

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ESCOLA LUTERANA
CONCÓRDIA DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON (1955-1969)**

Volume 1

RODRIGO PINTO DE ANDRADE

**MARINGÁ
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA DE
MARECHAL CÂNDIDO RONDON (1955-1969)**

Dissertação apresentada por RODRIGO PINTO DE ANDRADE, ao programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. CÉZAR DE ALENCAR ARNAUT
DE TOLEDO.

**MARINGÁ
2011**

RODRIGO PINTO DE ANDRADE

**HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA DE
MARECHAL CÂNDIDO RONDON (1955-1969)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo
(Orientador) – UEM

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE – Cascavel

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida de Araújo Barreto Ribas –
UEM

Dezembro de 2011.

Dedico este trabalho à Francielle, minha querida esposa, pela crescente importância que adquire em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador, Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo, pela orientação paciente, respeitosa e competente na condução deste trabalho;

Aos professores, Dr. Peter Johann Mainka – Wurzburg, Dra. Maria Aparecida de Araújo Barreto Ribas – UEM, pelas pertinentes sugestões durante o Exame de Qualificação;

Ao meu amigo professor Anderson dos Santos Oliveira, que fez com muito carinho e competência a revisão de língua portuguesa em meu trabalho;

À minha família, em especial, aos meus pais, Dirceu Pinto de Andrade e Terezinha Negri de Andrade, pelo apoio;

Aos amigos que fizeram parte deste trabalho: Jarbas Maurício Gomes, Aldivina Américo de Lima, Carmem Torresan e Paulo Henrique Vieira.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, especialmente ao Hugo e a Márcia, pela gentileza e dedicação;

Ao Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon, por ter possibilitado o acesso às fontes relacionadas ao tema. À professora Lídia Agnez Glitz Sander, secretária da instituição, pela disponibilidade e gentileza;

À Câmara municipal de Marechal Cândido Rondon e de Toledo por terem aberto a setor de arquivo para a pesquisa. Ao Museu Histórico Willy Barth da cidade de Toledo, por ter disponibilizado seu acervo para a pesquisa. À Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A;

À professora Noemi Strolow, ao Reverendo Guilherme Ludck, aos ex-alunos da Escola Luterana Concórdia: Eleonora Roesler e Reinart Reschke, pela colaboração na localização das fontes

ANDRADE, Rodrigo Pinto de. **HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON (1955 -1969)**. 2011. 265 f. (2 vol.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2011.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a Escola Luterana Concórdia, primeira instituição privada de caráter confessional de Marechal Cândido Rondon, fundada no ano de 1955. A investigação está situada no campo da História e Historiografia das Instituições Escolares. Em seus primeiros anos de funcionamento a instituição funcionou nas dependências da igreja e recebeu apenas alunos cujas famílias eram vinculadas à Igreja Luterana. Sua história está diretamente associada ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa, criado no ano de 1959, resultado do consórcio das seguintes igrejas: Igreja Evangélica Luterana do Brasil, Comunidade Martin Luther e Primeira Igreja Batista. A partir de 1963, as aulas da escola foram transferidas para as instalações do Ginásio Evangélico Rui Barbosa e no ano de 1969, ocorreu a incorporação da instituição ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa. A pesquisa realiza uma análise histórica da criação, desenvolvimento e consolidação desta instituição educativa. Para tal, a apreensão dos elementos que circundaram a colonização da região Oeste do Paraná e a atuação da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A foram determinantes para a discussão da educação oferecida na recém-fundada cidade de Marechal Cândido Rondon à época da criação da instituição educativa. A pesquisa também destaca a contribuição da Igreja Evangélica Luterana do Brasil para a consolidação dessa instituição no cenário educacional rondonense. A reconstituição da história da Escola Luterana Concórdia permitiu constatar que a educação oferecida pela instituição auxiliou no processo de estratificação social e corroborou para a formação de uma elite local. Para a efetivação da pesquisa, foram utilizadas fontes como: os acervos do Colégio Rui Barbosa, da Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon, da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, do Museu Histórico Willy Barth, de Toledo, Arquivos da Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon e da Câmara Municipal de Toledo, fotografias do Arquivo do Centro de Pesquisa e o Acervo da Rádio Educadora de Marechal Cândido Rondon. Foram colhidos depoimentos do reverendo Guilherme Ludke, professora Noemi Strelow, Angelo Caetâno Costamilan, Eleonora Roesler e Reinart Reschke. Os dados colhidos nas fontes foram analisados à luz da literatura sobre instituições escolares e relacionados à conjuntura em que foram produzidos, no âmbito da colonização da região Oeste do Paraná.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Instituições Escolares. Escola Luterana Concórdia.

ANDRADE, Rodrigo Pinto de. **HISTORY AND HISTORIOGRAPHY OF CONCORDIA LUTHERAN SCHOOL OF MARECHAL CANDIDO RONDON (1955 -1969)**. 265 f. (2 vol.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Major Advisor: Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. Maringá, 2011.

ABSTRACT

The research objective is the Concordia Lutheran School, the first private institution of confessional character from Marechal Candido Rondon, founded in 1955. The research is located in the field of History and Historiography of educational institutions. In its first year of operation the institution worked at the church and received only students whose families were linked to the Lutheran Church. Its history is closely associated with the Rui Barbosa Evangelical Gymnasium, created in 1959 as a result of the following churches consortium: the Evangelical Lutheran Church of Brazil, Martin Luther Community and First Baptist Church. Since 1963, the school classes were transferred to Rui Barbosa Evangelical Gymnasium settlement and in 1969, was the incorporation of the institution to the Rui Barbosa Evangelical Gymnasium. This research studies an historical analysis of creation, development and consolidation of this educational institution. For such, the perception of the surrounding elements in the colonization of Paraná western and the performance of Industrial Wood Colonization Rio Parana S/A were crucial to the discussion of what kind of education were offered at the newly founded Marechal Candido Rondon city when the creation of that educational institution. The research also highlights the contribution of Evangelical Lutheran Church of Brazil to the consolidation of this institution in the rondonense educational scenery. The reconstruction of Concordia Lutheran School history revealed that the education offered by the institution helped in the process of social stratification and confirmed the formation of a local elite. For this research accomplishment sources were used from collections of Rui Barbosa College, Evangelical Lutheran Church of Brazil from Marechal Candido Rondon, Colonization of Industrial Wood River Parana S/A, Willy Barth Historical Museum from Toledo city, Marechal Candido Rondon and Toledo cities municipal archives, Photo Archives of the Research Center and Collection of Communication Center Werner Wanderer from Marechal Candido Rondon. We collected statements from: Reverend William Ludke, Professor Naomi Strelow, Angelo Costamilan Caetano, Eleonora Roesler and Reinart Reschke. The data collected from the sources were analyzed based on schools literature and related to the situation in which they were produced under the colonization of Paraná western region.

Keywords: Education. History of Education. Educational Institutions. Concordia Lutheran School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa das principais <i>obrages</i> do Oeste Paranaense (1930-1940).....	50
Figura 2	Foto de Julio Tomaz Allica, renomado <i>obragero</i> do Oeste do Paraná.....	52
Figura 3	Vale: papel moeda da <i>obrage</i> de Julio Tomaz Allica	53
Figura 4	Primeiros desbravadores que chegaram em Marechal Cândido Rondon (1949).....	59
Figura 5	Trabalhadores Paraguaios no Porto Britânia (década de 1940).....	63
Figura 6	Escritório da Industrial Colonizadora Madeireira Rio Paraná S/A (década de 1950).....	65
Figura 7	Panfleto de divulgação de terras utilizado pela MARIPÁ, quando da colonização de Toledo (1949).....	68
Figura 8	Distrito de Vila General Rondon (1953).....	74
Figura 9	Plano Piloto de Marechal Cândido Rondon (década de 1950).....	76
Figura 10	Vista Parcial da Avenida Brasil (década de 1950).....	78
Figura 11	Propaganda de Arlindo Alberto Lamp na campanha política para prefeito (década de 1950).....	79
Figura 12	Primeiro hotel da cidade, Hotel Avenida- 1952	80
Figura 13	Portal de acesso à cidade de Marechal Cândido Rondon	81
Figura 14	Escola Isolada de General Rondon, primeira escola municipal - 1951	84
Figura 15	Complexo Escolar Marechal Cândido Rondon-1979.....	85
Figura 16	Inauguração do prédio próprio da Escola Luterana Concórdia (1956).....	92
Figura 17	Ata de fundação da Escola Luterana Concórdia (25/05/1955).....	94
Figura 18	Alunos da primeira turma da Escola Luterana Concórdia	96

	(1955).....	
Figura 19	Lei Nº 105/64 de 25 de maio de 1964	102
Figura 20	Alunos da Escola Luterana Concórdia (década de 1950).....	110
Figura 21	Alunos em desfile pela comemoração do dia 7 de setembro (década de 1960).....	113
Figura 22	Primeiro prédio da Escola Luterana Concórdia -1956.....	120
Figura 23	Igreja Evangélica Luterana e a praça (década de 1950)	121
Figura 24	Prédio da Unidade I do Ginásio Evangélico Rui Barbosa (década de 1960)	129
Figura 25	Lei Nº 120/64 de 20 de outubro de 1964	130
Figura 26	Lei Nº 128/64 de 20 de outubro de 1964	133
Figura 27	Informativo que atesta a inclusão da Escola Concórdia ao Ginásio Rui Barbosa (1979)	137
Figura 28	Lei Nº 512/69 de 1 de setembro de 1969	139
Figura 29	Início das obras de construção da unidade II do Colégio Rui Barbosa (1969)	141
Figura 30	Cerimônia solene de inauguração do prédio da Unidade II Colégio Rui Barbosa (1972)	142
Figura 31	Inauguração do Prédio da Unidade II com a presença do público (25/07/1972)	143
Figura 32	Fanfarra do Colégio Rui Barbosa (1965)	145
Figura 33	Alunas do Colégio Rui Barbosa em atividade esportiva	146
Figura 34	Prédio do Ensino Médio do Colégio Rui Barbosa	147
Figura 35	Prédio do Ensino Infantil do Colégio Rui Barbosa	148
Figura 36	Prédio do Ensino Superior do Colégio Rui Barbosa	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estado da Arte de Teses e Dissertações sobre Instituições escolares pesquisadas entre os anos de 1990-2007	35
Quadro 2	Turmas da Escola Luterana Concórdia (1955)	95
Quadro 3	Relação dos membros fundadores da Igreja Evangélica Luterana Cristo de Marechal Cândido Rondon	108
Quadro 4	Relação de professores da Escola Luterana Concórdia (1955 -1964)	115
Quadro 5	Disciplinas da Escola Luterana Concórdia (1955)	124
Quadro 6	Relação de diretores do Colégio Rui Barbosa	144

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	22
2.1	LEVANTAMENTO, SELEÇÃO E TRATAMENTO DAS FONTES PARA A PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	22
2.2	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS ESTUDOS SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES	31
2.3	O CONCEITO DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: POR QUE E COMO PESQUISAR.....	36
3	O CONTEXTO HISTÓRICO DO OESTE-PARANAENSE E A COLONIZAÇÃO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON (1940-1969)	46
3.1	A OCUPAÇÃO DO EXTREMO OESTE PARANAENSE (1940-1969)	47
3.2	A CHEGADA DOS MIGRANTES BRASILEIROS SULISTAS NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ (1950-1960)	55
3.3	A ATUAÇÃO DA INDUSTRIAL MADEIREIRA COLONIZADORA RIO PARANÁ S/A (MARIPÁ) NO OESTE PARANAENSE (1946-1969)	61
3.4	O MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON NO OESTE PARANAENSE: ORIGEM E ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS	73
3.5	A QUESTÃO EDUCACIONAL EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON NO PERÍODO DA SUA COLONIZAÇÃO (1951-1969)	82

4	A ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA	88
4.1	HISTÓRICO DA IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL E SUA ATUAÇÃO EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON	88
4.2	A IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL E A QUESTÃO EDUCACIONAL	89
4.3	A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA	91
4.3.1	O contexto histórico da criação e consolidação da Escola Luterana Concórdia e o sistema educacional brasileiro da época.....	96
4.4	A ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA NO CONTEXTO DO GOLPE MILITAR DE 1964	103
4.5	A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA	107
4.5.1	Quadro de alunos	107
4.5.2	Práticas disciplinares	111
4.5.3	Corpo docente	113
4.5.4	Prédio e espaço escolar	116
4.5.5	Currículo escolar	122
4.6	DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA AO GINÁSIO EVANGÉLICO RUI BARBOSA	126
5	CONCLUSÃO	151
	REFERENCIAS	155
	ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa que se situa no campo da História das Instituições Escolares e tem como objeto de análise a Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon, fundada no ano de 1955. Em 1969, foi agregada ao Colégio Luterano Rui Barbosa, instituição situada à Rua Dom Pedro I, Nº 1.151, bairro Centro, da cidade de Marechal Cândido Rondon, na região Oeste do Estado do Paraná. Foi a primeira instituição privada de caráter confessional do município.

Atualmente, o Colégio Rui Barbosa atende turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Sua mantenedora é a Associação do Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa (AIVARB), sediada também em Marechal Cândido Rondon. A instituição está diretamente vinculada à Associação Nacional das Escolas Luteranas (ANEL), cuja sede administrativa está localizada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Esta análise se enquadra na linha de pesquisa História de Instituições Educativas do Grupo de Pesquisa sobre Política, Religião e Educação na Modernidade, liderado pelo professor Doutor César de Alencar Arnaut de Toledo. Nas aulas, debates e reflexões durante os encontros dos alunos e professores desse grupo de pesquisa, foram obtidos subsídios para o desenvolvimento desta investigação.

O objetivo geral do trabalho é realizar um estudo histórico-documental da implantação da escola, seu desenvolvimento e sua consolidação no cenário educacional de Marechal Cândido Rondon. A motivação da pesquisa ocorreu pelo fato de a instituição desde sua formação, há 56 anos, ainda não ter sido alvo de pesquisas acadêmicas.

Para a efetivação do estudo sobre a Escola Luterana Concórdia, foi realizada uma análise das pesquisas existentes sobre o processo de escolarização da Região Oeste Paranaense e do município de Marechal Cândido Rondon. O que se verificou após a realização da pesquisa é que o material disponível sobre o tema é bastante escasso.

A instituição foi formada inicialmente para atender os filhos dos membros da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, que tiveram a iniciativa de formar uma escola vinculada à igreja. Sua primeira turma teve início no ano 1955 e funcionou nas dependências da igreja. As atividades escolares foram iniciadas com 48 alunos. O estudante de Teologia Theno Reinheirmer foi o primeiro professor e atendeu alunos de 1ª a 4ª série, em uma classe multisseriada, durante o segundo semestre do ano de 1955.

A criação da Escola Luterana Concórdia faz parte do contexto da colonização do Oeste do Paraná que por sua vez se insere no processo de decadência do comércio da erva-mate. O cultivo e a comercialização desta planta, em larga escala se deu na segunda metade do século XIX e no início do século XX. Todavia, com a proposta do Governo Federal de nacionalização das fronteiras, a diminuição da procura pelo produto e o incentivo do governo Argentino aos agricultores para produzirem o produto em terras argentinas, a exportação de erva-mate entrou em crise. Assim, as grandes fazendas que serviam para o cultivo dessa planta foram vendidas para companhias colonizadoras, que adquiriram as terras com a pretensão de vendê-las em lotes pequenos e propiciar a reocupação da região.

Nesse contexto, surgiu a companhia gaúcha Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, que, à época, adquiriu uma grande extensão de terras, denominada de Fazenda Britânia. O objetivo inicial era a exploração e a exportação da madeira. Posteriormente, a empresa se dedicou à venda de pequenos e médios lotes de terras. Para tal, estabeleceu uma estratégia de divulgação das novas terras nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que, por sua vez, possuíam excedente de mão de obra na área rural. Nessa conjuntura, houve o processo de implantação da Escola Luterana Concórdia, que foi criada em Marechal Cândido Rondon na época de sua colonização.

Como parte da proposta da presente pesquisa, esta investigação analisa os elementos que constituem a história das instituições escolares, a saber: as práticas disciplinares, arquitetura do prédio escolar, grade curricular, corpo docente, quadro de professores, entre outros. Contempla também as questões relacionadas ao processo de colonização da região Oeste do Paraná, bem como

a questão educacional de Marechal Cândido Rondon à época da fundação da Escola Luterana Concórdia.

O itinerário desta pesquisa é sustentada na historiografia educacional e é voltado para a análise das instituições escolares. Assim, ao analisar as características de uma determinada instituição, espacial e geograficamente determinada, nasceu a possibilidade de conhecer o contexto histórico que a criou. Para tanto, foram analisados os documentos que cercam a fundação da Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon.

Para a realização do trabalho, inicialmente foi necessário o levantamento das fontes existentes no arquivo da instituição. No princípio, houve um contato com o Colégio Rui Barbosa e foi apresentada à direção da escola a proposta para pesquisar a história da fundação da instituição. Na ocasião, o professor Neander Kloss, diretor da instituição desde 1995, posicionou-se de maneira favorável à realização da pesquisa e facilitou o acesso aos documentos que se encontravam no interior da escola e entendeu ser relevante pesquisar nessas fontes.

A secretária do Colégio, professora Lídia Agnez Glitz Sander, no exercício do cargo há quinze anos, auxiliou no levantamento e na catalogação dos documentos existentes no arquivo da escola, que se referiam ao período pesquisado. Ela indicou que a ata que versava sobre a fundação da Escola Luterana Concórdia e as atas e documentos que indicavam as primeiras ações da instituição, bem como sua clientela inicial, encontravam-se na secretaria da Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon.

A partir das informações da professora Lídia Agnez Glitz Sander, foram localizados documentos do período de 1955 a 1969, arquivados na secretaria da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, referentes aos livros-ata de notas finais, ofícios, recortes de jornais da época, entre outros, que subsidiariam a investigação das particularidades da instituição pesquisada.

Nos arquivos do Colégio Rui Barbosa não foram localizados documentos relacionados à construção da escola, primeiros professores, currículo, exames finais e práticas disciplinares. A partir dessa constatação, ficou claro que seria necessário consultar diversos arquivos de entidades locais e regionais para que as lacunas da pesquisa pudessem ser preenchidas.

Esta parte de levantamento e catalogação de fontes foi árdua, especialmente pela dispersão e desgaste dos documentos. A dificuldade maior diz respeito aos primeiros registros da Escola. Os documentos, via de regra, estão deteriorados. Muitas atividades da instituição deixaram de ser registradas, devido às desfavoráveis condições que cercaram o período de sua fundação.

Deve ser ressaltado que no Brasil a política de criar arquivos e centros de documentação não é comum. A ausência de documentos resulta da falta de uma política de preservação. Os arquivos escolares ficam sob responsabilidade da escola que, por falta de conhecimento técnico, acaba por descartar os documentos provocando significativas perdas da história e da memória das instituições escolares.

Por isso, há que se destacar a importância dos arquivos escolares como portadores das fontes que evidenciam a realidade vivida por uma instituição, bem como seu funcionamento e seu entorno, pois é na diversidade das fontes que se confirma o patrimônio histórico e educativo de uma escola. Deve ser explicitado, entretanto, que atualmente a cultura de arquivo de documento e criação de arquivos de preservação tem encontrado lugar no debate historiográfico brasileiro.

A maioria das fontes relacionadas aos primeiros anos da Escola Luterana Concórdia foi encontrada em livros-ata da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, usados para registrar as atividades e os eventos da igreja e da “escola paroquial”, como era chamada. Nos jornais da época, foi encontrado pouco material referente às atividades da instituição. Nas fotos referentes ao período em estudo, foram obtidas poucas informações relevantes.

Após a análise dos documentos encontrados no Colégio Rui Barbosa e na Igreja Evangélica Luterana do Brasil, a pesquisa foi direcionada para o levantamento de fontes sobre a criação e o funcionamento da escola nos seus primeiros anos. Assim, em 14 de março de 2011, foi feita uma visita ao escritório da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, localizado em Toledo, Paraná. A empresa exerceu relevante papel no processo de colonização do Município de Marechal Cândido Rondon e de criação da Escola Luterana Concórdia.

O objetivo era ter acesso à documentação relativa ao período de fundação da instituição. Foram buscadas fontes primárias, tais como: termos de doação de

terrenos que a empresa fez para a construção da escola, escrituras de terrenos, auxílios financeiros para a construção do primeiro prédio da instituição, ajuda financeira para a aquisição de materiais escolares, entre outros.

Na oportunidade foi possível uma entrevista com o atual diretor da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A – MARIPÁ, Angelo Caetano Costamilan. Ele, além do depoimento oral, disponibilizou documentos do acervo da empresa referentes à época da fundação da instituição. Isto viabilizou um levantamento de documentos que tratavam de maneira direta ou indireta da criação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e da Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon. O resultado foi satisfatório, foram encontrados vários dados pertinentes à pesquisa.

Outro recurso usado foi a análise das atas da Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon, correspondentes ao período de fundação da instituição pesquisada. Nos dias 12 e 13 de maio de 2011, foram localizados dez (10) livros-ata, relativos ao período de 1961 a 1969. No total foram analisadas 309 atas de reuniões ordinárias e extraordinárias da Câmara Municipal. Porém, documentos relacionados ao período da fundação da escola não estavam nos arquivos da Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon, pois à época de sua fundação, meados da década de 1950, Marechal Cândido Rondon era distrito de Toledo.

Assim, no início do mês de junho, dias 7 e 8, a Câmara Municipal de Toledo foi visitada. O objetivo era levantar fontes sobre a questão educacional do município, sobretudo, atas e leis onde aparecesse o nome da Escola Luterana Concórdia. Ali foram avaliadas atas relativas ao período de 1955 a 1960. Na ocasião, foram analisados três (03) livros-ata e um total de cento e vinte e uma (121) atas. Foram analisados também, dois (02) livros de leis municipais, referentes à primeira e a segunda legislaturas, a saber: 1952-1956 e 1957-1960. No total, os livros tinham duzentos e sete (207) leis. Nessa busca, foi encontrada pouca documentação que tivesse ligação direta com a pesquisa, todavia, ela possibilitou a confirmação de informações colhidas em outros depoimentos.

No mês de junho de 2011, foi visitada a Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon com vistas a um maior conhecimento da questão educacional do Município à época de sua fundação e da realidade educacional na

atualidade. Dados como o número de alunos da Rede Municipal e quadro de professores foram colhidos nessa visita à Secretaria. No dia 28 de julho de 2011, foi visitado o Núcleo Regional de Educação, localizado em Toledo, com a pretensão de levantar materiais relativos a questão do funcionamento da Escola Luterana Concórdia, a saber: número de alunos das primeiras turmas, reprovadas, entre outros, no entanto, não se obteve materiais que auxiliassem no avanço da pesquisa.

Nessa mesma direção, foi estabelecido contato com a administração do Museu Histórico Willy Barth, localizado em Toledo, com o objetivo de colher mais dados sobre a questão educacional no período da colonização da região Oeste do Paraná. Assim, ficou agendada uma visita para o dia 13 de julho de 2011. A meta foi alcançada. A visita ao museu foi deveras importante, pois auxiliou na reconstituição do processo educacional da região Oeste Paranaense. Foram identificados muitos documentos históricos relativos à colonização efetuada pela MARIPÁ. Os materiais encontrados corroboraram informações já obtidas em outras fontes.

Quanto à delimitação temporal, a opção pelo recorte entre os anos de 1955 e 1969 é devido ao fato de que o início das atividades da Escola Luterana Concórdia aconteceu em 1955 e foi até 1969, quando suas turmas se transferiram para as instalações do Colégio Luterano Rui Barbosa e a escola deixou de existir. Em relação ao Colégio Rui Barbosa, atualmente é uma importante instituição educativa da rede privada, que funciona em um amplo espaço e com modernas instalações em Marechal Cândido Rondon.

A investigação das práticas das instituições escolares tem se constituído uma importante forma de historiar a educação brasileira porque as instituições não são fenômenos isolados da sociedade, mas fazem parte de um emaranhado de relações sociais. No interior das instituições se entrelaçam várias determinações da sociedade. Estudar os elementos fundamentais que circundam a história das instituições escolares é importante para se debater a história da educação brasileira, pois elas recebem uma carga das políticas educacionais e marcam indelevelmente a sociedade onde estão inseridas.

A presente pesquisa analisa a instituição da Escola Luterana Concórdia. Para tanto, utilizar-se-á de literatura de apoio relacionada ao tema e análise dos

documentos produzidos pela escola no período pesquisado. Será explicitada a relevância dessa instituição para o contexto educacional e social de Marechal Cândido Rondon na década de 1950.

Os resultados dessa investigação são apresentados em três capítulos. O primeiro capítulo, Dos Referenciais Teóricos e Metodológicos para a Pesquisa sobre Instituições Escolares, destaca a relevância da fundamentação teórica e metodológica para a pesquisa sobre instituições escolares. Tendo em vista que a historiografia de uma instituição se faz por meio de documentos, é mister se munir de um instrumental teórico-metodológico para realizar a análise. Discute-se, nesta seção, o itinerário da pesquisa em História da Educação com ênfase na análise sobre as Instituições Escolares no Brasil. É destacada a importância da seleção e da análise das fontes que apontam para a possibilidade de reconstituir o passado de uma instituição escolar mediante a análise dos registros do que se passou em seu interior. Neste sentido, a questão do método vem à tona como fator preponderante e conduzirá a pesquisa.

No segundo capítulo, O Contexto Histórico do Oeste Paranaense e a Colonização de Marechal Cândido Rondon (1940-1969), é apresentado o contexto da ocupação da Região Oeste, bem como a queda no comércio de ervamate que culminou com a aquisição da Fazenda Britânia por parte de empresários gaúchos, experientes no ramo imobiliário. O resultado foi a fundação, em 1946, da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, que, ao comprar as terras, estabeleceu uma arrojada estratégia de divulgação do empreendimento. A propaganda resultou na migração de indivíduos procedentes das antigas colônias da Região Sul e na fundação do município de Marechal Cândido Rondon. Este capítulo trata também da atuação desta empresa colonizadora no processo de colonização do Oeste Paranaense e é finalizado com reflexões sobre a questão educacional em Marechal Cândido Rondon na década de 1950.

No terceiro capítulo, é analisado o objeto de estudo propriamente dito, A Escola Luterana Concórdia, sua implantação e desenvolvimento no distrito de Vila General Rondon. Foram feitas observações sobre a atuação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), entidade religiosa responsável por criar e manter esta instituição escolar. À época da fundação da escola, a IELB, além da preocupação natural com a educação escolar, algo próprio dos imigrantes de ascendência

alemã, visava, também, obter hegemonia religiosa naquela sociedade. A criação de uma instituição escolar vinculada à paróquia era estratégica. São abordados alguns aspectos do funcionamento da instituição, a saber: o quadro de professores; a arquitetura do prédio escolar; o currículo; os alunos e o regime disciplinar.

Este capítulo trata ainda da adjunção da Escola Luterana Concórdia com o Ginásio Rui Barbosa, ou seja, a transição de uma escola paroquial, que ofertava apenas o Ensino Primário, para uma instituição ginásial, criada a partir da união de três igrejas locais - Igreja Luterana Cristo, Igreja Martin Luther e Primeira Igreja Batista-, e do incentivo da Industrial Colonizadora Madeireira Rio Paraná S/A, que, à época, visava fortalecer o recém-formado município de Marechal Cândido Rondon.

Na realização da pesquisa foram utilizadas as seguintes fontes: os acervos do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon, Igreja Luterana Cristo, biblioteca particular do Reverendo Guilherme Ludke. Arquivo da Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon e Arquivo da Câmara Municipal de Toledo. Fotografias do Acervo do Centro de Comunicação Werner Wanderer de Marechal Cândido Rondon. Documentos e fotografias do Museu histórico Willy Barth, de Toledo, acervo do Escritório da Industrial Colonizadora Madeireira Rio Paraná S/A, em Toledo. Entrevistas com o atual diretor da empresa colonizadora, Angelo Caetâno Costamilan, Noemi Strelow ex-professora da Escola Luterana Concórdia na década de 1960, Reinart Reschke e Eleonora Roesler, alunos da primeira turma da Escola Luterana Concórdia (1955), e entrevista com o Reverendo Guilherme Ludke, historiador da Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon.

Na elaboração do trabalho, foi buscada a literatura sobre instituições escolares e sobre história da educação de modo geral, que serviu como base teórica para a análise da Escola Luterana Concórdia. As obras dos historiadores da educação Ester Buffa e Paolo Nosella constituíram a sustentação teórica da pesquisa. O referencial por eles proposto sugere que a escola deve ser investigada a partir de sua relação com a sociedade que a produziu e não como fenômeno isolado. Nesse sentido, procurou-se, no presente trabalho, relacionar o

particular - escola - com o geral - sociedade-, na expectativa de produzir uma interpretação do objeto e não apenas uma descrição da história da instituição.

A exposição das fotos escolares e os documentos relacionados à Escola Luterana Concórdia que aparecem neste trabalho, foram devidamente autorizados pelas entidades e sujeitos envolvidos.

2 DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Nesta primeira seção do trabalho é apresentada a fundamentação teórica e metodológica utilizada na pesquisa sobre a Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon - PR. Considerando que a historiografia de uma instituição escolar se faz mediante análise documental é necessário ir aos arquivos, munido de um instrumental teórico-metodológico que conduza o pesquisador no processo de compreensão analítica da documentação escolar. Por isso, procuramos explicitar os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa sobre instituições escolares, desde o conceito de fontes à pesquisa em Instituições Escolares, como um veio da pesquisa histórica na área de educação.

2.1 LEVANTAMENTO, SELEÇÃO E TRATAMENTO DAS FONTES PARA A PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A sociedade está em constantes transformações, por isso, a análise do passado é apresentada como um desafio ao historiador. Ao investigar os fatos pregressos, o pesquisador depara com muitas dificuldades, entre elas destaca-se a consulta às fontes que servem de base para análise do período que pretende estudar. Dependendo da época a ser analisada, a escassez de fontes é um problema comum. Em outros casos, há um avantajado número de fontes primárias ou secundárias, mas, a priorização de algumas também se constitui um desafio. Não obstante, os documentos são imprescindíveis para a realização de qualquer pesquisa em História e História da Educação. Eles se constituem como fontes que registram fatos concernentes à história dos homens e das sociedades. Segundo José Claudinei Lombardi,

As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida (LOMBARDI, 2004, p. 155).

Ao se voltar às fontes e utilizá-las como elementos que fornecem subsídios do passado histórico, o pesquisador discute o sentido do passado contido nelas. Esse sentido nem sempre está explícito e apresentado de maneira direta, por isso, a investigação das fontes é, para o historiador, uma tarefa de cunho epistemológico e metodológico. O professor João Carlos da Silva entende que as fontes se constituem elementos imprescindíveis para a sistematização do conhecimento histórico. Identificar, usar e interpretar as fontes são fatores preponderantes que definem a qualidade da pesquisa histórica, pois os documentos contêm vestígios e são testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo (SILVA, 2010).

Nota-se que, ao estudar o passado, é comum o historiador da educação se deparar com problemas relacionados ao levantamento, seleção e análise de fontes. A tarefa de constituir fontes é melindrosa, haja vista que o pesquisador tem de atinar para a pertinência que possuem em relação ao assunto estudado e à acessibilidade que ele, pesquisador, terá a esses materiais. Cézar de Alencar Arnaut de Toledo e José Carlos Gimenez afirmam que

A constituição de fontes tanto é busca determinada e organizada dos temas, dos objetos e de documentos inéditos, quanto de novas e originais abordagens de temas e objetos já conhecidos, estudados e até popularizados (ARNAUT DE TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 114).

As fontes são produzidas pelo homem nas suas relações com os outros homens e com a natureza. Por isso, faz-se necessário pensar a História da Educação articulada com as questões mais gerais da sociedade. Nesse sentido, Dermeval Saviani afirma que

As fontes enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 06).

A questão do conceito de fontes em História e em História da Educação passou por uma modificação e ampliação no último século. A discussão sobre o emprego de fontes escritas, sonoras, audiovisuais, pictóricas, entre outras, como elementos que possibilitem o esclarecimento de fenômenos acontecidos em outras épocas e sociedades entrou na pauta da historiografia da educação e abriu precedente para a discussão do que poderia ser considerada fonte para a pesquisa historiográfica. Para João Carlos da Silva, durante muito tempo, na História da Educação, somente as fontes oficiais escritas, e as obras que os educadores ou pensadores mais importantes da época escreviam, eram consideradas fontes (SILVA, 2009).

A renovação do conceito do que são Fontes Históricas recebeu significativa influência dos postulados da Escola dos *Annales*, que, no período entre-guerras, na França, representou uma espécie de ruptura com a Historiografia Tradicional. Segundo Silva, ao propor a expansão das fontes e o uso de documentos não oficiais, os *Annales* valorizaram a ação coletiva e individual, geral e particular dos indivíduos (SILVA, 2009).

Fortemente influenciada pelas ciências sociais, a Escola dos *Annales* sinalizou importante renovação no conceito de homem, sociedade e história. Conforme José Carlos Reis, “a principal proposta do programa dos *Annales* foi a interdisciplinaridade e as suas três gerações, apesar de suas divergências e descontinuidades, fizeram uma história sob a influência das ciências sociais” (REIS, 2006, p. 30). Desse modo, para dar conta de lidar com essas novas realidades, os *Annales* indicaram um novo paradigma do que poderia ser tido como fonte de pesquisa. De acordo com Paolo Nosella e Ester Buffa, com a Escola dos *Annales*, “o documento escrito, se existir, é, sem dúvida, uma fonte a considerar, mas há outras fontes mais adequadas. É o próprio conceito de fontes que se amplia” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p.61).

Vê-se que cada vez mais novos objetos estão sendo investigados em sua historicidade. Com ampliação do leque de objetos pesquisados, ampliou-se também o conceito de fontes. Para José Claudinei Lombardi,

A ampliação da noção de fonte foi também acompanhada por uma guinada ótica do pesquisador, que passou a considerar documentos históricos dignos de conservação, transmissão e estudo, não somente aqueles referentes à vida dos grandes homens, dos heróis, dos grandes acontecimentos, das instituições – como na perspectiva positivista. Com Engels e Marx, e depois com Febvre e Bloch, aprendemos que a vida dos homens, todas as formas de relações, todos os agrupamentos e classes sociais constituem objetos que interessam ao investigador (LOMBARDI, 2004, p. 157).

Assim, embora os documentos escritos continuassem compondo a maior parte das fontes históricas, abriu-se a possibilidade de novas fontes serem incorporadas à pesquisa em história. Na percepção de Lucien Febvre, um dos principais representantes do movimento dos *Annales*,

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem; mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. [...] Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1985, p.249).

