NOTURNAS			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª e 2ª	3ª e 4ª		
OBRIGATÓRIAS 1) Português					5	5	5	5
1-Matemática					5	5	5	5
2-História					2	2	2	2
3-Ciências					2	2	2	2
4-Geografia					2	2	2	2
5-Educação Moral e Cívica					2	2	2	2
COMPLEMENTARES								
7-Francês					-	-	-	2
8-Espanhol					-	-	2	2
OPTATIVAS								
9-Inglês					2	2	2	2
10-Desenho					2	2	2	2
PRÁTICAS								
a) Artes Plásticas					1	1	1	1
DISCIPLINA ESPECIAL								
a) Religião					1	1	1	1
TOTAL DE AULAS SEMANAIS					32	28	28	28

Obs.: Uma aula semanal é considerada obrigatória para os alunos facultativamente inscritos.

FóZ do Iguaçu (PR), 01 de março de 1971

Hildebrando Calixto Diretor
Odil Ivone Tosi Secretário

Data: 28/02/1970

Local: Ginásio Estadual Noturno – Foz do Iguaçu, Paraná.

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

Caracterização: Trata-se do Currículo Escolar Oficial do Ginásio Estadual Noturno de Foz do Iguaçu (PR), vinculado à Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná. O documento, datado de 1º de março de 1971, registra a grade curricular e a carga horária semanal do Curso Ginásial para aquele ano letivo. A estrutura da tabela apresenta as colunas das "Séries Diurnas" em branco, enquanto as "Séries Noturnas" constam devidamente preenchidas.

No rol das Disciplinas Obrigatórias, figuram: Português (5 aulas), Matemática (4 aulas), História (2 aulas), Ciências (2 aulas), Geografia (2 aulas) e Educação Moral e Cívica (2 aulas). As Complementares compreendem O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira) e Espanhol, ambas ministradas com 2 aulas apenas na 3ª e 4ª séries. O currículo inclui ainda as Optativas, Inglês e Desenho (2 aulas cada), e a Prática Educativa de Artes Plásticas (1 aula). Quanto à disciplina de Religião, o documento traz a seguinte observação: "Uma aula semanal, com frequência obrigatória para os alunos facultativamente inscritos".

O registro é subscrito pelo Diretor, Hildebrando Calixto, e pela Secretária, Edi Ivone Tosi. Visualmente, a imagem é monocromática, em tons de cinza e preto, sobre um papel que aparenta baixa gramatura. A borda esquerda sugere que a folha foi destacada de um fichário ou caderno em espiral. Sinais de envelhecimento e manuseio são evidentes, notadamente pelas dobras, vincos e pequenas manchas distribuídas pela superfície.

Ao lado da imagem original, está apresentada uma versão reelaborada e tecnicamente aprimorada, produzida pelo autor com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial, com o objetivo de ampliar a legibilidade, preservar a integridade do conteúdo e favorecer a análise administrativa e legal do documento.

Interpretação: O documento data de 1971, ano emblemático pela implementação da reforma educacional da Ditadura Militar. Contudo, a observação crucial que emerge desta Cena Fundante é que este currículo parece não refletir, de imediato, a principal diretriz da Lei nº 5.692/71: a profissionalização compulsória. A grade curricular apresenta-se composta quase inteiramente por disciplinas de formação geral e de caráter propedêutico, voltadas à preparação para o ensino médio (então denominado 2º Grau), sem menções a disciplinas técnicas ou habilitações profissionais.

Sob a ótica de Elsie Rockwell (2018), a materialidade deste registro revela as nuances de um tempo histórico que não é linear. Essa ausência de tecnicismo sugere duas interpretações: primeiro de que é um período de transição, e como a lei foi sancionada

apenas em agosto de 1971, o currículo em análise — possivelmente elaborado no início do ano letivo — captura o instante anterior à plena vigência da nova legislação, funcionando como um vestígio de um processo ainda em adaptação. Uma segunda interpretação, a persistência do caráter propedêutico, o Ginásio (correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental atual) ainda era predominantemente concebido como uma etapa de formação básica e cultural. Nesta configuração, a profissionalização forçada pela reforma seria concentrada apenas no 2º Grau, preservando no Ginásio a função de cultura geral.

Visto desse modo, o documento não é apenas uma lista de matérias, mas um "documento de identidade" (Silva, 2005) institucional que testemunha o descompasso entre a norma estatal recém-criada e a prática pedagógica que se consolidava no interior do Paraná.

Ao expandirmos a análise para além das linearidades estruturais — seguindo a lógica do rizoma, que não se detém em eixos fixos —, observamos que a marca do regime civil-militar está nitidamente impressa na disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). A obrigatoriedade legal da EMC, com uma carga horária de duas aulas semanais em todas as séries, equipara-se a disciplinas como Ciências e Geografia. Como analisa Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 112-113), o currículo atua aqui como uma "tecnologia de poder", visando a produção de uma subjetividade específica: um cidadão alinhado aos ideais de segurança e desenvolvimento, moldado por uma identidade nacional conformista. No entanto, o núcleo central do currículo permanece no Português e na Matemática (4 aulas semanais cada), reafirmando a escola como base instrumental indispensável.

A inexistência de um turno diurno no documento revela uma tentativa de atendimento à população trabalhadora local. Contudo, essa adaptação carrega consigo uma tensão política evidente: a grade curricular é o artefato que prescreve a organização do tempo e a hierarquia dos saberes. Conforme Rockwell (2018, p. 34), a materialidade desses documentos une os planos epistemológico e metodológico, não sendo apenas uma lista abstrata, mas uma ferramenta que molda o cotidiano escolar. A inclusão de disciplinas como "Práticas de Comércio" e "OSPB" revela a essência da escola naquele contexto: um aparelho de formação dupla, técnica e cívica, desenhado para modelar o aluno segundo os imperativos econômicos e a ordem política da época.

Escreve Elsie Rockwell (2018, p. 454) que,

Sin embargo, no es necesario tomar la noción de materialidad como equivalente a

existencia física. Como metáfora, la materialidad nos conduce hacia otra comprensión de cuestiones como la ley y la luz, entre muchas posibles. Se trata de una lectura que da cierto contrapeso a la fuerte tendencia, reforzada por 'el giro lingüístico', a pensar en sistemas simbólicos, ideologías, mentalidades, normas y doctrinas pedagógicas.

Sob a lógica do rizoma de Deleuze e Guattari (2004), este currículo funciona como um "platô de conexão", onde a micropolítica da sala de aula do Ginásio Estadual Noturno se acopla à macropolítica educacional do governo. É o ponto onde a ideologia oficial se enxerta no cotidiano escolar, buscando direcionar os fluxos de saber. Todavia, como lembram Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola é também um espaço de lutas e apropriações.

É neste ponto que a obra de Michel de Certeau (2012), *A cultura no plural*, nos ajuda para compreender a dinâmica desta escola situada em uma tríplice fronteira e composta por descendentes de imigrantes. Se o Estado impõe o currículo como uma estratégia (o lugar do poder), a comunidade e os sujeitos escolares operam por meio de táticas. Para Certeau, a cultura é plural e os sujeitos não são receptores passivos; eles consomem e reutilizam os produtos impostos (no caso, o currículo oficial) de formas imprevistas. Assim, mesmo sob a égide da EMC e da OSPB, a comunidade exercia uma resistência silenciosa e uma apropriação singular daqueles saberes, reinterpretando-os a partir de seus próprios valores e vivências fronteiriças.

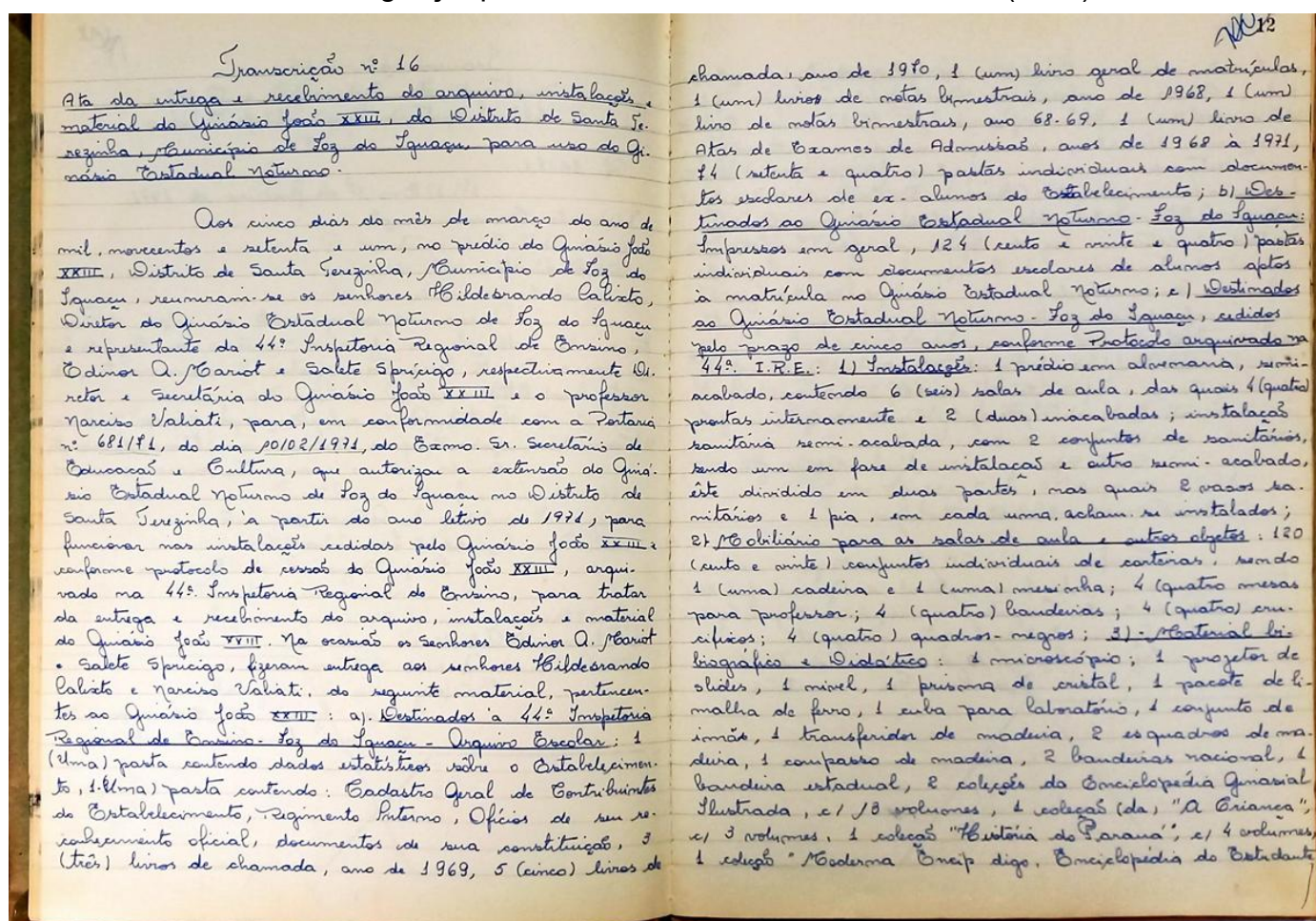
Portanto, se o currículo revela a existência pedagógica desejada pelo Estado — o rizoma oficial definindo os saberes legítimos —, a próxima etapa desta investigação nos levará ao momento em que esse projeto se enraíza definitivamente no território. A Cena Fundante 05: A Reunião de Transição e a Mudança de Nome captura o instante performático em que a abstração legal da ata e a estrutura do currículo desembocam na realidade concreta. É o fenômeno onde o Ginásio Estadual se apropria do espaço físico do João XXIII e, num ato simbólico máximo, recebe o nome que carregaria para a história: Dom Manoel Könner.

3.5. DA TRANSIÇÃO A OFICIALIZAÇÃO

Esta transição não ocorre apenas no plano abstrato das leis, mas na concretude de um encontro que sela o destino da instituição. É o que podemos considerar como um fenômeno crucial nesta história: a escola capturada em seu próprio devir. A Cena

Fundante 05 apresenta a representação da reunião que marca o instante exato em que o projeto oficial do Estado (GEN) se enxerta na estrutura comunitária pré-existente (João XXIII). Mais do que uma formalidade, a mudança de nome no cabeçalho dos documentos, visível na fotografia a seguir, é o ato performático que materializa simbolicamente o fim de um ciclo e o nascimento de uma nova identidade. Sob a lente de Michel de Certeau, este é o momento em que a estratégia institucional assume seu lugar, redefinindo o território e oficializando a apropriação do espaço sob a égide do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner.

Cena Fundante 5: Fotografias das páginas da Ata da entrega e recebimento de arquivos, instalações e material do Ginásio João XXIII, no Distrito de Santa Terezinha, no Município de Foz do Iguaçu, para uso do Ginásio Estadual Noturno (GEN)



c/ 7 (sete) volumes, 1 volume do Atlas de Educação Po-
 ral e Cívica, 1 volume de "Os Lusíadas". Sendo efetua-
 da a devida conferência, os senhores Hildebrando Calixto
 e Narciso Valiati, deram por recebido o material, que
 será destinado aos seus respectivos fins, e, para constar
 foi lavrada a presente Ata em 3 (três) vias de igual
 forma e teor, destinadas, respectivamente, ao Ginásio
 Estadual Noturno - Foz do Iguaçu, à 44ª. Inspeção Re-
 gional de Ensino e à Campanha Nacional de Es-
 colas da Comunidade, setor local de Santa Terezinha
 e que vão devidamente assinados pelos participantes
 da reunião.

aa). Hildebrando Calixto - Diretor do Ginásio Esta-
 dual Noturno e representante da 44ª I.R.E.

aa). Edinor A. Mariot, Diretor do Ginásio João
XXIII.

aa). Salete Spricigo - Secretário do Ginásio João XXIII.

aa). Narciso Valiati - Professor.

Confere com a Ata da Entrega e recebimen-
 to do arquivo, instalações e material do Ginásio João XXIII
 do Distrito de Santa Terezinha, Município de Foz do Iguaçu
 para uso do Ginásio Estadual Noturno original.

Foz do Iguaçu, 10 de março de 1971

Edi Bone Tosi - Secretário

Data: 10/03/1971

Local: Prédio do Ginásio João XXIII, no Distrito de Santa Terezinha.

Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könnner.

Caracterização: O documento apresenta-se em três páginas pautadas de um livro de atas, cujos tons amarelados evidenciam a ação do tempo. Nele, descreve-se detalhadamente a ata da reunião de entrega e recebimento dos arquivos, instalações e materiais do Ginásio João XXIII, localizado no Distrito de Santa Terezinha, Município de Foz do Iguaçu, para o uso do Ginásio Estadual Noturno (GEN) de Foz do Iguaçu, na mesma localidade.

O registro informa que, aos cinco dias de março de 1971, reuniram-se o professor Hildebrando Calixto (diretor do GEN e representante da 44ª Inspeção Regional de Ensino), o senhor Edinor A. Mariot (diretor do Ginásio João XXIII), a secretária Salete Spricigo e o professor Narciso Valiati. O encontro visava cumprir a Portaria nº 681/71, de

10/02/1971, expedida pelo Secretário da Educação e Cultura, que autorizava a transferência do funcionamento do GEN para o Distrito de Santa Terezinha, passando a operar nas instalações cedidas pelo Grupo Escolar local.

Entre as informações manuscritas, destaca-se na segunda página a entrega de 74 pastas individuais de ex-alunos e 124 pastas de alunos aptos à matrícula no GEN. O documento registra, ainda, que o prazo de concessão das instalações do prédio — descrito como uma construção em alvenaria semiacabada — seria de cinco anos. A ata foi lavrada pela secretária Edi Ivone Tosi e devidamente assinada pelos presentes. Nota-se, por fim, a transição nº 16 da ata datada de 10/03/1971, também registrada pela secretária Edi Ivone.

Interpretação: Esta transição materializa um movimento histórico profundo: o Ginásio que, até então, era mantido pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) — iniciativa de grande impacto criada para suprir a carência de infraestrutura pública no interior do Brasil — cede seu lugar às instalações do Ginásio Estadual Noturno. Sob a ótica de Michel de Certeau (2012), o documento que registra essa transferência é o reflexo de uma cultura de proliferação de invenções em espaços circunscritos, onde o poder público absorve iniciativas comunitárias para garantir sua sustentabilidade e, simultaneamente, exercer um controle centralizado sobre a educação, como se observa na Portaria nº 681/71.

É fundamental situar que a CNEC, fundada em 1943 por Feliciano A. Machado com apoio de Gustavo Capanema, nasceu com o objetivo de levar ensino às populações excluídas. Suas principais características incluíam a criação de ginásios comunitários em parceria com lideranças locais e religiosas, promovendo uma educação moral e cívica alinhada aos ideais de patriotismo tanto do Estado Novo quanto, posteriormente, da Ditadura Militar. As escolas cenecistas funcionavam como um ponto de resistência e acolhimento em regiões onde o Estado era ausente.

Uma reunião como a descrita nesta Cena Fundante 05, com o detalhamento minucioso da entrega de 74 pastas de ex-alunos e 124 pastas de alunos aptos à matrícula, revela o que Elsie Rockwell (2018) define como a força da materialidade: a vida escolar é transferida através desses volumes de papel. O registro do prazo de cinco anos para a concessão das instalações em alvenaria semiacabada expõe o caráter híbrido dessa transição.

Utilizando a dialética do rizoma (Deleuze e Guattari, 2004), percebemos que a estrutura da CNEC não é simplesmente apagada; ela funciona como um solo onde o

projeto estadual se enxerta. A atitude comunitária que ergueu o prédio e organizou as pastas de alunos agora se conecta à "estratégia" burocrática do Estado. O que se observa nesse documento não é apenas uma mudança de administração, mas o instante em que a memória coletiva da comunidade de Santa Terezinha de Itaipu é oficialmente protocolada e integrada à história da rede estadual de ensino.

Os registros revelam uma preocupação central com a custódia documental e a continuidade da trajetória escolar dos estudantes. Ao mesmo tempo, indicam que o espaço era cedido em caráter temporário, evidenciando uma solução provisória para a carência de infraestrutura própria. Outros matizes dessa realidade emergem da materialidade: o prédio em alvenaria semiacabada expõe a escassez de recursos; a nomeação de professores, diretores e da secretária destaca a relevância desses sujeitos como figuras centrais na gestão local; e a presença de um representante da 44ª Inspeção Regional de Ensino materializa a hierarquia e o controle do sistema estadual sobre as unidades escolares.

Nesta perspectiva, a CNEC pode ser compreendida, conforme propõe Saviani (2008), como parte de um conjunto de ações em que o Estado brasileiro delegava à sociedade civil o atendimento de demandas educacionais. Configura-se, assim, um modelo de "privatização por delegação", onde o ensino possuía interesse público, mas gestão privada. Segundo o autor, a CNEC funcionava como um mecanismo para suprir as deficiências do poder público; o Estado, ao omitir-se na oferta direta, fomentava e reconhecia a iniciativa comunitária. Complementarmente, Nagle (2001) aponta que a CNEC consolidou um modelo de educação popular disciplinada, ampliando o acesso ao ensino dentro dos moldes conservadores e nacionalistas da época.

