

## **História do Currículo: investigando a integração curricular nas Ciências e nos Estudos Sociais nos anos de 1960**

### **Curriculum History: investigating curricular integration on Sciences and Social Studies school subjects in the 1960's**

#### **Gabrielly Mesquita**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
gab.mesquita17@gmail.com

#### **Julia Baltar**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
baltar.julia@gmail.com

#### **Gabriel Pedro**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
gabriel.brasil.88@gmail.com

#### **Marcia Serra Ferreira**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
marciaserraferreira@gmail.com

### **Resumo**

Esse trabalho tem como objetivo abordar o modo como a integração curricular foi se constituindo, historicamente, em diferentes disciplinas escolares no Brasil. Selecionamos dois Guias de Ensino produzidos pelo MEC em 1962 na coletânea "A biblioteca da professora brasileira". Escolhemos Ciências e Estudos Sociais devido a integração curricular ser importante em suas histórias, e por serem hoje, direta ou indiretamente, produtoras de sentidos de integração. Mobilizamos uma análise comparativa e descontínua, parte de uma abordagem discursiva para a História do Currículo enquanto História do Presente. Notamos que o livro de Estudos Sociais aponta temas centrais por capítulo/ano escolar, comuns à Geografia e História, mas não operacionaliza a integração por práticas comuns, apresentando objetos e metodologias geográficas e históricas como mutuamente excludentes; e que o livro de Ciências deu ênfase sistemática à experimentação científica, utilizada para operacionalizar a integração prática de conteúdos de Biologia, Química e Física.

**Palavras chave:** História do Currículo, ensino primário, ensino de Ciências, Estudos Sociais, fenômenos naturais, integração curricular.

## Abstract

This paper aims to address ways in which curricular integration was constituted, historically, in different school subjects in Brazil. We selected two Teaching Guides produced by the Ministry of Education and Culture (MEC) in 1962, a collection called "The library of the Brazilian teacher". We chose Sciences and Social Studies because curricular integration is important in their history, and because they are today producing meanings about integration. We mobilize a comparative and discontinuous analysis, part of a discursive approach to History of the Curriculum as History of the Present. The Social Studies book is organized through central themes per chapter/school year, common to Geography and History, but doesn't operationalize integration through common practices, presenting geographic and historical objects and methodologies as mutually exclusive; and that the Science book gave systematic emphasis to scientific experimentation, which was used to operationalize the practical integration of Biology, Chemistry and Physics contents.

**Keywords:** History of the Curriculum, primary schooling, Sciences education, Social Studies, natural phenomenon, curricular integration

## Introdução

Esse trabalho tem como objetivo abordar o modo como a integração curricular foi se constituindo, historicamente, em diferentes disciplinas escolares no Brasil. Ele é parte de uma pesquisa mais ampla voltada para a investigação da emergência e constituição das tradições curriculares em diferentes áreas disciplinares, entendendo-as como constituidoras de efeitos nos processos alquímicos (POPKEWITZ, 2001) que produzem os conhecimentos e sujeitos da escolarização no país. Esta se desenvolve no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Especificamente, focalizamos aqui as disciplinas escolares Ciências e Estudos Sociais, ambas voltadas para o então ensino primário, buscando compreender como os 'fenômenos naturais' têm sido abordados em componentes curriculares cujas histórias de emergência e constituição envolvem a reunião de áreas disciplinares distintas em torno de propostas explicitamente integradas.

Para realizar essa tarefa, selecionamos dois Guias de Ensino que foram produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura dentro de uma coletânea de livros que visavam auxiliar os professores do então ensino primário. São eles: "Estudos Sociais na Escola Primária" (1962) e "Ciências na Escola Primária" (1962). Estes foram distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura em um "Programa de Emergência" e fazem parte de uma coletânea então nomeada "A biblioteca da professora brasileira", que também inclui o "Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro" (1959), o "Dicionário Escolar do Professor" (1963) e os guias "Jogos na Escola Primária" (1962), "Linguagem na Escola Primária" (1962), "Matemática na Escola Primária" (1962) e "Música na Escola Primária" (1962).

O lançamento dessa coletânea fez parte de iniciativas do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), ocorrido entre 1956 e 1964 em um contexto de cooperação entre EUA e Brasil que incluía investimentos na formação de professores e na

produção de materiais didáticos. Não é por acaso, portanto, que, em carta assinada por Darcy Ribeiro, o então Ministro da Educação e Cultura, e que abre os exemplares da coletânea, “uma das medidas mais importantes do Programa de Emergência é aquela que tem em vista atender à professora brasileira muito poucas vezes ajudada no sentido de melhor cumprir sua missão” (BRASIL, 1962a, p. 9). Afinal, de acordo com ele, nos anos de 1960 ainda havia a atuação de muitas professoras sem formação adequada, o que fez Anísio Teixeira organizar a elaboração de guias didáticos que, posteriormente, foram editados como esta coletânea, “em tiragem que permite colocar nas mãos de cada professora do Brasil tão poderoso instrumento de trabalho” (BRASIL, 1962a, p. 9).

