O ensino de educação moral e cívica: memórias de professores do Oeste de Santa Catarina (1969-1993)

*André Luiz Onghero**

Resumo
Este é um relato da pesquisa realizada com professores que lecionaram a disciplina de educação moral e cívica (EMC) em escolas da região Oeste de Santa Catarina durante o período de 1969 a 1993. Os ensinos de educação moral e educação cívica fizeram parte dos currículos escolares a partir da Proclamação da República, em certos períodos, como disciplina escolar e, em outros, como prática educativa. Após a instalação da ditadura militar, foi incluída como disciplina escolar obrigatória e prática educativa, permanecendo nos currículos escolares até 1993. O conteúdo aqui apresentado foi produzido a partir de fontes escritas, compostas por decretos, leis e pareceres relativos à regulamentação da disciplina e entrevistas com professores. Procura analisar as prescrições curriculares para a disciplina, a formação de professores, conteúdos programados, práticas escolares, atividades, avaliações e usos de livros didáticos.
Palavras-chave: Educação moral e cívica; História do currículo; História das disciplinas escolares; Memórias de professores; Práticas escolares.

The teaching of moral and civic education: teacher's memories from the West of Santa Catarina (1969-1993)

Abstract
This is a report of the survey conducted with teachers who taught the discipline of moral and civic education in schools in the western region of Santa Catarina during the period of 1969 to 1993. The learning of moral education and civic education were part of school curriculums from the Proclamation of the Republic, in certain periods, such as school discipline, and in others, such as educational practice. After the installation of military dictatorship, it was included as a compulsory school discipline and educational practice, beeing in school until 1993. The content presented here was produced from written sources, consisting of decrees, laws and opinions on the regulation of discipline and interviews with teachers. The content tries to analyze the curriculum requirements for the discipline, training of teachers, scheduled content, school practices, activities, evaluation and use of textbooks.
Keywords: Moral and civic education; Curriculum history; History of school discipline; Teacher's memories; School practices.

Introdução

O presente texto é um relato sobre a pesquisa para dissertação de mestrado "Moral e civismo nos currículos das escolas do Oeste catarinense: memórias de professores"[1]. Para este relato de pesquisa, foram selecionadas duas partes da dissertação: a trajetória histórica dos ensinos de moral e civismo nos currículos escolares, como disciplina escolar e prática educativa; relatos sobre as práticas em sala de aula, atividades extra-classe, avaliações e sua opinião sobre a retirada da disciplina dos currículos escolares.

Conforme Chervel (1990), a história das disciplinas escolares necessita uma documentação capaz de contemplar as finalidades e objetivos fixados para a disciplina e a realidade pedagógica. Assim, buscando analisar as finalidades educacionais da disciplina de educação moral e cívica (EMC), foi realizada a consulta à legislação que a regulamentava: Decreto n. 58.023 de 21 de março de 1966; Decreto-lei n. 869 de 12 de setembro de 1969; Decreto n. 68.065 de 14 de janeiro de 1971; Parecer 94/71 do CFE e Lei n. 8.663 de 14 de junho de 1993. Também foi utilizada a legislação educacional de períodos anteriores, como Decreto n. 16.782 A de 13 de janeiro de 1925, Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931, Decreto n. 21.241 de 4 de abril de 1932 e Decreto-lei n. 4244 de 09/04/1942. Em relação à análise das práticas realizadas nas aulas de EMC, foram utilizados os depoimentos de professores que lecionaram esta disciplina em escolas da região Oeste de

* Endereço eletrônico: andreonghero@yahoo.com.br

Santa Catarina, na perspectiva defendida por Garrido (1993):

> *[...] O uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até agora marginalizados ou pouco representados nos documentos arquivísticos mas também facilita o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador mas nos permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora.* (Garrido, 1993, p. 36)

Segundo ele, a utilização das fontes orais permite não apenas chegar a um conhecimento sobre os fatos, mas também à percepção dos sujeitos que os vivenciaram. Este autor defende a noção de uma *relação dialética* entre as diversas fontes documentais. Afirmando que "[...] as fontes orais não são uma alternativa às fontes escritas; são outro tipo de fonte, não apenas necessária, mas imprescindível para se fazer história" (Garrido, 1993, p. 48).

Foram realizadas sete entrevistas com professores que lecionaram EMC em escolas da região Oeste de Santa Catarina, pertencentes à 11ª Coordenadoria Regional de Educação, sediada em Chapecó/SC, procurando abordar diferentes momentos da disciplina EMC, como sua implantação, no final da década de 1960 e início da década de 1970, a abertura política na década de 1980 e a retirada da EMC dos currículos, na década de 1990.

