

EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE EX-ALUNAS E EX-ALUNOS DO COLÉGIO ARTHUR DA COSTA E SILVA

Nilberto Galvão Junior
(UNICENTRO, DEHIS/I)
Profª orientadora Méri Frotscher
Kramer (UNICENTRO, DEHIS/I)

RESUMO

O presente artigo analisa experiências e memórias de ex-alunas(os) da primeira turma do curso técnico de Comércio do Colégio Arthur da Costa e Silva (Ivaí-PR), com foco na etapa do segundo grau. Com base em entrevistas de história oral, investiga como esses sujeitos rememoram e avaliam a frequência ao curso, suas expectativas, os desafios enfrentados, as sociabilidades tecidas no espaço escolar e as articulações entre educação e trabalho. As fontes orais são tratadas como narrativas construídas no presente, condicionadas pelas trajetórias e pertencimentos sociais das(os) entrevistadas(os). Inspirado em Halbwachs e Portelli, o estudo compreende a memória como construção social e enfatiza que recordações, inclusive imprecisões, revelam sentidos socialmente situados. Para contextualizar as interpretações, retoma-se, de modo sintético, passagens da escolarização no primeiro grau, elucidando aspirações e expectativas que antecederam o ingresso na primeira turma do segundo grau em Comércio no município. Ao reunir esses testemunhos, o artigo busca iluminar o acesso à educação nesse nível em Ivaí e identificar transformações pessoais, profissionais e sociais associadas à oferta do curso.

Palavras-chave: História da educação; História oral; Segundo grau; Profissionalização; Ivaí-PR.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisou experiências e memórias de ex-alunas e ex-alunos da primeira turma do curso técnico de Comércio do Colégio Estadual Arthur da Costa e Silva, em Ivaí-PR, com atenção especial à etapa do segundo grau (1983–1985). Partiu-se de entrevistas de história oral para compreender como esses sujeitos rememoraram e avaliaram a frequência ao curso, quais expectativas alimentaram, que desafios enfrentaram, como construíram sociabilidades no espaço escolar e de que modo articularam educação e trabalho em suas trajetórias juvenis e adultas. Ao privilegiar as vozes dos participantes, buscou-se inscrever a experiência local no quadro das políticas de profissionalização do ensino médio vigentes à época (Lei nº 5.692/1971 e reorientações iniciais dos anos 1980), tendo em vista as particularidades de um município interiorano em processo de diversificação econômica.

As fontes orais foram tratadas não como registros neutros do passado, mas como narrativas produzidas no presente, condicionadas pelas situações de entrevista, pelas trajetórias dos(as) depoentes e por seus pertencimentos sociais. Assumiu-se, portanto, a memória como construção social: recordou-se com Halbwachs que lembrar implicou inscrever-se em quadros coletivos de referência — “correntes do pensamento coletivo” que moldaram o que se pode lembrar e como se lembra (HALBWACHS, 1990). Assim, as diferenças entre lembranças de grupos e contextos não foram tomadas como “ruído”, mas como pistas para a interpretação dos sentidos socialmente situados atribuídos ao curso. Em chave convergente, dialogou-se com Portelli, para quem imprecisões, silêncios e contradições não invalidam o testemunho: “mesmo os erros, invenções e mentiras constituem, à sua maneira, áreas onde se encontra a verdade” (PORTELLI, 1997, p. 25). Em outras palavras, o valor heurístico da fonte oral residiu menos na “fidelidade factual” e mais na capacidade de revelar posições, pertencimentos e mediações que organizam a experiência narrada.

No plano histórico-normativo, situou-se o objeto na transição institucional aberta pela Lei nº 5.692/1971, que reformulou a estrutura escolar e conferiu centralidade à profissionalização no 2º grau, e pelos ajustes do início dos anos 1980 (com flexibilizações que reconheceram limites de viabilidade). Em Ivaí, a criação da habilitação básica em Comércio respondeu ao aumento da demanda por continuidade escolar e às expectativas de inserção ocupacional no comércio e em serviços locais. O estudo dialogou com essa moldura, mas concentrou-se na tessitura do cotidiano escolar: infraestrutura, provimento docente, arranjos familiares para transporte e custeio, conciliação entre estudo, trabalho e deslocamentos — dimensões que os(as) entrevistados(as) destacaram ao rememorar o período.

Do ponto de vista metodológico, o corpus foi composto por entrevistas semiestruturadas com concluintes e não concluintes da primeira oferta, além de atores da comunidade escolar. As interlocuções foram gravadas, transcritas e devolvidas aos(às) depoentes para validação. Adotou-se amostragem intencional, buscando diversidade de percursos (ingressos tardios, trajetórias marcadas por trabalho precoce, interrupções e retomadas). O tratamento analítico combinou codificação temática iterativa e comparação constante entre casos, articulando depoimentos a documentos escolares e normativos, sem pretender extrapolações estatísticas, mas visando densidade interpretativa do contexto local. Em termos éticos, asseguraram-

se consentimento livre e esclarecido, confidencialidade, direito de retirada e uso exclusivamente acadêmico; nomes próprios foram substituídos por pseudônimos quando solicitado.

A investigação ancorou-se em três eixos interpretativos. O primeiro abordou acesso e permanência, examinando barreiras materiais (transporte, custo de materiais, energia), tempos sociais (calendário agrícola, jornadas de trabalho), e a importância da oferta local do 2º grau para mitigar deslocamentos noturnos e custos, sobretudo para estudantes do meio rural. O segundo eixo tratou de sociabilidades escolares, entendendo a escola como espaço praticado de convivência, pertencimento e redes de apoio — camadas de experiência que, nas memórias, muitas vezes se sobrepuseram às lembranças de conteúdos curriculares. O terceiro eixo examinou trabalho e qualificação, isto é, como a habilitação dialogou com ofícios familiares, atualizou práticas comerciais e, em certos casos, funcionou como credencial para transitar do trabalho assalariado ao empreendimento próprio, ou ainda como ponte para outras formações (por exemplo, o magistério).

A opção por manter as designações “primeiro grau” e “segundo grau” no corpo da análise atendeu à precisão histórica: entre 1971 e meados dos anos 1980 essas denominações eram correntes no ordenamento educacional e nos usos sociais, inclusive nas falas dos(as) entrevistados(as). Quando se recorreu a comparações com o presente, empregaram-se as nomenclaturas “ensino fundamental” e “ensino médio”, evitando anacronismos e reforçando a inteligibilidade temporal do objeto.

No diálogo com a literatura, a pesquisa aproximou-se de contribuições que, no Paraná, examinaram ambivalências entre prescrição tecnocrática e condições reais de oferta nas escolas: insuficiências de infraestrutura, provimento e formação docente, e os arranjos cotidianos que permitiram “fazer como dava” em municípios do interior. A leitura das entrevistas confirmou esse quadro, ao evidenciar que a promessa de profissionalização se friccionou com constrangimentos institucionais e econômicos: salas e acervo reduzidos, quadra descoberta, interrupções de energia, custos arcados pelas famílias, instabilidade de horários, necessidade de conciliar estudo e trabalho. Ainda assim, as memórias registraram aprendizagens significativas, reforço de vínculos comunitários e efeitos práticos de conteúdos como contabilidade e organização comercial.

