

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Lays Maria Lima Fernandes

**Entre Possibilidades – uma análise comparativa das
habilidades de História do 6º ano nos Currículos do Estado de
São Paulo (2010 - 2019)**

**BAURU
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Lays Maria Lima Fernandes

**Entre Possibilidades – uma análise comparativa das
habilidades de História do 6º ano nos Currículos do Estado de
São Paulo (2010 - 2019)**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como um dos requisito
para a conclusão de curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Unesp/Bauru sob orientação da
Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues
Tezani.

**BAURU
2023**

L732e

Lima, FERNANDES Lays Maria

Entre possibilidades : : uma análise comparativa das habilidades de História do 6º ano nos Currículos do Estado de São Paulo (2010 - 2019) / FERNANDES Lays Maria Lima. -- Bauru, 2023

56 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: TEZANI Thais Cristina Rodrigues

1. Habilidades. 2. Currículo. 3. Currículo Paulista. 4. São Paulo. 5. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Lays Maria Lima Fernandes

**Entre Possibilidades – Uma Análise comparativa das
habilidades de História do 6º ano nos Currículos do Estado de
São Paulo (2010 - 2019).**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito para a
conclusão de curso de Licenciatura
em Pedagogia da Unesp/Bauru.
Bauru, 01 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani

Profa. Me. Lyslley Ferreira dos Santos

Prof. Me. Alexandre Augusto de Castro Freitas

**BAURU
2023**

AGRADECIMENTOS

No início de 2018 eu entrava no curso de Pedagogia da UNESP - Bauru. Ao mesmo tempo, o Brasil adentrava em um dos piores governos de sua história. De lá pra cá, não só eu, mas também o país percorremos um longo caminho. Atravessamos inúmeros ataques à ciência e à educação, vivemos uma pandemia mundial, estivemos diante de um governo chulo, preconceituoso e corrupto que não nos dava um dia de paz! E, todavia, agora em 2023, apesar de tudo isso, podemos dizer que sobrevivemos! Ao desgoverno e à graduação, sobrevivemos!

Devo dizer, porém, que eu não teria suportado tanto tempo nenhuma das duas coisas sem o apoio incondicional de algumas pessoas. Inicio assim esses agradecimentos com a minha família, aqueles que sempre estiveram ao meu lado: Lucilene, minha mãe, Amauri, meu falecido pai e André, meu irmão.

Agradeço também aos meus gatos, Liniker, Luna e Klaus, que conseguem alegrar mesmo os meus dias mais cinzentos. Aos meus amigos, os antigos e os novos que surgiram desta caminhada, os quais não citarei nomes para não correr o risco de me esquecer de alguém. E aos professores do curso de Pedagogia, que sempre foram combativos e atuantes, nos oportunizando, por vezes, mais do que um espaço de aprendizado, um local de acolhimento. Agradeço, dentre eles, especialmente a Profa. Thais Tezani, minha orientadora, pela paciência, tempo, condução e conselhos que me deu durante todo o processo do TCC.

Mas principalmente, gostaria de tentar reconhecer em agradecimento a minha parceira de vida, de curso, de debates, de estudo, de viagem, enfim...de caminho, a minha maravilhosa esposa, Karla Ravaneli. Sem ela teria sido tudo muito mais difícil e pesado! Obrigada, meu amor, pela força de sempre, por fazer todos os meus dias melhores e me acompanhar por onde vou!

Por fim, gostaria de finalizar estes agradecimentos, enaltecendo a existência da universidade pública. Sem ela, com certeza, eu não seria grande parte do que sou hoje! A UNESP me deu bem mais do que conhecimento e prática sobre a profissão que escolhi seguir, me deu amigos, um amor e uma família para a vida toda. Sou eternamente grata por todas as experiências e oportunidades de me tornar um ser humano melhor. Por isso, como último ato neste espaço, saúdo essa instituição: Viva a UNESP! Viva a universidade pública! Viva ao ensino público, gratuito e de qualidade!

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta a análise comparativa das habilidades presentes no documento dos Currículos do Estado de São Paulo de 2010 e de 2019, mais especificamente do 1º e do 4º bimestre de História do 6º ano, com o objetivo de compreender seu papel na formação de sujeitos históricos. Essa pesquisa deu-se de forma qualitativa e bibliográfica, e apoiou-se na metodologia de quadros-análise usando como base teórica para tal crítica o materialismo histórico-dialético através da corrente de ensino da pedagogia histórico-crítica. Além disso, para que tal análise ocorresse da melhor forma possível, foi efetuado um mapeamento do uso do termo habilidade e de suas definições nas legislações anteriores. Isto, junto a compreensão de como a pedagogia das competências promove o esvaziamento dos currículos escolares, permitiu a este trabalho adentrar aos questionamentos sobre como se configuram as habilidades nos Currículos crítico-reprodutivistas que se dizem comprometidos com a autonomia, os interesses e o cotidiano dos estudantes, mas não se preocupam em visar a instrumentalização dos indivíduos para sua emancipação. Esperamos, portanto, que este trabalho contribua de alguma forma para tal discussão.

Palavras-chave: Habilidades; Currículo; Currículo Paulista; Competência; São Paulo; 2010; 2019; Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

The present work proposes the comparative analysis of the skills present in the document of the Curricula of the State of São Paulo of 2010 and 2019, more specifically of the 1st and 4th bimesters of History of the 6th year, with the objective of understanding their role in the formation of historical subjects. This research was carried out in a qualitative and bibliographical way, and was based on the framework-analysis methodology using historical-dialectical materialism as a theoretical basis for such criticism through the teaching current of historical-critical pedagogy. In addition, for such an analysis to occur in the best possible way, a mapping of the use of the term skill and its definitions in previous legislation was carried out. This, together with the understanding of how the pedagogy of competences promotes the emptying of school curricula, allowed this work to delve into the questions about how skills are configured in critical-reproductive curricula that are said to be committed to the autonomy, interests and daily lives of students. students, but they are not concerned with targeting the instrumentalization of individuals for their emancipation. We hope, therefore, that this work contributes in some way to such a discussion.

Keywords: Skills; Curriculum; Paulista Curriculum; Competence; São Paulo; 2010; 2019; Historical-critical pedagogy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. O QUE SÃO OS DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS?	10
2.1 O Currículo do Estado de São Paulo de 2010	12
2.1.1 Primeiro roteiro de análise inicial	12
2.1.2 O Conteúdo do Currículo de História	14
2.2 O Currículo Estadual Paulista de 2019	15
2.2.1 Segundo roteiro de análise inicial	15
2.2.2 Conteúdos e competências	17
2.2.3 As competências do currículo de história	18
2.2.4 - Ensinar x “aprender a aprender”	21
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	24
4. POR QUE FALAMOS DE HABILIDADES?	26
4.1 Historiografia do conceito habilidade	26
4.2 Conceito de habilidade do currículo	37
5. O QUE DIZEM OS DADOS?	40
5.1 Contextualização, sistematização e explicação da Tabela	41
6. OS ACHADOS DA PESQUISA	46
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS	53

1. INTRODUÇÃO

É peculiar como os interesses por temas surgem. Observamos todos os dias a colegas, professores e gestores, elaborarem planos de aula, procedimentos e avaliações nos quais os termos habilidades e competências se destacam constantemente. É curioso que, sendo ambos termos tão comuns ao nosso vocabulário educacional, haja tanta confusão cotidianamente sobre eles. E essas ocorrem, exatamente por parecerem, muitas vezes, para nós, educadores, algo distante e indefinido objetivamente. Foram essas constantes dúvidas e curiosidades sobre o currículo, que sempre estiveram presentes, que despertaram o interesse para com o tema das habilidades. Afinal, como se definem as habilidades do currículo paulista? Existiria ela antes e isolada do termo competência ou andam apenas juntas? Seriam realmente a mesma coisa? O que pode ser ou não uma habilidade ser trabalhada em sala de aula? Muitos questionamentos me rodeavam e com este trabalho tentei responder um pouco sobre todos estes elencados acima. Visando como objetivo principal analisar as habilidades apresentadas em ambos os Currículos do estado de São Paulo (um publicado em 2010 e o outro em 2019) e de que maneira elas se relacionam com a ideia da formação do sujeito.

Como uma forma de não nos perdermos dentro das tantas opções de áreas de conhecimento para serem analisadas, escolhemos efetuar um recorte sobre as habilidades do currículo de Ciências Humanas – História, mais especificamente o 1º e o 4º Bimestre do 6º ano.

Feito esse recorte, era preciso definir uma metodologia para nossa pesquisa documental. Neste trabalho, fazemos uso de uma pesquisa qualitativa, que ocorre por meio da exploração de quadros-análises organizados em categorias comparando os Currículos de São Paulo de 2010 e 2019. Além disso, destaca-se que tal análise segue como referencial teórico o materialismo histórico-dialético que pode ser encontrado incorporado à corrente da atual pedagogia histórico-crítica, esta a qual nos embasamos para efetuar nossas críticas.

Assim, a fim de facilitar o estudo dividimos nosso trabalho em 7 sessões distintas, iniciando pela qual se intitula “O que são os documentos a serem analisados?”, onde procuramos responder essa pergunta através da apresentação dos currículos, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010) e o Currículo

Paulista (2019) por meio de um roteiro inicial de análise, elaborado por Marin (2001). E posteriormente organizado na forma de um quadro-análise pela autora. Ainda nessa seção, buscamos deixar clara a visão adotada pela pedagogia histórico-crítica sobre as pedagogias do aprender a aprender que permeiam todo o Currículo Paulista, resultando exatamente nas consequências das habilidades e competências lá presentes.

Sabendo, portanto, que os interesses e as desigualdades sociais perpassam o currículo escolar estes derivam de outros documentos oficiais, foi feita na seção seguinte intitulada: “Por que falamos de habilidades?”, uma tentativa de historiografia do conceito de habilidade, a partir das principais legislações brasileiras após período da redemocratização em 1988, e depois voltando para a sua qual seria sua definição também nos Currículos do Estado de São Paulo, os nossos objetos de análise.

Seguindo adiante teremos a apresentação da metodologia de pesquisa, e em seguida as duas últimas sessões antes da conclusão: “O que dizem os dados?”, “Os achados da pesquisa”. Aqui mais uma vez faremos uso dos quadro-análise para compararmos as habilidades dos currículos do estado de São Paulo (2010) e (2019), com suas semelhanças e diferenças. Após isso, apresentam-se os resultados de todo o processo da pesquisa, expondo o que julgamos ter respondido e encontrado com a nossa proposta de trabalho.

Por fim, espera-se que de alguma forma seja possível a contribuição, senão com respostas, ao menos com mais questionamentos para o debate sobre a construção de um currículo que vise a emancipação de todos os indivíduos e de nossa sociedade.

2. O QUE SÃO OS DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS?

Os documentos que pretendemos utilizar para comparação de habilidades neste trabalho são os dois últimos currículos do estado de São Paulo (2010 e 2019) da área de Ciências Humanas – Ensino Fundamental II ou anos finais como se refere à nomenclatura atualmente. O currículo oficial paulista teve início em 2008, após a reforma da educação pública no estado chamada: *Programa São Paulo Faz Escola*. Tal programa surgiu após os desempenhos da rede estadual nas avaliações externas federais (IDEB) e nas provas do Sistema de Avaliação de Rendimento

Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) dos anos anteriores a 2007, sendo assim o currículo tinha como objetivo melhorar tais indicadores por meio da unificação do currículo escolar em todas as escolas estaduais paulistas. (PATIÑO, 2020). É, portanto, a partir desse programa que o Currículo oficial do estado de São Paulo é elaborado e adotado em 2010. No ano seguinte, 2011 ele passa por uma atualização que pouco o modifica, para mais a frente sofrer grandes mudanças em 2019, quando é adaptado a Base Comum Nacional Curricular (BNCC), tornando-se assim um documento muito próximo a esse último, e sendo lançado assim como novo currículo paulista.