Os entrevistados foram: a professora Therezinha Bellina Souza, diretora da escola José Marcolino Eckert, em Pinhalzinho/SC, entre 1969 e 1978, lecionando EMC neste período; o professor Rubim Melz, que lecionou EMC entre 1974 e 1992 e a professora Ires Frozza, que lecionou EMC entre 1977 e 1993 nas escolas Plínio Arlindo de Nês e José Marcolino Eckert, de Pinhalzinho/SC; a professora Edi Swertz, que lecionou entre 1977 e 1990 e a professora Ivone T. Ulsenheimer, que lecionou EMC entre 1978 e 1985 na escola Rodrigues Alves, de Saudades/SC, quando deixou aquela escola para assumir a direção de uma escola rural do mesmo município, onde também lecionou EMC; a professora Emília Clara Tormen que, entre 1979 e 1990, lecionou EMC na escola Prof. Nelson Horostecki, escola Antonio Morandini e escola Profa. Zélia Scharf de Chapecó/SC, e a professora Marilene Grando Marchiori que, entre 1980 e 1993, lecionou EMC em várias escolas de Chapecó/SC: escola Profa. Zélia Sharf, escola Marechal Bormann, escola Geni Comel, escola Valesca Carmem Rescke Parizotto, escola Marcolina Rodrigues da Silva e escola Profa. Lourdes Ângela Sartori Lago.

Todos os entrevistados foram muito atenciosos e acolhedores no momento da entrevista, dispostos a falar sobre sua atuação profissional em um período sobre o qual existem memórias críticas e também memórias saudosistas. Atualmente aposentados, alguns tiveram dificuldade em lembrar de alguns detalhes e datas, mas manifestaram boa vontade em contribuir para a pesquisa. Na utilização dos depoimentos, procuro apresentar as opiniões e pontos de vista dos professores com o objetivo de compreender a forma como atuaram, como pensavam a disciplina e como hoje pensam suas memórias.

A realização de tal estudo na região Oeste de Santa Catarina busca compreender como tal prescrição educativa, relacionada a determinados aspectos políticos, foi desenvolvida nesta região, caracterizada por uma ocupação relativamente recente (primeiras décadas do século XX), constituída principalmente por colonizadores vindos do Rio Grande do Sul, descendentes de europeus, que se dedicavam principalmente à extração da madeira e à agricultura com mão-de-obra familiar.

Nas décadas de 1960 e 1970, a região apresentou significativo progresso econômico relacionado ao desenvolvimento das agroindústrias, que trouxeram modificações na produção agrícola e crescente urbanização das cidades. Enquanto em nível nacional a ditadura militar foi instaurada e ocorreram manifestações de grupos contrários àquele regime, na região Oeste de Santa Catarina não foram registradas manifestações de oposição. Os grupos políticos locais buscaram se adequar àquela conjuntura partidária, defendendo os interesses locais de integração à nação e desenvolvimento econômico.

Neste contexto, a implantação da educação moral e cívica, como *disciplina escolar* e *prática educativa*, pelo Decreto-lei n. 869/69, veio a reforçar alguns dos principais valores para aquelas famílias: o trabalho, o respeito às autoridades, a obediência e a moralidade cristã. Além disso, como *prática educativa*, promovia comemorações cívicas que envolviam a escola e também a comunidade, como no caso do desfile de Sete de Setembro. Em tais ocasiões, a escola afirmava sua importância diante da comunidade, mostrando-se formadora de comportamentos cívicos que os integravam à nação brasileira, mesmo possuindo traços culturais distintos. Como *disciplina escolar*, a EMC estudava a estrutura política, os símbolos nacionais e a história de pessoas consideradas como exemplos a serem seguidos pelos estudantes, além dos valores

citados anteriormente. Assim, propunha-se a formar um "bom estudante", que se tornaria um "bom cidadão".

O recorte temporal da pesquisa é a duração da EMC enquanto disciplina escolar, desde sua implantação em 1969 até 1993, quando foi retirada dos currículos escolares. Contudo, faz-se necessário realizar uma breve descrição da trajetória histórica dos ensinos de moral e civismo nos currículos escolares brasileiros.

A trajetória histórica da educação moral e cívica

A educação moral e cívica teve diferentes tratamentos desde sua implantação. Os conteúdos referentes ao ensino de moral e de civismo estiveram presentes nos currículos, através de uma ou várias disciplinas e, em alguns momentos, através de práticas educativas. Conforme Fonseca (1993), a diferença entre disciplina e prática educativa estaria no fato de que,

> *enquanto a disciplina envolve atividades sistemáticas e programadas dentro do currículo, a prática educativa visa à formação de hábitos do educando de uma maneira abrangente, envolvendo os vários aspectos desta formação, perpassando pelas várias disciplinas.* (Fonseca, 1993, p. 36)

A *instrucção moral e cívic*a foi introduzida como matéria, pela legislação federal do ensino, através do Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925, no governo de Artur Bernardes (Josgrilbert, 1998, p. 6). Porém, a partir de 1930, as mudanças políticas trouxeram alterações para a política educacional, ocasionando a retirada da disciplina de instrução moral e cívica do currículo do ensino secundário, através do Decreto n. 19.890 e do Decreto n. 21.241 de 4 de abril de 1932. Tais modificações curriculares acabaram com a obrigatoriedade da disciplina, cuja permanência ficou a critério das escolas. Assim, continuou apenas no currículo de alguns estabelecimentos isolados de ensino primário.

Através do Decreto n. 4.244, de 9 de abril de 1942, os conteúdos de educação moral e cívica foram incluídos nos programas de outras disciplinas como história do Brasil, geografia e canto orfeônico (Horta, 1994).