A perspectiva teórico-metodológica aqui adotada refere-se a uma abordagem discursiva para a História do Currículo que é assumida como História do Presente (FERREIRA, 2022). Nela, desacreditando de que existe um fundamento ou essência definindo o sentido último das coisas do mundo, buscamos compreender os currículos em meio aos jogos de conhecimento e poder que vieram produzindo, historicamente, as ‘verdades’ sobre quem somos e o que devemos (ou não) saber. Utilizando uma noção de poder foucaultiana, percebemos que “o saber e o poder não são externos um ao outro; eles se implicam mutuamente, o que significa entender que o exercício do poder é constituidor de saberes, assim como a constituição de saberes produz outras relações de poder” (FERREIRA, 2022, p. 124, *tradução livre*).

Investigar a história de como a integração curricular foi se constituindo nas disciplinas escolares Ciências e Estudos Sociais em tal perspectiva tem nos permitido repensar as relações entre passado, presente e futuro de forma não linear, produzindo uma análise comparativa e descontínua que investe na coerência entre acontecimentos como uma “operação interpretativa” (PEDRO; FERREIRA, 2020, p. 691) e não como uma característica interna aos próprios acontecimentos. É com ela, portanto, que construímos uma comparação entre as referidas disciplinas escolares a partir da noção de integração curricular, entendendo-a como potente para problematizar o modo como vieram se constituindo certas tradições curriculares que, no presente, estão ‘naturalizadas’ em nossas práticas docentes. A seguir, elaboramos mais detalhadamente os procedimentos metodológicos utilizados em nossa análise, assim como delineamos o objeto discursivo ‘fenômenos naturais’ que figurou como um conteúdo disciplinar nas coleções tanto de Ciências quanto de Estudos Sociais, objeto esse que utilizamos para problematizar a questão da integração curricular.

## **Integração curricular e fenômenos naturais: investigando processos alquímicos**

Ao enquadrarmos os nossos objetos e questionamentos em uma abordagem histórica comparativa e descontínua para os estudos curriculares, é importante salientar que tal movimento é feito em diálogo com Thomas Popkewitz (2001) e a noção de ‘alquimia das disciplinas escolares’. Esse autor descreve um conjunto de processos discursivos de construção dos currículos disciplinares que organizam as lógicas organizacionais das práticas do ensino escolarizado e, ao fazê-lo, inscrevem nessas práticas normas de classificação, separação e exclusão dos sujeitos escolares. Estes processos se relacionam, de maneira imbricada, sem hierarquias e de forma não sequencial. São eles: (a) a divisão do conhecimento em fragmentos de informação, organizando-o em um sequência ‘linear’ e ‘natural’ que possibilita focar menos no conhecimentos e mais nos estudantes; (b) os recursos textuais, tais como livros didáticos e guias de ensino, fixando e estabilizando códigos morais por meio dos quais comparamos e situamos esses estudantes; (c) as avaliações em suas diferentes formas, conectando os



conhecimentos escolares com as subjetividades ao dar ordenamento às práticas de ensino e à classificação dos estudantes a partir dos resultados obtidos, categorizando-os a partir das expectativas do que se deveria aprender.

A articulação da lógica organizacional das disciplinas escolares por ‘procedimentos alquímicos’ operacionaliza não somente as linhas de diferenciação - e, portanto, de inclusão/exclusão dos sujeitos escolares, mas também uma transformação fundamental sobre o tipo de conhecimento que se ensina. As disciplinas acadêmicas de referência, por exemplo, envolvem ideias rivais sobre pesquisa e disputam entre si a legitimidade e a precisão de tais ideias, sendo parte indissociável da produção de seu conhecimento o reconhecimento que este é um objeto sócio-historicamente localizado, pertencente a um momento específico no tempo. Devido a esses ‘procedimentos alquímicos’, as disciplinas escolares tendem a tratar o conhecimento como um conteúdo incontestado e fixo (POPKEWITZ, 2001, p. 35); elas operam, assim, em uma espécie de desvinculação da especificidade sócio-histórica dos conhecimentos a serem ensinados, apresentando o mundo a partir de uma perspectiva da disciplina escolar como objeto da lógica, uma entidade estável.