Com base nos depoimentos, a escolarização no primeiro grau apareceu como etapa conquistada a duras penas — classes multisseriadas, longas caminhadas, colaboração comunitária na merenda — e a passagem ao segundo grau foi lembrada como oportunidade rara, muitas vezes condicionada por transporte e renda. Nesse cenário, a abertura local da habilitação em Comércio foi percebida como marco: para parte dos jovens, permitiu finalizar o ciclo médio “em casa”, com menor desgaste; para outros, articulou prática prévia no comércio a noções de gestão e escrituração; para alguns, funcionou como etapa de transição para o magistério, exigindo adaptações curriculares. Essas heterogeneidades, longe de enfraquecer a narrativa, adensaram a compreensão de como a mesma política educacional se territorializou de modos diversos e produziu efeitos desiguais sobre trajetórias.

A perspectiva da história oral mostrou-se central para captar tais nuances. À luz de Halbwachs (1990), reconheceu-se que as lembranças foram organizadas por “quadros sociais” (família, trabalho, escola, religião, vizinhança), que ofereceram pontos de referência para a rememoração. Inspirados em Portelli (1997), valorizou-se a dimensão performativa do relato, isto é, o que a narrativa “faz”: constrói um “nós” estudantil, traça fronteiras com o “de fora”, hierarquiza experiências e atribui sentidos ao curso, à escola e à cidade. Assim, mais do que reconstituir uma cronologia fechada de fatos, a análise procurou compreender significados mobilizados nas narrativas — expectativas de mobilidade, de continuidade de estudos, de atualização de ofícios, de segurança nos deslocamentos, de pertencimento a um coletivo escolar.

Em síntese, ao reunir testemunhos de ex-alunas(os) e atores da comunidade escolar, esta investigação procurou restituir espessura social à experiência do segundo grau técnico em Ivaí-PR, mostrando que a habilitação em Comércio foi vivida de modos múltiplos e, não raro, contraditórios: promessa de ascensão e obstáculo material; aprendizado prático e lacuna de recursos; espaço de sociabilidade e tempo comprimido pelo trabalho. É no entrelaçamento dessas ambivalências que as memórias permitem ver, com mais nitidez, a distância — e as pontes — entre o desenho das políticas e a vida escolar tal como ela aconteceu.

EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO FORMAL NO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

Neste tópico primeiramente serão analisadas narrativas orais de ex-alunos e ex-alunas sobre suas vivências no primeiro grau e a transição para o segundo grau.

A análise se concentrará não apenas nos desafios enfrentados, mas também nos aspectos que contribuíram para a formação desses estudantes. As entrevistas trazem reflexões sobre a educação formal vivida na época, as dificuldades individuais e coletivas, e as estratégias utilizadas por alunos e suas famílias para superar obstáculos e garantir a frequência à escola. Será levada em conta a forma pela qual eles avaliam hoje a frequência nas séries do ensino de primeiro grau e sua relação com suas trajetórias pessoais e profissionais ao longo de suas vidas.

Como já mencionado anteriormente, o sistema educacional brasileiro na década de 1970 era estruturado em ensino primário, correspondente aos quatro primeiros anos de escolaridade, seguido pelo ginásio, que abrangia os quatro anos subsequentes. Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa organização foi reformulada, unificando essas etapas sob a denominação de primeiro grau, que compreendia oito anos de ensino obrigatório. Essa estrutura permaneceu vigente durante a década de 1980. Embora a nomenclatura oficial tenha sido alterada, os termos “primário” e “ginásio” continuaram a ser amplamente utilizados pelas pessoas, inclusive os entrevistados, especialmente em localidades menores e em contextos informais. A transição definitiva para a denominação “ensino fundamental” ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a atual organização da educação básica no Brasil. Para preservar a historicidade da nomenclatura, neste capítulo utilizo primeiro grau e segundo grau ao me referir ao período investigado (1971–1983). Emprego os termos ensino fundamental e ensino médio apenas quando comparo com o presente. Essa opção visa precisão histórica e clareza analítica.

As memórias sobre o percurso educacional dos ex-alunos e ex-alunas entrevistados que chegaram ao segundo grau em Ivaí destacam os desafios enfrentados desde os primeiros anos escolares. Muitos relataram a precariedade das escolas primárias. As turmas das escolas primárias em Ivaí contavam, nos anos 1970, com turmas multisseriadas: um único professor atendia diferentes faixas etárias na mesma sala.

Margareth Grabicoski (nascida em 29 jun. 1967, em localidade então subordinada ao município de Imbituva/PR, área que, após a emancipação, passou a integrar Ivaí/PR), professora e atual diretora do Colégio Estadual Arthur da Costa e Silva, foi aluna da primeira turma do segundo grau dessa instituição (habilitação básica

em Comércio). Nas séries iniciais do primeiro grau ela cursou a Escola Gil Stein Ferreira, localizada na área urbana de Ivaí/PR, onde, conforme relata em entrevista, “a professora ensinava todas as séries ao mesmo tempo e a gente tinha que aprender como dava” (GRABICOSKI, 2024). A expressão “como dava” indica o manejo cotidiano típico de classes multisseriadas, tempos de aprendizagem desencontrados, alternância de atenção do docente, cooperação entre colegas e maior autonomia discente, elementos que ajudam a compreender como as experiências escolares são significadas e reconstruídas nas memórias dos entrevistados. Sobre a estrutura física do colégio sede, ela lembra: “então era bem precário, até porque nós tínhamos só, somente um bloco (de salas); os outros blocos foram sendo feitos depois” (GRABICOSKI, 2024).

Os relatos convergem para a figuração de um quadro de precariedade material, com sobrecarga docente nas “escolinhas” do interior. O ex-prefeito Osil Neiverth é explícito:

A educação [ensino de segundo grau], por exemplo, não tinha na sede, era só o primário [séries iniciais do primeiro grau] [...]. No interior tinha as escolinhas que era conjugada: quatro séries a professora davam aula, limpava a escola, fazia tudo sozinha. Com um salário muito baixo, não tinha salário-mínimo, era meio salário-mínimo, o mínimo que o município podia pagar” (NEIVERTH, 2024).

Problemas com a falta de energia elétrica, recém-implantada, atravessavam o cotidiano escolar. Nas palavras de Osil Neiverth (2024): “Foi em 1972, com o Paulo Pimentel governador [...] disse: vou pôr a luz a Ivaí; de fato, dali seis meses estava luz elétrica aqui”. A combinação de infraestrutura insuficiente e multitarefas docentes sugere problemas estruturais, em que a expansão da oferta não foi acompanhada por condições mínimas de trabalho e permanência escolar.

Tânia Márcia Correia (nascida em 24 mai. 1966, em Ivaí/PR), professora aposentada e ex-aluna do Colégio Estadual Arthur da Costa e Silva, cursou os anos iniciais do primeiro grau na Escola Gil Stein Ferreira, localizada na área urbana de Ivaí/PR. Sobre essa etapa da vida escolar, relata que a trajetória educacional foi marcada por dificuldades de aprendizagem: “eu cheguei a reprovar com a média 4,6 em matemática, porque, na época, a média era cinco” (CORREIA, 2024).

