

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

**CARLA ROSEANE DE SALES CAMARGO**

**A RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA-  
ARAPOTI-PARANÁ (1960-2013)**

**PONTA GROSSA**

**2016**

**CARLA ROSEANE DE SALES CAMARGO**

**A RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA-  
ARAPOTI-PARANÁ (1960-2013)**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira

**PONTA GROSSA**

**2016**

**Ficha Catalográfica**  
**Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG**

C172      Camargo, Carla Roseane de Sales  
A reconstrução histórica do Colégio  
Colônia Holandesa- Arapoti-Paraná  
(1960-2013)/ Carla Roseane de Sales  
Camargo. Ponta Grossa, 2016.  
94f.  
Dissertação (Mestrado em Educação -  
Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia  
da Silva Oliveira.  
1.Educação. 2.História da Educação.  
3.Imigração holandesa. 4.Gestão escolar.  
5.Colégio Colônia Holandesa. I.Oliveira,  
Rita de Cássia da Silva. II. Universidade  
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em  
Educação. III. T.

CDD: 370.981.62

## TERMO DE APROVAÇÃO

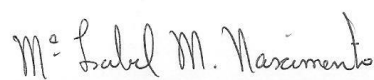
CARLA ROSEANE DE SALES CAMARGO

### A RECONSTRUÇÃO DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA - ARAPOTI - PARANÁ (1960-2013)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

  
Profª Drª Maria Julieta Weber Cordova - PPH/UEPG

  
Profª Drª Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG

Ponta Grossa, 29 de fevereiro de 2016.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ser essencial em minha vida, que se mostrou o Criador, me dando força e coragem durante esta caminhada.

Aos meus queridos pais, Antonio e Roseli, pelo apoio, carinho e compreensão.

Aos membros da Banca Examinadora de qualificação deste trabalho: Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento e Profa. Dra. Maria Julieta Weber Cordova, pela leitura e sugestões apresentadas.

Aos entrevistados que dispuseram do seu precioso tempo para relembrar sua vivência na escola.

De modo muito especial, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira, pela sua acolhida, paciência, competência, leituras e sugestões realizadas, pois foi a amiga e o porto seguro frente às minhas inseguranças e receios.

CAMARGO, Carla Roseane de Sales. **A Reconstrução Histórica do Colégio Colônia Holandesa- Arapoti- Paraná (1960-2013)**. 2016. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR. 2016.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar o processo histórico de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa em Arapoti-PR, no período que abrange desde a chegada desses imigrantes em Arapoti, em 1960, até 2013. Utilizou-se a metodologia da História oral (coleta de seis depoimentos orais) combinada com a análise das fontes documentais (o projeto político pedagógico e o regimento da escola), bem como uma revisão bibliográfica sobre gestão escolar. Dessa forma, realizou-se uma análise do contexto de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa a partir da chegada dos imigrantes holandeses em Arapoti no início da década de 1960, buscando identificar os fatores que contribuíram para a saída dos mesmos de sua pátria e a vinda para o Brasil; identificar a concepção de educação da escola, e analisar o papel dos gestores na construção identitária da mesma. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi, estruturada e organizada tendo como referencial teórico-metodológico da História Oral Goldenberg(2002) e Alberti(2004), utilizando como referencial teórico Hall(2002) e Pollak(1992) e acerca da gestão escolar Libâneo(2004) e Paro(2000). Devido às dificuldades para a localização de documentos, deu-se destaque aos depoimentos, pois por meio da memória dos depoentes, buscamos reconstruir a história da educação desses imigrantes em Arapoti-PR. Entretanto, apesar dos esforços, sabemos que essa história sempre permanecerá inacabada. Sendo assim, a pesquisa desenvolvida buscou contribuir para a ampliação do conhecimento na área da História da Educação Brasileira, por meio de um recorte local, a educação dos imigrantes holandeses em Arapoti-PR.

Palavras- chave: Educação. História da Educação. Imigração holandesa. Gestão escolar. Colégio Colônia Holandesa.

CAMARGO, Carla Roseane de Sales. **The Historical Reconstruction of the College Cologne Holandesa- Arapoti- Paraná (1960-2013)**. 2016. 87 p. Mphil Dissertation (Master of Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa [University of Ponta Grossa- Brazil]. Ponta Grossa- PR, 2016.

### **ABSTRACT**

The objective of this research is to investigate the historical process of reconstitution of the College Dutch colony in Arapoti-PR, which covers the period since the arrival of these immigrants in arapoti in 1960 until 2013. We used the methodology of oral history (collection six oral testimony) combined with the analysis of documentary sources (the political-pedagogical project and the school regulations), as well as a literature review on school management. Thus, there was an analysis of the context of reconstruction of the College Cologne Dutch from the arrival of Dutch immigrants in Arapoti in the early 1960s, seeking to identify the factors contributing to output the same to their homeland and coming to the Brazil; identify the design of school education, and analyze the role of managers in the identity construction of the same. To achieve these objectives, the research was structured and organized with theoretical and methodological framework of Oral History Goldenberg (2002) and Alberti (2004), using as a theoretical Hall (2002) and Pollak (1992) and about the school management Libâneo (2004) and Paro (2000). Due to difficulties in finding documents, there was emphasis on testimonials because through the memory of the interviewees, we seek to reconstruct the history of education of these immigrants in Arapoti-PR. However, despite the efforts, we know that this story will always remain unfinished. Thus, the developed research sought to contribute to the expansion of knowledge in the field of History of Brazilian Education, through a local crop, the education of Dutch immigrants in Arapoti-PR.

Key words: Education. History of Education. Dutch Immigration. School management. College Cologne Dutch.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1- LOCALIZAÇÃO DE ARAPOTI-PR.....                | 8  |
| FIGURA 2- ESCOLA SALA DE AULA- DÉCADA DE 1960.....      | 10 |
| FIGURA 3- ESCOLA COLÔNIA HOLANDESA- DÉCADA DE 1980..... | 19 |
| FIGURA 4- JAN HAGEN.....                                | 32 |
| FIGURA 5- SHIRLEY GONÇALVES.....                        | 34 |
| FIGURA 6- ANNA MARIA NOORDEGRCOF JONGSMA.....           | 36 |

# SUMÁRIO

|                                                                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                             | <b>8</b>  |
| <b>1. A HOLANDA NO FINAL DO SÉCULO XIX: SAÍDA DOS IMIGRANTES EM BUSCA DE NOVAS “POSSIBILIDADES” .....</b>           | <b>11</b> |
| 1.1 RECONSTRUÇÃO DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA EM ARAPOTI-PARANÁ .....                                               | 16        |
| 1.2 OS PRINCÍPIOS CRISTÃOS COMO BASE DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO COLÉGIO.....                                    | 32        |
| <b>2. RECONSTRUINDO A HISTÓRIA .....</b>                                                                            | <b>34</b> |
| 2.1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL .....                                                                             | 34        |
| 2.2 DEPOIMENTOS.....                                                                                                | 39        |
| 2.2.1 Jan Hagen.....                                                                                                | 39        |
| 2.2.2 Shirley Gonçalves .....                                                                                       | 41        |
| 2.2.3 Anna Maria Noordegrcof Jongsma.....                                                                           | 43        |
| 2.3. A EDUCAÇÃO DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA LIBERAL .....                             | 45        |
| 2.3.1 “A escola era muito diferente de hoje em dia...” .....                                                        | 45        |
| <b>3. O PAPEL DOS GESTORES NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA- ARAPOTI-PR.....</b>              | <b>54</b> |
| 3.1 UM OLHAR SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL: EXPLICITANDO OS CONCEITOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....           | 54        |
| 3.2 A PARTICIPAÇÃO .....                                                                                            | 56        |
| 3.3 LIDERANÇA.....                                                                                                  | 58        |
| 3.4 A DEMOCRACIA.....                                                                                               | 60        |
| 3.5 A AUTONOMIA .....                                                                                               | 61        |
| 3.6 O DIRETOR ESCOLAR .....                                                                                         | 63        |
| 3.7 IDENTIDADE E MEMÓRIA: Trabalhando conceitos .....                                                               | 66        |
| 3.8 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....                                                                                    | 68        |
| 3.8.1 A afetividade.....                                                                                            | 69        |
| 3.8.2 Trajetória profissional na educação.....                                                                      | 71        |
| 3.8.3 A relação entre gestão e liderança.....                                                                       | 72        |
| 3.8.4 Princípios de uma Gestão Democrática: Relacionamento com a Equipe gestora, a participação e a autonomia ..... | 73        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                   | <b>77</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                             | <b>80</b> |
| <b>ANEXO .....</b>                                                                                                  | <b>84</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito contribuir para a ampliação do conhecimento na área da História da Educação Brasileira, por meio de um recorte local, busca apreender o processo histórico de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa em Arapoti-PR.

A principal motivação para a realização dessa pesquisa foi buscar compreender o processo de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa em Arapoti, uma vez que, seu surgimento está atrelado à construção da igreja e da cooperativa, constituindo os “eixos” em torno dos quais se estruturam a memória e a identidade desses imigrantes no local, a exemplo de outras colônias holandesas, tais como a de Carambeí e Castrolanda também localizadas no Paraná.

Arapoti localiza-se no interior do Paraná, numa colina cercada de campos e pastagens naturais, na zona fisiográfica dos Campos Gerais. Em 1934, foi elevada à categoria de município. Anteriormente, o município de Arapoti era chamado de Cachoeirinha. A partir de 1916, a cidade recebeu imigrantes de origem espanhola e polonesa, emancipando-se como município e cidade de Arapoti à 18 de dezembro de 1955. Segundo os dados do IBGE de 2008, possui aproximadamente 30.000 habitantes.

Em junho de 1960 chegaram os primeiros imigrantes holandeses em Arapoti-PR, os quais imediatamente construíram a primeira escola, a primeira igreja e uma cooperativa agroindustrial, sendo auxiliados, no início, pelas colônias de Carambeí e Castrolanda, também formadas por imigrantes holandeses e já instaladas na região dos Campos Gerais. Nesse mesmo ano, foi criado o Colégio Colônia Holandesa, o qual, inicialmente, funcionava no mesmo espaço da Igreja Evangélica Reformada (IER), localizado na Rua Geerp Leffer, na Vila Holandesa.

A delimitação do período histórico de 1960 a 2013 levou em consideração, no início do período em estudo, os principais motivos que levaram os imigrantes holandeses a deixarem sua pátria e desembarcarem no Brasil.

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo histórico de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa (CCH) em Arapoti- PR. São seus objetivos específicos:

- Investigar a concepção de educação da referida escola;

- Identificar a organização da escola;
- Analisar o papel dos gestores na construção identitária do Colégio;

Há muitos esforços para preservar a cultura dos imigrantes holandeses em Arapoti, como os museus, as aulas de Holandês que continuam a ser ofertadas na escola, comemorações anuais da imigração, no entanto, há pouquíssimos registros quanto ao ensino da escola logo no seu início.

Sendo assim, utilizamos na presente pesquisa os métodos da história oral, com a coleta de depoimentos para auxiliar a preencher os espaços em brancos e investigar como se deu o processo de reconstrução da escola, combinados com as informações coletadas em fontes bibliográficas sobre gestão escolar e documentais como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento da escola.

Como foi utilizada a metodologia da História oral, cabe ressaltar que nesta pesquisa, recorreremos aos recursos gráficos *“Itálico”* e as *“aspas”* para a identificação das falas dos entrevistados, uma vez que, as entrevistas constituíram a fonte principal desse trabalho.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em três capítulos, por meio dos quais buscamos realizar a análise da temática.

No primeiro capítulo, analisamos o contexto de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa a partir da chegada dos imigrantes holandeses em Arapoti no início da década de 1960. Para isso, inicialmente, buscamos elencar alguns fatores que contribuíram para a saída dos mesmos de sua pátria e a vinda para o Brasil. E posteriormente, buscamos identificar e relacionar a organização da escola desde o seu surgimento com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

No segundo capítulo, buscamos explicitar a escolha da metodologia utilizada: a metodologia da história oral combinada com fontes documentais, bem como por meio de depoimentos de ex- alunos, investigamos a concepção de educação da escola, buscando relacioná-la a política liberal e neoliberal.

No terceiro capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre gestão escolar, buscando em autores clássicos e contemporâneos como Libâneo(2004) e Paro(2003) os elementos essenciais para uma gestão escolar democrática. Dessa forma, contribuíram para a investigação três gestores do colégio. Por meio da análise de seus depoimentos sobre o período em que exerceram a direção na escola, buscamos analisar o papel dos mesmos na construção identitária do Colégio Colônia Holandesa.

Sendo assim, por meio de um recorte local, a educação dos imigrantes holandeses em Arapoti-PR, esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para a ampliação do conhecimento na área da História da Educação Brasileira.

## **1. A HOLANDA NO FINAL DO SÉCULO XIX: SAÍDA DOS IMIGRANTES EM BUSCA DE NOVAS “POSSIBILIDADES”**

No século XIX, diversos países europeus como a França, Alemanha, Rússia, EUA, entre outros, enfrentaram inúmeros conflitos devido à Revolução Industrial<sup>1</sup> e ao aumento populacional que ocorriam nesse período.

A Holanda, país pertencente ao Reino dos Países Baixos, também foi afetada pelo processo de industrialização vigente na Europa, no entanto, a falta de território para desenvolver a agricultura, trouxe inúmeras dificuldades para o país como a falta de trabalho, uma vez que, pelo fato de mais da metade do país localizar-se abaixo do nível do mar e dos rios, não possuía espaços suficientes para desenvolver a agricultura, de forma a atender o mercado externo (CORDEIRO, 2007).

Segundo Cordeiro (2007, p. 26) “ [...] a Holanda, em relação aos outros países da Europa, possuía um desenvolvimento periférico, por ser um país pequeno. No entanto, era um país densamente povoado”. Dessa forma, faz-se necessário conhecer um pouco sobre o contexto político, econômico e social da Holanda do século XIX para se compreender alguns fatores que contribuíram para a saída desses imigrantes de sua pátria e a vinda para o Brasil.

Ao longo do século XIX, o Estado holandês se consolidaria sob um regime monárquico e princípios constitucionais, principalmente com a Constituição de 1848. Após um período de domínio francês, a monarquia restabeleceu-se em 1815 com a Dinastia de Orange, formando-se então o Reino Unido dos Países Baixos, com a união entre Holanda, Bélgica e Luxemburgo. Após alguns anos, em 1830, os belgas deixaram esta unidade, no entanto, os vínculos dinásticos com Luxemburgo mantiveram-se até o ano de 1890 (CHAVES, 2011, p. 17).

Durante o reinado da Rainha Guilhermina ( de 1890 até o ano de 1948), o cenário político europeu foi marcado pelas duas grandes guerras mundiais. Já no início do século XX, os tempos de crise enfrentados pela população europeia evidenciavam-se, também, no intenso movimento migratório. Grandes populações

---

<sup>1</sup> A Revolução Industrial não foi um episódio com um princípio e fim [...] foi uma mudança revolucionária, onde ocorreram transformações econômicas que chegaram longe o bastante para estabelecer uma economia substancialmente industrializada, capaz de produzir, em termos amplos, tudo que desejasse dentro dos limites das técnicas disponíveis, uma “economia industrial amadurecida (HOBBSBAWM, 2006, p.21). Para saber mais sobre a Revolução Industrial, ler Hobsbawm(2006).

eram atingidas pela mobilidade, tanto no sentido campo-cidade, como na opção pela travessia oceânica, em busca de novos horizontes e perspectivas melhores de vida. Para os holandeses, não seria diferente (Ibdem, 2011, p. 18).

Para entender porque milhões de europeus deixaram suas pátrias, três fatores são apontados como predominantes: “[...] o primeiro é o acesso à terra e, portanto, ao alimento; o segundo, a variação da produtividade da terra; e o terceiro, o número de membros da família que precisam ser mantidos”. (Ibdem, 2011. p.18 *apud* KLEIN, 1999, p.14).

Sendo assim, alguns desses fatores podem ser observados no relato de Hilbert Kok (informação verbal)<sup>2</sup>, o qual explicita que após a Segunda Guerra Mundial, vários países passaram por muitas dificuldades, falta de recursos, inclusive a Holanda. As famílias eram grandes e faltava espaço, terras para serem divididas entre os filhos. Então, as famílias resolveram vir para o Brasil em busca de melhores condições de vida para seus filhos.

Podemos dizer que além da busca por “novas possibilidades”, os imigrantes também eram incentivados pelo governo brasileiro, o qual objetivava reocupar os chamados “espaços vazios” do território brasileiro (já ocupados por índios e caboclos); e também intermediados por uma Comissão de Imigração na Holanda, que mantinha contato com as colônias de Carambeí e Castro já instaladas no Paraná, novas levas de famílias holandesas vieram para a região (CAMARGO & BENATTE, 2014, p.222).

O governo brasileiro além de buscar reocupar os chamados espaços vazios do território brasileiro, objetivava também promover o branqueamento do país, facilitando e dando preferência a vinda de imigrantes europeus para o mesmo.

Acerca do objetivo de branquear o país, Furtado (2000), citado por Nascimento (2008, p.42) afirma que “[...] havia nítido racismo da parte daqueles que faziam a política imigratória. Daí porque se deu preferência grandemente à imigração dos europeus: alemães, italianos, poloneses”.

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida por KOK, H. Entrevista I. [mar.2013]. Entrevistador: Carla Roseane de Sales Camargo. Arapoti, 2013. 1 arquivo. mp4 (50:20 min.). In: CAMARGO & BENATTE. **Semióforos da Etnicidade**. Ateliê de História UEPG, 2 (1): 221-231, 2014

A elite cultural do país apostava na vinda dos imigrantes europeus, baseados na “[...] suposta “superioridade inata” de alguns povos europeus para o trabalho ( KREUTZ, 2005, p. 152).

Dessa forma, Nascimento (2008, p.42) explicita que durante o século XIX, o objetivo de branqueamento do país determinava a escolha das etnias que deveriam imigrar para o Brasil. A imigração havia sido favorecida pelas políticas oficiais com o objetivo de desenvolver o país, tendo-se como referência os Estados Unidos, uma vez que, este passava por um rápido desenvolvimento . Por isto, a formação de núcleos rurais etnicamente homogêneos foi favorecida, inicialmente, pelas políticas oficiais ( KREUTZ, 2005, p. 154).

Os imigrantes vinham para o Brasil com a promessa de ocupar um território próprio, onde poderiam se desenvolver com autonomia nas suas colônias, com liberdade de ministrar ensino para os seus filhos na sua língua pátria, sendo isentos de impostos e outros malefícios, desde que habitassem no local e produzissem para abastecer o mercado interno ( Ibidem, 2008, p. 41).