A noção de ‘alquimia’ se articula com a análise histórica comparativa e descontínua já aqui anunciada. Ela está em consonância com os deslizamentos teórico-metodológicos provocados pelas formulações de Michel Foucault e seus interlocutores no campo do Currículo (POPKEWITZ, 2001; KIRCHGASLER, 2017). Esse autor se rebelou contra tendências da pesquisa histórica que, na primeira metade do século XX, consolidavam certas “continuidades irrefletidas pelas quais se organizam, de antemão, os discursos que se pretende analisar” (FOUCAULT, 2015, p. 30). Tal postura significou a rejeição de categorias e interpretações atravessadas por sentidos de continuidade, linearidade e/ou unidade anteriores a análise. No campo do Currículo, isso significou uma delimitação porosa das disciplinas escolares como objeto de estudo, o que nos permite produzir ferramentas analíticas para desestabilizar o que foi fixado ‘alquimicamente’ nas Ciências e nos Estudos Sociais no início da década de 1960. Aqui, especificamente, a ideia é situar essas disciplinas escolares em seus contextos sócio-históricos e, com algum otimismo, dar novos contornos às condições enunciativas que as constituíram. De um ponto de vista teórico-metodológico, estas foram as principais questões que orientaram o nosso olhar para os Guias de Ensino “Ciências na Escola Primária” (1962) e “Estudos Sociais na Escola Primária” (1962), focalizando a noção de integração curricular suscitada pelas duas disciplinas escolares naquele momento específico do tempo histórico.

O interesse na integração curricular como objeto discursivo e suas condições de enunciação se justifica, principalmente, por duas razões. Em primeiro lugar, porque ela, mesmo que de forma polissêmica, é uma marca importante tanto no ensino de Ciências (BARRA; LORENZ, 1986; RIBEIRO; WARDE, 1995; FERREIRA, 2007; VALLA; FERREIRA, 2007; ROQUETTE, 2011) quanto nos Estudos Sociais (NADAI, 1988; FERNANDES, 2008; FRANÇA, 2013; PEDRO, 2015 e 2020; PEDRO; FERREIRA, 2020) desde a primeira metade do século XX. Quais são os argumentos teóricos do campo educacional em dados momentos sócio-históricos que legitimam estas diferentes operações de integração curricular, e quais as práticas didáticas propostas e/ou implementadas nas escolas para a realização de tais montagens? Quais as suas possíveis semelhanças e diferenças entre as estratégias discursivas empregadas na organização de ambas as disciplinas escolares em foco? Questionamentos como esses têm dado forma à primeira justificativa de nossa investigação.

Em segundo lugar, como a integração curricular é uma das ‘verdades’ de ambos os ensinos aqui focalizados, abordá-la nos permite pôr em dúvida e ‘desnaturalizar’ esses discursos que, historicamente, foram produzindo o que conta como ‘verdadeiro’, entendendo-os como

construções discursivas constituídas em meio aos jogos de saber e poder. Afinal, sabemos que o ensino de Ciências tem uma sólida tradição de integração curricular na organização de suas práticas. Quanto aos Estudos Sociais, ainda que seus conhecimentos estejam hoje sob a responsabilidade da Geografia e da História, as tradições forjadas nas séries iniciais ainda hoje são produtoras de sentidos de integração curricular (PHILIPPOT, 2013; PEDRO; STRAFORINI, 2011; STRAFORINI, 2016). Nesse cenário, cabe indagar: Quais são as formulações discursivas que dão permanência e estabilidade às práticas de integração curricular nas Ciências e em componentes curriculares ‘herdeiros’ dos Estudos Sociais? Assumimos que essa questão é central para entender essa segunda justificativa, uma vez que permite problematizar como algumas tradições curriculares vieram se constituindo e, ao deixarem de ser interrogadas, são operacionalizadas como ‘naturais’ em nossas práticas docentes cotidianas.

Como é possível perceber, essa abordagem teórico-metodológica nos suscita uma série de avenidas de investigação plausíveis: os processos de subjetivação dos sujeitos escolares por meio dos conhecimentos disciplinares; a grade de inteligibilidade (FOUCAULT, 1988) que tornou possível enunciar e perceber certas ‘verdades’ sobre o ensino de Ciências e dos Estudos Sociais; como certas práticas docentes transformadas em objetos estáveis e incontestáveis por meio de ‘procedimentos alquímicos’ (POPKEWITZ, 2001) podem se imbricar, ao longo do tempo, nas infraestruturas conceituais e institucionais da escola, reinscrevendo tais práticas como pressupostos do campo ao invés de construções sócio-históricas.