Quanto à alimentação escolar, as entrevistas mostram o papel da comunidade para “fazer como dava”: “aqui tinha merenda, porque as pessoas levavam comida [...] fazia aquela coleta, aquela campanha para complementar”, lembra Tânia Aparecida

Guarneri Pereira Blum (nascida em 24 fev. 1964, em Ponta Grossa/PR), professora aposentada e residente em Ivaí/PR. Ela cursou as séries iniciais do 1º grau em Bom Jardim, as séries finais do 1º grau no Colégio Estadual Gil Stein Ferreira e concluiu o 2º grau em Imbituva/PR. Filha de professora e de comerciante, formou-se em Pedagogia e atuou cerca de 34 anos no magistério no município.

Essa prática é confirmada por Maria Eunice Manfron (nascida em 31 mai. 1960, em Ipiranga/PR¹), professora em Ivaí, que cursou as primeiras quatro séries do primeiro grau no Grupo Escolar Bitumirim, em Bom Jardim e as últimas quatro no Colégio Gil Stein (Ivaí/PR): “a gente colaborava com a merenda, tinha que colaborar, trazer [...]. Então a gente trazia batatinha, mandioca, repolho, enfim, arroz. Tudo pra colaborar com a merenda” (MANFRON, 2024). A fala evidencia o papel ativo dos pais e familiares na manutenção da alimentação escolar, demonstrando como a comunidade se mobilizava para suprir as necessidades do colégio. Essa relação entre escola e comunidade também reflete a própria dinâmica econômica do município, fortemente vinculada à agricultura, como analisado no capítulo anterior, uma vez que os alimentos doados eram, em grande parte, provenientes da produção local.

Maria Eunice Manfron, ao comentar as condições de acesso à escola, reforça que, para muitos alunos e alunas, chegar à sala de aula exigia longas caminhadas sob clima adverso: “Nos dias de chuva, o barro tomava conta da estrada e não tinha como ir para a aula” (Manfron, 2024). A distância entre as comunidades rurais e as instituições de ensino dificultava o acesso de muitos estudantes, especialmente em períodos chuvosos, quando as estradas ficavam intransitáveis.

As dificuldades de acesso à escola no espaço urbano envolveram a necessidade de apoio de familiares e pagamento de transporte, narrados em detalhe por Maria Eunice: “Primeiro ano eu fiquei parada na casa de uns tios meus ali em cima e depois a gente vinha numa rural, que o seu Nene Moleta punha na rural e ia buscar lá. A gente pagava por mês a dita rural² [...] Daí vinha daqui na rural, nem Kombi era, era rural” (MANFRON, 2024). Os estudantes e suas famílias precisavam buscar

¹ À época do nascimento de Maria Eunice, a localidade onde nasceu, hoje pertencente ao município de Ivaí integrava o território do município de Ipiranga, antes da emancipação de Ivaí; por isso, em seu relato, a entrevistada se identifica como ipiranguense.

² “Rural”: designação comum para utilitários do tipo perua/estação; no Brasil referia-se, em especial, à *Rural Willys* (depois *Ford Rural*), veículo fechado e robusto, com versões 4x4, produzido entre 1958 e 1977, amplamente empregado no interior para levar passageiros e mercadorias em estradas de terra.

alternativas para garantir a frequência às aulas. O serviço era realizado por moradores da própria comunidade, como no caso de Nene Moleta³, que disponibilizava seu veículo para atender à demanda de deslocamento dos alunos, mediante o pagamento de uma mensalidade pelas famílias. A ausência de transporte coletivo público gerava arranjos comunitários para suprir a necessidade de locomoção dos moradores e, entre eles, dos alunos.

Todavia, Maria Eunice explica que parte das famílias não faziam questão que os filhos continuassem os estudos, ou seja, além da questão do transporte, havia condicionantes econômicos e familiares, que modulavam a permanência escolar: “Da questão de transporte, de poder aquisitivo, muitos pais não incentivavam; o próprio aluno que via a necessidade de estudar, e muitos diziam: ‘ah, já aprendeu a ler e escrever, tá bom!’” (MANFRON, 2024). Esse relato evidencia a estreita relação entre condições econômicas e acesso à escolarização entre as famílias de agricultores, bem como as tensões internas nas famílias entre pais e filhos, envolvendo, de um lado, a expectativa dos filhos de continuar os estudos e, de outro, as urgências do sustento familiar, que recaíam sobre alunos e familiares.

Diferente da maioria dos alunos, filhos de agricultores, Maria Eunice Manfron era filha de comerciantes que possuíam uma sorveteria movida à água em Bom Jardim, localidade onde ela frequentou inicialmente a escola. O seu pai concluiu apenas o segundo ano do ensino primário, enquanto sua mãe completou a quarta série, o que lhe conferiu um diploma de conclusão do ensino primário, um certificado comum na época.

Em suma, a entrevista com Maria Eunice Manfron sobre suas experiências com a educação escolar salienta as dificuldades de transporte e o esforço extra dos alunos. Mais do que apenas descrever fatos, Maria Eunice constrói significados sobre “o que foi estudar” nesse contexto: sair muito cedo em transporte lotado, enfrentar dias com poucas aulas devido à ausência de professores e lidar com limitações na oferta de cursos no município (MANFRON, 2024). Ela também se refere às dificuldades de outros alunos, as de ordem econômica das famílias e o desinteresse

³ De acordo com diferentes entrevistados, Nene Moleta, morador de Ivaí, foi apontado como um dos principais responsáveis por realizar o transporte privado de estudantes, atendendo diversas famílias das áreas rurais em um período em que não havia transporte escolar público.

dos pais na continuidade dos estudos dos filhos, que impactaram também a trajetória educacional deles.

Em outros lares, estudar era desejável, mas nem sempre possível diante da necessidade do trabalho dos filhos ou havia a necessidade de conciliação dessas atividades, como narra Margareth Grabicoski é exemplar: “A gente estudava, mas tinha que ajudar em casa também” (GRABICOSKI, 2024). O uso de “a gente” não é acidental: ele posiciona a lembrança a partir do grupo familiar, indicando que a entrevistada rememora ancorada em um pertencimento compartilhado. Nesse sentido, como fórmula Halbwachs, “só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo” (HALBWACHS, 1990, p. 23). E o autor complementa: “Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 1990, p. 16). A fala de Grabicoski não expressa apenas uma experiência individual; ela traduz experiências e memórias compartilhadas sobre a necessidade de estudar e trabalhar durante o ensino de primeiro grau, práticas negociadas no interior da família e do lugar.

Percebe-se, pelas narrativas, que trabalho e escolarização se entrelaçavam desde cedo para a maior parte dos alunos, com participação na economia familiar. Margareth Grabicoski assim sintetiza, em poucas palavras, como foi a sua experiência de frequentar o primeiro grau em Ivaí: “As salas eram pequenas, não tinha material suficiente, e a gente tinha que ajudar em casa também” (GRABICOSKI, 2024). As atividades relativas a trabalho seguiam as expectativas estabelecidas socialmente conforme o gênero dos filhos. Nas palavras de Maria Eunice Manfron: “Meninos que trabalhavam [...] dentro de um dia trabalhavam com os pais, tinha uns que trabalhavam na lavoura” (MANFRON, 2024). Em outro trecho ela fala: “Quem era da lavoura ajudava na lavoura; nós, por exemplo, lá em casa, minha irmã costurava pra fora, eu fazia tricô, crochê” (MANFRON, 2024).