Conforme a historiadora Hilda de Oliveira Ladeira (1976, p.17), principalmente depois da emancipação política (1853), o Paraná começou a atrair imigrantes que, inicialmente, colonizaram as vizinhanças da capital, tanto na região dos campos de Curitiba como nas regiões limítrofes de florestas. Incrementou-se um tipo de colonização basicamente orientada para o estímulo de uma agricultura que suprisse as necessidades de abastecimento. Providências conjuntas dos governos imperial e provincial permitiram o estabelecimento de núcleos coloniais nas proximidades dos centros urbanos, sobretudo no planalto de Curitiba ( CAMARGO & BENATTE, 2014, p. 221).

No Paraná, duas décadas depois da instalação da Província, a colonização com base no imigrante entrou em sua fase mais intensa: de 1868 a 1878 instalaram-se alguns núcleos coloniais por iniciativa oficial ou particular. A intensificação da propaganda imigratória no exterior, a construção de ferrovias, a abolição da escravidão e a proclamação da república intensificaram a entrada de imigrantes, alcançando quotas anuais de 200 mil imigrantes por ano ( Ibidem, 2014, p.221).

A imigração introduziria no meio rural paranaense uma relativa mudança na estrutura agrária, com possibilidades de acesso à pequena e à média propriedade. Em busca dessas novas “possibilidades”, muitos imigrantes holandeses desembarcaram no Paraná, em fins do século XIX e início do XX. Os primeiros a

chegarem foram os irmãos Jan e Leendert Verschoor e Jan Vriesman. Primeiramente, fixaram-se na cidade de Irati, fundando a colônia de Gonçalves Junior. (CORDEIRO, 2007, p. 41 *apud* CAMARGO & BENATTE, 2014, p. 221).

No entanto, a distância dessa cidade dos centros consumidores (aproximadamente 100 quilômetros de Ponta Grossa), a incidência de doenças como a malária, a falta de água potável e de assistência médica, entre outras dificuldades, forçou o retorno de grande parte desses imigrantes à Holanda (Ibdem, 2014, p.221).

Os que decidiram ficar migraram para Carambeí, fundando em 1911, uma colônia agrícola. Segundo Ladeira (1976, p.21), a maioria desses homens e mulheres, originários das docas de Roterdã, jamais haviam trabalhado a terra; encontravam-se desempregados e vieram “refazer a vida” no Brasil. Apesar das dificuldades iniciais enfrentadas na Colônia Gonçalves Junior, o pequeno grupo de imigrantes (em torno de 52 pessoas) estabeleceu-se em Carambeí dedicando-se inicialmente à cultura de trigo; logo intensificaram a criação de gado leiteiro visando obter adubo orgânico necessário à fertilização dos campos. O relativo sucesso da colonização holandesa em Carambeí, constatado pela visita oficial do Embaixador Holandês em 1933, estimulou a vinda de novos contingentes imigratórios (Ibdem, 2014, p. 222).

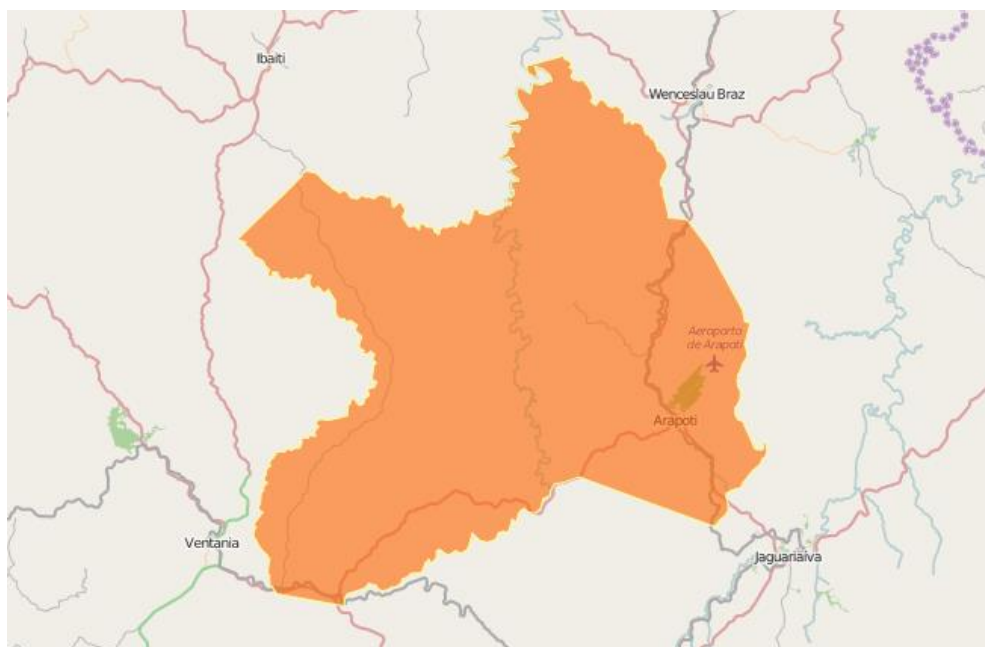
Em 1951, uma nova colônia – Castrolanda – foi fundada na região dos Campos Gerais- PR. O município de Castro foi apontado como ideal para o estabelecimento de uma nova colônia pela sua proximidade com a colônia de Carambeí. Castrolanda situa-se a 6 km a sudoeste de Castro, cidade-sede do município. A fundação dessa colônia tinha como principal objetivo econômico a produção de laticínios para somar-se à produção da colônia de Carambeí (Ibdem, 2014, p. 222).

Segundo Ladeira (1976, p.31), para atender a necessidade de aumentar a produção do leite e o crescimento natural da população, os holandeses estabelecidos em Carambeí e Castrolanda decidiram elaborar um projeto de imigração e colonização. Este previa a compra de seis mil hectares de terra para a instalação de 100 famílias, compostas por 60% de novos imigrantes e 40% de famílias das colônias já existentes. Tal projeto culminou na fundação de um novo núcleo na região – a colônia Holandesa de Arapoti (Ibdem, 2014, p.222).

Arapoti localiza-se no interior do Paraná, numa colina cercada de campos e pastagens naturais, na zona fisiográfica dos Campos Gerais-PR. Em 1934, foi elevada à categoria de município.

Inicialmente, a Lei Municipal n.º 02, de 8 de outubro de 1908, criou o Distrito Judiciário de Cerrado, primeiro nome dado ao lugar. Em 1912, iniciou-se a construção da estrada de ferro que cortaria o município. Assim, a partir dessa data, a cidade recebeu imigrantes de origem espanhola e polonesa, os quais vieram para trabalhar na construção dessa estrada de ferro. No ano de 1913, foi inaugurada a estação ferroviária denominada Cachoeirinha<sup>3</sup>.

FIGURA 1- Localização de Arapoti<sup>4</sup>.



Em 1934, Cachoeirinha passa a ser Distrito Administrativo de Jaguariaíva. O Decreto-Lei Estadual n.º 199, de 30 de dezembro de 1943, alterou a denominação de Cachoeirinha para Arapoti, sendo assim, emancipou-se como município e cidade em 18 de dezembro de 1955<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/parana/arapoti>> Acesso em: 12 de fev. 2015.

<sup>4</sup> Informações sobre o município de Arapoti. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historicoparana/arapoti/infograficos:-historico>> Acesso em 12 de fev.2015.

<sup>5</sup> Informações sobre o município de Arapoti. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historicoparana/arapoti/infograficos:-historico>> Acesso em 12 de fev.2015.

Os imigrantes holandeses chegaram em Arapoti em junho de 1960. Segundo relato de Hilbert Kok, a viagem de navio durou dezessete dias, foi tranquila, no entanto, a vinda do porto de Santos a Arapoti foi difícil, uma vez que não havia estradas asfaltadas e pavimentadas. A chegada dos mesmos também causou momentos de tensão; sabiam que seriam recebidos por migrantes da colônia Castrolanda, já instalados na sede da fazenda comprada pelas colônias de Carambeí e Castrolanda com o objetivo de aumentar a produção de laticínios; e que teriam, a partir de então, que conviver cotidianamente com pessoas que desconheciam, sejam imigrantes já estabelecidos, sejam nacionais (CAMARGO & BENATTE, 2014, p.223).

Ao chegarem, as seis primeiras famílias imigrantes se depararam com apenas três casas prontas, além da casa da fazenda que serviu de casa pastoral para o pastor Muller e um barracão, imediatamente transformado em escola e igreja. Logo começaram a construir outras casas provisórias, e em seis meses levantaram a primeira igreja, a primeira escola e o primeiro barracão da Cooperativa Agroindustrial (CAPAL) com vinte e um sócios, todos de nacionalidade holandesa (Ibdem, 2014, p. 223). Segundo os dados do IBGE de 2008, possui aproximadamente 30.000 habitantes.

### **1.1 RECONSTRUÇÃO DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA EM ARAPOTI-PARANÁ**

A escola primária, frequentada pelos descendentes de imigrantes holandeses em Arapoti, foi fundada em julho de 1960, devido a necessidade de oferecer aos seus filhos em idade escolar, o ensino de Língua Portuguesa e a adaptação aos costumes da nova Pátria (PPP, 2009, p. 5).

O Colégio Colônia Holandesa, desde o seu início, teve como entidade mantenedora a Igreja Evangélica Reformada, a qual contribui com a administração financeira do Colégio, desenvolve um trabalho de fiscalização e distribuição da renda obtida por meio de suas mensalidades, sendo aplicada na sua totalidade em benefício da escola, não revertendo nenhum valor para seus membros mantenedores (PPP, 2009, p. 13).

Segundo Ian Hagen<sup>6</sup>, nos primeiros quatro meses a escola e a Igreja funcionavam no mesmo espaço. Durante a semana, o barracão de madeira, abrigava a escola, e aos finais de semana, a Igreja Evangélica.

### **Figura 02**

Escola- Sala de aula- década de 1960



**Fonte:** Museu O Imigrante Holandês de Arapoti-PR

Inicialmente, a escola atendia num único espaço, aproximadamente, vinte e cinco crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Nesses quatro meses, o ensino ficou por conta de Anny Koopman, a qual trabalhava como auxiliar de limpeza na Escola Holandesa de Castrolanda. Embora não fosse formada para ser professora, Anny Koopman recebeu orientações do professor Epema, também da Escola de Castrolanda, de como deveriam ocorrer as aulas numa escola com crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem.

Posteriormente, chegou na colônia de Arapoti, a professora Relindes Bornmann, a qual veio de Castro. Descendente de imigrantes alemães, a referida professora ensinava o ensino da Língua Portuguesa.

Kreutz (2005, p.151), explicita que “ o pertencimento étnico, ou seja, a forma como vai se estabelecendo a configuração étnica de um grupo, não é uma realidade

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida por HAGEN, J. Entrevista I. [mar.2015]. Entrevistador: Carla Roseane de Sales Camargo. Arapoti, 2015. 1 arquivo. mp4 (43:09 min.).

muda. Ela é fonte de sentido e construção do real”. Assim, podemos dizer que embora no início, a maior preocupação dos imigrantes fosse aprender a Língua Portuguesa, eles nunca abandonaram a sua língua materna, a sua cultura. Isso pode ser evidenciado por meio do depoimento: “ *Tínhamos aulas todos os dias, de Português e Holandês. De manhã, Português e a tarde de Holandês, precisamos preservar a nossa cultura*” (S1).

Conforme um dos depoentes “ [...] *a professora falava em holandês e pedia para que os alunos traduzissem em português. Ela nos ensinava a Língua Portuguesa por meio de hinos evangélicos*”(S1).

Os imigrantes holandeses se preocuparam desde o início com uma educação “tanto no sentido amplo, da formação de valores morais e religiosos, quanto no sentido estrito, da escolarização” ( CHAVES, 2011, p.39).

No início da década de 1960, o Brasil foi marcado por uma intensa efervescência cultural e política. Os princípios do nacional-desenvolvimentismo marcado pelos investimentos em áreas como a educação, a industrialização, a energia, o setor de transportes e a alimentação gerados por Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek na década de 1950, deram bons resultados e atingiram camadas cada vez maiores da sociedade brasileira (KAPP et al, 2012, p. 58).

Cabe ressaltar ainda que a década de 1960, foi marcada pelo golpe civil-militar de 1964 no país, o qual deu início a ditadura militar no mesmo. Acerca desse período Netto declara que:

[...] Foram vinte longos anos que impuseram à massa dos brasileiros a despolitização, o medo e a mordaça: a ditadura oprimiu ( através dos meios mais variados, da censura à onipresença policial-militar), reprimiu (chegando a recorrer a um criminoso terrorismo do Estado) e deprimiu (interrompendo projetos de vida de gerações, destruindo sonhos e aspirações de milhões e milhões de homens e mulheres). Para durar por duas décadas, o regime do 1º de abril de 1964 teve que perseguir, exilar, torturar, prender e assassinar (e/ ou fazendo “desaparecer”) operários e trabalhadores rurais, sindicalistas, estudantes, artistas, escritores, cientistas, padres e até mesmo burgueses e militares que tinham compromissos com a democracia- o que significa que aqueles vinte anos foram também de resistência ( NETTO, 2014, p.17).

Podemos dizer que esse período marcou profundamente a história do país, pois foram implementadas mudanças em todos os âmbitos- social, econômico e educacional. Neste último, teve início uma nova corrida contra o tempo pelo atraso

da educação, com a implementação de políticas de reformulação do ensino técnico, industrial e secundário e programas de qualificação para trabalhadores, visando suprir as carências de trabalhadores qualificados para a indústria nacional ( NETO, 2015, p.189).

Sendo assim, na educação, ocorreu um processo de expansão do ensino. Entre 1940 e 1970, houve um intenso crescimento demográfico e urbanização. Estes dois fatores acabaram por provocar um aumento de demanda potencial e da procura efetiva de educação escolar. Essa procura abrangeu tanto a população de idade própria para a escolarização, quanto a população que, fora da faixa etária, se encontrava marginalizada pelo sistema educacional, sem ter recebido, nem em tempo certo, nem em quantidade mínima, a educação sistemática de que necessitava (ROMANELLI, 1978, p. 74).

Em relação ao aumento de demanda potencial e da procura efetiva de educação escolar, Kreutz (2005, p. 155), explicita que de acordo com sua tradição anterior em relação ao processo escolar, algumas etnias de imigrantes começaram a pressionar o governo brasileiro em favor de escolas públicas. Outras, como é o caso dos imigrantes holandeses em Arapoti-PR, iniciaram um processo de escolas, prevalentemente comunitárias, uma vez que, haviam se estabelecido em núcleos com homogeneidade étnica.

Ainda para Romanelli (1978), a expansão do ensino no Brasil nesse período (1940-1970) pode ser observado no aumento efetivo da matrícula escolar realizada em todos os níveis de ensino: ensino primário, ensino médio e ensino superior.

No entanto, apesar de se ter evidenciado nesse período um progresso no setor do ensino, a autora afirma que essa expansão não esteve isenta de deficiências quantitativas da expansão do ensino.

A partir da análise de dados quantitativos<sup>7</sup>, Romanelli (1978) explicita que as deficiências quantitativas da expansão do ensino entre 1940-1970, podem ser explicadas a partir da análise de três aspectos da marginalização educacional: a oferta insuficiente, o rendimento interno do sistema escolar e a discriminação social.

Quanto a oferta insuficiente, a autora afirma que a expansão do ensino não foi suficiente para atingir a população em idade própria ( população de 5 a 24 anos)

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre esses dados quantitativos, ler: ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

para receber educação escolar, pois em 1970, cerca de 70% dessa faixa etária ainda permaneceram fora das escolas.

Em relação ao rendimento interno do sistema escolar, Romanelli declara que:

[...] o alto grau de seletividade do sistema, “peneirando” a maior parte da população que nele ingresse, no decorrer da vida escolar, faz com que exista enorme descompasso entre os diferentes níveis e, sob alguns aspectos, num mesmo nível, entre as várias espécies que o compõem [...] de cada 1.000 alunos admitidos à 1ª série primária, em 1960, apenas 56 tenham conseguido ingresso no ensino superior, em 1971, conforme dados do Ministério da Educação e Cultura (ROMANELLI, 1978, p. 88).

Os fatores atuantes no processo de seletividade escolar podem ser explicitados a partir dos relacionados com o contexto global, em que se instala a escola, e os relacionados com a ordem interna do sistema (Ibdem, 1978, p.93).

No primeiro caso, encontram-se os fatores de ordem econômica, social e cultural, que atuam sobre o aluno, no intuito de fazê-lo enfrentar, na escola, uma luta desigual para assegurar sua permanência. Nesses fatores são compreendidos desde o estado de penúria da família, o qual impossibilita a aquisição de material escolar e alimentação adequada, até a necessidade de a família transformar todos os seus membros ativos, inclusive os mais jovens, em trabalhadores para garantir, através da maior quantidade de trabalho à venda e sua sobrevivência (Ibdem, 1978, p. 93).

No segundo caso, pesa fortemente no rendimento escolar a estrutura arcaica da escola, que resiste a qualquer tentativa de modernização. A existência de métodos tradicionais de ensino e avaliação; a ênfase na retenção de conhecimentos inúteis; a falta de recursos, materiais adequados, a alta porcentagem de professores leigos e mal preparados são alguns dos fatores responsáveis pelo baixo índice de rendimento do sistema (Ibdem, 1978, p. 94).

Acerca do funcionamento da Escola Rural da Colônia Holandesa em 1961, um dos depoentes declara que *“Tínhamos aulas todas as manhãs de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Ensino Religioso e a tarde aulas de Holandês. A professora Relindes era bastante rígida, tinha jeito alemão. Ela falava em Holandês e nós traduzíamos para o Português [...] Se alguma criança respondesse errado nos testes orais, era castigada: ela batia com a régua na nossa mão ou nos fazia ajoelhar em grãos de milho”*(S1).

Evidenciamos a partir da narrativa acima, que em relação a prática pedagógica não havia método de prática de ensino específico, bem como volta-se ao ensino tradicional ao priorizar a organização da classe, sob disciplina rígida em função da recepção do conteúdo, o professor como transmissor do conhecimento e o aluno como mero receptor dos conhecimentos transmitidos pelo professor.

Quanto ao terceiro aspecto da marginalização educacional, a discriminação social, a autora declara que:

[...] Na década de 1960, o Estado passou a reconhecer, como válido, o mesmo ensino dado em todas as escolas, quer tivessem elas ou não as mesmas condições de funcionamento [...] Na verdade, o direito de todos à educação não passou, na vida real da sociedade, do direito de todos aqueles que se mostrassem capazes, segundo os padrões ditados pelos valores das classes dominantes (ROMANELLI, 1978, p. 105).

No Brasil, esses aspectos de conteúdo e métodos aplicados ao ensino, segundo os valores alheios aos reais valores das classes populares, são muito responsáveis pelo revés, na escola, de significativa parcela da população e pelas condições de desigualdade com que lutam essas classes pelo acesso à escola (Ibdem, 1978, p. 105).

Em 1961 foi fundada a Escola Rural da Colônia Holandesa, a qual passou a funcionar em um novo prédio de madeira construído pela própria comunidade da Colônia. Esta sob a responsabilidade da professora Relindes Bornmann, a qual exercia papel de professora e diretora ao mesmo tempo, continuava a atender uma clientela escolar de 1ª a 3ª série, em forma de classe multisseriada. E em 1962, implantou-se a última série do primário, isto é, a 4ª série, continuando em regime multisseriado (PPP, 2009, p. 5).