Após essa breve apresentação dos documentos cabe expormos sobre como se deu a forma da análise. Ela consistiu em uma análise qualitativa dos documentos supracitados, ocorrendo por meio de um quadro de análise a partir de um roteiro inicial de pesquisa, esse elaborado em categorias de acordo com a metodologia de análise documental de Marin, 2001. Conforme demonstrado abaixo:

Quadro 1 - Categorias de análise para o Roteiro Inicial dos Currículos de São Paulo (continua)

Categorias de análise	Currículo de São Paulo 2010	Currículo Paulista 2019
Título do documento	Currículo do Estado de São Paulo - Ciências Humanas e suas tecnologias; Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.	Currículo do Estado de São Paulo - Currículo Paulista
Data de publicação	2010, atualizado em 2011.	6 de Agosto de 2019
Local de publicação	Diário Oficial do Estado de São Paulo	Diário Oficial do Estado de São Paulo
Âmbito da publicação	Público	Público
Síntese do(s) conteúdo(s) do documento	Apresentado no corpo do roteiro inicial	Apresentado no corpo do roteiro inicial
Local de circulação da publicação	Disponibilizado online pelo site da SEDUC/SP. Distribuído em formato impresso em todas as escolas do Estado de São Paulo.	Disponibilizado online no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE) pertencente a SEDUC/SP.

Quadro 1 - Categorias de análise para o Roteiro Inicial dos Currículos de São Paulo (conclusão)

Categorias de análise	Currículo de São Paulo 2010	Currículo Paulista 2019
Autoria do documento	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coord. geral: Maria Inês Fini; Coord. de área - Ciências Humanas: Paulo Micelli.	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coord. geral: Herbert Gomes da Silva Coord. da etapa do Ensino Fundamental anos finais: Gisele Nanini Mathias. Redatores - História: Danilo Wenceslau Ferrari, Fernando Henrique Martins e Viviane Pedroso Domingues Cardoso
Destinatários.	Toda comunidade Escolar: Professores, gestores, pais, alunos e sociedade civil.	Toda comunidade Escolar: Professores, gestores, pais, alunos e sociedade civil.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

Estes são, portanto, nossos dois objetos de análise e suas respectivas categorias exploradas. No decorrer desta seção o Quadro 1 será esmiuçado nos espaços destinados a cada um em seus roteiros de análise inicial. Dessa forma e daremos prosseguimento então aos roteiros de ambos.

2.1 O Currículo do Estado de São Paulo de 2010

Neste espaço trataremos do o Currículo do Estado de São Paulo de 2010, de acordo com as categorias elencadas acima. Como dito anteriormente, este currículo é uma reformulação feita de acordo com as expectativas esperadas pelo SARESP, que se reformulou no ano de 2007 a fim de se aproximar mais das diretrizes do IDEB. Partindo dessa informação sobre sua origem passemos ao primeiro roteiro de análise.

2.1.1 Primeiro roteiro de análise inicial

O primeiro documento analisado intitula-se Currículo do Estado de São Paulo

- Ciências Humanas e suas tecnologias; Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Datando do ano de 2010 e passando por uma atualização em 2011, este currículo foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo e encontra-se ainda hoje disponível para consulta no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP ou SEDUC/SP). Em seu período de vigência foi também disponibilizado em formato impresso em todas as escolas do Estado de São Paulo, sendo amplamente distribuído aos docentes, concluindo-se assim como um documento pertencente à esfera pública de informação.

A elaboração de cada área de conhecimento contou com especialistas e estudiosos de acordo com suas formações, no caso de Ciências Humanas e suas tecnologias, que englobam as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, houve para cada qual os seus respectivos responsáveis.

Destaca-se a coordenação geral do documento que ficou ao cargo de Maria Inês Fini, enquanto a coordenação de área, referente às Ciências Humanas, foi designada a Paulo Micelli. Conforme citado, o documento destina-se a toda a comunidade escolar, mais especificamente aos coordenadores e docentes que estavam em atividade no chão da sala de aula da rede de ensino pública de educação do Estado de São Paulo entre 2010 e 2018.

Em uma breve síntese do documento pode-se dizer que ele se apresenta como um Currículo único e comum a ser adotado por toda a rede de ensino no Estado de São Paulo. Tem a pretensão de articular as políticas públicas nacionais, estaduais e locais no desenvolvimento da educação. Partindo da lei 9394/95 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Currículo Paulista foi elaborado. Além disso, contou também com a contribuições de especialistas educacionais e professores da rede de ensino, almejando assim estabelecer conteúdos, competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem, autonomia e cidadania de cada estudante. A coordenadora geral, Maria Inês Fini, pontua em sua carta de apresentação que o currículo possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas. Posto que a partir dele definiram-se as metas que os estudantes teriam direito a alcançar em cada disciplina e, conseqüentemente, serem avaliados em relação a elas. (SÃO PAULO, 2010).

Além disso, é preciso dizer que ele não se encerra em si mesmo e forneceu as escolas, para completar o conjunto do currículo um material didático, deste fazem

parte: o *Caderno do Gestor* (SÃO PAULO, 2010), que tinha como propósito orientar sobre a composição do Projeto Pedagógico das escolas em nível local, e o *Caderno do Professor e Aluno* (SÃO PAULO, 2010), com o intuito de orientar o trabalho docente pelas chamadas situações de aprendizagem que seriam atividades referentes às competências e habilidades elencadas de acordo com a disciplina, bimestre e série/ano em que os estudantes se encontram.

Por fim, deve-se frisar que vamos nos atentar ao Currículo de Ciências Humanas do Fundamental II e Médio que está contido no contexto geral do Currículo Paulista. E que, portanto, segue as mesmas diretrizes de aprendizagem deste, se assemelhando na organização das habilidades e separação de conteúdos específicos.

Dessa maneira, no que tange sobre o conteúdo que nos interessa este será abordado na próxima seção.

2.1.2 O Conteúdo do Currículo de História

Os conteúdos de História deste primeiro documento (SÃO PAULO, 2010) afirmam buscar a formação da cidadania do estudante, de modo que o leve a exercê-la de maneira crítica, social e política. Assim, o Estado optou por organizar seu conteúdo dentro do que julgava ser essencial para todos os professores e a historicidade da sociedade. De modo que o conteúdo clássico das linhas do tempo histórico se encontra presente em ordem cronológica ao passar dos anos escolares, facilitando também sua compreensão por parte dos estudantes. Portanto, observa-se que essa organização de conteúdos e habilidades se dá:

[...] apontada em tópicos disciplinares e objetivos formativos e será em seguida detalhada em termos de habilidades a ser desenvolvidas em associação com cada tema, por série/ano e bimestre letivo, ou seja, em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer após cada um desses períodos (SÃO PAULO, 2010. p.37).

Destarte, devemos saber que o conteúdo aqui destinado a 5ºSérie/6ºAno, engloba conceitos de iniciação a disciplina de História e suas fontes primárias básicas para logo em seguida iniciar seu passeio pela linha do tempo histórico de modo cronológico, partindo da Pré-História, primeiras civilizações, Mesopotâmia, Egito Antigo, Grécia, Roma e encerrando ao final do período da Antiguidade com a

queda do Império Romano e uma rápida abordagem sobre o Império Bizantino e o Islã.

Importante destacar que neste trabalho manteremos nosso foco no 1º e no 4º Bimestre, tendo estes períodos enquanto conteúdos abordados neste documento as primeiras civilizações e o Império Romano. Conteúdo proposto esse que irá ser um pouco diferente, sendo mais extenso, no documento seguinte do Currículo Paulista de 2019, como veremos a seguir.

2.2 O Currículo Estadual Paulista de 2019

O Currículo Paulista de 2019, manteve a proposta curricular mecanicista e neoliberal de 2010. Contudo, ainda pode ser considerada mais que uma adaptação da BNCC para o Estado de São Paulo, ele é a aplicação da mesma por aqui. Além disso, o atual currículo estabeleceu uma falsa ideia sobre o que teria sido sua construção democrática:

[...] as condições e o modo disponibilizado para a participação foram delimitados às pretensões estabelecidas com o documento, assim, a consulta online com perguntas e alternativas direcionadas sem espaço para o registro de um posicionamento contrário, as reuniões regionais aligeiradas com pautas determinadas, fizeram prevalecer o modelo curricular hegemônico, condizente com o projeto de educação neoliberal (ANDRADE, 2020).

Atualmente, este documento permanece sendo duramente criticado por professores e educadores por sua ligação com as pedagogias do “aprender a aprender” e consequentemente sua postura reprodutivista, de adaptação à sociedade do capital. Essa questão será melhor tratada mais adiante no subtítulo 2.2.4. Por hora, com essas informações em voga, iniciamos o segundo roteiro de análise, de acordo com as categorias elencadas na seção 2.

2.2.1 Segundo roteiro de análise inicial

Este segundo documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a ser analisado, também é nomeado como Currículo do Estado de São Paulo, conhecido também como Currículo Paulista. Foi homologado em seis de agosto de 2019, como consta publicação no Diário Oficial do Estado de São Paulo - Ensino

Fundamental. Sendo assim um documento pertencente à esfera pública. Da mesma forma que seu antecessor, o Currículo Paulista de 2019 é veiculado dentro de toda a rede de ensino público e privado do Estado de São Paulo, tanto de maneira impressa - um pouco mais rara atualmente - como também à disposição no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), plataforma essa pertencente a Secretaria de Educação do governo do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).

Em relação a sua elaboração e construção, ele nasce da união e contribuição de diversos profissionais da educação que se encontram em todos os espaços da rede de ensino. Seguindo assim o mesmo modelo do currículo anterior, cada área de ensino se subdivide em coletivos de autores e especialistas das disciplinas relacionadas a ela. De modo que se vincula a Coordenação Geral do Ensino Fundamental – Anos Finais a Gisele Nanini Mathias, e a redação do Currículo de História ficou ao cargo de Danilo Wenceslau Ferrari, Fernando Henrique Martins e Viviane Pedroso Domingues Cardoso. Quanto aos seus locais de circulação, nota-se que este documento é destinado a todos os componentes da comunidade escolar, porém disponibilizando versões novamente com foco principal aos gestores e docentes como o *Caderno do Professor* lançado todos os anos como material didático ou mesmo ainda o *Caderno do Gestor*. Repassando, portanto, orientações específicas a esses cargos na instituição escolar.

Assim, com o intuito de discorrer brevemente uma síntese deste documento de 2019, é mister dizer que ele surge da necessidade de reformular o Currículo Paulista, até então vigente, para se adequar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Sendo assim, é (re)elaborado agora sobre as diretrizes e critérios deste segundo documento norteador. Dessa forma, o novo Currículo Paulista define a toda a rede de ensino do Estado, as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes paulistas. Visando assim a diminuição da desigualdade educacional (SÃO PAULO, 2019).