Tânia Márcia Correia reforça fala também como foi comum a reprodução do ofício dos pais na geração dos filhos, que também se tornaram agricultores depois: “O pessoal trabalhava mais [...] trabalhavam mais com os pais [...] acabaram optando pelo ofício dos pais” (CORREIA, 2024). Esses trechos ajudam a compreender que,

para muitos adolescentes de famílias agricultoras, a escola e o trabalho na agricultura faziam parte do cotidiano das infâncias e adolescências.

Dificuldades de acesso e permanência nas escolas já eram reconhecidas pelos profissionais da educação nos documentos que orientaram a reforma do ensino nos anos 1970. O Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus⁴ de 1971 registrava que, na ausência de definição de responsabilidades do poder público, “essas possibilidades continuarão restritas, e ainda inacessíveis a parte da população” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1971, p. 135, apud GONÇALVES, 2012, p. 22). O relatório recomendava “uma formação com caráter finalístico, pensada para encerrar a trajetória nesse nível de ensino para quem fosse obrigado a interromper os estudos por “falta de oportunidade”, de modo a “habilitá-lo a tornar-se um cidadão útil a si e à sua comunidade” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1971, p. 135, apud GONÇALVES, 2012, p. 22). Também justificava a reforma por “duas ordens principais de razões”, entre elas a necessidade de incorporar novos segmentos da população ao sistema educacional, reconhecimento explícito de que o acesso permanecia insuficiente (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1971, p. 133, apud GONÇALVES, 2012, p. 22). Assim, o quadro de barreiras materiais relatados pelos entrevistados na década de 1970 — inclusive os obstáculos logísticos para frequentar a escola — encontra corroboração coeva na própria documentação oficial, que apontava a restrição estrutural do acesso e a necessidade de medidas para evitar a evasão no meio do percurso.

A questão do acesso à educação, sobretudo às populações do campo, continuava sendo um tema de discussão mesmo décadas depois no Paraná. Por exemplo, as “Diretrizes Curriculares da Educação do Campo”, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de 2006, documento orientador para a rede estadual, insistiam na necessidade de pensar a escola “a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (PARANÁ, 2006, p. 19) e reconheciam que, “mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural

⁴ O *Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus* (1971) é **federal**, produzido pelo MEC por GT criado pelo **Decreto nº 66.600/1970** (governo Médici; ministro Jarbas Passarinho). Publicado integralmente na **RBEP**, v. 56, n. 123, 1971

continuava precária” (PARANÁ, 2006, p. 18). Em conjunto, os relatos orais e esses documentos demonstram a importância de políticas de transporte, oferta adequada de docentes e currículos ajustados às condições concretas do campo para o acesso e a qualidade da educação de populações em áreas voltadas à agricultura.

As entrevistas indicam que o acesso à escola nem sempre era contínuo: em períodos de colheita ou de maior demanda de trabalho nas propriedades, muitos estudantes faltavam às aulas e, por vezes, interrompiam os estudos por tempo indeterminado. Como narrou Margareth Grabicoski: "Muitos paravam de estudar porque tinham que ajudar na roça" (GRABICOSKI, 2024).

Compreender a relação entre trabalho e escolarização em famílias agricultoras permite aprofundar a análise das barreiras estruturais, a influência do calendário agrícola, a necessidade de mão de obra dos filhos, transporte e distância, que dificultavam a permanência e que, em certa medida, ainda ecoam na realidade educacional de pequenos municípios.

Como foi demonstrado no capítulo anterior, o município de Ivaí era predominantemente agrícola naquele período e passava por um processo de diversificação econômica, especialmente no comércio. Essa configuração e transformação influenciou tanto a oferta do curso técnico em Comércio quanto as escolhas ocupacionais da população. As narrativas orais indicam que a maior parte dos alunos, durante a adolescência, trabalhava no âmbito familiar, seja no trabalho doméstico, na agricultura ou auxiliando no estabelecimento comercial. Maria Eunice Manfron, por exemplo, menciona que auxiliava seus pais no comércio, enquanto outros entrevistados relataram que suas atividades estavam ligadas principalmente ao trabalho agrícola e doméstico.

Nas memórias, o ensino de primeiro grau representou um passo importante na sua trajetória educacional, apesar das dificuldades econômicas e educacionais. As condições precárias das escolas, a escassez de professores qualificados, a falta de material didático, dificuldades com acesso/transporte e a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho são elementos que aparecem nas entrevistas e que impactaram diretamente a frequência e a qualidade da aprendizagem.

Os entrevistados acentuaram que o ensino de primeiro grau era, em geral, concluído por muitos com esforço e que a continuidade dos estudos para o segundo grau se mostrava restrita para a maioria dos jovens, tornando-se um privilégio acessível

a poucos, como se pôde evidenciar também pelas estatísticas relativas à escolaridade da população apresentadas no capítulo anterior.

EXPECTATIVAS E AVALIAÇÕES SOBRE O SEGUNDO GRAU

As entrevistas buscaram explorar as expectativas que havia à época entre os estudantes do curso de Comércio no Colégio Arthur da Costa e Silva. Poucos viam o segundo grau como uma oportunidade de ingresso na universidade. Para a maioria, concluir o curso já era uma conquista e representava uma preparação prática para o mercado de trabalho. De acordo com Tânia Marcia Correia: “Quem conseguia terminar o ensino de segundo grau já tinha uma vantagem para conseguir emprego, mas poucos seguiam para a faculdade” (CORREIA, 2024). A formação no curso técnico de Comércio significava uma oportunidade concreta de qualificação profissional, com vistas a trabalhar no mercado da região.

As entrevistas permitem compreender como a divisão social do trabalho na maioria das famílias em Ivaí e as condições materiais do período foram naturalizadas para parte dos jovens que viviam em famílias de agricultores, pois esta era a realidade vivida pela maioria dos habitantes. Entre os entrevistados que cursaram o segundo grau, porém, havia outras expectativas (de mobilidade social, de formação docente, etc.) em relação à continuidade dos estudos.

Tânia Márcia Correia relata como soube da abertura da Habilitação Básica em Comércio e como isso foi apresentado à comunidade: “Eu acho que foi feita uma campanha, que foi divulgada na igreja também, né? Porque eles conseguiam bastante aluno. Acho que foi nas igrejas também que foi divulgado. E daí abriram a habilitação básica em comércio” (CORREIA, 2024). Esse registro indica expectativas socialmente construídas em torno do novo curso: ao acionar redes comunitárias de confiança, como as paróquias locais, a escola transformou a proposta em oportunidade concreta de formação profissional, ampliando o alcance informacional e o recrutamento de estudantes. A circulação dessa mensagem em espaços de socialização centrais conferia legitimidade pública à iniciativa.

No plano histórico, tal mobilização comunitária dialoga com a orientação do segundo grau nos anos 1970 para a profissionalização, que redefiniu a relação escola-trabalho. Como registra Tatiana Beltrão: “Numa alteração radical, o 2º grau passou a

ter como principal objetivo a profissionalização [...] O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional” (BELTRÃO⁵, 2017, p. 54–55). Nesse horizonte, a campanha local descrita por Tânia Márcia não apenas divulgava um curso, mas inseria a comunidade de Ivaí no novo regime de expectativas da escolarização técnica, convertendo a novidade desse curso num projeto de futuro para o município.