Após o golpe militar de 1964, a educação moral e cívica recebeu nova ênfase, em 1969 voltou a ser disciplina obrigatória nos currículos escolares, permanecendo mesmo após o fim da ditadura militar, até 1993. Até 1969, ainda se constituía como prática educativa; percebe-se, porém, na legislação, a valorização de um civismo e de uma moral de acordo com os ideais militares. O Decreto n. 58.023 de 21 de março de 1966, publicado pelo presidente Castelo Branco, apresenta no artigo 2º:

> *A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de aprêço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres.* (Decreto n. 58.023/66)

Pode-se perceber a intenção de formar um cidadão adequado à sociedade pretendida pelo grupo detentor do poder político. Os militares pretendiam uma sociedade harmônica, no sentido de aceitar suas diretrizes, pois nessa época o Estado assumiu o papel modernizador e, de acordo com seus princípios, a modernização só seria possível se os conflitos na sociedade pudessem ser administrados por aqueles governos.

O texto do artigo 3 destaca a obrigatoriedade da prática da educação cívica em todos os graus de ensino, mostrando a preocupação do Estado em relação ao civismo. As práticas cívicas deveriam ser preocupação dos professores em geral e fazer parte do conteúdo de várias disciplinas, como demonstra o texto ainda no artigo 3º:

> *Deve ser praticada em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professores em geral e, especialmente, daqueles que, em virtude de suas áreas de ensino, tenham com ela conexão, como linguagem, geografia, história, música, educação física e desportos, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação.* (Decreto n. 58.023/66)

O decreto deixa claro quem seria o responsável pela organização da prática cívica na escola: "O diretor da escola ou um coordenador, especialmente designado, responderá pelas iniciativas e oportunidades que assegurem a prática da educação cívica" (Art. 3º – Parágrafo único).

A questão quanto à disposição curricular da educação moral e cívica como prática educativa ou disciplina foi discutida no Conselho Federal de Educação (CFE), sendo instituída como disciplina obrigatória pelo Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969:

> *Art. 1º – É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a educação moral e cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país.* (Decreto-lei n. 869/69)

As finalidades da EMC, que estariam, conforme o texto do documento, apoiadas nas "tradições nacionais", são apresentadas no Art. 2º:

> *a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;*
> *b) a preservação, o fortalecimento e proteção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;*
> *c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;*
> *d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;*
> *e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;*
> *f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país;*
> *g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;*
> *h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.*
> *Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:*
> *a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;*
> *b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudo de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.* (Decreto-lei n. 869/69)

Pode-se perceber alguns dos valores defendidos pelos militares na época, como a relação entre a política e a religião, afirmando que "através da preservação do espírito religioso" estariam defendendo o princípio democrático. Estava evidente também a idéia de solidariedade, de dedicação à comunidade e família e a "fidelidade ao trabalho".

O Art. 3º do Decreto-lei n. 869/69, tratava da adequação da educação moral e cívica aos diferentes graus. Nos estabelecimentos de grau médio, além da EMC, foi acrescentado o curso curricular de "organização social e política brasileira" (OSPB). Já no ensino superior, inclusive na pós-graduação, a educação moral e cívica era realizada sob a forma de "estudo de problemas brasileiros" (EPB).

Apesar de ser obrigatória, não era necessário que a disciplina de EMC estivesse no currículo de todas as séries. Conforme o artigo 7º, ela deveria "integrar o currículo de, ao menos uma das séries de cada ciclo do ensino de grau médio e de uma série do curso primário" (Decreto-lei n. 869/69). Assim, ficava a cargo das escolas definir em qual das séries seria ministrada a EMC, e em quais seria a disciplina de OSPB. Mas em todas as séries a EMC seria prática educativa.

A legislação demonstra que a EMC era uma disciplina diferente das outras, e deveria

> *[...] constituir preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente, daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão como: religião, filosofia, português e literatura, geografia, música, educação física e desportes, artes plásticas, artes industriais, teatro escolar, recreação e jornalismo.* (Decreto n. 68.065/71)

Este aspecto aparece também no Parecer 94/71 do CFE, tornando perceptível a importância a ela atribuída, a ponto de envolver grande parte dos professores, das várias áreas de ensino. Havia inclusive fiscalização quanto ao cumprimento do Decreto-lei n. 869/69, a cargo do Serviço Regular de Inspeção.

Através do Decreto-lei n. 869/69 foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado. A CNMC seria colaboradora do Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, que deveriam ser aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura. Teria uma função de influenciar a opinião pública, agindo não só no ambiente escolar, mas também nos sindicatos, instituições e mídia em geral.

A relação entre a CNMC e o CFE não era totalmente harmoniosa. Até 1968, o CFE havia impossibilitado a execução de praticamente todos os projetos referentes à EMC:

> *Somente em 1969, após as manifestações de 1968 e o AI-5[2], os conselheiros não conseguiram mais impedir a sua implantação, mas modificaram seu programa curricular e incentivaram a prática educativa da educação moral e cívica* (Filgueiras, 2006, p. 188).

A autora afirma que a tensão entre os dois órgãos é perceptível nos pareceres e decisões adotadas, enquanto o CFE defendia a EMC como prática educativa, presente em todos os momentos da vida escolar, a CNMC privilegiava a forma disciplinar, com conteúdos, horários de aula, exercícios e avaliações.