Entre essas diferentes avenidas de possibilidades, optamos aqui por focar nossas análises em como os conteúdos referentes aos ‘fenômenos naturais’ explicitamente destacados nos guias de ensino apareceram no currículo do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, comparando suas similaridades e especificidades em cada disciplina escolar. A escolha por investigar conteúdos disciplinares relacionados aos ‘fenômenos naturais’ nos pareceu certa por representar uma área de atuação docente na qual as Ciências e os Estudos Sociais apresentam, frequentemente, sobreposições e alinhamentos, disputando a responsabilidade pelo ensino de conteúdos relacionados ao meio ambiente. Buscamos, assim, investigar como os ‘fenômenos naturais’ são abordados nos 3º e 4º anos do ensino primário e de que maneira se esperava que os professores desenvolvessem a temática nas salas de aula dos anos de 1960.

## **Diálogos entre Currículo, ensino de Ciências e Estudos Sociais**

Para situar a nossa análise, é importante primeiro uma breve descrição dos volumes em questão, seus principais eixos de organização e temas abordados. Os livros “Estudos Sociais na Escola Primária” (1962) e “Ciências na Escola Primária” (1962) são Guias de Ensino e não livros didáticos. Por conta disso, não há neles uma preocupação com um detalhamento pormenorizado dos conteúdos abordados ou uma diagramação destinada aos estudantes; diferentemente, ambos focam nas professoras que irão ministrar as disciplinas na escola, apresentando uma organização em resumos sintéticos dos conteúdos a serem trabalhados por série, em enumerações de objetivos e estratégias de ensino e em sugestões de atividades junto aos estudantes. Os Guias de Ensino foram veiculados visando a atender o ensino escolar em suas etapas iniciais, apresentando conteúdos e práticas que abarcam do primeiro ao quinto ano da educação básica. A escolha pela análise dos terceiro e quarto anos iniciais da escolarização se deu porque, como veremos a seguir, ainda que o livro de Ciências trate questões dos ‘fenômenos naturais’ desde o seu primeiro capítulo, é somente a partir do terceiro e do quarto anos que o material de Estudos Sociais direciona com maior ênfase o seu trabalho nesse sentido.

O Guia “Ciências na Escola Primária” (1962) está organizado em capítulos onde cada um

equivale a uma série escolar; todos os capítulos estão divididos em três grandes seções temáticas – ‘A vida da planta’, ‘A vida do animal’ e ‘Terra e céu’ –, com crescentes níveis de complexidade para cada ano. Os conteúdos curriculares estão distribuídos e organizados em torno dessas três temáticas. Por motivos já apontados anteriormente, o nosso trabalho de análise focalizou o terceiro tópico – Terra e céu –, por termos associado este tema com a questão dos ‘fenômenos naturais’ do modo como são trabalhados nos Estudos Sociais.

O Guia “Estudos Sociais na Escola Primária” (1962) espelha uma organização por capítulos na qual cada um equivale a uma série escolar, evidenciando uma coerência, se não didática, editorial na coleção. Ao contrário do Guia de Ciências, este não apresenta uma organização em grandes seções temáticas que se repetem em todos os capítulos; diferentemente, cada ano apresenta um tema central que estabelece o tom do trabalho para aquela etapa. Assim, o primeiro ano focaliza “A criança em seu novo ambiente”, o segundo ano “A comunidade e o trabalho”, o terceiro ano as “Novas formas de vida e aproveitamento de recursos naturais no sentido da melhoria e progresso das condições de vida”, o quarto ano a “Realidade brasileira” e, por fim, o quinto ano a “Cidadania fundada no conhecimento da realidade brasileira”. Se este arranjo curricular não demonstra facilmente a sua lógica de organização ao leitor, no ensino de Geografia há discussões sobre esse ‘modelo de círculos concêntricos’ (NASCIMENTO, 2019; PASCAL, 2016; CALLAI, 2005). No terceiro ano, a questão dos ‘fenômenos naturais’ emerge em discussões sobre a atmosfera, o solo e os acidentes físicos em um subcapítulo nomeado “O homem e o aproveitamento dos recursos locais relativamente às necessidades primárias”; no quarto ano, os ‘fenômenos naturais’ estão em um subcapítulo denominado “Clima e condições de vida” que, por sua vez, está subdividido em três recortes: (a) Introdução ao estudo do clima no 4º ano; (b) Fatores de influência no clima; (c) Conclusões a respeito do clima no Brasil.