As expectativas de Tânia Márcia Correia em relação à frequência no 2º grau ancoravam-se em um posicionamento da família de valorização do estudo: “Meu pai sempre dizia: ‘a herança que eu posso deixar pra vocês é o estudo’” (CORREIA, 2024). Seu pai trabalhava como comerciante⁶ e sua mãe trabalhava em casa, ambos tinham escolaridade incompleta e não desejavam o mesmo para os filhos. A entrevistada não detalha se tinha preferência pela habilitação em comércio ou pelo currículo regular do 2º grau.

Tânia Márcia Correia narra o esforço de muitos pais dos que continuaram os estudos e explica como ter cursado magistério durante o ensino de segundo grau lhe proporcionou trabalhar na área logo em seguida:

Ah, eles tiravam de todo lugar, eles economizavam em tudo para dar o estudo, para pagar o estudo. Então, quem não tinha essa condição, às vezes essa ajuda dos pais, era inacessível essa complementação do estudo. Então, ficava mesmo sem estudar. A faculdade, para ser sincera, eu consegui fazer porque eu já trabalhava; com o magistério eu já comecei a dar aula, né? Comecei a dar aula no município, aqui no Arthur (CORREIA, 2024).

Com a ausência de oferta local do curso de magistério, Tânia Márcia iniciou essa formação na cidade de Imbituva, onde frequentou o magistério ao mesmo tempo em que concluía disciplinas da habilitação básica em Comércio no próprio município de Ivaí. Conforme recorda, “eu fui direto pra segunda série [do magistério], mas fiz toda a prova de adaptação da primeira série. Então, na segunda série do magistério, eu fiz praticamente a segunda e a primeira série juntos” (CORREIA, 2024).

Além disso, suas memórias destacam aspectos relacionados à infraestrutura escolar e à dinâmica organizacional da época. Ao comparar a estrutura do colégio em Imbituva com a de Ivaí, Tânia ressalta: “digamos que o prédio lá em Imbituva era

⁵ BELTRÃO, Tatiana. Reforma de 1971 tornou ensino técnico obrigatório. **Jornal do Senado**, Brasília, p. 54–55, 6 mar. 2017. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/jornal>. Acesso em 17 de julho de 2025.

⁶ Por atuar no comércio local, o pai de Tânia Márcia incentivava fortemente que os filhos buscassem formação nessa área, entendendo que o curso poderia ampliar suas oportunidades profissionais.

maior; aqui, não. Aqui era menor, era realmente só o que foi construído no início. A ampliação veio muitos anos depois” (Correia, 2024). Ela lembra que as condições físicas impactavam o cotidiano escolar e a organização dos cursos: “apagava a luz e a gente já sabia que não vinha, não ia ter aula” (CORREIA, 2024).

A partir de sua trajetória, a entrevistada destaca duas dimensões: o peso do investimento doméstico para viabilizar a escolarização e o efeito imediato do magistério na inserção ocupacional, ao permitir o trabalho docente ainda no final do segundo grau.

Na entrevista com Tânia Correia, ela associa a existência de alguns comerciantes na cidade à frequência dos filhos no curso técnico em Comércio, à época: “Os atuais comerciantes que nós temos hoje [...] Os nossos atuais comerciantes, que hoje em dia chamam de empresários, seriam, naquela época, como o Geraldo Grochoski⁷, por exemplo” (CORREIA, 2024). A entrevistada, em sua suposição, estabelece uma relação entre os interesses econômicos de famílias ligadas ao comércio, que, naquela época, já atuavam no setor e continuaram a manter seus negócios ao longo dos anos. Um exemplo citado por ela é Geraldo Grochoski, que, nos anos 1980, trabalhava com o pai no comércio de madeira e, atualmente, é proprietário de uma empresa no ramo de papelaria e utilitários. Além dele, Tânia Márcia menciona Deomar Moleta, que também atuava no comércio local e mais tarde ampliou sua presença nesse setor.

Nas falas de Tânia Márcia Correia, evidencia-se uma dimensão das expectativas associadas à habilitação básica em comércio: a continuidade intergeracional de ofícios no comércio e a inserção qualificada no circuito econômico local. A entrevistada relata que muitos colegas “acabaram optando [...] pelo ofício dos pais. Ou tendo um comércio, né? Diferente, mas tendo um comércio. [...] O Geraldo Grochoski, o Deomar Moleta [...]” (CORREIA, 2024). Ambos os nomes citados foram alunos concluintes do curso de comércio. Em complemento, Tânia afirma: “Teve bastante colegas que foram pra essa área do comércio [...] A maioria deles foi do comércio” (CORREIA, 2024). Tomadas em conjunto, as duas passagens permitem

⁷ Geraldo Grochoski (nascido em set. 1964, em Ivaí/PR) é comerciante local e ex-aluno concluinte da habilitação básica em comércio do Colégio Estadual Arthur da Costa e Silva. Desde a juventude atuou no setor, inicialmente no comércio de madeira com o pai, e, mais tarde, como proprietário de empresa de materiais de construção em Ivaí. Sua trajetória e depoimento serão retomados em seção posterior.

interpretar que a habilitação chegou a funcionar, para parte dos alunos, como credencial de qualificação para atualizar práticas econômicas já existentes, favorecendo a consolidação de algumas famílias no comércio do município ou projetando possibilidades de mobilidade social por meio da profissionalização no comércio.

A relação entre a habilitação básica em comércio e a tradição comercial de algumas famílias é também explicitada por Tânia Aparecida Guarneri Pereira Blum, cuja família mantinha um ponto comercial situado ao lado do Colégio Estadual Arthur da Costa e Silva, o que a aproximou do cotidiano da instituição e da comunidade escolar.

N.G.J: O comércio do município era forte na época?

T. A. G. P. Blum: Não, eram poucos comércios que tinham, mas, digamos assim, você vai se situar: o Geraldo ainda não optou pelo lado da serraria do pai, mas ele teve um comércio [...] Também tinha os mercadinhos, as mercearias maiores, como o Seu Renê e o Mário Cozar⁸. (BLUM, 2024).

A fala sugere que, mesmo com um parque comercial reduzido, a presença de famílias ligadas ao setor favorecia escolhas formativas nessa área entre os filhos, reforçando a pertinência da habilitação em comércio no local. Mesmo com um número limitado de estabelecimentos à época, a presença de famílias tradicionalmente ligadas ao setor, como os Grochoski, Moleta, Renê e Mário Cozar, influenciou sua percepção sobre a importância do curso, à época, para o desenvolvimento econômico local.

Um dos citados por Tânia, Deomar Moleta, foi entrevistado para este trabalho. Quando foi ofertado o curso de Habilitação Básica em Comércio, Deomar era mais velho que a maioria dos alunos. A oferta lhe permitiu retomar os estudos após anos de interrupção por falta de oportunidades educacionais na cidade. Moleta lembra que Ivaí, à época, “era uma cidade bem pequena [...] então foi com o tempo que foi crescendo a questão do comércio” (MOLETA, 2024).