Dentro da área de Ciências Humanas – História, este Currículo de 2019 faz algumas mudanças em relação ao conteúdo a ser trabalhado no 6º Ano. Ainda seguindo um modelo cronológico, inicia o 1º bimestre tratando sobre o Tempo, fontes históricas, pré-história e termina com o surgimento da espécie humana na Terra. Já em relação ao 4º Bimestre, ainda segue a mesma ordem do Currículo anterior, porém neste de 2019, foi acrescido o conteúdo de Idade Média para ser

tratado no quarto e último bimestre do 6º ano. Proporcionando assim um aumento de carga significativo no conteúdo aos alunos o que diminui o tempo de desenvolvimento com os conteúdos anteriores, selecionando e fragmentando assim ainda mais o conhecimento a ser desenvolvido.

Encerramos assim então, as análises de roteiros iniciais. Contudo algumas questões sobre o conteúdo de suas informações ainda precisam ser esmiuçadas, e é o que faremos a seguir.

2.2.2 Conteúdos e competências

É comum que com frequência ocorra a confusão ou até mesmo a intenção de igualar os termos “conteúdos” e “competências”. Sendo assim, antes de prosseguirmos é preciso que se entenda a diferenciação entre eles. Embora semelhantes em certos aspectos, se diferem em definição, sentido e empregabilidade. Enquanto o conteúdo se consolida como o conhecimento, a constituição e capacidade de algo, dentro da educação se colocando como o que o estudante deve saber e o que o professor deve ensinar, podendo ser classificado de várias formas, as competências são menos objetivas quanto as suas definições, e mais recentes no uso de seu conceito no Brasil. Tanto que há grande disputa sobre a definição do que são as competências dentre as teorias. Assim, se pode dizer que é um conceito polissêmico, que varia seu entendimento de acordo com os autores e sua escolha teórica. Contudo, de maneira geral, define-se:

O termo competência, um construto que como qualquer outro a pretender explicar o funcionamento dos processos cognitivos e afetivos humanos, assume um caráter polissêmico com diferentes significados e uma multiplicidade de usos que se confundem com capacidades, habilidades, aptidões, desempenho, um saber-fazer restrito à ação operacional e até mesmo objetivos comportamentais. (ROVAI, 2010, p.17)

Dentro das competências então cabem inúmeros conteúdos, habilidade e até mesmo competências correlatas que se assemelham. Com o intuito de formar um eixo, ou uma área em comum para abordagens de aprendizagem do indivíduo. Uma vez que:

O discurso por parte dos especialistas engajados na construção das novas propostas curriculares, assim como de alguns

professores, é de que a escola deve favorecer estratégias pedagógicas que visem ao desenvolvimento de competência nos alunos, nas quais os conteúdos estão a serviço da resolução de situações práticas, não privilegiando assim, a transmissão do conhecimento (PATIÑO, 2020, p.92).

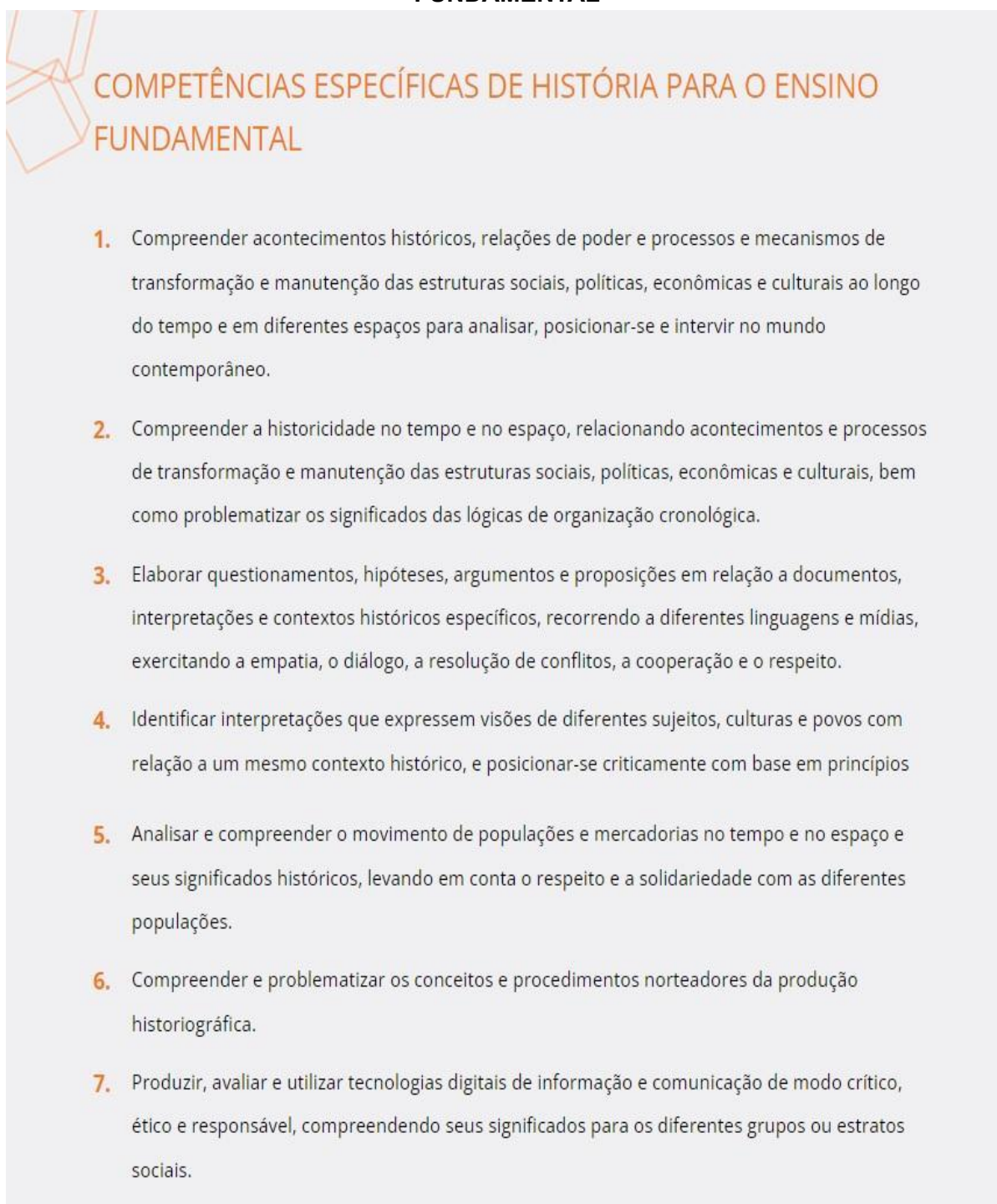
Por fim, para evitar desentendimentos, destacamos que o Currículo Paulista de 2019 já não faz uso do termo conteúdo em seu quadro organizacional, tendo esta nomenclatura sido substituída por objeto de conhecimento.

Deste modo, a fim de esclarecer quais as competências a que estamos nos referindo neste trabalho, as destacamos logo abaixo.

2.2.3 As competências do currículo de história

Na esteira da conceituação de competência, apresentamos aquelas que estão relacionadas a disciplina de História no Ensino Fundamental, estas que nos referimos se encontram no Currículo Paulista de 2019, conforme Figura 2. Nota-se que elas são uma afirmação das mesmas competências apontadas pela BNCC, como demonstrado na Figura 1, porém com o acréscimo de mais duas ao seu final. Em virtude de serem várias e extensas optou-se por inserir figuras de ambos os documentos a fim de facilitar a visualização e compreensão delas:

FIGURA 1 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: BNCC, p.402 .2018. Texto digital, disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

FIGURA 2 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL - CURRÍCULO PAULISTA.

Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, posicionando-se de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político e tratar com equidade as diferentes culturas.
9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos.

Fonte: SÃO PAULO, p.460 e 461. 2019. Texto Digital. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>.

Conforme dito anteriormente, as sete primeiras competências são praticamente iguais em ambos os documentos, tendo como grande diferencial entre ambas as duas últimas, que se apresentam voltadas ao multiculturalismo, identidades e cultura afro-americana. Além disso, é perceptível também associações com as competências gerais da BNCC, como identificar o “aprender a ser” na competência número 4 ou o “aprender a conhecer” como é proposto nas competências 7 e 8. Todas essas elencadas acima. Em suma, observamos aqui a presença constante da pedagogia do “aprender a aprender”.

Com a intenção de que essa menção não se perca e que se compreenda o que queremos dizer com a pedagogia do “aprender a aprender” quando a citamos é que se faz necessária ainda uma última sessão para abordagem disto, antes de adentrarmos a questão das habilidades.

2.2.4 - Ensinar x “aprender a aprender”

Antes de seguir devemos fazer um esclarecimento sobre o que entendemos por pedagogias do “aprender a aprender” uma vez que este trabalho se orienta pela pedagogia histórico-crítica (PHC). É mister iniciar dizendo que a escolha desta última foi feita por acreditarmos que ela é a única vertente a defender a transmissão do conhecimento científico sistematicamente produzido pela humanidade enquanto objeto aos filhos da classe trabalhadora, posto que preza pela formação do homem omnilateralmente, tendo por omnilateralidade a definição de Manacorda (2010, p. 94) “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”, de modo que os indivíduos em posse dos instrumentos do saber histórico e socialmente acumulados, busquem a superação da sociedade capitalista e de suas relações de produção.

A Pedagogia histórico-crítica inicia seu desenvolvimento em Campinas, durante a década de 1970, a partir do estudo do pesquisador e professor Dermeval Saviani. Ele inicia a estruturação e busca de uma teoria pedagógica marxista, que represente os interesses da classe trabalhadora, e se contrapusesse às pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas. Rapidamente, doutorandos e colegas docentes se unem aos seus estudos fazendo com que essa teoria da educação brasileira se desenvolva em um processo coletivo de construção.

Assim, para a pedagogia histórico-crítica o papel da escola é o de viabilizar a todos o acesso à cultura letrada (SAVIANI, 2012a). Através disso então é que seria viável iniciar o caminho para a emancipação. Posto que “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam.” (SAVIANI, 2016. p.58).

Assim como também se compreende o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). A escola é, portanto, o local para a humanização do indivíduo e onde este, filho do proletariado, terá acesso aos conhecimentos de domínio da elite burguesa que dificilmente teria em outro local. Desse modo a pedagogia histórico-crítica entende o “saber escolar” como dosado e sequenciado para assimilação-transmissão no espaço escolar, nessa condição é que passará a integrar o currículo. (SAVIANI, 2016. p. 57) E por isso afirma que a educação deve partir do saber objetivo, de modo que:

Tendo por referência o saber objetivo, sua especificidade está voltada a garantir a apropriação histórica a cada indivíduo daquilo que a humanidade já se apropriou de forma coletiva, a PHC aponta para uma formação crítica e sistemática do ponto de vista filosófico e parte do princípio da realidade social, conduzindo o ao conhecimento científico elaborado de forma sistematizada e problematizando os conteúdos relacionados à prática social (SILVA, 2018, p.29).

Este tipo de saber difere do proposto das pedagogias do “aprender a aprender” a que nos deparamos nos documentos acima e que se faz necessária uma contextualização já anunciada no início deste subtítulo. Segundo Duarte (2006), as pedagogias do aprender a aprender, também chamada de pedagogia das competências, deriva do construtivismo e das pedagogias relacionadas à Escola Nova. Por mais que tentassem se desvincular dessa ideia:

O construtivismo sempre apresentou-se no Brasil como se estivesse trazendo idéias inteiramente novas para a educação, não assumindo sua filiação ao movimento escolanovista. Nesse aspecto, os construtivistas brasileiros não foram fiéis ao mestre J. Piaget, pois este nunca escondeu que considerava sua perspectiva, no terreno epistemológico e psicológico, afinada com os chamados “métodos ativos” da Escola Nova (DUARTE, 2006 p.59-60).