Por muito tempo, fontes históricas se resumiam a documentos oficiais, por isso, a história só existia como expressão do Estado, que, por sua vez, sempre foi a expressão da classe dominante. Assim, a história era contada sempre sob o prisma da classe hegemônica. Nesse sentido, a escola dos *Annales* significou um avanço, porque propôs novas formas de relacionamento com as fontes e novas perspectivas de abordagens. Para André Paulo Castanha, ao defender que os documentos não falam por si mesmos, mas sim necessitam de perguntas adequadas, os *Annales* indicaram um novo rumo para o uso de fontes em pesquisas históricas (CASTANHA, 2008). Segundo Dermeval Saviani, em História

da Educação, fonte histórica inclui todos os elementos que permitam a aquisição de conhecimentos de fatos concernentes ao passado educativo (SAVIANI, 2006).

Há que se considerar, entretanto, que as fontes históricas resultam de produções humanas. Embora seja fato que algumas fontes se constituem de maneira espontânea, na maioria das vezes, elas são produzidas intencionalmente. Na medida em que o historiador levanta problemas de pesquisa e recorre às fontes na expectativa de extrair delas respostas às questões levantadas, ele atribui a alguns objetos a qualidade de Fontes, pois neles há, potencialmente, respostas para as questões levantadas. José Joaquim Pereira Melo afirma que “a seleção e/ou opção por incorporar ou deixar disponível esse ou aquele documento em uma investigação educacional significa conferir-lhe a condição de documento histórico-pedagógico” (MELO, 2010, p.15).

As fontes se apresentam como ponto de partida de uma pesquisa, podendo ser classificadas como primárias ou secundárias. Entende-se que todo o conjunto de documentos registrados em arquivos, museus, bibliotecas e ambientes de documentação e todo e qualquer documento a serviço da pesquisa em educação podem se constituir fonte primária ou secundária. Arnaut de Toledo e Gimenez afirmam que

Podemos chamar de fontes primárias aquelas que foram produzidas numa relação direta com o tema estudado. São também fontes primárias os documentos produzidos no período pesquisado e que possuem relação direta com a pesquisa feita, sejam eles originais depositados em arquivos ou digitalizados (ou copiados). Desse modo as fontes primárias remetem diretamente à própria problematização da pesquisa. Chamamos de fontes secundárias aqueles documentos que nos transmitem os fatos de maneira indireta. São relatos feitos por pessoas que não vivenciaram diretamente os episódios relatados e que se baseiam em outras fontes orais ou documentais, por exemplo [...] Sua função é fornecer ao pesquisador um lastro de informações (datas e fatos), de compreensão de conceitos e também, de configuração do referencial teórico metodológico da análise. Entre tantos materiais, podemos relacionar, nessa categoria, os dicionários especializados, as enciclopédias, dados estatísticos, legislações e outras fontes de referência (ARNAUT DE TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 111).

O processo de seleção das fontes para a pesquisa se apresenta como um elemento desafiador ao historiador da educação. Ele dependerá muito do que vai

encontrar em bibliotecas, arquivos e acervos, além dos outros meios que viabilizam documentos, que podem ser utilizados como fontes na pesquisa em História da Educação. Segundo Lombardi, além das convencionais fontes que são encontradas em bibliotecas, arquivos e centros de documentação, as tecnologias de informática e comunicação têm se constituído eficientes instrumentos para a pesquisa em história da educação e podem ser utilizados (LOMBARDI, 2004).

Há que se ponderar sobre o cuidado no processo de seleção das fontes para pesquisa sobre instituições escolares. José Claudinei Lombardi assevera

[...] com relação às fontes, é preciso destacar que o historiador elege, organiza e interpreta suas fontes em conformidade com suas opções metodológicas e teóricas. Nesse aspecto, creio que tanto ontem como hoje o privilegiamento de um único tipo de fonte não seja o caminho metodológico mais adequado no fazer científico do historiador. Em outras palavras, não se deve a princípio excluir nenhum tipo de fonte, pois a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações com o homem, quer sejam com outros homens ou com o meio em que vive (LOMBARDI, 2004, p. 158).

O trabalho de seleção e de organização dos documentos que servirão como fontes é complexo e demanda tempo. O dever do pesquisador ao avaliar os documentos é estar munido de um aporte teórico-metodológico que o habilite a retirar deles as informações sócio-históricas e histórico-educativas neles presentes.

Assim, a opção por algumas fontes e a não escolha de outras está em consonância com o referencial que o historiador escolheu. Na percepção de Lombardi, “considerando que todos os tipos de fontes são válidas para o entendimento do mundo e da vida dos homens, tem-se que convir que o tipo de fonte a ser utilizada decorre, em grande medida, do objeto de investigação” (LOMBARDI, 2004, p. 157). Paolo Nosella e Ester Buffa entendem que “[...] a própria leitura das fontes não é fácil e depende da ótica teórica e ética e da política do pesquisador” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p.58). Assim, o olhar do historiador será direcionado pela teoria, por isso, a percepção e a apropriação que ele terá das fontes passa pelo aporte teórico por ele adotado. Inclusive e, sobretudo, os resultados obtidos pela pesquisa dependem essencialmente da teoria seguida, “o referencial teórico deverá ser construído pelo pesquisador e a

coerência será verificada pelos procedimentos e resultados obtidos” (ARNAUT DE TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 123).

É importante evidenciar que as fontes reclamam um caminho de análise das possíveis informações que elas possuem. Por isso, o processo de construção, seleção e, principalmente, de tratamento das fontes é relevante para a obtenção de resultados plausíveis na pesquisa educacional. Para Edgar Salvadori De Decca, se for considerado que os documentos não falam por si, então, a questão da interpretação das fontes e das teorias e metodologias que o pesquisador assume, torna-se essencial para o desenvolvimento do trabalho historiográfico (DE DECCA, 2006).

No trato das fontes, o historiador não deve estar desprovido de posicionamento crítico, porque isso implicaria uma descrição não analítica dos dados oferecidos pelos documentos. De acordo com Ester Buffa, mediante a leitura equivocada das fontes, o historiador tenderá a fazer uma reprodução literal das informações contidas nas fontes, sem, contudo, considerar as múltiplas determinações que contém os documentos analisados. Por isso, a teoria auxiliará o pesquisador a selecionar corretamente as fontes e interpretá-las (BUFFA, 2005).

O pesquisador deve atinar, principalmente, para o fato de que as fontes não são propriamente a realidade. Com base no historiador Julio Aróstegui, Olinda Maria Noronha assevera que “investigar a história não é de modo algum transcrever o que as fontes existentes dizem” (NORONHA, 2007, p. 171). Assim, deve ser cuidado do historiador não avaliar o particular, o pontual, sem antes adquirir uma compreensão mais totalizadora da realidade.

Percebe-se que as fontes possuem as mais variadas informações, tanto de cunho social, quanto político ou histórico, assim, embora elas não falam por si mesmas, oferecem subsídios valiosos para a compreensão dos fatos históricos. Segundo Maria Elizabeth Blanck Miguel,

[...] para compreender melhor o que as fontes comunicam, se faz necessário que elas mesmas sejam consideradas dentro de sua história e em um contexto mais amplo, pois a compreensão da história das instituições escolares guarda uma profunda inter-relação com a história do contexto no qual tais instituições se situam (MIGUEL, 2007, p. 38).

Ao adotar um posicionamento teórico de cunho positivista, por exemplo, o historiador tenderá a tratar as fontes documentais como portadoras da própria realidade e lhes imputará valor de verdade absoluta. Para os positivistas, apenas os documentos exarados de autoridades, portanto, os oficiais, têm, propriamente, o caráter de documento.

Esta perspectiva teórica não se ocupa em apresentar os documentos como elementos que servem para serem comparados com outras fontes alternativas, mas entende que as fontes falam por si mesmas (CASTANHA, 2008). Na percepção de Nosella e Buffa, o referencial positivista supervaloriza o documento escrito e os apresenta como únicas fontes dignas de confiança (NOSELLA; BUFFA, 2009). Arnaud de Toledo e Gimenez salientam que

A perspectiva Positivista de investigação histórica é aquela que afirma (e reafirma) a supremacia do documento escrito. Ao valorizar o documento escrito, ela diminui o papel do pesquisador como intérprete e organizador da memória (ARNAUT DE TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 118).

O historiador deve evitar julgamentos aligeirados de suas fontes. Seu desafio é propor um diálogo entre o que está dito no documento e a realidade histórica em que foi produzido. Esse exercício propiciará uma leitura mais totalizadora daquilo que está oficialmente declarado. Em relação ao objeto de pesquisa, o pesquisador deve evitar o idealismo, que, segundo Arnaud de Toledo e Gimenez, se manifesta de duas maneiras: no sentido positivo e no sentido negativo. No primeiro caso, o pesquisador acredita piamente na sua fonte e no segundo caso, ele não acredita na coerência de suas fontes e, por isso, sai à procura de outras referências para garantir sucesso (ARNAUT DE TOLEDO; GIMENEZ, 2009).

Posto que seja provável o avantajado número de materiais a que o historiador da educação terá acesso e, que podem ser tidos como fontes para a pesquisa sobre instituições escolares, cabe ao pesquisador selecionar e tratar as fontes a partir de seus postulados teóricos. Segundo Nosella e Buffa, é o referencial teórico adotado que determinará o modo como as fontes serão tratadas pelo historiador (NOSELLA; BUFFA, 2009).

A perspectiva adotada neste trabalho considera que o tratamento das fontes para a pesquisa sobre a Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon, possui preocupação essencialmente analítica. Nossa posição converge com a posição preconizada por André Paulo Castanha e Paulino José Orso, “as fontes ou documentos são a expressão do passado e, como tais, estão carregados de sentidos que evidenciam características da sociedade que os produziu” (CASTANHA; ORSO, 2008, p. 10).

Desta maneira, fica evidente que as fontes não devem ser usadas de modo absolutamente objetivo, mas tem de ser considerados os elementos subjetivos que compõem os documentos em si, bem como o trabalho do pesquisador no processo de análise.

Os documentos não serão utilizados como portadores da verdade, nem como elementos meramente ilustrativos. Eles não falam por si mesmos, não é a história tal qual ela é e/ou foi e não registram exatamente o que aconteceu no processo de criação da escola pesquisada. Como bem assinala João Carlos da Silva,

[...] as fontes escolares não são suficientes para fazer uma história integral da escola, sabendo que posso me equivocar se concebo as fontes provenientes da escola como as únicas fontes possíveis para a história da escola. As fontes provenientes das práticas escolares não representam as únicas possibilidades para os estudos histórico-educativos, portanto não são auto-suficientes, ainda que sejam importantes e significativas (SILVA, 2009, p. 221).

Boletins, diários de classe, atas, correspondências, fotografias, relatórios, arquitetura da escola, são elementos que podem servir ao pesquisador, porém, em si mesmos, não são a verdade. Faz-se necessário, para a obtenção de bons resultados na pesquisa, que o investigador garimpe fontes relacionadas ao contexto político e educacional da época.

No nosso caso, a pesquisa sobre a Escola Luterana Concórdia, além de analisar as fontes provenientes da própria instituição, também analisará documentos externos à escola que evidenciam fatos relevantes da época de sua criação e sua consolidação como instituição educacional na cidade de Marechal Cândido Rondon. Para tanto, recorrer-se-á a documentos que se encontram na

Câmara Municipal com vistas a análise das atas do período da fundação da escola. Serão analisadas, também, leis do município que beneficiaram a instituição, escritura de doação de terrenos, entre outros. Consultar-se-á documentos disponíveis no acervo da Industrial Colonizadora Madeireira Rio Paraná S/A, localizado na cidade de Toledo e, no acervo do Museu Willy Barth, também em Toledo.

Na percepção de Ester Buffa, na pesquisa sobre uma instituição escolar, devem ser priorizadas fontes como: documentos oficiais da implantação da escola, quadro de professores, trajetória de ex-alunos, entrevistas com sujeitos envolvidos no processo de criação da instituição, legislação da época, currículo, cadernos dos alunos, jornais da época, práticas disciplinares, fotografias, entre outros (BUFFA, 2007).

2.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS ESTUDOS SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A pesquisa sobre Instituições Escolares no Brasil se desenvolveu com maior intensidade durante a década de 1990. Num período anterior, havia alguns poucos estudos que versavam sobre o tema. A migração de historiadores da educação para esta linha de pesquisa deve ser atribuída às transformações pelas quais passou a pesquisa histórica em nosso país, desde meados de 1950. Foi por conta da reformulação teórico-metodológica que preconizava uma leitura diferente do fenômeno educativo, que muitos estudiosos se lançaram nesta direção de pesquisa. Carlos Roberto Jamil Cury assinala que “nos últimos vinte anos, o crescimento da literatura sobre a história da educação é formidável, quer se volte para o alargamento de áreas, quer se volte para a diferenciação de temas” (CURY, 2006, p. 131).

A pesquisa em História da Educação está em franca expansão. Atualmente, tem sido grande o número de pesquisadores que têm optado por essa área temática. O número de novos objetos que são analisados a partir da sua historicidade tem crescido consideravelmente. Para André Paulo Castanha e

Paulino José Orso, novos temas, como: instituições escolares, práticas educativas, políticas educacionais, educação rural, educação indígena, educação especial, educação à distância, entre outros, entraram na pauta da historiografia da educação (CASTANHA; ORSO, 2008).

Embora se saiba que o marco inicial da história da educação brasileira remonta à chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, a pesquisa em História da Educação no país, só teve seu início na década 1950. Para Mirian Jorge Warde, a partir de 1950, no setor de Educação da Universidade de São Paulo, surgiu um projeto de construção de uma História da Educação Brasileira, com base num levantamento de documentos originais (WARDE, 2006).

Nesse período, não havia muitas pesquisas na área de História da Educação, fato que é evidenciado pela não existência de programas de Pós-Graduação em Educação. Somente nas décadas de 1970-1980, durante a Ditadura Militar, que surgiram e se expandiram os Programas de Pós-Graduação em Educação. As pesquisas nesse período possuem, na percepção de Paolo Nosella e Ester Buffa, duas características principais, a saber: a escolarização da produção da pesquisa e a reação à política dos governos militares (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Nesse contexto, os temas mais comuns nas pesquisas eram aqueles que versavam sobre educação e sociedade. Jorge Nagle, por exemplo, escreveu a obra **Educação e Sociedade na Primeira República**, publicado em 1974, na qual trata com perspicácia sobre o cenário político-econômico do período e caracteriza os movimentos político-sociais que, marcaram a conjuntura de instituição da educação escolar no Brasil na Primeira República. De acordo com Nosella e Buffa, além de Jorge Nagle,

Dessa época, são sempre lembrados os nomes de professores tais como: Laerte Ramos de Carvalho, líder do grupo, Roque Spencer Maciel de Barros, José Mário Pires Azanha, Heládio César Gonçalves Antunha, João Eduardo Rodrigues Villalobos, Maria de Lourdes Mariotto Haidar e, no interior, Casimiro dos Reis Filho (da FFCL de São José do Rio Preto) e Rivadávia Marques Júnior e Tirsa Regazzini Peres (da FFCL de Araraquara) (NOSELLA; BUFFA, 2006, p. 02).

Houve, nesse período, um fortalecimento do pensamento crítico e um retorno aos autores clássicos. Os estudos sobre a sociedade eram os mais frequentes, em contrapartida, pouco se produziu sobre o tema Instituições Escolares. Em um terceiro momento da historiografia da educação brasileira, a instituição escolar passou a receber mais atenção. Essa terceira fase teve início nos anos de 1990 e pode ser caracterizada pela consolidação da Pós-Graduação no Brasil (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Intensamente influenciada pela Nova História e pela História Cultural, a produção historiográfica desse período privilegiou questões mais pontuais da historiografia educacional, com objetos singulares, descolados de seu quadro maior. Sob a alegação de que o estudo da sociedade em sua totalidade era insuficiente para explicar as particularidades histórico-educacionais, propôs-se a investigação de fenômenos educativos isolados como possibilidade de respostas às indagações que eram feitas. Para Nosella e Buffa, o legado positivo desse período é a diversificação teórico-metodológica e a ampliação das linhas de investigação, o que abriu caminho para pesquisas de objetos aparentemente pontuais que, quando analisados em seu quadro maior, podem fornecer subsídios relevantes para construção da História da Educação sob outros prismas, que privilegiam as peculiaridades da história regional, sempre articulada com a história geral (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Nessa perspectiva, a investigação de uma instituição educativa pode oferecer elementos que contribuem para o processo de compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade.

Por conseguinte, atualmente, uma das formas de historiar a educação, sobretudo a escolar, é por meio da investigação das práticas das instituições educativas. É possível perceber o vertiginoso interesse por essa temática quando se verifica a quantidade de produções apresentadas aos Programas de Pós-Graduação em História da Educação em todo o Brasil. Este exponencial aumento de interesse pelo tema se deve à percepção de que, por meio desta perspectiva investigativa, é possível reconstituir a História da Educação Brasileira sob outra perspectiva diferentemente daquela que privilegia apenas os documentos oficiais. Nesse sentido, a escola deve ser vista sob um prisma que considere sua

materialidade histórica, bem como suas articulações entre os elementos intramuros e extramuros.

Tendo em vista que as instituições não são entidades isoladas de uma realidade social, sua identidade é fruto das determinações nela presentes. Para Maria Isabel Moura Nascimento, Wilson Sandano e José Claudinei Lombardi, “[...] a instituição escolar é constituída a partir da história dos homens, no processo pelo qual eles produzem socialmente as suas vidas” (NASCIMENTO; SANDANO; LOMBARDI, 2007, p. VIII).

Assim, ao propor analisar uma determinada instituição educativa, o historiador da educação se compromete a entender não apenas o funcionamento interno e as idiosincrasias daquela escola, mas, ambiciona averiguar as múltiplas dimensões que cercaram sua construção. Jorge Luis Cammarano González salienta que

[...] o entendimento da instituição escolar como instituição social se vincula à análise dos conflitos e antagonismos subjacentes às práticas sociais centradas na relação capital – trabalho assalariado – propriedade privada (GONZÁLEZ, 2007, p. 180).

Partindo desta compreensão, a de que uma instituição educativa não deve ser estudada como fim em si mesma, José Luís Sanfelice adverte que “não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa histórica” (SANFELICE, 2007, p. 79), isto porque, analisando os elementos ensejadores da criação de uma determinada instituição, bem como sua história, seu público alvo, suas propostas, sua arquitetura, entre outros, será possível analisar os pressupostos educacionais de uma determinada época e realizar uma leitura da historiografia educacional brasileira por esse veio, pois a educação não é elemento alheio à sociedade, mas está inserida nas relações sociais e nas instituições (ARNAUT DE TOLEDO; GIMENEZ, 2009).

Segundo José Carlos Souza Araujo,

Não é possível, portanto, afirmar as instituições escolares somente como expressões singulares, particulares, individualizadas ou ilhadas, mas, sim, como co-participes de projetos históricos, particularmente os vinculados às visões de mundo que se confrontam em uma dada conjuntura, fazendo valer uma dada concepção, que se põe – por exemplo, através das

instituições escolares – como uma estratégia, como uma influência em vista do exercício de disputa e de hegemonia (ARAUJO, 2007, p. 96).

É possível verificar nos trabalhos produzidos sobre instituições escolares no Brasil, um fenômeno que evidencia o seguinte fato: as escolas mais pesquisadas são aquelas que possuem maior destaque na história da cidade. Em pesquisa realizada pelos historiadores da educação Paolo Nosella e Ester Buffa foi constatado que essas são escolas que atenderam e/ou atendem uma clientela das classes mais privilegiadas. Os trabalhos que tratam sobre instituições localizadas em periferias, voltadas aos alunos da classe baixa, são bem raros (NOSELLA; BUFFA, 2009).

Esses pesquisadores analisaram a produção dos programas de Pós-Graduação em Educação das principais instituições do país que tratam sobre o tema instituições escolares. Após o levantamento de 171 títulos de Dissertações e Teses que analisaram instituições educativas, os pesquisadores elaboraram o seguinte quadro:

Modalidade de Ensino que a Instituição trabalha	Caracterização da Instituição	Número de Trabalhos
Ensino Básico	Privadas: laicas e confessionais	48
Ensino Superior	Públicas e Privadas	29
Ensino Profissional	Médio e Superior	27
Escolas Normais	Públicas e Privadas	21
Instituições de Referência	Exemplo: Colégio Caraça, Colégio Pedro II, antigos colégios Jesuítas	01
Institutos de Pesquisa	Ex: Agrônomo, Butantã.	11
Ensino básico público		09
Grupos Escolares		05
Estudos gerais sobre a temática Instituições escolares		05

Ensino Profissionalizante	SENAI/SENAC	02
Outras Instituições de Educação não Escolares	SEE, MEC	02
Educação Especial	APAE	01

Quadro 1- Estado da Arte de Teses e Dissertações sobre Instituições Escolares entre os anos de 1990 - 2007
 Fonte - Nosella e Buffa (2006)

Fica evidente que ainda existe um considerável número de instituições relevantes para a história da educação que podem ser pesquisadas, pois o exercício de historiar instituições educativas pode permitir o avanço no conhecimento de como a sociedade organiza e transmite o conhecimento escolar.

Deste modo, a despeito da falta de arquivos e de fontes organizadas para a pesquisa sobre a temática, pode-se perceber que esta área da investigação educacional, que considera a possibilidade da escrita de uma História da Educação Brasileira que contempla as particularidades regionais e locais, sem, contudo, separá-las de seu contexto mais amplo, tem se constituído uma profícua tendência da historiografia educacional.

2.3 O CONCEITO DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES: POR QUE E COMO PESQUISAR

A tarefa de reconstituir historicamente uma instituição escolar exige primeiro uma explicação do próprio conceito de instituição, o qual aponta para algo que não estava dado, mas que foi criado e organizado em algum momento pelo homem, com o objetivo de atender suas próprias necessidades. A institucionalização da educação pode ser entendida como um processo social, que se desenrolou no tempo e no espaço de uma sociedade. A escola, por sua vez, emergiu nesse contexto. Ela é uma instituição produzida no bojo do processo de institucionalização da sociedade. Nesse sentido, enquanto instituição, ela surgiu para preencher uma necessidade social. Segundo Saviani, ela resulta de atividades dos indivíduos que vivem em sociedade. Porém, ao criar a escola, eles

apenas responderam a determinadas necessidades que estavam dadas (SAVIANI, 2005).

A educação, enquanto realidade nas sociedades humanas, se desenvolveu a princípio de modo espontâneo, de forma assistemática. As instituições escolares, por sua vez, surgiram como uma forma institucionalizada de educação. Elas são o espaço onde se realiza a educação sistematizada, formal, que é chamada também de educação escolar. De acordo com Saviani, o ato de educar sempre esteve presente na história humana, mesma nas sociedades mais primitivas. As instituições educativas resultam dessa forma originária de educação (SAVIANI, 2007). Pode ser constatado um processo educativo, que, a despeito das não formalidades institucionais, já se ocupava em ensinar conteúdos.

Na medida em que as sociedades se consolidaram historicamente, iniciou-se o processo de criação dos ambientes específicos, destinados à aprendizagem, que ficaram conhecidos como escolas. Por isto, é correto afirmar que a instituição é criada pelo homem e visa atender alguma necessidade humana e é feita para permanecer. Saviani afirma que “para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições” (SAVIANI, 2007, p. 04).

Pode-se dizer que, desde sua origem, a educação institucionalizada, tem recebido o nome de escola. Ao longo dos anos, ela foi se refazendo, adquirindo novas características, assumindo novas feições e ganhando espaço cada vez maior, a ponto de se tornar o maior veículo educacional das sociedades modernas. Tornou-se a portadora oficial da veiculação do saber. De acordo com Sérgio Castanho, o final do século XIX e início do século XX marcaram o processo de institucionalização das instituições escolares (CASTANHO, 2007).

O modelo de escola, formal e institucionalizada, é, com certeza, produto da modernidade e resulta do processo de surgimento da sociedade de classes. A institucionalização da educação favoreceu o desenvolvimento e a consolidação deste modelo de sociedade, pautado na divisão das classes sociais. Nessa visão, a escola é vista não como um elemento separado de sua conjuntura histórica, mas como parte do processo social que produziu as instituições. Na percepção de André Petitat, a escola figura entre os principais instrumentos de difusão de ideologias, sobretudo, a ideologia da classe dominante. Nesse sentido, ela é um meio institucionalizado de manutenção da hegemonia da burguesia (PETITAT,

1994). Para José Carlos Libâneo, fora de seu contexto, a instituição escolar não pode ser compreendida. O ponto de partida para sua análise é a conjuntura histórico-social concreta e a ação pedagógica é o ponto de chegada (LIBÂNEO, 1985).

Esta leitura empresta significado histórico à instituição escolar como produto e produtora da realidade histórica na qual está inserida. Na medida em que se considera esta carga histórica, política, ideológica, cultural e religiosa presentes na instituição educativa, ela se torna fonte de pesquisa para a História da Educação, pois a trajetória de uma escola revela não apenas elementos relacionados ao seu funcionamento interno, mas, sobretudo, oferece subsídios para a compreensão duma realidade mais ampla, da sociedade que a produziu e das políticas educacionais da época de sua criação. José Luís Sanfelice adverte:

Pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade (SANFELICE, 2007, p. 77).

Historiar uma instituição educativa, na perspectiva que este trabalho se propõe, é investigar o que se passa no interior da escola, a partir da análise que envolve os vários atores participantes do processo educativo. Ou seja, da análise das características pertinentes a instituição, nascerá a possibilidade de conhecer o que lhe atribui sentido no cenário social do qual fez ou ainda faz parte.

Por conseguinte, o desafio é apresentar ao leitor a totalidade histórica, não apenas a descrição da história da instituição pesquisada. Para tanto, tem de ser considerada a relação entre a escola e a sociedade que a produziu, pois ela é influenciada pela sociedade e influencia a sociedade onde está inserida.

É importante ressaltar que, embora o estudo das instituições educativas seja um meio para a análise da historiografia educacional, a História da Educação não resulta apenas da soma de histórias de instituições educativas justapostas. Por isso, nas pesquisas sobre instituições escolares, não se pode admitir que a descrição pormenorizada de uma dada instituição deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Evidencia-se que o processo de historiar uma instituição educativa não terá muito sentido se não houver uma articulação entre o singular (instituição escolar) e o geral (contexto histórico). Para Aldivina Américo de Lima, cada instituição educativa acompanha o desenrolar da sociedade conforme a produção da época. As instituições são compostas por elementos que estão associados à formação da sociedade (LIMA, 2011), pois o movimento no interior da instituição escolar, via de regra, reflete o movimento social onde ela está inserida, fundada na atividade econômica. Na percepção de Gilberto Luiz Alves, cada período, concretamente, produz a relação sócio-educativa que lhe é própria (ALVES, 2007).

A escola possui uma capacidade de, ao mesmo tempo em que recebe interferência do geral e do particular, exercer, também, certa influência sobre eles. Para Nosella e Buffa, a criação e o desenvolvimento de uma instituição escolar recebe influência da sociedade onde ela está e influencia os rumos daquela sociedade (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Escolher uma determinada escola, entrar nela e selecionar as fontes/documentos são momentos importantes para a realização da pesquisa, porém, não é o trabalho em seu todo. Há que atinar para a necessidade de ser norteado por um referencial teórico-metodológico em todas as fases da investigação. Segundo Décio Gatti Júnior e Eurize Caldas Pessanha, o pesquisador estabelece um diálogo entre a teoria e as evidências e, a partir deste exercício, começam a aparecer os resultados da pesquisa (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005).

Tendo em vista que o desafio do pesquisador não é estudar apenas o funcionamento da instituição, mas, sobretudo, as determinações políticas e sociais que ensejaram sua formação e suas práticas, depreende-se que os documentos não devem ser analisados como reais portadores da verdade e que a instituição pesquisada não é um mundo isolado daquele no qual ela foi produzida. De acordo com Saviani, há que se articular o singular com o geral para que resultados satisfatórios sejam alcançados (SAVIANI, 2006).

Deve ser evidenciado que nossas análises expressam sempre nossos pontos de vista e é a partir deles que abordamos nossos objetos de investigação. Assim, por meio do método, é possível explicar a realidade. André Paulo Castanha e Paulino José Orso entendem que

[...] o método que melhor dá conta da compreensão da realidade é o materialismo histórico dialético, que não nega os indivíduos, nem a subjetividade, os fatos particulares, as ideias, a importância da descrição, mas que, não se resume e não se limita particularmente a nenhum deles. Estes elementos são incorporados e superados, ganhando compreensão e explicação na totalidade das relações existentes, no movimento antagônico entre as classes, ou seja, nos interesses e lutas de classes (CASTANHA; ORSO, 2008, p. 09).

Este posicionamento preconiza que o conhecimento nunca é neutro, desinteressado ou imparcial.

Nesta visão, não se explica a educação numa escola a partir de suas particularidades. Na percepção do professor João Luiz Gasparin, é a educação em seu aspecto mais geral que explica as particularidades de uma escola. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica (GASPARIN, 2003).

Efetivamente, o Materialismo Histórico se apresenta como elemento indispensável no estudo das instituições educativas. Paolo Nosella e Ester Buffa afirmam que “o método-dialético-investigativo descreve o particular à luz do contexto econômico, político, social e cultural” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 351). Nesse ponto de vista, o historiador não se propõe a historiar uma escola observando apenas suas atas, seus materiais didáticos, prédios ou boletins de ex-alunos, mas, volta-se para o todo, e aborda a totalidade histórica que confluíu para a formação da instituição que se pretende pesquisar, pois, dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Historiadores e historiadores da educação vinculados ao marxismo adotam esse referencial teórico como caminho para realização da pesquisa sobre instituições escolares. Pesquisadores como: José Luís Sanfelice, Maria Elizabeth Blanck Miguel, Ester Buffa, Paolo Nosella, entre outros, compõem o quadro de referências para a realização de pesquisas que adotam esta perspectiva teórico-metodológica. Acerca do método dialético, propriamente dito, Moacir Gadotti assevera que

O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1-) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2-) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (GADOTTI, 1983, p. 22).

A dialética foi amplamente utilizada por muitos pensadores desde a antiguidade clássica. Todavia, na obra do pensador Karl Marx (1818 -1883), ela ganhou uma configuração diferente. Para Moacir Gadotti, “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 1983, p. 19).

Vale ressaltar que Karl Marx ofereceu à dialética uma direção material, propôs que a realidade não cabe dentro das ideias e que o objeto real é mais importante que a ideia; inaugurou uma forma peculiar de leitura da história. Discorrendo sobre a concepção de História em Marx, José Paulo Neto diz:

Qual é essa concepção de história de Marx? Eu diria que a teoria marxiana estruturada com essas categorias sustenta a história como: primeiro, um processo objetivo; segundo, medularmente contraditório; terceiro, no qual concorrem sujeitos coletivos; quarto, que determinados socialmente, atuam com diferentes graus; quinto, consciência e; seis, teleologias diversas. Em outras palavras, quanto ao processo objetivo, isso significa que se trata de uma processualidade que porta em si mesmo uma especificidade primeiramente independente das representações que façam os sujeitos; segundo, esse processo com sujeitos, seus sujeitos reais não se plasam como personalidades singulares, mas como grupos sociais vinculados por interesses comuns (NETO, 2006, p. 54-55).

Marx indicou que é a ideia que deve ser incorporada ao real e acompanhar o movimento da realidade. Em sua perspectiva, a verdade está no real, no concreto em suas múltiplas determinações. Na obra **Ideologia Alemã**, Karl Marx e Friedrich Engels atestam que “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (MARX; ENGELS, 1993, p. 301). Desse modo, é o sujeito enquanto ser social que produz o conhecimento; não enquanto ser individual como preconiza a sociedade

burguesa. Segundo Ester Buffa, no marxismo, a história não é manifestação das ideias, mas sim a realização do ser humano concreto (BUFFA, 2005).

Assim, o primeiro pressuposto para que os homens façam história tem a ver com as condições materiais que eles possuem. As ideias resultam daquilo que os homens vivem. A produção intelectual de uma sociedade está totalmente associada ao seu modo de produção, pois é assim que os homens produzem e reproduzem sua existência (GADOTTI, 1983).

Quanto à questão da pesquisa em História da Educação, o materialismo histórico se apresenta como uma possibilidade de leitura dos fenômenos educacionais a partir de uma ótica que considera as múltiplas determinações que se aninham no seio do fenômeno educativo. João Carlos da Silva afirma que “na história local e específica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais” (SILVA, 2009, p. 221).

Evidencia-se, com efeito, que este é o paradigma de análise da questão educacional antagônica àquela proposta pela Nova História, que tem como ponto de partida a própria educação, o fazer. Para o materialismo histórico, a educação escolar inexistente isoladamente, sem a sociedade que a produz.

Na pesquisa sobre instituições escolares, o método do materialismo histórico se apresenta como instrumento de análise que se volta às questões de base da educação. Não se propõe investigar uma determinada instituição isolada de seu contexto geral. Não é o particular (a escola) que oferece explicação do geral, mas, é o geral (sociedade, políticas educacionais) que explica o particular. A totalidade dará conta de explicar a particularidade. No estudo dos acontecimentos cotidianos ou da totalidade, compreender-se-á a autêntica realidade do homem concreto (SILVA, 2009).

Ao utilizar este referencial teórico, torna-se inconcebível explicar a educação que ocorreu em uma instituição escolar somente por meio de seus arquivos, ou depoimentos orais de atores envolvidos no processo. Não é possível explicar a educação de uma escola apenas pelas suas particularidades, mas é a educação, em seu âmbito geral, que explicará as minúcias da instituição, pois a educação está imbricada com a produção social dos homens. Conforme Cézar de Alencar Arnaut de Toledo e José Carlos Gimenez,

A ligação da educação com a história determina o tipo de educação que é desenvolvida numa sociedade e também o tipo de instituição escolar que é nela construída. [...] A educação assume, assim, um papel importante na formação da consciência e na construção do arcabouço político e ideológico voltado para a ação das pessoas no meio social (ARNAUT DE TOLEDO; GIMENEZ, 2009, p. 121).

No processo de reconstituição histórica de uma escola, a possibilidade de um envolvimento emocional do pesquisador com seu objeto é um perigo iminente. Quando isso ocorre, o historiador acaba por estabelecer uma relação romantizada com a instituição pesquisada.

Embora seja fato que do interior de uma escola, é possível extrair inúmeros elementos que ajudam a explicitar o movimento ali ocorrido, a tentativa de descrever a identidade de uma instituição educativa apenas com os dados encontrados em seu interior é uma tarefa pouco provável, haja vista a necessidade que o pesquisador tem de olhar para o entorno da instituição, pois, é por meio dessa averiguação, que elementos imperceptíveis vêm à tona, oferecendo evidências materiais dos impactos que a instituição produziu em sua clientela e, conseqüentemente, na sociedade onde desenvolveu suas atividades. Nesse sentido, cabe o alerta de Nosella e Buffa: “frequentemente, o pesquisador resvala em reducionismos teóricos, tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismos, personalismo, descrição laudatória ou apologética” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 355).