Ao relembrar o período, afirma:

Eu, quando estava estudando, trabalhava [como] vendedor [...]. Aí, depois que eu me formei, comecei a pensar: ‘Putz, mas esse produto que eu vendo [para um patrão], eu poderia vender diretamente para outros clientes. Eu poderia abrir o meu próprio comércio, comercializar por conta própria. (MOLETA, 2024).

⁸ Seu Renê” e “Mário Cozar” são citados por Tânia Márcia Correia e Tânia Blum como comerciantes “grandes”, isto é, de maior porte e referência no comércio local à época, em contraste com armazéns de bairro.

A entrevista demonstra que Deomar despertou para a possibilidade de se tornar proprietário só depois de se formar. Para isto, somou sua experiência como vendedor e a frequência no curso. Isto despertou nele a percepção de que poderia ir além do trabalho assalariado e atuar como comerciante autônomo, explorando novos espaços no mercado local. No caso dele, o curso funcionou como uma ponte entre a prática empírica acumulada ao longo dos anos e a formação técnica que o habilitava a entender melhor conceitos de gestão, contabilidade e organização do comércio. Essa oportunidade era significativa não apenas pela dimensão individual, mas também pelo contexto social em que se insere: para estudantes como Deomar, que não haviam tido acesso à continuidade escolar, a habilitação representava uma possibilidade de mobilidade econômica e autonomia profissional, diretamente relacionada à dinâmica comercial do município.

Geraldo Grochoski, nascido em setembro de 1964, em Ivaí, também entrevistado, oferece um exemplo significativo das múltiplas experiências relacionadas ao acesso e à permanência no ensino de segundo grau no município. Filho de um empresário e agricultor, que cursou apenas o ensino primário, e de uma mãe dedicada ao trabalho doméstico, também com escolaridade restrita ao primário, Geraldo cresceu em um contexto familiar marcado pelo trabalho cotidiano e por oportunidades educacionais limitadas. Atualmente, reside em Ivaí, onde mantém seu comércio (loja de variedades e papelaria de Ivaí-PR).

Sua trajetória escolar iniciou-se no Colégio Estadual Gil Stein Ferreira, onde concluiu as séries iniciais do primeiro grau, e prosseguiu no Colégio Estadual Arthur da Costa e Silva. No entanto, ao final das últimas séries do primeiro grau, no final dos anos 1970, enfrentou uma realidade comum a muitos jovens da época: a ausência de oferta do segundo grau em Ivaí. Para continuar os estudos, precisou deslocar-se até Imbituva, em um percurso diário que se somava a suas responsabilidades pessoais e ao trabalho. Durante um período, atuou como motorista da Kombi escolar, transportando outros estudantes, enquanto frequentava o curso. Esse acúmulo de funções, o cansaço físico e a sobrecarga causada pelos deslocamentos resultaram na interrupção temporária dos estudos e na desistência tanto do curso, quanto do trabalho como motorista. Essa trajetória descontínua na educação formal é um exemplo das desigualdades no processo de expansão limitado do ensino de segundo grau entre as diferentes regiões do Paraná. Para muitos jovens de Ivaí de sua

geração, a educação representava simultaneamente uma oportunidade e um desafio: havia expectativas de continuar os estudos visando mobilidade social, mas elas se chocavam com a falta de oferta de cursos no município e a dificuldade de conciliar estudo, trabalho e deslocamentos.

Algum tempo depois, com a criação do curso técnico de Comércio no Colégio Arthur da Costa e Silva, Geraldo pôde retomar a formação e concluir o segundo grau no próprio município. Esse curso, segundo ele: “[...] foi fundamental para abrir e administrar meu próprio comércio. Desde cedo, eu tinha interesse nessa área, e foi a escola que me deu a base necessária” (Grochoski, 2024). Ao recordar sua experiência escolar, Geraldo destaca também o papel da escola na sua formação enquanto pessoa e na construção de sua identidade profissional e na definição de seus objetivos: “Eu lembro do colégio como um espaço que me deu a base para o que sou hoje, foi lá que eu aprendi a lutar pelos meus objetivos” (GROCHOSKI, 2024).

Ao relemburar esse período, Geraldo destaca as diferentes estratégias adotadas pelos estudantes para garantir a frequência escolar: “Eu tinha colega que ia a cavalo, que era o Mário Canteri. Ele vinha a cavalo todo dia e estudou com nós; cada um se virava [...] praticamente a maioria era da cidade ou das redondezas” (GROCHOSKI, 2024). Sua fala evidencia as condições adversas enfrentadas pelos jovens da época, que, diante da ausência de transporte escolar regular, precisavam criar alternativas para chegar na escola e não abandonar os estudos. Essas dificuldades também faziam com que a maioria dos colegas da turma fosse de áreas não tão distantes do centro urbano.

Esse cenário, na visão de Geraldo, contrasta fortemente com a realidade atual. Ao rememorar, ele compara com as condições de estudo do tempo presente. Ele observa que hoje os estudantes contam com transporte escolar, materiais didáticos acessíveis, tecnologias digitais e um sistema educacional mais estruturado, condições que não existiam no seu tempo de estudo. No entanto, para ele, mesmo com tudo praticamente “mastigado”, muitos jovens não valorizam as oportunidades como antes. Questionado sobre a estrutura e os materiais de estudo, Grochoski compara épocas e sublinha a necessidade de “criar” soluções no passado:

[...] não tinha hoje aquele material didático que tem hoje à vontade nas escolas, porque não existia na época. Mas era muito bom, porque você tinha que criar as coisas. Hoje vem tudo mastigado, muito pronto, e é isso, é a geração que está sendo hoje aí. [...] Quando você pegava para estudar uma matéria, era

mais ampla; hoje é muito mastigado, parece que é muito maquiado” (GROCHOSKI, 2024).

Geraldo avalia que, no passado, a escolarização exigia muito mais autonomia, sacrifício, pois era preciso enfrentar longas distâncias, dificuldades financeiras e a falta de infraestrutura para continuar estudando. Em sua fala, há também uma dimensão de superação e, de certo modo, um romantismo ao lembrar das dificuldades, como se os obstáculos vividos conferissem um significado especial à conquista dos estudos. Hoje, embora as condições sejam melhores, ele percebe uma crescente falta de engajamento e interesse, o que, em sua perspectiva, revela uma mudança profunda na relação dos jovens com a escola e com o próprio aprendizado.

N.G.J.: E as dificuldades para estudar fora de Ivaí, antes de abrir o 2º grau aqui?

Geraldo Grochoski: “Fui a Imbituva um ano, mas não continuei. Era muito difícil: trânsito, transporte, horário. Eu ia à noite, tinha que sair daqui cinco horas. Ia com o carro da prefeitura; inclusive eu era o motorista da Kombi. [...] Na época que eu estudei em Imbituva, estavam construindo o asfalto que vinha pra Ivaí. A gente andava pelas estradas secundárias, pelos desvios. Era uma noite terrível: chovia, os carros não rodavam, tinha que encorrentar os pneus das Kombis. Saía da escola dez e pouco da noite e chegava duas da manhã. Tinha caminhão atravessado, tinha que esperar. Teve vez de levar quatro, até cinco horas pra chegar em casa” (GROCHOSKI, 2024).