O documento analisado não é apenas um registro formal, mas o reflexo de um movimento histórico de expansão da rede estadual que incorporava essas iniciativas comunitárias. Ele ilustra a intersecção entre educação, política e sociedade no Brasil dos anos 1970. Este fenômeno de uma assinatura que encerra um ciclo e inaugura outro — registrado em Ata Oficial — direciona o olhar para os sujeitos envolvidos e para os verbos "entregar" e "receber". A Cena Fundante é este rito de passagem, onde o registro documental opera uma transmutação institucional. Embora Rockwell estude o contexto mexicano, sua análise sobre o "el paulatino desplazamiento de un conjunto de prácticas culturales por otras, con el establecimiento de las Direcciones de Educación del estado y de la federación" (2018, p. 342), ressoa perfeitamente neste cenário paranaense. A autora

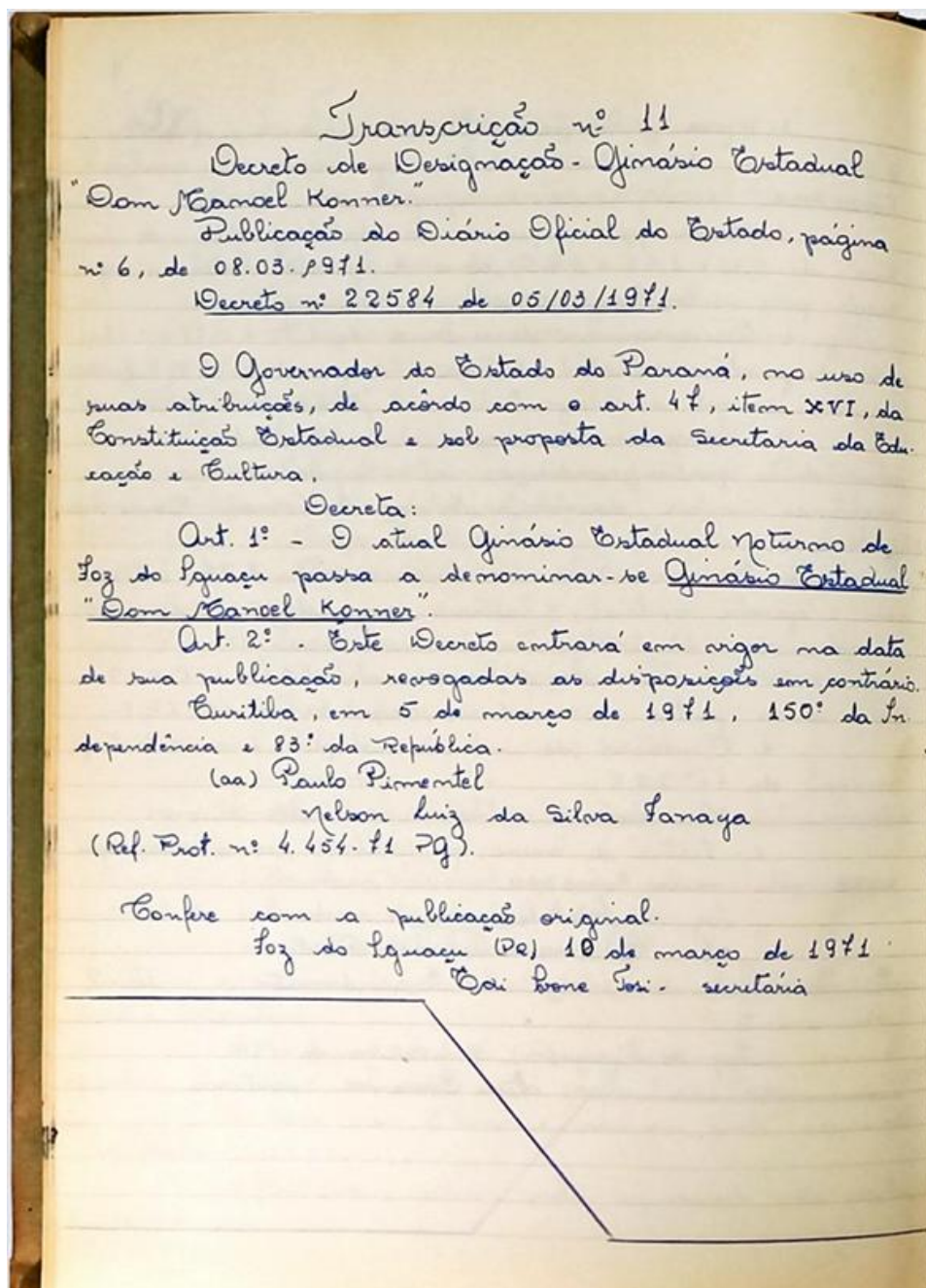
nos ensina a ler a materialidade dos documentos como vestígios de práticas sociais; aqui, a ata é a materialização da apropriação estatal de um espaço comunitário, performando a fusão que sela o destino das duas instituições.

Dessa forma, a "Ata de entrega e recebimento" revela um complexo que envolve a vontade do Estado em controlar sua rede e o reconhecimento da comunidade sobre as vantagens da estadualização para a perenidade do projeto. Cada item do inventário — cadeiras, quadros, livros — deixa de ser um objeto isolado para tornar-se símbolo de uma herança ressignificada. Evidencia-se a síntese dialética apontada por Ezpeleta e Rockwell (1989): a escola como espaço de lutas e apropriações. De um lado, a comunidade cede a gestão direta, mas garante a permanência da escola; de outro, o Estado impõe sua estrutura, mas incorpora o patrimônio simbólico construído localmente.

A partir do referencial de Deleuze e Guattari (2004), este é um momento de conexão rizomática por excelência. O rizoma do Ginásio João XXIII (comunitário e local) e o rizoma do GEN (estatal e oficial) conectam-se para formar um novo platô de sentido: o Colégio Könner. Esta nova entidade não possui uma raiz única, mas constitui um agenciamento que traça uma linha de fuga da mera denominação geográfica para uma identidade valorativa. Ao incorporar o nome de Dom Manoel Könner no próprio ano da transição, a instituição assume uma nova multiplicidade, unindo a força do Estado à identidade histórica e religiosa do território.

A compreensão deste rito de passagem torna-se ainda mais nítida ao observarmos a Fotografia 22 que complementa nossa Cena Fundante 05. Ela não apenas ilustra o documento, mas atesta a sua existência física como um artefato de poder e memória. Notamos, ainda, como o documento performa a mudança: é o encerramento de um ciclo de Ginásio Estadual Noturno de Foz do Iguaçu e a fundação de uma nova multiplicidade institucional sob o nome de Dom Manoel Könner.

Fotografia 22: Transcrição do Decreto de designação – Ginásio Estadual Dom Manoel Könner



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

A Cena Fundante 05 — composta pela Ata de entrega e recebimento, bem como a fotografia do registro oficial da alteração do nome da instituição — captura a intersecção de duas instâncias distintas: a administração pública, regida pela lógica de portarias e inventários, e a comunidade pioneira, cuja história é tecida por mutirões, doação de terrenos e pela memória viva de "Bispo Könner". Ambas as fontes demonstram como a burocracia, longe de ser apenas papel frio, adquire relevância histórica ao influenciar os processos de constituição e transformação da instituição.

Nesse contexto, vemos que a materialidade burocrática atua como o relâmpago benjaminiano (BENJAMIN, 1940): um lampejo que cristaliza as transições do passado de forma irreversível. O risco de apagamento da identidade comunitária sob a égide estatal é, paradoxalmente, o gesto que resgata do esquecimento a figura de Dom Manoel Könner. Ao conectar o decreto estadual à memória popular, o Estado vê-se obrigado a carregar a semente de uma memória valorativa que passaria a definir a própria existência da escola. Como assinala Rockwell (2018), o peso dos documentos oficiais adquire transcendência nessas situações; no caso desta Cena, o documento não testemunha apenas uma imposição, mas a materialização de um acordo que selaria o futuro educacional da localidade.

Longe de uma submissão passiva, revela-se um que fé, política e educação se entrelaçam para formar uma identidade. A homenagem ao Bispo, mais do que um gesto piedoso, consagrava-se como um ato político-pedagógico. Era a estratégia da comunidade para assegurar que a nova instituição estadual preservasse um valor compartilhado. Dessa negociação, emergiu um patrimônio cultural e um vínculo de pertencimento que fundamentam a identidade da escola até os dias atuais.

Se esta Cena evidenciou a fusão administrativa onde os rizomas estatal e comunitário se fundiram sob um novo nome, a etapa seguinte nos conduz ao sujeito histórico que habita este novo corpo institucional. A Cena Fundante 06 coloca-nos frente a frente com o homem que, postumamente, teve sua identidade associada à da escola. Como atesta a pesquisa de Claudio Dier (1970), os valores pastorais e o pioneirismo do Bispo (falecido em 1968) eram referências centrais para aquela comunidade. Este é um passo decisivo em nossa investigação: o momento em que o fio da memória e da fé é tecido para formar o padrão da identidade do Colégio Könner.

3.6. DOM MANOEL KÖNNER E A IDENTIDADE VALORATIVA DA INSTITUIÇÃO

Após estabelecermos o lugar, o ato legal, o currículo e a transição administrativa, a escolha do nome surge como a cena que atribui identidade valorativa à instituição. Por "identidade valorativa", compreende-se — em diálogo com as reflexões de Halbwachs (2006) sobre a memória coletiva — o processo pelo qual um grupo social seleciona figuras e símbolos do passado para conferir sentido, coesão e "vida" ao presente

institucional. Assim fala o autor,

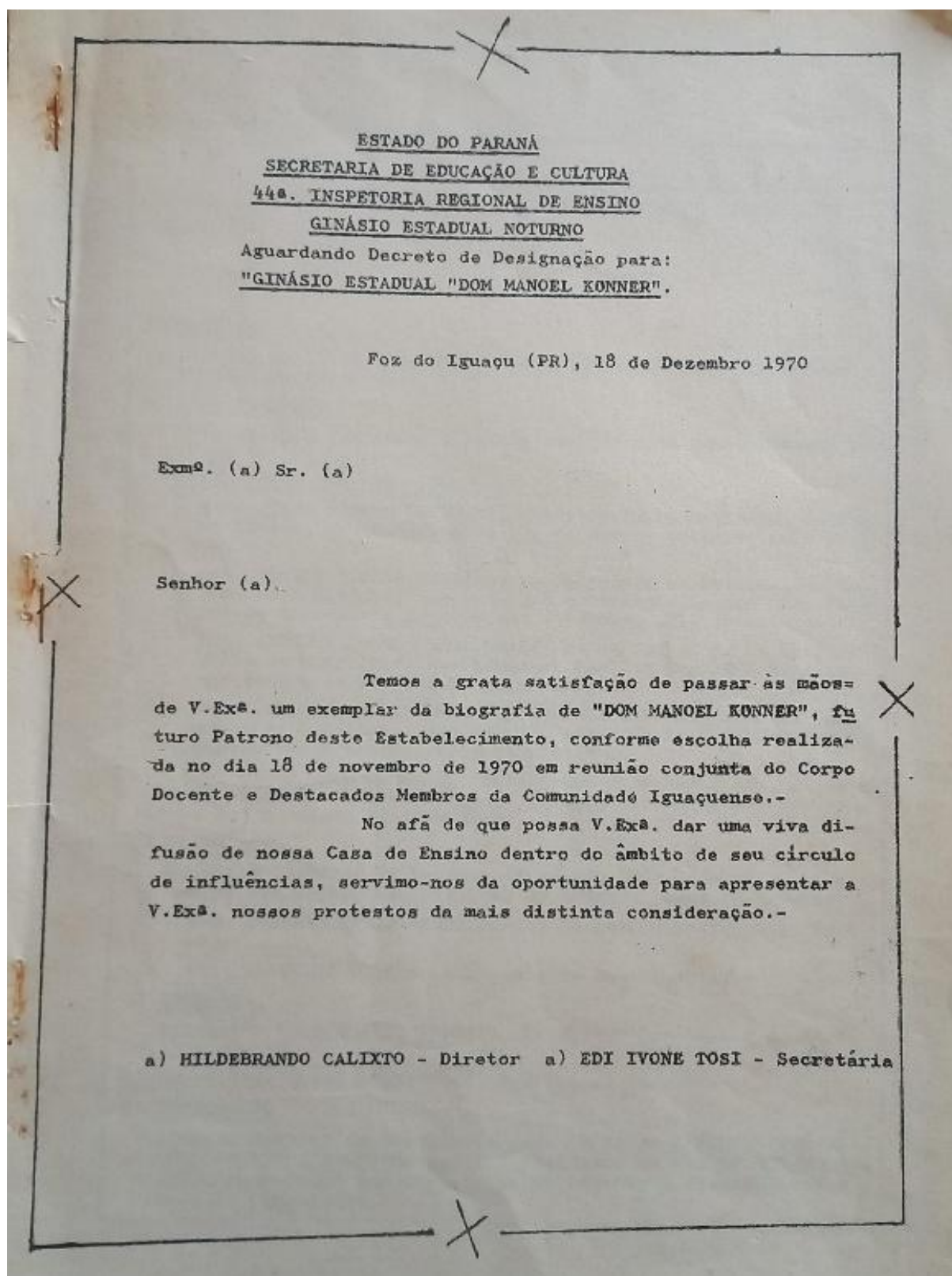
a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens (...). Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (HALBWACHS, 2006, p. 51).

E, analisar as páginas da biografia e os retratos do patrono é, portanto, buscar a os valores de sacrifício, simplicidade e pioneirismo que se buscou impregnar na escola. Trata-se da constituição do "Colégio Dom Manoel Könner": o nome deixa de ser uma designação técnica para tornar-se o núcleo de sentido que define a alma da instituição.

A página inicial da biografia de Dom Manoel Könner apresenta um documento oficial de 18/12/1970, emitido pela 44ª Inspeção Regional de Ensino, que revela a expectativa pelo decreto de designação do ginásio. Como observa Michel de Certeau (1998), o ato de oficializar o nome da instituição através de um decreto e de um documento da Inspeção configura-se como uma estratégia, pois institui um 'lugar próprio'. Segundo o autor: "a estratégia é o triunfo do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar as vantagens adquiridas, preparar futuras expansões e assim dar a si própria uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias" (CERTEAU, 1998, p. 91-92).

Dessa forma, ao oficializar a homenagem a Dom Manoel Könner no nome oficial da escola, a comunidade e o Estado 'capitalizam' o prestígio do bispo, fixando-o em um território educativo que agora possui uma identidade própria e protegida pela lei.

Cena Fundante 6: Fotografia da Página 1 do exemplar da biografia de
Dom Manoel Könner



Data: 18/12/1970

Local: Secretaria da Educação e Cultura de Foz do Iguaçu

Fonte: Acervo Colégio Estadual Dom Manoel Könner

Caracterização: O documento oficial do Estado do Paraná é da Secretaria de Educação e Cultura, 44ª Inspeção Regional de Ensino, Ginásio Estadual Noturno. Ele está aguardando o decreto de designação para "Ginásio Estadual 'Dom Manoel Könner'". A data no documento é 18 de dezembro de 1970, e foi emitido em Foz do Iguaçu (PR). O texto está centralizado e composto de várias seções. No topo, há uma menção ao Ginásio Estadual Noturno, aguardando o decreto de designação para "Ginásio Estadual 'Dom Manoel Könner'". Abaixo da data, há uma saudação respeitosa dirigida ao destinatário, explicando a escolha do patrono do estabelecimento, realizada em reunião conjunta do corpo docente e destacados membros da comunidade iguaçuense. O documento é assinado pelo diretor Hildebrando Calixto e pela secretária Edi Ivonê Tosi, com seus nomes e cargos ao final do texto.

A aparência do documento revela que ele foi impresso em uma tipografia clássica de máquina de escrever, comum para documentos oficiais dos anos 1970. O papel é branco amarelado, indicando seu envelhecimento ao longo do tempo. O papel mostra sinais de desgaste, como manchas leves e amarelamento nas bordas, embora a impressão ainda seja bem legível. A textura do papel é levemente áspera, característica de documentos antigos, mas não apresenta danos significativos, como rasgos ou dobras extremas, apenas o desgaste natural pelo tempo.

Interpretação: Emitido em 18 de dezembro de 1970, marca um momento importante na trajetória educacional da cidade, com a designação do Ginásio Estadual Noturno para "Ginásio Estadual 'Dom Manoel Könner'". Isso reflete o esforço constante da comunidade local em promover a educação e honrar figuras significativas que contribuíram para o desenvolvimento da região. A história da educação em Santa Terezinha de Itaipu é, portanto, uma teia rica de esforços coletivos e histórias individuais.

Essa "teia rica de esforços", mencionada no encerramento do parágrafo anterior, encontra sua sustentação teórica no conceito de memória coletiva de Maurice Halbwachs (2006). A transição do nome da instituição não é apenas uma alteração administrativa, mas a oficialização de um quadro social da memória. Ao escolherem Dom Manoel Könner, o corpo docente e a comunidade iguaçuense realizam o que Halbwachs descreve como a reconstrução do passado em função dos interesses e valores do presente: o prestígio do Bispo é "convocado" para conferir uma identidade nobilitante e estável ao Ginásio Estadual que se instalava.

Sob o prisma teórico de Michel de Certeau (1998, p. 99), para quem “estratégia” é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado de um ambiente”, e de Arata (2024, p. 241), para quem a leitura do passado nos permite ver o seu potencial sobre o presente, observa-se um movimento claro: a sugestão do nome, gestada no seio da comunidade e do corpo docente (espaço da tática), é submetida à validação do Estado (espaço da estratégia) para que se torne um lugar próprio. Ao ser acolhida pelo Secretário de Educação, essa vontade local transcende a condição de desejo disperso e se converte em norma, em um território circunscrito e protegido pela burocracia oficial. Desse modo, a identidade valorativa que se buscava imprimir na escola é selada pela autoridade do documento, garantindo que o espírito pioneiro de Könnner germinasse e se ramificasse como um rizoma no solo pedagógico da instituição.

A menção à “viva difusão de nossa Casa de Ensino dentro do âmbito de seu círculo de influências” revela um compromisso que transcende as fronteiras físicas da instituição. Esse movimento reflete o que Dominique Julia (2001) define como cultura escolar:

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 9).

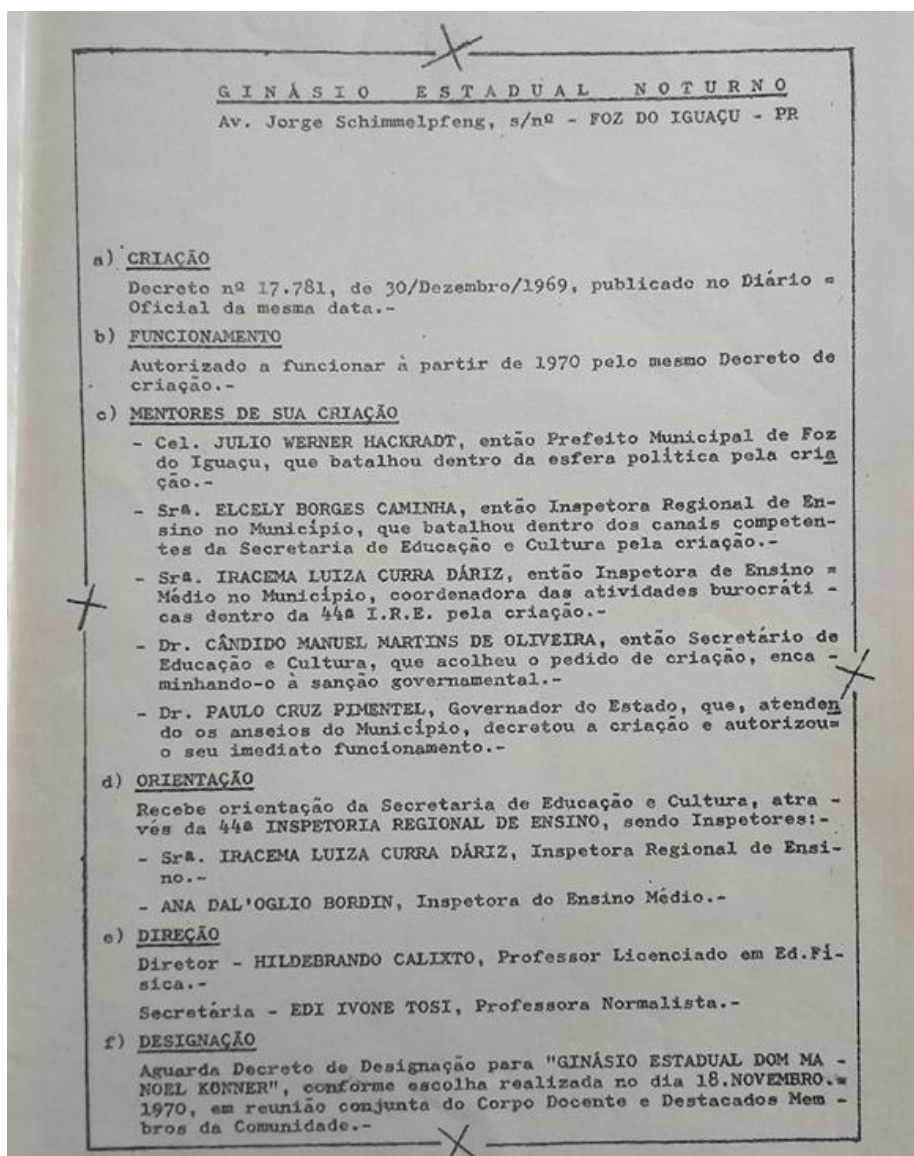
A grande inovação de Julia é dizer que essa cultura é própria da escola. Ela não é um simples reflexo da comunidade externa, mas uma produção interna. Quando se analisa a Ata de 1971, se está olhando para o momento em que a norma (o decreto de criação) tenta se encontrar com a prática (a reunião da comunidade e dos professores). Se fazemos isso, percebemos o quanto o Colégio Könnner é um rizoma em constante crescimento. Como observa Miano (2018) ao analisar a obra de Rockwell, a escola não é um receptáculo passivo, mas um lugar de vida onde os sujeitos interagem com a documentação e as normas. Para a autora, é necessário olhar para: “a escola como um lugar onde se produzem processos documentais e onde a escrita e a leitura não são apenas ferramentas, mas práticas que configuram a realidade escolar” (MIANO, 2018, p. 4).