Neste mesmo ano é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), a qual sinalizou um grande avanço para a unificação do ensino no país.

A Lei 4024/61 previa a obrigatoriedade do ensino primário, no entanto, a oferta insuficiente de escolas mantidas pelo poder público em Arapoti, incentivou os imigrantes holandeses a construírem uma escola própria na Colônia de Arapoti.

Já em relação ao Ensino Médio, o art. 36 da Lei 4024/61 assegurava que:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos

completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo (BRASIL, 1961).

Conforme relato de um depoente, a maioria dos imigrantes holandeses que contavam com onze anos ou mais ao chegarem à Arapoti, não foram para a escola, pois com essa idade já haviam concluído o ensino primário na Holanda.

Dessa forma, a oferta insuficiente de escolas secundárias, bem como à distância da Colônia até a cidade de Arapoti, fizeram com que esses imigrantes não prosseguissem seus estudos e se dedicassem exclusivamente, a ajudar as famílias na agricultura e na leiteria.

Os alunos imigrantes ao concluírem o ensino primário na escola da colônia, eram transferidos para a Escola Estadual Rui Barbosa, localizada na cidade de Arapoti. Esta escola era a única do município a ofertar o ginásio e o colegial.

As dificuldades encontradas pelos imigrantes para prosseguirem seus estudos, bem como as primeiras impressões obtidas no trajeto entre a Colônia e a Cidade de Arapoti continuam vivos na memória do grupo, conforme o relato de um dos depoentes: *“ O Ginásio só tinha na cidade, e este funcionava a noite. Nós íamos a cavalo ou de bicicleta. O retorno para casa era muito difícil, pois quase não enxergávamos o caminho na escuridão. Em dias chuvosos, o retorno era ainda pior”*(S1).

A Lei 4.024/61 foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento (ROMANELLI, 1978, p.185).

A partir de 1961 a Escola Rural da Colônia Holandesa recebeu professores vindos de diversas partes da Holanda, bem como também passou a contratar, em 1962, professoras brasileiras.

Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil viveu sob o domínio de uma ditadura militar. Nesse período, o país foi comandado por presidentes originários do alto oficialato do Exército e indicados pela cúpula militar para ocupar o cargo, sem qualquer interferência ou participação da sociedade nesse processo ( KAPP et al, 2011, p.76).

Ao assumirem o comando do país, os militares implantaram um Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) em 1964, com o objetivo de controlar a inflação, recuperar a capacidade de crescimento econômico, ampliar a oferta de

empregos, corrigir os déficits da balança de pagamentos e diminuir os desequilíbrios regionais por meio de três grandes investidores: o Estado brasileiro, os grandes empresários nacionais e o capital internacional (Ibdem, 2011, p. 83).

Apesar do PAEG provocar a sensação de fortalecimento da economia por um curto período, em 1973 o modelo já estava esgotado, pois a crise do petróleo vivenciada pelos Estados Unidos e pela Europa no ano anterior, atingira também a economia brasileira (Ibdem, 2011, p. 84).

Segundo Kapp et al (2011) os militares ao se afastarem do poder, deixaram o país em uma situação financeira lastimável, com altos índices de inflação e desemprego. Portanto, a prosperidade da economia brasileira durou apenas enquanto as condições internacionais eram favoráveis.

Sendo assim, as rupturas ocorridas nesse período atingiram tanto o campo político-administrativo quanto o econômico,

[...] a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. Destaque-se que esse fenômeno de ruptura política para a preservação da ordem socioeconômica foi constantemente proclamado pelos discursos políticos proferidos por ocasião das comemorações cívico-militares ao longo dos vinte anos da ditadura (SAVIANI, 2008, p. 364).

As manifestações populares, os movimentos grevistas, as publicações que constestavam o regime e a livre produção cultural também foram duramente combatidas pelos presidentes militares, pois eram vistas como um risco para a ordem estabelecida (KAPP et al, 2011, p.77).

Além das mudanças apontadas acima nos campos político-administrativo e econômicos, a educação brasileira, também vivenciou mudanças, pois teve que procurar atender os interesses da estrutura de poder instaurada. Sobre as mudanças ocorridas a partir de 1964:

[...] o sistema educacional foi marcado por dois momentos distintos. O primeiro, atrelado a implantação do regime e à política de recuperação econômica, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional. Já o segundo momento se consubstanciou no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise. Mais do que isso, o regime percebeu por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o

sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (ROMANELLI, 1978, p. 196).

Assim, sob a influência de acordos internacionais como o MEC- USAID<sup>8</sup>, foi aprovada em 1971, a Lei 5.692, a qual apresentava uma reforma no antigo ensino primário e médio, instaurando o ensino de 1º e 2º graus.

Dentre as mudanças introduzidas na estrutura do ensino pela Lei 5.692, podemos citar a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, compreendendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Essa ampliação, também aumentou as obrigações do Estado com relação à educação do povo, uma vez que, a expansão do ensino decorrente desta Lei, passou a exigir uma maior capacidade de adaptação à realidades inexistentes nos tradicionais cursos primário e ginásial ( ROMANELLI, 1978, p. 237).

Os objetivos gerais da nova Lei 5.692/71 permanecem idênticos aos da Lei anterior (4.024/61), podendo ser observados em seu art. 1º:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania ( BRASIL, 1971).

Ainda em relação a estrutura do ensino, Romanelli (1978, p. 237) explicita que a reforma educacional de 1971 ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, eliminando assim, um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginásial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão; bem como eliminou o dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, criando uma escola única de 1º e 2º graus, sendo que o primeiro grau, visava além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau com vistas à habilitação profissional de grau médio.

Quanto aos conteúdos, a nova lei determinou que os currículos de 1º e 2º graus deveriam ter um núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e uma parte diversificada, nas quais deveriam recair as escolhas dos

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre os Acordos MEC/USAID, ler: FAZENDA, I. C. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1988, p.60-64.

estabelecimentos de ensino dos respectivos Estados. Na organização do currículo são incluídas as seguintes matérias obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, nos currículos plenos de 1º e 2º graus (ROMANELLI, 1978, p. 240).

Dessa forma, sob a égide da Lei 5.692, em 1977, o prédio de madeira da Escola Colônia Holandesa foi demolido, dando lugar a um novo prédio de alvenaria, construído pela Fundação Educacional do Paraná (Fundepar), instituída em 1962. E no ano seguinte, foi construído um prédio adequado ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos, o qual funcionava em caráter experimental e oferecendo assistência aos filhos de funcionários da Fábrica de queijos e da Cooperativa Capal, empresas criadas e mantidas pelos imigrantes holandeses.

Em 1979, a Escola Colônia Holandesa passou por algumas mudanças: deixou de funcionar na modalidade multisseriada, passou a atender alunos da zona rural e urbana do município de Arapoti, bem como ampliou o quadro de professores. Neste ano, foram contratadas duas professoras pela Prefeitura Municipal de Arapoti: as professoras Plonia Lydia H. Goosen e Denise Aparecida Alves; duas professoras contratadas em caráter particular: Maria de Fátima Loyola Rosa e Edeutrand Neubauer Moser e a professora Anneke Elgersma, do quadro próprio do Magistério do Estado do Paraná (PPP, 2009, p. 5).

Na década de 1980, o Brasil passa por profundas mudanças. No final da primeira metade desta década, o Estado brasileiro se tornaria democrático. Todavia, não ocorreu a ruptura com o clientelismo político, a expansão dos direitos de cidadania e a consolidação dos movimentos sociais. O que prevaleceu na transição autoritarismo–democracia foram os acordos políticos que deram o processo de transição um caráter estritamente conservador, uma vez que se mantiveram no poder os grupos que lá já estavam, como o MDB e a Arena, e que se transformaram em PMDB e PDS, respectivamente, partidos que compunham a maioria das principais casas legislativas do País (SANTOS, 2010, p.49).

Em relação a política econômica desse período,

[...] a política econômica foi marcada por problemas que já existiam antes- descontrolado financeiro, inflação enorme, déficit público- custaram ao governo uma grande queda da popularidade. Foi instituído o Plano Cruzado, com uma nova moeda, como tentativa de reequilibrar a economia e, ao mesmo tempo, restaurar o prestígio de Sarney. Mas as medidas tomadas- aumento de salários e congelamento de preços- se revelaram equivocadas.

Ocorreu um transitório momento de euforia, com uma corrida aos bens de consumo, mas a forte demanda abalou o congelamento- a inflação retornaria, com o fracasso do Plano Cruzado [...] ( FAUSTO, 2002, p.116).

Os resquícios da ditadura militar continuam presentes nesse período, atingindo os diversos setores da vida nacional.

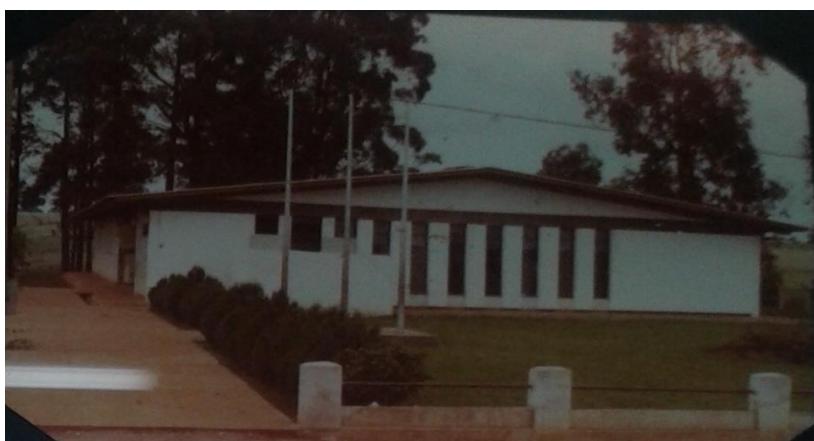
Ainda em relação às mudanças ocorridas na década de 1980, Saviani declara que:

[...] essa década foi marcada por um conjunto de fatores como o processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores, as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento das ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos ( SAVIANI, 2008, p. 413).

Sendo assim, em 1982, por meio de sua mantenedora, a Igreja Evangélica Reformada de Arapoti, foi implantada uma Diretoria composta pelos imigrantes: Yde Van der Goot, Tenntje J. Elgersma e Jan Borg, os quais tornaram-se responsáveis pela administração da escola, deixando a cargo da professora Edeltraud Naubauer Moser os aspectos pedagógicos. No mesmo ano, o Prefeito Municipal de Arapoti, Sr. Dirceu Novochadlo, através do Decreto nº 131/82, criou as escolas rurais do município, dentre as quais incluiu-se a Escola Rural da Colônia Holandesa, sendo então autorizado, o funcionamento do ensino de 1º Grau de 1ª a 4ª série (PPP, 2009, p. 5).

### **Figura 03**

Escola Colônia Holandesa- década de 1980



**Fonte:** Museu O Imigrante Holandês de Arapoti- PR

Outras mudanças ocorreram na escola a partir de 1984. Neste ano, foi contratada pelo Presidente da Diretoria Local da escola, a professora Maria José de Almeida Guerke, funcionária efetiva do Estado, que foi cedida por este para assumir a Direção do referido Colégio. Em relação a sua contratação, a depoente declara:

*“Fui cedida pelo Estado por meio de um convênio de comodato. Eu deveria dirigir a escola e dar aulas ao mesmo tempo. Em troca, a prefeitura exigiu que o Colégio concedesse 20 bolsas de estudos a alunos brasileiros” (S4).*

No mesmo ano em que finda o governo militar no Brasil (1985), a escola sob a direção da professora Maria José Guerke passa a funcionar em caráter particular, inicia a implantação de forma gradativa da 5ª a 8ª série do Ensino de 1º Grau, bem como passa a denominar-se Escola Colônia Holandesa- Ensino de 1º Grau.

*“Assim que assumi a Direção da escola, contratei novas professoras brasileiras, pois eles(imigrantes) queriam muito aprender a nossa língua” (S4).*

Em 1988 é promulgada a Nova Constituição Federal brasileira, depois de inúmeras dificuldades na fase de elaboração. Esta tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes (NEVES, 1999, p. 99).

A Constituição de 1988 trouxe aspectos positivos e negativos para o país. A respeito desses aspectos:

[...] como positivo, há a garantia dos direitos dos cidadãos- por exemplo, o direito de obter informações nos órgãos do Estado, o direito das minorias, dos índios-, como nunca existiu no passado. Do lado negativo há o fato de ter sido aprovada em clima nacionalista, dificultando reformas econômicas necessárias, e também seu detalhamento excessivo, entrando em questões que não são do âmbito constitucional. Isso aconteceu porque no Brasil não se acredita, ou não se acreditava, que as leis vão ser executadas; assim, os constituintes quiseram por na Constituição tudo que se considerasse justo (FAUSTO, 2002, p. 117).

No campo educacional, a nova Constituição trouxe avanços em relação aos textos constitucionais anteriores, pois em seu artigo 206 estabelece que o ensino será ministrado nos seguintes princípios:

I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV-gratuidade do ensino público em estabelecimento oficiais;
- V-valorização dos profissionais de ensino;
- VI-gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade.

Embora a Constituição de 1988 tenha trazido mudanças significativas para o país, cabe ressaltar que estas não foram implantadas efetivamente, uma vez que, existe ainda uma enorme distância entre o plano legal (os direitos garantidos constitucionalmente) e o plano real.

Dessa forma, a melhoria no rendimento escolar e na qualidade de ensino asseguradas constitucionalmente, continuam sendo uma das principais metas a serem alcançadas pelo país.

Em relação aos deveres do Estado para com a educação, em seu artigo 208 estabelece que o Estado deverá garantir:

- I-ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II-progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede oficial de ensino;
- IV-atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade;
- V-acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI-oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII-atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de matérias didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A nova Constituição inovou ao apresentar a educação como direito social de todo cidadão, por ressaltar a presença de uma nova preocupação da sociedade brasileira com relação à educação: a questão da qualidade do ensino, bem como apresentar novas modalidades de instituições de ensino, não privilegiada pelas Constituições anteriores (NETO, 2015, p.206).

Nesse mesmo ano (1988) a professora Maria José Guerke, elaborou em consonância com o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, o primeiro Regimento Escolar do Colégio Colônia Holandesa. Este documento aponta como objetivos da escola:

- 1.2- Melhor rendimento do aluno em termos de aprendizagem mais dotados de significado. Otimização da aprendizagem;

- 1.2.1- Possibilitar maiores oportunidades educacionais à população em idade escolar residente na zona rural do Município;
- 1.2.3- Prover ambientes escolares melhores e mais adequados;
- 1.2.4- Estabelecer métodos que possibilitem a melhoria qualitativa dos padrões técnicos do ensino;
- 1.2.5- Adequar e melhorar os conceitos curriculares de modo atender ao núcleo comum obrigatório;
- 1.2.6- Proporcionar da 5ª a 8ª séries, na parte diversificada, atividades que venha de encontro com as necessidades locais para suprir as deficiências e dando-lhes condições à iniciação ao trabalho;
- 1.2.7- Consolidar Escola- Comunidade, a fim de integrar os pais no sistema escolar, dando-lhes liberdade de atuar junto aos professores e de co-participarem nas demais atividades escolares( REGIMENTO ESCOLAR ECH, 1988).

Buscando atender ao objetivo 1.2.6 acima explicitado, a Escola passou a ofertar, a partir de 1985, um curso técnico em técnicas agrícolas para os alunos do Ensino de 1º Grau a partir da 5ª série. Uma das entrevistadas relata que:

*“ Esse curso de técnicas agrícolas vinha de encontro às necessidades dos alunos, pois a maioria, após a escola ajudava os pais na agricultura, e após concluírem a 8ª série iam para o Instituto Cristão cursar agronomia” (S4).*

As aulas eram ministradas por engenheiros agrônomos, funcionários da Cooperativa Agroindustrial de Arapoti (CAPAL) e da Cooperativa de Castrolanda. Esse curso era ofertado três vezes por semana, após a oferta da educação geral do currículo pleno, conforme estabelecido no art. 4º da Lei 5.692/71:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos ( BRASIL, 1971).

Em relação ao objetivo 1.2.1 “Possibilitar maiores oportunidades educacionais à população em idade escolar residente na zona rural do Município”, uma das entrevistadas declara que *“ Nessa época, o município ainda não tinha escolas suficientes para atender a todos, bem como as poucas escolas existentes ficavam longe da Colônia Holandesa. E quanto as bolsas de estudo, eu dava preferência para alunos brasileiros que moravam na zona rural, pois sabia que eles moravam longe da cidade e poderiam vir junto com os holandeses para a escola” (S4).*

Quanto aos critérios adotados para a concessão de bolsas de estudos a alunos brasileiros, a diretora Maria Guerke explicita que não havia nenhum critério

formalmente documentado. Assim, dava-se preferência a alunos residentes na zona rural do município, proveniente de família de baixa renda, e uma das condições exigidas para a manutenção dessa bolsa era a não reprovação em nenhuma série.

A escola continuou a ofertar apenas o Ensino de 1º Grau até o ano de 2000. Até este ano, os alunos que concluíam seus estudos no Colégio Colônia Holandesa, tinham apenas duas opções: prosseguir seus estudos na cidade de Arapoti, no Colégio Estadual Rui Barbosa e/ou na Escola Estadual Telêmaco Carneiro ou mudavam-se para Castro, para estudar no Instituto Cristão.

Conforme mencionado anteriormente, as aulas eram ministradas em português no período matutino, e no período vespertino, em holandês. Em relação aos materiais didáticos utilizados nas aulas, uma das entrevistadas declara que:

*“Como os materiais vindos da Holanda eram utilizados apenas nas aulas de Holandês, nós tínhamos poucos materiais didáticos, no entanto, eu escrevia para as editoras brasileiras e estas me enviavam inúmeros livros didáticos, os quais eram utilizados pelos alunos e professores” (S4).*

Ainda para a referida professora, a falta de materiais didáticos não impedia o desenvolvimento e crescimento da escola, pois a procura de vaga na mesma crescia constantemente. Assim, em 1995, foi construído pela própria escola, um novo prédio, com mais quatro salas de aulas, para atender a nova demanda.

Em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei nº 9394. O conteúdo desta Lei pouco veio a acrescentar ao que já havia sido posto na anterior, no entanto, uma de suas inovações foi apresentar uma concepção de educação mais ampla, inclusive com a introdução do conceito de educação escolar ( NETO, 2015. p. 211).

Acerca da nova organização dos níveis de ensino, o art.21 da Lei nº 9.394/96 estabelece que:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:  
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;  
II - educação superior ( BRASIL, 1996).