Para além da organização e diagramação, os Guias de Ensino aqui investigados possuem quatro eixos norteadores compartilhados por ambos. São eles: (1º) os ‘objetivos gerais’, nos quais a coleção elenca o que se pretende almejar junto aos estudantes. Nos Estudos Sociais, esses objetivos dizem respeito aos eixos norteadores, ou seja, são apresentados apenas uma vez por capítulo, sendo por vezes muito abrangentes e genéricos; nas Ciências, os objetivos são traçados por cada uma das três grandes seções temáticas, sendo mais direcionados e detalhados; (2º) as ‘atividades e experiências’, que ambos os materiais utilizam para fazer uma espécie de passo-a-passo pormenorizado das práticas, sendo trazidos possíveis instrumentos de estudo e sugestões de como e quando promover intervenções didáticas. É importante salientar que a significante ‘experiência’ é mais proeminentemente empregado no Guia de Ciências; no Guia dos Estudos Sociais, muitas vezes o significante ‘atividades’ é usado isoladamente; (3º) as ‘sugestões para a professora’, onde a coleção apresenta ideias de ‘boas’ práticas que estão relacionadas às atividades e experiências apresentadas, além de ideias sobre como adaptar ou inovar atividades e experiências levando em consideração o contexto social, econômico e cultural da escola, com destaques para a realização da avaliação etc.; (4º) por fim, o ‘mínimo de fatos que devem ser conhecidos’ elenca o que os estudantes devem ter aprendido ao fim da atividade proposta ou da série em questão. Para fins de análise, utilizamos aqui os dois primeiros eixos norteadores como base para alguns dos nossos procedimentos de comparação.

No Guia de Ensino dedicado às Ciências, o objetivo geral para o terceiro ano envolve “desenvolver na criança bons hábitos de observação, conduzindo seu interesse pelos seres vivos das imediações da casa, da escola e da localidade, e dirigindo sua atenção para os fenômenos naturais que possa observar e compreender” (BRASIL, 1962a, p. 89). Nesse ano, a grande seção temática ‘Terra e céu’, que aborda a questão dos fenômenos naturais, se encontra subdividida em: (a) tempo, estações, astros, ar, rochas, calor, força; (b) algumas aplicações de princípios



científicos. O objetivo específico desta seção temática é “dar às crianças o hábito de observar o mundo que as rodeia, levando-as a conhecer mais detalhadamente fatos já estudados nos anos precedentes, acrescidos do estudo do calor, da força e das rochas do local, procurando fazê-las verificar-lhes a utilidade” (BRASIL, 1962a, p. 114). Na primeira parte da unidade são sugeridas diversas atividades, observações, experiências e excursões; na segunda parte há um enfoque em detalhar com maior especificidade algumas atividades sugeridas. São sugeridas, por exemplo, excursões para o estudo da Terra onde os estudantes poderão observar os efeitos da erosão da chuva e, posteriormente, realizar uma simulação do observado no pátio da escola ou em um tabuleiro de areia portátil, cujas instruções se encontram no Guia.

O objetivo geral para o quarto ano de Ciências é “desenvolver na criança bons hábitos de observação e cultivar nela o interesse pelo estudo de ciências proporcionando-lhe experiências que lhe dêem ensejo para investigar, pesquisar e descobrir causas e fatos de valor educativo” (BRASIL, 1962a, p. 122). Além disso, esse Guia de Ensino indica almejar “substituir o medo, as superstições e crenças errôneas pelo conhecimento da verdade” (BRASIL, 1962a, p. 122). Nesse ano, a grande seção temática ‘Terra e céu’ também é subdividida, agora em: (a) tempo, estações, astros e rochas; (b) aplicações de alguns princípios científicos. Os objetivos específicos desta seção temática referem-se a levar a criança a:

Desenvolver o hábito de observação dos fatos que se passam em redor dela, relativos a tempo, estações, astros e rochas. Interessar-se em conhecer e em descobrir algumas causas desses fenômenos. Compreender os efeitos do solo, das mudanças de tempo e de estações sobre as plantas. Conhecer a utilização de algumas rochas. Apreciar as belezas da terra e do céu. (BRASIL, 1962a, p. 164)

Observamos que permanecem alguns objetivos do ano anterior e que foram acrescentados, para além da observação, o conhecimento das causas e a compreensão de alguns fenômenos. São sugeridas atividades e experiências para trabalhar a temática em sala de aula. Há um maior enfoque neste ano nas observações meteorológicas e astrológicas, sugerindo um registro periódico das mesmas (vide Figura 1), a realização de comparações com registros de observações anteriores e a discussão dos resultados.