Geraldo Grochoski explicita a importância da oferta local do 2º grau para a continuidade dos estudos: “Quando abriu o segundo grau aqui, concluí aqui mesmo pela facilidade... dentro de casa praticamente; não precisava deslocar pra fora.” (GROCHOSKI, 2024). Ao evitar os deslocamentos para outro município, associados por ele a cansaço e a custos de tempo e dinheiro, a escolarização tornou-se viável no próprio território, com menor desgaste e maior compatibilidade com as rotinas familiares e de trabalho. Em paralelo, o entrevistado relaciona a conclusão do nível médio à ampliação de horizontes formativos: “Foi ampliando o leque... inclusive era sonho meu poder fazer faculdade.” (GROCHOSKI, 2024). Embora esse projeto não tenha se concretizado, a fala registra que o curso operou como referência de futuro e como ponte possível entre a qualificação para o comércio local e a continuidade de estudos.

Em síntese, as entrevistas situam a habilitação básica em comércio como uma resposta local às demandas formativas e econômicas do período, articulando três dimensões: a possibilidade de aprendizagem sistematizada e aplicável ao comércio; a viabilidade concreta de concluir o 2º grau no próprio município, evitando deslocamentos

exaustivos e custos adicionais; atender a expectativas por este nível de ensino na comunidade. Para alguns, o curso foi percebido como uma ponte para a continuidade de ofícios familiares, para outros, qualificação técnica na área e possibilidade de melhoria das condições de vida, outros, ainda, como possibilidade de continuação dos estudos.

Tania Marcia Correia conta que abandonou o curso de Comércio já no terceiro ano, quando reprovou em matemática. Ela ingressou no magistério em Imbituva diretamente na segunda série, mediante provas de adaptação referentes à primeira série e frequência de componentes curriculares em paralelo:

Eu iniciei lá [...] o Comércio, a primeira, a segunda e a terceira série. [...] Eu cheguei a reprovar em matemática. Aí, como eu queria ser professora, eu fui fazer o magistério em Imbituva. Aí eu tinha que fazer a adaptação. [...] fui fazendo por equivalência e já concluiu por aqui mesmo (Magistério) (CORREIA, 2024).

Na prática, o desenho do 2º grau da Lei nº 5.692/1971 com habilitações profissionais e itinerários diferentes significava que mudar de escola ou de área (como sair do Comércio para o Magistério) não era só “trocar de sala”: era reorganizar a própria vida de estudante. Muitas disciplinas específicas não eram totalmente aproveitadas e, de repente, o aluno se via fazendo equivalências, estudos complementares e exames de adaptação, às vezes cursando conteúdos de séries distintas ao mesmo tempo, em turno extra ou aos sábados. Mesmo com a flexibilização trazida pela Lei nº 7.044/1982, o chamado “aproveitamento de estudos” dependia da oferta real de cada escola, que nem sempre cobria todas as lacunas. O resultado, para quem mudava de itinerário, era um caminho mais longo, com custos de tempo e energia.

No caso de Deomar Moleta, a avaliação do curso de Comércio é positiva e articulada à ideia de mobilidade social. Ao ingressar já com experiência prática como vendedor e com trajetória marcada por trabalhos na lavoura, ele identifica na habilitação uma mediação objetiva entre a prática acumulada e um repertório técnico de nível médio (gestão básica, controle de estoques, noções de contabilidade e organização). Tal combinação teria ampliado sua segurança para empreender e reorganizar o projeto de vida, deslocando-se do trabalho assalariado para a possibilidade concreta de abrir e administrar o próprio negócio (MOLETA, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências e memórias de ex-alunas(os) da primeira turma do curso técnico de Comércio do Colégio Arthur da Costa e Silva, em Ivaí-PR, evidencia que a implantação local do segundo grau, no início dos anos 1980, operou simultaneamente como política de acesso, dispositivo de permanência escolar e mecanismo de (re)significação de trajetórias juvenis. Lidas à luz de Halbwachs e Portelli, as narrativas mostraram que lembrar o curso é, ao mesmo tempo, recordar obstáculos materiais — transporte, custos, infraestrutura, provimento docente — e construir sentidos coletivos sobre escola, trabalho e futuro em um município interiorano em diversificação econômica.

Do ponto de vista educacional, sobressaem três resultados. Primeiro, a oferta local do 2º grau funcionou como condição concreta para reduzir evasão e adiar a inserção precoce e exclusiva no trabalho, sobretudo para estudantes do campo e das periferias urbanas. Segundo, a qualificação técnica em Comércio atuou como ponte entre ofícios familiares e atualização de práticas econômicas, favorecendo percursos de emprego e, em alguns casos, de empreendedorismo. Terceiro, a escola afirmou-se como espaço de sociabilidades e pertencimento: mesmo onde faltaram livros, energia elétrica ou quadras cobertas, sobrou agência estudantil na organização de eventos, redes de apoio e identidades compartilhadas.

No plano sociocultural, as memórias revelam a força dos “quadros sociais” — família, vizinhança, trabalho, religiosidade — na seleção e na valoração do que é lembrado. As divergências entre depoentes, concluintes e não concluintes, não fragilizam o achado; ao contrário, adensam a compreensão de que uma mesma política produz efeitos heterogêneos conforme gênero, origem social, inserção no trabalho, vínculos com a escola e oportunidades de mobilidade. A habilitação em Comércio aparece, assim, ora como certificação necessária à empregabilidade, ora como etapa de transição para outras formações, ora como credencial simbólica de “poder estudar em casa”.

No eixo político-institucional, o estudo ilumina a distância entre a promessa normativa de profissionalização, associada à Lei nº 5.692/1971 e às flexibilizações posteriores, e as condições reais de oferta. Salas e acervos reduzidos, instabilidade de horários, custos transferidos às famílias e carência de transporte escolar

compuseram um cenário em que “fazer como dava” foi a regra. Ainda assim, a escola produziu efeitos formativos perceptíveis: aportou repertórios técnicos básicos, ampliou horizontes de prosseguimento de estudos e cultivou sociabilidades que permaneceram significativas décadas depois.

Esses achados sugerem implicações para políticas educacionais sensíveis ao território. É decisivo garantir transporte escolar regular e seguro, inclusive no turno da noite, prever auxílios para materiais didáticos e planejar calendários atentos a sazonalidades do trabalho agrícola. Também importa articular núcleos técnicos à economia local sem reduzir o currículo a adestramento, fortalecer alfabetização científica e matemática para mitigar reprovações, estabilizar provimento e formação continuada de docentes e reconhecer a escola como espaço de práticas culturais e de integração por meio de projetos, grêmios e eventos com segurança e corresponsabilidade.

Quanto às contribuições, o artigo documenta, com base em história oral, a primeira oferta do 2º grau técnico em um município pouco contemplado pela historiografia; demonstra como políticas de nível estadual e federal se territorializam em condições materiais desiguais; e reforça o valor heurístico das memórias, inclusive imprecisas, para captar sentidos de experiência escolar que arquivos administrativos não registram. Há, todavia, limitações: o corpus privilegia um conjunto intencional de depoentes e não permite inferências estatísticas; lacunas documentais sobre matrículas, evasão e fluxos entre habilitações restringem comparações sistemáticas; e o horizonte temporal, ancorado em memórias a posteriori, pode supervalorizar dimensões afetivas. Essas restrições abrem pistas de pesquisa, como mapear séries históricas de dados escolares, comparar Ivaí a localidades com perfis econômicos distintos, acompanhar egressos(as) ao longo de décadas e analisar gênero e trabalho doméstico como variáveis estruturantes da permanência.