Entendemos que toda instituição possui um sentido social e por isso é passível de ser historiada. A forma como ela lida com a legislação educacional, as relações internas envolvendo funcionários, alunos, professores, sua organização, seu conjunto de regras disciplinares, propostas pedagógicas e, até mesmo, sua localização lhe dão um *status* singular. Para José Luís Sanfelice, só é possível apreender a educação praticada numa instituição educativa em sua totalidade, na medida em que o pesquisador transita entre as dimensões micro e macro, pois as instituições não são elementos autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional (SANFELICE, 2007).

Acerca da carga sócio-política, presente na vida da instituição educativa, Jorge Luis Cammarano González afirma: “[...] a escola e a educação formal

promovem, recriam a formação do indivíduo, bem como dão continuidade ao movimento social inerente à contraditoriedade da sociedade de classe” (GONZÁLEZ, 2007, p. 186). Para Paolo Nosella e Ester Buffa, o método dialético e sua aplicação explicam a realidade (NOSELLA; BUFFA, 2005). Maria da Glória Marcondes Gohn, atesta que

Em suma, fazer pesquisa, segundo o método dialético, pressupõe desenvolver um pensamento crítico (no sentido de não aceitar a primeira explicação, mas questioná-la, buscar superá-la), historicizar a escola e seus problemas, localizá-la em seu território, buscar seus laços de origem e pertencimentos, resgatar a cultura de seus membros e do local, recuperar a história de vida de seus sujeitos (GOHN, 2005, p. 270-271).

As possibilidades de pesquisa derivam da escolha que o pesquisador faz do aporte teórico-metodológico. Entende-se que, entre as possibilidades, aquela que busca olhar para as múltiplas determinações da realidade social é a mais indicada. Para tal, o pesquisador deve determinar os caminhos da pesquisa e tem de considerar alguns elementos na análise de uma instituição: sua história, sua historiografia, suas práticas e seu contexto.

Assim sendo, antes do pesquisador expor o movimento real na sua totalidade, ele precisa investigar os aspectos particulares do real. Denise Kloeckner Sbardelotto afirma que “[...] é necessário interpretar as especificidades regionais inseridas na totalidade e articuladas ao movimento da sociedade, numa relação dialética entre o particular e o geral” (SBARDELOTTO, 2009, p. 276). Esse procedimento servirá de apoio para que sejam evitados erros metodológicos, tais como: realizar uma descrição saudosista, cair no personalismo ou particularismo, descrever apologeticamente seu objeto, entre outros.

O processo de historiar uma instituição educativa pode ser por via da legislação educacional, pelo seu currículo, pela sua proposta pedagógica, pelo prédio onde a escola funciona, pela trajetória de ex-alunos, pelos professores, ex-professores, mobiliários, entre outros, objetivando sempre evidenciar o movimento da história representado pela instituição pesquisada.

Para a realização do estudo sobre a Escola Luterana Concórdia, primeira instituição confessional da cidade de Marechal Cândido Rondon, utilizaremos as categorias de análise propostas por Paolo Nosella e Ester Buffa, a saber:

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 18).

Esses historiadores da educação utilizam a “categoria trabalho” na elaboração de suas pesquisas. Partindo do prisma que o trabalho sempre influenciou no processo educativo dos homens e na constituição das instituições escolares, esses pesquisadores são norteadores do processo de elaboração desta investigação.

Nesse sentido, a reconstituição da história e da historiografia da Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon pode ser a chave para uma leitura das estruturas que integraram a vida social e política da cidade, estrategicamente localizada, apontando para sua singularidade no cenário sócio-político do Oeste Paranaense.

3. O CONTEXTO HISTÓRICO DO OESTE - PARANAENSE E A COLONIZAÇÃO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON (1940-1969)

Nesta seção é discutida a ocupação da região Oeste do Paraná. Como se deu a chegada dos migrantes a Marechal Cândido Rondon e as atividades colonizatórias da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A - MARIPÁ, bem como os aspectos sociais, políticos e religiosos dessa cidade, quando da sua colonização, com enfoque na questão educacional, que, à época, era parte importante da constituição da ocupação. Para uma análise sobre o nosso objeto de estudo, a Escola Luterana Concórdia, faz-se imprescindível uma investigação do espaço em que está inserido. Segundo Justino Magalhães, para uma boa apreensão e explicação da realidade histórica de uma instituição escolar, é necessário integrá-la no sistema educativo mais amplo, na comunidade e na região onde a instituição desenvolveu e/ou desenvolve suas atividades (MAGALHÃES, 2004).

Como propõe Karl Marx, a compreensão do homem como sujeito real, que vive numa realidade material e que tem sua historicidade, é a base para uma boa apreensão da sociedade. Assim, é a realidade do sujeito que se constitui o objeto do conhecimento. Ele está inserido na realidade material e faz parte de seu processo de construção, a partir das condições materiais que lhe são dadas pela natureza, pelas suas necessidades e pelas novas relações que estabelece com o mundo e com os outros homens (MARX, 1983). José Luís Sanfelice entende que a apreensão de uma instituição passa, necessariamente, por uma análise da totalidade. O singular (escola) não existe por si, pois está contido no universal e, o universal, por sua vez, não está separado das contraditórias relações das múltiplas singularidades. Assim, o estudo das instituições escolares acrescenta conhecimentos históricos à história da educação quando se ocupa de apresentar as peculiaridades dentro da totalidade histórica (SANFELICE, 2009).

Assim, para a efetivação do estudo sobre a Escola Luterana Concórdia, apresentamos subsídios que permitem uma análise do processo de ocupação e colonização de Marechal Cândido Rondon. Para isso, voltaremos à história da colonização do Extremo Oeste do Paraná e da atuação das Companhias

Colonizadoras para elucidar a criação da cidade e suas articulações com o campo educacional.

3.1 A OCUPAÇÃO DO EXTREMO OESTE PARANAENSE (1940-1969)

A ocupação do Oeste do Paraná não está desarticulada da colonização das demais regiões do Estado. Vê-se que grande parte dos documentos oficiais sobre História do Paraná difunde a ideia de que os territórios da região Oeste do Estado, antes de sua colonização estavam totalmente desocupados e que havia um vazio demográfico. Essa leitura, entretanto, conflui para os interesses da classe dominante, haja vista que as “novas terras” do território paranaense foram incorporadas ao sistema de produção capitalista, que, à época da ocupação, estava em franca expansão.

É certo que o conceito de colonização é deveras complexo. Há que contextualizá-lo, pois seu significado muda no tempo e no espaço. O ato de colonizar é carregado de significado político e social. Há, no processo, diferentes atores e interesses envolvidos. Também, vêm à tona sonhos, esperanças, interesses econômicos e decisões políticas. Ao analisar a questão da colonização na obra de Karl Marx, Massimo Quaini salienta:

Sobre as diversas circunstâncias que explicam a dinâmica histórica da colonização agrária, Marx delongou-se na seção do *Capital* dedicada à transformação do lucro excedente (“plusprofitto”) em renda fundiária, isto é, no âmbito da análise do modo capitalista de produção, mas abrindo como sempre, interessantes resumos históricos também sobre o passado pré-capitalista (QUAINI, 1979, p. 71).

Evidencia-se, portanto, que toda ação colonizatória acaba tendo conotação de ato social e econômico, devido à presença de conflito social e de interesses econômicos que nela subjazem.

A região Oeste do Paraná viveu vários períodos em seu processo de colonização. Esse fato se deve, sobretudo, à sua localização em área de fronteira. Segundo Lúcio Tadeu Mota, o território foi ocupado inicialmente por indígenas e

espanhóis e pertenceu à Capitania de São Paulo (MOTA, 2005). Depois de se tornar Província do Paraná, recebeu grande contingente de migrantes, representados, principalmente, pelos escravos, poloneses, ucranianos, alemães e italianos. Ruy Wachowicz afirma que a região Oeste do Paraná pode ser assim delimitada:

Entende-se por Oeste Paranaense o território compreendido entre os rios Guarani, Iguaçu, Paraná e Piquiri. Durante a época imperial esta região ficou praticamente esquecida. A fronteira com o mundo espanhol havia sido definida pelo rio Paraná. A solidez dessa fronteira, passando por um rio caudaloso, levou provavelmente ao desinteresse de sua colonização durante todo o século XIX (WACHOWICZ, 2001, p.233).

No final do século XIX e início do século XX, o Oeste do Paraná era pouco explorado. Apesar da presença indígena na região, pouco havia de exploração das riquezas naturais. Esse cenário mudou na medida em que companhias argentinas e inglesas se radicaram nessas terras, dando início à extração da madeira, da erva-mate e de outros produtos de origem agrícola.

Em 1905, o governo brasileiro vendeu parte das terras localizadas à margem do rio Paraná, consideradas devolutas, para um grupo de capitalistas ingleses, que logo formou a *Compañía de Maderas Del Alto Paraná*, em 1907, e passou a explorar e exportar a erva-mate da região Oeste do Paraná. À época, a intenção da companhia era prioritariamente a exploração da região, por isso, não havia nenhum projeto claro de ocupação. Era a implantação do sistema de *obrages* na região. Conforme Marcelo Grondin,

Em resumo: as *obrages* nada mais foram do que imensos domínios rurais que se estabeleceram, primeiro no norte argentino e, posteriormente, no oeste do Paraná e na parte sul do Estado do Mato Grosso para a exploração da erva-mate e da madeira, empregando, geralmente, mão-de-obra paraguaia, denominada “*mensus*”, em sistema de quase escravidão (GRONDIN, 2007, p. 41).

Nesse período, conforme Sandra Inês Reisdorfer e André Paulo Castanha, “sem sofrer qualquer interferência brasileira, o Oeste Paranaense passou a ser habitado praticamente por paraguaios e argentinos” (REISDORFER; CASTANHA,

2008, p. 77). Esse é o contexto do nascedouro do sistema *obragero*, que daria a tônica da colonização que se aplicaria na região.

Em tese de doutoramento defendida em 2004, na Universidade Federal Fluminense, Vander Piaia descreve a ocupação da região Oeste do Paraná em quatro fases distintas, a saber: a primeira fase remete à ocupação indígena; a segunda está relacionada ao período em que os jesuítas se instalaram na região. A terceira fase teve início com a introdução e consolidação do sistema *obragero*, que pretendeu explorar a madeira e a erva-mate. A última fase se refere à ocupação liderada pelas companhias colonizadoras (PIAIA, 2004).

Deste modo, pode ser dito que a exploração da região Oeste Paranaense aconteceu mediante a aplicação do sistema de *obrages*, que era um tipo de exploração que havia se desenvolvido no Paraguai. Ruy Wachowicz afirma que a *obrage* era uma propriedade típica da Argentina e do Paraguai. O mate e a madeira eram seus principais produtos (WACHOWICZ, 1982).

O modelo de *obrages* durou meio século, graças ao isolamento do Oeste Paranaense durante aquele período.

O mapa a seguir, mostra as principais *obrages* do Oeste do Paraná, quando de sua colonização:

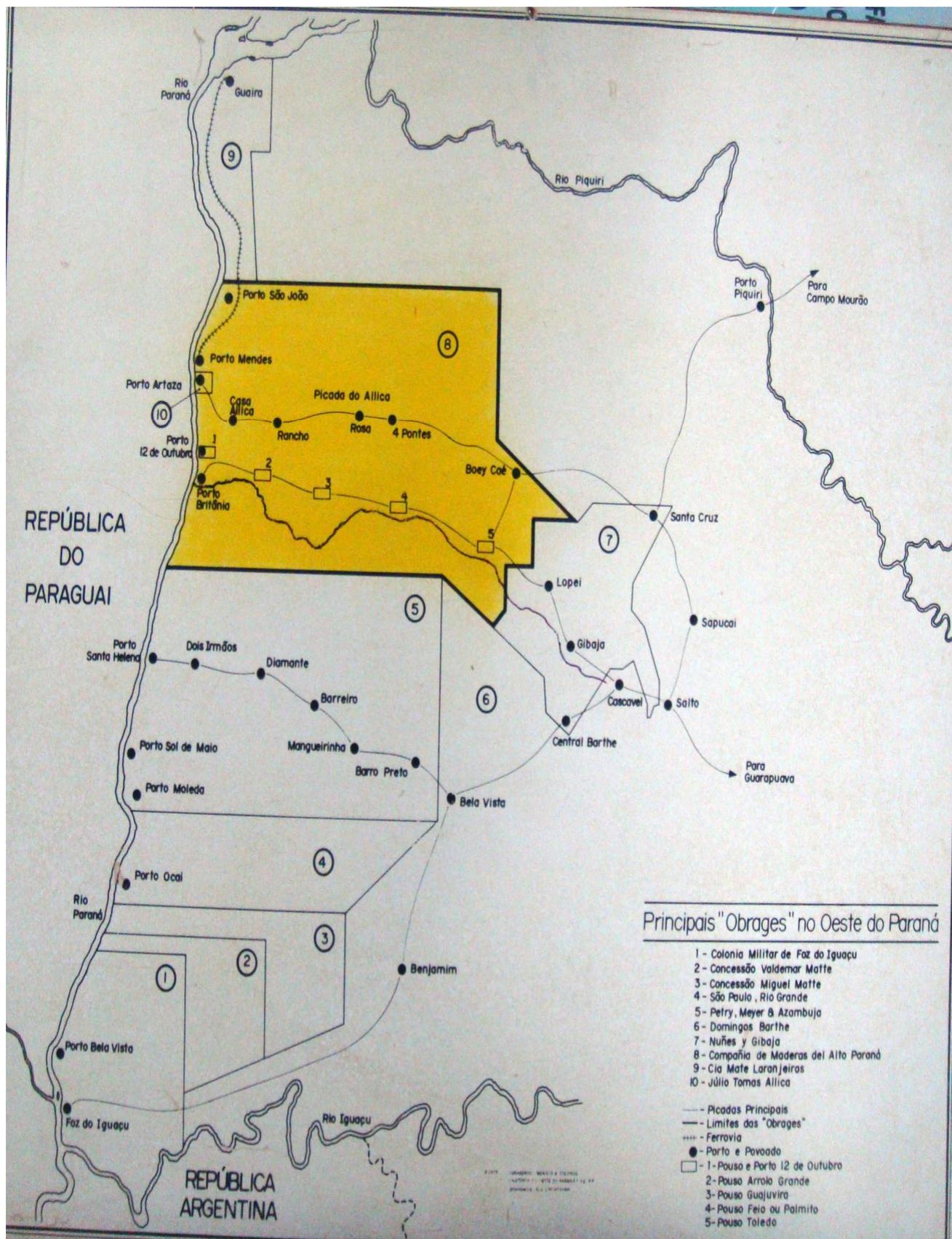


Figura 1 - Mapa das principais *obrages* no Oeste Paranaense (década de 1940)
 Fonte - Museu Histórico Willy Barth (1940)

Os proprietários das *obrages* eram denominados de *obrageros*. Eram praticamente todos de origem estrangeira, principalmente, argentinos. Sem a presença de fiscalização nas margens do rio Paraná, esta atividade foi amplamente desenvolvida. Os *obrageros* utilizavam trabalhadores, chamados de *mensus*, num regime de trabalho semi-escravo, que atendia apenas aos interesses dos capitalistas argentinos.

Os *obrageros* vinculavam os *mensus* em suas *obrages* e os faziam dependentes em todos os aspectos. Eles se tornavam devedores aos *obrageros*, e, muitas vezes, eram tratados com chicotes. Sobre os termos *Obrages*, *Obrageros* e *Mensus*, Ruy Wachowicz esclarece:

Obrage: no Oeste do Paraná, surgiram, no fim do século passado e no início do século XX, gigantescas concessões por parte do governo paranaense para a exploração de erva-mate. Por extensão da terminologia adotada em território argentino, as mesmas propriedades ou concessões foram denominadas de *obrages*. Significa originalmente o local onde se trabalha manualmente. Seu proprietário ou dono da concessão era chamado de *obragero*. [...] *Mensu*: era o nome atribuído ao indivíduo que propunha a trabalhar braçalmente numa *obrage*. É equivalente a peão. Recebia por mês, ou pelo menos sua conta corrente era movimentada mensalmente. Vem do espanhol: mensal, mensalista (WACHOWICZ, 1982, p.182).

Dentre os maiores *obrageros* que atuaram na extração de riquezas naturais no Oeste Paranaense, destaca-se o argentino Júlio Tomaz Allica, que construiu um verdadeiro império às margens do rio Paraná. Com ajuda do Estado mediante a doação de terras e a utilização de um trabalho semi-escravo de índios e paraguaios, Allica enriqueceu e se tornou uma figura de renome na região.

A seguir, foto de Júlio Tomaz Allica

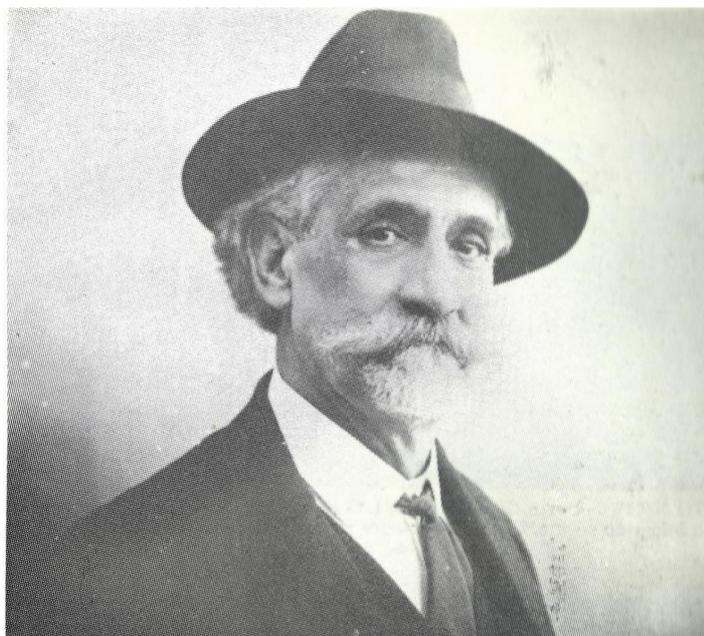


Figura 2 - Júlio Tomas Allica, *obragero* do Oeste Paranaense
Fonte – Wachowicz (1982)

Ao trazer estas informações, é plausível afirmar que o Oeste Paranaense, nesse tempo, era um espaço pouco nacionalizado.

Com a instauração da República, o Estado passou a controlar as denominadas terras devolutas, localizadas nas regiões de fronteiras do país.

Com a tomada do poder do Estado por Getúlio Vargas em 1930, foram criadas leis que dificultavam a entrada de estrangeiros no país e que coíbiam a contratação de mão de obra estrangeira. O Governo Vargas, motivado a atender os interesses de empresários gaúchos, propôs colonizar a região. Segundo Luciana Grespan Zago, para levar a cabo suas propostas, o governo criou os Territórios Federais por meio do Decreto-Lei n.5.812, de 13 de setembro de 1943, com o objetivo de nacionalizar as fronteiras (ZAGO, 2007).

À época, os *obrageros* haviam ganhado proeminência na economia paranaense e inseriram a região no contexto da economia nacional, como fornecedora de erva-mate e de madeira. O fortalecimento desses exploradores da terra contribuiu para ações que dificultavam o acesso dos brasileiros nas *obrages*. Assim, as autoridades brasileiras não sabiam o que de fato ocorria nessas terras

dominadas pelos *obrageros*. Com isso, o sistema de trabalho, pautado na exploração, vigorava na região Oeste do Paraná.

O trabalhador da terra, praticamente não via dinheiro, recebia uma espécie de “vale escrito” e se endividava cada vez mais, ficando tão vinculado ao *obragero* que, em alguns casos, eram forçados a dar suas mulheres para pagarem contas aos empregadores.

Abaixo, um “vale”, emitido pelo *obragero* Júlio Tomas Allica, que serviria como pagamento ao *mensu*, pelo trabalho desenvolvido na *obrage*.



Figura 3 - Vale: papel moeda da *obrage* de Julio Allica
Fonte – Wachowicz (1982)

Nesse contexto, onde as terras e a economia eram controladas pelos *obrageros*, o Oeste do Paraná era dominado por empresários e trabalhadores estrangeiros. Em Foz do Iguaçu, por exemplo, a língua mais falada era o espanhol e o dinheiro que circulava era o Peso Argentino; a moeda brasileira era

pouco conhecida. Em algumas *obrages*, circulava um dinheiro próprio, chamado de “boleto”, fato que evidencia a precariedade de fiscalização e a pífia presença do Estado na região.

As *obrages*, entre os anos de 1925 e 1937, encerraram suas atividades extrativas. De acordo com Liliane da Costa Freitag, devido à crise na comercialização da erva-mate e das propostas do Governo de Getúlio Vargas de nacionalizar a região, algumas *obrages* abriram falência, entregaram suas terras a credores. Outras suspenderam suas atividades econômicas, abandonando as suas propriedades (FREITAG, 2001).

Somado a isso, a Argentina, maior consumidor da erva-mate brasileira, passou a produzir auto suficientemente e contribuiu ainda mais para diminuir o valor do produto exportado pelo Brasil. Nesse contexto, os *obrageros* passaram a explorar outro elemento das riquezas naturais da região, a madeira. Por isso, mesmo sem muita força econômica, as *obrages* continuaram representando impedimento para o avanço da frente de ocupação nacional. Segundo José Augusto Colodel, “as *obrages* apresentaram-se como a pedra de toque e a derradeira presença argentina no Oeste Paranaense” (COLODEL, 2003, p. 30).

A região recebeu maior atenção e investimentos federais a partir de 1930. Com a instalação do posto aduaneiro em Foz do Iguaçu e, principalmente, após as destruições causadas pelas tropas das revoltas tenentistas - São Paulo, 1923; Rio Grande do Sul, 1924 -, a exploração *obragera* foi freada e iniciou seu declínio.

Segundo Marcelo Grondin, foi a repressão empreendida pelas forças militares do Governo Federal contra os Tenentistas que trouxe à tona a condição precária em que se encontrava a região Oeste do Paraná. O domínio de empresários estrangeiros em toda região chegou ao conhecimento dos administradores do Estado e a opinião pública passou a conhecer a realidade da região, marcada pela pequena presença de brasileiros e a pujante atuação de companhias estrangeiras (GRONDIN, 2007). Róbi Jair Schmidt salienta que

A situação de exploração efetivada pelo capital estrangeiro no Oeste Paranaense tornou-se mais clara para as autoridades brasileiras a partir da década de 1920, por ocasião da passagem de revoltosos tenentistas ligados ao movimento da Coluna Prestes, que no ano de 1924, nesta região, entram em atrito com

os militares brasileiros e com as próprias empresas estrangeiras instaladas nesse espaço (SCHMIDT, 2001, p. 70).

Desse modo, logo no início de seu governo, o presidente Getúlio Vargas assinou um decreto que adotava medidas drásticas no que se refere à nacionalização das fronteiras. Exigir-se-ia das empresas que, no mínimo, dois terços de seus trabalhadores fossem brasileiros (GREGORY, 2005).

Nessa conjuntura, com vistas à ocupação e nacionalização das fronteiras do território brasileiro, foi criado o Território Federal do Iguaçu, que abrangia as terras do Oeste de Santa Catarina, Sudoeste e Oeste do Paraná. O *slogan* “Marcha para o Oeste” foi criado nesse contexto e objetivava movimentar um grande contingente de brasileiros numa nova marcha inspirada no espírito do bandeirantismo. A marcha contava com o apoio do governo estadual e do capital privado nacional.

Por outro lado, muitos colonos do Rio Grande do Sul enfrentavam problemas relacionados ao excesso de mão de obra na área rural. Devido à expansão do agronegócio, as pequenas propriedades foram incorporadas às fazendas, adquiridas por grupos capitalistas. Esse processo redundou na escassez de oportunidades para os pequenos proprietários de terra. Ao mesmo tempo, havia um interesse por parte de grupos de empresários ligados ao ramo imobiliário em iniciar novos empreendimentos e destinar os deserdados da terra do Rio Grande do Sul para o Oeste Paranaense.

Além disso, havia também um interesse dos capitalistas e políticos gaúchos de ganharem mais expressão política e econômica no cenário nacional. Assim, a nacionalização das fronteiras do Oeste do Paraná, que seria colonizada majoritariamente por migrantes gaúchos, favoreceria a consolidação do poder rio-grandense na nação. Um dos principais objetivos não confessados, era consolidar a expansão do capital gaúcho. Na percepção de Ruy Wachowicz, o objetivo do grupo que controlava o governo federal, chefiado pelo gaúcho Getúlio Vargas, era subtrair do controle desses Estados a sua parte Oeste, para que melhor se atendessem aos interesses dos capitalistas e em consequência das companhias colonizadoras gaúchas (WACHOWICZ, 1985).

Cabe destacar, contudo, que Mário Tourinho, o interventor nacional para o Estado do Paraná, sempre fez oposição às propostas de Getúlio Vargas, não se

conformando com o projeto de nacionalização que solicitava as fronteiras do Estado como propriedade para a administração federal. Tourinho não aceitava a criação do Território Federal na Região Oeste. Após sua demissão, em 29 de dezembro de 1931, foi nomeado para ocupar o cargo, Manoel Ribas, que não se opôs a Getúlio Vargas. Assim, em 1932, a Companhia Isolada de Foz de Iguaçu, seguiu para a região e, por meio de decreto federal, nacionalizou as *obrages* do rio Paraná, pondo em prática os princípios da “Marcha para o Oeste”. Doravante, o quadro de trabalhadores deveria ser composto em sua maioria, por brasileiros (GRONDIN, 2007).

Ao todo, foram criados seis territórios federais na fronteira Oeste. No Sul, foi criado o Território Federal do Iguaçu que compreendia o Oeste e Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina.

Aos poucos, parte do território do Paraná foi desmembrada para a formação do Território Federal do Iguaçu, que se efetivou definitivamente em 1943, por meio do decreto de lei n. 5812, de 13 de setembro. Para Sérgio Lopes, com a criação do Território Nacional do Iguaçu, havia a pretensão de ocupar os espaços vazios no Oeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina que estavam sujeitos a riscos de ocupação por estrangeiros. Esta situação poderia comprometer a unidade do território brasileiro, tanto sob o aspecto geográfico e territorial, quanto sob o aspecto econômico (LOPES, 2003).

O Território Federal do Iguaçu vigorou até 1946. A constituição daquele mesmo ano o declarou extinto e ele voltou a pertencer aos estados dos quais havia sido desmembrado.

O legado que a “Marcha para o Oeste” deixou foi que, em seu bojo, estava uma proposta que dificultava a atuação de empresas estrangeiras nas regiões fronteiriças do país. Isso, somado à conjuntura mundial de crise e às instabilidades advindas da Segunda Guerra Mundial, levou as companhias que atuavam no Oeste Paranaense a desativar seus empreendimentos e, assim, abrirem espaço para entrada de capital nacional na região, fato que indica o fim do sistema de *obrages*.

Assim sendo, a entrada de capital nacional na região aconteceu mediante a compra de amplos espaços de terra das antigas *obrages*, fato que marcou o início da reocupação do Extremo Oeste do Paraná e consolidou o poderio dos

capitalistas nacionais, transformando a região em um lucrativo negócio imobiliário, que atendeu às demandas do Governo Federal e à procura por propriedades, por parte dos migrantes que chegavam à região.

3.2 A CHEGADA DOS MIGRANTES BRASILEIROS SULISTAS NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ (1950-1969)

Tendo em mente o cenário de crise na comercialização da erva-mate, a decadência do sistema de *obrages* e os interesses, tanto do Governo Federal como de empresários ligados ao governo, de nacionalizar as fronteiras, nos anos de 1930, 40 e 50, a reocupação e colonização do Oeste Paranaense se intensificou.

O governo do presidente Vargas entendia ser necessário o desbravamento do campo para acelerar a industrialização. Segundo Valdir Gregory, no Governo Vargas, as ações oficiais visavam sempre o fortalecimento do Estado e a integração do país (GREGORY, 2005). Nesse momento, o nacionalismo ganhou força. Medidas administrativas que fundiam os interesses de empresários e os interesses governamentais passaram a ser priorizadas.

Esse período marcou uma transição na economia e na política, nas esferas nacional e estadual. A política administrativa priorizava a industrialização, enquanto que o latifúndio passava por um momento de crise. Além disso, o discurso do presidente da república preconizava que as terras fronteiriças deveriam ser ocupadas e transformadas em espaços econômicos a serviço do progresso da nação. Nessa conjuntura, instituições estatais e privadas passaram a direcionar o “desenvolvimento do país”. Segundo Wachowicz, aos Estados da Federação, coube a missão de executar as diretrizes do governo federal. Os empresários gaúchos juntamente com o governo federal planejavam escoar para a região o excedente de mão de obra agrícola existente no Estado do Rio Grande do Sul. A região seria um mercado promissor para os produtos industrializados daquele Estado da federação (WACHOWICZ, 2001).

A confluência desses interesses econômicos desembocou, em um pujante processo migratório de caráter interno para o Oeste Paranaense. Nesse processo, há que vir à tona o modo excludente e violento adotado para a reocupação das terras da região, como é recorrente em áreas de reocupação. Destaca-se a prioridade dada ao trabalhador brasileiro, sobretudo, o sulista, no acesso à posse e assentamento da terra; em contrapartida, os *mensus* foram desapropriados.

Na percepção de Claércio Ivan Schneider, o processo de colonização do Oeste do Paraná se deu de fato, a partir de 1946. Sob a tutela do governo e mediante a atuação de empresas privadas de colonização, o espaço regional foi ocupado e reordenado (SCHNEIDER, 2001).

À época da colonização da região, os governadores do Paraná foram Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961) e Bento Munhoz da Rocha Neto (1951-1955). Ambos criaram políticas estaduais norteadas pelos pressupostos do governo federal, que incentivavam o povoamento da região. Para tal, utilizaram-se de emissoras de rádio e jornais para divulgarem os benefícios que a região oferecia. Bento Munhoz da Rocha Neto, montou um eficiente esquema de divulgação das terras que estavam à venda no Estado. Notícias da pecuária e da agricultura foram bem propagadas a fim de fazer o Estado do Paraná conhecido em outras partes do país.

Segundo Schneider, a colonização empreendida para a região Oeste do Estado foi racional e intensiva, alicerçada na pequena propriedade e com um sentido agro-industrial. Esses dois governadores adequaram suas políticas às diretrizes desenvolvimentistas estabelecidas pela esfera federal (SCHNEIDER, 1998).

A maior parte da propaganda, contudo, foi canalizada para os Estados da região Sul. Na medida em que os migrantes eram atraídos, eram também alocados em lugares estratégicos, especialmente no que tange à ascendência étnica e à prática religiosa. Conforme consta do Plano de Colonização da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, um documento elaborado no ano de 1955 pela direção da empresa, que descreve suas atividades, “pretendia-se fazer uma seleção daqueles que tinham braço forte para a lavoura” (INDUSTRIAL MADEIREIRA COLONIZADORA RIO PARANÁ S/A, 1955).

Quanto à questão de possíveis critérios étnicos para a ocupação da localidade, sabe-se que foi priorizada a vinda de descendentes de italianos e de alemães. Segundo Valdir Gregory, a respeito dessa preocupação com aqueles que seriam os ocupantes do novo espaço colonial, argumentou-se, na época, que selecionar agricultores que se adaptassem à região implicava em buscar o elemento humano eurobrasileiro do sul do Brasil, ou seja, descendentes de alemães, de italianos e de outros imigrantes acostumados com a lida agrícola colonial na pequena propriedade (GREGORY, 2005).

A seguir, uma foto que mostra a atividade desbravadora dos migrantes vindos do Rio Grande do Sul, que chegaram à região Oeste, local onde hoje está o município de Marechal Cândido Rondon.



Figura 4 - Primeiros desbravadores - 1949
Fonte – GALERIA..., (2011)

Na percepção de Valdir Gregory, os colonos gaúchos eram acostumados às pequenas propriedades e à agricultura de subsistência. A força do trabalho familiar era essencial para permanência na região. Grande parte deles era de origem germânica e italiana (GREGORY, 2005).

Gregory entende que com o advento da urbanização, a população passou a exigir uma maior produção. Esse aumento de consumo nos centros urbanos exigiu maior produção por parte dos colonos. Com excedentes populacionais nas antigas colônias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, muitos migrantes sulistas estavam decididos a tentar reproduzir sua condição de colonos em outras regiões do país. Somam-se a isso as dificuldades que colonos estavam enfrentando com as autoridades rio-grandenses (GREGORY, 2005).

A oferta de terras prósperas e com flexibilidade nas condições de pagamento no Oeste Paranaense, foram fatores determinantes para o processo migratório em busca da nova terra, que lhes foi apresentada pela propaganda da empresa colonizadora, como um “paraíso” a ser explorado, uma terra fértil, sem pedras e plana (ANEXO A). Nesse sentido, Sérgio Odilon Nadalin afirma que “[...] o ato de migrar está associado ao cotidiano, à procura de algo melhor, sempre mais adiante” (NADALIN, 2001, p. 09).

Todas essas futuras vantagens que a nova região parecia oferecer soavam atraentes aos colonos, que não hesitaram em fugir das dificuldades e ir atrás de novas oportunidades para suas famílias, buscando concretizar seus sonhos e explorar a propriedade (ROSIN TIZ, 2000).

Os migrantes encontraram no Oeste do Paraná um lugar parecido com as terras de onde vieram. Clima similar, terras muito férteis, não pedregosas e não desgastadas. Local com alta produtividade agrícola.

Nesse contexto de imigração para o Extremo Oeste do Paraná surgiram as empresas colonizadoras, como elementos preponderantes na condução do processo. Para Liliane da Costa Freitag,

Diante da possibilidade de obtenção de lucros, com a venda de lotes rurais, a partir de 1950, alguns grupos econômicos nacionais acumularam capitais suficientes para adquirir as áreas de terras pertencentes às *obrages*. Fundando companhias colonizadoras esses empresários provocaram não só o recuo do capital e da mão-de-obra estrangeira, ainda estabelecidos no extremo-oeste paranaense, como também, determinaram a dilatação e o avanço sobre a fronteira agrícola, criando condições concretas para a colonização dessa área (FREITAG, 2001, p. 83).

Assim sendo, com o objetivo de direcionar o fluxo da migração na direção de novas fronteiras agrícolas e, com isso, criar um rentável negócio imobiliário, as empresas colonizadoras firmaram-se nesse novo cenário.

3.3 A ATUAÇÃO DA INDUSTRIAL MADEIREIRA COLONIZADORA RIO PARANÁ S/A (MARIPÁ) NO OESTE PARANAENSE (1946-1969)

A ocupação recente do Oeste do Paraná aconteceu mediante ostensiva atuação de empresas colonizadoras. Companhias com experiência em empreendimentos colonizatórios em outros Estados da região Sul do país firmaram acordos com o governo estadual para explorarem a terra e a venderem em pequenas propriedades. Segundo Claércio Ivan Schneider, a atuação dessas empresas colonizadoras teve início a partir de 1940 (SCHNEIDER, 1998).