No Guia de Ensino dedicado aos Estudos Sociais, os objetivos para o terceiro ano visam a:

Levar a criança a tomar contacto com novas formas de vida. Fazê-la compreender o sentido dessas novas formas de vida pela comparação de seus aspectos sociais. Levá-la a relacionar os aspectos geográficos da região às atividades humanas nela desenvolvidas. Levá-la a compreender a importância, para as comunidades em geral, dos aspectos de inter-relação e interdependência. Iniciar a criança na compreensão do valor econômico do solo e seu aproveitamento, no sentido da melhoria das condições de vida. Fazê-la compreender que as condições de vida da comunidade estão na dependência do aproveitamento das possibilidades econômicas da região. Levar a criança a valorizar as experiências humanas no sentido da adaptação e melhoria das condições de vida. Iniciá-la na apreciação do passado como base para o desenvolvimento do amor às tradições benéficas (BRASIL, 1962b, p. 131).

Evidenciamos que, nos Estudos Sociais, os ‘fenômenos naturais’ são trabalhados com um enfoque na atividade agrícola e em aspectos que produzam efeitos na vida da comunidade do estudante, de maneira a vincular os espaços naturais com as ações antrópicas. Isso se evidencia,

por exemplo, quando é sugerido que estes sejam abordados durante o preparo da horta (BRASIL, 1962b, p. 206). Além disso, os fenômenos da atmosfera são abordados como parte explícita da disciplina Estudos Sociais e, assim como no Guia de Ciências, a coleção recomenda a observação e a utilização de equipamentos meteorológicos, com a realização de experimentos, registros (vide Figura 2) e excursões.

**Figura 1:** Sugestão de modelo de ficha para registros climatológicos – Ciências.

DATA	HORA	TEMPER	ASPECTO	VENTO	ADIVERSAS CÔR POSIÇÃO	ESPAÇÃO	OSR.
7-5-34	14	28°			Cinzentas 18 Baixas	—	—

Ao registrar a cor e posição das nuvens, pode-se indicar, além da posição relativa aos pontos cardeais, a altura em que se acham na atmosfera, classificada em "baixa", "alta" e "muito alta".

Limpido

Seminublado

Nublado

Chuvoso

A velocidade do vento poderá ser classificada pelas crianças registrada da seguinte forma:

CLASSIFICAÇÃO:	REGISTRO
Leve, quando apenas move as folhas das árvores .....	
Moderada, quando move os pequenos ramos >>>	
Forte, quando move ramos mais vigorosos e levanta pó e papéis .....	
Tufão, quando quebra galhos ou arranca árvores .....	

Fonte: Ciências na Escola Primária (1962, p. 168).

**Figura 2:** Sugestão de registro para fenômenos meteorológicos – Estudos Sociais.

AS NUVENS, O VENTO E O TEMPO			
MÊS DE	DE 196	LOCAL	
DIAS	NUVENS	VENTO (DIREÇÃO E FORÇA)	TEMPO
7 HORAS			B O M
12 HORAS			
18 HORAS			
NOITE (20 HS)			

LEGENDAS

AUSÊNCIA

1

2

3

4

5

6

(\*) A professora deve chamar a atenção para a altitude em que as nuvens se formam: os tipos 1 e 2 são nuvens altas e os tipos 5 e 6, nuvens baixas.  
Pelas anotações que fizeram, as crianças podem concluir que as nuvens 1 e 2 geralmente trazem vento; o tipo 4, possíveis chuvas, enquanto as de nºs 5 e 6 revelam chuvas fortes e, às vezes, temporais.

Fonte: Estudos Sociais na Escola Primária (1962, p. 155).

Os objetivos gerais para o quarto ano dos Estudos Sociais referem-se ao desenvolvimento de conhecimentos sobre questões físicas ligadas ao solo, clima, relevo e latitude, assim como suas influências sobre a vida humana, produzindo “interêsse pelos problemas sociais e econômicos do país” a partir do conhecimento das razões geográficas, históricas e culturais que produzem a “diversidade de condições de vida nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 1962b, p. 229). Além disso, são elencados aspectos relativos à contribuição econômica de cada diferente região do país em termos de “produção agrícola, animal, mineral e industrial”, ao conhecimento do meio em que os estudantes vivem com vistas ao cultivo de valores como o amor ao país, o patriotismo e a democracia, além de “valorizar, na formação cultural brasileira, a contribuição do elemento estrangeiro” (BRASIL, 1962b, p. 230). Neste ano, seguindo a lógica do ‘modelo dos círculos concêntricos’ (NASCIMENTO, 2019; PASCAL, 2016; CALLAI, 2005), a coleção espera que as crianças estejam familiarizadas com os problemas de sua comunidade e de como o homem tem se adaptado ao meio, de modo que já percebam “a importância do aproveitamento e da conservação dos recursos naturais da localidade, a inter-relação entre condições de solo, fenômenos atmosféricos e acidentes geográficos e a influência desses fatores sobre os recursos naturais e, conseqüentemente, sobre as atividades humanas e o modo de vida da comunidade” (BRASIL, 1962b, p. 237). Para esse ano, também é esperado que a criança condicione o ambiente físico e suas especificidades, como o clima e solo, com as condições de vida oferecidas na região, compreendendo o valor do trabalho para a melhoria das condições de vida.