E Nesta “colcha de retalhos”, cada Cena Fundante ou fotografia representa uma contribuição única. A Fotografia 23, abaixo, do exemplar da biografia de Dom Manoel Könnner da página 2, embora não disposta como Cena Fundante integral, é o rastro essencial que Dominique Julia classifica como o exame das relações que a escola mantém

com as culturas contemporâneas. A mudança do nome para "Ginásio Estadual Dom Manoel Könner" não foi apenas uma formalidade, mas a materialização de uma finalidade social.

A diversidade do ambiente escolar mencionada pelo escritor nos leva a perceber que o espaço escolar é um "objeto histórico" vivo (JULIA, 2001, p. 9), com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Assim, a identidade da instituição é moldada não apenas por normas oficiais, mas pelas pessoas e histórias que carregam o sentido de pertencimento à comunidade de Santa Terezinha de Itaipu.

Fotografia 23: Página 2 do exemplar da biografia de Dom Manoel Könner



Fonte: Acervo Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

O papel amarelado, a textura áspera e a grafia característica da máquina de escrever funcionam como uma porta de entrada para uma análise fundamentada na

materialidade. Tais traços não são meros detalhes, mas sinais da corporalidade histórica do documento. Seguindo a perspectiva de Arata (2011), essas marcas de tempo transformam o papel em um "objeto-memória", uma evidência física das instituições estatais da década de 1970. A leitura deste registro, portanto, transcende o intelectual e alcança o sensorial: ela nos coloca em contato com a presença do passado, permitindo uma experiência que Rockwell (2018, p. 26) define como o encontro com os vestígios das práticas sociais e burocráticas: "De esta manera puede entenderse la preocupación conceptual por definir a la escuela como espacio de encuentro entre sociedad civil y Estado para las clases subalternas". Assim, ao manusear este suporte, estabelecemos um diálogo com o rizoma burocrático e comunitário de 1970, onde o oficial e o vivido se entrelaçam.

O documento é a materialização de uma Cena Fundante, um "relâmpago" no sentido benjaminiano que ilumina e fixa na história o instante em que a instituição é simbolicamente batizada (BENJAMIN, 1940). Este ato, conforme categorizado por Arata (2024), condensa significados cruciais para a formação da identidade institucional. A menção à "reunião conjunta do corpo docente e destacados membros da comunidade" evidencia a materialidade das intenções coletivas: a escolha da figura de Dom Manoel Könner não foi uma decisão verticalizada, mas um ato de memória comunitária. Trata-se de um "querer dizer" coletivo que buscava imprimir na escola os valores de sacrifício e pioneirismo que a biografia do bispo detalhou anteriormente.

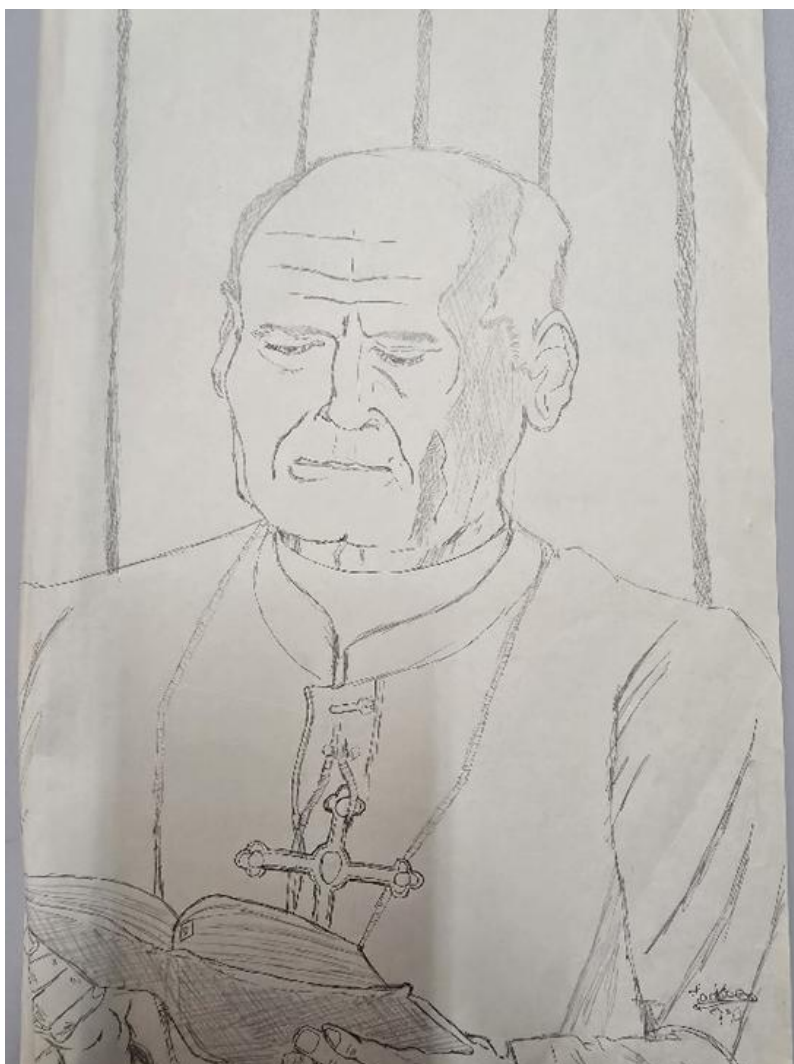
Esta Cena Fundante funciona como um rizoma, nos termos de Deleuze e Guattari (2004), pois brotou de uma rede de conexões heterogêneas e não-hierárquicas entre professores, líderes locais e a inspetoria de ensino. Como um sistema que se expande, a homenagem conectou a trajetória pessoal do "Bispo do Sertão" à história administrativa do ginásio, enraizando a escola na trama cultural da região. Esse caráter rizomático "induz uma predominância dos princípios de heterogeneidade e de conexão" (DOSSE, 2009, p. 407), promovendo a "pluralização identitária" da escola, onde a figura eclesial é convertida em patrono para fundamentar valores públicos e pedagógicos.

Conforme aponta Arata (2024, p. 39), "as cenas de requerimento (...) quase sempre começam com um ato simbólico". No caso desta instituição, o ato é a homenagem póstuma ao sacerdote da Sociedade do Verbo Divino, cuja vida foi dedicada à educação. Como destaca a pesquisa de Dier (1970), Könner é uma figura que transita entre o clero e a formação docente, sendo hoje parte integrante do patrimônio simbólico paranaense.

Nesse contexto, a identidade da escola emerge como um processo de construção historicamente situado. Para Pimenta (2002, p. 18), "identidade não é um dado

imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Em suma, o documento oficial e a homenagem a Dom Manoel Könner exemplificam como a cultura escolar é construída através de atos simbólicos e práticas significativas. Essa relação entre memória e identidade manifesta-se também na Fotografia 24, a seguir, que apresenta um retrato desenhado à mão de Dom Manoel Könner, inspirado na fotografia histórica, número 7, apresentada no Capítulo 1 desta dissertação.

Fotografia 24: Desenho à mão livre de Dom Manoel Könner, feita por um aluno – Ano 1970



Fonte: Dier, 1970 – Biografia de Dom Manoel Könner. Acervo Colégio Estadual Dom Manoel Könner.

A compreensão da fotografia como objeto cultural transcende sua dimensão técnica, situando-se, primordialmente, como um suporte da memória. Esta afirmação encontra eco em estudiosos das ciências sociais e da arte que veem na imagem não apenas um registro, mas uma construção social e subjetiva (FONTANARI, 2016;

ABRAHÃO, 2019). Sob essa ótica, a fotografia funciona como um dos "quadros sociais" da memória, conforme proposto por Halbwachs (2006), permitindo que lembranças individuais se conectem a uma memória coletiva. Como destaca o autor, cada memória individual é, na verdade, um ponto de vista sobre o todo coletivo. Coaduna com essa visão o que escreve Figueiredo (2023, p. 15), ao afirmar que "a imagem é comunicação [...], é objeto de fascínio, de identidade, de mensagem, [...] é tradução de histórias, desejos e sedimentação de símbolos e ícones, modos de ver e de viver". Além disso, o autor reforça que a "memória da humanidade é visual. O que pode justificar tão forte afirmativa são as provas pré-históricas gravadas nas paredes" (FIGUEIREDO, 2023, p. 27).

Diante dessa capacidade de produzir significados, a imagem — ou o que podemos denominar como Cena Fundante — reflete e molda as interpretações da sociedade da qual provém. Esse processo de recordação assemelha-se à proposta da pesquisa apresentada por Pasini (2022), que culminou no livro "Minha Rua, Nossa História". Na obra, o professor Adilson não relata apenas "as identidades e os sentidos das ruas da cidade", mas também "registra uma breve biografia dos homenageados" (PASINI, 2022, p. 11). A memória, portanto, não é uma cópia fiel do passado, mas uma interpretação mediada pelo presente. Afinal, como observa Saussure (1971, apud SOUZA, 2012, p. 408), todo meio de expressão aceito socialmente repousa em uma convenção ou hábito coletivo, o que torna a fotografia um documento vivo de identidade e memória.

Se a fotografia é um "documento vivo", deve-se considerar, conforme Silva (2023, p. 86), que "os documentos relacionados à história somente falam quando questionados" pelo historiador. Nesse sentido, o conhecimento histórico nasce do tripé proposto por Ricoeur (2007, p. 188): rastro, documento e pergunta. Assim, a produção do conhecimento origina-se de "rastros de memórias, incrustadas nos mais sombrios espaços da mente e igualmente concebidas em lembranças e reminiscências, resultantes das experiências vividas por um indivíduo ou em sua coletividade" (SILVA, 2023, p. 90).

No entanto, tais memórias, bem como os lugares e seus significados, só subsistem porque a memória não é espontânea; exige a criação de arquivos e suportes para que o ato de recordar não se perca. Esta dissertação alinha-se justamente a esse esforço: o de salvaguardar a história pouco difundida do Colégio Könnner e de seus sujeitos, até então mantidos no silêncio. Enquanto a fotografia "sedimenta símbolos", cabe ao historiador interrogar também os "arquivos do silêncio" (LE GOFF, 2013; SILVA, 2023) — as lacunas e os esquecimentos intencionais que revelam mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Dando continuidade a essa arqueologia de sentidos, passamos agora à última Cena Fundante, que assinala a inauguração do prédio definitivo da instituição. Este marco registra o momento em que a escola deixa as instalações provisórias, cedidas pelo Ginásio João XXIII, para ocupar sede própria em decorrência da LDB de 1971. Esta Cena atua costurando, na "colcha de memórias" do Colégio Könnner, os retalhos fundantes que, de forma material e concreta, erguem o corpo territorial da instituição.

A placa marca o espaço com as cicatrizes do poder oficial (o "Gesso Ferro") e a resistência do tempo, revelando a natureza rizomática da fundação escolar: uma rede que conecta à vontade simbólica de uma comunidade à sua conquista material. Demonstra-se, assim, que a identidade institucional se constrói tanto na esfera dos significados quanto na luta política por um lugar próprio no mundo.

3.7. A PLACA DE INAUGURAÇÃO

A Cena Fundante 7 transcende o registro fotográfico à medida que o objeto converte seu estado físico em prova da existência e das experiências acumuladas pela instituição. Suas marcas, amassados e corrosões não são meros acidentes cronológicos, mas a própria materialidade da história escolar inscrita no metal — uma presença física no mundo da vida institucional desde novembro de 1978.

Esta placa constitui-se como a Cena Fundante da materialidade. Nesse sentido, a materialidade não se restringe aos aspectos palpáveis do objeto, como sua forma, textura ou estado de conservação, mas abrange também os significados que nele se acumulam ao longo do tempo, a partir de seu uso, de sua permanência e de sua relação com os sujeitos da escola. Assim, o objeto material torna-se suporte de memória e de experiências compartilhadas no cotidiano escolar, conectando diferentes tempos, práticas e sujeitos. Nessa perspectiva, sua materialidade pode ser compreendida de forma rizomática, como um ponto de intersecção a partir do qual se irradiam múltiplas conexões e sentidos, sem hierarquia fixa ou linearidade. Como defende Rockwell (2018, p. 440): “La materialidad escolar puede abarcar aspectos muy diversos pues no es necesario limitarse a aquellas cosas que son palpables y duraderas en las escuelas”.

Nesse sentido, enquanto o documento de 1971 fundou a identidade simbólica (o nome), esta placa funda a identidade territorial. Ela assinala o momento em

que o projeto escolar, antes alojado em espaço cedido, ganha um corpo físico próprio e definitivo. A placa condensa, portanto, o significado de uma luta comunitária por um espaço permanente, consolidando-se como um marco indelével na memória institucional.

Cena Fundante 7: Placa de inauguração do prédio escolar em local definitivo



Data: novembro de 1978

Local: Colégio Estadual Dom Manoel Könner

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Caracterização: A imagem apresenta uma placa de metal, alumínio, presa a uma parede de tijolos no corredor que dá acesso a sala da direção, equipe pedagogia, sala dos professores e secretaria (porta dos fundos) da instituição. A placa exhibe forte desgaste: está amassada, com marcas profundas, riscos e uma corrosão que mancha sua superfície. A inscrição, em letras capitais na cor bronze sobre fundo metálico preto, está parcialmente deteriorada, mas é legível:

"ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

GOVERNO JAYME CANET JUNIOR
ESTA ESCOLA FOI EDIFICADA COM RECURSOS
ADMINISTRADOS PELA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL
DO ESTADO DO PARANÁ - FUNDEPAR

INAUGURADA EM NOVEMBRO DE 1978"

Interpretação: A placa não apenas nomeia a escola; ela nomeia o Estado. A presença dos nomes Estado do Paraná, Jayme Canet Junior (governador à época) e FUNDEPAR sinaliza a mão do poder público no território. Na estrutura conceitual desta pesquisa, essa Cena Fundante atua como um selo de legitimação, declarando à comunidade que aquele espaço pertence, definitivamente, ao sistema oficial de ensino. É, em essência, a certidão de nascimento física da instituição.

Em 1978, sob o ocaso do regime militar, as construções escolares eram erguidas como símbolos de progresso e controle estatal. Contudo, para além da política, a placa impõe-se como um objeto-memória cuja corporeidade — marcada por amassados e corrosões — é a inscrição material do tempo. O desgaste torna-se a materialização da passagem dos anos e a textura áspera da história vivida.

A menção à FUNDEPAR (Fundação Educacional do Estado do Paraná) remete à política de padronização arquitetônica das escolas daquela década. Como Cena Fundante, a placa marca a transição para a modernização, celebrando a passagem do caráter provisório para uma estrutura planejada, técnica e administrada. Ela resume o "corpo territorial" da instituição e, estrategicamente situada no centro do poder administrativo (próxima à direção), serve como um lembrete constante sobre a origem e a autoridade que sustenta a escola. É o "marco zero" da hierarquia escolar.

No entanto, é na sua degradação física — nos riscos que cortam o nome do Estado e na oxidação que obscurece o metal — que reside sua maior força documental. Nesse ponto, ela deixa de ser mera publicidade oficial para se tornar um corpo que "sofreu" o tempo: uma testemunha tátil da resistência da educação pública frente ao desgaste das décadas.

Esta placa constitui um retalho fundamental e paradoxal na colcha de memórias do colégio. Ela opera de forma rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995), estabelecendo conexões heterogêneas: vincula a escola às macroestruturas de poder do Estado e a conecta ao processo de modernização da infraestrutura escolar nos anos 70. É,

em suma, a materialização de uma vitória da luta local — o ponto de chegada de um rizoma que se iniciou no Ginásio João XXIII, no Distrito de Santa Terezinha de Itaipu.

A construção da identidade consolidou-se a partir da inauguração e da apropriação do local como prédio definitivo para esta instituição, que havia recebido, pouco antes (1971), o nome de Dom Manoel Könner. Conforme Pierre Nora (1993), os lugares de memória surgem onde a memória se cristaliza e se refugia, sendo necessários quando já não há uma memória espontânea que sustente a identidade de um grupo. Para este autor, no entanto,

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico (NORA, 1993, p. 9).

Nesse sentido, a placa deixa de ser um mero dado da "história-representação" para converter-se em um suporte da "memória-viva". Ela aponta para uma cultura escolar — compreendida, como já discutido anteriormente, como um conjunto de normas e práticas que orientam tanto os saberes a ensinar quanto as condutas a inculcar. Desse modo, a placa, fixada na parede de tijolos, constitui-se como rastro material dessa norma estatal que se faz prática institucional: ela não apenas anuncia um prédio, mas institui um modo de existir escolar sob a égide do Estado e da FUNDEPAR. Ademais, evidencia a cultura escolar como um fenômeno dinâmico, forjado nas tensões e marcas do tempo, funcionando como um anteparo que resiste ao "tempo homogêneo e vazio" (BENJAMIN, 1940).

Ao fixar-se como testemunho material de uma conquista coletiva, esta Cena Fundante confirma a tese de Elsie Rockwell (2018, p. 440) de que a materialidade escolar transcende o que é meramente palpável, abarcando os múltiplos aspectos que dão suporte à vida institucional. Para Rockwell, os objetos escolares possuem uma "presença" que molda a experiência dos sujeitos; assim, o metal corroído da placa não é um objeto morto, mas um participante ativo da cultura da escola, testemunhando as tensões entre as finalidades políticas (o Governo Canet) e as práticas cotidianas da comunidade.

Trata-se de um retalho que carrega o reconhecimento da comunidade de que aquelas paredes, enfim, tornaram-se suas. Como Julia (2001) destaca, a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame das relações que ela mantém com as culturas contemporâneas a ela, a saber a cultura política, comunitária e religiosa. A placa, portanto, não apenas complementa a fundação simbólica do nome, mas a ancora no concreto, completando o movimento rizomático de constituição da instituição. É o registro da identidade escolar como uma construção contínua, forjada pela vontade de um grupo que, literalmente, ergueu seu próprio território.

Ao articular a homenagem ao sujeito histórico — em sua dimensão simbólica — à Cena de 1978 — com sua densidade material —, percebe-se como eventos aparentemente protocolares constituem marcos fundamentais de um mesmo processo. Enquanto a primeira conferiu valor existencial ao nome da escola, vinculando-a à resiliência de Dom Manoel Könner, a segunda conferiu corpo e lugar ao projeto, ancorando-o definitivamente no solo de Santa Terezinha de Itaipu. Juntas, tais cenas demonstram que a fundação não foi um evento isolado, mas um circuito de significação que entrelaça o simbólico e o material, a vontade coletiva e a formalização estatal.

Essas experiências originárias constituem, portanto, os retalhos primordiais da colcha de memórias do colégio. Longe de serem registros de um passado findo, configuram-se como estruturas de significado que ressoam na identidade atual; a pergunta "Quem somos?" permanece inextricavelmente ligada a esses momentos de nomeação e territorialização.

No capítulo 3, as camadas de significado aqui desveladas — pioneirismo, religiosidade, luta comunitária e conquista material — serão articuladas à formação da memória coletiva. O objetivo será compreender como esses fenômenos se entrelaçam para demonstrar que a escola, em seu devir, é uma construção cultural contínua, dinâmica e rizomática.

4. IDENTIDADE EM DEVIR: A CONSTRUÇÃO RIZOMÁTICA DO COLÉGIO ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER

Nossas discussões compreendem a história não como mero encadeamento de fatos, mas como um processo ativo e contínuo de vir-a-ser. A identidade, por sua vez, não se apresenta como algo estático, mas como um fenômeno que emerge da própria análise e da interação entre os elementos históricos trazidos à tona.

Essa perspectiva encontra respaldo em autores fundamentais desta investigação. Para Deleuze e Guattari (2004), a história é rizomática, composta por devires e conexões múltiplas. Walter Benjamin (1940) nos alerta contra o “tempo homogêneo e vazio”, propondo uma história feita de imagens dialéticas que irrompem no presente. Já Elsie Rockwell (2018) demonstra como a escola constitui um espaço de construção social permanente, onde normas estatais e práticas locais se entrelaçam; a história da educação, assim, não se reduz às leis e reformas, mas inclui as experiências vividas, os usos e as reinterpretações cotidianas.