Dentre os avanços da educação com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação destacam-se: a consagração do princípio de avaliação como parte central da organização da educação nacional; em relação à educação básica,

a preocupação com a verificação do rendimento escolar; o professor como eixo central da qualidade da educação; o aperfeiçoamento continuado do professor; a avaliação do desempenho dos professores; a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; definição dos parâmetros para aplicação dos recursos previstos em lei e a apresentação de formas de controle das receitas públicas aplicadas à educação, na tentativa de dar transparência ao processo ( NETO, 2015, p. 213).

As mudanças também continuaram no Colégio Colônia Holandesa. Em 1998, devido a aposentadoria da professora Maria José Guerke, assume a direção da Escola, a professora Rosi Rogenski Ferreira. Esta ampliou o quadro de funcionários, contratando mais professores para a escola, reorganizou os horários de funcionamento, bem como implantou no ano de 2000, o Ensino Médio. Ainda nesse ano, a Escola passa a denominar-se Colégio Colônia Holandesa- Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Uma nova mudança na legislação educacional brasileira ocorre em 2005, com a sanção da Lei 11.274/06, a qual torna obrigatória o ensino fundamental de 9 anos no país, com a matrícula dos alunos aos 6 anos de idade. Alterando os artigos 32 e 87 da Lei 9.394/96, a Lei 11.274/06 estabelece que:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão;

Art. 87, § 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.

§ 3º, I- matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental ( BRASIL, 2006)

Assim, atendendo ao disposto na Lei 11.274/06, o Colégio Colônia Holandesa passa a ofertar, em 2009, o ensino fundamental de 9 anos conforme o ato administrativo nº 75/09 expedido pelo Núcleo Regional de Educação de Wenceslau Braz.

## 1.2 Os princípios cristãos como base dos fundamentos pedagógicos do Colégio

O surgimento e funcionamento do Colégio Colônia Holandesa está fortemente atrelado a Igreja Evangélica Reformada de Arapoti (IER), pois desde a chegada dos imigrantes holandeses em Arapoti, a escola e a igreja funcionavam no mesmo espaço, bem como a escola teve como sua mantenedora a IER. Sobre esta relação, um entrevistado declara que “*Os imigrantes trouxeram na bagagem apenas a igreja, a escola e a cooperativa*” (S1).

Fica evidente nessa narrativa que “ [...] essas três instituições constituem os “eixos” em torno dos quais se estruturam a memória e a identidade do grupo étnico no local” (CAMARGO & BENATTE, 2014, p. 225).

Essa relação também é evidenciada no Estatuto Social da Associação do Colégio Colônia Holandesa, ao explicitar os principais objetivos da Associação, formada por membros professos da IER de Arapoti da comunidade da Colônia Holandesa de Arapoti- Paraná:

Art. 3º- A associação tem por objetivos:  
I-a fundação e a manutenção de escolas evangélicas;  
II-a promoção e difusão da educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.  
§ 1º No desenvolvimento de suas atividades, a associação basear-se á na Bíblia como palavra de Deus, expressada nas confissões da Igreja Evangélica Reformada;  
§ 2º A associação aceitará alunos sem distinção de credo religioso, raça ou convicção política, para levar a todos eles o evangelho do nosso Senhor Jesus Cristo.

Dessa forma, percebemos que a linha pedagógica da escola possui “ [...] um caráter Humano- Interacionista- Cristocêntrica, que se concentra em dois aspectos: Deus e o Homem” (CHAVES, 2011, p. 47).

A preocupação com os princípios cristãos como base dos fundamentos pedagógicos também são evidenciados na organização do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois nesses níveis escolares, são ofertadas uma aula semanal de Religião.

Dentre os procedimentos adotados pelo Colégio Colônia Holandesa para uma melhor convivência entre alunos, professores, pais e comunidade destacam-se os Devocionais.

A escola, seguindo uma linha evangélica através de sua mantenedora, inicia suas atividades diárias com um devocional. O professor regente da primeira aula fica encarregado de trabalhar com a turma nos primeiros dez minutos da aula, um texto reflexivo, uma dinâmica ou uma mensagem, que venha ao encontro da necessidade da turma, buscando sempre levar uma mensagem que os ajude no dia-a-dia e na vida.

O Colégio acolhe ainda um Departamento de Holandês, formado por pessoas da comunidade, por professores vindos da Holanda e por um pastor. Estes tem por objetivo, manterem vivos os costumes e a língua holandesa.

As aulas para ensinar a língua holandesa são ofertadas no Colégio no período vespertino. Essas são ministradas por professores trazidos da Holanda, especificamente, com o objetivo de preservar/cultivar as origens dos imigrantes holandeses.

*“A escola recebe a cada dois anos, desde o seu surgimento, em 1960, a visita de alguns funcionários de um Departamento holandês. Estes tem por objetivo fiscalizar se a língua holandesa está sendo ensinada nas colônias holandesas” (S1).*

O Departamento Holandês conta ainda com o auxílio de um pastor, o qual desempenha no Colégio a função de orientador espiritual dos alunos e professores.

No entanto, apesar de todo o esforço empreendido pela comunidade holandesa, um dos entrevistados afirma que *“[...] atualmente, a procura pelas aulas de língua holandesa tem diminuído significativamente a cada ano, contando apenas com sessenta alunos” (S1).*

Por meio de depoimentos, buscaremos identificar a organização da escola. A relação entre a educação da escola e a ideologia liberal e neoliberal poderá ser observada na análise dos depoimentos, tema que será abordado no próximo capítulo.

## 2. RECONSTRUINDO A HISTÓRIA

### 2.1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL

Para aprofundarmos a nossa pesquisa sobre o processo histórico de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa em Arapoti- PR, fizemos uso de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Fazenda (1991, p.56), é aquela que, ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, trabalham com interpretações, sendo mais participativa; o ambiente é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. Os métodos qualitativos em geral supõem um paradigma *compreensivo* de ciência social, ou seja, um conhecimento “que visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas”, como diz a antropóloga Mirian Goldenberg (2002, p. 19) Assim, na pesquisa qualitativa “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc” (GOLDENBERG, 2002, p. 14).

Nos últimos tempos, a história tem se voltado a estudar as formas e processos culturais dos grupos sociais que habitam e constroem uma determinada região ou localidade. É preciso não esquecer, quando da análise dos dados, que a cultura de um grupo social é sempre uma construção expressa em várias dimensões diferentes: “Uma dimensão é o que as pessoas falam que a cultura é. Outra é a maneira pela qual elas agem dentro da cultura, e ainda outra é o que elas dizem sobre o que elas fazem” (CALDEIRA, 1991, p. 67). Daí a necessidade, consoante o problema que o pesquisador se coloca, de combinar diferentes técnicas e métodos para apreender e compreender a cultura de um grupo, ou aspectos dela; acumular e cruzar informações de fontes as mais heterogêneas, procedimento que inclui a observação e a escuta (quando possível), mas também a heurística dos arquivos, esta última imprescindível na maioria das investigações históricas.

Para a composição dessa pesquisa, não poderíamos nos conformar apenas com a análise de fontes documentais, pois apesar dos esforços empregados, pouquíssimos registros escritos foram encontrados, uma vez que, muitos foram destruídos e outros não foram preservados pelas novas gerações descendentes desses imigrantes.

Sendo assim, optamos pela História Oral combinadas com as informações coletadas em fontes documentais como metodologia, pois como diz Goldenberg “A combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno [...] tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (GOLDENBERG, 2002, p. 63). O cotejo e o cruzamento de indícios coletados através de técnicas variadas tendem a contribuir para a riqueza das informações e, conseqüentemente, para o produto final do estudo.

A metodologia da história oral, a despeito de seus “abusos”, têm sido muito utilizadas pelos historiadores e cientistas sociais que tentam estudar a experiência das pessoas comuns, que raramente deixam escritos. Como diz Gwin Prins, “os dados orais servem para confirmar outras fontes, assim como as outras fontes servem para confirmá-los. Eles também podem proporcionar detalhes significantes que de outra forma são inacessíveis e, por isso, estimular o historiador a reanalisar outros dados de maneiras novas”(PRINS, 1992, p. 194-195).

Dessa forma, nessa investigação convidamos seis depoentes para a entrevista. No método da história oral, o fundamental é o questionário, que deve ser elaborado sempre em função de um problema específico e bem delimitado. O questionário resulta das indagações surgidas durante o contato com as comunidades pesquisadas, bem como da leitura das fontes escritas, iconográficas e da bibliografia especializada. As entrevistas constituíram a fonte principal desse trabalho,

[...] que para a metodologia de história oral é bastante adequada para o estudo de memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e formalização das memórias, continuamente negociadas. A constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade. Como assinala Michael Pollak, a memória resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros. Ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isso é, de identidade. E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada através de entrevistas de história oral (ALBERTI, 2004, p.27).

O tratamento das fontes orais necessita de um cuidado muito grande, pois a lembrança reaparece em função de muitas séries de pensamentos coletivos

emaranhados e porque não podemos atribuí-la exclusivamente a nenhuma, imaginamos que é independente delas e contrapomos sua unidade a sua multiplicidade. É como acreditar que um objeto pesado, suspenso no ar por uma porção de fios tênues e entrecruzados, permaneça suspenso no vazio, e ali se sustenta (HALBWACHS, 2006, p. 70). Assim, na análise das entrevistas realizadas com os ex- alunos da escola, buscamos a partir das suas histórias de vida, identificar a organização e a concepção de educação da escola.

Já a entrevista realizada com os gestores escolares, teve por objetivo analisar o papel dos mesmos na construção identitária do Colégio Colônia Holandesa.

Das seis pessoas escolhidas para as entrevistas da pesquisa, três estudaram no Colégio Colônia Holandesa: o Senhor Jan Hagen, de 66 anos; a Senhora Shirley Gonçalves, de 46 anos e a Senhora Anna Maria Jongsma, de 43 anos. Também entrevistamos três gestores da escola- a Senhora Maria José Guerke, a qual atuou como gestora da escola por quinze anos; a Senhora Rosi Rogenski, que atuou como por 14 anos e o professor Paulo Alvarez, o qual atua como gestor desde 2011. Os sujeitos investigados nessa pesquisa, serão apresentados no texto dessa dissertação conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1: Identificação dos sujeitos em relação ao Colégio Colônia Holandesa**

| <b>Escola</b>                    | <b>Sujeitos Investigados</b>   |
|----------------------------------|--------------------------------|
| <b>Colégio Colônia Holandesa</b> | <b>aluno Ian Hagen</b>         |
|                                  | <b>aluna Shirley Gonçalves</b> |
|                                  | <b>aluna Anna Jongsma</b>      |
|                                  | <b>Diretora Maria Guerke</b>   |
|                                  | <b>Diretora Rosi Rogenski</b>  |
|                                  | <b>Diretor Paulo Alvarez</b>   |

FONTE: a autora, 2015.

Cabe ressaltar que foram entrevistados seis sujeitos nessa pesquisa, sendo assim, os respectivos depoentes serão chamados de sujeito (S) e foram numerados de 1 a 6. No entanto, nos depoimentos apresentados ao longo da pesquisa, a

denominação dos sujeitos, bem como a sua numeração, não seguirá a sequência apresentada no quadro acima, com o intuito de preservarmos o anonimato dos participantes.

Nas entrevistas com os ex-alunos da escola, utilizamos fichas com palavras relacionadas à vida dos depoentes, deixando-os livres para escolherem a ordem dos assuntos: infância, família, escola, professores, sala de aula e rotina da escola ( Anexo 3, p.80).

Em relação a entrevista realizada com os gestores, consideramos que esta adapta-se a outra vertente da História Oral, a História Oral Temática, pois nesta entrevista há predominância de um assunto que percorre todas as entrevistas em detrimento da trajetória de cada entrevistado. “[...] as entrevistas de projetos temáticos são baseadas em questionários previamente definidos e utilizados para todos os colaboradores” (EVANGELISTA, 2011, p.1).

Ainda sobre as entrevistas temáticas, Alberti declara que:

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que tem estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma "extraído" da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. (ALBERTI, 2002, p.32).

Sendo assim, a entrevista temática atenderia melhor os objetivos dessa pesquisa com os gestores do CCH, uma vez que, objetivamos analisar o papel dos mesmos na construção identitária da escola.

A entrevista realizada com os gestores foi do tipo semi-estruturada, com um roteiro ( Anexo 4, p.81) de questões norteadoras, as quais tinham por finalidade: apresentar o objetivo da pesquisa; conhecer melhor o papel do diretor escolar; conhecer um pouco da história profissional na educação dos entrevistados; os principais desafios e dificuldades encontradas na direção escolar, bem como questões voltadas para a prática da gestão da escola.

No dia em que as entrevistas foram realizadas, foi feito um contrato com os gestores acerca da gravação da entrevista, bem como das revisões conjuntas a serem feitas da transcrição da mesma. Dessa forma, ficou acordado que após a

transcrição da entrevista, seria realizada uma leitura conjunta dessa, para que posteriormente, a sua transcrição final, fosse utilizada nesse trabalho.

A História Oral possibilita o preenchimento de espaços vazios, capaz de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente (MEIHY, 2002, p.20).

Dessa forma, é pelo motivo acima explicitado por Meihy que decidimos optar pela História Oral como metodologia para essa pesquisa, por entender que esta combinada com fontes documentais, permite o preenchimento de espaços vazios, como por exemplo, a escassa quantidade de fontes documentais encontradas, uma vez que, muitas foram destruídas e/ou não preservadas pelas novas gerações descendentes desses imigrantes.

A Metodologia da História Oral contempla diversos procedimentos desde a gravação da entrevista, a transcrição, a textualização, a transcrição até a interpretação e análise das narrativas.

Sobre o momento da transcrição, Meihy declara que:

[...] é a fase final do trabalho dos discursos. Teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. [...] tem como fim trazer ao leitor a aura do momento da gravação. O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita esta condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postiza. Com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo preñado de sugestões. Neste procedimento uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes ( MEIHY,1991, pp. 30-31).

Já para Evangelista (2011) o processo de transcrição é considerada uma forma de construção narrativa que permite a produção de um texto que tem como objetivo levar a público histórias de vida que abordam discussões contemporâneas e , que em muitos casos não são contempladas pela História oficial.

Dessa forma, o próximo item desse trabalho, traz a transcrição das entrevistas realizadas com alguns ex- alunos do CCH, com o intuito de recriar o momento da entrevista, trazendo as sensações e os sentimentos dos mesmos em relação à escola.

Por meio dos depoimentos e análise dos mesmos, buscamos investigar a concepção de educação e a organização da escola, contribuindo assim, para a ampliação do conhecimento na área da História da Educação Brasileira.

## **2.2 DEPOIMENTOS**

### **2.2.1 Jan Hagen**

O nosso primeiro depoente foi o Senhor Ian Hagen de 66 anos e a entrevista foi realizada no Museu Imigrante Holandês em Arapoti-PR no dia 20 de março de 2015.

FIGURA 4- JAN HAGEN



FONTE: Foto fornecida pelo depoente em agosto de 2015.

Eu nasci na Holanda e vim para o Brasil com 11 anos. No mesmo ano em que chegamos (1960) foi construída a primeira escola. Esta funcionava num barracão velho de madeira, nesse mesmo espaço funcionava a escola e a igreja. Nossos pais não frequentaram a escola, pois não tinham tempo, era muito trabalho... Os adultos aprenderam a língua portuguesa sozinhos, na convivência do dia a dia e no comércio. A minha mãe está com 88 anos e fala apenas algumas palavras em português.

Eu lembro que a escola é tão diferente de hoje em dia. A minha primeira professora foi a Senhora Rellindes. Ela era muito rígida, jeito alemão, quando não fazíamos tudo direito, ela nos castigava: batia com a régua na nossa mão ou nos fazia ajoelhar em grãos de milho.

A professora Rellindes veio de Castrolanda em 1961, também já tinha trabalhado na Escola Holandesa de Carambeí. Nas aulas, ela falava em holandês e traduzia em português. Nos primeiros anos ela trazia hinos evangélicos para cantarmos e traduzirmos. Ela era uma boa professora...

A nossa maior preocupação era aprender a Língua Portuguesa, assim, a escola de Carambeí enviava professores para trabalhar aqui (Arapoti).

Na minha sala tinha aproximadamente 20 alunos, estudávamos todos juntos, tínhamos aulas de Português, Matemática, Geografia, História e Ensino Religioso em português e em Holandês. Nos primeiros anos não tinha Educação Física, mas lembro que nós fazíamos bastante exercícios, pois andávamos bastante a pé, a cavalo e de bicicleta, pois morávamos longe da escola.

Quando íamos para o ginásio, as dificuldades aumentavam, pois só tinha na cidade e funcionava à noite. Então, íamos a cavalo ou de bicicleta. Em dias chuvosos, quase não achávamos o caminho de volta para casa, pois a escuridão e o barro não nos deixava enxergar a estrada.

Sinto saudades da escola. Lembro que brincávamos por todo o pátio, a vontade, com muita liberdade. Até hoje o espaço é amplo, tudo aberto. Eu ia para a escola com vontade!

### 2.2.2 Shirley Gonçalves

A nossa segunda depoente foi a senhora Shirley Gonçalves de 46 anos e a entrevista foi realizada numa sala de aula do Colégio Colônia Holandesa no dia 26 de junho de 2015.

FIGURA 5 - SHIRLEY GONÇALVES



FONTE: Foto fornecida pela depoente em junho de 2015.

Eu nasci na Colônia Holandesa, numa dessas casas perto do Colégio. E quando eu estava na época de entrar na escola, os próprios holandeses fizeram questão que eu e o meu irmão viessemos estudar aqui, pois além de nós já dominarmos a língua holandesa, meu pai também era funcionário dos Holandeses, trabalhava na fábrica de queijos.

Estudei até a 4ª série no Colégio Colônia Holandesa e depois fui para o Rui Barbosa na cidade, pois o CCH era uma escola rural e não ofertava ainda o ginásio. Quando eu estudava no CCH tinha apenas 2 salas de aula, e o ensino era multiseriado. Numa sala ficavam os alunos da 1ª e 2ª série, e na outra os alunos de 3ª e 4ª. As minhas primeiras professoras foram a dona Paula Hagen e a dona Lucy, ambas eram holandesas e aprenderam o português por meio/através da convivência com os brasileiros.

Nós tínhamos aula de português e holandês, era intercalado. No entanto, o foco maior era para o holandês, pois nós só falávamos essa língua. Dificilmente a gente via uma criança falar em português na colônia. Nas aulas de português era ensinado a gramática, e a professora focava bastante a escrita e a oralidade. Tinha muito ditado em português e holandês, a dona Lucy nos mostrava figuras e depois nos pedia para escrever. A professora passava no quadro conteúdos diferentes, uma metade do quadro para cada série e dava atendimento individual, ia de carteira em carteira ajudando os alunos.

Nós tínhamos aulas de português, holandês, história, geografia, ciências e matemática, o que aprendíamos em holandês, também era ensinado em português. Não tínhamos a disciplina de Educação física, mas brincávamos bastante nos recreios. Como a escola sempre foi aberta, tinha bastante espaço para correremos, brincar de esconde-esconde, cabaninha...