Esse construtivismo não é isolado e muito menos ficou perdido nas ideias do século

XX:

Na última década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências que tem em Phillip Perrenoud sua principal expressão pública. Nessa nova versão a pedagogia construtivista nos aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado. Os argumentos para orientar a educação escolar no sentido da formação de competências são parecidos com aqueles utilizados pelos ideólogos da Escola Nova para defender as pedagogias ativas, ambos dizendo responder a novas necessidades do panorama mundial (DERISSO, 2010. p.57).

Ainda na esteira desse pensamento Duarte (2006 p.9) nos completa apresentando “a essência do lema do aprender a aprender é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo.” Essa defasagem de conteúdo não vai ser a única coisa identificada por este autor como problema dentro desta pedagogia. Ele identifica ainda quatro posicionamentos valorativos dentro deste lema, sendo eles: o julgamento da superioridade da aprendizagem feita pelo indivíduo por si mesmo sem a transmissão de outros, o método de aprendizagem desenvolvido pelo aluno como mais importante que o próprio conhecimento científico, a atividade do aluno sendo guiada pelos seus interesses e necessidades causais impondo aqui a funcionalidade da educação ao cotidiano e por fim a preparação do indivíduo para atualização constante e acelerada do mundo moderno de acordo com as necessidades produtivas do sistema capitalista (DUARTE, 2001). Aí está, portanto, como enxergamos as pedagogias do “aprender a aprender” presentes nestes documentos. E é nesse contexto que pedagogia histórico-crítica assume um para si um dever:

[...] a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber (DUARTE, 2006, p.9).

Segundo Saviani (2011), cabe a uma teoria crítica a análise das teorias hegemônicas de modo a decompô-las, observando seu contexto, falhas, acertos e contradições, para que assim seja possível superá-las. É neste sentido que seguimos com a apresentação deste trabalho, expondo agora a metodologia utilizada em nossa pesquisa.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Dando sequência, abordaremos aqui as metodologias utilizadas para elaboração e escrita deste texto. Assim, o presente trabalho opta pelas vias da pesquisa bibliográfica-documental, seguindo uma pesquisa qualitativa e tendo como base teórica o materialismo histórico-dialético no qual se apoia a corrente pedagógica escolhida para a abordagem crítica a da pedagogia histórico-crítica,

No primeiro momento da pesquisa explora-se descritivamente os dois documentos do Currículo do estado de São Paulo por meio de um quadro-análise (Quadro 1) e da elaboração de um roteiro de análise inicial para cada um deles. Estes se apoiam na metodologia elaborada por Marin, 2001 para análise de documentos que consiste em um roteiro inicial que propõe quais informações precisam ser extraídas do documento em questão antes de sua descrição crítica. Apresentamos aqui novamente as seguintes categorias destacadas no Quadro 1 da seção 2:

- Título do documento;
- Data de publicação;
- Local de publicação;
- Âmbito da publicação (público ou privado);
- Síntese do(s) conteúdo(s) do documento;
- Local de circulação da publicação;
- Autoria do documento;
- Destinatários.

Deste modo, é proposto pela autora a compreensão da finalidade do documento e se o escrito é composto por fatos ou pontos de vista (MARIN, 2001). Desta maneira, as leituras dos documentos utilizados neste trabalho de conclusão de curso partiram de uma perspectiva crítica, intencional e organizada a partir desse

roteiro.

Assim, tendo compreendido melhor os dois documentos, principais objetos de análise, partimos para um segundo momento em que buscou-se mapear o uso do termo habilidade e elaborar uma definição sobre o mesmo desde o início das legislações educacionais derivadas do período da redemocratização brasileira, iniciando com a LDB e finalizando com a BNCC, para em seguida definir o termo também dentro dos dois documentos do currículo de São Paulo (2010) e (2019).

Após o embasamento em tal metodologia, e já definido o conceito de habilidade perante os documentos, segue uma análise dentro da teoria da pedagogia histórico-crítica, onde buscamos apoio em Saviani e Duarte, para uma crítica a presença das pedagogias do “aprender a aprender” no currículo e a defesa do posicionamento da corrente sobre como deve ser um Currículo. Essa discussão se faz mister para que possamos compreender completamente o papel das habilidades dentro do programa pedagógico neoliberal atual.

Por fim, em um terceiro momento, apresentaremos a comparação crítica das habilidades do 1º e do 4º Bimestre do 6º ano, do conteúdo de História presente no Currículo do Estado de São Paulo de 2010 e de 2019. Essa análise também ocorrerá através de dois quadros de análise sendo respectivamente o Quadro 2 associado ao 1º bimestre e o Quadro 3 associado ao 4º Bimestre, por uma questão de fluidez as habilidades de ambos os currículos foram alocadas para serem lidas integralmente nos Anexos deste trabalho, mantendo apenas a análise destes presentes nos quadros a fim de facilitar a leitura e a estética do texto. Dessa forma, tais quadros foram divididos segundo as seguintes categorias:

- Número de Habilidades
- Conteúdos/Objetos de Conhecimento
- Verbos de ação utilizados
- Semelhanças
- Diferenças

Logo após as categorias serem pautadas e elencadas, os quadros foram observados e analisados no decorrer do corpo do texto.

Por fim, pontuamos novamente que toda a nossa pesquisa está em concordância com uma compreensão materialista histórico-dialética da produção humana, um entendimento da psicologia histórico-cultural de desenvolvimento humano e em concordância com a pedagogia histórico-crítica acerca do conceito de

educação e de educação escolar. Dessa maneira, os resultados obtidos aqui e a conclusão desta pesquisa vão apontar para estes caminhos.

Esperamos que ao final tenhamos coberto o objetivo principal de nosso trabalho, tendo questionado a relação das habilidades com a formação de um sujeito crítico. Sendo assim, prossigamos com a exposição deste trabalho tentando responder qual é o conceito de habilidades nestes documentos em que nos debruçamos.

4. POR QUE FALAMOS DE HABILIDADES?

Nos dias atuais, os educadores em geral já se habituaram em cada ação didática a ser preparada para sala de aula buscar nos documentos oficiais sejam federais ou estaduais quais são as habilidades a serem desenvolvidas com aquela atividade em específico. A ideia das habilidades está normalizada nos planos pedagógicos, mas como chegamos a esse ponto de incorporação? Quais suas possíveis definições nas legislações vigentes que guiam a educação brasileira? E é realmente possível que tudo possa se tornar uma habilidade cognoscente a ser trabalhada em espaço escolar formal? Se sim, posso dizer que nesse sistema educativo que nos foi imposto tudo pode ser uma habilidade? Ou ainda, nos perguntarmos se competências são habilidades, mas habilidades são competências? Foi pensando na necessidade de responder certas questões sobre tal termo tão utilizado casual e banalmente no meio educacional o que nos levou a falarmos sobre habilidades, o que elas representam e como de fato podem ser definidas de acordo com a literatura existente.

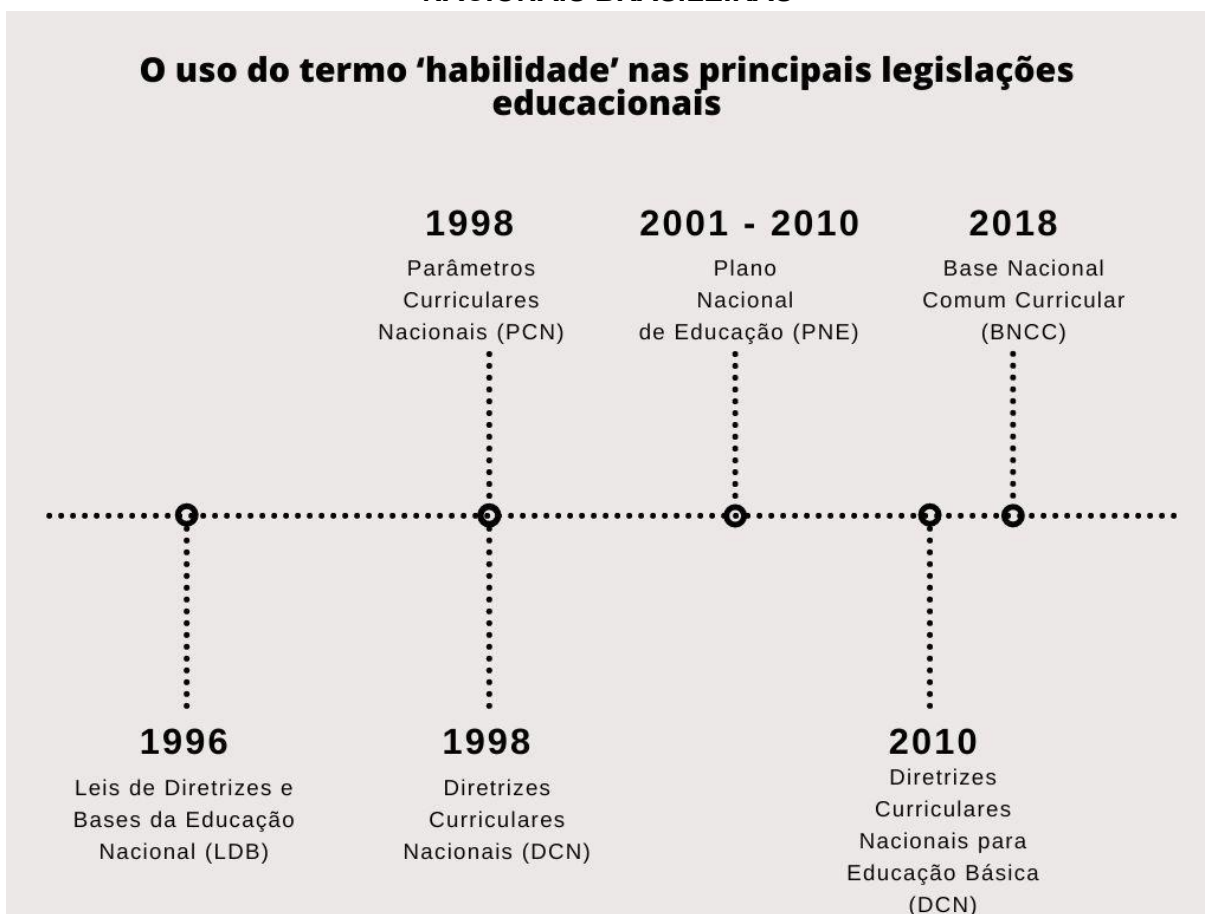
4.1 Historiografia do conceito habilidade

Antes dar continuidade ao trabalho, com a apresentação da historiografia do conceito de habilidade, é mister reconhecer e destacar que a análise a qual nós pretendemos nesta seção será sucinta, logo ela apresentará limitações sobre variadas questões referentes às legislações aqui exploradas. Contudo, devemos frisar que ainda assim, tal análise atende ao objetivo deste trabalho neste momento da busca e definição do termo habilidade, dessa forma ela se faz válida dentro deste

contexto. Assim prosseguimos.