Nicolás Arata (2024), apresenta as Cenas Fundantes como momentos significativos que condensam sentidos e são ressignificados ao longo do tempo, participando de um processo identitário em movimento. Maurice Halbwachs (1990) reforça que a memória não é apenas recordação, mas uma reconstrução ativa a partir do presente, um processo social de seleção e atribuição de significado. Michel de Certeau (2012) argumenta que a história se faz não apenas pelas grandes estruturas, mas pelas micropráticas, pelos usos que as pessoas fazem dos sistemas — um ato de criação contínua no dia a dia.

Além disso, compreendemos que, a partir dessa dinâmica, a história configura-se como uma “estrutura rizomática”, que define a natureza da identidade em foco: não-linear, conectiva, multiplamente enraizada e anti-hierárquica, conforme proposto por Deleuze e Guattari. Trata-se, portanto, de uma investigação que, a partir das Cenas Fundantes, possibilitou verificar a configuração identitária — rizomática — do Colégio Estadual Dom Manoel Könnér, de 1969 a 1978.

Para tanto, faz-se imperativo situar o lugar latino-americano de onde enunciamos esta análise. A investigação sobre a região Oeste do Paraná e o município de Santa Terezinha de Itaipu — inserido na complexa dinâmica da Tríplice Fronteira e, à época, distrito de Foz do Iguaçu — não é meramente geográfica, mas geopolítica. O

período investigado (1969-1978) coincide com o ápice dos projetos de modernização autoritária e de integração nacional impostos pelas ditaduras civis-militares no Cone Sul. Nesse contexto, a escola não foi apenas uma instituição de ensino, mas um território de disputa onde as diretrizes tecnocráticas da Lei 5.692/1971 e os ideais de segurança e desenvolvimento se entrelaçaram às resistências e anseios das comunidades locais. Assim, ao resgatarmos a trajetória do sujeito histórico que dá nome à instituição e o papel da Igreja na fronteira, buscamos compreender como essa identidade escolar se forjou na fricção entre o projeto estatal de controle e a vida cotidiana que pulsa nas margens do Estado.

Diante da análise historiográfica empreendida, tornou-se evidente que as instituições escolares se constituem na tensão entre normas e apropriações, em um processo sempre inacabado de construção social. Se o capítulo anterior dedicou-se a analisar as Cenas Fundantes — que revelam como a história não se resume à cronologia, mas à ativação dessas cenas no presente, como parte de um processo identitário em movimento —, este terceiro capítulo busca, por meio do diálogo entre a análise historiográfica e a perspectiva teórica rizomática, demonstrar como a identidade institucional emerge rizomaticamente da confluência entre projetos governamentais, lutas comunitárias, heranças religiosas e conquistas materiais, elementos estes que as próprias Cenas Fundantes nos apresentaram.

É essa trama complexa que forja uma cultura escolar singular, capaz de resistir ao “tempo homogêneo e vazio” e de se afirmar, hoje, como um patrimônio vivo da comunidade itaipuense.

4.1. O FIO DA FÉ E DA TRADIÇÃO: A MATRIZ RELIGIOSA DA IDENTIDADE KÖNNER

Os vínculos religiosos marcam profundamente os processos de colonização e o enraizamento social das comunidades. Em Santa Terezinha de Itaipu, essa dinâmica não foi diferente. Conforme Silva (1995, p. 40), o catolicismo predominou desde o início, expressando-se no empenho dos moradores em erguer capelas e fomentar a prática da fé em todos os bairros. Esse espírito manifestou-se emblematicamente em 1952, com a celebração da primeira missa em terras itaipuenses, presidida pelo Padre Bernardo Wolters na casa do colono Mario Ruiz, sócio da colonizadora (SILVA, 1995). Anos mais

tarde, em 1975, a atuação do Centro Espírita Seara do Evangelho (SILVA, 1995, p. 48) passou a demonstrar a diversificação do campo religioso local.

A própria denominação do distrito, criado em 29 de outubro de 1959, reforça essa matriz. Apesar de propostas como "Silvinópolis" terem circulado até 1965, prevaleceu o nome Santa Terezinha, em homenagem a Santa Teresa do Menino Jesus e Santa Face (SILVA, 1995, p. 62), ratificando a influência do imaginário católico na identidade local. Tal identidade não é estática, mas fruto de uma dialética da duração, onde o tempo lento das tradições resiste e dialoga com os eventos imediatos. Nesse sentido, a fé atua como uma estrutura de "longa duração" (BRAUDEL, 1965) e a religião, consequentemente, não é apenas um fato histórico de 1952, mas uma estrutura que permanece no tempo, fornecendo a base de estabilidade necessária para que o grupo enfrente rupturas históricas.

Essa base religiosa constitui o pano de fundo para compreender a construção simbólica da identidade escolar do Colégio Estadual Dom Manoel Könner. A Cena Fundante 6 (escolha do patrono) e a Fotografia 24: Desenho à mão livre de Dom Manoel Könner, feita por um aluno – Ano 1970, revelam como os espaços pedagógicos incorporam e ressignificam elementos do entorno. A trajetória da instituição ilustra como a educação preserva a memória e articula o passado ao presente, transformando a escola em um espaço vivo. Tal como Michel de Certeau (2012) propõe, concebemos a instituição como um *lócus* onde os sujeitos, ao se apropriarem de sua própria história, promovem a emancipação e uma cultura escolar significativa.

Se a cultura é uma "proliferação de invenções em espaços circunscritos" (CERTEAU, 2012, p. 19), essas invenções resultam da ação do homem como sujeito que, por meio da educação, interpreta sua realidade e necessidades (PINTO, 1969, p. 121). A escola, ao racionalizar essa existência, torna-se um "templo da razão" e selo de um poder cultural (CERTEAU, 2012, p. 138). De fato, como assinala Certeau (2012, p. 34), "o desígnio que um grupo elabora traduz-se imediatamente por uma constelação de referências", as quais tornam-se "reais e indispensáveis para que haja comunicação". Esse gesto de criação simbólica, que articula "fontes, uma história, uma iconografia" (CERTEAU, 2012, p. 34), é o que forja identidades e gera heróis e mitos que dão coerência ao coletivo.

O Colégio Könner integra esse processo de fazer-se histórico. Se sua identidade é uma "colcha de retalhos", a fé consolida-se como um dos fios mais resistentes, conferindo-lhe durabilidade. No período recortado por esta investigação (1969-1978), a região vivenciava as intensas transformações causadas pela construção da Usina

Hidrelétrica de Itaipu. Nesse contexto, a religiosidade em Santa Terezinha de Itaipu não se limitou ao campo do sagrado ou das celebrações rituais; ela atuou como um amálgama social capaz de converter a tradição em força política frente aos impactos da barragem. Ao analisar como essa matriz cultural sustentou os sujeitos desapropriados, Matiello (2011, p. 17)²⁹ destaca que:

Foi observado que a religiosidade e as relações de solidariedade da comunidade foram empregadas na legitimação e sustentação da luta e que na formação de uma cultura de resistência, os(as) colaboradores(as) percebem na construção da usina relações de poder, escolhas econômicas e políticas, de modo que concepções de tecnologia caracterizadas pela neutralidade, determinismo e inexorabilidade, passaram a ser questionadas

Essa percepção crítica mencionada por Matiello (2011) sugere que a escola não é apenas uma receptora passiva da história local, mas um espaço de resistência simbólica. Ao integrar a fé e a tradição em seu fazer-se histórico, o Colégio Könner atua no que Maurice Halbwachs (2006) define como a preservação da memória coletiva. Para o autor, a memória não é um fenômeno puramente individual, mas um processo social que necessita de pontos de referência — como a religião e a escola — para se manter viva no espírito do grupo. No caso itaipuense, diante do "desenraizamento" provocado pelas grandes obras estruturais da época (1969-1978), seja a construção da Hidrelétrica de Itaipu, seja pela BR-277, por exemplo, a instituição escolar buscou nos fios da fé o suporte para manter a coesão de uma comunidade em transformação.

Dessa forma, a escolha do patrono e as práticas pedagógicas que resgatam essa identidade funcionam como mecanismos de enraizamento. Como aponta Ecléa Bosi (1979), o enraizamento constitui uma necessidade humana fundamental, sendo a memória o esforço coletivo para retomar o que foi perdido ou ameaçado. Ao analisar como os grupos sociais processam suas lembranças, Bosi observa que o trabalho conjunto de uma comunidade sobre seu passado é capaz de gerar estruturas narrativas próprias. Essa dinâmica justifica a construção da identidade do Colégio Könner, pois, como afirma a autora:

Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros

²⁹ O interesse central da pesquisa de Matiello (2011) reside em compreender as práticas, representações e significados construídos por agricultores desapropriados pela Usina de Itaipu. Utilizando a metodologia da história oral, a autora busca investigar como esses sujeitos elaboraram narrativas de resistência e como a cultura e a religiosidade local serviram de suporte para questionar o discurso hegemônico de progresso e neutralidade tecnológica imposto na época.

"universos de discurso", "universos de significado", que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos (BOSI, 1979, p. 27).

Ao articular essas narrativas entre passado e presente, o Colégio Estadual Dom Manoel Könner transcende sua dimensão de estrutura administrativa para se consolidar como um lugar de memória. Nesse espaço, a tradição religiosa é ressignificada, convertendo-se em um patrimônio cultural que confere sentido e dignidade aos sujeitos frente às pressões da modernidade e aos traumas do desenraizamento.

Conclui-se, portanto, que a matriz religiosa da identidade Könner não deve ser lida como um anacronismo, mas como uma estratégia de sobrevivência simbólica. É o fio que impede que a "colcha de retalhos" se desfaça, garantindo que a educação cumpra sua função mais nobre: a de humanizar e situar o homem em seu próprio tempo e território.

4.2. O FIO DO PODER E DA ORDEM: O ESTADO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Se o fio da fé teceu os valores simbólicos da identidade Könner, um outro fio, igualmente robusto, foi introduzido pela mão do Estado: o fio do poder e da ordem. Sua urdidura manifesta-se com clareza nas análises que emergem de duas Cenas Fundantes: a Primeira Ata (Cena 3) e o Primeiro Currículo (Cena 4).

Da Cena Fundante 3 – o Termo de Abertura da primeira Ata –, emana a formalização e a ordem burocrática. Como observamos no Capítulo 2, esse rito de abrir o livro e rubricar páginas não constitui mera burocracia, mas um gesto que oficializa o nascimento de uma cultura escolar. Essa cultura escolar, conforme já discutido anteriormente a partir de Dominique Julia, refere-se ao conjunto de normas e práticas que orientam tanto os saberes a ensinar quanto as condutas a serem incorporadas. Nesse sentido, a formalização burocrática revela-se parte constitutiva da cultura escolar, pois estabelece normas e fixa práticas. Vale lembrar, ainda, que os sujeitos chamados a operar nesse sistema são também responsáveis por acionar dispositivos pedagógicos que viabilizam sua aplicação (JULIA, 2001).

A partir do século XVI, vê-se a realização de um espaço escolar à parte, separado do seio familiar, "com um edifício, um mobiliário e um material específicos" (JULIA, 2001, p. 13). Nossa Cena Fundante 3 demonstra o quanto o ato de "abrir o livro e rubricar páginas" é material e simbólico, institucionalizando o espaço e o tempo escolar. Portanto, o documento, com sua linguagem solene e assinaturas, constitui um ato

performático de criação da escola pelo Estado. Nele, instaura-se uma cadeia de comando que subordina a instituição à Inspetoria Regional, materializando o poder público como o ente fundador legítimo. Esse gesto ilustra o que Saviani (2008, p. 17) caracteriza como a função da escola enquanto “aparelho reprodutor das relações sociais de produção”, mas também o que Arata (2024) define como “marcas de uma vontade” de organizar o social. Assim escreve Arata (2024, p. 35-36):

Todo proyecto social se coconstruye en una relación específica con los conocimientos sus rituales y sus archivos (identificando saberes socialmente válidos al tiempo que descalifica otros, privilegiando unas formas de conservación del saber sobre otras), con los espacios y sujetos legitimados para su transmisión (definiendo circuitos y formas de circulación del saber, y negando otras) y con las condiciones de posibilidad (materiales y simbólicas) que se deben reunir para acceder y transitar por ellos.

Isso evidencia que o que se conserva — como o Termo de Abertura — tem grande valor histórico e cultural, pois materializa práticas que, de outro modo, se perderiam. O registro oficial confirma o dado levantado por Dominique Julia (2001, p. 15) sobre a raridade da conservação de fontes escolares. Além disso, se símbolos nacionais são ritualizados para construir uma identidade cívica (VÁSQUEZ, 2022), o ato de rubricar a ata é um rito de fundação que marca o início de uma cultura escolar específica. Esse ato burocrático formaliza não apenas um procedimento administrativo, mas a própria identidade e ordem da escola, fixando seu começo e projetando sua continuidade.

Essa lógica de controle aprofunda-se com a Cena Fundante 4, o currículo escolar. Para além de uma lista de disciplinas, o currículo deve ser compreendido como um “documento de identidade” (SILVA, 2005, p. 15). A presença obrigatória de matérias como Educação Moral e Cívica (EMC) e OSPB revela um projeto orientado a forjar um tipo específico de cidadão alinhado ao regime militar. Nesse ponto, o currículo atua como um “poder disciplinar” (PAIVA, 2012, p. 24), cuja função é adestrar para melhor apropriar-se dos corpos e mentes. Como nos modelos religiosos, de quartel ou de fábrica, o sistema disciplinar concentra tecnologias coercitivas de modificação do comportamento em espaços hierarquizados (PAIVA, 2012).

Entretanto, é preciso questionar: como essa imposição estatal foi recebida localmente? A resposta reside na tensão entre a estratégia do Estado e a tática da comunidade (CERTEAU, 1998). Embora o currículo fosse uma ferramenta de doutrinação, a escola no Distrito não era apenas um aparelho ideológico; era o resultado de uma “construção social” (SILVA, 2005, p. 65-70). Percebe-se isso ao analisar a transição da

escola erguida pela comunidade e a solicitação para que o nome da instituição homenageasse o bispo Dom Manoel Könner. A fundação não foi um evento isolado de concessão estatal, mas um circuito de significação que entrelaça o simbólico e o material.

Essa agência comunitária manifesta-se na Cena Fundante 6. Ao escolherem o patrono, os pioneiros operaram uma tática de resistência simbólica, inserindo no aparato oficial uma marca da identidade local. Como afirma Arata (2024), a comunidade não apenas aceitou o "fio da ordem", mas o utilizou como suporte para seu projeto de futuro. Assim, a escola torna-se um espaço de "heterogeneidade e luta" (EZPELETA; ROCKWELL, 1989), um lugar que pode transvestir-se de "campo de negociações sociais e de transformação" (CAFFAGNI, 2024, p. 9). Nele, a busca pela ascensão social ressignifica o currículo prescrito. Sobre essa relação complexa, Miriam Waidenfeld Chaves (2015, p. 1163) pondera que, embora o aluno sofra discriminações do programa institucional, ele "contraditoriamente ainda continua a sonhar com aquilo que possa ser oferecido pela escola".

Nesta perspectiva, a análise de Chaves (2015) enriquece a compreensão de que a fixação do paradigma escolar no Distrito foi parte da consagração de uma "forma escolar" de socialização na modernidade. Há um duplo movimento: ao mesmo tempo em que o Estado estabelecia a escola como lugar legítimo de instrução — visível na imposição das disciplinas militares e no rigor das atas —, ocorria uma transformação nas formas de sentir e agir dos sujeitos. A escola estabelecia uma nova relação social onde o "programa institucional" buscava enquadrar o aluno, contudo, esse espaço permanecia permeado por tensões e transformações nas subjetividades de professores, alunos e comunidade.

A materialidade da Cena Fundante 4 — a fotografia do primeiro currículo — oferece a evidência empírica dessa tensão. A disposição rígida de EMC e OSPB revela a organização do poder disciplinar em sua tentativa de territorialização. Como afirmam Moreira e Silva (2008, p. 59), o currículo é um "produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo". Portanto, o currículo não é neutro, mas um artefato que veicula relações de poder.

Contudo, a análise desta cena a partir de Certeau (1998) permite-nos ver além da mancha gráfica do prescrito. Se o documento registra a estratégia estatal, a própria existência da escola no Distrito é a prova da tática. O aluno, tensionado pela rigidez, continuava a buscar na escola o sonho da ascensão social. A escola, vista hoje através dessa fotografia, deixa de ser apenas um aparelho de reprodução e passa a ser entendida como o resultado de uma construção social. O fio do poder foi costurado sobre a

comunidade, mas foi a agência coletiva que impediu que esse fio se tornasse uma mordaga, transformando-o no tecido de uma identidade resiliente e profundamente enraizada no solo de Santa Terezinha de Itaipu.

4.3. O FIO DA LUTA E DA CONQUISTA: A FORÇA DA COMUNIDADE PIONEIRA

Se os fios da fé e do poder estatal teceram parte da identidade Könnér, o fio da luta e da conquista material, nascido no seio da comunidade pioneira, deu-lhe solidez territorial. Neste trabalho, compreendemos como pioneiros não apenas aqueles reconhecidos pelos marcos legais de criação do distrito ou de emancipação municipal, mas sobretudo os sujeitos que, ao se estabelecerem no território - a frente pioneira, a frente de expansão (MARTINS, 1997, p. 163) -, passaram a produzir cotidianamente o lugar por meio do trabalho, da educação, da religiosidade e das relações sociais, constituindo uma memória coletiva anterior à institucionalização administrativa.

Esse processo de construção coletiva ecoa a reflexão de Rockwell (2018, p. 53) sobre o "comum cultural", onde o conhecimento compartilhado não se esgota, mas se amplifica, criando cultura. A trajetória do colégio é um testemunho desse princípio: o esforço comunitário para erguer uma escola transformou-se num património cultural durável que protege e fortalece a comunidade. Nesta perspectiva, a construção física não é apenas engenharia, mas, como sugere Mayumi Souza Lima (1979; 1989), a materialização de um projeto político-pedagógico onde a comunidade deixa de ser espectadora para se tornar autora do seu próprio espaço.

A Cena Fundante 2, que retrata o primeiro prédio de aulas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), fala do esforço da população local, das paredes semiautomatizadas e da simplicidade que acolheu os alunos. A imagem em preto e branco, com paredes sem reboco e uma cerca de troncos e arame, transmite um ambiente rural em fase inicial. Essa precariedade visual dialoga com o que Dominique Julia (2001) identifica como as condições materiais que moldam a cultura escolar. A silhueta da vaca ao fundo da imagem não é um detalhe aleatório; é a prova de que a escola nasceu imbricada na vida quotidiana, rompendo a barreira entre o "dentro" e o "fora" da instituição. Essa evidência material do que Rockwell (2018) define como o cotidiano escolar é um espaço de intersecção. Essa evidência material do que Rockwell (2018) define como o cotidiano escolar configura-se como um espaço de intersecção. Como discute a autora ao tratar do

“comum cultural” (ROCKWELL, 2018, p. 869), a escola não existe em um vácuo, mas é atravessada pela vida social. Essa imagem, então, revela que, no Könnner, as barreiras entre o “dentro” (o espaço do saber) e o “fora” (o espaço da vida rural) eram praticamente inexistentes, configurando uma identidade escolar profundamente enraizada na realidade de seus sujeitos.

O marco da conquista comunitária, ou seja, a coroação da luta transformada em instituição permanente, está na Cena Fundante 7: a Placa de inauguração do prédio em local definitivo (1978). Esta placa é a Cena Fundante da materialidade. Funciona como um “lugar de memória”, que segundo Pierre Nora (1993, p. 7), “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios, notariar atas, porque essas operações não são naturais.” Isso porque, se cristaliza, assim, o momento em que o esforço mutável do povo ganha uma inscrição oficial e perene. Isto é, a placa de 1978 analisada é exatamente o que Nora descreve como a vontade de memória. Sem a placa, o esforço dos pioneiros ficaria apenas no relato oral (volátil); com a placa, o esforço ganha uma inscrição oficial que pretende durar para sempre. O que não envolve somente aspetos palpáveis, mas mostra o quanto a educação é diversa e está num devir.

Ao relacionar estas cenas com Rockwell (2018), percebemos que a educação se enriquece pelo compartilhamento:

¿Qué pasa en particular con el común cultural donde cabe la educación? (...) Pero en el común cultural no pasa eso, si nosotros como educadores compartimos un conocimiento no nos quedamos sin ello; al contrario, en lo cultural se acrecienta. (Rockwell, 2018, p. 869-870).