No holandês não havia reprovação, mais tinha metas para cumprir todo ano. Dificilmente não cumpríamos as metas, mas quando isso acontecia, os rebeldes ficavam em pé na porta da sala. As cobranças e os castigos eram bem rigorosos. Se nossos pais fossem chamados na escola, levávamos xingos na sala e uma surra em casa, o castigo era duplo... A nossa principal meta era ficar sempre num grupo mais avançado. Tínhamos boletim, era chamado de “araports”, só que este não trazia notas, mas sim conceitos.

Também não tinha a disciplina de ensino religioso, no entanto, por ser uma escola cristã nós começamos as aulas com um devocional e um louvor todos os dias. Nós cantávamos e decorávamos a letra de vários hinos para melhorar a dicção da língua holandesa.

As aulas eram muito dinâmicas, a gente era muito motivado, era tudo muito empolgante, sempre apresentávamos trabalhos orais, teatros para a comunidade relacionados à Holanda...Era bem puxado, éramos muito cobrados quanto a caligrafia e a oralidade. A caligrafia tinha que ser impecável...Sempre usávamos livros, eu fui alfabetizada com a cartilha “Caminho Suave” na 1ª série. Todos os nossos materiais ficavam embaixo da carteira, porque estudávamos das 8 horas as 16 h todos os dias. Na minha turma tinha no máximo 15 alunos.

Na nossa sala de aula tinha muitos cartazes, varais de barbantes com os nossos trabalhos, cartazes confeccionados pelo próprio professor, muitas figuras, quadros que vinham da Holanda com mapas da Holanda e muitas flores tulipas.

Tinha um cantinho para o holandês e outro para o português. As carteiras eram geminadas, sentávamos em duplas, e um aluno ajudava o outro. A professora não pedia para ajudarmos, pois isso já era um hábito, por exemplo, tinha uma aluna que era canhoteira e ela tinha muita dificuldade, então eu sempre a ajudava a apontar o lápis. Já na 3ª e 4ª série eram mesas únicas, sentávamos um ao lado do outro. Na sala também tinha livros, eles ficavam numa espécie de sapateira. A maioria dos livros eram em holandês e vinham da Holanda... Todo final de ano ganhávamos da escola um livro em holandês.

Dá impressão que aprendíamos mais, estávamos mais abertos. Tínhamos aulas práticas, o holandês sempre foi muito prático, tinha muita construção nossa, valorização do trabalho do aluno.

### **2.2.3 Anna Maria Noordegrcof Jongsma**

A nossa terceira depoente foi a Senhora Anna Maria Jongsma de 43 anos e a entrevista foi realizada na sala da Coordenação do Colégio Colônia Holandesa no dia 31 de julho de 2015.

FIGURA 6- Anna Maria Noordegrcof Jongsma



FONTE: Foto fornecida pela depoente em julho de 2015.

Eu nasci e cresci em Arapoti. Meus pais imigraram para o Brasil na década de 60. A princípio moraram em Castrolanda e mais tarde vieram para Arapoti-PR.

A minha infância foi nessa escola (CCH) e na área rural da Colônia. O nome da escola era Escola Rural Colônia Holandesa. Esse era o cabeçalho que eu preenchia todas as manhãs.

Eu estudava Português de manhã e o Holandês a tarde. Nós almoçávamos na escola e inclusive o lanche era a única coisa que trazíamos para a escola, pois todo o restante: (caderno, lápis) ganhávamos da escola e todo o material escolar ficava na escola.

As mesmas disciplinas que eu tinha em Português: história, matemática, geografia....eu também tinha em Holandês, no entanto, eu não via a mesma coisa, os mesmos conteúdos.

Naquela época o CCH ofertava apenas de 1ª a 4ª série, depois disso eu fui estudar no Rui Barbosa, que era o único Colégio que ofertava o ginásio na cidade.

A minha primeira professora foi a Paula Hass e a Dona Traulie, que era alemã. Na sala de aula eu lembro que as carteiras eram enfileiradas, lembro do quadro-negro, da professora nos fazendo bastante perguntas, nos cobrava bastante a leitura e a escrita, fazíamos trabalhos em grupo, apresentávamos temas oralmente.

No Holandês tínhamos até horário de leitura, biblioteca, um cantinho de leitura. Era muito mais avançado e inovador. Já de manhã, o português, era bem mais tradicional, aprendíamos o “bê a bá” do Caminhos Suave.

Uma professora de Holandês que me marcou foi a Dona Lucy. Ela era uma contadora de histórias. O seu carinho, a sua postura, e sua visão avançada de ensino eram inovadores. Ela tinha um baú cheio de figuras e nos pedia para escolher um tema/figura livremente. Depois nós pesquisávamos sobre esse tema para apresentar oralmente para os demais colegas. Como eu gostava muito de cavalos e cachorros, invariavelmente, meus temas preferidos eram esses.

Lembro também que tanto em Holandês quanto em Português, pesava a religiosidade. Tínhamos aulas de ensino religioso, louvor no início das aulas, cantávamos muito e à tarde sempre era contado uma história da Bíblia.

Uma rotina da escola era cantar os corinhos dos hinos dentro da sala de aula. Lembro que alguns professores cantavam muito mal, no entanto, cantavam mesmo

assim. Lembro também das brincadeiras. Tinha um bosque, onde nós fazíamos tendas. Até hoje a escola é bem livre, não tem necessidade de portões.

Minha sala tinha em torno de 15 alunos. Não levávamos tarefas para casa, pois já ficávamos o dia inteiro na escola... sinto saudades das histórias da Dona Lucy, ela contava com uma simplicidade e uma inspiração que quando ela terminava estávamos todos chorando.

A própria história da escola contribui muito para que ela seja diferente, pois ela tem uma base diferente, é uma escola cuja mantenedora é a igreja, não tem fins lucrativos. A comunidade sustenta a escola há mais de 50 anos. Possui uma base sólida. Sofre influência da Holanda, buscando sempre o melhor, bem como mantendo longe, o que possa prejudicar a escola.

Sou formada em Publicidade e Propaganda e voltei para Arapoti porque me casei e meu marido é agricultor. No início, comecei a dar aulas particulares de Inglês, no entanto, quando uma amiga deixou o CCH para assumir aulas numa escola maior, eu fiquei em seu lugar. Eu nunca havia trabalhado numa escola regular. Eu aprendi fazendo... e estou aqui há 19 anos. Tenho três filhos que estudam nessa escola e também fazem aulas de Holandês. Para mim eles não tem escolha, isso ajuda a preservar a cultura, pois sem a língua a cultura morre.

### **2.3. A EDUCAÇÃO DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA LIBERAL**

#### **2.3.1 “A escola era muito diferente de hoje em dia...”**

A pesquisa apoiou-se nos três volumes da coleção Imigrantes, principalmente no volume II de 2011 escrito por Niltonci Chaves, que escreveu “**Falando de Histórias II**: Imigrantes, Educação, Culinária, Meio Ambiente, Tecnologia, Memórias”. Nesta coleção, Chaves discorre sobre a história da imigração holandesa na região dos Campos Gerais, trazendo detalhes acerca da cultura e alguns costumes dos descendentes holandeses na região.

Também foi realizado um levantamento das teses e dissertações defendidas no país sobre o tema constituição e instituições escolares, tendo como referência a

base de dados da CAPES, da ANPED, IBICT e da UFPR. E foram selecionados os seguintes trabalhos:

“A Constituição da Escola Evangélica de Carambeí: uma Instituição Educacional da Imigração Holandesa na Região dos Campos Gerais-PR” de Sônia Valdete Aparecida Lima Cordeiro (2007). Nessa Dissertação, a autora investiga o processo de criação e instalação da escola holandesa nos Campos Gerais, na Primeira República, considerando as transformações ocorridas na sociedade brasileira, buscando articulá-las ao contexto da saída dos imigrantes de seu país de origem, assim como o de chegada dos mesmos no Brasil, atendo-se ao modo como se organizaram em Carambeí e analisando a importância da religião na formação da escola.

Em Curitiba, Rosane Souza Staniszewski (2014) nos traz contribuições sobre a constituição das escolas polonesas em São Mateus do Sul- Pr. Na dissertação, intitulada “ Uma investigação sobre o ensino da matemática nas escolas polonesas em São Mateus do Sul, Paraná”, a autora relata que a educação dos imigrantes poloneses em São Mateus do Sul teve início por meio de escolas improvisadas e professores escolhidos no meio da comunidade, bem como a Matemática ensinada nessas escolas era prática, assim como a geometria.

Por meio da História Oral, conseguimos resumir nas seis narrativas das entrevistas realizadas para esta pesquisa, um pouco mais sobre a concepção de educação do CCH.

O CCH surgiu em 1960. Essa década segundo Saviani (2008, p.336) “[...] foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora”.

Através das narrativas pudemos perceber que, no início, a educação do CCH era fortemente tradicional, centralizadora.

Para um de nossos depoentes, a lembrança que ficou guardada em sua memória era que a escola era muito “diferente de hoje em dia: “ *Nós tínhamos que decorar a letra dos hinos. Quando não fazíamos tudo direito, ela nos castigava: batia com a régua na nossa mão ou nos fazia ajoelhar em grãos de milho*” (S1).

Ele considerava a professora muito rígida, com “*jeito alemão*”. Ainda em relação a postura dos professores, outra depoente declara que: “*as cobranças e os castigos eram bem rigorosos. Se nossos pais fossem chamados na escola, levávamos xingos na sala e uma surra em casa, o castigo era duplo; nós*

*cantávamos e decorávamos a letra de vários hinos por causa da dicção em holandês ” (S1).*

Por meio dos relatos acima, podemos perceber que, inicialmente, a educação no CCH era tradicional, caracterizada pela memorização de hinos religiosos, bem como sua organização era centrada no professor. “A este cabia transmitir, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos” ( SAVIANI, 2009, p.6).

“A educação tradicional apoiava-se na certeza de que o ato educativo destinava-se a reproduzir os valores e a cultura da sociedade” ( GADOTTI, 1999, p.268).

Na narrativa de nossos depoentes sobre a organização da escola, percebemos a existência de práticas pedagógicas condizentes ao ensino tradicional:

*“Era bem puxado, éramos muito cobrados quanto a caligrafia e a oralidade. A caligrafia tinha que ser impecável” (S2).*

*“Na sala de aula eu lembro que as carteiras eram enfileiradas, lembro do quadro-negro, da professora nos fazendo bastante perguntas, nos cobrava bastante a leitura e a escrita” (S3).*

*“A escola sempre foi mais tradicional, e eu também sempre fui muito tradicional, acho que talvez seja o método que a gente estudou, e é o que a gente leva. E nós também temos, ainda hoje, uma geração de professores tradicionais”* complementa outra depoente (S5).

Saviani (2008, p. 343) explicita que em 1964, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) realizou um simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “ A educação que nos convém”. O conjunto de sugestões apresentadas nesses eventos para o encaminhamento da política educacional do país, ressaltava em sentido geral:

[...] elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados [...] ( SAVIANI, 2008, p. 345).

Saviani (2008, p. 345) afirma ainda que a concepção pedagógica articulada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), veio a ser incorporada nas

reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

A concepção pedagógica articulada pelo IPES também influenciou a educação do CCH, pois a Escola passou a ofertar, a partir de 1985, um curso técnico em técnicas agrícolas para os alunos do Ensino de 1º Grau a partir da 5ª série. Segundo o relato de uma das entrevistadas *“Esse curso de técnicas agrícolas vinha de encontro às necessidades dos alunos, pois a maioria, após a escola, ajudava os pais na agricultura”*(S4).

Já a maioria dos alunos, ao concluírem o 1º grau, mudavam-se para Castro para estudar no Instituto Cristão, pois este ofertava cursos técnicos com habilitações profissionais, as quais atendiam a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho.

Contudo, apesar de os métodos de ensino e a organização da escola expressarem uma escola tradicional, os depoentes narram que a escola era um ambiente prazeroso, esse fato é atribuído ao espaço físico amplo, aberto, sem muros e/ou cercas ao redor da mesma:

*“ lembro que brincávamos por todo o pátio, à vontade, com muita liberdade. Até hoje o espaço é amplo, tudo aberto”* (S1).

*“ brincávamos bastante nos recreios. Como a escola sempre foi aberta, tinha bastante espaço para correremos, brincar de esconde-esconde, cabaninha”*(S2).

*“ Lembro também das brincadeiras. Tinha um bosque, onde nós fazíamos tendas. Até hoje a escola é bem livre, não tem necessidade de portões”* (S3).

*“ Eu acho que o CCH é diferente, desde a sua arquitetura e sua maneira de agir com as crianças. Ela tem um clima diferente, é uma escola toda aberta”* (S5).

Existem também indícios que alguns professores buscaram superar o ensino pautado apenas na memorização de hinos devocionais, por meio de atividades diversificadas, facilitadoras da aprendizagem dos alunos. Nos relatos sobre a prática pedagógica de alguns professores, uma depoente declara:

*“a dona Lucy nos mostrava figuras e depois nos pedia para escrever[...] as aulas eram muito dinâmicas, a gente era muito motivado, era tudo muito empolgante, sempre apresentávamos trabalhos orais, teatros para a comunidade relacionados à Holanda”* (S2).

*“A Dona Lucy tinha um baú cheio de figuras e nos pedia para escolher um tema, uma figura livremente. Depois nós pesquisávamos sobre esse tema para apresentar oralmente para os demais colegas”,* complementa outra depoente (S3).

*A escola também sempre esteve focada nos resultados das avaliações. Nos depoimentos, isso fica explícito: “ No holandês não havia reprovação, mais tinha metas para cumprir durante o ano todo. Dificilmente não cumpríamos as metas, mas quando isso acontecia, os rebeldes ficavam em pé na porta da sala”* (S2).

*“A escola também sempre se preocupou com resultados, as crianças tinham que ter um resultado bom. [...] Era um ensino muito pautado no resultado, nós tínhamos metas para cumprir”* (S5).

Por meio dos depoimentos acima é possível perceber uma relação entre a educação do CCH com a política liberal. O liberalismo teve sua origem em um período de profundas transformações no modo de produção na Europa e nos Estados Unidos, em virtude de que eram necessárias a legitimação e a aceitação das mudanças que estavam ocorrendo e que estavam por vir, sendo caracterizada esta fase como liberalismo clássico ( ZANLORENZI, 2014, p. 28).

*“ O individualismo, a liberdade, a igualdade, a propriedade, a segurança e uma nova concepção de justiça constituem as categorias básicas da ideologia liberal<sup>9</sup>”* ( HORTA, 1987, p.198).

Calcado na obra *L’Ideologie Liberale* de Vachet (1970), Horta (1987) explicita que o liberalismo se apodera do individualismo para formular ideologicamente seus princípios e suas tarefas; a liberdade é proclamada pelo liberalismo como primeiro dos direitos individuais naturais, consequência de sua autonomia e de sua suficiência racional, e sobretudo como condição de sua busca de felicidade.

A igualdade liberal é inseparável da liberdade, pois se reduz ao direito igual de cada homem à liberdade, não lhes negando o direito ou o poder de se diferenciar e de atualizar as diferenças individuais, se complementando pela “igualdade de oportunidades”, pela abolição das restrições legais à livre competição dos indivíduos.

A propriedade para o liberalismo é vista como um direito natural e fundamental, a base da visão capitalista da economia, em que o capital é

---

<sup>9</sup> Para conhecer mais sobre a história do Liberalismo ver: Laski (1973).

considerado não apenas um instrumento de facilitação das trocas, mas também como fonte de crescimento de bens que dão poder e riqueza.

O direito à segurança refere-se ao papel do Estado Liberal como agente da ordem e da paz, fazendo- o garantir a propriedade pela prevenção e a repressão das usurpações e por meio do respeito imposto à territorialidade das nações, e pela liberação e desenvolvimento do comércio internacional, consolidando a paz e assegurando ao proprietário mercado para a sua produção.

Já a justiça assegurada pelo liberalismo significa a relação moralmente necessária da propriedade ao proprietário, do lucro ao capitalista. “ Assim, a intervenção do Estado, através de sua legislação, visa apenas como pensar a irracionalidade da maioria dos homens e manter a divisão de classes” ( HORTA, 1987, p.202).

Para o liberalismo, a igualdade entre os indivíduos se materializa na igualdade de oportunidades, quando os indivíduos têm sucesso é graças a seu mérito individual. Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelo professor na escola será fundamental na medida que oportunize e possibilite condições de acesso de conhecimento igual a todos os indivíduos, no entanto, obter sucesso é competência de cada um, uma vez que a utilização das oportunidades seria consequência de suas escolhas e de seu mérito (ZANLORENZI, 2014, p. 60).

Observamos na narrativa dos depoentes uma relação entre a educação do CCH com a política liberal. Esta relação pode ser observada na declaração abaixo que discorre sobre a preocupação da escola com os resultados:

*“A escola também sempre se preocupou com resultados, as crianças tinham que ter um resultado bom, tínhamos metas para cumprir ” (S5).*

A afirmação acima demonstra que a escola se preocupava em ofertar um ensino de qualidade, para isso buscava garantir a oportunidade de igualdade a todos os alunos. No entanto, se algum aluno não alcançasse um bom resultado, isso seria explicado pela falta de competência e mérito individual.

No entanto, essa igualdade- proclamada como um dos princípios básicos do liberalismo – era falha no CCH, uma vez que, nem todos os cidadãos arapotienses poderiam frequentar a mesma, visto que desde o seu surgimento, a escola cobrava mensalidades e a porcentagem de bolsas concedidas à alunos carentes não atendia a demanda da população.

Entretanto, na tentativa de reduzir os problemas da marginalização social, o Estado liberal atua em sua forma assistencialista ao prover as condições mínimas de sobrevivência mediante programas e projetos [...] como possibilidade de mudar a realidade pautada pelas desigualdades sociais ( CARVALHO & MELO, 2012, p.55).

Dessa forma, por mais que o CCH conceda anualmente bolsas de estudos a alunos carentes, isso não garante a redução das desigualdades sociais por dois fatores: primeiro, porque a quantidade de bolsas ofertadas é insuficiente para atender a demanda da população; já o segundo, pode ser explicado pela igualdade - uma das categorias básicas da ideologia liberal - de oportunidades, ou seja, caso algum aluno bolsista não alcance um bom resultado nas avaliações da escola, não seja aprovado em algum vestibular ou não consiga um bom emprego, isso seria explicado pela falta de competência e mérito individual e não pela desigualdade social.

Desde o seu surgimento, o CCH tem como um de seus principais objetivos preparar os alunos para o vestibular. Isso fica explícito na declaração:

*“Na época em que eu estava, era muito cobrado a questão do resultado para o vestibular, e ainda hoje continua, mas a gente não focava só nisso!” (S5).*

Se por um lado, identificamos na narrativa dos depoentes traços da teoria liberal na educação do CCH, por outro, também é possível perceber características da reforma neoliberal do Estado.