Para iniciarmos então nossa análise das habilidades apresentadas no 1º e 4º bimestres do 6º Ano do ensino fundamental, é interessante que se compreenda que o termo não surge pela primeira vez no Currículo de 2010, mas que já vinha sendo utilizado em documentos oficiais da legislação educacional brasileira desde sua redemocratização. Assim sendo foi elaborado um pequeno quadro com os documentos educacionais, demonstrado na Figura 3, onde o termo habilidade se encontra mencionado como parte da aprendizagem a ser desenvolvida pelos estudantes.

FIGURA 3 – O USO DO TERMO ‘HABILIDADE’ NAS PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES NACIONAIS BRASILEIRAS



Fonte: Quadro elaborado pela autora. (2022)

Esses documentos constituem legislações oficiais e federais sobre a educação Brasileiro, sendo eles:

- **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB / LDBEN (1996)**

É a legislação que define e organiza todo o sistema educacional no Brasil. Para tal se apoia e afirma, os direitos e garantias da Constituição Federal (CF). A primeira LDB, homologada, surge em 1971, ainda durante o regime da Ditadura Militar, com o intuito de regulamentar a educação. Desde então houve uma segunda versão em 1996, que vigorou até 1996, quando se deu sua saída pela versão atual, que é reelaborada após a redemocratização do país. Devo destacar, no entanto, que a versão de 1996 sofreu diversas alterações por meio de emendas e resoluções, resultando assim na mudança de alguns artigos, como poderá ser observado nas referências das citações mais adiante.

Passemos assim ao próximo documento a ser apresentado.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998)**

Os Parâmetros surgem praticamente em conjunto com a legislação da LDB. Sendo devidamente homologados em 1997 para o Ensino Fundamental I – (atualmente anos iniciais) e em 1998 para o Ensino Fundamental II – (hoje conhecido como anos finais). Segundo consta na apresentação do documento, os parâmetros têm a finalidade de apresentar as linhas norteadoras para a construção curricular do ensino fundamental nacionalmente. Considerando a identidade e as necessidades de cada local e região brasileira. Também, possibilitando assim a gestores e professores, orientarem seu trabalho na construção de uma Proposta Pedagógica que permita aos estudantes brasileiros o acesso ao conhecimento socialmente elaborado e a formação da cidadania. (BRASIL, 1998).

Embora o PCN apresente esse discurso racional e progressista, na verdade ele é o primeiro documento oficial com força de lei que corrobora em seu discurso com o lema do “aprender a aprender”, assim como aponta vinculações deste com a agenda pedagógica do neoliberalismo e com o sistema do capital. (DUARTE, 2001). Ao final, esse discurso passou a ser reproduzido em outros documentos e legislações brasileiras a partir deste, permitindo assim sua propagação.

Após a exposição de tão importante informação para entendermos o papel deste documento e sua influência no cenário nacional passamos ao próximo tópico.

- **Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (1998) e DCN (2010)**

As Diretrizes são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/ MEC (Ministério da Educação). Esse documento se baseia na LDB, no PCN, no estatuto da criança e do adolescente e na CF. Segundo um parágrafo constante na Resolução nº 2, de 7 abril de 1998, o documento que a institui, as diretrizes curriculares se apresentam no corpo de seu texto da seguinte maneira:

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998, p.1)

Em 2010, o documento das diretrizes passou por uma atualização, posto que houve diversos avanços e modificações na educação brasileira no decorrer do tempo, havendo assim a necessidade de uma adequação. Neste trabalho, em relação a este documento, focaremos nas informações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010). Essas que acompanham a alteração para o aumento dos anos de escolaridade no país.

Sem mais, nos dirigimos ao próximo tópico.

- **Plano Nacional de Educação (2001 - 2010)**

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei, prevista em constituição, feita de forma decenal a fim de definir e estabelecer diretrizes e metas a serem atingidas por municípios, estados e a federação em relação à Educação Brasileira. Após a redemocratização ele surge como projeto em 1996, e é sancionado em 9 de janeiro de 2001 - Lei nº 010172 para o período de 2001 a 2010. Assim, esse plano se renova a cada 10 anos, transpassando governos e estabelecendo os objetivos a serem alcançados ao final de cada período. As metas do Plano Nacional têm consonância não apenas com a LDB e os DCN, mas também com metas apontadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), fazendo do mesmo um documento que se alça a um espectro de

compromisso internacional com o desenvolvimento da educação no país.

Neste trabalho não abordaremos PNE atual (2014 - 2024), uma vez que o mesmo não apresentou mudanças significativas em relação a como compreende o conceito de habilidade, posto que mal é citada em seu discurso. Permaneceremos assim com a análise do primeiro PNE, e apresentaremos como próxima legislação vigente, a mais recente dentre elas, e o centro de discussões atuais, a BNCC.

- **Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)**

O último documento relacionado é a BNCC, o mais novo entre eles e único elaborado já no século XXI. Ela dispõe sobre a formação, organização e definição de uma base comum curricular válida para todo o território nacional. Atualmente, seu discurso ainda é extensamente discutido e criticado por professores e pela sociedade civil, isto porque se converteu na máxima expressão atual da pedagogia das competências no país. No decorrer deste segundo momento do texto tal afirmação será exposta e esperamos que se torne mais evidente.

Após essa breve enunciação sobre do que se trata cada um dos documentos elencados na figura 3. Questiona-se o que há de uso ou definição sobre o termo habilidade presente em cada um deles. Para isso foi efetuada uma busca em cada um dos mesmos para possíveis respostas. Dessa forma também separamos o uso da palavra habilidade(s) em duas vertentes de abordagem, sendo a definição do dicionário e a relação, atrelamento ou acompanhamento do termo habilidade com os consequentes termos aprendizagem ou competência, relacionando-se assim a pedagogia das competências e as pedagogias do “aprender a aprender”.

Deste modo temos no dicionário a palavra habilidade sendo definida em um artigo curto como:

Habilidade - [Do lat. *habilitate*] s.f. Qualidade de quem é hábil; inteligência; capacidade, jeito, destreza; conhecimento técnico (BUENO, p. 1985).

Já na questão da segunda definição a que se relaciona com a pedagogia das competências, é preciso frisar que não há uma definição exata da mesma. Porém encontramos junto a noção de competência seu sentido mais próximo. Este pode ser observado no exposto seguinte de Patiño que cita Ramos:

De acordo com a dimensão psicológica, a noção de competência surgiu com as políticas de formação e capacitação profissional nas décadas de 1980. No, entanto há uma outra tendência analítica destacando que a noção de competência surgiu nos anos 1980 (conforme citado anteriormente) mas que estava pautada por um movimento muito mais voltado às questões industriais do que as questões do campo educacional, tendo como referência “a ideologia conservadora, uma base na psicologia condutivista, além do propósito de servir as necessidades específicas da indústria” (RAMOS, 2001, p.224 apud PATIÑO, 2020, p.69).

Assim, as necessidades do mercado vão se sobrepondo à formação de um currículo que preze pelo saber científico e de fato crítico da sociedade.

No entanto, o que se observa é que a noção de competência vem sendo utilizada apenas ao fazer, associada às ações, ou seja, dando maior ou exclusiva ênfase ao saber prático da inteligência, ignorando a necessidade de favorecer que o conhecimento também tenha dimensão teórica ou formalizadora (RAMOS, 2001 apud PATIÑO, 2020, p.70)

Dessa forma, as habilidades relacionadas a noção de competência dos currículos seriam a concretização de todo um conjunto de ações para mobilização da aprendizagem de um método de apreensão de um conhecimento, não necessariamente do conhecimento em si. Ficando assim esclarecida a relação das habilidades com a noção de competência e as pedagogias do “aprender a aprender” daremos prosseguimento a análise das abordagens dos documentos supracitados.

Em relação a LDB, encontramos a primeira menção ao termo habilidades, relacionadas às competências do Ensino Fundamental, no inciso III do art. 32:

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

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996).

Sendo depois retomado no art. 36 § 1, este que já se relaciona a BNCC:

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Ainda nesse segmento, quando se olha para os PCNs (5° a 8° série) do ensino fundamental - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, há um reforço do parágrafo III da LDB. Contudo, no restante do documento faz-se uso do termo em sua definição de dicionário, associando habilidades a capacidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos. Sem relação nenhuma a competência, posto que não há ainda menção a essa definição no período destes documentos. Entretanto, é importante notar que o PCN apesar de não mencionar competências expõe já em seu contexto o germe da mesma, o é notório ao associar o desenvolvimento das aprendizagens ao aprendizado de procedimentos, não do conhecimento. Podemos observar esse uso tomando a seguinte citação como exemplo:

Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (BRASIL, 1998 p. 67 e 68).

E ele segue aparecendo, como demonstrado também aqui:

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos... (BRASIL, 1998 p. 138).

Ou ainda, nesta citação seguinte:

Ao mesmo tempo que é fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extra-escolar dos alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura. (BRASIL, 1998 p.138 e 139)

É interessante destacar que no PCN voltado a área de História, enquanto disciplina, não há ao menos uma alusão ao termo habilidade em todo o documento. Ao mesmo tempo, quando nos debruçamos sobre as DCNs de 1998, notamos que em sua resolução não é utilizado em nenhum momento o termo habilidades. Porém, nas Diretrizes de 2010 relacionadas à Educação Básica e mais especificamente ao Ensino Fundamental, já podemos observar o seu uso associado à definição do

dicionário, logo no início no texto referente a Formação Básica Comum e Parte Diversificada, no art. 14 § 2:

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2010 p. 6).

Mais a frente no corpo do texto é encontrado já associado à ideia de aprendizagem e com o sentido utilitarista do “aprender a aprender”, um tanto ambíguo na seção do Ensino Fundamental no art. 24 inciso IV:

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 2010 p. 9).

Posteriormente, mais ao fim do documento, no tópico referente a Avaliação de Aprendizagem, Art. 47 § 2 o termo reaparece, agora novamente com seu significado de dicionário:

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2010 p. 15).

Seguindo a ordem dos documentos, em relação ao Plano Nacional da Educação (2001 - 2010), encontramos poucas menções sobre habilidade(s) nos tópicos referentes à Educação Básica e ao Ensino Fundamental, estes não se distinguem da definição de dicionário, mas assim como as encontrada nos PCNs de 1998, já contaminadas com sua objetivação utilitarista e adaptativa do indivíduo ao capital, apontando a chegada das ideias da pedagogia das competências no

documentos oficiais brasileiros no final da década de 90 e início dos anos 2000. Dito isto, observemos este uso na citação subsequente:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha (BRASIL, 2001. p. 18).

Ou mesmo nesta citação, já referente a Educação Básica no Ensino Médio, onde tal contexto se mostra mais claro:

Assim, a demanda pelo ensino médio -terceira etapa da educação básica -vai compor-se, também, de segmentos já inseridos no mercado de trabalho, que aspirem melhoria social e salarial e precisem dominar habilidades que permitem assimilar e utilizar, produtivamente, recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação (BRASIL, 2001. p. 25).

Por último e não menos importante, chegamos ao documento da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Aqui começamos a ver um uso do termo habilidade atrelado, abertamente, ao conceito de competências. Como fica demonstrado na citação abaixo, onde pode se ver além disso um esboço do que o documento entende por competência e por habilidade:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018. p.8).

Seguindo essa linha destacamos outra citação, esta referente aos temas transversais ou contemporâneos a serem tratados no currículo:

Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018. p.20).