Assim como a cultura se desenvolve pelo saber partilhado, a trajetória do Ginásio Estadual Noturno – posteriormente “Ginásio Estadual Dom Manoel Könnner” – exemplifica este processo. A homenagem ao Bispo não apenas preserva a memória de uma figura respeitável, mas agrega valor simbólico à casa de ensino. Esta transição nominal cria uma “cultura escolar” própria que, segundo Dominique Julia (2001), já citado, é um conjunto de normas e práticas que não são mero reflexo do Estado, mas produções internas da escola.

Em “A memória coletiva”, Maurice Halbwachs (1990, p. 33-35), já afirmava que a memória não é algo individual, mas algo que se apoia num grupo. E neste caso, o grupo é a “comunidade pioneira”. Logo, a vaca ao fundo da foto, as paredes sem reboco e a placa de inauguração são marcos que permitem à comunidade reconstruir o seu passado

sempre que olham para o colégio. Além disso, essa força comunitária exemplifica o que Halbwachs (1990) define como memória coletiva: uma recordação que se apoia nos quadros sociais, quer dizer, pontos de referência fixos (lugares, datas, pessoas). Portanto, as Cenas Fundantes 2 e 7 são esses quadros, são pontos de referência materiais — seja a simplicidade do prédio da CNEC ou a formalidade da placa de 1978 — para a memória do grupo tornar-se difusa. É através destes fragmentos que a comunidade consegue reconstruir o seu passado e reafirmar a sua identidade presente.

O diálogo entre a Cena 2 e a Cena 7 revela o embate entre o que Halbwachs (1990) denomina de história e memória coletiva. Enquanto a placa de inauguração é um registo histórico fixo e externo, o fio da luta comunitária é uma memória viva, que se transforma e se adapta às necessidades do grupo, mantendo acesa a chama dos esforços comunitários que a história oficial, por vezes, tende a simplificar. Essa memória viva não flutua no vazio; ela organiza-se e expande-se através de conexões múltiplas, as quais sustentam o quotidiano da instituição.

Nesse sentido, o conceito de "rede" — uma categoria metafórica cara a Rockwell — serve-nos para indagar a complexa cultura escolar. Esse olhar alinha-se à metáfora do rizoma que adotamos, já que ambos exploram a multiplicidade de relações. Como observa Lagoria (2017), baseando-se no pensamento de Deleuze e Guattari, essa configuração permite dar conta do posicionamento dos atores e de como eles se apropriam da escola. Assim, se a cultura é enriquecida pelo compartilhamento, as Cenas Fundantes materializam esse dinamismo, inscrevendo a identidade numa narrativa comunitária.

Essa apropriação mencionada por Lagoria ganha sentido pleno na figura do educando, pois o lugar do aluno é o ambiente escolar; entretanto, "o lugar somente existe se houver relação com ele" (Mello e Hinkel, 2022, p. 148). Isso ocorre quando há a valorização do ambiente e uma formação integral, como preveem os documentos legislativos (Brasil, 1988; 1996). Nesse contexto, a Cena Fundante opera como um signo social que, nos termos de Souza (2012), depende da convenção social para ser interpretado. Aqui, a identidade é produzida por uma rede de relações materiais e simbólicas, onde o chão da escola, como aponta Dominique Julia (2001), é um espaço no qual a cultura escolar é expressa no "remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do carácter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências" (JULIA, 2001, p. 22); a cultura escolar é uma cultura que a escola não se contenta em transmitir, mas que ela própria produz.

Portanto, a história da educação no Könnner, vista como um rizoma ou uma colcha de retalhos, tem na luta comunitária o seu fio mais resistente. Cada nova adição – da construção do primeiro prédio (Cena 2) à inauguração da sede definitiva (Cena 7) – contribuiu para a tessitura complexa desta Casa de Ensino. A história do Colégio Könnner é a história de uma cultura escolar experienciada em luta, onde o passado de conquistas é continuamente reinterpretado como alicerce da sua identidade. E a ideia de Dominique Julia, que reforça que a escola não apenas recebe ordens, mas produz uma cultura própria, fundamenta nossa discussão de que o chão da escola do Könnner foi um espaço de criação de identidade através da luta comunitária, e não apenas o cumprimento de uma burocracia estatal.

4.4. A TRAMA RIZOMÁTICA

O conceito de rizoma, formulado por Deleuze e Guattari e discutido por Rodrigo Matos de Souza (2012), propõe um modelo de pensamento não linear que abarca a multiplicidade de conexões, sem privilegiar hierarquicamente nenhum saber (SOUZA, 2012). Conforme destaca o autor, o rizoma “não é apresentado de maneira única nem enciclopédica pelos autores [...], mas sim em dimensões distintas de apresentação, ao longo de suas obras, num contínuo evolutivo” (p. 235-236). Embora o conceito seja, por vezes, confundido com a ideia comum de “rede”, sua lógica é particularmente fértil para analisar a propagação de fenômenos complexos, como a identidade institucional.

Ao retomarmos esse conceito na dimensão educativa, reafirmamos que a identidade do Colégio Könnner se constitui como um “emaranhado conceitual” (SOUZA, 2012, p. 238). Nela, entrelaçam-se a fé (Dom Manoel Könnner), a ordem estatal (Ata e Currículo), a luta comunitária (Prédio CNEC e Placa) e o território (a Estrada da Cena Fundante 1). Como objeto de conhecimento, a escola é atravessada por variáveis históricas e políticas que a tornam “suscetível a um conjunto de transformações investigáveis a partir da experiência escolar cotidiana” (LAGORIA, 2017, p. 27).

Essa realidade se constrói nas “idas e vindas” entre a norma oficial e o fazer comunitário (ROCKWELL, 2000). Segundo Lagoria (2017), são as ações concretas dos atores que reinterpretam as disposições organizacionais, assegurando a vitalidade das políticas vigentes. Esta compreensão rizomática corrobora a perspectiva de Nicolás Arata e Myriam Southwell (2014) sobre identidades culturais: a identidade não é um núcleo

estável ou uma essência inalterada, mas uma "sutura construída", um ato de poder (ARATA; SOUTHWELL, 2014, p. 66).

A análise das Cenas Fundantes do Colégio Könner encontra em Arata e Southwell (2024) um argumento potencializador de sua relevância, ao proporem uma historiografia da educação latino-americana atenta às ideias em circulação e às práticas que desafiam as narrativas hegemônicas. Para os autores, o balanço historiográfico deve considerar não apenas as diretrizes oficiais, mas os modos como os sujeitos locais interpretam, resistem e reconstroem o sentido da escola em contextos específicos. Ao observar a transição da precariedade da CNEC para a solidez do edifício definitivo, percebe-se a agência da comunidade em converter necessidades materiais em projetos políticos.

Assim, fotografias e registros documentais não são arquivos estáticos; são fragmentos de uma memória que projeta identidades e reivindica a escola como espaço de produção de saber, movendo a história das margens para o centro da vida comunitária. Conforme os autores: "[...] la unidad del objeto [Latinoamérica] no está dada por una positividad subyacente sino por la construcción de la categoría que abre así esa empiricidad muda a una serie de lecturas posibles" (ARATA; SOUTHWELL, 2014, p. 24).

Dessa forma, notamos que a identidade, por ser construída por múltiplos discursos — práticos e jurídicos —, nem sempre complementares, conecta-se pelas Cenas Fundantes. Como propusemos, o Colégio Könner assemelha-se a uma "colcha de retalhos", onde as cenas funcionam como "platôs" em uma rede onde qualquer ponto de um rizoma pode ser ligado com qualquer outro (DELEUZE; GUATTARI, 2004).

Na primeira costura, a Estrada de chão (1953) e a Placa de inauguração (1978) simbolizam o fluxo pioneiro e a posterior fixação territorial. Benjamin (1940) entenderia aqui o passado nos atravessando como um relâmpago que ilumina o instante da conquista material. Embora sejam elementos díspares no tempo, pelo princípio de conexão e heterogeneidade do rizoma, conectam-se para formar a identidade territorial da escola.

Uma segunda costura, de natureza simbólica e política, articula a Primeira Ata (Cena 3) e a Escolha do Patrono (Cena 6). O gesto formal e estatal, enquanto fenômeno burocrático, mostra, na leitura de Rockwell (2018), a voz da lei atuando na função social da escola (SAVIANI, 2008). Já a escolha de Dom Manoel Könner é um ato de consagração comunitária que funciona como uma Cena Fundante (PUIGGRÓS, 1996; ARATA, 2024).

Não há aqui oposição, mas complementariedade rizomática e pluralização identitária (DOSSE, 2009).

Em uma terceira costura, evidencia-se a tensão pedagógica entre o Primeiro Currículo (Cena 4) e a Reunião de Transição (Cena 5). O currículo de 1971 é um artefato não neutro, um "território de disputa simbólica" (SILVA, 1999) que exerce um "poder disciplinar" (FOUCAULT, 2008). No entanto, a ata de transição, com seu minucioso inventário, registra a apropriação comunitária do aparato estatal. Como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola é um palco de lutas onde a comunidade ressignifica conteúdos impostos.

Enfim, a quarta costura entrelaça a materialidade concreta e a imaterialidade simbólica através do Prédio da CNEC (Cena 2) e do Patrono (Cena 6). O primeiro dá o corpo físico que estrutura o cotidiano (ROCKWELL, 2018), enquanto o segundo imortaliza a alma simbólica da instituição, traduzindo o desígnio de um grupo em uma "constelação de referências" (CERTEAU, 2012, p. 34). Essa união forja uma "memória valorativa" que, como aponta Nora (1993, p. 14), atribui ao passado um valor de herança e identidade a ser preservado.

Podemos assim afirmar que a identidade do Colégio Estadual Dom Manoel Könner não é uma essência fixa, mas uma construção rizomática e contínua. Ela emerge do fio da fé, do poder estatal e da luta pioneira em uma trama na qual a costura não linear desses retalhos se dá pelos princípios de heterogeneidade, conexão e multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 2004). A identidade Könner é plural, dinâmica e aberta — uma colcha em constante feitura que articula o passado a partir dos relâmpagos de significado projetados no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesta pesquisa, é imprescindível revisarmos os caminhos percorridos. A pergunta que nos levou a pesquisar, analisar e contar a história do Colégio Estadual Dom Manoel Könner, em Santa Terezinha de Itaipu, cujo interesse central foi identificar os alicerces de sua identidade. Investigou-se a trajetória da instituição movida pela lacuna narrativa sobre seus anos fundacionais (1969-1978) e pela necessidade de compreender a construção de sua identidade institucional. Partiu-se do reconhecimento de que pesquisar uma única escola pode parecer um empreendimento de sentido restrito; no entanto, é justamente sua dinâmica, tensionada entre influências legais e impactos comunitários, que conforma uma identidade cultural singular. O estudo assumiu o desafio de narrar uma história ainda pouco contada, buscando alicerces identitários concebidos como uma construção coletiva e subjetiva.

Para abraçar a complexidade dessa investigação, pautada pela escassez e fragmentação das fontes iniciais, adotou-se a metáfora do rizoma, de Deleuze e Guattari, como ferramenta analítica central. Esta opção metodológica permitiu mapear conexões múltiplas e não hierárquicas, recusando uma narrativa linear e unificada. O objetivo geral foi analisar a construção da identidade e da cultura escolar a partir de suas Cenas Fundantes, categoria teórica que permite acessar episódios e documentos condensadores de significado. A análise concentrou-se em fontes primárias — como a primeira ata, relatórios escolares e um acervo fotográfico esparso —, confrontando-as com o contexto histórico e aportes teóricos sobre memória coletiva, cultura e identidade. Assim, buscou-se uma cartografia interpretativa evidenciando como a identidade emergiu da interação entre projetos estatais, anseios comunitários e experiências concretas.

Ao término deste estudo, reconhece-se que a identidade do Colégio Könner não é um ponto fixo, mas um rizoma em permanente expansão. Como afirmam Deleuze e Guattari (2004), “qualquer ponto de um rizoma pode conectar-se a qualquer outro”, sejam os anos fundacionais, sejam os tempos que ainda virão. Essa perspectiva confirma o que Rockwell (2018) e Ezpeleta & Rockwell (1989) apontam: a escola é um espaço de assimilação e resistência, onde o imposto convive com a gênese de novas ideias e com as forças criadoras que emergem do cotidiano. Nela, os sujeitos — professores, alunos e famílias — são continuamente atravessados por novos significados.

As metáforas ajudam a compreender essa identidade de maneira interativa

pois, como explica Barbosa (2021), elas servem para registrar informações relevantes de nosso cotidiano que, ao serem preservadas na linguagem, tornam-se acessíveis às gerações futuras. De retalho em retalho, forma-se um imenso bordado de “nós”. Como lembra Inés Dussel (2010, apud Arata, 2024, p. 36), as imagens foram usadas desde muito cedo para transmitir memórias e imprimir referências perduráveis. A materialidade a que tivemos acesso é vestígio e símbolo daquilo que a escola escolheu lembrar e do que se perdeu.

O Colégio Könner reflete as transformações da sociedade em que se insere. Sua história inicial — como extensão da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e, mais tarde, instituição consolidada — traduz o movimento de “proliferação de invenções em espaços circunscritos” (CERTEAU, 2012, p. 19). A escola revela-se como um “templo da razão” (CERTEAU, 2012) e um organismo vivo. Nesse entrelaçamento emergem as Cenas Fundantes; para Lagoria (2017), tais relações nascem do encontro intergeracional entre professores e alunos. Percebeu-se também que a memória institucional é relampejante. Cada documento funcionou como uma imagem que “relampeja no momento de perigo” (Benjamin, 1940), tornando a reconstrução do arquivo escolar um ato ético e político de resistência contra o esquecimento.

A costura dessas memórias mostrou que a identidade Könner é uma “composição histórica”, entendida como o processo de articulação entre diferentes fragmentos históricos, sociais e simbólicos que, ao serem conectados, produzem uma unidade provisória de sentido — expressão de poder, escolhas e afetos (ARATA & SOUTHWELL, 2024). Nessa perspectiva, a noção de articulação construída aproxima-se da compreensão de identidade como processo, conforme discutido por Stuart Hall (1997), não como algo fixo ou essencial, mas como uma construção contínua, sempre em formação e atravessada por relações culturais e históricas. Ao escolher o período de 1969 a 1978, empreendeu-se uma disputa com mais de 50 anos de história. Após reviravoltas no projeto e “tomando como base as fotografias como textos a serem lidos” (FIGUEIREDO, 2023, p. 257), o objetivo central foi alcançado ao revelar como a primeira ata e as fotografias condensam significados. Como conclui Figueiredo (2023, p. 258), ao estudar as fotos, o tempo revela rupturas e continuidades em peças miúdas, médias e grandes.

E analisar fontes como as que nos propusemos, confirma que a fotografia não é apenas um registro do passado, mas um texto capaz de desvelar a cultura identitária. Através das fotografias, foi possível 'ler o ordenamento simbólico' (ARATA, 2024) da instituição, permitindo que a pesquisa entrasse na vida entre escolas (ROCKWELL, 2018)

e, conseqüentemente, compreendesse as mudanças e continuidades que os documentos escritos, por vezes, silenciam. Ezpeleta e Rockwell (1989) discutem que os muros, o pátio e as salas de aula "falam". Eles conservam a história das negociações entre o que o Estado quer e o que a comunidade faz. Depreende-se dessa ideia que foi a instalação do prédio de aulas definitivo, em Santa Terezinha de Itaipu, que deu a esse corpo (pátio, paredes e salas de aulas) que permitiu que a cultura escolar do Könnner se tronasse reconhecida como própria e não apenas uma extensão de uma instituição de ensino de Foz do Iguaçu e, muito menos, uma identidade com lugar improvisado, ou emprestado.

Certeau (1998) distingue o lugar - como a ordem geométrica, o prédio -, do espaço - o lugar praticado, vivido -. Isso nos leva a concluir que desde as instalações do primeiro prédio de aulas até a do prédio definitivo, em 1978, o projeto de ensino em Santa Terezinha de Itaipu, teve lugar de fato; com isso, as táticas da comunidade e do sistema educacional puderam se estabelecer. Uma dessas práticas estabelecidas é o currículo educativo.

Ao analisar o currículo sob a ótica de Veiga-Neto (2008), percebe-se que ele funcionou como o artefato que organizou o tempo e o espaço dentro do prédio do Ginásio João XXIII (em 1968), bem como do prédio do Ginásio Estadual Dom Manoel Könnner, inaugurado em 1978. Se o prédio deu corpo à escola, o currículo dando voz e ritmo, definiu os limites entre o saber instituído e a cultura local. O currículo escolar, então, longe de ser apenas uma prescrição técnica, revelou-se como uma Cena Fundante de disputa simbólica: projetos de escolarização em massa do Estado e ideais cotidianos itaipuense, como o caso de as crianças terem que ir estudar em Foz e não terem local público gratuito para estudar a faze ginásial em santa Terezinha; transformando vínculos e conteúdos burocráticos em práticas de pertencimento local. Desta forma, o currículo atuou como um rizoma, conectando as necessidades da vida rural e pioneira aos anseios de ascensão social e formação humana da comunidade.

Ao final desta investigação, queremos parar e olhar as sete Cenas Fundantes, não como fatos isolados, mas como um fenômeno de "sobrevivência cultural" (ou *Survivance*³⁰, no original) cheio de identidade, que quando aplicado à história das

³⁰ WARBURG, Aby. *A presença do antigo*. Tradução de Cássio Fernandes. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. A sobrevivência cultural pode ser compreendida como o processo pelo qual elementos do passado são reativados no presente, funcionando como força de continuidade e resistência. Trata-se de um indicativo de que a identidade escolar não é estática, mas um organismo vivo que, mesmo diante de crises, se transforma e permanece. Aby Warburg cunhou o termo "sobrevivência" (*Nachleben*) para explicar como imagens e símbolos do passado continuam ativos e reaparecem em outros tempos. Essa ideia aproxima-se da concepção de tempo histórico em Walter Benjamin, para quem o passado não está encerrado, mas irrompe

instituições escolares como da instituição Colégio Könner, não significa apenas o ato de não morrer ou durar no tempo, mas ao fato de carregar uma responsabilidade teórica profunda que pode ser explicada da seguinte forma em nossa pesquisa, baseando-se nos autores que discutimos.

Primeiro, pela sobrevivência como um lampejar, na qual a história – por conseguinte a identidade e a cultura escolar - do Könner, são comparadas ao rastro de luz criado por um relâmpago, como fala Walter Benjamin (1940) nas teses sobre o conceito de história (teses V, VI e VII). Assim, mesmo que uma cultura ou uma história pareça ter sido apagada pelo tempo ou pelo silêncio dos arquivos, ela sobrevive em fragmentos (uma foto, uma ata, uma placa de inauguração). É a força de um passado que se recusa a desaparecer e reaparece no presente para dar sentido à identidade atual, desde que questionado. Não é uma herança intacta, mas um "lampejo" que resiste.

Um segundo modo, enxerga a sobrevivência como resistência ativa, na qual a cultura não morre; ela, que, por vezes, entra num estado de latência, volta a vibrar quando alguém olha para um fragmento do passado (as fotos, a ata, a placa) e começa a analisá-lo historicamente, por exemplo. Portanto, sobrevivência cultural é a renovação da cultura através da ação e, isto é o que a comunidade de Santa Terezinha de Itaipu fez ao erguer a escola com as próprias mãos e solicitaram escola no próprio Distrito, por exemplo. E eles não apenas sobreviveram ao isolamento geográfico; eles usaram a educação como uma ferramenta de presença política. É sobreviver criando algo novo para garantir o futuro.

Para Candau (2010) a cultura é um campo de lutas, de hibridismos e de produção de sentidos. As culturas são processos dinâmicos, históricos, que se transformam permanentemente, estão em contínuo movimento de criação e recriação, são tecidas por fios de diferentes cores e texturas, são híbridas e se constroem em processos de interação social (CANDAU, 2010, p. 33). Ao analisarmos as Cenas Fundantes, percebemos que a identidade do Colégio Könner se assemelha ao que Candau (2010) define como cultura: um processo dinâmico e híbrido, tecido por fios de diferentes cores e texturas. O que sobreviveu desses anos fundacionais não foi uma tradição imóvel, mas uma cultura em contínuo movimento de criação, onde a interação entre a comunidade e a instituição produziu sujeitos diferenciados e uma memória coletiva resistente.