A prescrição dos conteúdos para EMC era responsabilidade destes dois órgãos. A CNMC elaborou os "subsídios para currículos e programas básicos de educação moral e cívica", aprovado pelo CFE em 04/02/1970 pelo Parecer 101 do CFE. Um ano depois, o CFE apresentou o Parecer 94/71 que fixou os currículos e programas para educação moral e cívica, substituindo a prescrição da CNMC. Devido à existência de duas prescrições oficiais, os livros didáticos seguiam uma ou outra delas (Filgueiras, 2006).

Os conteúdos da disciplina eram, em geral, relacionados: a direitos e deveres, valores morais, família, comunidade, religião, Estado e nação, organização sócio-político-econômica do Brasil, símbolos nacionais, formação étnica do povo brasileiro, história dos "vultos" nacionais, sistemas políticos (democracia espiritualista x comunismo ateu), tradições, trabalho, realizações dos governos militares. Tais conteúdos chegavam até os professores e alunos principalmente por meio dos livros didáticos. Para Josgrilbert (1998), os livros didático de EMC e OSPB traziam às salas de aula o discurso oficial, que praticamente não era modificado pelos professores. Porém, a autora chama atenção para o fato de que, mesmo com toda a pretensão de controle social por parte dos governos militares, os movimentos sociais ressurgiram nos anos 80, conduzindo a um futuro diferente daquele apresentado nos livros de EMC. Filgueiras (2006) constatou que, entre os diversos autores de livros didáticos, havia diferenças significativas na seleção de conteúdos e na forma de abordar alguns assuntos. Mesmo durante a ditadura militar, havia alguns livros que apresentavam certo teor crítico, assim como, nos anos 80, havia livros totalmente dentro das prescrições oficiais.

Por ser uma disciplina que há anos não era ministrada e que naquele momento estava sendo reimplantada, não havia professores habilitados para ministrá-la. Conforme a legislação (Decreto-lei n. 869/69 – art. 7º e Decreto n. 68.065/71 – art. 35 a 38), os professores e orientadores de EMC seriam formados em escolas normais, para o magistério primário, continuando a prática já existente, lembrando que estes eram professores que lecionavam vários conteúdos, como português, matemática, artes, ciências, estudos sociais e também EMC. Para o magistério do ensino médio e superior, assim como para a orientação, os professores deveriam ser formados em nível superior e "[...] excepcionalmente poderiam ser professores da disciplina os formados em filosofia, ciências sociais, estudos sociais ou mesmo pedagogia" (Martins, 2003, p. 159). A princípio não foi definido qual seria o curso que deveria formar os professores, apenas que deveriam ser formados em curso superior. Foi a resolução CFE n° 8, de agosto de 1972, que definiu a formação de professores nos cursos de licenciatura curta em estudos sociais.

As práticas de educação moral e cívica nas escolas do Oeste de Santa Catarina

Para Julia (2001), a escola não é apenas um lugar de aplicação de uma educação planejada de fora. O professor teria a possibilidade de questionar e agir diante da sua realidade:

> *O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. [...] Ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema [...]. De fato, a única pressão exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que "não funcionam" diante deste público.* (Julia, 2001, p. 33)

Nos relatos sobre as aulas, as professoras entrevistadas Ires Frozza e Ivone T. Ulsenheimer, que lecionaram EMC e OSPB em escolas de Pinhalzinho/SC e Saudades/SC, manifestam um discurso crítico, marcado pelas suas opiniões atuais, que diferem daquelas da época em que foram professoras de EMC:

> *A gente só repassava conteúdo. Era assim: entrava na sala, "bom dia", "boa tarde", o conteúdo, "hoje nós vamos estudar isso aqui, peguem o livro!" Os alunos tinham livro de EMC e tinham livro de OSPB. "Peguem o livro na página tal" e começava a falar sobre aquele conteúdo. Deste jeito era repassado o conteúdo. Hoje não, hoje você conversa, você parte daquilo que o aluno sabe, do que ele conhece, do que ele já viu, e deixa o aluno falar. Na época, os alunos não falavam, a gente não deixava eles falar. A gente dava tudo decorado e então ia fazer uma prova. Ele tinha que saber tudo de cor.* (Ires Frozza, 2006)[3]

Este depoimento revela uma prática educativa onde o papel do professor consistia apenas em repassar, transmitir o conteúdo aos alunos. O conteúdo já vinha pronto, nos livros didáticos utilizados. Ao aluno cabia a tarefa de ler o livro, ouvir a professora e decorar aquelas informações para responder a questionários e provas. O relato da professora é crítico em relação a esta forma de aula, afirmando que atualmente as aulas são diferentes, com a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e diálogo entre professores e alunos.

A professora Ivone T. Ulsenheimer descreve sua rotina de trabalho: "Fazia questionário, lia o conteúdo, explicava um pouquinho, fazia umas perguntas, umas respostas, do estilo daquela aula tradicional [...]". Esta professora também faz uma leitura crítica da *sua própria experiência*:

> *[...] Hoje eu tenho a absoluta certeza que eu fui sempre uma pessoa a serviço daquilo que estava vigorando na época, que era a dominação. Nunca se formavam agentes, mas pessoas passivas. Hoje tenho absoluta certeza disso, que eu ajudei a fazer isso. Mas também, por outro lado, tenho certeza que foi inconscientemente que fiz isso.* (Ivone T. Ulsenheimer, 2006)

Para ela, a falta de conhecimento foi a principal razão de ter atuado daquela maneira: trabalhando a serviço do que hoje ela considera um governo autoritário, para formar cidadãos passivos, que aceitavam a dominação imposta.