É importante notar que as oligarquias tradicionais e a burguesia estadual emergente tinham interesses em comum no processo de colonização. A “Marcha para o Oeste” fez convergir os interesses de ambos, que focavam o acúmulo de mais capital. Segundo Liliane da Costa Freitag, os governos federal e estadual e o capital privado das colonizadoras uniram os interesses no processo de reocupação do Oeste do Estado. As companhias privadas desenvolveram uma estratégia de integração do território e modernização da fronteira *obragera*, mediante o assentamento da população (FREITAG, 2001).

No Oeste Paranaense, foi a iniciativa privada quem organizou e determinou o espaço urbano e mesmo a estrutura fundiária. Na percepção de Valdir Gregory, as fronteiras agrícolas paranaenses receberam significativos recursos por parte das empresas colonizadoras, que coordenaram o processo de colonização na região. Com vistas à ampliação de seu capital, por meio da venda de terras, as companhias atuaram intensamente no Oeste do Paraná (GREGORY, 2005).

Esse modelo de colonização efetuado pelas empresas privadas tendeu não apenas à divisão das terras, mas esteve associada às atividades econômicas do país e, no caso do Oeste Paranaense, à atividade agrícola. Evidencia-se que as

ações dessas empresas materializaram os objetivos do Estado Nacional e procuraram sincronizar seus próprios interesses aos do Estado.

Para tanto, em nome do progresso da região, as colonizadoras em sua maioria, expulsaram, de modo violento, os posseiros, grileiros e estrangeiros, antigos trabalhadores das *obrages*.

Para Venilda Saatkamp, dentre as companhias que atuaram no Oeste do Paraná, destacou-se a MARIPÁ - Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, que comandou a colonização da região por meio da exploração das riquezas naturais e da prática de negócios imobiliários (SAATKAMP, 1985).

A área de terras adquirida pela MARIPÁ fazia parte da *Compañía Maderas Del Alto Paraná*. Esta era uma empresa inglesa, fundada em 1906, com sede na Argentina. Segundo Udilma Lins Weirich, as terras sob domínio desta empresa eram cerca de 270 mil hectares, localizadas na margem esquerda do rio Paraná (WEIRICH, 2004).

As terras foram denominadas de “Fazenda Britânia”, porque havia no espaço da fazenda um porto, chamado Britânia, que ficava na foz do rio São Francisco com o rio Paraná. Este porto se tornou essencial para o desenvolvimento do comércio da erva-mate. Era onde os barcos atracavam para carregar erva-mate e madeira serrada, produtos que tinham como destino a Argentina. A mão de obra era composta essencialmente por paraguaios. Devido à escassez de oportunidades, esses trabalhadores se submetiam há longas jornadas de trabalho e baixos salários.

A seguir, foto de trabalhadores paraguaios num carregamento de madeira no Porto Britânia, dentro do espaço da Fazenda Britânia.



Figura 5 – Trabalhadores paraguaios em atividade no Porto Britânia (década 1940)

Fonte – Museu histórico Willy Barth (1940)

O porto manteve suas atividades durante um longo período. Contudo, com o projeto de nacionalização da região, entrou em decadência. Entre os anos de 1936 e 1946, o porto cessou suas atividades e a Fazenda Britânia ficou inativa. Segundo Ruy Wachowicz, as terras adquiridas pela Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A representam uma área onde hoje se localiza os municípios de Toledo, Quatro Pontes, Marechal Cândido Rondon, Entre Rios do Oeste, Mercedes e Pato Bragado (WACHOWICZ, 1982).

A empresa recebeu a sigla MARIPÁ. Sobre seu processo de fundação, cabe destacar as palavras de Ondy Helio Niederauer, que trabalhou como contador à época da fundação da empresa e de sua atuação no Oeste Paranaense: “[...] foi, pois fundada em 13 de abril de 1946, a Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A., e sob n.39, do primeiro Cartório de Notas de Porto Alegre” (NIEDERAUER, 2004, p. 55).

Conforme Schneider, a MARIPÁ possuía sede administrativa em Porto Alegre e organizou uma filial no Oeste do Paraná visando principalmente a extração, a exportação e industrialização de madeiras e a comercialização de terras. Sua estrutura foi organizada a partir da associação de vários acionistas, a

maioria deles provenientes do Rio Grande do Sul e com larga experiência no ramo comercial (SCHNEIDER, 2001).

Após sua fundação, imediatamente, a empresa desenvolveu meios de geração de renda, visando retorno do investimento que havia feito. Assim, construiu uma sede e viabilizou o acesso para os compradores que habitariam a região.

A colonizadora utilizou mão de obra especializada em diversos ramos. A contratação de profissionais especializados foi uma das práticas que favoreceu o êxito do empreendimento da MARIPÁ. De acordo com Keith Derald Muller, vários agrimensores e topógrafos foram trazidos do Rio Grande do Sul para agilizar o trabalho de divisão dos lotes (MULLER, 1986).

Não obstante, há que se questionar a narrativa idealizada difundida sobre a ilibada atuação da MARIPÁ no Oeste Paranaense. Segundo Claércio Ivan Schneider, por meio de convites ou mesmo de contratação, jornalistas e pesquisadores prestaram serviço para a empresa e produziram matérias e estudos sobre a organização da colonização desenvolvida pela MARIPÁ, elogiando-a. É certo, porém, que a narrativa é permeada de idealizações. Assim, algumas imagens do empreendimento colonizador da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, difundida ao longo dos anos, resulta do empenho da própria empresa em atrair jornalistas que elaborassem matérias favoráveis sobre o sucesso da colonização e as divulgassem (SCHNEIDER, 2001).

A comercialização das terras na região foi voltada para atender os futuros migrantes. Para tanto, a empresa optou por dividir as terras em pequenos lotes, conhecidos na região como *glebas*. Essas pequenas propriedades foram estrategicamente divididas para sempre incluir nascente de água. Segundo Valdir Gregory, Antonio Marcos Myskiw e Lúcia Terezinha Gregory, a política adotada pela MARIPÁ, de deter amplas extensões de terras, para dividi-la em pequenas propriedades, visando extrair lucros do processo de intermediação, foi bem sucedida (GREGORY; MYSKIW; GREGORY, 2004).

A partir dos extremos da área, o espaço foi dividido em unidades básicas, pequenas extensões de terras que atendiam uma família, propiciando-lhe condições mínimas de subsistência. A MARIPÁ procurou evitar a criação de latifúndios na área colonizada. Valdir Gregory diz que

[...] colonização prevista para o Oeste do Paraná deveria ser baseada na pequena propriedade e ter um sentido agroindustrial. Assim, ela se adequaria aos objetivos desenvolvimentistas estabelecidos a nível estadual e federal (GREGORY, 2005, p. 91).

A Fazenda Britânia foi dividida em aproximadamente 10.000 lotes rurais cercados por chácaras. Ruy Wachowicz afirma que a colonização em regime de pequena propriedade indicava o fim das *obrages*, e para substituir o *mensu*, apareceu o colono, vindo do Paraná, do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e outros Estados da federação brasileira (WACHOWICZ, 1982).

Rapidamente a empresa se estabeleceu na região, construiu sede própria em Toledo. Nos núcleos de colonização, edificou escritórios para atender os migrantes que chegavam à procura de oportunidades.

Abaixo, uma foto do primeiro galpão da MARIPÁ em Marechal Cândido Rondon.



Figura 6 - Escritório da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A em Marechal Cândido Rondon (década de 1950)
Fonte – GALERIA... (2011)

É importante destacar também que todo processo de ocupação e colonização do Oeste do Paraná não se deu isoladamente, mas fez parte de uma conjuntura histórica que o favoreceu, ou seja, não esteve desassociado do contexto político-econômico nacional e internacional. Schneider entende que ao atuar no ramo madeireiro, na comercialização de madeiras nobres, a MARIPÁ atendeu as demandas internacionais, de países como a Argentina, Uruguai, Holanda e Alemanha. Ao estabelecer um escritório em Foz do Iguaçu, com funcionários treinados para lidar com a documentação exigida pelos órgãos oficiais de exportação de madeiras, a MARIPÁ evidenciou seu alinhamento às políticas nacionais e internacionais (SCHNEIDER, 2001).

Por tudo isso e pela arrojada estratégia de divulgação das terras, a empresa se firmou como uma empreendedora. Muitos agentes contratados pela empresa se encarregavam de divulgar o empreendimento da MARIPÁ entre os colonos. Valdir Gregory entende que, por meio de panfletos e jornais, os agentes destacavam a idoneidade da empresa, as benfeitorias, a existência de igrejas, escolas, estabelecimentos comerciais e as boas condições de pagamento como fatores que favoreciam a compra das terras (GREGORY, 2005).

A propaganda da MARIPÁ foi cuidadosamente elaborada e bem canalizada. Não demorou muito e os colonos passaram a vir em busca de novas possibilidades para eles e suas famílias. Vinham em caravanas de cinquenta pessoas ou mais e, ao chegar, encontravam uma boa infraestrutura. As terras eram divididas em áreas de 25 hectares. Segundo Sergio Targanski,

O objetivo declarado desta empresa era recriar, no Oeste Paranaense, núcleos de colonização nos moldes dos antigos núcleos gaúchos e catarinenses, onde deveria predominar a pequena propriedade e onde núcleos etnicamente homogêneos (TARGANSKI, 2007, p. 24).

A divulgação foi realizada verbalmente, por meio de corretores contratados pela própria empresa. Entre esses, destacavam-se professores e pequenos comerciantes. A divulgação era feita em locais específicos, especialmente nos municípios de origem dos acionistas da empresa. O processo, portanto, repetiu o modelo de colonização aplicado no Norte e no Noroeste do Paraná. Segundo Lia Dorotéa Pfluck, era uma propaganda que apontava para uma localidade

idealizada. Nesse sentido, a MARIPÁ propunha não apenas a compra de lotes de terra, mas de oportunidades, de estilo de vida (PFLUCK, 2007).

A seguir, um panfleto de divulgação veiculado pela MARIPÁ quando da colonização de Toledo:

ATENÇÃO SNRS. AGRICULTORES

Antes de efetuar suas compras de terras visitem:

TOLEDO

NA FAZENDA BRITANIA -- MUNICÍPIO DE FÓZ DO IGUASSÚ -- ESTADO DO PARANÁ

Porque devo comprar terras em TOLEDO?

- 1.º — O maior desejo de cada Agricultor é: que seu filho deve ter uma vida melhor.
- 2.º — Por isso devem procurar comprar terras de cultura livre de morros, pedras, formigas e rica em águas, clima saudável, terra fértil e de fácil escoamento dos produtos. Todos estes desejos o senhor encontra reunidos em TOLEDO na Fazenda Britania no Estado do Paraná.
- 3.º — O título da Fazenda Britania têm mais de 45 anos, oferecendo por tanto todas as garantias de uma terra legal e que proporciona ao comprador escritura imediata.
- 4.º — Porque TOLEDO hoje têm: Paróquia, Colégio de Freiras com 290 alunos, Médico, Hospital, Farmácia, Grandes casas comerciais, Hotels, Luz e Força elétrica, Carpintaria e Marcenaria, Matadouro, uma grande olaria, Frigorífico, Padaria, Alfaiataria, Sapataria, Diversos Bares, e Churrascarias, uma grande oficina mecânica, a serviço de qualquer espécie de veículo, Moinhos para trigo e milho, Serrarias para pinho e madeiras de lei, firma organizada para um grande Moinho a cilindro para trigo.
- 5.º — Existem as seguintes madeiras: Cedro, Louro, Cangerana, Cabriuva, Guatambú, Angico, Maria Mole, Corticeiras, Ortigões e outras mais todas sintomáticas de terras férteis. Ha nos matos: Crescunmal, Larunjal, Palmitos e Taquaruçú.
- 6.º — A exportação de todos os produtos coloniais são feitos diretamente para a praça de S. Paulo, grande consumidor com fretes convenientes revertindo em beneficio exclusivamente dos agricultores.
- 7.º — A Fazenda Britania proporciona aos seus agricultores uma grande via de comunicação que é o Rio Paraná, tanto para o Norte de S. Paulo como para a Argentina, todo ele navegável.
- 8.º — **Atenção agricultores muita atenção! TOLEDO tem uma grande área dedicada ao plantio de café. E' um negócio que a Companhia de Colonização está oferecendo a todos os interessados ao preço de Cr\$ a Colonia de dez alqueires. 30.000,00**
- 9.º — Os preços das terras são os seguintes: de Cr\$ ^{20.000,00} até Cr\$ ^{30.000,00} a colonia de 10 alqueires. Condições de venda: 1/3 a vista, 1/3 a 6 meses e 1/3 a 12 meses, gosando o comprador para pagamento a vista um desconto de 10% ao ano pelo tempo que faltar das prestações.

Proprietária da Fazenda Britania:

INDUSTRIAL MADEIREIRA COLONIZADORA RIO PARANÁ S. A.
 COM SÉDE EM PORTO ALEGRE, A RUA VOLUNTÁRIO DA PÁTRIA, 333 E FILIAL EM TOLEDO
11.325 COLONIAS

Colonização começada há 3 anos e em franco progresso. Bem emprego de Capital
Agentes: Aurelio Tisslani e Natal Zibetti - Sarandi, 1.º distrito
 Dispondo de Caminhonete especial para viagem direta e comoda do comprador

Sub-Agente:

Figura 7 – Panfleto utilizado pela MARIPÁ, quando da colonização de Toledo (1949)

Fonte – Museu histórico Wily Barth (1949)

Sobre a questão da divulgação, Valdir Gregory citando Keith Derald Muller, antropólogo que historiou a colonização do município de Toledo, na década de 1970, afirma:

[...] O plano da companhia era de que os bons pioneiros recrutassem outros, seguindo a teoria de que qualidade atrai qualidade. O fato de a MARIPÁ ter restringido a escolha de seus colonos a grupos culturalmente homogêneos é altamente significativo. [...] o progresso é muito mais rápido em zonas pioneiras onde as pessoas são culturalmente homogêneas do que em locais de grupos mistos (GREGORY, 2005, p. 153).

Segundo Targanski, há que se considerar quatro pontos essenciais da empresa MARIPÁ no processo de colonização do extremo Oeste Paranaense:

- A- A escolha do elemento humano: migrantes sulistas descendentes de alemães e italianos;
- B- O tamanho (medida) das colônias: pequenas propriedades com 25 hectares;
- C- O tipo de produção: policultura e produção de subsistência;
- D- A industrialização e o escoamento da produção agrícola para o mercado (TARGANSKI, 2007, p. 24).

O Plano de Colonização - documento elaborado pela MARIPÁ em 1955, (ANEXO B) por exigência do Governo Federal, para prestar contas de suas atividades na região - explicita o tipo de colonização planejada para o Oeste Paranaense:

Para dedicar-se às diversas espécies de culturas, e, tendo-se em vista a fixação do homem à terra, escolheu-se o agricultor do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Esse agricultor, descendente de imigrantes italianos e alemães, com mais de cem anos de aclimação no país, conhecedor das nossas matas, dos nossos produtos agrícolas e pastoris, primando pela sua operosidade e pelo seu amor à terra em que trabalha, seria portanto o elemento humano predestinado a realizar grande parte dessa tarefa (INDUSTRIAL MADEIREIRA COLONIZADORA RIO PARANÁ S/A, 1955).

Na percepção de Claércio Ivan Schneider, o colono com experiência em produzir na pequena propriedade e dedicado ao plantio de diversas espécies de

culturas significava para a empresa a garantia do sucesso do empreendimento colonizador (SCHNEIDER, 2001).

De modo geral, pode-se dizer que os dirigentes da empresa elaboraram regras bem delineadas para a ocupação e organização do espaço colonial. Segundo Ruy Wachowicz, três tipos de elementos foram excluídos, no processo de ocupação das terras da MARIPÁ, a saber:

- 1-O colono, também descendente de europeus, que avançava em direção ao oeste pela linha sul paranaense. Em sua grande parte, era formado de descendentes de imigrantes poloneses e ulcranianos;
- 2-o cabloco paranaense, filho tradicional dos sertões brasileiros, que também encontrava-se na região em número nada desprezível;
- 3-o pêlo duro, nortista, que representava a frente cafeeira, que estava ocupando todo o norte do Paraná (WACHOWICZ, 1982, p.174).

O Plano de Colonização, composto pelo Plano de Ação e Relatório de Atividades, foi preparado pelos diretores da MARIPÁ e redigido por Ondy Hélio Niederauer, à época, contador da empresa. Nele, se explicita os procedimentos considerados adequados para a colonização. O exemplar original desse texto está disponível no acervo do Museu Willy Barth na cidade de Toledo. Ele contém quarenta e cinco páginas que estão datilografadas, nelas estão descritas as atividades desenvolvidas pela empresa até meados de 1955. Claércio Ivan Schneider afirma que o plano está dividido em duas partes: na primeira, aparecem as estratégias que a empresa adotará em sua atuação no espaço a ser colonizado; na segunda parte, aparece o sucesso conquistado com a aplicação do plano de ação (SCHNEIDER, 2001).

Como parte do Plano de Colonização, aparece o Plano de Ação, que apresenta os procedimentos para o trabalho de colonização. Ocupam um lugar de proeminência no Plano de Ação, questões como: o colono a ser atraído para o espaço colonial, a construção de sedes que se propunham atender os migrantes, a implementação da industrialização dos produtos agrícolas e o investimento financeiro que empresa está empregando com vistas ao crescimento da região.

O Relatório de Atividades aparece como uma espécie de “vitrine” da MARIPÁ. Na expectativa de apresentar uma boa imagem da área de colonização, a empresa dedicou o espaço do Relatório para mostrar as qualidades do local.

Aparece claramente a questão da boa localização geográfica e o fácil escoamento dos cereais. Destaca-se a questão da qualidade das terras, sua capacidade de produção e a importância da pequena propriedade e da policultura como estratégias para o rápido crescimento dos municípios. Aparecem as atividades econômicas, políticas e sociais dos diretores da empresa. Para tal, foi utilizado em torno de sessenta e duas fotografias que ilustram o discurso de riqueza natural (produtos agrícolas como, mandioca, café, pés de mamão, animais cevados, madeira em grande quantidade), a infraestrutura (hospital, posto de gasolina, agência dos correios, escolas, igrejas, escritório de contabilidade, estradas em boa conservação, clubes) e a questão das oportunidades (famílias felizes, momentos de recreação, práticas de atividades esportivas). Aparecem, também, gráficos que enfatizam o sucesso do empreendimento.

Assim sendo, percebe-se que o Plano de Colonização da MARIPÁ demonstra uma leitura apologética que a empresa fez de sua própria atuação no processo de ocupação do território colonial. Seu programa de colonização é apresentado no documento como uma atividade vantajosa para a região, pois estava trazendo desenvolvimento e oportunidades.

Os apontamentos do Plano de Colonização parecem ter sido colocados em prática, especialmente a questão da seleção dos indivíduos que ocupariam a área colonial da MARIPÁ. Os denominados caboclos, oriundos de outras regiões do Estado do Paraná, bem como indivíduos procedentes das regiões Norte e Nordeste do país e trabalhadores paraguaios, as fontes oficiais, documentos e historiadores da própria MARIPÁ indicam que eles não foram excluídos do processo de colonização, mas não possuíam recursos necessários para adquirir os lotes de terra, como acontecia com os migrantes sulistas. Constata-se essa assertiva na afirmação de Oscar Silva, Rubens Bragagnollo e Clori Fernandes Maciel,

[...] o chamado “caboclo brasileiro” ou “pêlo-duro”, só era admitido como fonte de trabalho braçal. Por não dispor de qualquer condição para adquirir terras, o caboclo luso-brasileiro excluiu-se a si próprio do plano da MARIPÁ, a não ser que permanecesse como força de trabalho braçal (SILVA; BRAGAGNOLLO; MACIEL, 1988, p. 92-93).

Importante perceber que o discurso inicial não foi condizente com a realidade das atividades desenvolvidas pela MARIPÁ. Em seus primeiros anos de atividade, a empresa utilizou amplamente a mão de obra dos trabalhadores paraguaios. A lista de funcionários da empresa em seus primeiros anos de atuação aponta para um bom número de paraguaios que prestavam serviços aos seus empreendimentos (ANEXO C). Esses trabalhadores eram contratados como “chefes” que arregimentavam dezenas de outros, cujos nomes não contam da lista de funcionários, mas que gastaram suas vidas enfrentando a derrubada das matas. Os paraguaios se submetiam a pouca comida, longas jornadas de trabalho, picadas de mosquito, constantes ameaças de cobras, onças e outros animais ferozes.

Todavia, depois que o empreendimento já estava consolidado, proclamou-se que a região seria povoada por indivíduos provenientes da região Sul do país. Assim, o ideário de colonização difundido pelos órgãos oficiais procurou evidenciar a singularidade do povoamento.

Ao utilizar o termo colono para se referir especificamente a esse grupo que ocupou o seu espaço colonial, a MARIPÁ o fazia de modo a carregá-lo de conteúdo ideológico, pois propunha que esses indivíduos tinham hábitos condizentes ao que a empresa preconizava como ideal para o povoamento de suas terras, algo que os “caboclos” não tinham. Para justificar atitudes como essa, carregada de preconceito, os diretores da empresa, ao elaborar o Plano de Colonização, explicitaram:

Esta preferência indicava como ideal o agricultor do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, cujos métodos de trabalho e dedicação *eram por demais* conhecidos pelos acionistas da empresa. Em uma área tão grande poderiam ocorrer desavenças entre os moradores, fatos desagradáveis e muito difíceis de serem controlados por uma empresa comercial particular. Por isso, pelo menos no início, e na medida do possível, o elemento humano, além de outras características, teria que ser pacífico e tranquilo (INDUSTRIAL MADEIREIRA COLONIZADORA RIO PARANÁ S/A, 1955).

A narrativa da MARIPÁ aponta para a questão do dinamismo e do empenho do colono migrante do Sul do Brasil como elementos necessários para o sucesso econômico e social da área colonial. O migrante ideal deveria ser

trabalhador, honesto, experiente em atividades agrícolas e possuir espírito empreendedor. Ao estabelecer esses critérios, automaticamente estava eliminada a presença de indivíduos tidos por “aventureiros” e “desonestos”. Contudo, ao evocar esses critérios, a empresa colonizadora emitiu juízos de valor aos migrantes Sulistas quando comparados aos outros, de Minas Gerais, São Paulo, Campos Gerais do Paraná e do Paraguai.

Em sua literatura, sobretudo, em seu Plano de Colonização, a empresa incorreu, amiudadas vezes, no discurso preconceituoso em relação aos demais colonos, alcunhando-os de “caboclos” ou “nortistas”.

3.4 O MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON NO OESTE PARANAENSE: ORIGEM E ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS

O município de Marechal Cândido Rondon está situado no Extremo Oeste do Estado do Paraná, às margens do rio Paraná, com uma área que compreende 1.047 km². Sua ocupação teve início, efetivamente, a partir de 1951. O município está localizado na Mesorregião Geográfica Oeste Paranaense e na Microrregião de Toledo entre as coordenadas 24° 26' e 24° 46' de latitude Sul e 53° 57' e 54° 22' de longitude Oeste. Limita-se com os municípios de Mercedes, Nova Santa Rosa, Quatro Pontes, Toledo, Ouro Verde do Oeste, São José das Palmeiras, Entre Rios do Oeste, Pato Bragado e com o Paraguai.

Segundo Carla Andrea Schroeder e Maria das Graças de Lima,

O município está organizado através de uma sede municipal, a cidade, e sete distritos: Bom Jardim, Iguaporã, Margarida, Novo Horizonte, Novo Três Passos, Porto Mendes e São Roque. O espaço urbano do município corresponde à área do perímetro urbano da sede municipal e as áreas urbanas dos distritos, já o espaço rural corresponde à área não urbanizada ou rural, tanto da sede municipal quanto dos distritos (SCHROEDER; LIMA, p. 02).

A criação e o processo de ocupação do território de Marechal Cândido Rondon se intensificou a partir da década de 1950, sob o comando de Willy Barth, diretor da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A. A cidade foi

inicialmente chamada de Vila General Rondon e sua história esteve associada ao município de Toledo.

Abaixo uma foto que mostra o distrito de Vila General Rondon nos primórdios de sua ocupação.



Figura 8 – Distrito de Vila General Rondon (1953)
Fonte - Museu histórico Willy Barth (1949)

Os primeiros colonos, incentivados pela empresa colonizadora, cultivavam café. O incentivo da MARIPÁ ao cultivo do café está de acordo com os ditames do capitalismo nacional, que, à época, via na produção desse cereal a possibilidade de amearhar mais capital.

O ciclo cafeeiro constituiu-se um importante marco da economia nacional. No caso do Estado do Paraná, especialmente a região Norte, a produção alcançou elevados índices. Segundo Nadir Cancian, o café se transformou no principal elemento ensejador do desenvolvimento do Norte do Estado nos meados do século XX (CANCIAN, 1981).

A colonização de Marechal Cândido Rondon se insere no contexto do ciclo do café no Brasil, o qual ocorreu na segunda metade do século XIX e primeira

metade do século XX. No entanto, neste município, a atividade cafeeira logo se tornou inviável. Prevaleceu, entretanto, o cultivo de arroz, feijão, hortas e a criação de aves, suínos e bovinos, ou seja, atividades ligadas à subsistência com possibilidade de produzir o excedente para a inserção do município no comércio do Estado do Paraná.

Para uma análise dos aspectos sociais e políticos do município de Marechal Cândido Rondon, é mister destacar que seu território fez parte da antiga Fazenda Britânia, adquirida pela Colonizadora Madeireira Rio Paraná S/A, cujos principais acionistas eram capitalistas experientes no negócio de colonização (ANEXO D). Segundo Ruy Wachowicz, um fator interessante sobre os acionistas da empresa colonizadora é que eles se dividiam em duas frentes distintas: uma de origem italiana, representada por Alfredo Paschoal Ruaro e outra de origem alemã, capitaneada por Willy Barth. A existência desses dois grupos de acionistas interferiu no modo como a empresa atuou em seu espaço colonial (WACHOWICZ, 1982).

Assim, a história do município deve ser analisada a partir de duas etapas distintas. Num primeiro momento, quando a MARIPÁ estava sob a direção de Alfredo Paschoal Ruaro, foi priorizada a atividade extrativa, especialmente a madeira, e foi viabilizada a vinda de migrantes de origem italiana, os quais fundaram a cidade de Toledo. Após um tempo de trabalho, quando Toledo já havia ganhado boa estrutura, o grupo acionista alemão assumiu a administração da empresa. Alfredo Paschoal Ruaro entregou a liderança da empresa a Willy Barth, colonizador experiente e de origem alemã. Segundo Ondy Hélio Niederauer, “na Assembléia Geral Ordinária de 25 de março de 1949, o Diretor Alfredo Ruaro informou que desejava se afastar da administração por motivos de doença e propôs a eleição de Willy Barth para substituí-lo” (NIEDERAUER, 2004, p. 126).

Quando Willy Barth assumiu a presidência da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, uma nova dinâmica de colonização foi implantada. Além da cidade de Toledo, que, à época, já estava consolidada, novos vilarejos começaram a ser desbravados, sempre priorizando a constituição de populações homogêneas, tanto no que se refere à questão étnica quanto à religiosa. Ruy

Wachowicz, ao tratar dos núcleos que a nova diretoria da empresa colonizadora criou para a ocupação, diz:

Em 1951, surgiram os núcleos: Dez de Maio, Rondon, Nova Sarandi e Quatro Pontes; em 1952, os de Vila Margarida, Nova Concórdia, Três Passos, Vila Mercedes e Nova Santa Rosa; em 1953, a vila Maripá; em 1954, São Roque e Pato Bragado; em 1955, a vila Iporã (WACHOWICZ, 1982, p.178).

Após a ascensão de Willy Barth à presidência, a Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A se tornou mais colonizadora que madeireira.

O mapa a seguir mostra o plano piloto de Marechal Cândido Rondon.

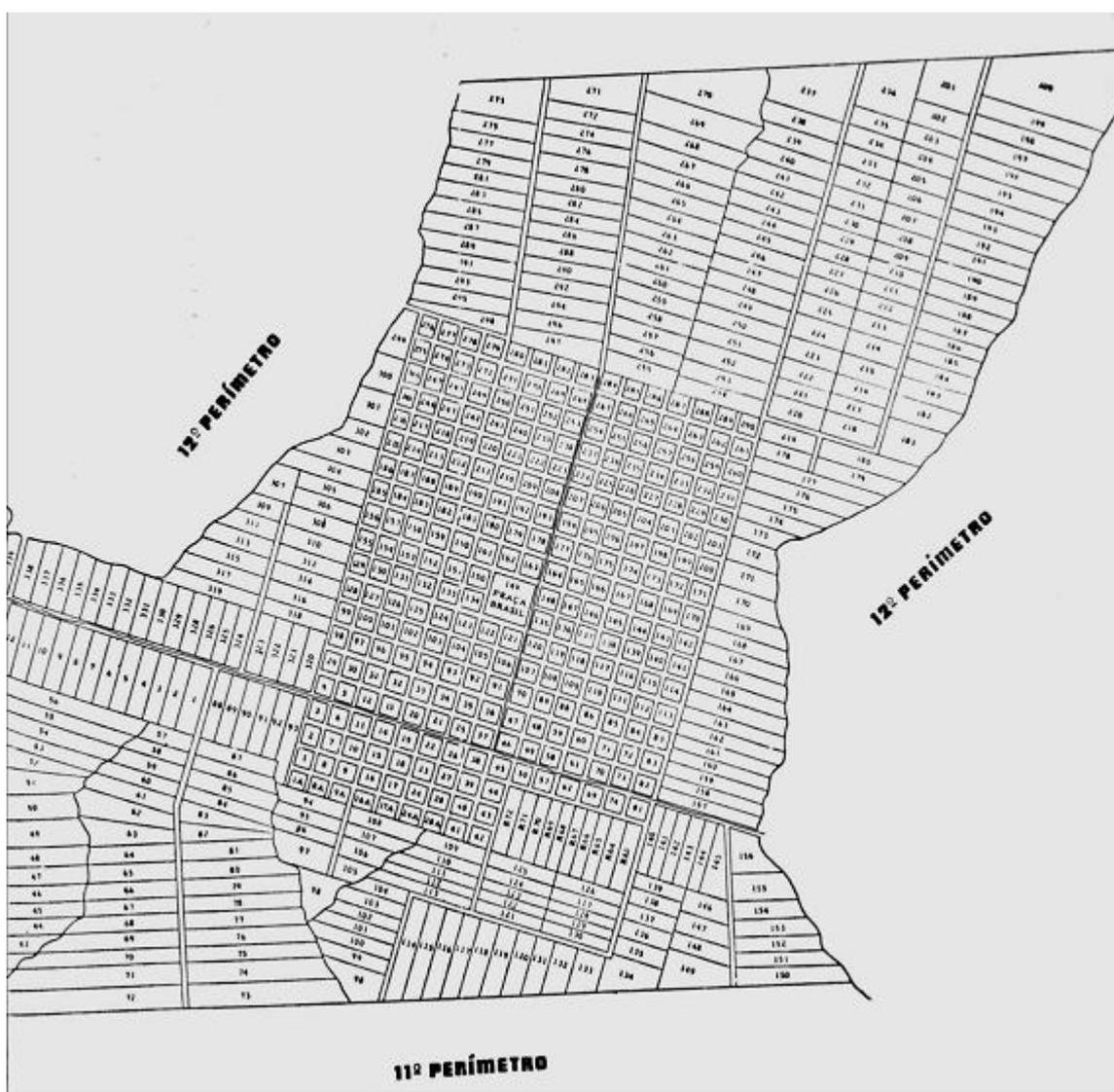


Figura 09 - Plano piloto de Marechal Cândido Rondon
Fonte – Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A (1953)

Em seus primeiros anos de fundação, a população de Marechal Rondon era constituída em sua maioria por indivíduos oriundos da região Sul do Brasil, os quais chegaram a representar aproximadamente 73% da população total do município (PADIS, 2006). Segundo Ruy Wachowicz, quando Alfredo Ruaro estava na liderança da empresa, os colonos que chegavam eram em maior parte de origem italiana e alemães católicos. A propaganda era feita predominantemente em locais de colonização italiana. Após a ascensão de Willy Barth à presidência, aumentou a porcentagem de indivíduos de origem alemã (WACHOWICZ, 1982).

Inicialmente, foi um patrimônio de Toledo. Em 1953, tornou-se distrito de Toledo, com o nome de Vila General Rondon. Em 25 de julho de 1960, o governador Moisés Lupion sancionou a lei que emancipou política e administrativamente o distrito, e sua sede passou a se chamar Marechal Cândido Rondon (PIERUCCINI; TSCHÁ; IWAKE, 2003, p. 131).

Sobre o nome dado ao município, diz-se que foi uma homenagem ao General Cândido Mariano Silva Rondon (1865-1958). A foto a seguir mostra o centro da cidade de Marechal Cândido Rondon no período de sua colonização, década de 1950.



Figura 10 - Vista parcial da Avenida Brasil (década de 1950)
Fonte – GALERIA..., (2011)

Ao longo dos anos, a questão política se tornou cada vez mais acentuada em Marechal Cândido Rondon. Ao discutir este tema, logo aparece o nome de Arlindo Alberto Lamp, o primeiro prefeito do município. Antes de se tornar prefeito, Lamp foi eleito vereador pelo município de Toledo.

Arlindo Alberto Lamp era empresário de destaque na região e amigo de Willy Barth, diretor da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, fato determinante para sua eleição à Câmara Municipal em 1957. Conforme Paulo José Koling, em 1961, Willy Barth apoiou Lamp em sua candidatura a prefeito do município e a coligação PTB e PL, capitaneada por Barth, venceram a coligação UDN e PDC, liderada por Frederico Goebel.

Abaixo, imagem da propaganda de campanha de Arlindo Alberto Lamp à prefeitura municipal.



Figura 11 – Propaganda de Arlindo Alberto Lamb na campanha política para prefeito (década de 1950)
 Fonte – GALERIA..., (2011)

Arlindo Lamb se tornou o primeiro prefeito de Marechal Cândido Rondon, com 2.400 votos sobre 700 votos da oposição. Ele exerceu o mandato de dezembro 1961 a dezembro 1965 (KOLING, 2011).

Entre 1951 e 1953, a Vila General Rondon começou a ganhar lugar de destaque no município de Toledo e já possuía hotel, farmácia, pensões, posto de gasolina e profissionais de várias áreas, tornando-se, assim, um importante pólo regional, para onde a empresa colonizadora destinava a maior parte dos colonos que chegavam à região.

A seguir, foto do primeiro hotel construído em Marechal Cândido Rondon, Hotel Avenida.



Figura 12 - Primeiro hotel da cidade, Hotel Avenida – 1952
Fonte - GALERIA..., (2011)

Atualmente, as características culturais e mesmo a paisagem urbana de Marechal Cândido Rondon apontam para a influência da cultura de origem. Segundo Paulo José Koling, “a presença da MARIPÁ, de Willy Barth, dos “pioneiros”, da cultura e tradições germânicas, é (re)afirmada, reificada e materializada nos monumentos públicos” (KOLING, 2011, p. 03).