As reformas para a educação que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal do Estado assentam-se nas ideias de que: a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade; é fundamental definir-se um currículo nacional, que estabeleça uma base comum de conteúdos para a educação básica; a importância da qualificação de professores, exigindo dos professores das séries iniciais uma formação em nível superior, investindo-se ao mesmo tempo na formação continuada ( TORRES, 1996, p. 148).

A teoria neoliberal se caracteriza por uma adaptação ou reforma em função das mudanças ocorridas durante a trajetória do capital. Tem sua base de apoio no liberalismo clássico do século XVII, de ideais firmados na exacerbação do individualismo como realização plena do homem, Estado Mínimo e independência

do mercado como condição para o pleno desenvolvimento social (CARVALHO & MELO, 2012, p. 53).

A lógica de administração do CCH baseia-se nos pressupostos da reforma neoliberal do Estado, pois procura analisar o perfil e o desempenho dos profissionais antes mesmo de sua contratação, conforme explicitado por esta depoente:

*“ A diretoria também dava a palavra final na contratação de professores, mas nós tivemos alguns problemas e eu precisei mudar o esquema: eu contratei um profissional para fazer um teste do perfil profissional do candidato, porque se o professor não tem o dom, não tem o desejo , a vontade de ser professor, ele não pode ser! Ele vai acabar prejudicando um grupo de crianças. Então, nós passamos a fazer o teste e uma entrevista, mas o teste era determinante. Uma empresa terceirizada fazia esse teste” (S5).*

No neoliberalismo, o papel subsidiário assumido pelo Estado em relação à educação significa também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para a sustentação de uma estrutura maior. Se o Estado ajuda os setores privados a desenvolverem a tarefa educativa, liberaram-se dos gastos de manutenção dos estabelecimentos e da estrutura burocrática. Esta estratégia tem sido desenvolvida nos últimos anos por diferentes governos latino-americanos, o que levou a uma perda da qualidade da educação pública e uma tendência crescente de substituição pela educação privada, vista como portadora de maior qualidade e eficiência ( BIANCHETTI, 1999, p.98).

Esse papel subsidiário do Estado no neoliberalismo foi desempenhado desde o surgimento do CCH. Isso pode ser observado por meio do relato de uma depoente:

*“Fui cedida pelo Estado por meio de um convênio de comodato. Eu deveria dirigir a escola e dar aulas ao mesmo tempo. Em troca, a prefeitura exigiu que o Colégio concedesse 20 bolsas de estudos a alunos brasileiros (S4).*

O relato acima mostra que, se por um lado, o governo brasileiro incentivava a vinda de imigrantes europeus com o intuito de “reocupar os espaços vazios” do território brasileiro, por outro, não estava preocupado em assumir a responsabilidade com a educação desses imigrantes, como ocorreu com os holandeses em Arapoti-PR. Assim, o Estado procurou dar apenas um apoio subsidiário a esses, cedendo-lhes uma professora, a qual deveria ensiná-los a Língua Portuguesa, auxiliando-os na inserção mais rápida na nova pátria.

Apesar de contar com um apoio apenas subsidiário do Estado, o Colégio Colônia Holandesa possui uma identidade própria. Dessa forma, faz-se necessário conhecer o papel dos gestores na construção identitária da escola. As principais mudanças e contribuições desses na construção de um ambiente escolar traduzido e reconhecido por sua identidade, é o que veremos no próximo capítulo.

### **3. O PAPEL DOS GESTORES NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA- ARAPOTI-PR**

Diante das notáveis transformações sociais, políticas, econômicas e geográficas, faz-se necessário explicitar alguns conceitos sobre a gestão.

#### **3.1 Um olhar sobre a Gestão Educacional: explicitando os conceitos de Administração e Gestão escolar**

Gestão nos lembra gestação, gerir, dar a vida, assim, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam pela escola se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, gestão refere-se à ação de dirigir e administrar ( SILVA, 2007, p. 22).

Atualmente, o termo gestão escolar tem sido amplamente utilizado nas escolas como sinônimo de administração escolar. Dessa forma, faz-se necessário explicitar suas principais diferenças e singularidades.

No entanto, ao utilizarmos o termo administração como sinônimo de gestão, é essencial esclarecermos que “ser administrada, supervisionada, inspecionada não é a razão da existência da escola” ( BUSSMANN, 1995, p.50).

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial ( LIBÂNEO, 2004, p.45).

Assim, para Bussmann (2005), a razão da existência da escola é ser o espaço- tempo da prática pedagógica, em que os alunos relacionem-se entre si, com professores, ideias, valores, ciência, arte, cultura, problemas e desafios, que realizem a missão da escola de criar reais oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber.

Ainda sobre o conceito de administração, Paro declara que:

[...] A administração entendida como a utilização racional de recursos para a realização de fins configura-se “como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” ( PARO, 2012b, p.25 *apud* PARO 2015, p. 28).

Dessa forma, o autor explicita que não são apenas as empresas ou as organizações que podem ser administradas, mas que as escolas também são passíveis dessa ação, uma vez que, “ [...] toda ação humana orientada a um fim- ou seja, todo trabalho humano- é passível de uma mediação racional, carregando portanto, um componente administrativo (PARO, 2015, p. 29).

Atualmente, o termo gestão escolar tem sido amplamente utilizado nas escolas como sinônimo de administração escolar. A gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido é sinônimo de administração ( LIBÂNEO, 2004, p.101).

Libâneo (2004) afirma que o termo organização e gestão da escola é mais abrangente que administração, uma vez que a organização e gestão visam:

- a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessário ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos da aprendizagem;
- c) garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos ( LIBÂNEO, 2004, p. 100).

Ao explicitar a utilização do termo organização, o autor recorre ao sentido amplo de organização, entendida como “ [...] unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição (Ibdem, 2004, p. 100).

Paro (2015, p. 29), afirma que a escola, ao cuidar do emprego racional dos recursos, supõe que tal emprego seja realizado por uma multiplicidade de pessoas, mas sem ignorar que, em cada um dos trabalhos ( que concretizam essa realização), está presente o problema administrativo, ou seja, a necessidade de realizá-lo da forma mais adequada para a consecução do fim que se tem em mira.

Ao referir-se “ao emprego racional dos recursos”, o autor explicita que isso significa, “ [...] por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica”, portanto, essas duas dimensões estão intimamente relacionadas ( PARO, 2003, p. 19).

Sendo assim, para o autor uma teoria e prática de Administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa

propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para que a Administração escolar seja verdadeiramente democrática ele declara que:

[...] é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa- o diretor- que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar-, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social ( PARO, 2003, p. 160).

Percebemos que a administração escolar deve ter como um de seus pilares fundamentais a participação de todos os envolvidos no processo escolar. Democracia e participação são condições fundamentais para o bom andamento da gestão escolar que visa, como princípio básico, à formação crítica, reflexiva e participativa dos cidadãos e cidadãs que fazem parte da referida comunidade escolar ( SILVA, 2007, p.26).

Dessa forma, a importância da participação, da democracia, da liderança e da autonomia na gestão escolar serão explicitadas nos próximos tópicos.

### 3.2 A PARTICIPAÇÃO

Garantir a efetiva participação da comunidade escolar no processo de gestão escolar, constitui-se como um dos maiores desafios a serem ainda superados pelas escolas, sejam elas públicas ou privadas.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais ( LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Tanto Libâneo(2004) quanto Paro(2000) ressaltam a relevância da participação da comunidade na gestão escolar. Isso pode ser observado nas seguintes declarações: “ o conceito de participação está atrelado ao de autonomia,

que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, guiarem sua própria vida (LIBÂNEO, 2004, p. 102); “[...] a participação é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões (PARO, 2000, p. 16).

No entanto, Paro (2000) expressa sua preocupação com a falta de uma efetiva participação da comunidade ao considerar que:

[...] A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal, que, restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiram controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares. Desta forma, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita a servir aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade ( PARO, 2000, pp. 16-17).

A falta de uma efetiva participação da comunidade escolar compromete a gestão democrática, pois essa constitui-se como uma mola que impulsiona a democracia.

Buscando estratégias para estimular a efetiva participação da comunidade na gestão escolar, o autor aponta que a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, não excluindo a necessidade de se refletir previamente acerca dos desafios, obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação ( Ibidem, 2000, 17).

Segundo Gutiérrez & Catani ( 2006, p. 69) a participação na administração da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola, em que a forma atual é resultado de uma longa e árdua luta política que iniciou-se na década de 1980, com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo.

Além do Conselho de escola ser apontado como um dos meios eficazes para se garantir a participação na escola, Libâneo (2004) ressalta também a importância do trabalho em equipe. Para ele, o trabalho em equipe é essencial num modelo de gestão democrático- participativa, pois “ [...] uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos” ( LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Libâneo (2004, p. 105) afirma que “a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na

qualidade dos processos de ensino e aprendizagem”. Entretanto, cabe ressaltar que a única e exclusiva prática da participação nos processos de gestão, não assegura a plena qualidade do ensino.

Para que um trabalho em equipe seja desempenhado com sucesso numa escola, o autor aponta como elementos fundamentais:

[...] a definição conjunta de objetivos e metas comuns, compreendidos e desejados por todos; a existência de sólida estrutura de organização e gestão, em que haja um forte comprometimento da direção e da equipe técnica, definição clara de responsabilidades e capacidade de liderança para motivar e mobilizar as pessoas em torno de objetivos e metas comuns; estabelecimento de canais de comunicação, em que sejam passadas informações, realizadas consultas, envolvendo troca de ideias entre a direção, equipe técnica e professores; desenvolvimento de habilidades necessárias para a participação eficaz nas atividades da escola e no trabalho em equipe; estabilidade do corpo técnico e docente e, preferencialmente, com tempo integral numa escola; utilização ao máximo das capacidades criadoras de cada um dos membros da equipe ( LIBÂNEO, 2004, pp. 103-104).

Dentre os elementos apontados acima, é fundamental esclarecermos o conceito de liderança, pois esta constitui-se como uma prática essencial na gestão escolar.

### 3.3 LIDERANÇA

Para Libâneo (2004) esta é uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional, portanto, não pode ser considerada um atributo exclusivo de diretores e coordenadores, bem como não está ligada apenas ao cargo e ao status da pessoa.

A liderança pode ser entendida como o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas (LÜCK, 2014, p.35).

Dessa forma, a autora aponta como elementos que emergem como características comuns de atuações de liderança efetiva:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade;
- Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas;
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos;
- Modelagem de valores educacionais elevados;
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos; ( LÜCK, 2014, p.35).

Lück (2014, p. 37) explicita ainda que liderança é um conceito complexo, o qual compreende um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltadas para influenciar as pessoas e produzir resultados, considerando a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, buscando a superação das dificuldades e dos obstáculos que precisam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados.

Ao se falar em liderança, faz-se necessário explicitar que existem três estilos de liderança: o autocrático, o democrático e o *laissez faire*<sup>10</sup>. Esses, segundo a autora “baseiam-se na ênfase com que o poder é centralizado ou distribuído no ambiente de liderança” ( LÜCK, 2014, p. 75).

Segundo Lück (2014), o líder autocrático centraliza a tomada de decisões e assume uma liderança de forma individual e convicto de sua verdade. Nesse estilo são desconsiderados os fatores do contexto e da coletividade do grupo, portanto, o sucesso, quando ocorre, é atribuído apenas ao dirigente da organização.

No estilo democrático, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo seu desenvolvimento e realização de objetivos elevados, portanto, a participação e a tomada de decisões são compartilhadas. O líder democrático atua, orientado pelos princípios da perspicácia e abertura em relação a todos os momentos e ambientes educacionais da escola, como oportunidades para a ação conjunta no sentido de maior desenvolvimento ( LÜCK, 2014, p. 79).

O estilo *laissez faire* é marcado por uma falta de liderança, pois segundo essa concepção, não haveria necessidade de um dirigente. Ao ser adotado em organizações educacionais, esse estilo parte da hipótese de que os seus membros são dotados das competências necessárias para a realização de suas responsabilidades sociais de forma totalmente autônoma e de que são imbuídos

---

<sup>10</sup> Tradução: deixar fazer, ao pé da letra, ou “rédeas soltas”(HALLORAN, 1990 *apud* LÜCK, 2014, p.81).

naturalmente da consciência sobre a responsabilidade de seu trabalho, compreendendo-o plenamente (Ibdem, 2014, p. 82).

Por fim, Luck (2014), afirma que os três estilos de liderança apontados acima apresentam contribuições e limitações, portanto, as organizações devem adotar uma perspectiva ampla e abrangente de liderança, buscando combinar as diferentes perspectivas, uma vez que, todas podem contribuir significativamente para a orientação dos processos socioeducacionais.

### 3.4 A DEMOCRACIA

A democracia não é um valor universal, um conceito neutro, ao contrário, a palavra é polissêmica e, justamente por apresentar várias acepções, seu uso, associado à ideia de participação, ganhou centralidade no cenário político desde o final do século XX, tanto na voz daqueles que se autodenominam representantes da esquerda ou da direita, dominantes ou dominados (SANTOS & PRADO, 2003, p.2).

Já para Araújo (2002, p. 32), “tradicionalmente, a origem e uso do termo democracia refere-se a forma de governo ou a governo da maioria”. No entanto, o autor explicita que esta concepção de autogoverno pode ocasionar problemas para a organização das instituições escolares, pelo fato das mesmas serem constituídas por agentes que possuem interesses e status diferentes, abrindo assim, possibilidades para justificar o autoritarismo e o absolutismo.

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade (PARO, 2000, p.25).

Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa (Ibdem, 2000, p.25).

Dessa forma, para que haja democracia na escola, é necessário reconhecer a diferença nos papéis sociais e nos deveres e buscar os aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos, como por exemplo, direito ao diálogo, à livre expressão de sentimentos e ideias, ao tratamento respeitoso e à dignidade (ARAÚJO, 2002, p. 36).

### 3.5 A AUTONOMIA

A autonomia constitui-se como um dos princípios centrais da gestão escolar democrática na atualidade. A relevância desse tema mostra-se crescente, refletindo uma tendência mundial encontrada na dinâmica das modernas organizações públicas ou privadas. Sua aceitação implica uma ruptura no modo tradicional de compreender e atuar na realidade, pois a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino (NEVES, 2001, p. 96-97).

Entretanto, inicialmente, faz-se necessário conceituar o termo autonomia. Segundo Libâneo (2004) a autonomia é um dos princípios mais importantes da gestão democrática, o qual envolve a livre escolha de objetivos e processos de trabalho, bem como a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Consoante as ideias de Libâneo, Neves (2001,p. 113), explicita que “a autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político- pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve”.

Na escola, a conquista da autonomia, implica a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB 9394/96 decretaram a autonomia como um dos princípios da gestão democrática. Os artigos 14 e 15 desta lei declaram que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público ( BRASIL, 1996, p.7).

Os referidos artigos, ao contemplarem o princípio da autonomia na gestão escolar democrática, apontam como essencial a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Entretanto, Gadotti & Romão (2004) explicitam que a autonomia na gestão democrática, tem se deparado com inúmeras dificuldades tanto nos níveis ideológico, pedagógico e administrativo quanto no financeiro.

No nível ideológico, os autores afirmam que a descentralização do gerenciamento do sistema tem encontrado resistência tanto dos que defendem uma prática centralizadora e hierarquizada do sistema de ensino, quanto dos que vêem nessa uma porta aberta para a privatização do ensino público ( GADOTTI & ROMÃO, 2004, p. 136).

No nível pedagógico, a descentralização é vista como uma ameaça para a unidade curricular, no entanto, os autores ressaltam que a proposta de construção da escola como unidade pedagógica não exclui referências sistêmicas, no nível do estado e do país, uma vez que refere-se a uma proposta que busca unir o nacional e regional com o local.

No nível administrativo, os autores afirmam que embora haja resistências, essas são menores, pelo fato dos gestores procurarem encarar as escolas e suas respectivas comunidades como executoras de decisões tomadas centralizadamente.

Já no nível financeiro, a transferência da totalidade dos recursos repassados às escolas tem encontrado fortes resistências das entidades de representação da categoria docente, pois esta se sente ameaçada em vários aspectos: pela perda da estabilidade no emprego, fragilização da articulação sindical, e no limite, privatização das unidades escolares. Assim, frequentemente, ocorre o repasse parcial de recursos, mantendo-se na administração central, a gestão de pessoal e os investimentos de capital ( Ibdem, 2004, p.136).

Sendo assim, apesar do princípio da autonomia ainda enfrentar alguns obstáculos, cabe ressaltar que a mesma não pode ser considerada mera descentralização administrativa, mas uma forma de delegação que se liga à temática da liberdade, da democracia e do pluralismo. Assim, sua relevância está no fato de que com a autonomia, uma escola poderá ter uma estrutura completamente diferente de outras, flexibilidade de contratação e alocação de pessoal, uma base financeira que lhe dê condições de agir independentemente e, principalmente, poderá definir seu projeto político- pedagógico ( NEVES, 1999, p. 114).

Numa gestão verdadeiramente democrática, os princípios da autonomia, da participação e as relações democráticas são imprescindíveis e tais características da gestão são competências próprias da direção e da coordenação da escola. Dessa

forma, explicitaremos no próximo tópico, os conceitos de direção escolar e gestão escolar, bem como as principais funções atribuídas aos gestores na escola.

### 3.6 O DIRETOR ESCOLAR

Conforme a literatura consultada e a finalidade deste capítulo, que é analisar o papel dos gestores na construção identitária do Colégio Colônia Holandesa-Arapoti-Pr, faz-se necessário, inicialmente, esclarecer os conceitos de direção escolar e de gestão escolar.

Acerca da distinção entre esses conceitos, Paro (2015) explicita que na literatura sobre administração escolar, embora não exclusivo, é generalizado o uso indistinto de administrador (ou gestor) escolar e de diretor escolar com o mesmo significado. No entanto, para o referido autor, “a expressão “diretor escolar” é predominante quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado de uma unidade de ensino” ( PARO, 2015, p. 38).

Conforme Libâneo (2004), o conceito de diretor escolar pode ser definido como:

O diretor da escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.) Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo ( PARO, 2004, p.217).

Para Libâneo (2004), as funções do diretor de uma escola diferem-se das funções exercidas pelo diretor de uma empresa, pois as instituições escolares possuem intencionalidade nas ações educativas, sendo assim:

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e organização dos conteúdos e métodos, a organização do ensino,

a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional. O processo educativo, portanto, pela sua natureza, inclui o conceito de direção ( LIBÂNEO, 2004, p. 141).

Como o diretor escolar é o responsável pela coordenação, organização e gerenciamento de todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialista e de técnicos-administrativos da escola, segue-se uma apresentação didática das principais atribuições do diretor escolar proposta por Libâneo (2004):

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
3. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades etc.
4. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
5. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas, etc);
6. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores ( pp. 219-221).

Apesar de existir divergências sobre a atuação do diretor escolar, dicotomizando as atividades escolares em administrativas e pedagógicas, Paro (2015) explicita que apesar de comum na prática escolar, essa separação é um grande equívoco, pois “ [...] é o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” ( PARO, 2015, p. 25).