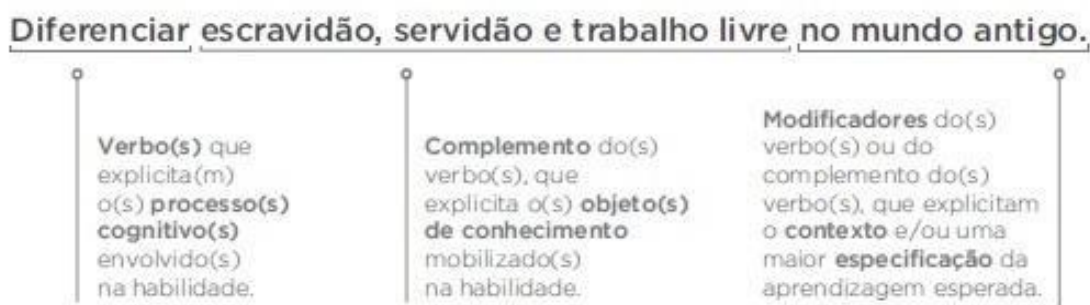
No decorrer do documento a próxima aparição do termo é nas estruturas da BNCC constando como parte integrante na etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sua função é explicada da seguinte forma:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018. p.28).

E aqui, encontramos, por fim, uma definição do que é entendido como habilidade por esse documento, sendo também explicada sua estrutura. Segue, portanto, a citação e a figura com tal demonstração:

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14) (BRASIL, 2018. p.29).

FIGURA 4 - ESTRUTURAS DAS HABILIDADES - EXEMPLO: HABILIDADE DE HISTÓRIA (EF06HI14).



Fonte: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p.30.

Em sequência, para finalizar a explicação acima o documento registra:

Os modificadores devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias (BRASIL, 2018. p.30).

Acredito que observamos documentos suficientes sobre os usos do termo para enfim encontrarmos o que hoje se espera do mesmo no documento mais atual, a BNCC. Conforme ficou demonstrado na figura e discutido nas citações destacadas. Há, porém, que se dizer, que apesar do esforço do documento em

tentar encaixar a ideia de habilidade enquanto um conjunto de aspectos que compõem uma ou mais competências, algumas questões podem ser levantadas sobre essa definição. Como a falta de uma objetividade sobre o que pode ou não ser interpretada como uma habilidade de aprendizagem de cunho escolar. De modo que apesar de tal estrutura fornecida, ela é falha, posto que tudo pode ser, desde que escrito nos moldes que se espera: tendo um verbo de ação, um complemento de acordo com o conteúdo/ matéria ou como o documento nomeia - objeto de conhecimento a ser explorado e um contexto onde ele se insere. E dessa forma, o conhecimento se fragmenta ao ponto de, por vezes, faltar o sentido da totalidade ao objeto que se pretende apreender. Uma vez que o esperado do estudante é a aprendizagem da habilidade que poderá ser utilizada em outras situações em seu cotidiano. Conforme expõe Duarte:

Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional (DUARTE, 2008, p.2)

E o autor continua:

[...] são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2008, p.3).

Não concordamos, porém, que a escola deva ignorar a vida cotidiana dos alunos e as possibilidades de aplicações que os conhecimentos tenham na mesma, o que é confrontado pelo autor é a ideia de manter-se preso ao imediatismo e pragmatismo da vida comum, quando a instituição escola deveria era produzir em todos seus agentes as necessidades para além das casualidades do cotidiano capitalista. (DUARTE, 2018).

É por essa razão que se fez necessária a busca do significado das habilidades neste trabalho em cada documento, a fim de compreender como se justificam os esvaziamentos dos conhecimentos gradativamente nas legislações.

Faz-se interessante notar também, como na grande maioria dos documentos

vistos até o momento, não houve uma apresentação de uma definição do que seriam as habilidades tanto referidas, sendo possível compreender que seu uso se atribui a seu significado do dicionário, de maneira ampla. Logo, um sinônimo poderia ser cabível em determinadas composições textuais para substituí-lo. Poderia, isto se não fosse o contexto geral destes documentos, como vimos na exposição sobre o PCN ou ainda na LDB, alterada pela resolução de 2017. Todavia, é notório como a partir do momento em que há a correlação direta e objetiva do conceito de competência ou aprendizagem, seu sentido é alterado e ganha outro aspecto, este que foi identificado e exposto brevemente acima, como exemplificamos quando abordarmos a BNCC.

Após esse panorama geral dos documentos e suas definições de habilidades, devemos adentrar aos nossos objetos a serem analisados, perceber em quais definições eles se encaixam e o que encontramos sobre o uso do termo.

4.2 Conceito de habilidade do currículo

Os currículos paulistas não fogem à regra já exposta nos documentos anteriores sobre a segunda definição de habilidade atribuída neste trabalho, esta relacionada a pedagogia das competências, uma vez que ambos os currículos se encontram em consonância aos documentos de ordem federativa. Ainda assim, é preciso que nos aproximemos deles enquanto objetos de análise do nosso estudo. Dessa forma vamos apresentá-los separadamente:

- **Currículo do Estado de São Paulo de 2010**

Neste currículo direcionado pelo programa São Paulo faz Escola, a questão do alinhamento com a pedagogia das competências já aparece logo na apresentação do mesmo. Não demorando assim a surgir o termo habilidade acompanhado de competência, como algo relacionado e condizente ao conjunto de capacidades necessárias a serem desenvolvidas para alcançar uma determinada aprendizagem de tal competência sugerida. Tal intenção é exposta na seguinte citação:

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de

cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo (SÃO PAULO, p.12, 2010).

Por conseguinte, tal documento também compreende a ideia de competência e habilidade, em termos gerais, como uma premissa que tenha algo em comum ou relação específica com as disciplinas (SÃO PAULO, 2010). Novamente, não fica claro qual o que é preciso para que uma habilidade seja considerada essencial a ponto de ser incorporada ou mesmo relacionada a um determinado conteúdo. Mas antes de adentrar a crítica do mesmo, finalizamos com o que o documento enuncia como a tríade deste currículo embasado em competências e conteúdos.

Nessa etapa curricular, a tríade sobre a qual competências e habilidades são desenvolvidas pode ser assim caracterizada:

- a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos;
- b) o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações;
- c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, p.15, 2010).

Esse é o último comentário onde aparece o termo habilidade que antecede o quadro de conteúdos e habilidades separados por ano/série do ensino fundamental. Destaca-se dessas citações a busca para atrelar as competências a uma leitura crítica de mundo, fato que como já foi dito neste trabalho antes se coloca como praticamente impossível, uma vez que ela não perpassa a ideia da totalidade do conhecimento e muito menos visa a formação de um indivíduo que vise a superação da sociedade capitalista e seu modelo de relações produtivas e sociais. Além do mais a tríade apresentada, acaba por reforçar a ideia de que o conhecimento é secundário neste processo, posto que parte-se do princípio das ações dos estudantes, sua curiosidade sobre as abordagens dos conteúdos. Dirigindo o professor um espaço parco aqui chamado de mediação, ou segundo a compreensão Duarte:

O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no

cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente dos campos da ciência, da arte ou da filosofia, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, p.4, 2018).

E mesmo depois de relegado a função de mero organizador de interesses e habilidades úteis à vida cotidiana dos seus estudantes, o professor percebe ainda mais a perda de sentido da sua função de especialista na área, uma vez que os conteúdos e habilidades organizados de acordo com o saber que é esperado pelo Estado, na prática desatribuem a obrigação do domínio pleno dos conhecimentos da área pelo professor. Assim, dando brecha ao errôneo questionamento da necessidade da formação no magistério e nas licenciaturas para se estar em sala de aula.

Após esse levantamento do uso do termo no currículo do estado de São Paulo de 2010, nos dirigimos ao currículo paulista de 2019, procurando assim, semelhanças ou diferenças entre os mesmos.

● **Currículo Paulista de 2019**

O documento do currículo de 2019 já chega alterado pelas diretrizes e perspectivas da Base nacional comum curricular, posto que ele é uma adaptação a mesma, além da reprodução de citações diretas à BNCC. Sendo assim, é comum encontrarmos menções a habilidades relacionadas às competências de modo objetivo e de forma clara. Como no excerto abaixo, onde há uma tentativa rasa de explicitar e diferenciar os dois termos:

Reiterando os termos da BNCC (2017), o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (SÃO PAULO, p.8, 2019).

Dá-se a entender por meio desta que as competências seriam o método da aprendizagem, o modo que ele é apreendido, por outro lado as habilidades seriam o fazer, as ações concretas possíveis e desejáveis de se desenvolver em todas as áreas operacionais da vida cotidiana desse indivíduo. E mais adiante no texto ele

continua dizendo que a indicação do “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), sim novamente retomam a citação acima da BNCC, mas também indica o que os alunos devem “saber fazer” com esses conhecimentos em relação a sua vida cotidiana e no seu trabalho (SÃO PAULO, 2019). Sabemos, no entanto, que o saber escolar segundo a pedagogia histórico-crítica deve advir do saber objetivo, sistematizado e produzido historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2016), e portanto não pode contemplar um “saber” que separa teoria e prática, muito menos, um currículo que visa uma qualificação profissional utilitarista e imediatista o que fomenta apenas a naturalização dos preconceitos e desigualdades (DUARTE, 2008).

Além disso, é possível constatar na leitura de ambos os documentos que as habilidades surgem como escopo onde é possível elencar, definir e analisar as capacidades de saberes a serem cobrados nas avaliações externas, tanto do próprio estado (SARESP), como a nível federal (Prova Brasil/SAEB). E essa análise se dá apoiada na ideia de Saviani de que tudo indica que inspirados em modelos estrangeiros, a BNCC no Brasil tem como função o desenvolvimento da educação brasileira de acordo com os parâmetros das avaliações gerais padronizadas. (SAVIANI, 2016). Assim, compreendendo seus objetivos finais nos resultados positivos de tais avaliações.

A fim de compreender melhor como são essas habilidades, nas próximas sessões entraremos na análise comparativa das mesmas presentes na disciplina de História do 6º ano referentes ao 1º e 4º bimestre, realizado nos dois currículos paulistas (2010 e 2019).

5. O QUE DIZEM OS DADOS?

Nesta seção efetuamos a análise de um quadro comparativo de habilidades presentes nos Currículos do Estado de São Paulo de 2010 e de 2019. Essas tais se inserem na disciplina de História e são destinadas ao 1º bimestre e 4º bimestre do 6º ano do ensino básico fundamental. Temos como intenção com os dados compreendermos no que tais habilidades se assemelham e no que diferem, como se estruturam e quais suas pretensões em sala de aula. É assim, que os apresentamos.

5.1 Contextualização, sistematização e explicação da Tabela

Os seguintes quadros foram elaborados a fim de facilitar a compreensão da comparação das habilidades de História do 6º ano do ensino fundamental entre os dois últimos Currículos do Estado de São Paulo, o de 2010 e o de 2019. Nesta pesquisa. Por uma questão de tempo, melhor visualização dos fatos e com o intuito de evitar repetições desnecessárias, optamos por concentrar tais análises em apenas dois bimestres daquele referido ano, sendo os escolhidos o primeiro (1º) e o quarto (4º) também conhecido como último.