A seguir, a foto do portal de acesso à cidade.



Figura 13 - Portal de acesso à cidade de Marechal Cândido Rondon
Fonte – Weirich (2004)

O rápido crescimento demográfico e o significativo crescimento econômico de Marechal Cândido Rondon se devem à sua rápida inserção na economia do Estado, mediante a atividade agrícola. Até mesmo o sucesso do empreendimento de colonização imposto pela Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A está interligado ao empenho dos primeiros compradores das terras, que se esforçaram não apenas para pagarem suas dívidas com a empresa, mas, também, produziram sempre com excedentes.

Assim sendo, pode-se dizer que o ocorrido no Oeste Paranaense na década de 1950 não destoou das políticas vigentes no território nacional. Como afirma Eloi Picker, “a colonização de Marechal Cândido Rondon não foi um acontecimento isolado” (PICKER, 1999, p. 14). Num período em que a economia do país estava voltada para a industrialização e as relações capitalistas de produção em expansão, a ocupação de terras ainda não exploradas comercialmente significou o alargamento das fronteiras agrícolas e, conseqüentemente, o aumento da produção e do capital.

Considerando que a concepção de educação pode ser definida a partir do homem que a sociedade necessita formar e informar, é mister dizer que no contexto de formação do município, a questão educacional apareceu como fator preponderante na constituição de Marechal Cândido Rondon.

3.5 A QUESTÃO EDUCACIONAL EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON NO PERÍODO DE SUA COLONIZAÇÃO (1951-1969)

A história da educação, no Estado do Paraná, começou efetivamente com a criação da Província do Paraná, em 1853. No Oeste Paranaense, o processo de escolarização se deu em quatro fases distintas, a saber: escolarização domiciliar, casa escolar particular, casa escolar pública e grupo escolar (SILVA, 2009).

Na percepção de Lilian Anna Wachowicz, foi somente no final do Império que o novo governo republicano deu ênfase à instrução pública, no discurso e na prática (WACHOWICZ, 1984).

No Oeste do Paraná, o processo de escolarização está intimamente associado ao processo de ocupação da região. Nesse sentido, as instituições educacionais foram gestadas a partir da realidade do interior dos núcleos de colonização, oferecendo um formato de educação muito peculiar. Diante do descontentamento com as escolas públicas, os colonos sempre criavam novas escolas privadas, calcadas no ideário de formar indivíduos que perenizassem os costumes, crenças e valores trazidos de suas localidades de origem.

Sobre o processo de escolarização do Oeste Paranaense, João Carlos da Silva, citando Ivo Oss Emer, afirma que

A escolarização na Região Oeste do Paraná, passou por quatro fases, a saber: escolarização particular domiciliar, casa escolar particular, casa escolar pública e grupo escolar. O primeiro foi à escolarização particular realizado por uma pessoa do grupo que apresentasse condições mínimas de ensinar algumas crianças a ler, escrever e calcular, cujos objetivos dessa educação eram traçados pelos pais. A segunda forma de instrução, a casa escolar particular: caracterizou-se como uma escola construída e mantida por um grupo de pioneiros. [...] Neste tipo de escolarização o

professor deveria ter uma melhor qualificação. [...] O terceiro modelo foi a casa escolar pública. Esta modalidade de instrução se deu principalmente nos núcleos urbanos, e nas comunidades rurais. [...] O quarto estágio foi o grupo escolar, nos moldes europeus e americanos de instrução e de difusão da educação popular (SILVA, 2009, p. 228).

Outrossim, a questão educacional em Marechal Cândido Rondon se insere nessa conjuntura. Desde os primórdios de sua fundação, o município recebeu incentivo da empresa colonizadora no que se refere à construção de escolas. Ainda enquanto distrito de Toledo, a primeira escola municipal foi construída no distrito. Segundo Venilda Saatkamp,

A primeira escola primária da Vila General Rondon foi criada em 02 de agosto de 1951, pela sociedade escolar General Rondon. Esta escola foi construída pela Companhia MARIPÁ juntamente com os primeiros moradores, recebendo a denominação de Escola Isolada Municipal (SAATKAMP, 1985, p. 177).

A seguir, uma foto da primeira escola municipal de Marechal Cândido Rondon, que iniciou suas atividades em 02 de agosto de 1951.



Figura 14 - Escola Isolada de General Rondon, primeira escola municipal – 1951.

Fonte: GALERIA..., (2011)

A Escola Isolada General Rondon foi instalada em 02 de agosto de 1951 e mantida pela Sociedade Escolar General Rondon. No decorrer de sua história passou por várias etapas. Atualmente, chama-se Escola Municipal Jean Piaget e trabalha com Educação Infantil e Ensino Fundamental. Localiza-se na Rua Minas Gerais, número 188, bairro, centro.

Em 29 de fevereiro de 1962, a Escola Isolada General Rondon mudou seu nome para Grupo Escolar Marechal Rondon. Posteriormente, pelo decreto n.º 4.620 de 14 de fevereiro de 1970, Diário Oficial n.º 243 de 20 de fevereiro de 1978 foi autorizado o funcionamento do Complexo Escolar Marechal Cândido Rondon – Ensino de 1º Grau, mantido pelo Governo do Estado do Paraná.

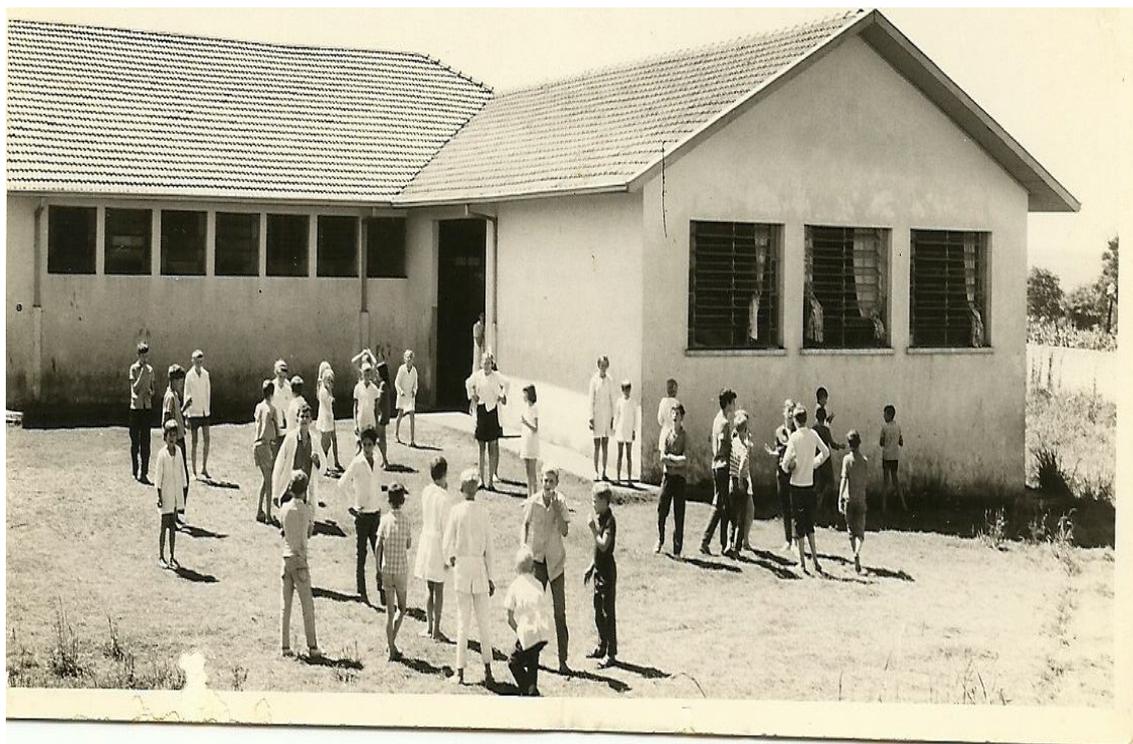


Figura 15 - Complexo Escolar Marechal Cândido Rondon - 1979
Fonte - Escola Municipal Jean Piaget

No mês de maio de 1983, a instituição passou a se chamar Escola Estadual Jean Piaget. À época, trabalhava somente com o Ensino Fundamental. Em 17 de março de 1984, foi autorizado o funcionamento de uma classe de Educação Pré-Escolar.

A partir do ano de 1991, a escola foi municipalizada e a instituição ficou sob responsabilidade do Município de Marechal Cândido Rondon e passou a se chamar Escola Municipal Jean Piaget.

O prédio escolar está construído numa área que totaliza 1.810,07 m² e possui uma área construída de 468,07 m². Nesse amplo espaço, localiza-se a quadra de esportes e o parque infantil.

Hoje a escola possui dez (10) professores, duas (02) coordenadoras e sete (07) funcionários de serviços gerais. A direção da escola, desde 2005, está sob responsabilidade da professora Lisiane Rosali Figur Terre. A instituição tem 270 alunos matriculados.

A criação de uma escola no início da colonização aponta para a prática da empresa colonizadora em fomentar a criação de escolas no município, porque seus diretores visavam transformar Marechal Cândido Rondon em um pólo

regional. Devido à sua localização, que facilitava o transporte de madeiras e a chegada de mercadorias industrializadas que supriria toda a microrregião, a empresa investiu na questão educacional do distrito por meio de doação de terrenos e até madeiras, que serviriam de incentivo para construção de escolas.

Devido à marcante presença religiosa católica e, sobretudo, luterana, a Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, propiciou meios para que as igrejas expandissem suas ações, construindo escolas para atender prioritariamente seus filhos em idade escolar. Assim, algumas escolas foram construídas ao lado das paróquias, evidenciando o quanto a questão educacional em Marechal Cândido Rondon esteve imbricada com a questão religiosa.

Essa era uma prática comum entre os imigrantes alemães. Segundo Lúcio Kreutz, “os imigrantes alemães erigiram toda estrutura de apoio para seu processo escolar, correspondente às condições específicas da imigração em cada região do país” (KREUTZ, 2006, p. 350). A preocupação dos imigrantes alemães com a educação estava associada com as questões da própria religião, da identidade e da cultura.

No caso do Estado do Paraná, parte das escolas para imigrantes alemães eram confessionais, luteranas e católicas. Nesse contexto, vem à tona, a busca pela hegemonia religiosa e o poder político, que esses grupos que se estabeleciam no recém-formado município estavam procurando. No caso da Escola Luterana Concórdia, evidencia-se que sua história está intimamente relacionada com a história da colonização de Marechal Cândido Rondon.

Como se sabe, cada sociedade produz um modelo de educação calcado nos pressupostos de seus setores hegemônicos. No caso da Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon, a educação por ela assumida também possuía caráter político. Pretendia-se, à época, adquirir hegemonia religiosa na sociedade e formar cidadãos que adotariam os valores da fé luterana, pois essa era uma questão de identidade para aqueles migrantes recém-chegados à região.

Assim sendo, a Escola Luterana Concórdia atendeu, inicialmente, ao desejo que a Igreja Evangélica Luterana do Brasil tinha de ofertar uma educação de caráter eminentemente religiosa aos seus filhos. Entretanto, a despeito da questão ideológica, ela foi uma instituição que exerceu relevante papel na

formação educacional da sociedade rondonense e na difusão de valores que ajudaram a construir o ideário educacional de Marechal Cândido Rondon. Portanto, reputa-se como importante a investigação de suas práticas educacionais.

4 A ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA

Nesta seção, será analisada a implantação da Escola Luterana Concórdia, primeira instituição escolar da rede privada de ensino de Marechal Cândido Rondon, em 1955. Serão investigados os elementos relacionados à fundação desta instituição educativa na cidade, bem como sua consolidação naquela sociedade. Para tanto, serão privilegiados aspectos como: saberes propostos, prática disciplinar, prédio escolar, quadro de alunos e corpo docente.

4.1 HISTÓRICO DA IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL E SUA ATUAÇÃO EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON

No Brasil, há a presença de duas Igrejas Luteranas. A Igreja Evangélica Luterana do Brasil e a Igreja de Confissão Luterana no Brasil (PFLUCK, 2001). A história da Igreja de Confissão Luterana no Brasil remonta aos primórdios do luteranismo no país, 1824, já a Igreja Evangélica Luterana do Brasil foi fundada em 24 de junho de 1904, na cidade de São Pedro do Sul-RS, e resulta da atuação dos missionários norte-americanos da Igreja Luterana - Sínodo de Missouri, Lutheran Church-Missouri Synod - LCMS.

Os primeiros luteranos chegaram ao Brasil no contexto da imigração alemã para o país. A presença desses imigrantes em território nacional se deu na conjuntura histórica em que os pequenos produtores rurais foram impelidos, devido às questões econômicas de subsistência, a migrarem para o Brasil, que, à época, vivenciava um amplo processo de colonização em sua região Sul.

Somado a isso, estava o anseio de possuir terra própria, algo praticamente impossível aos que não pertenciam à nobreza alemã. No atual território do Estado do Paraná, a presença de imigrantes alemães iniciou em 1828, com a imigração para Rio Negro. Os primeiros alemães desembarcaram em Paranaguá no dia 07 de dezembro de 1828, vindos da cidade de Santos. Depois prosseguiram viagem até Curitiba, onde se radicaram (FUGMANN, 2008).

A história da formação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil remonta ao ano de 1847, quando surgiu nos Estados Unidos da América, a The Lutheran Church – Missouri Synod.

No Brasil, a IELB iniciou suas atividades mediante a atuação do pastor Brutschin. Ele desenvolveu suas atividades paroquiais no Rio Grande do Sul. Inicialmente, a igreja era constituída de quatorze pastores, um professor e dez congregações (HISTÓRICO...,2011).

Em Marechal Cândido Rondon, a IELB foi fundada em 07 de outubro de 1951, o primeiro culto, porém, já havia sido celebrado no dia 09 de maio desse mesmo ano e a inauguração do primeiro templo aconteceu em 21 de junho de 1953 (PFLUCK, 2001).

O desenvolvimento das Igrejas Luteranas na região Oeste do Paraná se deve muito ao incentivo econômico propiciado pela empresa colonizadora, que, desde o início da colonização da região, se preocupou com a atividade religiosa dos migrantes. A Escola Luterana Concórdia foi fundada nesse contexto. Membros da IELB em Marechal Cândido Rondon tiveram a iniciativa de construir uma escola para uso de seus filhos, deste modo, a instituição esteve diretamente ligada às propostas da igreja.

4.2 A IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL E A QUESTÃO EDUCACIONAL

O tema da educação sempre recebeu atenção dos grupos religiosos. A questão educacional está associada não apenas à formação acadêmica, mas, também, religiosa. No caso de Marechal Cândido Rondon, região de colonização recente, esse fato é explicitado quando da construção de escolas por parte das igrejas que se radicaram na cidade em seus primórdios.

Os luteranos de ascendência alemã, sempre se ocuparam da questão educacional. A Igreja Evangélica Luterana do Brasil, desde o início de suas atividades no Brasil, se preocupou em construir escolas vinculadas às suas paróquias. José Rubens Jardimino salienta que

Em geral, na mala do missionário e, mais tarde, na estratégia de crescimento nativo, das comunidades de migração, estava o desejo de implantar a educação, começando em suas paróquias até se consolidar com os colégios, dentro do sistema educacional brasileiro (JARDILINO, 2009, p. 52).

Os missionários luteranos que desembarcaram no Brasil apresentaram um discurso de cunho teológico, indicando o luteranismo como a religião da modernidade, e outro de caráter educacional, vinculado ao pensamento liberal. Nesse contexto, a educação seria instrumento para consolidação do luteranismo no país (JARDILINO, 2009).

A criação da Rede Luterana de Educação (ANEL) aconteceu nessa conjuntura e visava consolidar a atuação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil no contexto educacional brasileiro. Atualmente, a Rede Luterana de Educação é constituída por 49 unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, localizadas em 33 cidades de 11 estados do país e 1 cidade do Uruguai, atendendo cerca de 24 mil alunos (HISTÓRICO..., 2011).

A Rede Luterana de Educação preconiza que os princípios teológicos defendidos por Martinho Lutero (1483-1546) têm de ser aplicados à educação escolar. Segundo Allan Hart Jahsmann, no ideário luterano, o propósito último da educação é glorificar a Deus (JAHSMANN, 1987), assim, o que deve nortear a educação nas instituições luteranas de ensino são os princípios teológicos adotados pela igreja. As doutrinas defendidas por Martinho Lutero, quando da Reforma Protestante do século XVI, devem ser incorporadas à educação escolar.

O ensino tem caráter formador e visa educar o indivíduo nos moldes ideológico/religiosos da igreja luterana. O teólogo luterano Nestor Beck, afirma que

[...] a educação terá por finalidade preservar e fomentar as condições e bens favoráveis à vida humana em sociedade, tanto naturais como culturais. A educação, portanto, terá por alvo formar o homem como pessoa moral e racional, que faça uso da razão para promover o bem próprio e dos outros. Será o homem que sabia gerir a própria vida, prover o próprio sustento pelo trabalho e participar da gestão da coisa pública. Será, pois, o homem capaz de conduzir-se honradamente na família, na economia, na política, nas demais áreas (BECK, 1988, p. 102).

Essa proposta de educação com caráter eminentemente religioso, explicita que, além do interesse em relação à própria educação, havia, por parte da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, o desejo de se consolidar como movimento religioso. O engajamento social e a influência em outras áreas da vida social ajudariam nesse processo. Do ponto de vista religioso, era importante a doutrinação das crianças, visando à permanência na denominação religiosa.

Ao se instalar em Marechal Cândido Rondon em 1951, a IELB se ocupou em criar uma escola paroquial. Em 1955, construiu a Escola Luterana Concórdia, que, efetivamente foi uma oportunidade de estudo para os filhos dos membros desta igreja e, também se tornou importante instrumento para a consolidação desta comunidade religiosa na cidade.

4.3 A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA

Para uma análise do nosso objeto de estudo, a Escola Luterana Concórdia, faz-se necessário conhecer a localidade onde ele está inserido, bem como o contexto histórico de sua fundação. Para Justino Magalhães, há que se integrar a instituição educativa em seu contexto macro, no sistema educativo que a gerou (MAGALHÃES, 1996).

Na década de 1950, o distrito de Vila General Rondon possuía apenas uma escola municipal que oferecia o ensino primário. Ao propor a criação de outra instituição que ofertasse a mesma modalidade de ensino, o objetivo era atender a uma clientela diferente. Desta maneira, a partir de 1955, a Escola Luterana Concórdia, instituição privada e de caráter confessional, foi formada, visando atender às crianças em idade escolar cujas famílias pertenciam à Igreja Evangélica Luterana do Brasil, localizada nesta cidade.

A foto abaixo mostra o primeiro prédio da escola, no dia de sua inauguração, 19 de agosto de 1956 (ANEXO E). Ele foi construído pelos membros da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, de Marechal Cândido Rondon, ao lado de seu templo.



Figura 16 - Inauguração do prédio próprio da Escola Luterana Concórdia (1956)
Fonte - Acervo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

A Escola Luterana Concórdia surgiu para atender aos interesses da igreja à qual ela estava vinculada, que pretendia resolver o problema educacional de seus filhos. Embora já houvesse uma instituição pública no distrito de Vila General Rondon, na percepção da liderança desta comunidade, fazia-se necessário a construção de uma escola que ofertasse um modelo de educação diferenciado, calcado em valores essencialmente cristãos.

Pretendia-se, por meio da criação da escola, formar o bom cristão e o cidadão exemplar. Por não ser a primeira instituição da cidade, a escola se apresentava como uma opção àquela sociedade. A ideia de que possuía um projeto pedagógico diferenciado nasceu por conta disso. O ingresso na instituição, após seu segundo ano de funcionamento, não era uma imposição, mas uma opção.

Deve ser salientado que a iniciativa por parte da igreja de construir uma escola para servir sua clientela confluiu com os interesses da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, que via na possibilidade da construção de novas escolas na cidade um meio para a obtenção de sucesso na divulgação de suas terras, pois a questão da infraestrutura que os futuros colonos encontrariam na região, era deveras importante para o êxito do empreendimento.

A exemplo do que aconteceu em outras regiões do Estado do Paraná que foram colonizadas por empresas privadas, a Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, ofereceu ajuda financeira por meio de doações de terrenos para iniciativas que propiciassem benfeitorias à região. A Escola Luterana Concórdia foi beneficiada com essas ajudas. A instituição recebeu auxílios financeiros, em forma de doações de terrenos, da empresa colonizadora para construir seu primeiro prédio (PFLUK, 2001).

Segundo consta da ata de fundação, lavrada em 29 de maio de 1955, as atividades da Escola Luterana Concórdia tiveram início em 01 de julho de 1955. Nesta ata consta a presença da diretoria da igreja e do estudante de teologia, Theno Reinheimer, que seria o professor da instituição naquele ano.

Outro dado relevante é a não aceitação de alunos cujas famílias não fossem vinculadas à igreja. Sob alegação da falta de tempo do pastor, em seu primeiro ano de funcionamento, a instituição não atendeu “estranhos”.

A seguir, imagem da ata de fundação da Escola Luterana Concórdia.

Ata do dia 29-5-55 - 2ª Reunião regular dos membros votantes neste ano.

Com uma oração iniciou-se a sessão. Lida e aceita, foi a seguir a ata da reunião anterior.

Resolveu-se por unanimidade a abertura da escola paroquial. Como início da aula foi escolhido o dia 1º-7-1955. Será assim o meio do semestre.

O pastor praticante, Themo Reinheimer, incumbiu-se de dar aulas neste ano.

Devido a falta de tempo do pastor, resolveu-se não aceitar-se estanhos neste ano.

Encarregou-se o Sr. Eduardo Reschke de fazer os bancos escolares, 20 em número, para 2 alunos cada. O Sr. E. Reschke pediu para o feitor dos bancos, mão de obra e pregos, São 100,00 por banco o que aceitamos.

O Sr. Willi C. Gentini foi encarregado de conseguir registros dos Estatutos da Comunidade, bem como o registro da escola.

G^{da}, Rondon, 29 de Maio de 1955

U. Reschke Arnoldo Reschke
Presidente

A Comun

2º Secretário

R. Wengrad Arnaldo Wengrat
Legareiros

COLÉGIO LUTERANO RUI BARBOSA
Educação Infantil,
Ensino Fundamental, Médio e Profissional
Rua D Pedro I, 1151 - Cx. Postal 4
Fone/Fax (45) 3254-2175
Site www.colegioruibarbosa.com.br
85960-000 - Marechal Cândido Rondon - PR

CONFERE COM O ORIGINAL
Encerrado
Leticia A. Wrasse
Secretária - Post. 0045

Figura 17 - Ata de fundação da Escola Luterana Concórdia (29/05/1955)
Fonte – ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA (1955 a)

A primeira diretoria da instituição ficou assim composta: Presidente: Arnaldo Rechke, Tesoureiro: Reinaldo Wengral, Secretário: Arlindo Tomim.

A Escola Luterana Concórdia iniciou suas atividades com seguinte quadro de matriculas:

Sexo masc.	Sexo fem.	Total de alunos
29	19	48

Quadro 2 – Alunos da Escola Luterana Concórdia (1955)

Fonte – Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

Durante um ano e um mês, a escola funcionou no espaço da capela paroquial. Por conta disso, era muitas vezes chamada de escola paroquial. Segundo Lia Dorotéia Pfluck,

Antes mesmo de a escola estar construída as aulas foram dadas na própria capela. Enquanto isso, o senhor Eduardo Reschke fez 24 bancos, com dois lugares cada, e a MARIPÁ doou para as crianças 3.000,00 cruzeiros, a serem gastos na compra de material escolar (PFLUCK, 2001, p. 49).

A instituição ofertou, desde seu primeiro ano de fundação, o ensino primário completo, de 1ª a 4ª série, num sistema multisseriado de educação.

A foto a seguir mostra a primeira turma de alunos da Escola Luterana Concórdia, alunos de 1ª a 4ª série com o professor Theno Reinheimer ao centro. Contudo, há uma discrepância entre os dados colhidos na instituição, que afirma que a escola iniciou suas atividades com 48 alunos e a foto abaixo, que mostra apenas 40 alunos. A explicação encontrada é que nesse dia em que a foto foi feita alguns não foram à escola.



Figura 18 - Alunos da primeira turma da Escola Luterana Concórdia (1955)

Fonte - Acervo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

O primeiro professor que atuou na instituição era estudante de Teologia, aluno do Seminário Concórdia de São Leopoldo, RS. Durante o segundo semestre de 1955, ele trabalhou sozinho. Foi também o diretor e o *Schullehrer* da escola. *Schullehrer* era uma expressão da língua alemã, usada pelos colonos para indicar a atividade polivalente desenvolvida por ele. Além da atividade de educador, era incumbido de ministrar aulas de doutrina, reger o coral e tocar órgão (PFLUCK, 2001). A partir do segundo ano de atividades, a procura por vagas aumentou, a instituição recebeu novos alunos e novos professores.

4.3.1 O contexto histórico da criação e consolidação da Escola Luterana Concórdia e o sistema educacional brasileiro da época

Para falar da Escola Luterana Concórdia, é necessário considerar o período de sua criação, a década de 1950. Ao averiguar o cenário político da época, é possível observar que o Brasil vivia um período de transição quanto à questão educacional. As Leis Orgânicas de Ensino, criadas em 1942, durante o Estado Novo, regulamentavam a educação escolar. Segundo Dermeval Saviani, a estrutura educacional no período do Estado Novo, “previu o ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano” (SAVIANI, 2008, p. 269).

A Constituição Federal de 1937 reduziu a responsabilidade do Estado, diferindo da Constituição de 1934, que preconizava que a educação era direito de todos e sua provisão uma obrigação do poder público.

Assim, na percepção de René Armand Dreiffuss, a provisão da educação, como dever do Estado, foi reduzida, e o foco foi transferido para a formação de mão de obra visando a ampliação do processo de industrialização do país. Desse modo, ganhou proeminência a educação profissional, de caráter tecnicista e utilitário, que formava para o trabalho. A educação se tornou objeto de disputa política e passou a ser vista como tema estratégico por diversos setores (DREIFFUSS, 1981).

O Estado Novo e a Constituição 1937 favoreceram a solidificação da burguesia e sua supremacia econômica no país. Sob a égide do Estado Novo, industriais e proprietários de terra tornaram-se aliados (DREIFFUSS, 1981).

No campo educacional, o aumento das instituições de ensino da rede privada em todo país aponta para o poderio da burguesia nacional, que assumiu o controle de muitas dessas escolas.

Uma significativa parcela dessas instituições era confessionais, algumas ligadas às igrejas protestantes e a maior parte delas criadas e geridas pela Igreja Católica. Segundo Laércio Dias de Moura, “nos anos 1930, cerca de 80% dos estudantes secundários do país se encontram em escolas particulares, sendo que a maior parte deles pertence à Igreja” (MOURA, 2000, p. 99).

Desde a Proclamação da República, em 1889, o Brasil se afirmou como Estado laico. Nesse contexto, a Igreja Católica se apressou em criar escolas na expectativa de acelerar o processo de romanização da Igreja no Brasil. Assim,

desde o início do século XX, o crescimento do número das escolas confessionais foi grande, propiciando o conflito entre ideias pedagógicas religiosas e laicas.

A Igreja Católica buscava ampliar seu espaço de atuação e a escola era um instrumento estratégico para a veiculação de valores, normas morais e regras de conduta. Por isso, a atuação dos pensadores católicos se tornou uma força política e ideológica na luta em favor do privatismo da educação. A partir década de 1950, recrudescceu o conflito entre escola pública e escola particular no país. Dermeval Saviani afirma que “do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas [...] do lado da escola pública manifesta-se um expressivo número de intelectuais” (SAVIANI, 2008, p. 288).

Nos fins dos anos de 1950, houve no Brasil um movimento de defesa da escola pública liderado pelo professor Anísio Teixeira (1900-1971). Segundo Ester Buffa,

O contexto brasileiro na época em que se desenrolou o conflito escola particular – escola pública está essencialmente marcado, como atestam as análises econômicas, pela consolidação do processo de industrialização (BUFFA, 1979, p. 84).

As propostas de fazer o ensino se tornar público, laico e gratuito começaram a surgir com intensidade. A Igreja Católica não aceitou passivamente essas imposições e o conflito se estabeleceu. Saviani assinala que “o clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2008, p. 313).

Anísio Teixeira surgiu como um elemento central da educação brasileira nesse período. Sob sua direção estavam órgãos estratégicos do universo educacional do país: O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), criado em 13 de janeiro de 1937; a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi criada em 11 de julho de 1951; e o CBPE (Centro Brasileiro de Profissionalização Empresarial).

No congresso sobre Educação Primária, realizado em Ribeirão Preto, em setembro de 1956, Anísio Teixeira proferiu um discurso intitulado “A escola pública, universal gratuita”. Seu pronunciamento desencadeou uma ampla discussão no Congresso Nacional. O conflito escola particular *versus* escola

pública movimentou a opinião pública. Até mesmo a imprensa entrou no debate, alguns de seus segmentos se posicionaram a favor da escola pública e outros do lado da escola privada (SAVIANI, 2008).

Segundo Ester Buffa,

[...] pode-se verificar que na defesa da escola particular se colocavam dois grupos: a igreja Católica e os donos de escolas particulares leigas. Como esses últimos não tinham doutrina própria, apoiavam-se na doutrina da Igreja para defender seus interesses, que eram principalmente financeiros. A bandeira de luta dos privatistas era, como se viu, a liberdade de ensino, que significa a liberdade de escolha por parte do indivíduo do tipo de escola que ele deseja frequentar (BUFFA, 1979, p. 79-80).

Anísio Teixeira era o maior defensor da escola pública, laica, gratuita e para todos. Antagonicamente, o deputado padre Fonseca e Silva saiu em defesa da escola particular. Porta voz oficial da Igreja Católica, Fonseca e Silva foi incansável na defesa dos interesses da Igreja. Com acusações a Anísio Teixeira e ao ministro da educação, Clóvis Salgado, descrevendo-os como comunistas. Fonseca e Silva não esmoreceu em advogar a causa da escola privada

Prevalecia a ideia de que Teixeira defendia o monopólio da escola estatal, fato que ele não admitiu e se defendeu. Anísio procurou esclarecer a questão, mas não foi suficiente para convencer Fonseca e Silva e a cúpula da Igreja Católica, que liderou uma campanha cerrada contra ele. De acordo com Saviani, a proposta de universalização da escola pública e gratuita soava como ameaça à Igreja Católica, pensava-se que não haveria espaço para outro tipo de escola (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto de disputa e de interesses antagônicos em torno da educação escolar, foram criadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Aprovada em 1961, a LDB teve como principal eixo temático o financiamento público para as instituições de ensino da rede privada e a formação de uma legislação única para a educação. Esses pressupostos são advindos da orientação apresentada na Constituição de 1946, que entendeu como necessária a criação de um sistema único de ensino e a unificação dos sistemas de ensino estaduais. Com tantos interesses antagônicos em jogo, o anteprojeto que emanou

dos trabalhos da comissão instituída para esse fim foi apresentado ao Congresso Nacional em 29 de outubro de 1948, e deu início a um longo período de debate.

À época foi apresentado no Congresso Nacional, um novo substitutivo, elaborado pelo deputado Carlos Lacerda. Nele estava explicitada a defesa de interesses das escolas privadas, pois se baseava no III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Privados, realizado 1948. O “Substitutivo Lacerda”, como ficou conhecido, produziu uma significativa alteração ao conteúdo do primeiro projeto. O poder privado passou a ter mais controle sobre a escola. Sob o argumento de atribuir aos pais o dever de educar os filhos e ao mesmo tempo garantir à família a liberdade de escolha, o substitutivo preconizava que o Estado deveria repassar os recursos às instituições privadas e o ensino público se daria supletivamente.

Outro ponto que foi apresentado era a não fiscalização do ensino privado por parte do Estado, que transferia essa fiscalização ao próprio estabelecimento de ensino. Os defensores da escola pública se opuseram ao projeto, pois entendiam que o governo deveria manter o ensino e primar pela sua laicidade (PASQUINI, 2009). A lei Nº 4.024/61 estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional. Adriana Salvaterra Pasquini afirma que

Em 25 de fevereiro de 1960, após aprovação pela Câmara dos Deputados, o projeto foi levado ao senado. As discussões no Congresso Nacional iniciaram-se em 1961, e foi aprovado pela comissão de constituição e justiça e pela comissão técnica especializada em educação e cultura. Assim, a primeira LDB foi sancionada pelo presidente João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, e passou a vigorar em 1962 (PASQUINI, 2009, p. 98).

Quando da votação da lei Nº 4.024/61 no Congresso Nacional, os interesses explicitamente manifestos vieram à tona e prevaleceram as demandas da Igreja Católica, que tiveram suas reivindicações atendidas. Assim, a possibilidade do envio de verbas públicas para escolas privadas foi prevista na LDB/ de 1961.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor;

§ 2º Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido (BRASIL, 1961).

A Escola Luterana Concórdia foi criada nesse contexto e nesse sentido, não esteve alheia às possibilidades previstas nessa lei, principalmente no que se refere ao recebimento de verbas públicas. Foi constatado que a instituição recorreu ao poder público por meio de solicitações de recursos junto à prefeitura. Houve pedidos de terrenos para ampliação das instalações da escola, verbas para custear viagens para eventos estaduais, auxílio financeiro para manutenção das atividades, entre outros.

Conforme ata de 22 de maio de 1964, foi apresentado na Câmara Municipal o anteprojeto de lei Nº 106-64, o qual previa uma ajuda para o Ginásio Evangélico Rui Barbosa com o valor de Cr\$ 1.800.000,00 (ANEXO F,). O anteprojeto de lei posto em votação foi aprovado por unanimidade.

A seguir, cópia da lei Nº 105, de 1964, que foi aprovada pela Prefeitura Municipal e trata de subvenção destinada ao Ginásio Rui Barbosa que, à época (1964), já recebia alunos da Escola Luterana Concórdia. Esta instituição atendia um público mais amplo, possuía melhores condições estruturais e resultava do acordo entre as igrejas Martin Luther, Comunidade Luterana Cristo e Igreja Batista. Esses requisitos a habilitavam para solicitar verbas junto aos órgãos públicos com mais possibilidade de lograr êxito.

A lei afirma que foi destinada subvenção de Cr\$ 1.800.000,00 (um milhão e oitocentos mil cruzeiros) ao Ginásio Rui Barbosa, que estariam disponíveis para serem utilizados no ano de 1964.



Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon
ESTADO DO PARANÁ

L E I Nº 105

DATA: 25 de maio de 1.964.

SUMULA: Concede subvenção ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON, Estado do Paraná, aprovou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica concedido uma subvenção de Cr\$.1.800.000,00 = (Um milhão e oitocentos mil cruzeiros), ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa, além da consignada em Orçamento, para o corrente exercício.