Finalmente, enxergar nossa instituição e sua identidade, sobrevivente por causa de memória praticada. Essa memória praticada aparece em Elsie Rockwell (2018),

no presente em momentos de intensidade — como um relâmpago —, produzindo novas possibilidades de interpretação e sentido.

embora ela utilize frequentemente os termos memória coletiva, experiência docente e saberes da prática, que estão intrinsecamente ligada à forma como a história da escola não é apenas o que está escrito nos documentos oficiais, mas o que permanece vivo nas ações do dia a dia: “es importante tener en cuenta este contexto al abordar las culturas escolares. Ciertamente, las prácticas escolares suelen ser distintas a los usos cotidianos y oficiales de la lengua escrita” (ROCKWELL, 2018, p. 606).

São os valores, os ritos e os símbolos (como o nome do patrono ou o currículo) que permanecem vivos no cotidiano da escola, mesmo que as leis e o prédio mudem. É a identidade da instituição que sobrevive através das gerações de professores e alunos. A memória do Colégio Könnner não está estática na ata de fundação, mas é uma memória praticada, que se renova a cada geração de alunos e professores que ocupam aquele espaço, transformando a herança dos pioneiros em uma identidade viva e resistente.

A estrada, o prédio da CNEC e a placa de inauguração são Cenas Fundantes que ativam memórias coletivas. Como indaga Braudel (1965, p. 274): “o que não daria o viajante do atual para ter êste recuo [...] que desmascararia e simplificaria a vida presente?”. Três fios emergiram: o da fé, o do poder estatal e o da luta comunitária. Embora Michael W. Apple (2002, p. 112) aponte que as instituições atuam como agentes reprodutores, esta instituição não foi apenas reprodutora de uma visão estatal, mas uma ferramenta para cidadãos itaipuenses fazerem ouvir sua voz. Exemplo disso é que as primeiras madeiras serradas em Santa Terezinha, na Serraria Dal Bó, foram destinadas à construção de uma Escola (SILVA, 1995, p. 49) e a própria comunidade solicitou a extensão do Ginásio (SILVA, 1995). Ademais, quando foi criado o Ginásio João XXIII (1968), a diretoria do Núcleo da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos era os próprios colonos (pessoas que vieram morar nessa região); o professor Adilson Pasini, utilizado como referência em nossa dissertação, se formou em 1970 e tem livro publicado (2022) que conta parte da história que estamos contando.

A principal contribuição desta dissertação é dar visibilidade a uma história que corria risco de silenciamento. O trabalho reafirma a memória como patrimônio (HALBWACHS, 1990); a escola como lugar de formação humana (Saviani, 2013), de escolarização em massa (SILVA, 2005) e de aplicação do currículo (VEIGA-NETO, 2008). Nesse sentido, o projeto para estruturar o acervo, intitulado “Revolucionando o Ensino Médio: alunos de altas habilidades na vanguarda da iniciação científica”, atende à necessidade de preservar a historicidade da educação (CASTANHA; ORSO; SILVA &

CARVALHO, 2010).

Ao longo desta investigação, a contextualização histórica da região Oeste do Paraná também evidenciou que os processos de ocupação territorial e formação das comunidades locais ocorreram em um espaço anteriormente habitado por povos indígenas, cuja presença foi frequentemente invisibilizada pelas narrativas tradicionais de colonização. Embora esta pesquisa tenha se concentrado na constituição da identidade e da cultura escolar do Colégio Estadual Dom Manoel Könner, reconhece-se que a compreensão mais ampla da formação regional demanda atenção às múltiplas experiências históricas que compõem esse território. Nesse sentido, a presença indígena e os impactos dos processos de colonização constituem aspectos relevantes para futuras investigações, ampliando as possibilidades de interpretação da história local e de suas instituições educativas.

Com nossa pesquisa, pudemos compreender que a fundação do Colégio Könner não foi um evento isolado, mas um circuito de significação. Enquanto a escolha do patrono Dom Manoel Könner conferiu à instituição um valor existencial e simbólico de resiliência, a 'Cena de 1978' (a inauguração do prédio) conferiu-lhe corpo e lugar, ancorando definitivamente a escola no solo de Santa Terezinha de Itaipu. É para Roger Chartier que trabalha com a ideia de circuitos de significação e como

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002, p. 17).

Essas representações (como o nome de um patrono) moldam a percepção da realidade social, que notamos como a escolha do nome Dom Manoel Könner não foi apenas uma formalidade, mas uma estratégia de representação que conferiu prestígio e um sentido ético (resiliência) à escola antes mesmo de ela ter o prédio físico. Essa relação entre o simbólico e o material corrobora a perspectiva de Halbwachs (1990), para quem a memória coletiva necessita de uma base espacial para se consolidar e dar continuidade à identidade do grupo, e isso faz com que um grupo tenha contato e estabeleça relações com outro grupo, como afirma o escritor (HALBAWACHS, 1990, p. 46). Além disso, é por causa da unidade causada por essas relações que existem mais grupos e isso faz com que a memória seja um elo que une, que se multiplica, que desacelera e, isso é natural (NORA, 1993, p. 9).

Outro ponto relevante é que a identidade escolar é uma construção

contínua, que se desdobra e é construída pela vontade de um grupo que 'literalmente ergueu seu próprio território', mas consolidou seu objetivo quando esta instituição passa a estar localizada em um lugar definitivo e não mais emprestado. Assim, a ancoragem da escola no solo de Santa Terezinha de Itaipu, corrobora com a tese de Rockwell (2018) de que a materialidade escolar é parte intrínseca da cultura institucional, sendo o espaço físico o lugar onde as tensões entre o instituído e o vivido deixam suas marcas mais profundas, no entanto não é somente isso. Para a autora (ROCKWELL, 2018, p. 454), não é necessário tomar a noção de materialidade somente como sinônimo de algo físico, mas também de deve tomar os termos como uma metáfora que conduz a compreensão de envolve questões também de leis e normas, entre outras possibilidades. Portanto, o espaço escolar não é um ambiente passivo, mas um território construído pelas práticas sociais e pela apropriação local, tornando-se o registro físico da identidade coletiva.

Vale ressaltar que Rockwell (2018), ao tratar da construção das salas de aula, embora esteja discorrendo sobre a educação popular e as lógicas de escolarização mexicanas, apresenta uma reflexão que dialoga com o contexto aqui analisado: “a lo largo de los años venideros, las comunidades solicitaban maestros, y a menudo invertían recursos locales para la construcción de las aulas para poder contar con la educación pública” (ROCKWELL, 2018, p. 794). Nesse sentido, o prédio construído pelo governo estadual e inaugurado em 1978 foi precedido pelo esforço da própria população, que idealizou e construiu as primeiras salas de aula para atender suas crianças e adolescentes, erguendo-as com as próprias mãos na expectativa de acesso à educação pública que se delineava naquele período.

Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar o recorte temporal e aprofundar as memórias orais. Em síntese, o Colégio Dom Manoel Könner é um rizoma cultural. Sua história fundacional permanece como imagem relampejante. Ao elaborar uma análise de suas condições históricas, a escola percebe que nela se incrustaram princípios que ainda moldam sua identidade, embora sempre haja estratégias e táticas (CERTEAU, 2012) que levam a resultados diversos, pois “as várias linguagens [...] vão constituindo sujeitos diferenciados” (CANDAUI, 2010, p. 21).

E por que finalizamos dizendo que ao definir que a identidade fundante do Colégio Könner é um caso de Sobrevivência Cultural? Porque ela não existe apenas por uma vontade comunitária apenas ou burocracia estatal, mas do encontro de ambas. Ela é o resultado também de uma luta histórica da comunidade itaipuense. As Cenas Fundantes que analisamos, são os vestígios físicos dessa sobrevivência.

Portanto, em resumo, essa sobrevivência cultural é o ato de transformar o passado em um combustível para a resistência e a continuidade no presente. É a prova de que a identidade da escola é um organismo vivo que, apesar das crises, se adapta e permanece. E que esta inclusão de novos conhecimentos sobre este espaço educativo e cultural, o Colégio Könnner, possa ser uma “contribución clave para crear un mundo donde quepan muchos mundos” (ROKWELL, 2018, p. 825).

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Fernanda Birolli. **Pode a foto capturar o gesto?** *Revista Diálogos com a Graduação*, ano 17, n. 36, p. 289–301, 2024. Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/b44mYxTt6bckMgsnx3xGsSL/?lang=pt&format=pd>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ARATA, Nicolás. **Democracia, imaginação política e soberania educativa: uma leitura de las escenas fundantes da pedagogia latino-americana**. *Revista Tlatelolco*, UNAM, PUEDJS, v. 2, n. 2, p. 1–25, jan./jun. 2024. Disponível em: https://puedjs.unam.mx/revista_tlatelolco/democracia-imaginacion-politica-y-soberania-educativa-una-lectura-de-las-escenas-fundantes-de-la-pedagogia-latinoamericana/. Acesso em: set. 2024.
- ARATA, Nicolás; SOUTHWELL, Myriam (org.). **Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico**. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2024.
- ARQUIVO DO COLÉGIO ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER (Santa Terezinha de Itaipu). **Catálogo fotográfico**. Fotografia dos ipês-amarelos com a legenda “Cartão Postal do Colégio”. Ago. 2002. 2 fotografias, color. Localização: Arquivo Escolar da instituição.
- ARAÚJO, Marcia Baierdorf. **Ensaio sobre a sala de aula: narrativas e reflexões da docência**. Curitiba: Ibpx, 2010.
- ARAÚJO, Marcia Angela Martins de; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Proposta pedagógica curricular: ensino fundamental (anos iniciais), rede pública municipal – região da AMOP 2020**. Cascavel: AMOP, 2020.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história: edição crítica**. Tradução de Adalberto Müller; Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.
- BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito da história**. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 [1940]. v. 1.
- BONATO, N. M. C. **Memória da educação: preservação de arquivos escolares**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Dimensão, v. 6, n. 35, set./out. 2000.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais: a longa duração**. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294, abr./jun. 1965.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Manual de levantamento da produção documental**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1986. (Publicações técnicas, 44).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Ideb**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 maio 2024.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. **Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 124, p. 1–21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204250>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, Paulo Roberto de. **Botânica: morfologia interna das plantas (anatomia) / morfologia externa das plantas (organografia)**. São Paulo: Ícone, 2009.

CASTANHA, André Paulo; ORSO, Paulino José; SILVA, João Carlos da; CARVALHO, Marco Antônio Batista (org.). **História da educação: pesquisa, levantamento de fontes e instituições escolares**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **As relações entre a escola e o aluno: uma história em transformação**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 445–463, abr./jun. 2015.

CIRIO, Dom Armando. **Anotações da vida e da atuação da Diocese de Toledo: 1960–1978**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2014.

CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. **História institucional**. Disponível em: <https://www.cnecedu.org.br>. Acesso em: 23 jul. 2025.

COLÉGIO ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER. **Apostilas organizadas com cópias dos livros de atas de resultados de exames finais do Ginásio Estadual Dom Manoel Könnner**. Santa Terezinha de Itaipu, 1968–1975. Acervo documental da instituição.

COLÉGIO ESTADUAL DOM MANOEL KÖNNER. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Terezinha de Itaipu, 2023.

CORREIO BRAZILIENSE. **De colônia militar a destino turístico mundial: a incrível transformação de Foz do Iguaçu**. *Correio Braziliense*, 2022. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/cbradar/de-colonia-militar-a-destino-turistico-mundial-a-incrivel-transformacao-de-foz-do-iguacu/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: UFGD, 2010.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rizoma**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

DIER, Claudio. **Biografia de Dom Manoel Könnner, ex-prelado e bispo de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: Acervo do Colégio Estadual Dom Manoel Könnner, 1970.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio; TALLEI, Jorgelina Ivana. **La dimensión de la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2263–2278, out./dez. 2021.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUSSEL, Inés; ABRAMOWSKI, Ana; IGARZÁBAL, Belén; LAGUZZI, Guillermina.

Aportes de la imagen en la formación docente: abordajes conceptuales y pedagógicos. Documento de trabalho. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa (C.A.I.E.), Línea: Pedagogías de la Imagen, jun. 2010. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

EVERT, Ray F.; EICHHORN, Susan E. **Raven: biologia vegetal.** Revisão técnica de Jane Elizabeth Kraus. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

FEDALTO, Dom Antônio Marchetti. **História da Igreja no Paraná: contribuições de Dom Pedro Antônio Marchetti Fedalto para o jubileu de ouro do Regional Sul 2 da CNBB.** Curitiba: Regional Sul 2, 2017.

FEDALTO, Dom Pedro Antônio Marchetti. **Reminiscências: 90 anos de idade – 50 anos de bispo.** Curitiba: Gráfica Infante, 2017.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de. **Fotografias de professoras: uma trajetória visual do magistério em escala municipal do Rio de Janeiro no Brasil do século XIX e início do século XX.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2023.

FLORES, Claudir; BESEN, Fabíola Graciele; ARAÚJO, Tércio Vieira de; SERAFIM JUNIOR, Valdir. **Impacto dos recursos de royalties da Itaipu nas receitas e despesas dos municípios lindeiros paranaenses.** *Revista da UNIFEBE*, Brusque, v. 1, n. 21, p. 98–128, maio/ago. 2017.

FONSECA, João Pedro da. **A escola como objeto de estudo.** *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 123–125, jan./jun. 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v15n1/v15n1a07.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FONTANARI, R. **Como ler imagens? A lição de Roland Barthes.** *Galáxia* (São Paulo, online), n. 31, p. 144–155, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/PTKHHNJ3JXNw8sBnKxkmSky/?format=pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOZ DO IGUAÇU. Câmara Municipal. **História do município.** [s.d.]. Disponível em: <https://www.fozdoiguacu.pr.leg.br/institucional/historia>. Acesso em: 27 jul. 2025.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRAGO, Antônio Viñao. **Espaço e tempo escolares**. Tradução de Ernani Rosa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes**. São Paulo: Summus, 2009.

GUIZZARDI, Dom Laurindo. **História da diocese de Foz do Iguaçu**. Brasília: Edições CNBB, 2014.

GURGEL, Diogo de França. **Da metáfora em sua face retórica**. *Griot: Revista de Filosofia*, v. 15, n. 1, p. 362–375, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5766/576664563021/html/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

H2FOZ. **Linha do tempo: história de Foz do Iguaçu**. H2Foz, 17 out. 2022. Disponível em: <https://www.h2foz.com.br/especial/linha-do-tempo-historia-foz-do-iguacu/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss: conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ITAIPU BINACIONAL. **Royalties**. Disponível em: <https://www.itaipu.gov.br/sustentabilidade/governanca/royalties>. Acesso em: 4 mar. 2025.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9–45, jan./jun. 2001.

KONNER, Colégio Estadual Dom Manoel. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Terezinha de Itaipu, 2023.

KOSSOY, Boris. **Construção e desmontagem**. *Revista USP*, São Paulo, n. 62, p. 224–232, jun./ago. 2004. Texto expandido de conferência apresentada no ciclo “La Imagen como Fuente de Investigación”, Instituto Mora, Cidade do México, out. 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Edição revista. Disponível em:

https://www.academia.edu/78836212/KOSSOY_Boris_Fotografia_and_Hist%C3%B3ria_S%C3%A3o_Paulo_Ateli%C3%AA_Editorial_2001_Edi%C3%A7%C3%A3o_revista.

Acesso em: 10 jan. 2024.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRÜGER, Helena; FERNANDES, Mayala; FÁVARO, Bruno; BUDEL, Caio. **Terras sagradas x usina hidrelétrica: como a construção da Itaipu causou “apagamento violento” de indígenas do Paraná**. G1, 30 out. 2025. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/terras-sagradas-x-usina-hidreletrica-como-construcao-da-itaipu-causou-apagamento>. Acesso em: 16 jan. 2026.

LAGORIA, Silvana Lorena. **Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 248, p. 11–28, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2921>. Acesso em: 24 maio 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Mayumi Souza. A criança e a percepção do espaço. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 31, p. 73-80, 1979.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes. **Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher**. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285–296, 2006.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná).

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas**. In: SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51–69.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MASUZAKI, Teresa Itsumi. **A luta dos povos Guarani no extremo oeste do Paraná**. *Revista Pegada*, v. 16, número especial, maio 2015. Mundo do Trabalho (número especial da XV Jornada do Trabalho).

MATIELLO, Catiane. **Narrativas tecnológicas, desenraizamento e cultura de resistência: história oral de vida de famílias desapropriadas pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu**. 2011. 302 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MEDEIROS, R. H. A. **Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento**. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 3., 2003, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.

MELLO, Jamer Guterres de; HINKEL, Jansen. **Conflito Israel–Palestina: questões metafísicas sobre a noção de lugar e seus registros documentais**. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Faculdade Casper Líbero*, ano 25, n. 52, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/1801>. Acesso em: mar. 2024.

MIANO, Amalia. **Resenha de *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* [Antología esencial]**. *Education Review*, [s. l.], v. 25, p. 1–7, 21 nov. 2018. Disponível em: <https://www.aacademica.org/amalia.miano/138>. Acesso em: 24 maio 2024.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ZAIA, Iomar Barbosa; VENDRAMETO, Maria Cristina. **Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 47–62, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2295/46-dossie-moraescsv_etal.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná: ocupação do território, população e migrações**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná: textos introdutórios).

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Ática, 2001.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. **Fronteira: espaço de referência identitária?** *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 27–41, dez. 2007.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7–28, dez. 1993.

NÓVOA, Antônio. **Carta a un joven historiador de la educación**. *Historia y Memoria de la Educación*, n. 1, p. 23–58, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276163080_Carta_a_un_joven_historiador_de_la_educacion. Acesso em: abr. 2024.

OLIVEIRA, Terezinha; RUBIM, Sandra Regina Franchi. **A imagem como uma possibilidade de sensibilização na Educação**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 625–641, set./dez. 2011.

PAIVA, Franceil de Nascimento. **Vigiar e punir: o sistema prisional na visão de Foucault**. 2012. 39 f. Monografia (Licenciatura em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação**. Parecer nº 80/1970. Curitiba: CEE, 1970.

PARANÁ. **Decreto nº 17.781, de 30 de dezembro de 1969**. Cria o Ginásio Estadual Noturno (G.E.N.), em Foz do Iguaçu. Curitiba: Casa Civil, 1969.

PARANÁ. **Decreto nº 22.584, de 8 de março de 1971**. Determina que o Ginásio Estadual Noturno passe a denominar-se Ginásio Estadual Dom Manoel Könner. Curitiba: Casa Civil, 1971.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 7.572, de 3 de maio de 1982**. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 4 maio 1982.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Portaria nº 681/1971, de 10 de março de 1971. Autoriza o funcionamento do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner. Curitiba: SEED, 1971.

PASINI, Adilson. **Linha do tempo**. Santa Terezinha de Itaipu: Prefeitura Municipal de Santa Terezinha de Itaipu, 2022. Disponível em: <https://www.stitaipu.pr.gov.br/cidade/historia.html>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PASINI, Adilson. **Minha rua, nossa história**. São Miguel do Iguaçu, PR: Grasmil, 2022.

PEÇANHA, Valéria Lopes; SOUZA, Luiz Eduardo Espindola de. **O espaço-tempo escolar como elemento curricular**. Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 101, p. 173–176, jan./abr. 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PUIGGRÓS, Adriana. **Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana**. In: CUCUZZA, Rubén (comp.). *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996. p. 95–110.

RAGAZZINI, Dario. **Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?** Tradução de Carlos Eduardo Vieira. Educar em Revista, Curitiba, n. 18, p. 13–28, 2001.

REZENDE, Cássia J.; TRICHES, Rozane I. **O ensino de história regional e local no contexto da história global**. Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 7–26, 2005.

RIBEIRO, Maria de Fátima Bento. **Itaipu, a dança das águas: histórias e memórias de 1966 a 1984**. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas: relatos y presencias**. Antología esencial. Compilação de Nicolás Arata, Juan Carlos Escalante e Ana Padower. 1. ed. Ciudad

Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023. E-book. ISBN 978-987-722-311-8.

Disponível em:

https://www.academia.edu/119655299/Elsie_Rockwell_Vivir_entre_escuelas_relatos_y_pr esencias_Antolog%C3%ADa_esencial. Acesso em: 15 out. 2024.

SANTA SÉ. **Site oficial do Vaticano**. Disponível em: <http://www.vatican.va>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético**. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185–209, jan./abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. Ideação, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 10, p. 11–26, jul./dez. 2008.