A atuação do diretor é essencialmente contraditória e complexa. A este respeito Paro (2000) declara que:

[...] o que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da

escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero proposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos ( pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos( PARO, 2000, p.11).

Sendo assim, evidenciamos que em sua atuação, o diretor escolar enfrenta inúmeros desafios, desde a falta de autonomia efetiva até mesmo a falta de recursos.

Ainda sobre a atuação do diretor escolar, Gadotti & Romão ( 2004) ressaltam que as atribuições desse e o seu vínculo com a escola se alteram, dependendo da forma de sua escolha e de acordo com o tipo de gestão que ele implementa.

A escolha e a designação de dirigentes escolares predominantes no sistema escolar público brasileiro tem sido aquela decorrente do arbítrio do chefe do Poder Executivo, tanto no nível estadual quanto no municipal, por se tratar, em sua grande maioria, de cargos comissionados, comumente denominados “[...] cargos de confiança” ( GADOTTI & ROMÃO, 2004, p. 93).

Ao discorrerem sobre o contexto histórico do processo de escolha democrática de dirigentes escolares no Brasil, os autores explicitam que a escolha democrática desses, teve início na década de 1960, em colégios estaduais do Estado do Rio Grande do Sul; e que a partir da década de 1980, a preocupação com a escolha de diretores se intensificou nos Municípios e Estados brasileiros, estimulando assim, uma permanente reflexão sobre o papel do dirigente escolar na construção de uma gestão democrática da escola pública.

Gadotti e Romão (2004) apresentam quatro categorias de escolhas de diretores escolares existentes atualmente: a nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos. No caso da nomeação, os autores declaram que:

o diretor é escolhido pela vontade do agente que o indica, ou seja, pelo governador ou pelo prefeito. Dessa maneira, o diretor assume um cargo de confiança e torna-se o representante do poder executivo na escola. Por isso mesmo, pode ser substituído a qualquer momento, de acordo com os interesses políticos e com as conveniências daqueles que o escolheram. A

experiência nacional mostra que nesse tipo de escolha o que mais acaba pesando na definição do diretor de escola são critérios político-clientelistas. Já o concurso é realizado através de provas ou de provas e títulos. As provas são geralmente escritas, dissertativas ou não, de caráter conteudista, e a prova de títulos se refere à comprovação da formação específica que habilita o candidato ao cargo. Um argumento favorável a esse tipo de escolha é o de que ele defende moralidade pública e evita o apadrinhamento político. No entanto, ao se acentuar a adoção de critérios considerados objetivos e técnicos na definição dos concursos públicos e, portanto, na seleção dos candidatos, acaba-se por não se observar a aferição de sua liderança face aos demais agentes escolares (pp. 93-94).

No caso da eleição, esta pode se efetivar de diversas formas: voto direto, representativo, uninominal ou ainda por escolhas através de listas tríplices ou plurinominais. As experiências com este tipo de escolha têm mostrado que tal critério favorece a discussão democrática na escola e acaba implicando em maior distribuição do poder para as instâncias da base da pirâmide estatal (Ibdem, 2004, p. 94).

Já o esquema misto, segundo os autores, prevê duas ou mais fases no processo de escolha dos diretores, como: provas que avaliam sua competência técnica e sua formação acadêmica, bem como eleições com o intuito de medir sua experiência administrativa, capacidade de liderança etc. No esquema misto, a comunidade escolar geralmente participa de uma ou mais fases do processo de seleção. Quando isso ocorre, o diretor acaba tendo também maior vínculo e compromisso com aqueles que o escolheram ou indicaram (Ibdem, 2004, pp. 94-95).

### 3.7 IDENTIDADE E MEMÓRIA: Trabalhando conceitos

Ao discorrer sobre identidade e buscar a compreensão deste conceito que abarca uma variedade de significações, faz-se necessário ressaltar que “seu conceito é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2015, p. 9).

A questão da identidade é amplamente discutida por Hall (2002). Na obra *Identidade cultural na pós-modernidade*, o autor apresenta três concepções de identidade: a identidade do sujeito do Iluminismo; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Na primeira, a pessoa humana é compreendida como um

indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, uma identidade que se eleva no seu nascimento e mantém-se a mesma ao longo de sua existência.

Na segunda, a identidade é compreendida como resultado da interação entre o indivíduo e outras pessoas importantes para ele. Assim, o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem ( HALL, 2015, p.11).

Já na terceira, o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, possuindo, no entanto, identidades múltiplas, as quais frequentemente, são formadas e transformadas sucessivamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam.

A questão da identidade também é discutida por Pollak. Para este, a identidade, no seu sentido mais superficial:

[...] é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros ( POLLAK, 1992, p. 5).

Pollak (1992, p.5) explicita ainda que a construção da identidade é um fenômeno produzido em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Portanto, o autor esclarece que “tanto a memória quanto a identidade podem ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo”(IBDEM, 1992, p.5).

Por meio dos relatos que recuperam a memória dos ex- alunos e gestores do Colégio Colônia Holandesa, podemos compreender como é constituída a identidade do referido Colégio.

No contexto local, aqui analisado, o conceito de memória está relacionado ao conjunto de ideias e sentimentos que envolvem as lembranças acerca da formação e desenvolvimento do Colégio Colônia Holandesa, bem como o papel dos gestores na construção identitária dessa escola no período compreendido por nosso estudo (1960- 2013).

Portanto, torna-se imprescindível algumas considerações sobre o conceito de memória. Para Pollak (1992, p.5), a memória é um fenômeno construído, e os modos de construção podem ser tanto conscientes quanto inconscientes, pois o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização.

Assim, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa (Ibdem, 1992, p.5).

A questão da memória também é discutida por Maurice Halbwachs. Para esse autor, as memórias são construções dos grupos sociais, os quais determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada. Dessa forma, afirma que os indivíduos só se recordam daquilo que consideram importante para o seu grupo. Portanto, existe uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (HALBWACHS, 2006).

### 3.8 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A discussão dos dados levantados no campo de pesquisa realizado por meio das entrevistas com os gestores do Colégio Colônia Holandesa serão confrontados com o enquadramento teórico apresentado nesse estudo. A partir dessa análise, buscaremos identificar o papel do gestor na construção identitária do referido colégio.

O Colégio Colônia Holandesa foi fundado em Arapoti-PR no início da década de 1960 por um grupo de imigrantes holandeses. No início, o Colégio atendia apenas os filhos de imigrantes, no entanto, com o passar do tempo passou a atender também à população local em geral. Isso fez com que o Colégio construísse uma identidade própria.

Nesses mais de 50 anos de constituição e funcionamento, o CCH teve apenas três gestores escolares. A primeira gestora foi a professora Maria José Guerke. Formada em Matemática, esta atuou como professora do ensino fundamental I e diretora da escola por quinze anos.

Após a aposentadoria da professora Maria José, a direção da escola foi assumida pela professora Rosi Rogenski. Formada em Pedagogia, esta atuou por 14 anos na Direção da escola. E desde 2011, a direção da escola está sob a responsabilidade do professor Paulo Alvarez dos Santos, licenciado em Educação Física e Pós-graduado em Administração de Pessoal.

Conforme já fora explicitado anteriormente, a entrevista realizada com os gestores do CCH foi do tipo semi-estruturada, com um roteiro de questões norteadoras, as quais tinham por finalidade: apresentar o objetivo da pesquisa; conhecer melhor o papel do diretor escolar; conhecer um pouco da história profissional na educação dos entrevistados; os principais desafios e dificuldades encontradas na direção escolar, bem como questões voltadas para a prática da gestão da escola.

No dia em que as entrevistas foram realizadas, foi feito um contrato com os gestores acerca da gravação da entrevista, bem como das revisões conjuntas a serem feitas da transcrição da mesma. Dessa forma, ficou acordado que após a transcrição da entrevista, seria realizada uma leitura conjunta dessa, para que posteriormente, fosse realizada a sua transcrição final, a qual seria utilizada nesse trabalho.

### 3.8.1 A afetividade

Por meio dos relatos que recuperam a memória dos gestores do Colégio Colônia Holandesa, podemos compreender como é constituída a identidade da escola.

A afetividade é uma marca nos relatos feitos pelos gestores do Colégio:

*“ Eu gosto muito do CCH. Ele é diferente, desde a sua arquitetura, da sua maneira de agir com as crianças, ele tem um clima diferente, é uma escola toda aberta”(S5).*

*“ O CCH é diferente, os alunos são diferentes” (S4).*

A partir dos relatos dos gestores, percebemos também que estes ressaltam o fato de a escola ter sido construída pelos imigrantes holandeses, assim que

chegaram em Arapoti. Os aspectos religiosos e culturais desses imigrantes estão sempre presentes nos depoimentos:

*“A escola é diferente na sua postura com as crianças, é uma escola que preza muito a questão espiritual, a questão religiosa, no entanto, sem tendência para lado nenhum” (S5).*

*“O CCH é uma escola cristã, diferente, que sempre trabalhou valores com os alunos” (S4).*

A partir do explicitado acima, e com base na afirmação de Pollak (1992, p.5) de que “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”, podemos dizer que a identidade construída pelos gestores do CCH é a identidade de uma escola “cristã”, “diferente”, “aberta”. Essa identidade construída pelos gestores pode ser atribuída tanto à organização do espaço físico em que a escola está inserida quanto aos valores cristãos ressaltados pela escola.

Em relação à sua localização geográfica, o CCH localiza-se no “seio” da Colônia Holandesa em Arapoti (entre a igreja e a cooperativa). Assim, percebemos que “essas três instituições constituem os “eixos” em torno dos quais se estruturam a memória e a identidade do grupo étnico no local, a exemplo de outras colônias holandesas no Paraná, em São Paulo e no Rio Grande do Sul” (CAMARGO & BENATTE, 2014, pp 224-225).

Cabe ressaltar ainda que a escola não possui muros nem grades. Segundo uma de nossas depoentes *“a escola é diferente desde a sua arquitetura, tem um clima diferente, é uma escola toda aberta, onde os alunos tem mais liberdade” (S5).*

Já em relação aos valores cristãos ressaltados pela escola, os três depoentes afirmaram que estes sempre foram valorizados pela escola, por meio dos devocionais e hinos religiosos entoados diariamente no início das aulas. No entanto, uma das depoentes declarou que *“a escola preza muito a questão espiritual, a questão religiosa, no entanto, sem tendência para lado nenhum” (S5).* Ou seja, apesar de a maioria dos alunos atendidos pela escola serem descendentes de holandeses e a Associação do Colégio ser composta por membros da Igreja Evangélica Reformada, as crenças desta, não são impostas aos alunos, buscando-se assim, o respeito a diversidade de correntes religiosas.

### 3.8.2 Trajetória profissional na educação

A trajetória profissional na educação foi citada pelos depoentes como um aspecto relevante para que eles pudessem, enquanto gestores, desenvolver o papel de construtores da identidade do Colégio Colônia Holandesa. Dessa forma, os depoentes declararam que:

*“ Trabalho há quatro anos como gestor do Colégio Colônia Holandesa. A minha primeira experiência como gestor foi em Cuiabá - Mato Grosso, a segunda foi em Presidente Epitácio-SP e a terceira em Castro- PR. A experiência é fundamental para que o gestor consiga chegar a um final satisfatório, que atenda todas as partes envolvidas” (S6).*

*“ Eu só tinha experiência como professora, pois trabalhei seis anos em sala de aula e depois quatorze anos na Direção. Foi uma experiência desafiadora e gratificante, por não eu não ter experiência como gestora” (S5).*

*“ Eu fiquei como diretora substituta por 2 meses numa escola pública municipal, portanto, eu não sabia nada de gestão. Eu não fiz Pedagogia. Eu era professora de Ciências e Matemática” (S4).*

Percebemos que todos os sujeitos do nosso estudo ressaltaram a importância do tempo de vivência profissional para que eles pudessem , enquanto gestores, desenvolver o papel de construtores da identidade do CCH. No entanto, outro aspecto importante apresentado por uma das depoentes foi a sua falta de formação em Pedagogia para atuar como administradora escolar. A esse respeito a depoente afirma que *“se eu tivesse feito Pedagogia, poderia ter feito, contribuído mais na escola” (S4)*. Acerca dessa questão levantada pela depoente, Paro declara que:

É preciso não esquecer que, embora formado nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, com o aprendizado (verbalista) sobre Filosofia da Educação, Didática, Psicologia da Educação, Legislação do Ensino, etc, o professor típico da escola fundamental, tem o comportamento mais forte da formação de sua personalidade adquirido em bancos escolares similares aos que vai “vivenciar” em sua prática no ensino básico ( PARO, 2015, p.111).

Dessa forma, a Diretora S4 ao tomar como base seu caso pessoal, em que trabalhou durante quinze anos como gestora da escola, esqueceu-se que tem outras

habilidades e valores especiais, que independente da sua falta de formação específica em Pedagogia, levaram-na a ser uma diretora de sucesso.

### 3.8.3 A relação entre gestão e liderança

Outro tema recorrente na fala de nossos depoentes refere-se a relevância da liderança na formação de uma identidade da escola. Conforme já fora explicitado anteriormente, “a liderança corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos organizacionais” (LUCK, 2014, p. 95). Acerca da importância da liderança para o bom desempenho do papel do gestor, nossos depoentes declaram que:

*“A liderança é fundamental, eu já nasci com isso” (S4).*

*“A liderança é um elemento fundamental, mais você tem que ser um líder democrático, e não autoritário. Tem que saber ouvir, se não, o seu colega não compra a sua ideia. Eu tenho o perfil de gestora, porque eu gosto de pessoas, gosto de ouvir, conversar, comprar ideias novas” (S5).*

*“Para formar e manter você precisa ser o primeiro a chegar todos os dias. Você precisa sorrir para alunos, professores e pais todas as vezes que você os vê pela primeira vez. Pagar bem, valorizar todos, premiar todos, ser duro sem perder a ternura. Isso é liderar” (S6).*

A partir das declarações acima, percebemos que os três gestores, unanimemente, apontam a liderança como um aspecto essencial na formação da identidade da escola, visto que, um verdadeiro líder deve “ [...] criar e manter a cultura escolar favorável ao trabalho educacional, buscando bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LÜCK, 2014, pp. 108-109).

No entanto, um aspecto que merece ser ressaltado é a questão da autoridade, citada por uma gestora “você tem que ser um líder democrático, e não autoritário” (S5). Sobre essa questão de autoridade, Paro declara que:

a autoridade é um tipo especial de poder estabilizado denominado “poder legítimo”, ou seja, aquele em que a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes a serem obedecidas. Apenas nessa [...] acepção pode-se dizer que a autoridade se insere numa forma democrática de exercício do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem. [...] ( PARO, 2015, p. 106).

Portanto, para a diretora S5, o diretor deve ser um líder democrático, ou seja, um líder que ouve, incentiva e valoriza a participação da comunidade escolar em todas as decisões tomadas na e pela escola.

Entretanto, para que haja uma liderança democrática, é essencial que a gestão da escola seja democrática. Assim, Paro (2000) argumenta que para a gestão da escola ser democrática é imprescindível a participação de todos os setores, destacando-se educadores, alunos, funcionários, comunidade e pais, os quais são indispensáveis para a tomada de decisões, conquista de objetivos e para fazer pressão aos escalões superiores, exigindo os recursos e a autonomia que a escola precisa para o seu funcionamento.

#### 3.8.4 Princípios de uma Gestão Democrática: Relacionamento com a Equipe gestora, a participação e a autonomia

Outro aspecto apontado pelos depoentes como essencial para o bom desempenho do papel do gestor no intuito de contribuir para a formação da identidade da escola foi a qualidade das relações democráticas, ou seja, a qualidade de relacionamento da gestão com a sua equipe ( professores, funcionários, etc). Sendo assim, para que haja um bom relacionamento da gestão com sua equipe, é imprescindível a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Acerca da importância da participação, Paro declara que:

[...] a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública ( PARO, 2000, p.46).

Sobre essa questão de relacionamento da gestão com sua equipe, vejamos a declaração de nossos depoentes:

*“Todos os dias recebo os alunos com “BOM DIA”. Sorrindo e brincando. Nunca gritando ou dando bronca. Uma espada de metal ou uma pequena varinha é fundamental para chamar a atenção do aluno. Ele me olha e sorri, assim ganhamos o dia” (S6).*

*“Sempre me dei muito bem com todos os funcionários. Claro que às vezes, aparecia algum problema, mais eu procurava ouvir os dois lados. Eu sempre soube ouvir as pessoas” (S5).*

Dos três depoentes, apenas dois se posicionaram acerca dessa questão. Sendo assim, afirmaram que o diálogo e a participação sempre foi um diferencial no CCH, assim, os espaços para que esse relacionamento acontecesse também foram apontados:

*“ Nós tínhamos uma reunião de professores por mês, com data marcada, a qual não podia ser adiada, e nessas eram discutidos questões referentes ao ensino e a aprendizagem, bem como os resultados, dos professores e da coordenação”(S5).*

*“ Os professores eram entrevistados pela diretoria da escola no final de cada ano letivo. Nessas, apresentavam sugestões para o próximo ano, falavam como se sentiram ao trabalhar na escola; apontavam as principais dificuldades encontradas”(S5).*

*“ Ao mensurar recentemente o nosso trabalho na Educação Infantil, todos os pais ao receber e responder um questionário, atestaram positivamente na maioria dos aspectos levantados. Já alguns itens foram observados e rapidamente ações foram tomadas” (S6).*

Dessa forma, podemos dizer que as relações democráticas da gestão com sua equipe foi um processo de construção coletiva no CCH e este foi construído com base na efetiva participação e diálogo com a comunidade escolar.

Conforme já fora explicitado anteriormente, numa gestão verdadeiramente democrática, os princípios da autonomia, da participação e as relações democráticas

são imprescindíveis e tais características da gestão são competências próprias da direção e da coordenação da escola.

Para Libâneo (2001) a autonomia é um dos princípios mais importantes da gestão democrática, o qual envolve a livre escolha de objetivos e processos de trabalho, bem como a construção conjunta do ambiente de trabalho.

A questão da autonomia também é discutida por Gadotti & Romão (2004). Estes autores explicitam que a autonomia na gestão democrática, tem se deparado com inúmeras dificuldades tanto nos níveis ideológico, pedagógico e administrativo quanto no financeiro. Sobre essa questão da autonomia, podemos perceber que no CCH não existe uma “real” autonomia, pois no nível administrativo, no que tange a escolha dos dirigentes escolares isso não ocorre na escola.

Em relação a forma como foram indicados ao cargo de gestor, nossos depoentes declaram que:

*“ Eu cai de paraquedas! Eu não sabia nada sobre direção. Eu era professora de Ciências e Matemática. Não fiz Pedagogia. O presidente da diretoria da escola me pediu para assumir a direção da mesma” (S4).*

*“ Eu trabalhei 5 anos como professora no CCH, depois pedi demissão e fui para outra escola. Depois de 1 ano fui chamada pela Associação da escola e esta me pediu para assumir a direção do colégio” (S5).*

Percebemos que a indicação dos gestores não ocorre de forma democrática, uma vez que, somente os membros professores da IER de Arapoti da comunidade da Colônia Holandesa de Arapoti- Paraná participam dessa escolha. Assim, os demais membros da comunidade escolar: pais e professores, não descendentes de holandeses, são excluídos desse processo.