Outra forma de aula foi relatada por professores que manifestaram um parecer positivo sobre a própria atuação como professor de EMC. Para eles, as aulas de EMC eram momentos de diálogo, de discussão de idéias, de produção de conhecimentos, que adquiriam significado e influenciaram positivamente as atitudes posteriores daqueles alunos.

A professora Emília Clara Tormem conta que os alunos participavam bastante nas aulas. "Sim, participavam bastante. Às vezes, falavam em família. Eles gostavam de conversar bastante, sim". Segundo ela, alguns assuntos motivavam o debate entre os alunos, entre eles estavam assuntos relacionados à família e aos problemas enfrentados pelas famílias daqueles alunos, entre os quais havia muitas famílias de baixa renda. Então, assuntos como desemprego e também o comportamento dos familiares eram debatidos nas aulas de EMC.

Há relatos de atividades como as realizadas pela professora Therezinha Bellina Souza, que utilizam diferentes técnicas para o estudo da EMC:

> *Uma vez, eu pedi pra eles desenharem o que entendiam por patriotismo. Não escrever, desenhar, né. Então eles desenharam diversas coisas: desenharam o mapa do Brasil, rios, famílias conversando. Desenharam muitas coisas.* (Therezinha Bellina Souza, 2006)

Para o professor Rubim Melz, a EMC era uma disciplina importante para a formação dos cidadãos e sua função educativa não ficava restrita ao espaço da sala de aula. Este professor procurava estar sempre intervindo no sentido de dar um bom exemplo aos alunos e alertá-los quando tomassem alguma atitude considerada incorreta. Segundo suas palavras: "[...] trazia coisas da vida. Eles aprenderam pra vida, né" (Rubim Melz, 2006).

A intenção de ensinar para a vida aparece nos depoimentos da maioria dos entrevistados. Segundo a professora Edi Swertz, "[...] as aulas eram boas, a gente procurava, nesse momento, preparar o aluno pra vida. Através do estudo de textos, procurava extrair uma lição pra vida".

A professora Marilene Grando Marchiori relatou uma forma diferente de lecionar EMC. Esta professora, que se efetivou em EMC a partir de 1980, procurava utilizar suas aulas para debater política e expressar a vontade de mudança na política brasileira que marcou a década de 1980, inclusive tentando argumentar e convencer os alunos da possibilidade de mudança através da organização política e do voto:

> *A gente conseguia mudar a cabeça dos alunos, mostrar que não era só Arena, que não era só aquele regime, que a gente podia mudar, mudar as coisas a partir da escola. Aí a gente usava muito essas aulas de EMC e OSPB pra fazer esse trabalho.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

> *Às vezes, a gente pegava aquelas aulas e só trabalhava em política, em conscientização política e partidária, mas sempre falava pros alunos que não tá impondo seguir aquele partido, mas só fazendo uma avaliação... e nunca, eu nunca tive problemas sérios pra fazer esse trabalho.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Observando estes trechos do depoimento da professora, pode-se perceber uma grande diferença em relação aos outros depoimentos. Politicamente identificada com a "esquerda", a professora Marilene Grando Marchiori procurava discutir com os alunos a situação política e partidária.

Outras vezes a professora utilizava o tempo das aulas de EMC e OSPB para estudar os conteúdos de história e geografia, outras disciplinas que ela lecionava:

> *Eu usava essas aulas também, se precisasse, se tivesse conteúdos importantes de geografia e história, que precisavam de uma aula, aí eu já avisava: na próxima aula, traga o material assim...* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Analisando os depoimentos, que relatam diferentes práticas nas aulas de EMC, pode-se concluir que, mesmo diante das prescrições curriculares elaboradas e determinadas por uma legislação específica, os professores tinham certa autonomia nas suas aulas, porém, não era uma autonomia total, havia vários fatores condicionantes e limitadores, como a falta de material nas escolas, o acesso restrito aos meios de comunicação, a relação com a direção da escola.

É importante considerar que os depoimentos estão localizados em um presente a partir do qual cada professora ou professor organiza suas memórias através de uma narrativa que dá sentido à sua identidade. Assim, é possível que suas práticas não tenham ocorrido exatamente da forma narrada, tanto no caso da memória crítica quanto da memória que se orgulha da EMC.

Avaliação

As diferentes práticas descritas pelos entrevistados estão associadas a diferentes tipos de avaliação. Segundo Gimeno Sacristán (1998), o ensino se realiza num clima de avaliação, que seria uma forma de controle da dinâmica cotidiana do ensino, mesmo quando não se manifesta nos freqüentes procedimentos formais.