Em conclusão, as experiências narradas mostram que o curso de Comércio foi vivenciado em chave plural: para uns, porta de entrada no mercado local; para outros, trampolim para novas formações; para muitos, a possibilidade inédita de concluir o 2º grau sem deslocamentos exaustivos. Ao restituir espessura social a essa experiência, o estudo revela as ambivalências constitutivas da escola em contextos populares — entre promessa e limite, técnica e cultura, certificado e pertencimento. É nesse entremeio que a memória dos(as) ex-alunos(as) permite ver, com nitidez, as pontes e

os vãos entre o desenho das políticas e a vida escolar tal como foi efetivamente praticada em Ivaí-PR.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. “O que essa entrevista está documentando?”: entrevista com a professora Verena Alberti. *História Oral*, v. 20, n. 2, p. 237–251, 2017.

ALVES, Alessandro Cavassin. O processo de criação de municípios no Paraná: as instituições e a relação entre executivo e legislativo pós 1988. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 111, p. 47–71, jul./dez. 2006.

BELLO, Melissa Colbert. Professoras e professores em greve? Memórias do congresso do Magistério Público do Paraná (1968). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/35233>. Acesso em: 5 abr. 2025.

BRAGANÇA, André Luiz de. Políticas educacionais no Paraná durante a ditadura militar: impactos e consequências. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 22, n. 55, p. 550–557, 2022.

BRUNO, Carlos A. C.; RIBEIRO, Mateus F. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição e análise. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 1–18, jan./mar. 2013.

CARDOSO, Tatyana. *Colégio Pedro II: a contribuição dos símbolos na formação de sua memória coletiva*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORDEIRO, Emanuelle Giamberardino Rochavetz. *A disciplina escolar de Educação Moral e Cívica no Colégio Estadual do Paraná (1969–1986)*. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/60039>.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 22, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/198053142913.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357–377, abr./jun. 2014.

DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Edusp, 1998. 141 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1810–2002). *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, p. 37–59, jan./abr. 2008.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da educação básica”. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457145>. Acesso em: 5 abr. 2025.

FREIRE, Flávia Magalhães; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. A Aliança para o Progresso, a teoria da modernização e a EaD no Brasil. In: *II Seminário de Educação a Distância: EaD na região Centro-Oeste: institucionalização, limites e potencialidades*, Campo Grande/MS, 12–14 abr. 2018. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14816>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação técnica no ensino médio: adestramento ou omnilateralidade? In: MEDEIROS NETO, Pedro et al. (Org.). *Educação profissional e tecnológica nas leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Natal: IFRN/HOLOS, 2010. p. 29–48.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação brasileira*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 366 p. ISBN 978-85-249-2345-6

GONÇALVES, N. G.; BORNATTO, S. P. (Org.). *Educação e sociedade na ditadura civil-militar: adesões, acomodações e resistências*. Curitiba: CRV, 2019.

GONÇALVES, Nádina G.; RANZI, Sirlei M. F. (orgs.). *Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964–1985)*. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1990. 189 p.

ILKIU, Júlia Aliot da Costa. *As investigações contra os professores e instituições de ensino do Paraná pela Delegacia de Ordem Política e Social – DOPS/PR durante a ditadura militar no Brasil (1964–1985)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

KOSS, Lucimara. *Comércio & sociedade: as múltiplas funções dos armazéns de Ivay-PR na primeira metade do século XX*. Curitiba: UFPR, 2013. Dissertação (Mestrado em História).

KOSS, Lucimara. *Ivaí: história e memórias de uma colônia paranaense*. Curitiba: Appris, 2013.

KOSS, Lucimara. *Imigrantes europeus, migrantes brasileiros e quilombolas na Colônia Federal Ivaí-PR durante a primeira metade do século XX*. Curitiba: UFPR, 2019. Tese (Doutorado em História).

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: *História e memória*. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 419–481.

LENK, Marta. Educação e doutrinação: o impacto da ditadura militar no currículo escolar. *Revista de Educação Brasileira*, Brasília, v. 20, n. 4, p. 85–110, 2015.

MACHADO, Filipe Cabacine Lopes; FERNANDES, Talita Almeida; LEITE DA SILVA, Alfredo Rodrigues. Michel de Certeau e estudos organizacionais: uma leitura do cenário brasileiro. *Caderno de Administração*, Maringá, v. 25, n. 2, p. 24–36, jul./dez. 2017.

MORAIS, Luciana Soares de. Juventudes rurais no Território Integração Norte Pioneiro do Paraná. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. *Antíteses*, v. 8, p. 9-44, 2015.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, PR: Edunioeste, 1999. 192 p.

NUNES, Clarice. História da educação: memória social e história oral. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 2, p. 5–23, jul./dez. 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 5. ed. [recurso eletrônico]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. 682 p. DOI: 10.11606/9786587596334. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25–39, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, n. 15, p. 13–49, 1997.

QUEIRÓS, Vanessa. *Instituto de Educação do Paraná: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da Lei nº 5.692/71*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/35883>. Acesso em: 5 abr. 2025.

QUEIRÓS, Vanessa. *Formação de professores no Instituto de Educação do Paraná: projetos formativos de 1966 e 1972*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/81652>. Acesso em: 5 abr. 2025.

REIS, Daniel Aarão. *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura no Brasil: entre memória e história. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 237–252.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados*, v. 54, n. 1, p. 41–87, 2011.

SANTOS, Edilene Maria Leite dos. *A disciplina educação moral e cívica no curso normal do Colégio Martinus (1969–1978): diálogos e representações*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/47510>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 528 p.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Claudeney Licínio; FARI JUNIOR, Marcos Antonio; MÜLLER, Antônio José. *Transformações dos paradigmas da escola tecnicista e reflexões sobre a pedagogia empreendedora*. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 324–344, jan./mar. 2018.

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. *Tempo de indicar caminhos: o serviço de orientação educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968–1975)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/16945>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SILVA, Darllen Almeida da; FERREIRA, Norma Iracema de Barros. Hegemonia global estadunidense e os acordos MEC/USAID (1965–1968). *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 10, p. 1–21, 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação popular e resistência na ditadura militar no Brasil: redes e práticas clandestinas. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 25, e357, 3 fev. 2025. DOI: 10.4025/rbhe.v25.2025.e357.

SILVA, Marcos A.; SOUZA, Fernanda M. Os acervos escolares e a história da educação: fontes, práticas e perspectivas de pesquisa. *Cadernos de História da Educação*, v. 16, n. 1, p. 87–104, 2017.

VALÉRIO, Telma Faltz. *A reforma do 2º grau pela Lei 5.692/71 no Paraná: representações do processo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/16823>. Acesso em: 17 set. 2025. (PDF direto: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/16823/disserta%C3%A7%C3%A3o%20PDF-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).