Para fins de melhor visualização e procurando por desviar de equívocos da má-interpretação, o quadro abaixo foi elaborado pela autora a partir das informações coletadas de ambos os documentos que tiveram seus conteúdos/ objetos de conhecimento e habilidades anexas de acordo com os bimestres apresentados ao final deste trabalho. Importante ressaltar também que as 5 categorias separadas e analisadas nestes quadros, foram um recorte feito pela autora a partir do que se encontra em anexo desses documentos, ou seja o que julgamos pertinente a essa pesquisa. Tal sistematização foi elaborada com o objetivo de facilitar a compreensão da informação exposta. As cinco categorias contemplam de maneira simples algumas facetas das habilidades que perpassam ambos os documentos, e que ainda não havíamos explorado até o momento.

Antes de principiar com os quadros é preciso fazer uma última observação sobre uma diferença entre as habilidades dos documentos que é a sua numeração. Enquanto no Currículo do Estado de São Paulo de 2010 não há um número ou ordem alfanumérica de referência às suas habilidades, sendo apresentadas em conjunto distribuídos por bimestre. No Currículo Paulista de 2019, temos uma codificação idêntica a da BNCC para separar as habilidades entre os anos/séries que compõem aquele documento. Vide o exemplo:

EF67EF01

O primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Fundamental.

O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade.

O segundo par de letras indica o componente curricular.

O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

[...] Segundo esse critério, o código EF67EF01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no

bloco relativo ao 6º e 7º anos (BRASIL, p. 30, 2018).

Além dessa questão, este último documento, novamente como a BNCC não apresenta uma separação das habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento por bimestres, mas sim em uma grande lista onde seguem as habilidades em ordem crescente. Portanto, com a pretensão de nivelar a ambos os documentos, a autora tomou a liberdade de selecionar para os anexos da análise composta apenas as habilidades correspondentes ao 1º e 4º bimestre de acordo com o que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entende como início e fim de tais bimestres, de acordo com o que é demonstrado no documento das Habilidades essenciais - Rede estadual 2022, na área de História - anos finais. Este material é um resquício do documento ordenado para o período de 2020-2021, elaborado durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, com a intenção de delimitar quais seriam as habilidades essenciais que deveriam ser trabalhadas sem falta naquele período pelos estudantes evitando assim um acúmulo maior de defasagem na aprendizagem. Por fim, tal material acabou delimitando as habilidades aos seus determinados bimestres, de forma que este foi o motivo para que o então documento fosse aqui utilizado para participar da composição dos Quadros 2 e 3, a serem agora apresentados.

QUADRO 2 - COMPARATIVO DAS HABILIDADE DE HISTÓRIA DO 1º BIMESTRE DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continua)

1º Bimestre	Currículo do Estado de São Paulo (2010)	Currículo Paulista (2019)
Número de habilidades	Apresenta 8 habilidades organizadas e associadas ao conteúdo proposto do bimestre.	Também contém 8 habilidades organizadas e associadas ao conteúdo do bimestre.
Conteúdo / Objeto de conhecimento	O conteúdo parte de sistemas de notação de tempo ao longo da história e finaliza na Pré-história com o surgimento da escrita, como referenciado no Anexo A.	O objeto de conhecimento se inicia na questão do tempo, sentidos de cronologia e finaliza nas origens da humanidade e seu processo de sedentarização, conforme consta na última linha e coluna do Anexo B.

QUADRO 2 - COMPARATIVO DAS HABILIDADE DE HISTÓRIA DO 1º BIMESTRE DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (conclusão)

1º Bimestre	Currículo Currículo do Estado de São Paulo (2010)	Currículo Paulista (2019)
Verbos de ação utilizados	São utilizados 5 verbos de ação distintos: Compreender, Reconhecer, Identificar, Elaborar e Desenvolver.	São utilizados 3 verbos de ação distintos: Identificar, Reconhecer e Analisar.
Semelhanças	As três primeiras habilidades se mostram em termos equivalentes e as habilidades EF06HI01A, EF06HI01B E EF06HI01C. Podendo ser checadas no anexo I - B. Também na sequência as duas próximas habilidades se equiparam respectivamente a (EF06HI02A) e (EF06HI02B).	
Diferenças	Essa matriz de habilidades se encerra na questão dos suportes de escrita. Apresenta três habilidades que não estão presentes nesse bimestre no currículo ao lado, estas abordam desenvolvimento da escrita, conceito de memória e busca de informações.	Neste currículo nota-se que os conteúdos se estendem um pouco mais adiante do que o anterior (2010). Apresentando habilidades como as (EF06HI03A), (EF06HI03B) e (EF06HI04) que se relacionam com o surgimento da espécie humana e as teorias sobre sua origem.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

Observando este primeiro quadro podemos constatar que apesar de apresentarem pontos em comum e firmarem relações entre si as habilidades do Currículo de 2010, se apresentam de uma forma mais generalista do que as de 2019. Mesmo apontando em grande medida a capacidade que deverá ser avaliada ao fim do bimestre, ainda assim, ela permitia uma maior liberdade ao docente na escolha de métodos e propostas de atividades pedagógicas visando o seu desenvolvimento. É certo também que algumas habilidades se colocam demasiado abstratas, ou em situações que seriam talvez para além da possibilidade de avaliação quantitativa ou qualitativa do próprio educador, como por exemplo a última habilidade citada no Anexo A sobre o desenvolvimento do espírito investigativo no estudante. Já as habilidades do Currículo de 2019, parecem muito mais fechadas em si mesmas, diretivas, específicas e prontas para resolver situações problemas de uma maneira objetiva, de tal modo que possam ser enunciadas em

exercícios em sala de aula. Esse tipo de configuração limita a zona de intervenção e mediação do professor para com o conhecimento, posto que limita o objeto a ser compreendido, a apreensão de certas características sobre o mesmo ou sobre como aprendê-lo. Contudo, este formato torna muito mais fácil sua avaliação em escala global, fato que era a intenção desde o surgimento do Currículo de 2010.

Pode-se notar também a extensão do conteúdo/objeto de conhecimento a ser tratado no Currículo de 2019, o que é responsável pelas diferenças entre as habilidades ao fim do primeiro bimestre. E, como podemos notar no Quadro 3, pela grande discordância no 4º bimestre entre ambos os currículos. Essa extensão se dá devido ao acréscimo do conteúdo Idade Média ao fim do 6º ano e não mais no início do 7º ano como será no currículo de 2010, o que levou ao adiantamento em todos os bimestres do que seria tratado, diminuindo o tempo de trabalho e desenvolvimento dos conteúdos anteriores, e gerando uma maior defasagem de conhecimento dos mesmos. Conforme mostra o Quadro 3 do 4º Bimestre.

QUADRO 3 - COMPARATIVO DAS HABILIDADE DE HISTÓRIA DO 4º BIMESTRE DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continua)

4º Bimestre	Currículo Currículo do Estado de São Paulo (2010)	Currículo Paulista (2019)
Número de habilidades	Apresenta 10 habilidades associadas ao conteúdo proposto do bimestre.	Contém 5 habilidades organizadas e associadas ao conteúdo do bimestre.
Conteúdo / Objeto de conhecimento	Nesse bimestre o conteúdo se inicia com o fim do Império Romano. e finaliza com o Império Bizantino, conforme referenciado no Anexo C.	O objeto de conhecimento tem início no mundo medieval, sua organização de trabalho e lógicas comerciais e termina com o papel das religiões cristãs e da cultura na idade média, como consta no Anexo D.
Verbos de ação utilizados	São utilizados aqui apenas 2 verbos de ação: Reconhecer e Identificar.	São utilizados 5 verbos de ação distintos: Caracterizar, Diferenciar, Analisar. Identificar e Descrever

QUADRO 3 - COMPARATIVO DAS HABILIDADE DE HISTÓRIA DO 4º BIMESTRE DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (conclusão)

4º Bimestre	Currículo Currículo do Estado de São Paulo (2010)	Currículo Paulista (2019)
Semelhanças	É difícil estabelecer equidades com essas diretrizes, mas há como estabelecer relações entre ambos os currículos, como nas habilidades se contadas de cima pra baixo do documento de 2010, 6 e 7 com a EF06HI18 sobre o papel da religião cristã. Ainda podemos destacar a relação da penúltima habilidade (9) de 2010 com a EF06HI16 sobre as formas e dinâmicas de sociedade e poder.	
Diferenças	Apresenta 5 habilidades a mais que o outro. Não aborda o conteúdo da Idade Média. As três primeiras habilidades relacionadas se encontram na matriz de habilidades do 3º Bimestre no currículo de 2019. Por fim, apresenta como última habilidade algo relacionado a análise e busca de informações em outros tipos de fontes além das textuais.	Mantêm durante todo o bimestre como objeto de conhecimento o Mundo medieval. Apresenta na habilidade uma orientação bastante específica de um recorte histórico. E expõe como última habilidade uma que se recorda de incluir uma relação de gênero na análise do papel da mulher no mundo antigo e medieval.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022)

Como foi enunciado antes do Quadro 3, os conteúdos/ objetos de conhecimento se diferem quase que integralmente neste bimestre entre os Currículos. Mesmo que ainda seja possível encontrar semelhanças entre uma ou outra habilidade há pouco que possa ser comparado. O currículo de 2019 ao cobrir uma extensão de tempo maior acaba como demonstrado em uma tentativa de limitar a 3 habilidade o conhecimento do tempo-histórico de 10 séculos, tornando assim impossível nesse contexto a apreensão da totalidade destes fenômenos e entregando focos confusos nas habilidades que cercam mais um período de transição entre Antiguidade e Idade Média, do que propriamente este último. Já em relação ao Currículo de 2010, observamos um grande acumulado de habilidades para apenas um bimestre, algumas com grande dificuldade de serem desenvolvidas para uma criança no sexto ano como a terceira e a penúltima citada no Anexo C posto que exige um grau de abstração maior do que uma criança em tal idade geralmente demonstra.

Por fim, sobre os verbos de ação em ambos os quadros há uma grande repetição das ações identificar e reconhecer que é importante quando se analisa um documento na busca por informações, mas que sozinho gera apenas a reprodução

da informação que é identificado como certa sem uma análise crítica e interpretativa do contexto do documento ou fonte histórica em questão. Sente-se falta de ações mais complexas no pensar como relacionar, elaborar, criticar e definir, ou seja, ações que exijam mais questionamentos e menos contemplações reprodutivistas.

Assim, encerramos a exposição de quadros de análise nesta seção, a fim de que possamos elucidar sobre os resultados obtidos através deste estudo.

6. OS ACHADOS DA PESQUISA

Tendo percorrido todo o trajeto da pesquisa até o presente momento é necessário que elaborem os que encontramos durante este caminho.

No decorrer de nossa pesquisa procuramos identificar e analisar os dois documentos, Currículo do Estado de São Paulo de 2010 e Currículo Paulista de 2019, a serem explorados de modo qualitativo e objetivo. Os roteiros iniciais proporcionaram identificar as adaptações ocorridas ao currículo para que se aplica-se a BNCC, também permitiram observar as similaridades entre ambos ao verificarmos a presença neles das pedagogias do “aprender a aprender” e no último (Currículo de 2019) a presença da pedagogia das competências. Buscou-se então em um segundo momento definir o que seriam as pedagogias do “aprender a aprender”, e isto se deu de acordo com a Pedagogia histórico-crítica. De modo que apoiados nas ideias de Saviani e Duarte, chegamos à essência do “aprender a aprender” que é a desvalorização da transmissão do saber objetivo e o esvaziamento dos conteúdos e do trabalho educativo (DUARTE, 2006). Tais ideias nos permitiram questionar de onde vieram as habilidades e assim delimitar duas definições possíveis a elas, sendo a primeira a do dicionário formal, e a segunda que se constrói da relação estabelecida com o termo competências que definimos aqui como um conjunto de ações de aprendizagem mobilizados para a apreensão de um método sobre o conhecimento, não necessariamente do conhecimento em si.