Art. 2º - O Prefeito Municipal, fica autorizado a abrir o Crédito Especial, equivalente ao valor de que trata o artigo anterior.

Art. 3º - Como recurso financeiro para abertura do Crédito Especial, objeto da presente lei, fica indicado a arrecadação a maior, que se verificar no corrente exercício.

Art. 4º - Revogadas as disposições em contrário, entrará a presente lei em vigor na data da sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON,
em 25 de maio de 1.964.

Arlindo Alberto Lamb
PREFEITO MUNICIPAL

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE:

Oswino Lemke
SECRETÁRIO

A Escola Luterana Concórdia foi criada nessa conjuntura histórica. Assim sendo, ela não é um elemento descolado dessa realidade sócio-política e educacional do país, mas insere-se nesse contexto como produto desta época histórica.

4.4 A ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA NO CONTEXTO DO GOLPE MILITAR DE 1964

A década de 1960 para o Brasil se caracterizou pelo estabelecimento de um regime político autoritário, instalado pelo Golpe Militar, que se iniciou em 1964 e durou até 1985. Segundo Dreiffuss, com a deposição do presidente João Goulart em 1964, findou a democracia populista que perdurava na nação brasileira desde 1946 (DREIFFUSS, 1981).

O início da década de 1960 foi marcado por crises financeiras e políticas no país. O clima de conflito político se tornou cada vez mais intenso. Resultante da Guerra Fria que acontecia no cenário mundial, as crises e as tensões sociais aumentavam cada vez mais no Brasil. Essas manifestações apontam para a divisão em que se encontrava a sociedade na década de 1960. Foi nesse contexto de incertezas que a ação golpista foi desferida em 1º de abril de 1964 e o Regime Militar foi instaurado no Brasil.

Cabe dizer que o regime político que se instaurou depois de 1964 corroborou com a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e reprimiu os movimentos populares. Esse modelo autoritário de sociedade, vigente no país a partir de 1964, utilizou-se da opressão, da força e da violência para desestruturar os movimentos sindicais e estudantis. Amarílio Ferreira Junior e Marisa Bittar salientam que

As elites econômicas, políticas e militares, que depuseram o presidente João Goulart (1961-1964), não aceitavam os pressupostos ideológicos da política nacional-populista, levado a cabo pelo Estado Brasileiro desde a chamada “Era Vargas” -1930-1945 - (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 334).

À época, propunha-se a criação de uma sociedade urbana, voltada para a industrialização e pautada pela racionalidade técnica. Prevaleceu no período o arrocho salarial, a ausência da distribuição de renda, a atuação dos órgãos de repressão mantidos pelas forças armadas e o fomento à exportação de produtos primários.

O início do regime ditatorial remonta às tentativas da classe burguesa brasileira de assumir o poder político da nação. Desde sua ascensão ao cenário econômico do país na década de 1940, houve tentativas de assumir o comando político do país. Segundo Adriana Salvaterra Pasquini, o dia 2 de abril de 1964 constituiu o ápice da força burguesa brasileira, que, por meio de uma grandiosa passeata pelas ruas do Rio de Janeiro, celebrou a deposição do Presidente João Goulart (PASQUINI, 2009).

O domínio das forças armadas no Brasil representou a unificação do poder burguês. Desde a guerra contra o Paraguai (1864-1870), o Exército se consolidou como poder organizado que interferia em questões políticas no Brasil e passou a exercer repressão contra grupos populares, como por exemplo: Canudos (1897), Contestado (1912), entre outros. Segundo Pasquini,

No Brasil, o golpe militar de 1964 consolidou-se nas bases do modelo econômico de desenvolvimento capitalista, expressado na supressão de direitos constitucionais, na censura, nas perseguições políticas e na repressão generalizada aos que eram contra o regime (PASQUINI, 2009, p. 63).

É importante salientar que o novo grupo que depôs o presidente Goulart e assumiu o poder não se constituía como um grupo homogêneo, antes, era um acordo civil-militar que visava claramente à consolidação da dominação burguesa no Brasil como a única força que deveria imperar. No plano internacional, os golpistas afirmaram com veemência o alinhamento com as posições do governo dos Estados Unidos da América.

À época, o sistema educacional em todas as instâncias passou a ser vigiado pelos comandantes das forças armadas. Empresários e intelectuais ligados ao ramo empresarial deram suporte ao Governo Militar e ofereceram apoio ao Estado Militar.

Esse sistema político se utilizou de um discurso que apontava para a valorização da educação como um meio para atingir o sucesso da nação. O aparelho educacional foi um instrumento utilizado pelos militares para obter hegemonia. Amarilio Ferreira Junior e Marisa Bittar afirmam:

[...] defendemos a tese de que a política educacional do período entre 1964 e 1985 estava, em última instância, vinculada organicamente ao modelo econômico que acelerou, de forma autoritária, o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Ainda mais: reformas educacionais que estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial, cujas transformações societárias se desenrolavam desde 1930 (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 336).

Nessa conjuntura, a educação passou a ser mais subjugada ao valor econômico e se tornou um instrumento social para auxiliar no crescimento econômico do país. O estabelecimento dos acordos MEC/USAID atestam esse fato. Produzidos nos anos 1960, esses acordos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) pretendiam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Segundo Ana Flávia Borges Paulino e Wander Pereira,

Notou-se que alguns agentes da USAID sob coordenação do MEC orientavam propostas demonstrando a necessidade premente da racionalização e organização das universidades como se elas fossem empresas, somente desta forma melhorariam os seus desempenhos (PAULINO; PEREIRA, 2010, p. 1948).

Os mesmos princípios utilizados para as universidades foram aplicados em relação às escolas. O surgimento dos acordos MEC-USAID aconteceu num contexto histórico marcado pela predominância do tecnicismo educacional e da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz (1902-1998), renomado professor da Escola de Chicago (ARNAUT DE TOLEDO; RUCKSTADTER, 2011).

Nessa época, o sistema educacional brasileiro passou a receber ingerência externa. O recebimento de dinheiro internacional para educação trouxe os técnicos norte-americanos, que se ocuparam em adequar o sistema de ensino do país às exigências da economia internacional. De acordo com Ferreira Junior e

Bittar, as teorias aplicadas à educação foram norteadas pela “escola econômica” sediada na Universidade de Chicago (EUA), a saber, a “teoria do capital humano” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

Esses acordos entre Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), no período que compreende junho de 1964 e janeiro de 1968, levaram o Brasil a receber assistência técnica e auxílio financeiro para a realização da reforma na educação. Otaíza Oliveira Romanelli entende que esses acordos comprometeram a política educacional do país frente às determinações dos técnicos americanos (ROMANELLI, 1986). Pode-se dizer que os acordos MEC-USAID exerceram grande influência nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

O Estado Militar atendeu prioritariamente aos interesses dos capitalistas. Segundo Ana Flávia Borges Paulino e Wander Pereira, ao propor um modelo de escolarização voltado para suprir a demanda da mão de obra qualificada, serviram a nascente indústria nacional (PAULINO; PEREIRA, 2010). Com o discurso de valorização da educação como um meio para atingir o sucesso da nação, o Regime Militar fez do aparelho educacional um mero instrumento para obtenção de hegemonia. Os militares vincularam a educação liberal com a economia. A educação foi condicionada pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

A educação se subordinou à lógica da economia e da industrialização do país. O papel da educação era apenas maximizar a produtividade. Anselmo Alencar Colares e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares abordam o legado que a ditadura militar deixou à educação:

O saldo do Golpe Militar de 1964 para a educação foi a ampliação de problemas como a reprovação, evasão e má qualidade do ensino, evidenciada principalmente com o fracasso da profissionalização do 2º Grau. É inegável que houve ampliação na oferta de vagas; em contrapartida, nunca foi tão evidente o número dos que ficaram fora da escola. Isso porque, diferentemente das décadas anteriores, havia uma expectativa criada na população quanto à capacidade de a escola promover substanciais transformações, tanto na sociedade quanto no indivíduo (COLARES; COLARES, 2003, p. 72).

A Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon, se situa nesta conjuntura histórica. Embora ela já existisse antes da implantação do Regime Militar, a exemplo das escolas públicas, ela teve de se adequar aos ditames do regime ditatorial. Assim, é pertinente dizer que suas práticas educativas e propostas de formação estiveram em consonância com o sistema educacional da ditadura.

4.5 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA

Nesta seção, será feita a abordagem da forma de organização pedagógica da instituição em pesquisa. Para tanto, serão analisados o quadro de alunos, práticas disciplinares, o corpo docente, prédio e espaço escolar e o currículo escolar da Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon.

4.5.1 Quadro de alunos

A Escola Luterana Concórdia atendeu, em seus primórdios, uma clientela masculina e feminina. Inicialmente, seu público alvo era os filhos dos membros da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, entidade mantenedora da escola. Em seu primeiro ano de funcionamento, conforme atestado na ata de fundação, de 29 de maio de 1955, a escola atendeu apenas aos alunos cujas famílias pertenciam à igreja. Os “estranhos”, como foram denominados os outros alunos, só tiveram acesso à instituição após seu segundo ano de funcionamento, 1957. Todavia, a prioridade sempre foi àqueles ligados à Igreja Luterana.

Na percepção de Ester Buffa, a análise da composição do corpo discente de uma instituição escolar pode ser um ponto interessante para se analisar a relevância social da instituição, bem como a proposta de educação que ela visava ofertar a esse determinado público (BUFFA, 2007). Dessa maneira, analisar a

clientela que a escola atendeu pode servir de subsídio no processo de apreensão do formato de educação escolar que a instituição desenvolveu.

Na relação dos membros fundadores, disponível no acervo da Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon, consta as suas respectivas cidades de origem, o ano e local de nascimento e o nome de suas esposas e filhos (ANEXO G). Esses dados serviram de base para a análise do corpo discente da instituição em seus primeiros anos de funcionamento.

O exame desses dados, somados às entrevistas com ex-alunos e ex-professores, auxiliaram para a elaboração do quadro de alunos da instituição. A seguir, um quadro que indica a localidade de origem dos pais e o nome dos filhos/alunos:

PAIS	PROCEDÊNCIA	FILHOS
Georg Vorpapel	Cerro Largo – RS	Anita, Norma Vorpapel
Erich Wachholz	Cerro Largo – RS	Irma, Rosalina, Silda Wachholz
Carlos Vorpapel	Cerro Largo – RS	Marcolini, Teobaldo, Selma, Selvino Vorpapel
Erwim Scheffer	Concórdia - SC	Dilmar, Waldir, Marli Scheffer
Wilherm Tuchtenhagen		
Arlindo Griebler	Concórdia – SC	Brunilda, Silda, Realda, Luiza, Aldir, Darcides Griebler
Albin Reinke	Cerro Largo – RS	Aldino, Romilda Reinke
Ludwig Buss	Ijuí- RS	Renart, Ailson Buss
Germano Buss	Ijuí – RS	Jacó Buss
Eduard Reschke		Raimundo, Iris, Eleonora Reschke
Arnold Reschke	Ijuí- RS	Elli, Lilli, Anilda, Erno Blondine, Reinhart, Siegfried Reschke
Friedrich Rehdlich		
Emil Bergmann		
Arnod Reinke		
Carlos A. Engelmann		

Alexandre Tilp	Marcelino Ramos - RS	Melani, Carlos Tilp
Paulo Vorpapel	Cerro Largo – RS	Semilda, Ruth, Nicolina Vorpapel

Quadro 3 – Relação dos Membros fundadores da Igreja Evangélica Luterana Cristo de Marechal Cândido Rondon e suas respectivas famílias
Fonte – Pfluck (2001)

A relação de filhos dos migrantes fundadores da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, conforme consta do quadro 3, é a base dos alunos das primeiras turmas da Escola Luterana Concórdia. Evidencia-se, portanto, que os alunos das primeiras turmas (1955-1956) eram, em sua maioria, filhos de migrantes recém-chegados ao município de Marechal Cândido Rondon, oriundos do Oeste do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

A atividade econômica desses migrantes, em suas localidades de origem, era a agricultura. Ao chegarem ao Oeste Paranaense, eles tenderam a reproduzir seu modo de vida. Dessa maneira, a atividade econômica que desenvolveram no espaço colonial esteve associada ao cultivo da terra, ou seja, à pecuária e, sobretudo, à policultura (GREGORY, 2005).

Fica claro que, embora a instituição fosse construída numa localidade urbana, sua clientela era majoritariamente oriunda da zona rural. A profissão dos pais dos alunos, que frequentaram a escola em seus primeiros anos é assim relacionada: agricultores (pequenos proprietários de terras), pequenos comerciantes (donos de serrarias e mercearias), profissionais liberais (mecânicos, carpinteiros, marceneiros) (PFLUCK, 2001).

É importante destacar que, em relação ao gênero, na Escola Luterana Concórdia, meninos e meninas partilhavam da mesma sala de aula. À época, a divisão de classes entre meninos e meninas era prática comum nas instituições educativas. Esse fato se evidencia quando da construção dos prédios escolares. Segundo Ester Buffa e Gelson Almeida Pinto, os grupos escolares no Estado de São Paulo eram edifícios divididos em duas alas, uma para meninos e outra para meninas. Até mesmo as entradas para esses ambientes eram independentes, visando a separação dos alunos por sexo (BUFFA; ALMEIDA PINTO, 2002, p. 27).

A divisão de classes, entre meninos e meninas, se acentuou e se tornou prática comum nas instituições de ensino. Segundo Aldivina Américo de Lima, no Estado do Paraná, foram criadas escolas exclusivas para atender o público feminino. Prevalcia a concepção de que a educação da mulher deveria ser inferior à do homem (LIMA, 2011).

Não obstante ao fato do discurso sexista ainda imperar nas escolas das grandes cidades da época, nas atividades promovidas pela Escola Luterana Concórdia, todos participavam igualmente. A instituição, por falta de espaço e professores, optou pela co-educação, seguindo o modelo utilizado em suas localidades de origem, atendendo, numa mesma classe, meninos e meninas.

A foto abaixo mostra essa realidade. Homens e mulheres juntos em atividade na sala de aula, na década de 1950.



Figura 20 – Alunos da Escola Luterana Concórdia (1957)

Fonte - Acervo pessoal de Eleonora Roesler, ex-aluna da instituição

O formato de atividade educacional pautado na co-educação pode ser entendido como um fator diferenciador, posto que, à época, a mulher já havia

conquistado os direitos de participação na vida social e política. Assim sendo, não haveria razão para que se separasse a classe dos homens da classe das mulheres.

4.5.2 Práticas disciplinares

Como era habitual na época, a Escola Luterana Concórdia desenvolveu suas atividades educativas pautadas nos princípios da autoridade e da obediência. Na década 1950 e principalmente na década de 1960, sob a égide do Governo Militar, as escolas funcionaram subjacentes à lógica do poder disciplinar. Para o pensador Michel Foucault, “[...] as disciplinas são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Essa lógica da autoridade disciplinadora previa que cada aluno deveria ocupar um lugar passível de cuidado permanente, para que fossem evitadas insolências e conversas paralelas. Ladislau Ribeiro do Nascimento afirma que “as disciplinas maximizam a força humana, produzem corpos dóceis, tornando-os úteis à sociedade. O indivíduo submetido aos procedimentos disciplinares é produto do poder disciplinar” (NASCIMENTO, 2010, p. 99).

Depoimentos de ex-alunos atestam que as exigências com relação ao comportamento eram muito rígidas. Iam desde a maneira de se sentar durante as aulas até a formação de filas, separando homens e mulheres. Conforme depoimento da ex-professora Noemi Strelow, a formação de filas era uma prática comum na escola e tinha caráter disciplinar, pois visava formar valores de organização, bom comportamento, e obediência nos alunos.

Os alunos formavam fila na entrada, se fazia oração em conjunto, às vezes se cantava canções populares, folclóricas, religiosas. O Hino Nacional era ensaiado e cantado com todo o respeito. Havia hora cívica e todos participavam. Os professores eram amados pelos alunos e vice versa. Sempre tinham uma fruta ou doce para dividir com a professora. Éramos muito festejados no aniversário e

Dia do Professor. Os professores faziam festa aos alunos no Dia das Crianças. Quanto ao comportamento dos alunos, não me lembro de nenhum que tivesse me dado trabalho. Os professores eram muito respeitados pelos alunos, pais e sociedade (STRELOW, 2011).

Era com base nessa ideia de formar o bom cidadão/cristão, consciente de seus deveres e obediente às leis vigentes, que a instituição se utilizou de um recurso comum na época: o “livro de ocorrências”. De acordo com Ana Lúcia Silva Ratto, este era um instrumento que servia para agir sobre os comportamentos indisciplinados dos alunos e visava corrigi-los (RATTO, 2004). Embora esse instrumento disciplinar não tenha sido encontrado nos documentos do arquivo escolar, segundo relatos da ex-professora da instituição, Noemi Strelow, era usado no enfrentamento dos problemas disciplinares. Segundo Ana Lúcia Silva Ratto,

As disciplinas, produzem, fabricam, constituem os indivíduos a partir das condições gerais de possibilidade postas pela Modernidade. Tal produção se dá através de várias técnicas nas quais se articula o desempenho de certas funções interligadas e de certos instrumentos, cuja circulação vai se generalizando no conjunto das relações sociais (RATTO, 2004, p. 38).

Esse modelo disciplinar, calcado na dimensão moralizadora da educação, explicitava-se em eventos como desfiles cívicos. Acompanhados por toda a comunidade local, na avenida principal da cidade, era externalizada partes da vida da escola.

Nos desfiles comemorativos como 7 de setembro, Dia do Soldado, Proclamação da República, Dia da Bandeira, entre outros, os professores se valiam da data para instigar o sentimento de patriotismo nos alunos. Na Semana da Pátria, por exemplo, havia grande mobilização dos funcionários da escola e até mesmo dos familiares dos alunos para apresentar as crianças à sociedade e às autoridades. Desse modo, os filhos de lavradores e migrantes marchavam ao som de bumbos e outros instrumentos da fanfarra escolar.



Figura 21 - Alunos em desfile pela comemoração do dia 7 de setembro (década de 1960)
Fonte - Acervo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

As atividades cívicas nas se restringiam apenas as atividades escolares, mas, representava um projeto de “Brasil Desenvolvimentista”. As escolas eram importantes instrumentos para manter a hegemonia desse modelo de país.

Desse modo, sob o comando de seus professores, os alunos passavam várias semanas utilizando parte do tempo das aulas para ensaiar a marcha, que nos dias de desfile seria seguido por uma fanfarra. Cabia ao aluno se apresentar às autoridades locais. Nas festas cívicas ou políticas, os alunos, bem uniformizados, desfilavam na frente dos palanques oficiais para apresentar a escola e mostrar como era a sociedade brasileira, sob a égide da Ditadura Militar, patriótica e organizada. A escola

4.5.3 Corpo Docente

Na pesquisa sobre uma instituição escolar, não é pertinente abdicar da análise referente à composição do seu corpo docente. A atuação dos professores na instituição, sua formação acadêmica e suas trajetórias são importantes no processo de reconstrução histórica de uma determinada escola (NOSELLA; BUFFA, 2009).

Tendo em vista que nossa pesquisa sobre a Escola Luterana Concórdia visa estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade que a produziu, não será desconsiderado este tão importante aspecto de sua história: seus mestres. Conforme atestam Paolo Nosella e Ester Buffa, analisar as trajetórias dos alunos, ex-alunos e ex-professores é um eficiente mecanismo no processo de reconstituição de uma instituição escolar. A análise da questão da origem social e do destino profissional dos atores de uma instituição escolar é imprescindível para definir o sentido social da mesma (NOSELLA; BUFFA, 2009).

Uma personagem essencial para a história da Escola Luterana Concórdia é o Reverendo Guilherme Ludke, de 103 anos. No trabalho de investigar a história da instituição, Ludke presta relevante serviço no que se refere à localização de fontes sobre a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon e da Escola Luterana Concórdia. Por meio da memória e das lembranças é possível reconstituir a história da escola. Nesse sentido, o depoimento do Reverendo Ludke foi deveras importante para a reconstituição do quadro docente da instituição em seus primeiros anos de atuação.

A Escola Luterana Concórdia começou suas atividades no segundo semestre de 1955, tendo como professor, Theno Reinheimer. Ele foi também estagiário da Igreja Evangélica Luterana Cristo em Marechal Cândido Rondon. No dia 26 de janeiro de 1956, alguns meses após o início das atividades da escola, Theno Reinheimer voltou para o Seminário Concórdia e a escola, recém iniciada, ficou sob os cuidados do pastor da Igreja Luterana, Reverendo Chistiano Joaquim Steyer (LUDKE, 2011).

Na pesquisa realizada no acervo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon, não foi encontrada a relação do corpo docente da Escola Luterana Concórdia, tampouco as disciplinas que ministravam. Esse fato pode ser

mais bem entendido se for considerado o formato multisseriado que escola adotou no início de suas atividades.

No entanto, os dados referentes ao corpo docente foram colhidos em entrevistas com ex-alunos e outros atores que fizeram parte da instituição e ainda residem no município. Por exemplo, o Reverendo Guilherme Ludke, os ex- alunos da instituição, Eleonora Roesler, Reinart Reschke e a ex-professora da escola, Noemi Strelow, que atualmente, reside em Porto Alegre. O quadro a seguir apresenta a relação de professores e o ano de atuação na instituição.

Nome do Professor	Mês e Ano
Arnoldo Hintz	01-1956 a 01-1957
Helmuth Kassinger,	01-1957 a 02-1958
Walter Schallemborg	03-1958 a 03-1964
Walter Schuller	03-1964 a 12-1964

Quadro 4 – Relação de Professores da Escola Luterana Concórdia (1956-1964)
Fonte - Ludke; Roesler (2011)

Nos anos seguintes, a escola começou a ter uma demanda maior. A contratação de professores com formação adequada se tornou uma necessidade. Segundo Guilherme Ludke,

O ano de 1965 possuiu uma grande relevância para a Escola Luterana Concórdia, pois, neste ano anexou-se à escola, o Jardim de Infância, atendido pela professora Adelaide Strelow. O aumento do número de alunos propiciou a contratação de um diretor para a escola; o professor Eduardo Mittelstadt, assumiu a direção da escola em 03 de abril de 1965, auxiliado pelas seguintes professoras Noemi Strelow, Marina Eosenheimer e Ester Mittelstadt (LUDKE, 1984).

Esta equipe trabalhou na instituição até meados de 1967, quando da compra do Ginásio Rui Barbosa pela Comunidade Luterana Cristo. Em 09 de julho de 1967, as aulas da Escola Luterana Concórdia foram transferidas para as salas de aula do Ginásio Rui Barbosa e seu prédio foi destinado aos departamentos da igreja.

Muitos dos professores, além de trabalharem na Escola Luterana Concórdia, lecionaram também na rede municipal de ensino. Num município com pouca infraestrutura, dificuldade financeira, muita demanda e pouca mão de obra qualificada, era necessário um esforço extra por parte dos profissionais qualificados. Em relação aos professores não foi diferente. Eles se desdobraram para atender às demandas. Por isso, muitos deles atuaram em mais de uma escola, foi este o caso de muitos professores da Escola Luterana Concórdia.

4.5.4 Prédio e espaço escolar

Prédios e monumentos podem, indubitavelmente, ser considerados documentos no processo de reconstrução histórica de uma instituição escolar. Perguntas como: quem construiu? Por que construiu assim? As reformas e as mudanças na estrutura do prédio foram motivadas por quais fatos? Quando analisadas e respondidas a contento, podem oferecer subsídios relevantes no processo de reconstrução da história de uma escola. Segundo Ester Buffa, “pode-se compreender a instituição escolar pela ótica da construção de seu espaço” (BUFFA, 2007, p. 156).

Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, ao discutirem o papel da arquitetura das escolas, afirmam que

A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 90).

O prédio escolar é a primeira imagem que vem à mente quando se fala em escola. Cleide Almeida e Luis Octavio Rocha são assertivos quando dizem que “como transmissão silenciosa, a arquitetura veicula os símbolos de cada momento histórico” (ALMEIDA; ROCHA, p. 2009, 06).

A escola ocupa um espaço. Apesar de ser projetado ou não para o uso específico de uma instituição escolar, se o espaço existe deve ser ocupado e usado. Por isso, deve ser considerado e é passível de investigação. Informações

relevantes sobre a instituição que se pesquisa podem estar aninhadas na arquitetura escolar.

No Brasil, a arquitetura escolar está diretamente associada à urbanização e o crescimento demográfico. A construção de edifícios escolares que valorizaram a beleza arquitetônica foi muito comum no início do século XX. Os grupos escolares constituem um exemplo clássico desse fato. Ao tratar do tema dos edifícios dos Grupos Escolares, Marcus Levy Albino Bencosta afirmam que

[...] eles tornaram-se preocupação das administrações dos estados que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (faziam parte desse desenvolvimento) (BENCOSTA, 2005, p. 97).

Se as práticas materiais de formação social estão em constante transformação, os espaços escolares também se modificam e se adequam às novas realidades. Em alguns casos, porém, percebe-se que o espaço escolar não acompanha adequadamente as modificações da sociedade. Ester Buffa e Gerson de Almeida Pinto apontam a ineficácia dos governos, responsáveis pela construção de edifícios escolares, como culpada pelo distanciamento entre os arquitetos e as demandas da sociedade (BUFFA; ALMEIDA PINTO, 2002).

Vale ressaltar que o edifício escolar deve ser adequado à demanda educacional que lhe é confiada. Em muitos casos, especialmente nas escolas públicas, a estrutura do prédio escolar não atende às necessidades das atividades educacionais daquela instituição. A arquitetura do prédio escolar deve conter espaço amplo e apropriado para que o processo educacional ocorra eficazmente. O ambiente das salas de aula não pode ser inapropriado, tem de acomodar corretamente os alunos. Deve ter espaço para biblioteca, cozinha, sala de reuniões e banheiros bem higienizados, para atender corretamente cada faixa-etária.

Embora o edifício escolar não determine os pressupostos educacionais de uma instituição, ele pode ajudar ou atrapalhar as práticas pedagógicas da escola.

Na percepção dos pesquisadores Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto, existe uma relação direta entre a prática pedagógica e a organização do espaço:

De fato, para o filósofo grego, assim como para a maioria dos pedagogos, o processo educativo não se restringe à relação individual entre professor e alunos. Quem realmente educa é um ambiente geral, uma Paidéia, um clima cultural complexo que envolve, num mesmo processo educativo, alunos professores, administradores da escola e população. O espaço físico da escola, sua fachada e estrutura, o jardim, as salas de aula, os corredores, a sala dos professores e do diretor, enfim, toda a organização arquitetônica do espaço é parte importante desse determinado ambiente que educa (BUFFA; ALMEIDA PINTO, 2002, p. 13).

Outro aspecto interessante é o potencial que os prédios possuem para revelar a realidade e as diferenças sociais que se aninham na sociedade. Eles evidenciam a realidade de seu entorno. Viñao Frago e Escolano salientam que

O espaço escolar tem de ser analisado como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, [o espaço] escolar pode ser considerado, inclusive, como uma forma silenciosa de ensino (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

A partir das décadas de 1950-1960, muitas escolas começaram a ser construídas pelo Governo Federal no Brasil. Entrementes, devido ao exponencial aumento da população urbana do país nesse período, a qualidade das construções ficou cada vez pior. Não se construiu escolas com a mesma intensidade que a demanda habitacional exigia. Sobre a edificação de escolas nesse período, Maria Eliza Vieira Elias atesta que

Intensificava-se o programa de construções, mas o ritmo de crescimento da população escolarizável era maior do que o Estado podia absorver. Dessa forma, no final dos anos de 1949, e principalmente, no início da década de 1950, o sistema de construção de galpões de madeira passa a ser utilizado tendo em vista uma resposta mais rápida à demanda de vagas que ocorria sistematicamente, na periferia das cidades (ELIAS, 2006, p. 43).

Com efeito, essa questão recrudescer na década de 1960. O fenômeno da “massificação” do ensino público brasileiro se explicitou na arquitetura escolar das cidades a ponto de padronizar até os custos das construções escolares. No entanto, ao considerar as instituições escolares nesse período, fica evidente que a lógica da sociedade regulada pela diferença econômica e social se explicita também na divisão dos espaços e nos projetos arquitetônicos das escolas. Os disparates se evidenciam especialmente nas grandes cidades, pois a diferença das escolas destinadas às elites daquelas destinadas à população de baixa renda é patente.

À época, nas cidades de colonização recente, os prédios escolares eram ainda mais modestos, possuíam uma arquitetura simples e não raras vezes eram feitos de madeira. A construção do prédio da Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon aconteceu nos primórdios da colonização da região, esse foi um fator decisivo na arquitetura da escola. Na análise do edifício desta instituição escolar, deve ser considerada a realidade econômica dos migrantes recém-chegados ao patrimônio de Vila General Rondon, que focavam a necessidade de trabalhar cada vez mais especialmente para conseguir quitar as dívidas contraídas quando da compra das terras da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A.

A foto abaixo aponta para essa realidade. O primeiro prédio próprio da Escola Luterana Concórdia foi construído com madeiras doadas pela empresa colonizadora e possuía uma arquitetura compatível com a realidade daquela época, não destoando das demais construções da cidade, que, à época, possuía poucas casas de alvenaria.



Figura 22 – Primeiro prédio da Escola Luterana Concórdia com os alunos e o professor Arnaldo Hintz (1956)

Fonte - Arquivo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

Em relação aos recursos para a construção da escola, a maior parte saiu das finanças da Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon. À época, a maioria dos membros da igreja não tinham como amearhar recursos financeiros suficientes para realizar uma arrojada e moderna construção. Segundo consta da ata de 13 de outubro de 1956 (ANEXO H), os recursos financeiros para a construção da escola vieram de doações dos membros da igreja e até mesmo a mão de obra para construção do prédio escolar foi voluntária.

O primeiro prédio tinha duas salas de aula. Os alunos utilizavam os banheiros, a cozinha e o refeitório da igreja. Outro fato interessante sobre o edifício da Escola Luterana Concórdia é a sua localização. Apesar dos poucos recursos para a construção, a escola foi construída em uma área que se tornou central na cidade, na Rua Paraná. Ao lado foi feito um local de lazer chamado de Praça 31 de outubro.

No tocante a isso, deve ser evidenciado que os terrenos doados pela Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A às igrejas, se localizavam em locais centrais, pois a empresa visava o rápido povoamento das áreas centrais do distrito.



Figura 23 – Igreja Evangélica Luterana e a praça - década de 1950
Fonte – GALERIA..., (2011)

Atualmente, a Rua Paraná se tornou região residencial. Porém, o seu entorno é uma área voltada às entidades religiosas e às escolas. Próximo estão localizadas a Igreja Luterana Martin Luther, a Praça Willy Barth, a Prefeitura Municipal, o Colégio Rui Barbosa, a Escola Martin Luther, entre outros.

É possível atestar que o prédio da Escola Luterana Concórdia resultou do esforço dos membros da Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon e da doação do terreno efetuada pela Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A. Quanto à sua construção ao lado da Paróquia,

pode ser a evidência de que os migrantes luteranos desta cidade apreciavam a educação e a tratavam como subsidiária da religião.

4.5.5 Currículo Escolar

Entende-se por currículo escolar uma prática social complexa, construída historicamente, a partir de relações sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas às questões internas das instituições educativas, mas sua configuração recebe influência do contexto geral. Para Kátia Evangelista Regis, desde as políticas administrativas voltadas à educação até a elaboração de materiais didáticos, são subjacentes ao currículo escolar (REGIS, 2009).

O currículo deve ser concebido não apenas como sinônimo de conteúdos, mas como um conjunto de experiências de aprendizagem que contempla conhecimento escolar e experiências vividas. Segundo Aldivina Américo de Lima, currículo escolar são todas as atividades produzidas por uma escola. Sua análise pode ser a chave para a compreensão da história de determinada instituição (LIMA, 2011).

De acordo com Miguel Arroyo,

Os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma construção e uma seleção de conhecimentos, valores, instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais. Daí a preocupação em recuperar, nos currículos, a estreita relação entre conhecimento e cultura. Essas questões estão em debate no terceiro programa da série (ARROYO, 2007, p. 04).

Um currículo é organizado em uma dada sociedade e num momento histórico específico, desse modo, reflete os valores que essa sociedade deseja inculcar no homem ideal que ela pretende formar. Por conseguinte, o currículo atende aos interesses dos grupos sociais que detêm o poder de definir aquilo que a escola pretende e o que vai ensinar e fazer. Para Elizabeth Macedo, do ponto de vista teórico, currículo deve ser pensado como espaço-tempo de fronteira,

permeado por relações interculturais e por um poder enviesado e incerto (MACEDO, 2006).

Evidencia-se, portanto, que os grupos hegemônicos têm suas demandas atendidas na medida em que vêem seus postulados colocados em prática no processo de construção do currículo escolar. Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Junior afirmam que

As instituições, como fenômenos singulares, só existem historicamente no interior de uma determinada formação econômico-social. [...] podemos afirmar que toda formação econômico-social é sempre um determinado tipo de sociedade historicamente construída, ou seja, um sistema social integral que, portanto, funciona e se desenvolve segundo as suas leis específicas, na base do respectivo modo de produção que lhe garante, a um só tempo, tanto na história tanto a existência material e como a espiritual (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2009, p. 502).

A despeito da influência de segmentos sociais na construção do currículo, faz-se importante acentuar que ele não explicita apenas as questões da sociedade, mas, é uma via de mão dupla. Se por um lado reflete os anseios dos grupos hegemônicos, por outro lado, por meio de suas ações e pelos seus efeitos nos estudantes, o currículo pode contribuir para que haja mudanças nas estruturas da sociedade.

Dessa maneira, o currículo escolar constitui um processo em que se consideram múltiplos fatores relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Nele são elencados os objetivos, os conteúdos, as experiências e as técnicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores e artes a que todo ser humano tem direito (ARROYO, 2007).

Cabe dizer que a grade curricular de uma instituição escolar também pode ser entendida como currículo. A Escola Luterana Concórdia de Marechal Cândido Rondon, iniciou suas atividades escolares com as seguintes disciplinas, em 1955:

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Linguagem (Port.)	X	X	X	X

Aritmética (Mat.)	X	X	X	X
História	X	X	X	X
Geografia	X	X	X	X
Conhecimentos Gerais	X	X	X	X
Religião	X	X	X	X
Comportamento	X	X	X	X
Aplicação	X	X	X	X

Quadro 05 – Disciplinas da Escola Luterana Concórdia (1955)

Fonte – Roesler..., (1955)

A instituição ministrava disciplinas obrigatórias e disciplinas facultativas. Linguagem, Aritmética, História, Geografia, Conhecimentos Gerais, Religião, Comportamento, Aplicação, eram obrigatórias. As facultativas eram: Canto e Alemão.

A matéria de Religião passou a integrar o currículo da instituição desde seu primeiro ano de fundação (ANEXO I), conforme preconizado pela Lei Orgânica de 1942:

O ensino da religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícitos os estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nas disciplinas do primeiro e do segundo ciclo. Parágrafo único: Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica (BRASIL, 1942, p. 183).