SCHAURICH, Amanda Caroline Schallenberger; CANAN, Ricardo; MATTEI, Silvia. **A realocação dos indígenas Guarani do oeste do Paraná afetados pela construção da hidrelétrica de Itaipu: os prejuízos sociojurídicos e o direito à identidade cultural**. Caderno Humanidades em Perspectivas, Curitiba, v. 7, n. 16, p. 159–176, 2023.

SCORTEGAGNA, Adalberto; REZENDE, Cláudio J.; TRICHES, Rita Inocência (Orgs.). **Paraná, espaço e memória: diversos olhares histórico-geográficos**. Curitiba: Bagozzi, 2005.

SEPÚLVEDA VÁSQUEZ, C. G. (2022). “Menos cóndor y más huemul”: el ejercicio de pensar con Gabriela Mistral. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 63-84. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.389>

SILVA, João Carlos da. **Interfaces entre memória e história da educação**. Cascavel: UNIOESTE, 2023.

SILVA, Sebastião Francisco da. **Na terra dos pioneiros: Santa Terezinha de Itaipu**. Foz do Iguaçu, PR: Gráfica Elza Ltda., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, Rodrigo Matos de. **Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 18, p. 234–259, maio/out. 2012.

STANISKI, A.; KUNDLATSCH, C. A.; PIREHOWSKI, D. **O conceito de lugar e suas diferentes abordagens**. Perspectiva Geográfica, [s. l.], v. 9, n. 11, 2015. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/11154>. Acesso em: mar. 2024.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VÁSQUEZ, Carola Gabriela Sepúlveda. **Gabriela Mistral: das danças de roda de uma professora consulesa no Brasil**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

VATICANO II. **Constituições, decretos e declarações**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2023. (Coleção Documentos do Concílio Vaticano II).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. In: TRAJETÓRIAS e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35–50. (Anais do XIV ENDIPE).

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, Andre Luiz. **Arquivos e educação: prática de arquivamento e memória**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 29, p. 1–17, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez>. Acesso em: 24 maio 2024.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

WARBURG, Aby. **A presença do antigo**. Tradução de Cássio Fernandes. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

ANEXO

– AS PALAVRAS VOAM, OS ESCRITOS PERMANECEM

A máxima de Fedalto (2017, p. 3), "As palavras voam, os escritos permanecem", serve como alicerce e justificativa para este anexo. Em uma trajetória que se inicia em 1968, a história do Colégio Könnner não é feita apenas de memórias abstratas, mas de decretos, portarias e atas que consolidaram a educação no Distrito de Santa Terezinha.

Preservar estes registros — desde a doação do terreno pela Colonizadora Criciúma até a instalação no prédio definitivo em 1978 — é garantir que o esforço dos pioneiros, diretores e alunos não seja apagado pelo tempo. Este documento organiza cronologicamente os fatos que transformaram um núcleo de educandários gratuitos em uma instituição de referência, reafirmando que, enquanto a fala é efêmera, a história escrita se torna um legado eterno para a comunidade.

- **1968** – Criado em Santa Terezinha o Núcleo da campanha Nacional de Educandários Gratuitos com a finalidade de trazer o Curso Ginásial. Cria-se o Ginásio Comercial João XXIII.

Colonizadora Criciúma doa uma área de 4.500 m² na Rua dos Estudantes, esquina com João XXIII, para a construção do primeiro Ginásio Comercial da cidade; local da futura extensão do Ginásio Estadual Dom Manoel Könnner até 1978.

- **03/1968** – Início do ano letivo escolar no Ginásio Comercial João XXIII. "O corpo docente era composto por Narciso Valiati, Áureo Eyng, Agenor Alberton, Aldivo Wegner e Nélida Boiarski, e o presidente da entidade foi o senhor Flávio Dal Bó" (Pasini, 2022, p. 130).
- **03/12/1968**: Dom Manoel Könnner falece na cidade de Paderborn, Alemanha. No entanto, sua memória, como afirma Cirio (2014, p. 264), "entrou na lenda de um pioneirismo missionário que tem muito de extraordinário pela sua originalidade".
- **27/03/1969** - O trecho da BR-277, entre Curitiba e Foz do Iguaçu, foi oficialmente inaugurado, pelo então presidente brasileiro, Artur da Costa e Silva.
- **30/10/1969** – Emilio Garrastazu Médici assume como presidente do Brasil.
- **30/12/1969** – O governo do Estado do Paraná, pelo Decreto N° 17.781, cria na Secretaria de Educação e Cultura de Foz do Iguaçu, o Ginásio Estadual Noturno (G. E. N.). Os mentores da criação do Ginásio Estadual Noturno, são: Coronel Júlio Werner Hackradt (Fotografia 25 abaixo), então prefeito municipal da cidade; Elcely

Borges Caminha, inspetora Regional de Ensino no município; Iracema Luiza Curra Dáriz, inspetora de Ensino Médio no município, coordenadora das atividades burocráticas dentro da 44ª Inspetoria Regional de Ensino (I.R.E.)³¹; Cândido Manuel Martins de Oliveira (Fotografia 26 abaixo), Secretário de Educação e Cultura - este, acolheu o pedido e encaminhou ao governador.

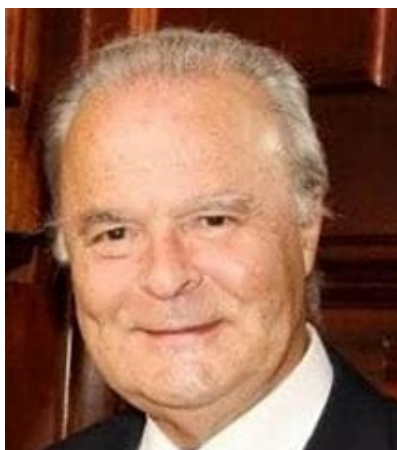
Fotografia 25: Coronel Júlio Werner Hackradt



Fonte: [AMOP - Associação dos Municípios do oeste do Paraná - Galeria dos Ex-Presidentes AMOP](#)

³¹ A mudança de Inspetoria Regional de Educação para Núcleo Regional de Educação (NRE) no estado do Paraná está inserida em um contexto mais amplo de reorganização administrativa e pedagógica da rede estadual de ensino, refletindo transformações nas políticas educacionais brasileiras a partir das décadas de 1970 e 1980. As Inspetorias Regionais de Educação existiam para fiscalizar, supervisionar e normatizar as atividades das escolas sob a perspectiva de uma gestão mais centralizada e verticalizada, com forte controle do Estado sobre os processos escolares. Com o avanço das discussões sobre gestão democrática da educação e a crescente valorização da autonomia pedagógica, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o modelo centrado apenas na inspeção e controle foi sendo repensado. No Paraná, esse processo aconteceu no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990. As Inspetorias foram substituídas por Núcleos Regionais de Educação, que deixaram de ser apenas órgãos fiscalizadores e passaram a exercer um papel articulador, formativo e de apoio técnico e pedagógico às escolas da rede estadual. Atualmente, o Paraná conta com 32 NREs, ligados diretamente à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Cada Núcleo coordena e acompanha as escolas estaduais de sua região. Para comprovar a mudança da nomenclatura de Inspetoria Regional de Educação para Núcleo Regional de Educação (NRE) no estado do Paraná, é possível consultar documentos institucionais disponíveis no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), especialmente relatórios técnicos, organogramas e legislações referentes à estrutura organizacional da rede estadual de ensino. Além disso, é recomendável buscar registros históricos nos arquivos públicos estaduais e em obras acadêmicas que tratam da gestão educacional e da descentralização da administração pública no Brasil, como os trabalhos de Naura Syria Carapeto Ferreira e Bernadete Gatti. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) também fornece base legal para compreender esse processo de reestruturação.

Fotografia 26: Cândido Manuel Martins de Oliveira



Fonte: [Mural do Paraná](#)

Fotografia 27: Paulo Cruz Pimentel - Governador do estado do Paraná – ano 1969



Fonte: [Paulo Cruz Pimentel | Casa Civil](#)

- **24/02/1970** – Nomeação do primeiro diretor, em função gratificada³², por período de três anos, o professor Hildebrando Calixto, professor de Ensino Médio³³ nível 21 (pela Portaria Nº 2.194/70).

³² A função gratificada é uma vantagem temporária, não um cargo permanente. Está relacionada ao exercício de funções que exigem maior responsabilidade e complexidade, como liderança, coordenação de equipes ou atividades de assessoria. A nomeação e exoneração de servidores em funções gratificadas são feitas por meio de ato oficial da autoridade competente, com livre nomeação e exoneração. A função gratificada é regulamentada pela Lei nº 8.112/91, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

³³ Na década de 1960 e até o início dos anos 1970, o sistema educacional brasileiro era organizado da seguinte forma

- Ensino Primário: 4 anos iniciais da educação escolar obrigatória (equivalente ao atual Ensino Fundamental – anos iniciais).
- Ensino Secundário: dividido em duas etapas:
 - Ginásial: 1ª a 4ª séries do secundário (atualmente 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).
 - **Colegial:** 1ª a 3ª séries (equivalente ao atual Ensino Médio).

- **27/02/1970** – Pela Ata Nº 35/70 é lotada como secretária do Ginásio Estadual Noturno a professora Edi Ivone Tosi.
- **28/02/1970** – Toma posse o primeiro diretor do Ginásio Estadual Noturno, professor Hildebrando, na 44ª Inspeção Regional de Ensino (I.R.E) – Foz do Iguaçu, perante a inspetora de Ensino Médio, Iracema Luiza Cuna Dariz.
- **28/02/1970** – Termo de abertura do livro Ata do Ginásio Estadual Noturno, pelo Diretor Hildebrando Calixto.
- **13/03/1970** – O Secretário de Negócios de Educação e Cultura, Cândido Manoel Martins de Oliveira, no uso de suas atribuições, pela Portaria No 2.941/70, designa a professora de Ensino Primário Edi Ivone Tosi, lotada no Grupo de escola Bartolomeu Mitre de Foz do Iguaçu, como secretária do G. E. N. de Foz do Iguaçu.
- **16/03/1970** – É empossada pelo diretor, Professor Hildebrando Calixto, a primeira secretária do G. E. N. (Ginásio Estadual Noturno), professora Edi Ivone Tosi.
- **28/04/1970** – Secretária Edi Ivone assina um Termo de Exercício no livro Ata do GEN. É a primeira vez que aparece ela como a responsável por lavrar o documento.
- **04/04/1970** – Aprovado o primeiro currículo do GEN pelo parecer nº 89/70 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, com base no processo nº 167/70.
- **25/06/1970** – A ata do primeiro currículo aprovado é assinada no GEN.
- **30/10/1970** – É feita a relação de equipamentos e material permanente do GEN, assinada pela, então, secretária, Edi Ivone Tosi.
- **15/11/1970** – Concluída a pesquisa biografia sobre Dom Manoel Könner, pelo professor Claudio Dier e seu colaborador, professor Ari G. Pelizali. Os alunos pesquisadores foram: Carmen L. Sauer, Aldina Fabríz, Luizene Somavilla, Maria Tereza Brusnitzki, Divanir Calixto.

-
- **Ensino Superior:** cursos universitários e de nível técnico superior.

A LDB de 1961 organizava a educação brasileira em termos bem diferentes dos atuais e mantinha essas nomenclaturas herdadas de modelos europeus, especialmente o francês e o português.

Em 1971, foi sancionada a nova LDB (vigente até 1996), que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. A partir dessa lei:

- O **Ensino Primário** passou a ser chamado de 1º grau, com duração de 8 anos.
- O **Ensino Secundário** passou a ser chamado de 2º grau, com duração média de 3 anos, voltado tanto para formação geral quanto profissionalizante.
- O **Ensino Superior** manteve-se como nível seguinte.

Essa reforma também introduziu mudanças curriculares, obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau e maior centralização da política educacional.

- **18/11/1970** – Corpo docente do GEN, em reunião conjunta do corpo docente e membros da comunidade iguaçuense, escolhem para “futuro” patrono da instituição de ensino o nome de Dom Manoel Könner.
- **18/12/1970** – Pela 44ª Inspetoria Regional de Ensino, é entregue ao Secretário da Educação e Cultura do Paraná, um exemplar da biografia de Dom Manoel Könner. No topo da página se vê escrito “Aguardando decreto de designação para Ginásio Estadual Dom Manoel Könner”.
- **Final de 1970** – Primeira turma do ginásio João XXIII se forma. São formandos: Adilson Pasini³⁴, Classi Margarida Rinaldi, Janete Spricigo, José Carlos Montemezzo, Maria Matilde Smânia, Maria Salete Buzanello, Marilene Montemezzo, Nercy Wegner, Nilza Maria Manenti e Sueli Maria Todeschini.
- **08/02/1971** – Diretor do Ginásio João XXIII, no Distrito de Santa Terezinha³⁵, encaminha uma solicitação, a pedido da comunidade, ao Secretário de Educação do Estado do Paraná, senhor Nelson Luiz da Silva Zanaya³⁶, para que seja criada uma extensão do GEN Dom Manoel Könner, no mesmo distrito.
- **10/02/1971** – O diretor do GEN, professor Hildebrando, faz a solicitação oficial ao Secretário da Educação para estender as quatro séries ginasiais, em sala cedidas pelo Ginásio João XXIII, no Distrito de Santa Terezinha.
- **10/02/1971** – Ata dos 110 inscritos para fazer o Exame de Admissão à primeira série do Curso Ginasial registra: 64 aprovações, 42 reprovações, 4 não comparecimentos. O que resultou na abertura de 7 turmas de primeira série, uma delas correspondente a Extensão do GEN em STI.
- **17/02/1971** – Comunicação oficial da 44ª Inspetoria Regional de Ensino, por meio do Ofício Nº 35/71, ao diretor Hildebrando Calixto, da aprovação do funcionamento do Ginásio Noturno de Foz do Iguaçu e suas atividades ginasiais no distrito de Santa Terezinha. Transição Nº 15 da Ata do dia 10/03/1971, pela secretária Edi Ivone.

³⁴ Vale destacar que uma das referências de nossa pesquisa é um livro organizado por Adilson Pasini: PASINI, Adilson. **Minha rua, nossa história**. São Miguel do Iguaçu – PR: Grasmil, 2022.

³⁵ Desde 1959 (Lei Municipal nº 230), a antiga Vila Criciúma foi elevada à categoria de distrito do município de Foz do Iguaçu, sendo chamada apenas de “Santa Terezinha”. Até sua emancipação, em 1982, continuava subordinada administrativamente a Foz do Iguaçu. Mesmo já sendo um distrito próspero, só em 3 de maio de 1982, com a Lei Estadual nº 7.572, ele foi oficialmente elevado à município, passando a chamar-se Santa Terezinha de Itaipu. O acréscimo de “Itaipu” serviu para diferenciar a nova cidade de outras “Santa Terezinha” existentes em outros estados, além de homenagear a Usina Hidrelétrica de Itaipu, importante marco regional (PARANÁ, 1982; SANTA TEREZINHA DE ITAIPU, 2025; IBGE, 2025; JORNAL FAIXA DE FRONTEIRA, 2025).

³⁶ Nelson Luiz da Silva Zanaya foi Secretário de Estado da Educação do Paraná no início da década de 1970, durante o governo de Paulo Pimentel (governador entre 1966 e 1971).

- **01/03/1971** – O currículo escolar do GEN estava dividido da seguinte forma:
 - Disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, História, ciências, Geografia e Educação Moral e Cívica;
 - Disciplinas complementares: Organização Social e Política do Brasil e Espanhol³⁷;
 - Disciplinas Optativas: Inglês e Desenho;
 - Práticas Educativas: Artes Plásticas;
 - Disciplina Especial: Religião.
- **03/03/1971** – A 44ª Inspeção Regional de Ensino nomeia o professor Narciso Valiati como diretor interino do GEN. Transição Nº 22 da Ata do dia 11/03/1971, pela professor Hildebrando.
- **05/03/1971** – Reunião³⁸ de entrega e recebimento dos arquivos, instalações, material do Ginásio João XXIII, no Distrito de Santa Terezinha, do Município de Foz do Iguaçu, para uso do Ginásio Estadual Noturno Dom Manoel Könner de Foz do Iguaçu. Transição Nº 16 da Ata do dia 10/03/1971, pela secretária Edi Ivone.
- **05/03/1971** – Assume a coordenação da extensão do GEN, o professor Edinor Mariot.
- **05/03/1971** – Oficializa-se a mudança de nome do Ginásio Estadual Noturno de Foz do Iguaçu para Ginásio Estadual “Dom Manoel Könner”. Transição Nº 11 da Ata do dia 10/03/1971, pela secretária Edi Ivone.
- **05/03/1971** – Diretor Hildebrando comunica seu parecer à inspetora professora Iracema Luiza C. Dáriz, da 44ª Inspeção Regional de Ensino, sobre a reunião de entrega e conferência das instalações e materiais do Ginásio João XXIII no Distrito de Santa Terezinha. Transição Nº 18 da Ata do dia 05/03/1971, pela pelo próprio diretor, professor Hildebrando.
- **10/03/1971** – Pela Portaria Nº 681/71 é autorizado pelo Secretário de Educação a extensão do GEN Dom Manoel Könner de Foz do Iguaçu, no Distrito de Santa Terezinha, para funcionamento a partir do ano letivo de 1971. Transição Nº 14 da Ata do dia 10/03/1971, pela secretária Edi Ivone.

³⁷ A disciplina de espanhol aparece pela primeira vez inserida no currículo do Ginásio que, embora, em região de fronteira com Argentina e Paraguai, não contemplava no currículo essa formação.

³⁸ Nessa reunião o professor Hildebrando já não é mais diretor do GEN, porém, é o representante da 44ª Inspeção Regional de Ensino. Já o professor Narciso Valiati que o acompanha, é o diretor interino do GEN.

- **11/03/1971** – Dado posse e exercício ao professor concursado Jaime Brüning para exercer a função de professor de História no GEN, agora, oficialmente reconhecido como Ginásio Estadual Noturno Dom Manoel Könner.
- **13/03/1971** – Oficialmente, pela 44ª Inspetoria Regional de Ensino, direto de Cascavel, através do Ofício 39/71, o professor Hildebrando é exonerado da função. Pelo Ato Nº 1/71 da mesma inspetoria, o professor Narciso é nomeado diretor em caráter excepcional.
- **15/03/1971** – É assinado o Termo de Exercício na Função diretor do GEN Dom Manoel Könner, professor Narciso.
- **20/04/1971** – Feito o segundo inventário dos materiais permanentes do GEN.
- **26/04/1971** – Na 44ª Inspetoria Regional de Ensino é dado posse ao professor Narciso como diretor do GEN.
- **11/08/1971** – Promulgada a Lei Nº 5692, que modificou profundamente a LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61), especialmente no que se refere à educação básica (1º e 2º graus).
- **15/12/1971** – As Atas de Resultados de Exames Finais do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner³⁹, assinadas pelo Diretor Narciso Valiati e a secretária Edi Ivone Tosi nos contam:
 - Alunos matriculados na sétima turma da primeira série⁴⁰, seguido do resultado⁴¹: Ademar Vitorassi (A); Ademir José Manenti (A); Anadir Marcomim (A); Antônio Neri Formighieri (A); Ardelino Tessaro (A); Aristides A. Pasini (C); Carlos Alberto S. Naves (R); Clovis Arenhart (A); Domício Piazza Benedet (A); Edmar Antonio Baldessar (R); Élio Guiebeler (A); Elir Santos Pavei (A); Ilário Rossi (A); Iaiá Kramer (C); Jair Dagostin (A); José Antônio Pome (A); Auzemir Valvassori (A); José Martini (R); Maria G. Lino Araujo (A); Mario Biff (A); Mário Boaroli (R); Marlene Schimtz (T); Pedro Nandi (A); Ramão Vieira Andrade (A); Rosevaldo Bahls (R); Terezinha Arlete Depiné (A); Wilson Vieira Andrade (A);

³⁹ Os nomes foram digitados conforme estão nas Apostilas organizadas com cópias dos livros de atas de resultados de exames finais do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner. Acervo documental do Colégio Estadual Dom Manoel Könner, Santa Terezinha de Itaipu, 1968-1978. E, muitas vezes, um sobrenome aparece datilografado em uma ata de uma forma e em outra, diferente.

⁴⁰ As outras seis turmas correspondem aos alunos matriculados para frequentar a aulas em Foz do Iguaçu, onde está a sede do GEN.

⁴¹ Esse resultado, por se tratar de muitos alunos, seguirá a seguinte nomenclatura: A – aprovado; R – reprovado; T – transferido; C – matrícula cancelada; D – desistente.