> *Um aluno sabe que o avaliam quando lhe perguntam, quando lhe supervisionam tarefas, quando o professor lhe propõe uma linha de trabalho cotidiano, quando o desaprovam. Em toda essa dinâmica e clima, desde a perspectiva do aluno, configura-se um critério acerca do que se entenderá por aprendizagem valiosa de qualidade.* (Gimeno Sacristán, 1998, p. 311)

A principal forma de avaliação dos alunos ocorria através de provas escritas, que poderiam conter questões objetivas e subjetivas. Todos os professores afirmavam utilizar provas escritas como forma de avaliação, mas, para alguns, era a única: "Só prova, não tinha outra coisa. Avaliava só prova" (Ires Frozza, 2006). Estas provas costumavam ter questões objetivas:

> *Eu me lembro que nas provas a gente fazia assim: "escreva o nome". Daí começava: do presidente, do vice, do ministro tal, do desembargador, as autoridades maiores da república autoritária, tinha que saber tudo. [...] Todos que se referissem ao governo e segurança nacional. Assim, sobre as forças armadas, sobre a Transamazônica, a Perimetral Norte, o Projeto Calha Norte, sobre a segurança nas fronteiras. Sobre governadores eleitos e governadores indicados, tudo isso.* (Ires Frozza, 2006)

Para que os alunos soubessem responder questões assim, tinham que decorar os nomes assim como as outras informações que faziam parte do conteúdo: "[...] a gente dava tudo decorado, então ia fazer uma prova, ele [o aluno] tinha que saber tudo de cor" (Ires Frozza, 2006).

Sobre avaliações, a professora Therezinha Bellina Souza explica que realizava provas de múltipla escolha, com perguntas objetivas e também provas dissertativas: "Eu gostava muito de dar múltipla escolha pra eles, porque assim eles pensavam mais. Mas por outro lado, também parece uma loteria". Na opinião desta professora, os alunos pensavam mais nas questões de múltipla escolha, porque deveriam analisar as várias alternativas. Porém, poderia acontecer justamente o contrário: o aluno, sem saber a resposta correta, assinalar uma alternativa qualquer e acertar. A professora acrescenta que "os alunos também eram avaliados nas atividades extraclasse".

A professora Marilene Grando Marchiori afirma que as provas eram necessárias para avaliar os alunos, mas que também eram avaliados os trabalhos em grupo e a participação dos alunos nas atividades:

> *A gente tinha também que fazer as provas. Tinha que cobrar os conteúdos. E também dava nota pros trabalhos de grupo, para as pessoas que tinham coragem de liderar o grupo. A gente dava um assunto, o grupo chegava naquela conclusão e daí aquela pessoa que quisesse expor a conclusão, então a gente dava nota mais alta pra ele. Mais pra incentivar os outros também.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Já o professor Rubim Melz procurava fazer das avaliações momentos de reflexão e de desenvolvimento da comunicação escrita:

> *A avaliação era feita conforme o conteúdo que eles conseguiam trazer o assunto. "Esse assunto, você consegue trabalhar sobre este assunto?" "Qual é a sua opinião sobre este assunto?" Então, dentro disso, então fazia a avaliação. Normalmente era por prova. Dentro disso a gente dava então uma série de questões, podia escolher uma que melhor se adaptava e fazia um texto,*

> *redação. Ao mesmo tempo, aprendiam a escrever e explicar alguma coisa por escrito já, né. A comunicação por escrito também é necessária né.* (Rubim Melz, 2006)

A professora Marilene Grando Marchiori procurava deixar em exames os alunos que tinham dificuldade, para que tivessem oportunidade de rever os conteúdos. Para ela, o importante era que aquelas lições fossem significativas e servissem para a vida dos alunos:

> *[...] E final de ano fazia aquela seleção, daqueles que não pegavam exame, só os que tinham mesmo condições, os outros eu segurava porque daí a gente tinha aquelas aulas de recuperação. Como era bom pra você recuperar, dar os conteúdos e reforçar os que eram necessários. Mas sempre assim, eu não me importava que tivessem aquele conteúdo nos cadernos, mas em passar as mensagens. Mensagens que eles aproveitassem para a vida.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Mas as provas também podiam assumir um caráter mais formal do que propriamente educativo, como afirma a professora Edi Swertz, ao relatar que realizava algumas provas escritas, mas elas tinham uma função mais formal e burocrática do que necessariamente avaliativa. As notas atribuídas aos alunos eram das provas, mas também da participação, o que, segundo a professora, se justificava pelo fato daquela disciplina estar tratando sobre valores morais, éticos e cívicos.

Os depoimentos revelam que havia diferentes formas de avaliar e diferentes opiniões sobre a importância das avaliações. Se, para alguns professores, a prova era a única forma de avaliar, privilegiando a memorização dos conteúdos, para outros, o comportamento e a participação dos alunos também eram avaliados, na sua relação com os valores de moralidade e civilidade propostos pela disciplina. As avaliações também poderiam ser meras formalidades, demonstrando um entendimento da EMC como uma disciplina de menor importância se comparada às outras, mas alguns professores demonstram a preocupação de que os conteúdos estudados tivessem uma funçaõ prática na vida dos alunos, no sentido de orientá-los em suas atitudes.

Atividades extraclasse

Além das atividades próprias de disciplina escolar, como leituras e exercícios, o ensino de EMC acontecia também nas atividades extraclasse; estas atividades foram "instituídas legalmente dentro das escolas com o objetivo de garantir uma maior 'eficiência' da prática educativa" (Fonseca, 1993, p. 38).