No tocante a essa matéria, a Lei de 1942 ditava que ela deveria se enquadrar no grupo das Práticas Educativas, ou seja, não seriam registradas notas aos alunos nessa disciplina. Contudo, na Escola Luterana Concórdia, segundo consta do boletim da ex-aluna da escola, Eleonora Roesler, os alunos eram avaliados e recebiam notas na matéria de Religião. Ensinava-se os princípios da Fé Luterana, fato que evidencia ainda mais a questão da confessionalidade da instituição (ANEXO J). A atividade de Capelania Escolar fazia parte das práticas educativas da escola desde seus primórdios.

Além das aulas de Religião, os alunos contavam com o trabalho de um capelão, que, via de regra, era o pastor da Igreja Luterana, entidade religiosa mantenedora da escola. A capelania era uma atividade desenvolvida, sobretudo,

no ambiente extraclasse e visava atender aos alunos em suas necessidades espirituais, familiares e até mesmo, oferecer orientação vocacional.

O capelão tinha o dever de ministrar as aulas de Religião, acompanhar os educandos em suas necessidades e conscientizá-los dos valores da vida social e espiritual a fim de elevar o amor pelo próximo e pela pátria. A prática dos ideais cristãos também fazia parte de sua atividade.

Outro fator sobre o currículo da Escola Luterana Concórdia que merece destaque é o modelo de classe multisseriada que vigorou em seus primeiros anos de funcionamento. Na percepção de Marcondes de Lima Nicácio, as classes multisseriadas foram amplamente utilizadas no sistema educacional brasileiro desde o século XIX (NICÁCIO, 2011).

As escolas que trabalhavam no formato multisseriado diferiam dos antigos Grupos Escolares, que hoje são as atuais escolas de Ensino Fundamental. Para Maria Angélica Cardoso e Mara Regina Martins Jacomeli, os alunos que pertenciam há várias séries se reuniam em única sala e ficavam sob os cuidados de um único professor. Esse modelo de ensino atendeu inicialmente a população das regiões periféricas e das áreas rurais (CARDOSO; JACOMELI, 2010).

Conforme Ana Cristina Silva da Rosa,

A classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar (ROSA, 2008, p. 228).

As classes multisseriadas foram justificadas pela declaração de falta de recursos e de pessoal. As escolas, especialmente as rurais, utilizavam desta prerrogativa. O discurso oficial atesta que essa forma de educação escolar era usada para oferecer oportunidade educacional a estudantes de pequenos vilarejos rurais.

Entretanto, a educação para o campo, de formato multisseriado, deveria ser uma educação específica e diferenciada. Elaborada com vistas à formação humana, emancipadora e criativa, deveria adotar de fato a identidade do meio rural. No entanto, as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas não

ocorreram com o mesmo planejamento como se faz numa sala seriada. De acordo com Eliza Flóra Muniz Araújo, as classes multisseriadas são espaços marcados pela heterogeneidade, que aglomeram alunos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos e níveis de aproveitamento (ARAÚJO, 2010).

O sistema de classes multisseriadas, a despeito das inúmeras e incisivas críticas que sempre recebeu, em alguns casos constituiu-se um modelo inovador de prática educativa. Ao propor trabalhar a heterogeneidade sob a égide da autonomia e da cooperatividade discente, este formato de ensino teve caráter inovador.

Na Escola Luterana Concórdia, esse modelo pedagógico vigorou nos seus primeiros seis anos de funcionamento, de 1955 a 1961. Há que salientar que seu currículo formal contribuiu para a formação sócio-educativa de seus alunos e propiciou-lhes uma formação integral como se propunha e oportunizou aos educandos a possibilidade da aquisição de conhecimentos e da socialização do saber. Portanto, a escola em análise exercia sua tarefa enquanto instituição educativa. Mediante o currículo escolar ela desenvolveu suas atividades pedagógicas e se consolidou no cenário educacional rondonense.

Nos documentos analisados, vem à tona a intenção que a escola tinha na formação dos alunos que compuseram seu corpo discente. A documentação estudada, expressa valores, imagens, crenças e propostas da Igreja Evangélica Luterana do Brasil em sua atuação na recém-formada cidade de Marechal Cândido Rondon. A Escola Luterana Concórdia atendeu às necessidades políticas e sociais da cidade ao prestar serviços educacionais àqueles que seriam os futuros líderes daquela sociedade. Estudar na instituição representaria a manutenção de costumes, valores e crenças dos migrantes fundadores da cidade, assim, a escola seria veículo de construção do comportamento social.

4.6 DA ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA AO GINÁSIO EVANGÉLICO RUI BARBOSA

Diante da demanda da população pioneira de Marechal Cândido Rondon e por meio de incentivos políticos, algumas denominações religiosas da cidade decidiram construir uma instituição escolar que ofertasse o Ensino Ginásial para seus filhos.

A Igreja Evangélica Luterana do Brasil, a Igreja Evangélica Martin Luther e a Primeira Igreja Batista se uniram para a construção de uma escola que atendesse suas necessidades no que se refere à educação escolar. Sob a alegação de que deveriam dar continuidade aos estudos, e devido a não existência de Ensino Secundário na cidade, essas três entidades religiosas criaram o Ginásio Evangélico Rui Barbosa em 1959. A proposta de formar uma escola de nível secundário no recém-emancipado município de Marechal Cândido Rondon soou pertinente, pois, à época, no Estado do Paraná, essa modalidade de ensino era pouco difundida.

Nas décadas de 1950 e 1960, o Ensino Secundário ou Ginásial, representava a continuidade do Ensino Primário, que perfazia o total de quatro anos, de 1ª a 4ª série. A nomenclatura Ensino Ginásial foi utilizada pela educação brasileira para designar o período de estudos que atualmente corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O ginásio era a instituição de ensino destinado a ministrar o curso ginásial. Nos anos de 1950, o Ensino Ginásial era denominado de Ensino Secundário.

O surgimento do Ensino Secundário no Brasil remonta aos primórdios educacionais do país. Segundo Clarice Nunes, “os colégios de ensino secundário surgem, como produtos da missão da Companhia de Jesus no Brasil” (NUNES, 2000, p. 36).

A estrutura do Ensino Secundário passou por várias modificações, especialmente com as políticas do ministro Francisco Campos (1891-1968), que elevou essa modalidade de ensino para sete anos, dividido em dois ciclos. A Lei 4.244, de 09 de abril de 1942, organizou o curso secundário num primeiro ciclo composto por quatro séries, chamado de ginásial, e um segundo ciclo composto pelo curso científico de três séries (BRASIL, 1942).

O curso secundário se expandiu por todo o Brasil. Segundo Geraldo Bastos Silva, fatores como o crescimento demográfico do país e as exigências de maior escolarização resultante do desenvolvimento brasileiro e da industrialização

urbana somado aos problemas com o Ensino Primário ocasionaram a ampliação do Curso Secundário no país (SILVA, 1969). Todavia, à época, década de 1960, ainda era uma modalidade de ensino elitizada e de acesso restrito. O Ensino Secundário se expandiu mas não se universalizou.

No entanto, no Estado do Paraná, o Ensino Secundário era pouco presente nas cidades interioranas. Na percepção de Marcos Marques de Oliveira, ante a omissão e o desinteresse do Estado, o Ensino Secundário ficou sob responsabilidade da iniciativa privada, especialmente das escolas de caráter religioso (OLIVEIRA, 2004).

Foi nesse contexto de anseio por mais instituições que oferecessem essa modalidade de ensino na cidade de Marechal Cândido Rondon, que no dia 7 de setembro de 1960 o Ginásio Evangélico Rui Barbosa iniciou as construções de suas instalações.

O consórcio entre a Igreja Evangélica Luterana Cristo, a Igreja Evangélica Martin Luther e a Primeira Igreja Batista de Marechal Cândido Rondon deu condições para iniciar as obras de construção de uma instituição educativa que se consolidaria na sociedade rondonense como a primeira a ofertar o Ensino Ginasial.



Figura 24 - Prédio da Unidade I do Ginásio Evangélico Rui Barbosa
(década de 1960)

Fonte - Arquivo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

A criação do Ginásio Evangélico Rui Barbosa e a fundação de uma mantenedora, indicando seu caráter filantrópico, apontam para o desejo de agregar mais pessoas em torno de um projeto educacional visando alcançar mais representatividade sócio-política na cidade.

Em visita à Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon, foi encontrado o anteprojeto de Lei 120/64, que propunha a destinação de verbas públicas ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa e a Escola Católica Sagrado Coração de Jesus. Após ser discutido, o anteprojeto foi aprovado por unanimidade. Assim, o prefeito municipal sancionou a Lei Nº 120, de 1964, que destinou Cr\$ 2.000,000.00 ao Ginásio Rui Barbosa.



Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon
ESTADO DO PARANÁ

LEI Nº 120

DATA: 20 de outubro de 1.964
SÚMULA: Concede subvenções e auxílios no exercício de 1.965.

A CÂMARA MUNICIPAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Ficam concedidas, no exercício de 1.965, as seguintes subvenções de caráter instrutivo, educacional e cultural:

Ginásio Evangélico Rui Barbosa	Cr\$ 2.000.000,00
Escola Católica Sagrado Coração de Jesus - de Marechal Cândido Rondon	Cr\$ 1.000.000,00

Art. 2º - Ficam concedidos, no exercício de 1.965, os seguintes auxílios:

Associação Rural	Cr\$ 500.000,00
Acarpa	Cr\$ 360.000,00

Art. 3º - As despesas decorrentes desta lei correrão à conta de dotações próprias do orçamento para o exercício de 1.965.

Art. 4º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
em 20 de outubro de 1.964.

Arlindo Alberto Lamb

Arlindo Alberto Lamb
PREFEITO MUNICIPAL

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE

Egon Wanderer

Egon Wanderer
P/SECRETÁRIO

A questão política que ensejou a fundação do Ginásio Evangélico Rui Barbosa, vem à tona quando da Assembléia Geral para a fundação da entidade. Conforme ata de 13 de junho de 1959 (ANEXO I), ela se reuniu no salão da exposição agropecuária de General Rondon com vistas à fundação de uma instituição escolar.

Ao analisar a referida ata, constata-se que na ocasião esteve presente o vereador Arlindo Alberto Lamp, eleito pelo distrito de Vila General Rondon e, à época, presidente da Câmara Municipal de Toledo.

Conforme consta desta ata, o vereador proferiu um acalorado discurso, “conclamando os presentes a colaborarem com esta proeza” (IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO, 1959a). Sua presença na primeira reunião que trataria da criação do Ginásio Evangélico Rui Barbosa indica a força política que a instituição possuiria junto ao poder público local. Aponta, também, para os interesses de Arlindo Lamp, que no ano subsequente (1960) - ano de emancipação política de Marechal Cândido Rondon -, seria candidato a prefeito. Embora tivesse irrestrito apoio da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A, por meio de seu diretor Willy Barth, Lamp precisava de apoio de outros segmentos da sociedade para se eleger.

A história mostra que suas iniciativas foram exitosas, pois Arlindo Alberto Lamp se tornou o primeiro prefeito do município de Marechal Cândido Rondon. Esteve à frente do executivo municipal por duas legislaturas, 1960-1963 e 1964-1967. Durante esse período o Ginásio Evangélico Rui Barbosa recebeu várias subvenções da prefeitura e gozou de amplo apoio.

Ao longo dos anos, devido à demanda por vagas e o consequente aumento das matrículas, a instituição cresceu e necessitou ampliar suas instalações. Para tanto, recorreu ao poder público local e solicitou auxílio financeiro em forma de doação de terrenos. A iniciativa do Ginásio Evangélico Rui Barbosa visava à consolidação da instituição no cenário educacional da cidade e a melhora da educação escolar em Marechal Cândido Rondon, por isso, era interessante aos órgãos públicos a doação dos bens solicitados.

Conforme consta da ata Nº 32/64, da Câmara de Municipal de Marechal Cândido Rondon (ANEXO L), de dezesseis de outubro de 1964, o anteprojeto de Lei Nº 118, que autorizava a doação de três (03) lotes urbanos e uma (01)

chácara para o Ginásio Evangélico Rui Barbosa “foi longamente discutido e submetido à votação, foi aprovado unanimemente” (MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 1964b).

Assim, o prefeito Arlindo Alberto Lamp aprovou a Lei N ° 118, de 20 de outubro de 1964, que autorizava o executivo municipal a doar 03 lotes urbanos e 01 chácara ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa.



Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon
ESTADO DO PARANÁ

LEI Nº 118

DATA: 20 de outubro de 1.964.

SÚMULA: Autoriza a doação de 3 (três) lotes urbanos e 1 (uma) chácara ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa, desta cidade.

A CÂMARA MUNICIPAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON, Estado do Paraná, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica o Senhor Prefeito Municipal autorizado a efetuar a doação ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa dos lotes urbanos nºs. 6, 9 e 11, da quadra nº 33 da Sede Municipal e chácara nº R-73, com a área de 18.000 m²., outrossim da Sede, de propriedade do Município.

Art. 2º - Revogadas as disposições em contrário, esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON, em 20 de outubro de 1.964.

Arlindo Alberto Lamb

Arlindo Alberto Lamb
PREFEITO MUNICIPAL

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE

Egon Wanderer

Egon Wanderer
P/SECRETÁRIO

O Ginásio Evangélico Rui Barbosa começou suas atividades com a primeira diretoria eleita na Assembléia Geral de Fundação da instituição, no dia 13 de junho de 1959. Sua composição foi a seguinte: Presidente: Arlindo Alberto Lamp; Vice-Presidente: Hartvig Schade; 1º Secretário: Willey C. Trentirui; 2º Secretário: Helmuth Roesler; 1º Tesoureiro: Reinaldo Freier; 2º Tesoureiro: Olto Gerke; Conselho Fiscal: Waldomiro Liessem, Reinoldo Wengrat e Waldir Winter (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

As atividades da instituição tiveram início em meados de 1963. Autorizado pelo Ato Nº 02 da 9ª Delegacia Regional do Ministério da Educação de 22 de fevereiro de 1963 e ratificado pela Portaria Ministerial Nº 257 de 23 de abril de 1963. A instituição foi mantida pela entidade: Sociedade Ginásio Evangélico Rui Barbosa, com seus estatutos registrados à folha 25, sob Nº 24, em 24 de março de 1960, no livro de pessoas Jurídicas do Registro de Títulos e Documentos da Comarca de Toledo, Estado do Paraná (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

De 1963 a 1968, o Ginásio Evangélico Rui Barbosa ofertou apenas o Ensino Secundário referente ao 1º ciclo, pois visava atender aos alunos das Escolas Primárias de suas Igrejas mantenedoras, a saber: Escola Luterana Concórdia (Igreja Evangélica Luterana do Brasil) e Colégio Evangélico Martin Luther (Igreja Evangélica Martin Luther) e as crianças em idade escolar da Primeira Igreja Batista, que, à época, não possuía escola de Ensino Primário, como era o caso das outras igrejas mantenedoras da instituição.

A partir de 1966, por conta de dificuldades financeiras que a escola passava, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil propôs comprar das outras igrejas suas respectivas ações da instituição. Em reunião no dia 04 de março de 1967, os dois membros, Igreja Evangélica Martin Luther e Primeira Igreja Batista, entregaram o Ginásio Evangélico Rui Barbosa para que a Igreja Evangélica Luterana do Brasil o administrasse. Na ocasião, foi eleita a nova diretoria, composta totalmente por membros da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

Assim, em fins de 1966, devido a dificuldades financeiras da sociedade, a diretoria da Igreja Evangélica Luterana Cristo de Marechal Cândido Rondon, entrou em contato com o presidente nacional da Igreja Evangélica Luterana do

Brasil, à época, Elmer Reimnitz, solicitando apoio para comprar a parte da Primeira Igreja Batista e da Comunidade Martin Luther (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000). A aquisição da escola foi feita com auxílio financeiro da Diretoria Nacional da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e, sobretudo, com recursos da entidade alemã, *Brot fur die Welt* (pão para o mundo). Segundo o Reverendo Guilherme Ludke, a entidade aceitou o projeto enviado pela Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon e doou 555 mil marcos para se realizar a transação econômica e a igreja ser a maior detentora do Ginásio Evangélico Rui Barbosa (LUDKE, 1984).

Com o fim da parceria das três igrejas, começaram algumas reuniões preliminares para a fundação de uma nova Sociedade Mantenedora. Em 03 de junho de 1968, foi fundada a Associação do Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa (ANEXO M). A diretoria ficou composta da seguinte maneira: Presidente: Helmuth Roesler; Vice-Presidente: Milano Scheid; 1º Secretário: Antonio Mützelstadt; 2º secretário: Benjamin Leffler; 1º Tesoureiro: Eduardo Mützelstadt; 2º tesoureiro: Norberto Hübner. O Conselho Fiscal foi composto por Rodolfo Bischoff, Guilherme Ludke e Nestor Hübner, tendo como suplentes Vilino Sperb, Reinart Reschke e Balduino Krieser. O reverendo Daniel Flor era o conselheiro pastoral (LUDKE, 1984).

Com a instituição sob seus cuidados, a Igreja Evangélica Luterana Cristo propôs a transferência das aulas da Escola Luterana Concórdia para as instalações do Ginásio Evangélico Rui Barbosa. De acordo com Guilherme Ludke, em 09/07/1967 a Comunidade Cristo transferiu as aulas da Escola Concórdia para as salas de aula do Ginásio Rui Barbosa e destinou o prédio da Escola Concórdia para servir o departamento juvenil (LUDKE, 1984).

Em 23 de fevereiro de 1969, a Escola Luterana Concórdia foi definitivamente transferida para as dependências do Ginásio Evangélico Rui Barbosa. Porém, continuou atuando com o mesmo nome. Mudou de local, mas não abriu mão dos alunos e dos professores (IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO, 1969). Segundo ata de 23/02/1969 (ANEXO N), numa Assembléia Geral Ordinária a Comunidade Evangélica Luterana Cristo entregou a Escola Luterana Concórdia para servir de escola de aplicação do Instituto Rui Barbosa.

A seguir, matéria publicada no Informativo do Colégio Rui Barbosa de agosto de 1979, que apresenta um texto sobre a inclusão da Escola Concórdia ao Ginásio Rui Barbosa.

ESCOLA CONCÓRDIA – INCORPORADA EM 1969 AO COLÉGIO RUI BARBOSA

24 ANOS DE ATIVIDADES

A educação na infância é, sem dúvida, fundamental na vida humana. O ensino desperta, forma, faz crescer a vontade, a inteligência, a sensibilidade, o conhecimento da criança.

A educação se desenvolve rigorosamente segundo a respectiva cronologia. O primeiro período na educação é o ensino primário, período mais importante no despertar, no formar da faculdade mental e moral da criança. Portanto, a Escola Primária é fundamental e por isso de suma importância.

O ensino primário deve-se dar a atenção por excelência. O que a criança aprende, capta, isto influi, isto se revela, isto se manifesta na vida futura. Obtendo a criança uma boa formação, fica então consolidada para o ensino dos períodos seguintes: Ensino secundário até o ensino universitário.

Por a educação nesta fase ser de suma importância, Deus mesmo recomenda, sem constrangimento, tanto no Antigo Testamento como no Novo Testamento, que se tenha especial cuidado da educação dos pequenos. Pois, estando esta educação sob influência maléfica, torna-se o ensino um fardo, da qual jorra mágoa, pesar, dor, desgraça.

Ao contrário da educação sob influência benéfica, será fonte de alegria e bem-estar.

Uma educação, para a mesma se revelar benéfica, para ser uma fonte de alegria e bem-estar, deve ser feita segundo a orientação do Mestre Divino.

A boa, verdadeira educação, portanto, não consiste somente num simples ensinar a criança a ler, escrever, fazer contas, etc., mas, sim, consiste sobre tudo em formar o caráter, a moral da criança. A verdadeira educação aceita o Deus verdadeiro, Deus triuno: Pai, Filho e Espírito Santo. A boa educação consiste em fazer a criança conhecer e aceitar o plano da salvação, da parte de Deus, para com a humanidade pecadora, perdida e condenada. Nesse sentido dirige-se Deus aos seus fiéis, bem como à humanidade em geral de todos os tempos, dizendo: "Reúne este povo, e os farei ouvir as minhas palavras, a fim de que aprendam a temer-me todos os dias que na terra viverem, e as ensinarão a seus filhos" (Dt 4:10). Na carta do apóstolo Paulo aos Efésios fala o Mestre Divino: "Vós, pais, não provoqueis vossos filhos à ira, mas criai-os na disciplina e na admoestação do Senhor" (Ef. 6:4). Isto, porque o temor do Senhor é o começo de toda a sabedoria, como afirma o salmista, dizendo: "O temor do Senhor é o princípio da sabedoria, revelam prudência todos os que a praticam" (Sl 111,10). Portanto, bem sucedidos serão os pais, os responsáveis os mestres, que conscienciosamente observam e seguem esta verdade bíblica na educação dos filhos, das crianças.

Os pais, sem dúvida, são os primeiros responsáveis pela educação de seus filhos. É Deus quem lhes imputa esta responsabilidade. Mas, os pais em geral, não podem cumprir satisfatoriamente esta obrigação. Isto, devido circunstâncias diversas, como falta de tempo, falta de aptidão e outros fatores. Por isso torna-se necessário achar um meio para ajudar os pais a ser responsáveis pela educação dos pequenos, pois de maneira alguma deve-



Prédio da Escola Concórdia, incorporada em 1969 ao Colégio Rui Barbosa.



Corpo docente atual da escola primária.

se deixar de lado esta educação, de modo algum deve-se relaxar a educação da criança.

Um meio eficiente, que vem ao encontro dos pais e responsáveis pela educação de seus entes pequenos, é a implantação de uma Escola Paroquial mantida pela própria congregação. Tal escola, de fato, torna-se uma bênção para o lar, para a igreja, para a pátria.

Os familiares do lar, cujas crianças frequentam a Escola Paroquial, notam, na escola, a ajuda a aumentar a felicidade no lar. Nesta escola recebem as crianças um conhecimento temporal bem como um conhecimento espiritual. Nesta escola são as crianças criados "na disciplina e na admoestação do Senhor"; aprendem a respeitar, amar e querer bem seus pais e superiores; aprendem a respeitar o próximo e a viver uma vida cristã.

A Escola Paroquial é uma bênção para a própria congregação e para a Igreja em geral. Pois, as crianças são os sucessores dos atuais membros da comunidade. Estes sucessores, quanto mais educados "na disciplina e na admoestação do Senhor", tanto mais se tornam membros de-



Alunos de umas das salas do "Primário Atual".

dicados e militantes na congregação e na Igreja. Por isso, e com justa razão é a Escola Paroquial denominada: O Viveiro da Igreja.

Igualmente é a Escola Paroquial uma bênção para o País, para o Estado, para o Município. Pois, a Escola Paroquial educa, prepara bons, fiéis e piedosos cidadãos, porque bons cristãos são bons cidadãos, bons súditos. Na Escola Paroquial é a criança orientada pela Palavra de Deus, que aprende a amar, a respeitar, a aprender a procurar o bem-estar da Nação, do Estado, do Município, do Distrito, conforme as palavras do profeta: "Procurai a paz da cidade... e orai por ela ao Senhor; porque na sua paz-vós tereis paz" (Jr 29,7). Na Escola Paroquial aprende a criança a respeitar, amar, obedecer o Governo, a Autoridade e a orar por ela, conforme a orientação do Mestre Divino registrada na Epístola do apóstolo Paulo aos Romanos: "Todo homem esteja sujeito às autoridades superiores; porque não há autoridade que não proceda de Deus; e as autoridades que existem foram por ele instituídas". (Rm 13,1-7). Em 1ª Tm 2,1-2 fala: "Antes de tudo, pois, exorto que se use a prática de súplicas, orações, intercessões, ações de graça, em favor de todos os homens, em favor dos reis e de todos os que se acham investidos de autoridade, para que vivamos vida tranquila e mansa, com toda piedade e respeito".

As famílias da Igreja Evangélica Luterana do Brasil em Marechal Cândido Rondon, fundada em 07 de Outubro de 1951 fundaram a Comunidade Evangélica Luterana Cristo com 17 membros, que, com o decorrer dos anos, aumentou para 270 famílias. Esta congregação, logo após sua fundação, estava muito preocupada com a educação de suas crianças. Lembrada da bênção de uma Escola Paroquial, teve logo sua atenção voltada à criação de uma Escola Primária em seu meio, apesar da condição financeira bastante precária. Mas onde há compreensão e prontidão, há também reali-

zação. Durante os anos 1954 e 1955 foi a comunidade atendida pelo então praticante, teologando Theno Rheinheimer. O mesmo, com o apoio da congregação, fundou em 1955 a Escola Primária, denominada Escola Evangélica Luterana Concórdia, e lecionou na mesma até fins de 1955. Em 1956 foi a escola atendida pelo Professor Leigo, sr. Arnoldo Hintz e pelo então pastor Christiano J. Steyer. Em 1957 assumiu a direção deste Educadário, o praticante, professorando Helmut Kassinger, que prestou relevantes serviços à escola e congregação. Após a saída do estudante Kassinger, chamou o então pastor Dr. Walter Schüller, que lecionou de Março 1958 até Março 1964, sendo então substituído pelo Prof. Walter Schüller, que já fins de 1964 aceitou chamado do Colégio Concórdia de Porto Alegre RS. Apesar disso, não se fechou as portas da escola aqui. A mesma, em 1965, foi atendida pelas professoras Noemi Strelow e Marina Gosenheimer. Neste mesmo ano foi acrescentado à escola o Jardim de Infância, sob a direção da Profa. Adelaide Strelow. O número de alunos na escola tem consideravelmente aumentado. Em 03 de Abril 1965 chamou a comunidade o Prof. Eduard Müttelstätt, que assumiu a direção da escola em Julho do mesmo ano, lecionando, junto com sua esposa, D. Ester, sob grande bênção.

Quando em Janeiro de 1967 a Com. Ev. Cristo aceitou a proposta da comunidade Evangélica e Batista em comprar respectivas partes do Ginásio Evangélico Rui Barbosa, deu a comunidade Cristo ao Prof. Eduardo licença de Assumir a secretaria do ginásio. A escola, em pleno progresso, precisava de um diretor substituto. Foi então chamado o Sr. Antônio Müttelstätt.

Visto nosso Ginásio necessitar uma Escola da Aplicação, conforme explicado pelo diretor, resolveu a comunidade Cristo entregar sua Escola Paroquial, junto com respectivos professores, ao Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa. Isto se deu em 22 de Fevereiro de 1969, onde continua em pleno funcionamento.

Grandes bênçãos tem Deus derramado sobre a Comunidade Evangélica Luterana Cristo, através de sua Escola Concórdia, durante estes 14 anos. Grandes bênçãos derrama Deus sobre todos, que entram e saem nesta escola, desde então incorporada ao Colégio do Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa, enquadrado, de acordo com a Reforma do Ensino.

Rev. Guilherme Lüdke

DR. OSMAR LAUTENSCHLEIGER

ADVOGADO

CIVIL E CRIMINAL

Rua D. João VI, 995
Fone 54-1146

Figura 27 – Informativo que atesta a inclusão da Escola Luterana Concórdia ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa (1979)
Fonte - Acervo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

Devido a essa fusão da Escola Luterana Concórdia e mediante a fundação da Associação do Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa, a instituição passou a oferecer, em 1968, o Ensino de 1º Grau, atualmente corresponde ao período que vai da 1ª a 9ª série.

Em 05 de março de 1969, pelo Ato Nº 03, foi autorizado o Ciclo Secundário Científico. Assim, em 1970, teve início o Curso Científico, hoje chamado de Ensino Médio. A partir desta data, a instituição passou a se chamar Colégio Evangélico Rui Barbosa. Além de oferecer o Ensino Ginásial, passou a oferecer também o Ensino Secundário, segundo ciclo, na modalidade Científico. Foi a primeira instituição da cidade a ofertar essa modalidade de ensino.

Desse modo, amparado nos preceitos luteranos, o colégio se estabeleceu no contexto educacional de Marechal Cândido Rondon e pleiteou junto ao poder público municipal a declaração de Utilidade Pública. Essa concessão, conforme preconizava a Constituição Federal, era destinada às entidades filantrópicas que se prestava a servir desinteressadamente a coletividade. Recebê-la implicaria inúmeros benefícios relacionados, sobretudo, à isenção fiscal, à possibilidade do recebimento de verbas públicas e a conquista de mais credibilidade junto à comunidade onde a instituição atuava.

Em 14 de julho de 1969, o vereador Edil Ceretta apresentou à Câmara Municipal o anteprojeto de Lei Nº 525, que propunha a Declaração de Utilidade Pública Municipal do Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa (ANEXO O). Na reunião ordinária da Câmara Municipal, do dia 11 de agosto de 1969, na leitura da ata da reunião anterior, o projeto de Lei Nº 525, foi colocado em discussão e aprovado por unanimidade (ANEXO P).

Assim, foi aprovada pela Prefeitura Municipal a Lei Nº 512, de 1º de setembro de 1969, que declarou o Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa como de utilidade pública municipal (MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 1969c).



Prefeitura Municipal de Mal. Cdo. Rondon

ESTADO DO PARANÁ

L E I Nº 512

=====

DATA: 1º de setembro de 1969.

SÚMULA: Declara de Utilidade Pública a ASSOCIAÇÃO DO INSTITUTO VOCACIONAL E ASSISTENCIAL RUI BARBOSA de Marechal Cândido Rondon.

A CÂMARA MUNICIPAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON, Estado do Paraná, aprovou e eu Prefeito Municipal, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica o Senhor Prefeito Municipal autorizado a Declarar de Utilidade Pública a ASSOCIAÇÃO DO INSTITUTO VOCACIONAL E ASSISTENCIAL RUI BARBOSA de Marechal Cândido Rondon.

Art. 2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON, em 1º de setembro de 1969.-

Werner Wanderer

Werner Wanderer
PREFEITO MUNICIPAL

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE

Erminda Strelow

Erminda Strelow
SECRETÁRIA

Figura 28 – Lei Nº 512/69, de 01 de setembro de 1969 que declarou o Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa de utilidade pública municipal
Fonte - Marechal Cândido Rondon (1969c)

No afã de se consolidar como entidade social, o Colégio Evangélico Rui Barbosa pleiteou e foi contemplado com a declaração de Utilidade Pública Estadual em 18 de março de 1970, por meio do Decreto Nº 6.083, e foi declarado de Utilidade Pública Federal em 17 de agosto de 1971, pelo Decreto Nº 69.080 (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

Em 29 de outubro de 1974, recebeu o Certificado de Entidade de fins filantrópicos do Conselho Nacional de Serviço Social. Diante de todas essas conquistas sócio-políticas, o Ginásio Evangélico Rui Barbosa abriu caminhos para avançar mais no campo político e social.

A procura por vagas aumentou muito e a escola teve um significativo crescimento. Por conta disso, no mesmo ano, a Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa decidiu pela ampliação das instalações do Ginásio. Resolveu-se pela construção do prédio da Unidade II. Os terrenos onde seriam construídas as novas instalações já haviam sido doados pela prefeitura.

As obras tiveram início no dia 7 de setembro de 1969, numa ostensiva cerimônia. A seguir, foto do lançamento da pedra fundamental do prédio da unidade II do Ginásio Evangélico Rui Barbosa.



Figura 29 - Início das obras de construção da Unidade II do Ginásio Evangélico
Rui Barbosa (1969)
Fonte - Acervo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

A unidade II ficou pronta após três anos de construção. Com o auxílio financeiro dos membros da igreja, de comerciantes e empresários da comunidade, a construção ficou pronta em 1972, mesmo ano em que foi inaugurada.

Uma grande cerimônia festiva foi arquitetada para a inauguração da Unidade II. A imagem a seguir mostra o dia da inauguração, com a presença de autoridades políticas, civis e religiosas do município e da região.



Figura 30 – Cerimônia solene de inauguração da Unidade II do Colégio Rui -1972
Fonte - Arquivo do Colégio Rui Barbosa Marechal Cândido Rondon

No dia da inauguração do novo prédio, houve uma grande mobilização no município e nas cidades vizinhas. A foto abaixo mostra a presença massiva da população rondonense na inauguração do prédio da unidade II, em 25 de julho de 1972.



Figura 31 – Inauguração do prédio da Unidade II do Colégio Rui Barbosa–25/07/1972
 Fonte: Arquivo do Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon

Com a construção do novo prédio, a instituição passou a atender a uma demanda maior. Nos anos subsequentes, o número de alunos aumentou consideravelmente e novos professores foram contratados.

Durante sua história, o Colégio Rui Barbosa teve 14 diretores, os quais contribuíram para a consolidação da instituição no cenário educacional de Marechal Cândido Rondon. O quadro a seguir traz o nome dos diretores e o(s) ano(s) que atuaram na direção do colégio.

Nome do diretor	Período de atuação
Ingrun Seyboth	1964
Chistiano Joaquim Steyer	1965
Walter João Schwalenberg	1966 – 1967
Guilherme Ludke	1967
Guilherme Carlos Figur	1968 – 1970
Carlos Henrique Goebel	1971 – 1977
Leonhard Ohnesorge	1977

Ari Pfluck	1978 – 1980
Carlos Henrique Goebel	1981 – 1987
Valdemar Martin	1988
Martinho Krebs	1989 -1990
Rubem Rieger	1991 – 1993
Neldo Albrecht	1994 – 1995
Neander Kloss	1995 – atual

Quadro 06 – Relação de diretores do Colégio Rui Barbosa
Fonte: Colégio Rui Barbosa (2010)

Ao longo dos anos, o Ginásio Evangélico Rui Barbosa desenvolveu suas atividades calcadas numa proposta pedagógica inspirada nos valores da Fé Protestante. Os educadores da instituição atuaram com base no modelo luterano de educação, que preconizava a aplicação dos valores do evangelho à educação escolar. Para tanto, a escola deveria atinar para a formação integral do aluno. Sua proposta educacional previa ênfase nas práticas culturais como elementos relevantes para a formação do cidadão exemplar. Assim, o incentivo às práticas culturais, a arte e a música sempre fizeram parte da proposta pedagógica da escola.

Desde a década de 1960, o Colégio Rui Barbosa participou de vários concursos de fanfarras na cidade de Marechal Cândido Rondon e em toda a região e ganhou muitos troféus que ainda hoje são guardados na instituição como motivo de orgulho.

As atividades culturais não devem ser um fim em si mesmas, mas atividades integradas aos conteúdos e que estimulem a participação de toda comunidade escolar, possibilitando a descoberta de novas áreas de aprendizado e despertando talentos. Que colaborem para o bom nome da escola, com responsabilidade e competência, além de organização. Podem ainda servir para incrementar o intercâmbio com outras instituições e repercutir a nível regional (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

A seguir, uma foto da apresentação da fanfarra do Ginásio Evangélico Rui Barbosa na Avenida Brasil em Marechal Cândido Rondon.