No entanto, segundo os nossos entrevistados, a autonomia pedagógica, é efetivamente assegurada pela escola:

*“ A escola sempre se preocupou com o bom aproveitamento dos alunos e com a qualidade do ensino ministrado” (S5).*

*“ Com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ministrado, os professores participam anualmente de cursos de capacitação em Curitiba, Londrina e Ponta Grossa,etc” (S6).*

A partir da fala dos entrevistados, percebemos a preocupação do CCH com os processos de avaliação da aprendizagem e de desempenho da unidade. Outros elementos relativos a autonomia também são encontrados no Projeto Político Pedagógico do Colégio. Em relação à missão do CCH, o referido documento traz que “sua missão é educar, estimular e desenvolver potencialidades. Apresentar o mundo do conhecimento às crianças e aos jovens, para que cada indivíduo possa descobrir a capacidade de criar, revolucionar, viver e ser feliz” ( PPP, 2009, p.16).

A própria formulação e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola em consonância com as políticas vigentes contribui para que a autonomia da escola seja assegurada.

Sendo assim, cabe ressaltar que os gestores, ao incentivarem, participarem e assegurarem a implementação do seu PPP, contribuem tanto para a construção da autonomia da escola quanto na construção da sua identidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “A reconstrução histórica do Colégio Colônia Holandesa- Arapoti-Paraná (1960-2013), apresentada neste estudo, teve por objetivo investigar o processo histórico de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa em Arapoti, no período que abrange desde a chegada desses imigrantes em Arapoti, em 1960, até 2013, bem como analisar o papel dos gestores na construção identitária do referido Colégio.

No século XIX, diversos países europeus enfrentaram inúmeros conflitos devido à Revolução Industrial e ao aumento populacional que ocorriam nesse período. Assim, a Holanda também foi atingida, uma vez que, esta devido à sua localização geográfica e ao tamanho reduzido, teve a imigração estimulada por parte dos governos holandês e brasileiro. Para este último, a imigração era vista como algo profícuo, pois além de reocupar os chamados espaços vazios do território brasileiro, a imigração auxiliaria também no branqueamento do país, atendendo assim, aos interesses do governo de construir uma nova nação, calcada na crença da superioridade inata dos europeus para o trabalho.

Dessa forma, podemos dizer que os imigrantes holandeses, deixaram sua pátria em busca de novas possibilidades, que lhes proporcionassem melhores condições de vida.

Em fins do século XIX e início do século XX, muitos imigrantes holandeses desembarcaram no Paraná. Primeiramente, fixaram-se na cidade de Irati, posteriormente, devido a inúmeras dificuldades encontradas nessa região, migraram para Carambeí, onde fundaram uma colônia agrícola em 1911, a qual serviu como uma “base de apoio” para a fundação da Colônia Holandesa em Arapoti-PR.

Os holandeses chegaram em Arapoti em 1960, e nesse mesmo ano, deram início a construção de suas casas, de uma igreja, uma escola e uma cooperativa agroindustrial. Amparados pela Colônia Holandesa de Carambeí-PR, instalados neste município desde 1911, os holandeses de Arapoti, se preocuparam desde o início com o ensino de seus filhos. Assim, inicialmente, a escola e a igreja funcionavam no mesmo espaço.

Repensando um dos objetivos iniciais dessa pesquisa, que era identificar a organização inicial da escola da imigração holandesa em Arapoti- PR, percebemos que a educação desta sempre esteve vinculada à religião desses imigrantes,

seguindo uma linha evangélica da IER. Assim, desde o seu surgimento, a escola mantém princípios cristãos como base dos fundamentos pedagógicos da escola, os quais estão presentes na rotina da mesma, como por exemplo, nos devocionais realizados diariamente no início das aulas, pela presença de um pastor, o qual desempenha no colégio a função de orientador espiritual dos alunos e dos professores, entre outros.

Embora a organização da escola aponte alguns elementos e práticas de ensino condizentes com uma escola tradicional, por meio do relato de alguns depoentes, ficou evidenciado que alguns professores buscaram superar um ensino pautado apenas na memorização, por meio de atividades diversificadas, facilitadoras da aprendizagem.

O liberalismo, doutrina político-econômica, proveniente da Europa e dos Estados Unidos nos fins do século XVII, tem como princípios básicos a igualdade entre os indivíduos, a liberdade, a propriedade e a segurança.

No entanto, na relação entre a educação do CCH com a política liberal, alguns princípios liberais não são assegurados pela escola, como por exemplo, a igualdade, uma vez que, nem todos os cidadãos arapotienses poderiam frequentá-la, visto que desde o seu surgimento em 1960, a escola cobrava mensalidades e a porcentagem de bolsas de estudo concedidas a alunos carentes não atendiam a demanda da população.

Encontramos ainda características da reforma neoliberal do Estado, evidenciada no papel subsidiário do Estado em relação ao colégio, marcado pela cessão de professores brasileiros à escola, com o intuito de ensiná-los a Língua Portuguesa e a adaptação aos costumes da nova Pátria, bem como apoiando à iniciativa privada, visto que esse investimento era bem menor que o requerido para a sustentação de uma estrutura maior.

Embora tenha recebido um apoio apenas subsidiário do Estado, o Colégio Colônia Holandesa possui uma identidade própria e como foi apresentado no terceiro capítulo dessa dissertação, o papel desempenhado pelos gestores foi essencial na formação e manutenção dessa identidade.

Os gestores escolares ao respeitarem as dimensões culturais próprias desses imigrantes holandeses, como a língua, religião, modo de ser e valores adotaram uma gestão democrática, que fundamentada na liderança, na autonomia,

na participação e na democracia, elementos essenciais numa gestão democrática, contribuíram na construção da identidade da escola.

Temos consciência que a busca por dados realizada por esta pesquisa não se esgota aqui. Sendo assim, por meio de um recorte local, a educação dos imigrantes holandeses em Arapoti-PR, esperamos que a presente pesquisa possa além de incentivar novas pesquisas sobre a imigração holandesa, contribuir para a ampliação do conhecimento na área da História da Educação Brasileira.

## REFERÊNCIAS:

ALBERTI, V. **Ouvir Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tradição oral e História oral**: proximidades e fronteiras. In: História oral. Revista da Associação Brasileira de História Oral, Vol.8, jan-jun 2002.

ALVES, C. J. R. M. **O papel do gestor escolar na formação de uma cultura da escola**. Dissertação (Mestrado em Ciências da educação) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011. Disponível em: <[recil.grupolusofona.pt/.../Dissertação%20Chris%20Versão%20Final.pdf](http://recil.grupolusofona.pt/.../Dissertação%20Chris%20Versão%20Final.pdf)> Acesso em 10/02/2015.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escola democráticas**: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

BIANCHETTI, L. **Modelo Neoliberal e Políticas educacionais**. 2ª ed, São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm#art116](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm#art116)>. Acesso em 03 mar. 2015.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL, Lei nº 11.274, de 20 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a organização do ensino fundamental de nove anos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l11.274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11.274.htm)> Acesso em: 03 mar. 2015.

BUSSMAN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola, In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 20 ed. Campinas: Papirus, 1995.

CALDEIRA, T. **Memória e relato**: a escuta do outro, Revista do Arquivo Municipal. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, v. 200, 1991.

CAMARGO, C.R.S; BENATTE, A.P. **Semióforos da Etnicidade**. Ateliê de História UEPG, 2 (1): 221-231, 2014.

CARVALHO, L.B.; MELO, E.M. **Articulações da política (neo) liberal e seus impactos na educação**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.2, n.6, p.50-61, 2012.

CHAVES, N. Imigrantes-Immigranten. História da Imigração holandesa na região dos Campos Gerais, 1911-2011. **Falando de Histórias II: Imigrantes, Educação, Culinária, Meio Ambiente, Tecnologia, Memórias.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2011.

CORDEIRO, S.V.A.L. **A constituição da Escola Evangélica de Carambeí:** uma instituição educacional da imigração holandesa na região dos Campos Gerais, 2007. Dissertação ( Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

ESTATUTO SOCIAL DA ASSOCIAÇÃO DO COLÉGIO COLÔNIA HOLANDESA DE ARAPOTI. Colégio Colônia Holandesa- Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Arapoti, 2004.

EVANGELISTA, M. B. **Entre a expressão e a intenção:** possibilidades de construção narrativa através da transcrição em história oral. São Paulo, ANPUH, Julho 2011/ p.1-9.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola:** princípios e proposta. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GUTIERREZ, G. L; CATANI, A.M. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades, In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções:** Europa 1789-1848. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HORTA, J.S.B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. **Filosofia da educação brasileira**, 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

KAPP, A. C.; STREMEL, M. R.; CHAVES, N. B. **História do Brasil IV.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

KREUTZ, L. **Escolas étnicas na história da educação brasileira:** a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara(orgs.).

Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: séculos XIX. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.pp. 150 – 165.

LADEIRA, H. O. Um Estudo sobre a Imigração Holandesa nos Campos Gerais. UEPG- **Cadernos Universitários** nº 12. Ponta Grossa, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Editora alternativa. 2004.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão).

MEIHY, J. C. S.B . **Canto de Morte Kaiowá**: História Oral de Vida. Loyola, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **Manual de história oral**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais – PR**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2008.

NETO, A. S. **História da educação brasileira**: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

NETTO, J. P. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NEVES, Lúcia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: Um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar**: educador ou gerente?. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

POLLACK, M. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.5, nº 10, 1992, p. 200-212.

PRINS, G. História oral. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

PROJETO PEDAGÓGICO. Colégio Colônia Holandesa- Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Arapoti, 2009.

REGIMENTO ESCOLAR. Colégio Colônia Holandesa - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Arapoti, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil** (1930/1973). 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROMÃO, J.E.; PADILHA, P.R. Diretores escolares e a gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e respostas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2004.

SANTOS, J. S. A; PRADO, E. C. **Gestão democrática & eleição de diretores escolares nos municípios Alagoanos**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/>> Acesso em 01/08/2015.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na historia da educação brasileira**. CNPq Campinas, 25 de agosto de 2005.

SILVA, J. B. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Educação em Revista, Marília, 2007, v.8, n.1, p.21-34.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial**. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZANLORENZI, C. M. P. **A expressão do liberalismo na revista A Escola (1906-1910) no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR, 2014. Disponível em: <[www.lareferencia.info/vufind/.../BR\\_](http://www.lareferencia.info/vufind/.../BR_)> Acesso em 01/07/2015>.

## ANEXO

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| ANEXO 1- Apresentação da pesquisa aos depoentes (ex-alunos).....      | 78 |
| ANEXO 2- Apresentação da pesquisa aos depoentes (gestor escolar)..... | 79 |
| ANEXO 3- Ficha utilizada na entrevista com os ex-alunos.....          | 80 |
| ANEXO 4- Roteiro de Entrevista com o Gestor escolar.....              | 81 |
| ANEXO 5- Carta cessão de Jan Hagen.....                               | 82 |
| ANEXO 6- Carta cessão de Shirley Gonçalves.....                       | 83 |
| ANEXO 7- Carta cessão de Anna Maria Noordegrcof Jongsma.....          | 84 |
| ANEXO 8- Carta cessão de Maria José Guerke.....                       | 85 |
| ANEXO 9- Carta cessão de Rosi Rogenski Ferreira.....                  | 86 |
| ANEXO 10- Carta cessão de Paulo Fernando Alvarez dos Santos.....      | 87 |

## **ANEXO 1 - Apresentação da pesquisa aos Ex-alunos do Colégio Colônia Holandesa**

### **APRESENTAÇÃO**

Esta entrevista é parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e tem como objetivo investigar o processo histórico de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa em Arapoti-PR, no período que abrange desde a chegada desses imigrantes no Brasil, em 1960, até 2013. Pretendemos traçar um esboço da história de vida do entrevistado onde ele poderá contar livremente como era o ensino no Colégio Colônia Holandesa, os conteúdos que eram ensinados, como era a escola, a organização das salas de aula, os professores, a rotina escolar e a avaliação. Após a realização da entrevista, o entrevistado receberá a textualização (versão escrita), momento este em que poderá solicitar a retirada de trechos, bem como efetuar modificações que considere necessárias. A partir da aprovação da textualização, será preciso que o entrevistado assine o termo de cessão de direitos dos documentos escritos para autorizar o entrevistador a utilizar o seu depoimento. As gravações ficarão com o entrevistador e/ou de uma instituição ou universidade que se disponha a cumprir as exigências do entrevistado. Elas poderão servir de fonte histórica e de referência para futuros trabalhos de outros pesquisadores.

## **ANEXO 2 - Apresentação da pesquisa aos gestores do Colégio Colônia Holandesa**

### **APRESENTAÇÃO**

Esta entrevista é parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e tem como objetivo investigar o processo histórico de reconstrução do Colégio Colônia Holandesa em Arapoti-PR, no período que abrange desde a chegada desses imigrantes no Brasil, em 1960, até 2013. Pretendemos conhecer melhor o papel do diretor escolar; conhecer um pouco da história profissional na educação dos entrevistados; os principais desafios e dificuldades encontradas na direção escolar, bem como questões voltadas para a prática da gestão da escola.

Após a realização da entrevista, o entrevistado receberá a textualização (versão escrita), momento este em que poderá solicitar a retirada de trechos, bem como efetuar modificações que considere necessárias. A partir da aprovação da textualização, será preciso que o entrevistado assine o termo de cessão de direitos dos documentos escritos para autorizar o entrevistador a utilizar o seu depoimento. As gravações ficarão com o entrevistador e/ou de uma instituição ou universidade que se disponha a cumprir as exigências do entrevistado. Elas poderão servir de fonte histórica e de referência para futuros trabalhos de outros pesquisadores.

**ANEXO 3 - Fichas utilizadas nas entrevistas com ex-alunos do Colégio Colônia Holandesa**

|                                      |
|--------------------------------------|
| <b>INFÂNCIA</b>                      |
| <b>FAMÍLIA</b>                       |
| <b>PROFISSÃO</b>                     |
| <b>CIDADE EM QUE CRESCER</b>         |
| <b>ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR</b>         |
| <b>ROTINA ESCOLAR</b>                |
| <b>ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA</b> |
| <b>PROFESSORES</b>                   |
| <b>AVALIAÇÃO</b>                     |

#### **Anexo 4 - Roteiro de entrevista com o Gestor Escolar**

1. Qual o seu nome, sua idade e formação acadêmica?
2. Conte-me sobre sua experiência como gestor(a): há quanto tempo você exerce essa atividade? E nesta escola?
3. Quando e como você se tornou gestor nesta escola?
4. Quais são as suas atividades como gestor?
5. Quais as características necessárias que você considera para ser um gestor?
6. Você considera que tem perfil para ser um gestor? Por quê?
8. Quais os desafios que você enfrenta como gestor?
9. No seu entendimento, como acontece a formação da identidade de uma escola?
10. Qual a sua função enquanto gestor no sentido de contribuir para a construção/formação da identidade da escola?
11. Suas experiências profissionais anteriores, contribuíram para seu trabalho enquanto gestor nessa escola?
12. Quais são as ferramentas que você utiliza para a manutenção da identidade cultural da escola junto aos alunos?
13. Em relação aos professores e funcionários, você utiliza as mesmas estratégias? Por quê?
14. Quais as dificuldades que você encontra para cumprir o seu papel de gestor enquanto formador/colaborador na formação da identidade da escola?
15. Você consegue mensurar os resultados do seu trabalho como gestor? Como?

**Anexo 5- Carta cessão de Jan Hagen****CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Jan Hagen**, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista- gravada em 20 de março de 2015- transcrita e textualizada para que Carla Roseane de Sales Camargo, possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à instituição, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes. Subcrevo a presente.

Arapoti, 05 de janeiro de 2016.



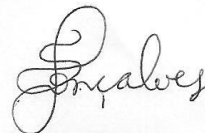
Jan Hagen

**Anexo 6- Carta cessão de Shirley Gonçalves****CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Shirley Gonçalves**, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista- gravada em 26 de junho de 2015- transcrita e textualizada para que Carla Roseane de Sales Camargo, possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à instituição, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes. Subscribo a presente.

Arapoti, 05 de janeiro de 2016.

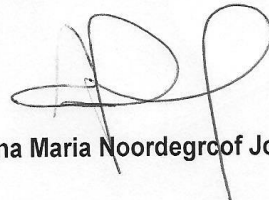


Shirley Gonçalves

**Anexo 7- Carta cessão de Anna Maria Noordegrcof Jongsma****CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Anna Maria Noordegrcof Jongsma** , declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista- gravada em 31 de julho de 2015- transcrita e textualizada para que Carla Roseane de Sales Camargo, possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à instituição, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes. Subcrevo a presente.

Arapoti, 05 de janeiro de 2016.



**Anna Maria Noordegrcof Jongsma**

**Anexo 8 - Carta cessão de Maria José Guerke****CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Maria José Guerke**, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minhas entrevistas- gravadas nos dias 11 de abril de 2015 e 09 de outubro de 2015- transcrita e textualizada para que Carla Roseane de Sales Camargo, possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à instituição, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes. Subscribo a presente.

Arapoti, 05 de janeiro de 2016.

  
Maria José Guerke

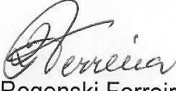
**Anexo 9 - Carta cessão de Rosi Rogenski Ferreira**

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Rosi Rogenski Ferreira**, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos de minhas entrevistas- gravadas nos dias 16 de julho de 2015 e 16 de outubro de 2015- transcrita e textualizada para que Carla Roseane de Sales Camargo, possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à instituição, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes. Subcrevo a presente.

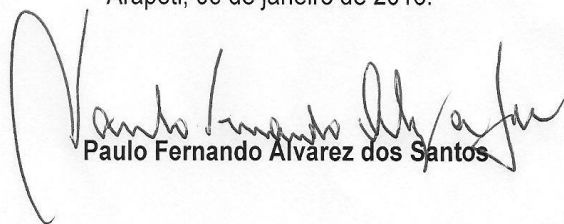
Arapoti, 05 de janeiro de 2016.

  
Rosi Rogenski Ferreira

**Anexo 10- Carta cessão de Paulo Fernando Alvarez dos Santos****CARTA DE CESSÃO**

Eu, **Paulo Fernando Alvarez dos Santos**, declaro para os devidos fins, que cedo o direito de minha entrevista- gravada no dia 31 de agosto de 2015- transcrita e textualizada para que Carla Roseane de Sales Camargo, possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros, para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle à instituição, que tem sua guarda. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes. Subscribo a presente.

Arapoti, 05 de janeiro de 2016.



Paulo Fernando Alvarez dos Santos