Entre as atividades extraclasse, o Decreto n. 68.065/71 instituiu os centros cívicos, que deveriam funcionar sob a assistência de um orientador e com a diretoria eleita pelos alunos. Os centros cívicos tinham como propósito a centralização, no âmbito escolar, e irradiação, na comunidade local, das atividades de EMC, e a cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. Na prática, os centros cívicos prestavam alguns serviços para a escola. Algumas das suas atividades eram: auxiliar nas horas cívicas, organizar torneios, jogos, festas e arrecadar recursos para a escola.

> *O centro cívico tinha que preparar a homenagem à bandeira. Era a principal incumbência deles. Eles faziam reuniões, e no meu colégio, o centro cívico fazia promoções para auxiliar o colégio. Faziam promoções e festas, para que o colégio tivesse um pouco de caixa pra poder fazer as coisas. O centro cívico também organizava sábados de jogos e atividades extraclasse. Ele era responsável por isso. Ele participava de muitas atividades, até nessas campanhas para arrecadar donativos, era o centro cívico que tomava as iniciativas e fazia.* (Therezinha Bellina Souza, 2006)

Sobre a atuação dos centros cívicos nas escolas as opiniões são diversas. Alguns professores lembram como havia centros cívicos ativos nas escolas, outros fazem críticas à sua atuação, destacando a falta de autonomia e falta de interesse dos alunos nas atividades.

Uma das principais atribuições do centro cívico era organizar a hora cívica, momento no qual os alunos e professores eram reunidos, geralmente no pátio da escola, em formação de filas organizadas por série e divididas entre meninos e meninas, vestindo o uniforme da escola. Então, hasteavam bandeiras, cantavam o hino e apresentavam jograis e poemas exaltando a pátria, os símbolos nacionais ou heróis: "[...] Nessa hora cívica, fazíamos o hasteamento da bandeira, cantávamos o hino nacional e declamávamos versos. Os alunos tinham que saber poesias sobre a pátria, sobre Tiradentes" (Ires Frozza, 2006).

Alguns relatos revelam que muitos alunos e professores não gostavam das horas cívicas:

> *[...] Ter que hastear a bandeira era um sacrifício pros alunos. A pior coisa pra eles era ter que hastear a bandeira, ficar lá e cantar o hino nacional. Muitos não gostavam. Claro, alguns sim, porque daí matava um pouco da aula. Mas, na verdade, mesmo o professor não gostava.* (Emília Clara Tormen, 2006)

Segundo a professora Edi Swertz, na escola Rodrigues Alves, de Saudades, a hora cívica também não teve muito sucesso:

> *Eles tentaram muitas vezes introduzir, mas isso não funcionava. Às vezes, o governo exigia, né, os governos exigiam cantar o hino nacional todas as vezes no começo da aula. Aí, os diretores, no começo do ano, tentavam aquilo uma semana, duas semanas e depois aquilo caía naquela rotina, se tornava uma coisa sem graça; e aí caía de novo no vazio e não acontecia.* (Edi Swertz, 2006)

Na década de 1980, a "esquerda" começou a conquistar mais espaço político a nível nacional e na região também começaram a aparecer alguns grupos. Nessa época, em algumas escolas da região, as horas cívicas passaram a ser criticadas. Segundo a professora Marilene Grando Marchiori, alguns professores as transformavam em momentos de manifestações e reivindicações:

> *A gente sempre procurava fazer uma hora cívica mais crítica, mostrar que naquela hora cívica não era só venerar bandeira, hino nacional, as autoridades, mas que na hora cívica a gente também podia protestar e mostrar pros alunos e pros pais que muitas horas cívicas eram feitas para a comunidade. [...] Com cartazes e faixas bem críticas, mostrar que precisava mudar, que a mudança tinha que partir da gente, né.* (Marilene Grando Marchiori, 2006)

Quanto aos objetivos propostos na legislação para os centros cívicos, percebe-se que, na prática, nem sempre se realizaram, assim como as horas cívicas nem sempre atingiram o objetivo de tornar a escola um ambiente cívico.

Retirada da EMC dos currículos

Desde o fim da ditadura militar, diversas solicitações foram feitas para que a EMC, OSPB e EPB fossem retiradas dos currículos. As discussões sobre sua permanência ou exclusão permearam os conselhos educacionais, porém, como a situação da disciplina era determinada por um Decreto-lei (n. 869/69), só poderia ser alterada pela via legislativa. Assim, durante o governo de Itamar Franco, a EMC foi retirada dos currículos através da Lei n° 8.663, de 14 de junho de 1993.

Algumas práticas cívicas foram mantidas, como as horas cívicas e comemorações cívicas, mas os professores entrevistados demonstram a opinião de que a disciplina EMC não deveria ter sido retirada dos currículos, pois consideravam os conteúdos da disciplina importantes para a formação dos alunos:

> *Eu senti muito o dia que soube que tiraram. Existia tanto assunto dentro de educação moral e cívica que hoje dentro de história não tem; esses assuntos que tinha, eu acho. Tinha coisas muito legais pra formação do aluno dentro do programa dessa disciplina.* (Emília Clara Tormen, 2006)

Para a professora Ires Frozza, os conteúdos que eram estudados na EMC e OSPB ainda poderiam ser estudados, mas de outra forma:

> *Eu ainda vejo que hoje esse conteúdo poderia ser trabalhado nas escolas, claro, de uma outra forma. Tem gente que não conhece nem a estrutura de governo do município. Então eu vejo que hoje falta isso. [...] Nós temos alunos aqui que, por exemplo, estão no 2º grau e não sabem nem pra que serve um vereador, o que faz um deputado, o que é uma assembléia legislativa, o que é uma câmara. Eles não conseguem distinguir essas coisas, um deputado estadual de um federal. Então, os alunos saem hoje do 2º grau e não sabem a estrutura política brasileira.* (Ires Frozza, 2006)

Para a professora Edi Swertz, seria importante existir uma disciplina que lidasse com a formação moral, o comportamento, ética: "Olha, com toda sinceridade, eu acho que, se voltasse de novo uma disciplina nesse sentido de formação moral, ética, de comportamento, seria muito importante" (Edi Swertz, 2006).

Mesmo em depoimentos que apresentam críticas à disciplina, alguns conteúdos são considerados importantes e os professores, em geral, destacam várias contribuições que a essa disciplina teria proporcionado aos alunos.

Alguns professores defendem que, atualmente, o civismo e a moral deveriam ser enfatizados na escola com o objetivo de incentivar os alunos a conhecer mais sobre o Brasil e atuar para "o bem" da sociedade. Esta vontade reflete o contraste entre uma memória sobre os valores defendidos pela EMC e o atual momento histórico, onde a sociedade manifesta a predominância do individualismo e do consumismo, o enfraquecimento das utopias coletivas e a descrença nas instituições políticas.

As diferentes narrativas permitiram perceber que os professores atribuíam grande importância no trabalho com esta disciplina, eram capazes de criar atividades e dar diferentes enfoques e significados ao

ensino da EMC, apesar de existirem limites em relação à direção e supervisão de ensino. Assim, percebe-se também como a escola ao mesmo tempo em que recebe as leis e prescrições que lhe são impostas, é capaz de produzir, de transformar e criar saberes, conhecimentos e significados, dialogando com a cultura na qual está inserida e nela interferindo diante de situações específicas.

Notas

[1] Dissertação defendida em 11 de novembro de 2007 na Faculdade de Educação, Unicamp, orientada pela professora doutora Maria do Carmo Martins e financiada pela CAPES.

[2] O Ato Institucional n° 5 (AI-5), decretado em 13 de dezembro de 1968, autorizava o presidente da República a decretar o recesso do congresso, assembléias legislativas, câmaras municipais; intervir nos estados, municípios e territórios; cassar mandatos e suspender direitos políticos por dez anos; decretar estado de sítio e confisco de bens (Filgueiras, 2006, p. 45). Os anos que se seguiram ao AI-5 foram marcados pela prisão de políticos, intelectuais e artistas ditos "subversivos", tortura, exílio. Conta-se aproximadamente 350 mortos e desaparecidos políticos durante o período da ditadura militar (Aquino, 2000, p. 271).

[3] Os trechos de entrevistas transcritas sofreram modificações no sentido de adequar as falas dos entrevistados às normas gramaticais, sem alterar o seu sentido.

Referências

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

AQUINO, Maria Aparecida de. A especificidade do Regime Militar brasileiro: abordagem teórica e exercício empírico. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.) *Intelectuais, história e política: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993*. São Paulo: PUC-SP, 2006. (Dissertação de mestrado.)

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

GARRIDO, Joan del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima V. *A história da educação moral e cívica: um álbum de fotografias da sociedade brasileira*. Campo Grande: UFMS, 1998. (Dissertação de mestrado.)

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Serlei M. Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

ONGHERO, André Luiz. *Moral e civismo nos currículos das escolas do Oeste Catarinense: memórias de professores*. Campinas: Unicamp, 2007. (Dissertação de mestrado.)

Fontes orais

- Entrevista concedida ao autor dia 11/04/2006 pela Sra. Ires Frozza.
- Entrevista concedida ao autor dia 13/04/2006 pelo Sr. Rubim Albino Melz.
- Entrevista concedida ao autor dia 20/06/2006 pela Sra. Ivone Terezinha Ulsenheimer.
- Entrevista concedida ao autor dia 04/07/2006 pela Sra. Edi M. Hermes Swertz.
- Entrevista concedida ao autor dia 07/11/2006 pela Sra. Therezinha Bellina Souza.

- Entrevista concedida ao autor dia 28/11/2006 pela Sra. Emília Clara Tormen.

- Entrevista concedida ao autor dia 28/11/2006 pela Sra. Marilene Grando Marchiori.

Fontes oficiais

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925*. Estabelece o concurso da união para difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 21.241, de 04 de abril de 1932*. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto-lei 4.244, de 09/04/1942*. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 58.023. de 21 de março de 1966*. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 68.065, de 14 de janeiro de 1971*. Regulamenta o Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer 94, de 4 de fevereiro de 1971*.

BRASIL, Senado Federal. *Lei 8.663, de 14 de junho de 1993*. Revoga o Decreto-lei 869 de 12 de dezembro de 1969 e dá outras providências.

Recebido em junho de 2008

Aprovado em setembro de 2008

Sobre o autor:

André Luiz Onghero possui graduação em história (licenciatura plena) pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2001) e mestrado em educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é técnico em pesquisa II na Universidade Comunitária Regional, de Chapecó, SC.