Afinal, ao estudar sobre “a vida nas diferentes regiões brasileiras, as crianças acabarão por concluir que as condições em que esta se processa são tanto mais favoráveis ao homem, quanto melhores se apresentam o clima e o solo da localidade” (BRASIL, 1962b, p. 238).

## Considerações finais

É evidente que, por se tratar de uma mesma coleção de obras, organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura e publicadas no mesmo ano (1962), ao iniciar a análise já esperávamos encontrar alguma consistência e alinhamento entre as Ciências e os Estudos Sociais que nos auxiliasse no processo investigativo. Esse é o caso dos quatro eixos norteadores dos quais lançamos mão principalmente de dois em nossa análise. Ademais, a expectativa de uma progressão de habilidades, do mais simples para o mais complexo, do mais (especialmente) próximo para o mais distante, representam outro alinhamento entre os dois materiais, efeito de uma tendência pedagógica assumida como ‘verdade’ naquele tempo histórico e que participa do modo como viemos pensamos a aprendizagem da criança (CARVALHO, 1957, p. 92) e a progressão escolar. Por fim, ainda que por avenidas diversas, tanto os Estudos Sociais (no fomento do amor à pátria, no comportamento democrático e no uso racional de recursos naturais) quanto as Ciências (na higiene pessoal, nos comportamentos saudáveis e em uma postura científica perante o mundo natural) defendem em seus objetivos o desenvolvimento de padrões de hábitos e comportamentos tidos como racionais e socialmente saudáveis.

Buscando perceber quais conhecimentos cada disciplina escolar associou com a ideia de ‘fenômenos naturais’, evidenciamos que os Estudos Sociais destinam considerável tempo para o desenvolvimento de técnicas de descrição e de compreensão das relações entre sociedade e natureza, abordando a investigação dos ‘fenômenos naturais’ em um contexto auxiliar ou utilitário, ao passo que as Ciências elencam desde o princípio da organização da coleção esses fenômenos como uma de três grandes seções temáticas que estruturam o Guia de Ensino.

Outra dissonância importante entre as práticas de integração curricular das disciplinas escolares Ciências e Estudos Sociais nos materiais investigados refere-se ao fato de que, ainda que ambas tenham priorizado práticas educativas que levaram seus estudantes a experimentar a aprendizagem dos conteúdos escolares no mundo real (por meio de hortas, fichas de registro, excursões, trabalhos de campo etc.), apenas o Guia de Ciências deu ênfase sistemática à experimentação científica, dedicando a ela inclusive uma subseção própria em todos os capítulos. Este fato pode ser um efeito do movimento de renovação vivenciado pelo ensino de Ciências no Brasil que emerge justamente no âmbito da Guerra Fria abrindo “a escola para questões mais ligadas à vida (como forma de romper com o academicismo vigente)” ao ampliar a participação dos estudantes e produzir uma maior integração entre as áreas disciplinares (RIBEIRO; WARDE, 1995, p. 214). Os Estudos Sociais, por sua vez, mesmo que viesse tentando articular o seu próprio movimento de renovação do ensino das Ciências Sociais na escola por meio da Escola Nova e de proponentes como Delgado de Carvalho, isso nunca deixou de ocupar no Brasil pequenos espaços ensaístas nos anos de 1950, com a década seguinte marcada pelo Golpe Militar e pela desarticulação por parte do regime de esforços de ensino significativos dos Estudos Sociais no país (NADAI, 1988).