Figura 32 – Fanfarras do Colégio Rui Barbosa (década de 1960)
Fonte - Arquivo do Colégio Rui Barbosa

Com base em uma proposta de formação integral, o Ginásio Evangélico Rui Barbosa desde seus primórdios deu ênfase às práticas esportivas como meio para o completo desenvolvimento do educando. O incentivo aos esportes pode ser verificado pelas construções da quadra poliesportiva e do ginásio de esportes coberto, que existe atualmente no colégio.

A foto a seguir mostra as alunas na prática de atividades esportivas, na década de 1960.



Figura 33– Alunas do Colégio Rui Barbosa em atividade esportiva (década de 1960)
Fonte - Arquivo do Colégio Rui Barbosa

Como toda instituição escolar de cunho religioso, o Ginásio Evangélico Rui Barbosa era fundamentado sobre os princípios da autoridade e da obediência. Depoimentos de ex-alunos e ex-professores mostram de que havia uma grande ênfase na questão disciplinar. Bons hábitos, respeito aos colegas, relação professor-aluno pautada no respeito e na responsabilidade e até a postura do professor em sala de aula eram elementos presentes na estrutura organizacional da escola. Conforme preconizado no Projeto Político Pedagógico da instituição. A citação abaixo é uma referência ao Projeto elaborado na década de 1960,

Para retomarmos o caminho de uma sociedade ideal, precisamos, portanto, de transformações. Porque vemos que os problemas não são as estruturas, mas as pessoas que nelas estão. Melhorar a sociedade é melhorar as pessoas (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

O crescimento da instituição pode ser percebido na medida em que ela acompanhou o desenvolvimento da cidade e da região onde está localizada. Ampliou sua infraestrutura e esteve atenta às demandas que se apresentavam.

Atualmente, trabalha com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior. Para dar conta de atender satisfatoriamente a procura, o Colégio Rui Barbosa possui uma infraestrutura adequada, salas equipadas e corpo docente qualificado.

Abaixo, observa-se a foto do prédio da Unidade II, construído em 1972 para atender alunos do Ensino Médio.



Figura 34 – Prédio do Ensino Médio do Colégio Rui Barbosa (2010)
Fonte - Acervo do Colégio Rui Barbosa

Outro fator que cabe salientar é a questão do Ensino Infantil. As instituições vinculadas à Aliança Nacional de Escolas Luteranas (ANEL), dependendo da região e das condições materiais que estão dadas, trabalham com todos os níveis de educação, desde o Ensino Infantil até o Superior. No caso do Colégio Rui Barbosa, o Ensino Infantil foi implantado no ano 1971. As instalações foram adaptadas para atender essa clientela que exigia cuidados específicos no que se refere à infraestrutura e às atividades pedagógicas.



Figura 35 – Prédio da Educação Infantil do Colégio Rui Barbosa (2010)
Fonte - Acervo do Colégio Rui Barbosa

Segundo consta do Projeto Político Pedagógico, a Educação Infantil do Colégio Rui Barbosa está organizada com vistas à formação integral da criança, mediante a integração entre escola e família. “As atividades desenvolvidas visam oferecer à criança riqueza de atividades para gerar senso crítico e criatividade. Visa oportunizar à criança a descoberta de si mesma” (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

Direcionado pelo crescimento demográfico e econômico da cidade de Marechal Cândido Rondon e preocupada em atender uma clientela cada vez maior que procura o Ensino Superior, a Associação do Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa decidiu, em 2003, optou pela criação e manutenção da Faculdade Luterana Rui Barbosa – FALURB.

Desde então, a instituição tem atendido alunos da cidade e da microrregião. Os cursos oferecidos são os de Administração, Ciências Contábeis, e MBA na área de negócios.

A foto abaixo mostra o prédio onde funcionam os cursos de Ensino Superior.



Figura 36 – Prédio do Ensino Superior do Colégio Rui Barbosa (2010)
Fonte - Colégio Rui Barbosa

O Colégio Rui Barbosa de Marechal Cândido Rondon é um dos 31 colégios que compõem a Rede Luterana de Educação na Região Sul do País, a ANEL (Aliança Nacional de Escolas Luteranas). Destes, apenas dois estão no Estado do Paraná.

Nos dias atuais, o Colégio Rui Barbosa ocupa uma área de 17.000 m² de terreno. O edifício 01 possui dez salas de aula, saguão, sala de professores, secretaria, sala para atendimento individual, sala de dança, *tatami*, cozinha, banheiros masculino e feminino e banheiro próprio para alunos do Ensino Infantil. Completam essa estrutura, um parque infantil, quadra de esportes externa, campo de futebol suíço e ginásio de esportes. O edifício 02 possui doze salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, auditório para 140 pessoas, anfiteatro para 200 pessoas, biblioteca, saguão, secretaria, salas de direção, coordenação e orientação, sala de professores com banheiros privativos, banheiros masculino e feminino, pátio para recreação e estacionamento para

bicicletas. Conta, também, com uma marcenaria e uma casa de zelador, além de 2 terrenos vazios (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

A instituição possui em torno de 110 funcionários, divididos em: Direção Geral, Direção Educacional, Secretária Escolar, Professores, Zeladoria, Tesouraria e funcionários administrativos. Possui em torno de 980 alunos, divididos em três turnos e distribuídos nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e Ensino Superior (COLÉGIO RUI BARBOSA, 2000).

No transcorrer dos anos, o modelo de educação luterana desenvolvida pela instituição permitiu que ela se consolidasse no contexto educacional de Marechal Cândido Rondon. Atualmente, é um dos maiores e mais bem conceituados colégios da rede privada de ensino da cidade.

Evidencia-se que no final da década de 1950, com a construção do Ginásio Evangélico Rui Barbosa, as atividades da Escola Luterana Concórdia foram dinamizadas. Sua inclusão e passagem para Ginásio Evangélico Rui Barbosa corroborou para seu estabelecimento no cenário educacional rondonense e legou importante contribuição ao contexto educacional do município nesses últimos cinquenta e cinco anos.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa sobre a origem e o desenvolvimento da Escola Luterana Concórdia, em seus primeiros 14 anos de funcionamento (1955-1969), possibilitou indicar algumas conclusões que servem de subsídios para o estudo da questão educacional de Marechal Cândido Rondon, bem como do contexto educacional brasileiro na década de 1950.

Procurou-se, de maneira sistemática, apresentar o maior número possível de informações sobre o período da instalação da escola em 1955 e da criação do município de Marechal Cândido Rondon, até 1969, período em que se deu a fusão entre a Escola Luterana Concórdia e o Ginásio Evangélico Rui Barbosa.

Há que se evidenciar, todavia, que a análise da história de uma instituição escolar não se resume a relatar fatos ou apresentar dados, mas, na reconstituição da história. Assim, no processo de análise de uma instituição educativa, há que se atentar para a necessidade de reinterpretar o passado, mediante a reconstituição histórica da instituição pesquisada, de seu contexto histórico imediato e geral. Faz-se necessário perceber que as instituições educativas guardam, em seu interior, produtos da sociedade que as configuraram segundo as relações de força que detinham o poder. Desse modo, espera-se, que este estudo contribua com os estudiosos da temática história das instituições educativas.

A busca por fontes sobre a Escola Luterana Concórdia apontou para a dificuldade de encontrar arquivos organizados e materiais em bom estado de conservação. Apesar da existência de vasto material, que tratava direta ou indiretamente da instituição pesquisada, constatou-se que essas fontes documentais estavam dispersas em vários locais da cidade e até mesmo em cidades vizinhas.

O processo de busca e seleção de fontes foi mediado por funcionários da escola que vivenciaram aquela história e, por isso, auxiliaram muito durante esta etapa. No entanto, ficou evidente a necessidade da criação de arquivos que propiciem melhor conservação, organização, classificação e difusão das informações que os documentos possuem.

Evidentemente, a presente pesquisa não esgotou a história dessa instituição educacional, mesmo porque, não era essa a proposta do trabalho. A própria opção pelo recorte temporal indica que outras pesquisas podem ser realizadas a partir de outros enfoques. Salientamos que há grandes possibilidades de continuação das pesquisas dessa instituição, pois várias questões surgiram ao longo da pesquisa que não foram abordadas.

Após o levantamento, catalogação e análise das fontes, constatou-se que os dados documentais apontaram para a história de uma instituição eminentemente religiosa, que esteve imbricada com a história do surgimento da cidade de Marechal Cândido Rondon. Foi criada como alternativa de estudo para os filhos dos membros da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, por isso, apresentava-se como alternativa àquela sociedade.

A Escola Luterana Concórdia se caracterizou, como instituição que cumpriu o papel de consolidar o discurso de uma cultura superior, proposto pela colonização. Em sua atuação a escola difundiu ideias que se fundiram com aquelas propostas pelos órgãos responsáveis pelo processo de reocupação da região Oeste do Paraná.

A instituição, desde sua fundação, atendeu alunos de famílias vinculadas à Igreja Evangélica Luterana do Brasil, que, em sua maioria, eram filhos de agricultores recém-chegados ao município de Marechal Cândido Rondon. Eram famílias que possuíam recursos financeiros para tirarem seus filhos da Escola Pública existente na cidade e os enviarem a uma instituição de caráter privado. Desse modo, por ser a primeira instituição privada da cidade, a escola auxiliou no processo de estratificação social e corroborou com a formação de uma elite.

Ao fazer um discurso que oferecia um modelo de educação diferenciado, superior ao oferecido nas instituições públicas, a escola cumpriu papel determinante nas distinções sociais, pois as acentuou ao restringir o ingresso de alunos em seu corpo discente. Nos dois primeiros anos, atendeu apenas os filhos dos membros da comunidade religiosa a qual estava ligada. Nos anos posteriores, por meio de cobrança de mensalidades e grade curricular calcada em valores cristãos luteranos, acabou por atrair e atender alunos oriundos de famílias religiosas, provenientes, essencialmente da área rural. Percebe-se, assim, seu caráter seletivo.

Nesse contexto, vem à tona a questão da exclusão social, elemento muito presente no processo da colonização do Oeste Paranaense. Quando da ocupação da região de Marechal Cândido Rondon, a exploração da mão de obra dos trabalhadores paraguaios que não compraram terras foi por demais acentuada. Muitos vieram especialmente das regiões Norte e Nordeste do país como trabalhadores braçais, e ofereceriam mão de obra mais barata. Somado a isto, deve de ser considerado que ainda havia resquícios do sistema de *obrages* na região, que, vale ressaltar, esteve organizado num modelo de trabalho semi-escravo.

A história da Escola Luterana Concórdia demonstra que, embora existisse outra escola que ofertava a mesma modalidade de ensino na cidade, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil de Marechal Cândido Rondon optou pela criação de uma instituição própria para atender seus fiéis. O que ensejou a tomada dessa decisão foram fatores como: a outra escola existente não era adequada, a necessidade de perenizar valores religiosos e culturais, a questão da manutenção da identidade e a preocupação com a educação, fator comum em comunidades de colonização alemã, em vários locais do Brasil.

Não se pode deixar de salientar que era interessante para a Igreja Evangélica Luterana do Brasil desta cidade a construção de uma escola própria. Naquele momento histórico, era importante para a Igreja Luterana manter suas tradições religiosas. A educação se apresentava como um meio eficaz para alcançar esse objetivo, pois ela se constituiria como influente instrumento de manutenção da religião.

Ao analisar essa conjuntura, não há como negar a influência que a Igreja Evangélica Luterana do Brasil exerceu sobre o processo educacional de Marechal Cândido Rondon.

A Escola Luterana Concórdia, desde sua origem, revelou sua identidade específica enquanto escola confessional luterana, esforçando-se para fazer da educação que oferecia um espaço para manifestação e difusão de suas crenças a respeito da vida, da fé e da sociedade. Para tal, todo esforço despendido no processo de formação dos alunos visava formar o bom cidadão, cujo perfil era: indivíduo fiel a Deus, de família bem estruturada e cumpridor dos deveres cívicos.

A partir do ano de 1959, com a criação do Ginásio Evangélico Rui Barbosa, mediante a aliança entre a Primeira Igreja Batista, Igreja Luterana Cristo e Igreja Martin Luther, a escola passou a ofertar o Ensino Secundário na cidade Marechal Cândido Rondon. A partir dessa época, a Escola Luterana Concórdia estabeleceu parcerias com o Ginásio Evangélico Rui Barbosa, em 1963, e passou a utilizar as dependências desta instituição para realizar suas aulas. No ano de 1969, quando a Igreja Evangélica Luterana do Brasil comprou as partes das outras igrejas e assumiu a direção da instituição, a Escola Luterana Concórdia foi totalmente incorporada ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa.

Esse fato foi decisivo para a consolidação da instituição no cenário educacional da cidade. Ela acompanhou o processo de crescimento de Marechal Cândido Rondon. No decorrer dos anos, houve uma nítida evolução em suas propostas de ensino e em sua infraestrutura. De escola primária mutisseriada, a instituição passou a ofertar o Ensino Ginásial. Depois, em 1970, tornou-se a primeira escola da cidade a oferecer o Ensino Secundário, segundo ciclo na modalidade Científico. A partir do ano de 2003, criou a Faculdade Luterana Rui Barbosa (FALURB) que oferece os cursos de Ciências Contábeis, Administração e MBA na área de negócios.

Foram avanços desse tipo que contribuíram para a consolidação dessa instituição educativa no cenário educacional de Marechal Cândido Rondon. Ela se firmou na cidade como uma escola de qualidade, que se ocupava em oferecer uma educação voltada para a formação integral do indivíduo.

Ao concluir esta pesquisa, é possível afirmar que a Escola Luterana Concórdia cumpriu os objetivos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e se adequou às novas forças produtivas, que exigiam novas relações de produção. A educação por ela desenvolvida assumiu o papel de preparar trabalhadores que colaboraram com as propostas governamentais de nacionalização do Oeste Paranaense. Seus pressupostos não destoaram das políticas educacionais e das demandas educativas da embrionária elite da sociedade rondonense.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO. **Livro-ata**: Assembléia Geral da Fundação do Ginásio Evangélico Rui Barbosa. Marechal Cândido Rondon, 1959a. 100f.

IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO. **Livro-ata**: Doações da Colonizadora Rio Paraná S/A, à Escola Luterana Concórdia. Marechal Cândido Rondon, 1956a. 100f.

IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO. **Livro-ata**: Assembléia Geral da Fundação do Instituto Vocacional Rui Barbosa. Marechal Cândido Rondon, 1968. 100 f.

IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO. **Livro-ata**: O prédio da Escola Luterana Concórdia é cedido ao Colégio Rui Barbosa. Marechal Cândido Rondon, 1969. 150 f

IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO. **Livro-ata**: Membros da Igreja auxiliam na construção da Escola Concórdia. Marechal Cândido Rondon, 1956b. 100 f.

IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO. **Livro-ata**: Inauguração do primeiro prédio da Escola Luterana Concórdia. Marechal Cândido Rondon, 1956c. 100 f.

IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA CRISTO. **Rol dos membros fundadores da Congregação Luterana Cristo**. Marechal Cândido Rondon, 1951. 2 f.

COLÉGIO RUI BARBOSA. **Projeto Político Pedagógico**. Marechal Cândido Rondon, 2000. 29f.

ELEONORA ROESLER. **Boletim do ano letivo de 1959 da ex-aluna da instituição, Eleonora Roesler**. Marechal Cândido Rondon, 1959. 1 f.

ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA. **Livro-ata**: fundação da Escola Luterana Concórdia. Marechal Cândido Rondon, 1955a. 100 f.

ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA. **Livro-ata**: Proposta de inclusão do Ensino Religioso na Escola Luterana Concórdia. Marechal Cândido Rondon, 1955b. 90 f.

ESCOLA LUTERANA CONCÓRDIA. **Livro-ata**: Resultados finais dos anos de 1964 a 1976 da Escola Luterana Concórdia. 1976. 150 f.

ESCOLA MUNICIPAL JEAN PIAGET. **Fotos e materiais históricos do Grupo Isolado General Rondon**. Marechal Cândido Rondon, 2011. 3f.

GALERIA de fotos antigas, 2011. Disponível em:
<www.radioeducadora.com/educadora/galeria>. Acesso em: 15 jun. 2011.

INDUSTRIAL MADEIREIRA COLONIZADORA RIO PARANÁ S/A. **Relatório do Plano de Colonização**. Toledo: [Arquivo do Museu Histórico Willy Barth], 1955. 45 f.

INDUSTRIAL MADEIREIRA COLONIZADORA RIO PARANÁ S/A. **Planta do plano piloto urbano de Marechal Cândido Rondon**. Toledo, 1953.

LUDKE, Guilherme. **História da Comunidade Evangélica Luterana Cristo de Marechal Cândido Rondon, Paraná, e sua importância significativa que representa no Oeste Paranaense até Mato Grosso do Sul e Puerto Alfredo Stroessner, Paraguai, maio de 1951 – fevereiro de 1978**. Marechal Cândido Rondon: 1984 (texto datilografado). 41 f.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Câmara Municipal. **Ata da Sessão de 14 jul. de 1969 da Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon**. Marechal Cândido Rondon: A Câmara, 1969. Livro 10 de 20 dez. 1969a.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Câmara Municipal. **Ata da Sessão de 11 de agos. de 1969 da Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon**. Marechal Cândido Rondon: A Câmara, 1969. Livro 10 de 20 dez. 1969b.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Câmara Municipal. **Ata da Sessão de 22 de maio de 1964 da Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon**. Marechal Cândido Rondon: A Câmara, 1964a. Livro 3 de 23 dez. 1964.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Câmara Municipal. **Ata da Sessão de 17 out. 1964 da Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon**. Marechal Cândido Rondon: A Câmara, 1964b. Livro 3 de 23 dez. 1964.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Lei nº 105/64 de 25 de maio de 1964. **Diário Oficial [do] Município de Marechal Cândido Rondon**, Marechal Cândido Rondon, 25 maio, 1964c.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Lei nº 118/64 de 20 de outubro de 1964. **Diário Oficial [do] Município de Marechal Cândido Rondon**, Marechal Cândido Rondon, 20 de outubro, 1964d.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Lei nº 120/64 de 2 de outubro de 1964. **Diário Oficial [do] Município de Marechal Cândido Rondon**, Marechal Cândido Rondon, 20 de outubro, 1964e.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Lei nº 512/69 de 1 de setembro de 1969. **Diário Oficial [do] Município de Marechal Cândido Rondon**, Marechal Cândido Rondon, 01 de setembro, 1969c.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. Lei nº 747/71 de 29 de setembro de 1971. **Diário Oficial [do] Município de Marechal Cândido Rondon**, Marechal Cândido Rondon, 29 de setemb. 1971.

MUSEU HISTÓRICO WILLY BARTH. **Quadro de funcionários da MARIPÁ no período da colonização (década de 1950)**. Toledo, 1949. 4 f.

MUSEU HISTÓRICO WILLY BARTH. **Mapa das principais obras no Oeste Paranaense (década de 1940)**. Toledo, 1940. 1f.

MUSEU HISTÓRICO WILLY BARTH. **Acionistas da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A em 1958**. Marechal Cândido Rondon, 1958. 1f.

MARIPÁ. Escritório da Industrial Colonizadora Rio Paraná A/A. **Panfleto de divulgação das terras no período da colonização**. Toledo: [Acervo do Museu Willy Barth de Toledo], 1949. 1f.

ROESLER, Eleonora. **Boletim do ano letivo de 1955 da Escola Luterana Concórdia**. Marechal Cândido Rondon, 1955. 1f.

DEPOIMENTOS:

COSTAMILAN, Angelo Caetâno. **Angelo Caetâno Costamilan**: depoimento em 14 de março de 2009 concedido a Rodrigo Pinto de Andrade. Toledo, 2011.

LUDKE, Pastor Guilherme. **Pastor Guilherme Ludke**: depoimento concedido em 13 de maio de 2011 a Rodrigo Pinto de Andrade. Marechal Cândido Rondon, 2011.

RESCHKE, Reinart. **Reschke Reinart**: depoimento em 08 de junho de 2011 concedido a Rodrigo Pinto de Andrade. Marechal Cândido Rondon, 2011.

ROESLER, Eleonora. **Eleonora Roesler**: depoimento em 08 de junho de 2011 concedido a Rodrigo Pinto de Andrade. Marechal Cândido Rondon, 2011.

STRELOW, Noemi. **Noemi Strelow**: depoimento concedido em 29 de julho de 2011 a Rodrigo Pinto de Andrade. Marechal Cândido Rondon, 2011.

LITERATURA DE APOIO

ALMEIDA, Cleide; ROCHA, Luis Octavio. **Em busca de uma proximidade entre arquitetura e educação**. Notandum Libro, n.13, 2009. Porto: Universidade do Porto. Disponível em:

<www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educacao/eventos/MEEE%202.pdf> Acesso em: 07 jun. 2011.

ALIANÇA nacional das escolas luteranas. Disponível em: <<http://www.ielb.org.br/s>> Acesso em: 02 mai. 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. Em busca da historicidade das práticas escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 255 -266.

ARAÚJO, Eliza Flóra Muniz. **A Prática Educativa nas Classes Multisseriadas: impasses e desafios.** 2010. Dissertação 183 f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 2010.

ARAUJO, José Carlos Souza. As Instituições Escolares na Primeira República: ou os Projetos Educativos em Busca de Hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 95-122.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; GIMENEZ, José Carlos. Educação e Pesquisa: fontes e documentos. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). **A pesquisa e a preservação de fontes e arquivos para a educação, cultura e memória.** Campinas: Alínea, 2009. p. 109 -125.

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Apontamentos sobre o princípio da gestão democrática na educação brasileira. In: LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Gestão Educacional.** Maringá: EDUEM, 2011. p. 15-29.

ARROYO, G. Miguel. Educadores e educandos, seus direitos e o currículo. Salto Para o Futuro, boletim 17, set. 2007, p. 07 -11. **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental.** Brasília: SEED-MEC, 2007.

BECK, Nestor. **Igreja, Sociedade & Educação: estudos em torno de Lutero.** Porto Alegre: Concórdia, 1988.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar.** São Paulo: Cortez, 2005.

BUFFA, Ester. Os estudos Sobre Instituições Escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 151-164.

BUFFA, Ester. Práticas e Fontes de Pesquisa em História da educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 104-116.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. Cortez & Moraes: São Paulo, 1979.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos escolares Paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, 2009.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do Ensino Secundário**. Coletânea de legislação e Jurisprudência. São Paulo, v.6, p. 179-194, 1942.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Lex: Coletânea de legislação e Jurisprudência**. São Paulo, v.25, p. 979-993, 1961.

CANCIAN, Nadir Aparecida. **Cafeicultura paranaense: 1900-1970**. Curitiba: Grafipar, 1981.

CASTANHA, André Paulo; ORSO, Paulino José. História da Educação: Levantamento de Fontes e Instituições Escolares. In: ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; SILVA, João Carlos da; MARTIN, Edison; PERES, Claudio Afonso (Org.). **História da Educação: levantamento de fontes e instituições escolares**. Cascavel: Coluna do Saber, 2008. p. 07-12.

CASTANHA, André Paulo. As Fontes e a Problemática da Pesquisa em História da Educação. In: ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; SILVA, João Carlos da; MARTIN, Edison; PERES, Claudio Afonso (Org.). **História da Educação: levantamento de fontes e instituições escolares**. Cascavel: Coluna do Saber, 2008. p.15 - 27.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: final do império e primeira república no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 29-57.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

COLODEL, José Augusto. Cinco séculos de História. In: PARIS, Alfredo Fonceca. (Org.). **Estratégias de Desenvolvimento Regional: região Oeste do Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 29-75.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Pesquisa Histórico-Educacional no Brasil: Um Depoimento a Partir de Uma Trajetória. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (Org.). **História e Historiografia da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. p. 131-134.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Questões Teórico-Metodológicas da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (Org.). **História e Historiografia da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. p. 17-24.

DREIFFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

ELIAS, Maria Eliza Vieira. **Evolução do Espaço Escolar no Brasil: referências ao planejamento urbano de Limeira – SP**. 2006. 123 f. Tese (Doutorado em Geografia)- Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, 2006.

FEBVRE, Lucien. Profissões de fé à hora da partida. In: **Combate pela história**. Lisboa: Presença, 1985.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 mai. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREITAG, Liliane da Costa. **Fronteiras Perigosas: migração e brasilidade no extremo oeste paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

FUGMANN, Pastor Wilhelm. **Os Alemães no Paraná: livro do centenário**. Tradução: Francisco Lothar Paulo Lange. Ponta Grossa: UEPG, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GATTI JUNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, instituições e cultura escolar: conceitos, Categorias e Materiais Históricos. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação**

em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 71-90.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A Pesquisa na produção do conhecimento:** questões metodológicas. EccoS - Revista Científica, São Paulo, V. 7, N.02, P. 253-274, Jul.\Dez.2005.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Instituições escolares práticas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 177-192.

GREGORY, Valdir. **Os Eurobrasileiros e o Espaço Colonial:** migrações no oeste paranaense. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

GREGORY, Valdir; MYSKIW, Antonio Marcos; GREGORY, Lúcia Teresinha Macena. **Porto Britânia a PATO BRAGADO: memórias e histórias.** Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2004.

GRONDIN, Marcelo. **Alvorecer de Toledo, na colonização do Oeste do Paraná-1946 - 49.** Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2007.

HISTÓRICO da presença luterana no Brasil. Disponível em: <<http://www.luteranos.com.br>> Acesso 18 jul. 2011.

JAHSMANN, Allan Hart. **Filosofia da Educação Luterana.** Porto Alegre: Concórdia, 1987.

JARDILINO, José Rubens. **Lutero & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Aldivina Américo. **Ginásio Maringá (1952 -1963):** História da implantação de uma instituição escolar. 2011. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Izabel Moura. (Org.) **Fontes, História e Historiografia da Educação.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141-160.

LOPES, Sérgio. **O território do Iguaçu no contexto da “marcha para o oeste”.** Cascavel, EDUNIOESTE, 2003.

KOLING, Paulo José. **Sociedade e Política em Marechal Cândido Rondon.** Disponível em: <www.unirioja.es.com.br> Acesso em: 02 jul. 2011.

KREUTZ, Lúcio. Escolas Étnicas de Imigrantes no Cone Sul. In: SHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Educação em Debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores associados, 2006. p. 349-371.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, Jul/Dez 2006.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

_____. **Contributo para a História das Instituições Educativas**: Entre a Memória e o Arquivo. Braga, Universidade do Minho, 1996.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. vol. 1, Posfácio à segunda edição, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (I- Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e Métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: UFGD, 2010. p. 13-34.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os Arquivos e Fontes como Conhecimento da História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 31-38.

MOTA, Lúcio Tadeu. **História do Paraná**: ocupação humana e relações interculturais. Maringá: EDUEM, 2005.

MOURA, Pe. Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Loyola, 2000.

MULLER, Keith Derald. Colonização pioneira no sul do Brasil: o caso de Toledo, Paraná. **Revista Brasileira de Geografia** Rio de Janeiro: Jan/Mar, 1986.

NADALIN, Sérgio Odilon. **Paraná: Ocupação do Território, População e Migrações**. Curitiba: SEED, 2001.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. Práticas escolares pautadas no modelo disciplinar e a produção de subjetividade no contexto escolar. **Revista Educação Unianchieta**, vol. 3, p. 95-108, Julho / Dezembro de 2010. Disponível em:

<www.anchieta.br/unianchieta/revistas/educacao/.../revista_educacao_03.pdf>
Acesso em: 2 mai. 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. VII – XIV.

NETO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (Org.). **História e Historiografia da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2006. p. 50-64.

NICÁCIO, Marcondes de Lima et. al. **A consolidação da aprendizagem nos modelos multisseriados**. Disponível em:
<www.ufac.academia.edu/MaristelaRossoWalker/Papers/659696/A> Acesso em: 23 jul. 2011.

NIEDERAUER, Ondy Helio. **Toledo no Paraná: a história de um latifúndio improdutivo, sua reforma agrária, sua colonização, seu progresso**. 2 ed. Toledo: Tolegraf, 2004.

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das Instituições Escolares: contribuição ao debate metodológico. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 165-173.

NOSELA, Paolo; BUFFA, Ester. **As Pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 7, N.02, p. 351-368, Jul./Dez.2005.

_____. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

_____. **As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. II colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares**. Anais... Campinas: UNICAMP; São Paulo: UNINOVE, 2006.

NUNES, Clarice. O “velho e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, p. 35-60, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

Disponível em:

<www.anped.org.br/rbe/rbedigital/.../RBDE14_05_CLARICE_NUNES.pdf> Acesso em: 03 jul. 2011.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Revista Ensaio Aval**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2011.

PADIS, Pedro C. **Formação de uma economia periférica: o caso paranaense**. 2. ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

PASQUINI, Adriana Salvaterra. **A ação político-educativa da Igreja Católica n'ó jornal de Maringá**. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2009.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. **A Educação No Estado Militar (1964-1985)**. p. 1942-1951. Disponível em:<www.faced.ufu.br/colubhe06/>Acesso em: 16 jun. 2011.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar do ocidente**. Porto Alegre: Artes, 1994.

PFLUCK, Lia Dorotéia. Os aspectos naturais na propaganda da colonização de Marechal Cândido Rondon. In: VANDERLINDE, Tarcísio; GREGORY, Valdir; DEITOS, Nilceu Jacob (Org.) **Migrações e a Construção do Oeste Paranaense: século XXI em perspectiva**. Cascavel: Coluna do Saber, 2007.

PFLUCK, Lia Doretéa et. al. **Congregação Evangélica Luterana Cristo**. Marechal Cândido Rondon: EDUNIOESTE, 2001.

PIAIA, Vander. **A ocupação do Oeste Paranaense e a formação de Cascavel: as singularidades de uma cidade comum**. 2004. 213 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

PICKER, Elói. **Representação no campo religioso na colonização de Marechal Cândido Rondon: católicos e protestantes**. 1999. Monografia (Graduação em História). Curso de Licenciatura em História, Universidade do Oeste Paranaense. Marechal Cândido Rondon: 1999.

PIERUCCINI, Mariângela Alice; TSCHÁ, Olga; IWAKE, Shiguero. Criação dos municípios e processos emancipatórios. In: PARIS, Alfredo Fonceca. (Org.) **Estratégias de Desenvolvimento Regional: região Oeste do Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 105-178.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de Ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação**. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *strictu sensu* em educação - Brasil (1987 – 2006)**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

REIS, José Carlos. Os Annales: A Renovação Teórico-Methodológica e “Utópica” da História Pela Reconstrução do Tempo Histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (Org.). **História e Historiografia da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2006. p. 25-49.

REISDORFER, Sandra Inês; CASTANHA, André Paulo. As Fontes e a Problemática da Pesquisa em História da Educação. In: ORSO, Paulino José et al. (Org.). **História da Educação: levantamento de fontes e instituições escolares**. Cascavel: Coluna do Saber, 2008. p. 75 - 87.

ROMANELLI, Otáiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes Multisseriadas: desafios e possibilidades. **Revista EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**. v. 18, p. 222-237, Jul/ Dez. 2008. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article> Acesso em: 08 jul. 2011.

ROSIN TIZ, Mara Luci. **Reflexões construídas a partir dos primeiros colonizadores de Marechal Cândido Rondon**. 2000. Monografia (Graduação em História). Curso de Licenciatura em História, Universidade do Oeste Paranaense, Marechal Cândido Rondon: 2000.

SAATKAMP, Venilda. **Desafios, Lutas e Conquistas: história de Marechal Cândido Rondon**. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.

SANFELICE, José Luís. **História e historiografia de instituições escolares**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 192-200, set.2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13_35.pdf> . Acesso em: 10 agos. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil Conceito e Reconstrução Histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 03-27.

_____. Breves Considerações sobre fontes para pesquisa em história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em:

<www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art5_22e.pdf> Acesso em: 03 jun. 2011.

_____. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação** - nº. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

_____. O debate teórico-metodológico no campo da história da educação e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **História e Historiografia da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. p. 7-15.

_____. Breves Considerações Sobre as Fontes Para a História da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SBARDETOLLO, Denise Kloeckner. Análise e perspectivas para a pesquisa em história da educação da atual mesorregião oeste do Paraná. **Educere Et Educare – Revista de Educação**, Cascavel, Vol. 4, n. 8, P. 273-291, jul/dez. 2009.

SCHMIDT, Róbi Jair. Monumentos: lugares da memória. **Revista Varia Scientia**. v. 01, n. 01, p. 69-80, agos./ 2001.

SCHNEIDER, Claércio Ivan. **Os senhores da terra: produção de consensos na fronteira. (Oeste do Paraná, 1946-1960)**. 2001. 157 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Paraná, 2001.

SCHNEIDER, Claércio Ivan. **Empresas Colonizadoras e a (re)ocupação do oeste paranaense: uma análise documental**. 1998. Monografia. (Graduação em História). Licenciatura em História, Universidade do Oeste Paranaense. Marechal Cândido Rondon: 1998.

SCHROEDER, Carla Andrea. LIMA, Maria das Graças de. **Desvendando o espaço e a cultura do município de Marechal Cândido Rondon/PR através do processo de ocupação**. Disponível em: <http://www.dge.uem.br/semana/eixo8/trabalho_31.pdf> Acesso em: 22 mai. 2011.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVA, João Carlos da. et al. Grupos de pesquisa e a história da educação brasileira: o itinerário do HISTEDOPR. In: CASTANHA, André Paulo, ORSO, José Paulino, SILVA, João Carlos da. (Org.). **História da Educação: pesquisa,**

levantamento de fontes e instituições escolares. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010. p. 21-39.

SILVA, João Carlos da. História da Educação: instituições escolares como objeto de pesquisa. **Educere Et Educare – Revista de Educação**, Cascavel, vol. 4, n. 8, p. 213-231, jul-dez. 2009.

SILVA, Oscar; BRAGAGNOLLO, Rubens; MACIEL, Clori Fernandes. **Toledo e sua História**. Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo, 1988.

TARGANSKI, Sergio. **Rumo ao Novo Eldorado**. Marechal Cândido Rondon: Germânica, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WACHOWICZ, Christovam Ruy. **História do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

_____. **Obrageros, mensus e colonos**: história do oeste paranaense. Curitiba: Vicentina, 1982.

_____. **Sudoeste**: ocupação e colonização. Curitiba: Litero-técnica, 1985.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A relação professor-estado no Paraná**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

WARDE, Mirian Jorge. Questões Teóricas e de Método: A história da Educação nos Marcos de Uma História das Disciplinas. In. SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (Org.). **História e Historiografia da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. 3 ed. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2006.

WEIRICH, Udilma Lins. **História e atualidades: Perfil de Marechal Cândido Rondon**. Marechal Cândido Rondon: Germânica, 2004.

ZAGO, Luciana Grespan. **Fronteira e Segurança Nacional no Extremo-Oeste Paranaense**: um estudo do município de Marechal Cândido Rondon. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Passo Fundo, 2007.