A partir disso identificou-se o termo habilidade(s) nas principais legislações brasileiras pós-redemocratização e nos currículos do estado de São Paulo (2010) e (2019), onde fica clara a instituição da segunda definição no corpo de seus textos.

Já caminhando para o fim deste trabalho procuramos através de um quadro de análise explorar e compreender o que compõem as habilidades, para isso fizemos um recorte do 1º e do 4º bimestre da disciplina de História do 6º ano e nele

concluímos sobre como a extensão do conteúdo proposto pelo Currículo de 2019 deu-se sem o devido cuidado, o que embora na teoria garanta uma maior amplitude de cobertura no espaço-tempo permitiu a diminuição do tempo pedagógico para o desenvolvimento dos conhecimentos anteriores e mesmo sobre a Idade Média em sua totalidade, gerando assim um esvaziamento dos conteúdos de modo geral. Isto quando ainda estamos tratando de um ‘plano perfeito’, mas a realidade se dá de forma diferente:

Embora a grade curricular defina a quantidade de aulas e disciplinas a ser trabalhada, a realidade presente no cotidiano não deixa que sejam cumpridas. Professores, no interior da sala de aula, passam grande parte do seu tempo realizando funções que não deveriam ser suas. No “chão da escola”, é onde expressam os principais desafios educacionais vindos da crise social (SILVA; BATISTA, p.186, 2021).

Assim posto, o professor ainda que se esforce para o cumprimento do conteúdo proposto pelo Currículo muitas vezes não o atinge por ter de lidar com situações e limitações que lhe surgem para além do trabalho pedagógico em sala de aula, uma vez que seus estudantes são concretos e existem em sua totalidade, não apenas como um fragmento de aluno alienado de si mesmo.

Além dessa incauta extensão de conteúdo, também identificamos nos Currículos a especificação de habilidades, fruto do esvaziamento dos conteúdos anteriores e que tem como último fim as avaliações externas, tal qual se colocam na BNCC. Reconhecemos portanto que esse tipo de construção de habilidade não visa à instrumentalização e emancipação do indivíduo, mas sim seu conformismo adaptativo em relação ao sistema do capital.

“[...] Um currículo fragilizado e recortado apenas com o objetivo de atender às avaliações externas não apresenta condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala.” (ZANK; MALACHEN, p.138, 2020).

Da mesma maneira, elencamos a falta do desenvolvimento do conhecimento objetivo em si, e, portanto, a ausência da possibilidade de estabelecer relações entre eventos ou mesmo efetuar uma interpretação crítica sobre os mesmos, posto que as habilidades não nos levam a uma compreensão do fato de maneira materialista-dialética, mas pressupõe apenas a identificação reprodutivista das informações no fatos históricos isolados.

Questiono por fim, a História que identificamos como ensinada através deste processo. Pois ainda que se diga, crítica e integralizadora guiando a construção da autonomia e da cidadania do indivíduo (SÃO PAULO, 2019) ela se mostra na verdade como uma mistura confusa entre a 1ª Geração da Escola dos Annales, essa que propõe a formação de uma teoria e metodologia da história a partir da prática do historiador, buscando instrumentalizar-se também por meio da interdisciplinaridade. E ao mesmo tempo mantêm o foco na História das Narrativas, essa da sucessão de grandes fatos e acontecimentos que se desenrolam passivos a população que não se veem como agentes coletivos de transformação e sujeitos históricos de ação, mas se colocam apenas como agentes individuais em seu próprio cotidiano. Não permitindo assim, a criação de mecanismos para a construção de um conhecimento que vise a dominação do conhecimento que os dominantes dominam (SAVIANI, 2010), e a superação da sociedade do capital.

O que, por fim, propomos é, portanto, um ensino de História integral e totalizante, que esteja a serviço da classe trabalhadora.

O ensino de História, no viés da pedagogia histórico-crítica, possibilita a ruptura da compreensão do pensamento subjetivo para o conhecimento objetivo sobre a concepção humana, filosófica e de mundo. A negação e omissão do ensino de História são a impossibilidade de compreensão do homem sobre si mesmo. (SILVA; BATISTA, p.187, 2021)

Da mesma forma como defendemos um currículo que explore não apenas as potencialidades e necessidades de cada um, como também “as potencialidades humanizadoras da cultura.” (DUARTE, p.141, 2018). E é nisto que acreditamos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos então este trabalho após longa busca pela definição e uso do termo habilidade, que chegamos ao seu fim com muito mais clareza do currículo que temos e do currículo que queremos para a escola pública. Os resultados encontrados sobre a configuração das habilidades nos currículos do estado de São Paulo de 2010 e de 2019, demonstraram a necessidade de tomarmos ciência da origem do termo, essa aqui mapeada a partir da legislação brasileira, de analisarmos o porquê de sua existência daquela forma, onde conseguimos delimitar uma definição para a coisa, e por fim, a necessidade de lutarmos pela instituição de um currículo escolar que vise verdadeiramente a superação não só das pedagogias do “aprender a aprender” por meio do ensino do conhecimento elaborado pela humanidade em sua totalidade, mas também das formas de relações sociais do capital.

Para que isso ocorra será preciso que a escola, esse espaço que ainda permite uma maior transformação social atualmente, garanta um currículo muito além das competências e habilidades, um currículo que se faça, de fato, emancipador.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 11 de dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 de dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 de dez de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abril de 1998.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf Acesso em: 17 de dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.4, de 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 17 de dez. de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 de dez. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF,

1998. 108 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 12 de dez. de 2022.

BUENO, Francisco Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa** - 11.ed./ 9.a tiragem. Rio de Janeiro: FAE, 1985.

DERISSO, J. L. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica**. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.51-61, 2010. 191 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-04.pdf> Acesso em: 18 de dez. de 2022

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001

DUARTE, N. **O Currículo em tempos de obscurantismo beligerante**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

DUARTE, N. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. jul. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf. Acesso em: 22 de dez. 2022.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações liberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MARIN, A. J. **Técnicas do trabalho de investigação em educação**: Em destaque o roteiro para análise documental inicial. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

ORSO, P. J. **Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica revolucionária**. In: Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores / MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. F. A.; SILVA, J. C. (org.). - Campinas, SP: Armazém do Ipê, p.67-86, 2018

PATÍÑO, T. Z. S. **O contexto de competências no conceito do currículo oficial paulista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, p.139. 2020.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2001.

ROVAL, E. (Org.) **Competência e competências**: contribuições críticas ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Estado) – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual – São Paulo : SE, 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>>. Acesso em: 5 de dez de 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, 2019. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em: 5 de dez de 2022.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista e Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 26 de dez. de 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, J. C. **A Pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes**: contribuições para pensar a escola pública. In: Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores / MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. F. A.; SILVA, J. C. (org.). - Campinas, SP: Armazém do Ipê, p.23-36, 2018.

SILVA, J. C.; BATISTA, E. **Ensino de História e emancipação humana**: Contribuições para pensar a escola pública contemporânea. In: História: espaços, poder, cultura e sociedade / Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa - PR: Atena, p.176-188, 2021. Disponível em: <http://precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack1000.pdf#page=190> . Acesso em: 20 de dez. de 2022

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALACHEN Julia. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica**. In: A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular / Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, (org.). – Campinas, SP: Editora Autores Associados, p. 131-160, 2020.

ANEXOS

ANEXO A - Quadro de Conteúdos e Habilidades de História: 6º ANO - 1º Bimestre. Currículo do Estado de São Paulo (2010)

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º bimestre	Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da história As linguagens das fontes históricas • Documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas A vida na Pré-história e a escrita Os suportes e os instrumentos da escrita
	Habilidades
1º bimestre	• Compreender fenômenos de natureza histórica • Reconhecer os acontecimentos históricos em sua temporalidade, estabelecendo relações de anterioridade e posterioridade • Reconhecer as diferentes formas histórico-sociais de marcação do tempo • Compreender que a construção do conhecimento histórico está vinculada a informações de natureza variada • Identificar a existência das diferentes linguagens das fontes históricas • Reconhecer a importância da escrita, identificando seus diferentes suportes ao longo da história • Elaborar o conceito de memória, reconhecendo sua importância para a construção do conhecimento histórico • Desenvolver o espírito investigativo e a autonomia ao buscar dados e informações

Fonte: SÃO PAULO – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual – São Paulo : SE, p.39, 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>>. Acesso em: 29 de dez de 2022.

ANEXO B - Quadro de Habilidades e Objetos de conhecimento de História: 6º
ANO - 1º Bimestre. Currículo Paulista (2019)

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI01A) Identificar as diferentes noções de tempo (cronológico, da natureza e histórico). (EF06HI01B) Identificar as diversas formas de notação do tempo (calendários diversos e outros artefatos), bem como as distintas formas de periodização da história. (EF06HI01C) Reconhecer que a organização do tempo é construída culturalmente, de acordo com a sociedade e do seu contexto histórico.	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI02A) Identificar a importância das fontes históricas para a produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (EF06HI02B) Analisar a importância das diferentes linguagens (visual, oral, escrita, audiovisual, material e imaterial) em diferentes sociedades e épocas.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI03A) Identificar as hipóteses científicas para o surgimento da espécie humana, tendo em vista sua historicidade. (EF06HI03B) Analisar o significado das explicações mitológicas para o surgimento do ser humano, tendo em vista sua historicidade.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
História: tempo, espaço e formas de registros	6º	(EF06HI04) Identificar e analisar as teorias sobre a origem do homem americano.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Currículo Paulista, p. 469-470, 2019. Disponível em:

<<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em: 29 de dez de 2022.

ANEXO C - Quadro de Conteúdos e Habilidades de História: 6º ANO - 4º Bimestre. Currículo do Estado de São Paulo (2010)

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
4º bimestre	O fim do Império Romano • As migrações bárbaras e o cristianismo As civilizações do Islã (sociedade e cultura) • A expansão islâmica e sua presença na Península Ibérica Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval
	Habilidades
4º bimestre	• Identificar as principais causas e características dos movimentos de migração que caracterizaram o processo histórico de ocupação territorial • Identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais • Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio cultural, reconhecendo suas manifestações e inter-relações em diferentes sociedades • Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais • Reconhecer os elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade • Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais • Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição • Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações • Identificar, a partir de mapas e documentos iconográficos, as principais características das formações sociais

Fonte: SÃO PAULO – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual – São Paulo : SE, p.42, 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>>. Acesso em: 29 de dez de 2022.

ANEXO D - Quadro de Conteúdos e Habilidades de História: 6º ANO - 4º Bimestre. Currículo Paulista (2019)

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África); Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África); Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI18) Analisar o papel do cristianismo na cultura, na política e na sociedade, durante o período medieval.	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI21*) Identificar as características e trajetórias do Cristianismo, do povo hebreu e do povo árabe, estabelecendo as relações do mundo medieval cristão com o mundo árabe, com o Império Otomano e com as populações judaicas.	O papel das religiões na política, na economia, cultura e sociedade no período medieval
Trabalho e formas de organização social e cultural	6º	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, p. 472-473, 2019. Disponível em:

<<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em: 29 de dez de 2022.