O último ponto de contenda, este talvez o mais significativo para a nossa análise, é que o Guia de Ensino “Ciências na Escola Primária” (1962) parece efetivamente operacionalizar práticas que integram conteúdos dos campos acadêmicos da Biologia, Química e Física, articulando-os por meio, principalmente, de uma lógica experimental. O Guia de Ensino “Estudos Sociais na Escola Primária” (1962), por sua vez, faz esforços para articular conteúdos dos campos

acadêmicos da Geografia e História ao elencar um tema central por capítulo/ano escolar, mas não parece operacionalizar com sucesso práticas que os integrem, sendo inclusive explicitamente enunciado, em variados momentos, quando objetos e metodologias geográficos ou históricos estão sendo abordados, o que ocorre de forma mutuamente excludente. Este elemento produz um afastamento da proposta feita por Delgado de Carvalho junto ao movimento escolanovista, um autor que propunha a inclusão de conteúdos provenientes da Sociologia ao ensino de Estudos Sociais nas escolas (CARVALHO, 1957). A ausência de conteúdos da Sociologia, aliada a práticas de ensino que não fixam e legitimam formas de integração curricular, parecem associar a proposta organizada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1962 como parte do sistema de pensamento que veio a produzir os Estudos Sociais associados ao modo de vida estadunidense, esvaziando gradualmente a discussão política do ensino de Ciências Sociais em nossas escolas (NADAI, 1988; FRANÇA, 2013).

## Agradecimentos e apoios

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## Referências

- BARRA, V. M.; LORENZ, K. M. Produção de materiais didáticos de Ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n. 12, p. 1970-1983, 1986.
- BRASIL. MEC. PROGRAMA DE EMERGÊNCIA. **Ciências na Escola Primária**, 1962a. (Biblioteca da Professora Brasileira).
- BRASIL. MEC. PROGRAMA DE EMERGÊNCIA. **Estudos Sociais na Escola Primária**, 1962b. (Biblioteca da Professora Brasileira).
- CARVALHO, D. **Introdução Metodológica aos Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1957.
- FERNANDES, A. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In.: **Anais do XIX Encontro Regional de História: poder, violência e exclusão**. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 2008.
- FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: 1960-1970. **Educação em Revista**, n. 45, pp. 127-144, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100008>>. Acesso em 15/10/2022.
- FERREIRA, M. S. Curriculum History as History of the Present: between the alchemy of knowledge and the fabrication of subjects. In: ZHAO, W.; POPKEWITZ, T.; AUTIO, T. (Org.). **Epistemic Colonialism and the Transfer of Curriculum Knowledge across Borders: applying a historical lens to contest unilateral logics**. NY: Routledge, 2022, p. 118-133.
- FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Huilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.
- FRANÇA, A. S. **Propostas curriculares para o ensino de Estudos Sociais: circulações e apropriações de representações de Ensino de História e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956-1976)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-

Graduação em Educação, UFES, 2013.

KIRCHGASLER, K. L. Scientific Americans: Historicizing the making of difference in early 20th century U.S. science education. In: POPKEWITZ, T.; DIAZ, J.; KIRCHGASLER, C. (Eds.), **A Political Sociology of Educational Knowledge: studies of exclusions and difference**. New York: Routledge (pp. 87–102). New York: Routledge, 2017.

NADAI, E. Estudos Sociais no Primeiro Grau. Revista **Em Aberto**, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/198>>. Acesso em 18/10/2022.

PEDRO, G. **Dilemas de professoras ao ensinarem Geografia: a permanência dos Estudos Sociais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Geografia, UNICAMP, 2015.

PEDRO, G. **A alquimia das disciplinas escolares em tempos democráticos no Brasil: fabricando sujeitos a partir dos conhecimentos geográficos no ensino fundamental**. 2020. 233p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2020.

PEDRO, G.; FERREIRA, M. S. Historicizando as verdades curriculares em tempos de democracia: a alquimia dos conhecimentos geográficos e a fabricação de professores e estudantes no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 684-710, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.05>>. Acesso em 10/11/2022.

PEDRO, G.; STRAFORINI, R. Práticas Curriculares de Geografia em escolas públicas do RJ – a perspectiva das professoras: um estudo dos diários de classe. In.: **Anais do I Seminário de Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 1, p. 969-979, 2011.

PHILIPPOT, T. Professores de escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 79-92, abr. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072013000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18/10/2022.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

RIBEIRO, M. L. S.; WARDE, M. J. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995. p. 211-222.

ROQUETTE, D. A. G. **Modernização e retórica evolucionista no currículo de biologia: investigando livros didáticos das décadas de 1960/70**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2011.

STRAFORINI, R. Permanências e Mudanças no Currículo de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 6, n. 11, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/377>>. Acesso em 19/10/2022.

VALLA, D. F.; FERREIRA, M. S. Investigando o Centro de Ciências do Estado da Guanabara e suas retóricas nos anos de 1960/70. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

WASCHINEWSKI, S. C.; RABELO, G. Biblioteca de orientação da Professora Primária do





**XIV  
ENPEC**

Caldas Novas - Goiás

Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAAE (1956-1964).  
**Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 286-314, jan./abr. 2018. Disponível em: <  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018286>>. Acesso  
em 08/08/2022.