Volnei Eugênio Spricigo (A); Alberto Bispo da Silva (A); Genivaldo Joaquim Teixeira (A).

- Alunos matriculados na quinta turma⁴² de segunda série, seguido dos resultados: Afonso Griebeler (A); Afrã Volnete Bonoto (A); Agostinho Roque Bastiani (A); Carlos Becker (A); Cesar Augusto Smânia (A); Cleusa Noveli Rinaldi (A); Darey Friedrich (C); Dionísio Piazza Benedet (A); Edenir Griggio (A); Edenir da Silva Pereira (A); Guiomar da Silva (A); Itelvina Dagostin (C); Jandira Smânia (A); Garibaldino Pereira (A); João Ademir Formighieri (A); João celso Lazzaris Perdoná (A); Luiz Eugênio da Silva (R); Lurdes Maria Friedrich (C); Marco Antonio Milioi (A); Marilene Poma (A); Mário Sakai (A); Marli Corrente (A); Nair Maurício da Silva (A); Neli Martini (A); Nilva Corrente (A); Nivaldo Benedet Piazza (A); Olaurildes Corrente (A); Pedra Valdete Ral Pont (A); Salésio Cechinelo (C); Terezinha Leoni Griebeler (A); Valdina Dal Pont (A); Valmir de Souza Anacleto (A); Zenaide da Silva Ferreira (T); Zerinaldo Tepenoti (C); José Caelino Inácio (A).
- Alunos matriculados na terceira turma⁴³ de terceira série, seguido dos resultados: Alair Pasini (A); Antônio Sadi Buzanello (A); Aristides Leite Sequeira (A); Carlos Luiz F. de Araujo (T); Fernando Dal Pont (A); Genesi Maria Bado (A); José Luiz Bado (A); Júlio Arenhart (A); Neide Mariot (A); Neri Manenti (A); Norma Zanette (A); Paula Luiza Smânia (A); Walmir Brembatti (A); Vilson Acordi (A); Zélia Zilli (A); José Luiz Benedet.
- Alunos matriculados na terceira turma⁴⁴ de quarta série, com os resultados finais: Aguinaldo Dal Pont Zilli (A); Bernardo Corrente (A); Celso João Todeschini (A); Denir Vitorassi (A); Francisco Hoepers (A); Helena Regina Zanette (A); Jaime Valdir de Bastiani (A); Juares Claudio Rinaldi (A); Jurema da Silva (A); Luiz Dagostin (A); Maria de Fátima Zanette (A); Mário Alexandre Zilli (A); Nilce Zilli (A); Noemia Zanette (A); Sergio Eugênio da Silva (C); Mercedes Pezenta Corrente (A); José Vânio Vefago (A); Marlei Flores (A); João Carlos Raycik (A); Dalmir Z. Zanoni (A).

⁴² Como no caso da primeira série, essa turma de segunda série corresponde a extensão do GEN em STI.

⁴³ Corresponde a turma do GEN em STI.

⁴⁴ Diz respeito a quarta série do GEN em STI.

- **1972** – Integra-se ao Ginásio Estadual Dom Manoel Könner o Ginásio João XXIII, assumindo a direção de extensão o professor Edinor Antônio Mariot e a coordenação do GEN, em STI, o professor Vitorino Dalla Costa Paese.
- **08/1972 – 02/1974** – Assume a direção do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner, Foz do Iguaçu, o professor José Kuiava⁴⁵.
- **15/12/1972** - As Atas de Resultados de Exames Finais do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner, assinadas pelo Diretor José Kuiava e a secretária Edi Ivone Tosi nos contam:
 - Alunos matriculados na décima segunda turma⁴⁶ de primeira série, com seus respectivos resultados: Agenor Piatti (A); Ângelo Bordignon (R); Avanildo S. Behench (R); Cândido F. Vieira Pires (C); Dilnei Stedtem (A); Engelbert Eyong (A); Flávio Bendo (A); Francisco de Assis da Silva (A); Inácio L. de Souza (R); Inês Nandi (A); Inês Negrero (A); Josmar Carrilho Afonso (A); Ivone Idalina Soares (A); José Ilidio Filho (A); Lauro Spricigo (A); Leila Reni Sartor (A); Luiz Carlos Soares (A); Majorino Lucion (A); Marcia Antônio Soares (A); Maria do Carmo Pelegrin (C); Maria Izabel Tonentti (A); Maria V. Corrente (C); Marino Kulheomp (R); Marli Spricigo (A); Neide de Fátima Vigatto (A); Nelson B. da Silveira (A); Olindia Lucia Pavei (A); Olga Fátima Pavei (C)); Pedro Manenti (R); Sergio Esquivel (R); Vanildo José Vitorassi (A); Vilson Francês (R); Wanderley Corrente (R); Arlei Corrente (C); Ivone Amaral (A); Pedro Zilli (A).
 - Alunos matriculados na sétima turma de segunda série com seus resultados: Ademar Vitorassi (R); Ademir José Manenti (A); Ademir Valvassori (A); Alberto Bispo da Silva (D); Alzemir Valvassori (A); Anadir Marcimin (A); Anísio P. Corrente (A); Antônio Nery Formigueri (A); Ardelino Pessaro (A); Avilson Pasini (A); Clovis Arenhart (R); Denicio Benedet (R); Dirce I. Negreldo (A); Élio Greller (R); Elir Santos Pavei (T); Jair Dagostin (A); José Antônio Poma (R); José Gerônimo Zanete (A); Juracy Salete da

⁴⁵ O professor José Kuiava, possui graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1969) e mestrado em Administração de Sistemas Educacionais pela Fundação Getúlio Vargas (1993). Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2012). Atualmente é professor efetivo- professor sênior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: autobiografias, inventário da produção acadêmica, corporeidade, ética e estética, seriedade, linguagem, literatura e ciências e riso.

⁴⁶ Correspondente a STI.

Silva (A); Lurdes Maria Friedrich (A); Luiz Eugênio da Silva (D); Genivaldo J. Teixeira (A); Maria das Graças Lino de Araujo (A); Mario Biffe (A); Marlene Maria Serafin (A); Pedro Nandi (A); Ramão Vieira de Andrade (D); Terezinha A. Depiné (R); Wilson Vieira de Andrade (R); Ademir Silva Gaecia (A).

- Alunos matriculados na quarta turma de terceira série e os resultados: Afonso Griebeler (A); Afrã Volnet Bonotto (A); Antônio Vitorassi (A); Carlos Becker (A); Cesar Augusto Smânia (A); Cleusa Noveli Rinaldi (A); Dionísio Piazza Benedet (A); Edvir Griggio (A); Enedir da Silva Ferreira (A); Garibaldino Pereira (A); Guiomar da Silva (A); Jair Machado (A); Jandira Smânia (A); Jean V. Pereira de Barros (T); José Donato da Silva (A); João Ademir Formighieiri (A); João Celso Perdoná (A); José Caolino Inácio (A); Narcia Alves da Silvéria (A); Marco Antônio Millioli (A); Marlene Poma (A); Mário Sakai (A); Marli Corrente (A); Nair Maurício da Silva (A); Neli Martini (A); Nilva Corrente (A); Nivaldo Benedet Piazza (A); Olaurildes Corrente (A); Pedra Valdete Dal Pont (A); Pedro Dias de Aguiar (R); Terezinha Leoni Griebeler (R); Valdina Dal Pont (A); Valmir de Souza Amacleto (A); Zenaide da Silva Ferreira (T); Nilton Felipe (C); Darcy Friedrich (A); Cleci Izabel Mazucco (C); Raulcilda Kramer (A); Zulmira Datch(A).
- Alunos matriculados na quarta turma de quarta série e os seus resultados: Alair Pazini (A); Antônio Sadi Buzanello (A); Fernando Dal Pont (A); Genesi Maria Bado (A); José Luiz Bado (A); José Luiz Benedet (A); Júlio Arenhart (A); Neide Mariot (A); Nery Manenti (A); Norma Zanete (A); Paula Luiza Smânis (A); Valmir Brenbatti (A); Vilson Acordi (A); Zélia Zilli (A).

- **1973** – Retorna à coordenação da extensão Edinor Mariot, até julho de 1973.
- **26/04/1973**⁴⁷ - Assinatura do Tratado de Itaipu, que estabeleceu a sociedade binacional entre Brasil e Paraguai para aproveitar o potencial do Rio Paraná.
- **1973 (segundo semestre) – 1978** – Professor Sebastião Francisco da Silva é coordenador do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner, em Santa Terezinha.

⁴⁷ Inserimos os dados referentes a construção da Itaipu Binacional, porque esta construção atrai muito nossos moradores a região de Foz do Iguaçu e terras ao redor.

- **10/08/1973** - Comissão Deliberativa indicou o nome das principais ruas do centro de Santa Terezinha de Itaipu. Na ocasião, o senhor Humberto Soleti dá o nome à rua na qual está localizado o atual prédio escolar, Rua Venancio Smânia:

Venâncio Smânia (1905-1965) pioneiro. Casado com Paula Galli Smânia. Teve oito filhos. Veio de Criciúma – SC em 1952. Foi empresário no ramo de panificação, pensão e mercado. O nome dessa rua foi dado, em 1973, por Humberto Soletti (PASINI, 2022, p. 86).

- **15/12/1973** - As Atas de Resultados de Exames Finais do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner, assinadas pelo Diretor, professor Cláudio Dier, e a secretária Edi Ivone Tosi, trazem os matriculados em suas séries. Algumas observações:
 - São cinco turmas de primeira série ginasial em Santa Terezinha. Um total de 203 alunos matriculados: 135 aprovados, 26 desistentes, 17 transferidos, 25 reprovados.
 - São cinco turmas de segunda série ginasial. Um total de 157 alunos: 111 aprovados, 26 reprovados, 1 falecimento, 7 desistentes, 10 transferidos, 2 alunos que não é possível verificar o resultado por má qualidade do documento.
 - São duas turmas de terceira série. Um total de 57 alunos: 48 aprovados, 2 reprovados, 3 desistentes, 4 transferidos.
 - Uma turma de quarta série, com 34 alunos, todos aprovados.
- **1974** – É criada a Itaipu Binacional.
- **30/01/1974** – Pela resolução nº 1973/74, de 28/01/1974, é designado para assumir a direção do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner, o professor Claudio Dier. Na mesma data toma posse na Inspeção Regional de Ensino de Foz do Iguaçu.
- **15/03/1974** - Ernesto Geisel assumiu a Presidência do Brasil, sucedendo o general Emílio Garrastazu Médici. Ele foi o 4º presidente do regime militar (1964-1985) e governou até 15 de março de 1979, quando foi sucedido por João Figueiredo.
- **10/01/1975**⁴⁸ - As Atas de Resultados de Exames Finais do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner, assinadas pelo Diretor, professor Cláudio Dier, e a secretária Edi

⁴⁸ Em uma das Atas, a que corresponde a 12ª turma, há o carimbo da Escola Bartolomeu Mitre que, pelo Decreto Estadual nº. 3533 de 21/06/1977 (que não foi possível localizar nos arquivos de leis do estado), oferece o Ensino Supletivo de 1º Grau Regular. Conforme consta em "Histórico do Colégio Bartolomeu Mitre" (2021), "Em 1973, ocorreu a reforma do Ensino de Primeiro Grau, com início gradativo nas 1ªs, 2ªs e 5ªs

Ivone Tosi, trazem os nomes dos alunos matriculados nas respectivas séries, bem como os resultados referentes ao ano de 1974. Algumas ponderações a respeito:

- Foram 13 turmas de alunos da primeira série ginásial, destas, cinco turmas eram em Santa Terezinha: 4 diurnas e 1 noturna. Total de alunos na primeira série: 235. Dos quais, 49 alunos desistiram e 10 foram transferidos e, dos 176 que fizeram Exames Finais, 46 não obtiveram aprovação e os demais, contabilizando 130, foram aprovados.
- Um total de 12 turmas de segunda série, das quais cinco turmas eram no GEN em STI, totalizando 195 alunos. Eram 3 turmas diurnas e 2 noturnas. Dos alunos que realizaram os exames, um total de 172, foram aprovados 137, reprovados 35; haviam sido transferidos 3 e 20 desistiram.
- Eram 9 turmas de terceira série, destas, três eram em Santa Terezinha – duas diurnas e uma noturna. Um total de 125 alunos: 10 desistentes e 5 transferidos. Dos que realizaram os exames: 7 foram reprovados e 103 receberam aprovação.
- Foram 7 turmas de quarta série ginásial. Das duas turmas em Santa Terezinha: uma diurna com 16 alunos e outra com 38 alunos, noturna, 3 alunos desistiram, 2 foram transferidos, 3 reprovados e os demais receberam aprovação.
- **Setembro de 1975** – É solicitada ao subprefeito do Distrito de Santa Terezinha, o sr. Olívio Buzanelo, que desse nome as ruas. Este organizou uma comissão com os líderes locais.
- **1975** – Tânia kindlmann é a nova secretária do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner em Santa Terezinha de Itaipu. Os registros referentes aos alunos deste ano, o de 1975, dão mostra as Atas de Exames Finais, lavradas em 15/02/1976 e assinadas pelo Diretor, professor Cláudio Dier e pela, então, secretária Tânia Kindlmann.
 - São 6 turmas de primeira série, todas diurnas, com um total de 233 alunos. Foram desistentes 39 alunos, 6 transferidos e 62 reprovados.

séries. Em 1974, o Curso Supletivo e o Curso Regular uniram-se, com a denominação "Escola Bartolomeu Mitre - Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau". Pois, a partir de 1974 o Curso Supletivo e o Curso Regular constituíram-se num único Estabelecimento, com a denominação "Escola Bartolomeu Mitre - Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, conforme o Colégio Estadual Bartolomeu Mitre (2025, p. [sem paginação]). É nesse estabelecimento de ensino que ficara a sede do GEN, bem como desde 1952 abrigou o Curso Ginásial, do Ginásio Estadual Monsenhor Guilherme e, desde 1957 o Curso Normal: Escola Normal Iguazu, que foi o primeiro curso em nível de 2º Grau da cidade de Foz do Iguaçu.

- Abriam 11 turmas de segunda série, das quais 4 turmas são do Distrito de Santa Terezinha, perfazendo um total de 159 alunos. 3 turmas no período diurno e uma no noturno. Dos alunos, 20 desistiram, 11 foram transferidos e 46 reprovados nos exames finais.
- Foram 11 turmas de terceira série – 4 na extensão em Santa Terezinha. Destas turmas, 3 eram diurnas e 1 oferecida a noite; um total de 148 alunos. Nessa série, 17 desistiram, 5 foram transferidos e 20 reprovados.
- São 3 turmas noturnas de quarta série ginásial em Santa Terezinha e um total de 103 alunos. Dos quais, 16 são desistentes, 2 transferidos, 1 falecido e 3 reprovados.
- **15/12/1975** – São lavradas as Atas de Exames Finais da quarta série ginásial, sendo Luzia Mielo Balbinotti a secretária do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner em Foz do Iguaçu.
- **1976** - Atas de resultados de Exames Finais lavradas em 08/02/1977, dão conta de mostrar:
 - São 8 turmas de primeira série em Santa Terezinha; 3 matutinas, 3 vespertinas e 2 noturnas. Um total de 280 alunos: 55 desistiram, 82 reprovaram e 8 foram transferidos.
 - São 5 turmas de segunda série, 2 pela manhã, 2 a tarde e 1 a noite. Foram 192 matrículas, com 19 desistências, 10 transferências e 51 reprovações.
 - São 3 turmas de terceira série, 1 em cada período (manhã, tarde e noite), totalizando 123 alunos; com 16 desistentes, 8 transferidos e 19 reprovados.
 - Foram 4 turmas de quarta série, 1 matutina e 3 noturnas⁴⁹, e um total de 164 alunos. Foram 24 desistências, 24 reprovados e 6 transferências.
- **03/01/1977** – Reunião realizada no salão paroquial de STI, à qual compareceram entre outras autoridades o Prefeito de Foz do Iguaçu, Clóvis Cunha Viana, o Administrador Estadual da CNEC⁵⁰ e o Fundador da CNEC Nacional, professor Felipe Tiago Gomes, cria a Escola de Segundo Grau Flávio Dal Bó, “nome escolhido por unanimidade por ter sido o Sr. Flávio Dal Bó o primeiro presidente da CNEC

⁴⁹ Em uma das Atas de Resultados de exames Finais, a quarta ata referente a Santa Terezinha, isto é, a décima turma, se lê 9ª turma duas vezes, porém se trata da 10ª turma.

⁵⁰ Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

local, 1968” (Silva, 1995, p. 58-59)⁵¹. O primeiro diretor administrador foi o professor Sebastião Francisco da Silva e o primeiro secretário foi Aureo Eyng.

- **Final de 1977** – Atas de resultados de Exames finais lavradas em 20/02/1978, assinadas pelo professor diretor Claudio Dier e pela secretária Marli Spricigo, apontam:
 - 8 turmas de primeira série, 3 no período matutino, 4 no vespertino e 1 a noite. Totalizam juntas 338 alunos. Destes, 26 foram transferidos ao longo do ano, 34 alunos haviam desistido e 127 foram reprovados no exame.
 - 6 turmas de segunda série, 2 pela manhã, 2 a tarde e 2 turmas a noite. Foram 222 alunos, dos quais 30 desistiram, 27 foram transferidos e 30 reprovaram.
 - 4 turmas de terceira série ginásial, 1 de manhã, 1 a tarde e 2 a noite. Um total de 153 alunos e, dentre esses, 16 desistentes, 18 transferidos e 23 reprovados.
 - 3 turmas de quarta série, 1 matutina e duas noturnas. Somando um total de 111 alunos, com 17 desistências, 12 transferências e 7 reprovações.
- **1978** – Por causa da Lei 5692/71 o Ginásio Estadual Dom Manoel Könner é instalado em um novo e definitivo prédio⁵². Assume a direção do estabelecimento o Professor Claudio Dier, de Foz do Iguaçu.
- **26/08/1978** – Toma posse como primeiro Bispo da Diocese de Foz do Iguaçu, Dom Olívio Aurélio Fazza.
- **1981** – O Ginásio Estadual Dom Manoel Könner tem o nome alterado para Colégio Estadual Dom Manoel Könner (PASINI, 2022, p. 133).

A reconstrução cronológica desta década fundamental demonstra que o

⁵¹ Como o prédio da CNEC ainda estava sob o uso do Ginásio Estadual Dom Manoel Könner, foi usado o prédio da Escola Carlos Zewe Coimbra durante o ano de 1977, pois estava desocupado a noite. Este prédio, atualmente, é o local de uma instituição privada de Ensino, o Centro Educacional de Santa Terezinha de Itaipu (CESTI).

⁵² A Lei nº 5.692/71, ao tratar da organização do ensino, já apontava uma preocupação em racionalizar o uso dos espaços e recursos educacionais, principalmente em regiões onde a infraestrutura escolar era precária ou fragmentada. No Artigo 3º, por exemplo, a lei sugeria que as redes de ensino estimulassem, dentro da mesma localidade, formas de integração entre diferentes modalidades de ensino, partindo de uma base comum. Isso significava, na prática, que escolas pequenas poderiam ser reunidas em estruturas maiores, promovendo mais eficiência e otimizando o atendimento aos alunos. Além disso, havia a ideia de que escolas próximas poderiam colaborar entre si, aproveitando melhor os espaços e os recursos existentes, de modo a suprir as carências umas das outras. Também era prevista a criação de centros interescolares, ou seja, espaços compartilhados entre diferentes instituições, que ofereceriam disciplinas ou serviços comuns a todos. Essas orientações apontam para uma tentativa de melhorar o acesso, a qualidade e a gestão do ensino, especialmente nas localidades menores, sem necessariamente depender de grandes investimentos estruturais imediatos.

Colégio Estadual Dom Manoel Könner é o resultado de um esforço coletivo entre poder público, lideranças comunitárias e educadores. Ao documentar desde a criação do Ginásio Estadual Noturno até a conquista da sede definitiva em 1978, este anexo cumpre a missão de perenizar os "escritos que permanecem", transformando nomes e datas em um testemunho vivo do pioneirismo local. Mais do que uma lista de eventos, esta história reafirma que a identidade da instituição está profundamente ligada ao desenvolvimento de Santa Terezinha de Itaipu, servindo como base sólida para as gerações que continuam a escrever os capítulos futuros desta trajetória educativa, pois, "toda história por mais que se queira sempre será incompleta, por isso é importante continuar a leitura" (PASINI, 2022, p. 118).