

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo  
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v24.2069>

# DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS: ENFRENTAMENTO E DISPUTAS POSSÍVEIS A PARTIR DA BNCC

Jaqueline Rabelo de Lima, Luis Távora

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1999>

Submetido em: 2021-03-16

Postado em: 2021-03-17 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

**DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS: ENFRENTAMENTO E DISPUTAS POSSÍVEIS A PARTIR DA BNCC****JAQUELINE RABELO DE LIMA**<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9840-8148>**LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO**<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>

**RESUMO:** A elaboração dos documentos curriculares pelos estados e Distrito Federal, demandada pelo MEC, a partir de 2018, embora represente mais uma etapa de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e toda a imposição associada ao documento, também se configurou como oportunidade para que os entes federados materializem o enfrentamento propositivo ao documento normativo federal. Nesse contexto, este trabalho objetivou avaliar como os estados e o Distrito Federal apresentaram o componente de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental nos documentos Estaduais. Foram avaliados itens caros ao ensino de ciências, como a contextualização e a interdisciplinaridade, além de questões mais gerais, como a denominação do documento, o grau de autonomia atribuído às escolas e professores(as), os apontamentos de metodologia, estratégias de avaliação e o tratamento das questões associadas ao ensino por competência, propostos pela BNCC. Foi possível evidenciar grande diversidade de entendimento do documento normativo federal, de modo que alguns estados avançam para superação de algumas das principais amarras da BNCC, propondo documentos curriculares que se assemelham a diretrizes gerais, portanto, dão liberdade às redes/escolas, às/aos docentes e outros que optaram pela adoção quase integral da BNCC.

**Palavras-chave:** Currículo, Ciências da Natureza, Trabalho Docente.

**STATE CURRICULUM DOCUMENTS: POSSIBLE CONFRONTATION AND DISPUTES FROM THE BNCC**

**ABSTRACT:** The elaboration of curriculum documents by the states and the Federal District, demanded by the MEC, from 2018, although it represents another stage of implementation of the Common National Curricular Base (BNCC) and all the imposition associated with the document, also configured itself as an opportunity for the federated entities to materialize the propositional confrontation to the federal normative document. In this context, this study aimed to evaluate how the states and the Federal District presented the component of Nature Sciences for Elementary School in the state documents. Items expensive to the teaching of science were evaluated, such as contextualization and interdisciplinarity, as well as more general issues, such as the name of the document, the degree of autonomy given to schools and teachers, the notes on methodology, assessment strategies and the treatment of issues associated with teaching by competence, proposed by the BNCC. It was possible to evidence a great diversity of understanding of the federal normative document, so that some states move forward to overcome some of the main constraints of the BNCC, proposing curriculum documents that resemble general guidelines, therefore, give freedom to networks, schools, teachers and others who opted for the almost full adoption of the BNCC.

**Keywords:** Curriculum, Natural Sciences, Teaching Work.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, Brasil. <[jaqueline.lima@uece.br](mailto:jaqueline.lima@uece.br)>

<sup>2</sup> Universidade Federal Ceará. Fortaleza, CE, Brasil. <[luistavora@uol.com.br](mailto:luistavora@uol.com.br)>

## **DOCUMENTOS CURRICULARES ESTATALES: POSIBLES ENFRENTAMIENTOS Y DISPUTAS DE LA BNCC**

**RESUMEN:** El planeamiento de documentos curriculares a cargo de los estados y del Distrito Federal, requerido por el MEC, a partir de 2018, aunque represente una etapa más de implementación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la fuerte imposición asociada al documento, también se convierte en una oportunidad para que las entidades federadas materialicen la confrontación propositiva al documento normativo federal. Así pues, este ensayo tuvo como objetivo evaluar cómo los estados y el Distrito Federal presentaron el componente de Ciencias de la Naturaleza para la Educación Primaria en los documentos estatales. Se han evaluado elementos queridos por la enseñanza de las ciencias, como la contextualización y la interdisciplinariedad, así como cuestiones más generales, como el nombre del documento, el grado de autonomía concedido a los centros y a los profesores, las notas sobre metodología, las estrategias de evaluación y el tratamiento de las cuestiones asociadas a la enseñanza por competencias, propuestas por la BNCC. Se evidenció una gran diversidad de comprensión del documento normativo federal, tal que algunos estados avanzan para superar algunas de las principales limitaciones de la Base, proponiendo documentos curriculares que se asemejan a las orientaciones generales, por lo tanto, que dan libertad a las redes, escuelas, profesores y otros que optaron por la adopción casi total de ella.

**Palabras clave:** Currículo, Ciências de la Naturaleza, Trabajo Docente.

## INTRODUÇÃO

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino fundamental e Médio, respectivamente, em dezembro de 2017 e 2018, resultou na instituição de um programa do Ministério da Educação, intitulado ProBNCC, instituído pela portaria N° 331/2018 do MEC (BRASIL, 2018). Esta portaria estabeleceu as diretrizes, parâmetros e critérios para implementação de uma base comum e o regime de colaboração que seria instalado a partir daquele momento, para que todos os estados e o Distrito Federal (DF) revisassem ou elaborassem seus currículos, alinhados ao documento. Diante disso, cabe-nos contextualizar as condições nas quais o documento normativo foi aprovado, num governo que assumiu o poder após um golpe implementado em 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita dois anos antes.

A retirada da presidenta do governo resultou em significativas modificações na equipe que trabalhou na elaboração do documento, considerado como “terceira versão”, que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e que apresentava grandes diferenças das versões iniciais (primeira e segunda), principalmente no que concerne as suas concepções. A mudança de governo também teve influência na composição do próprio CNE, de modo que, durante as discussões para aprovação do documento final da BNCC, em dezembro de 2018, apenas três conselheiras apontaram as inconsistências e manifestaram votos contrários à aprovação do documento (AGUIAR, 2018).

Ainda no início de 2018, no dia 22 de março, foi publicada a Portaria do MEC n° 268 (BRASIL, 2018), que criou o Comitê Nacional de Implementação da BNCC. Em 2019, o Ministério da Educação, publicou a Portaria MEC n° 756, de 3 de abril de 2019, para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2019).

Com a implementação do programa ProBNCC, todos os estados e o Distrito Federal (DF) iniciaram o processo de revisão e/ou escrita de seus documentos curriculares. Em função do aporte financeiro do referido programa, os estados compuseram sua equipe de redatores, usando diferentes estratégias de composição; em alguns casos, foram incluídos como redatores apenas professores da educação básica e, em outros, as equipes mesclaram professores de universidades nessa composição. Durante o ano de 2018 essas equipes dedicam-se à escrita dos documentos curriculares estaduais e, em 2019, após aprovação pelos respectivos conselhos estaduais de educação, as redes de ensino iniciaram a etapa de implementação.

Cabe-nos ressaltar que, embora os documentos tenham sido elaborados à luz da BNCC, a escrita dos documentos estaduais configurou-se como uma oportunidade para que as unidades federativas e o DF pudessem imprimir suas marcas e apresentar as concepções assumidas, de modo que princípios, como contextualização, interdisciplinaridade, autonomia docente e avaliação, puderam ser ampliados, a partir do entendimento de cada estado.

Num país com dimensões continentais, imensa diversidade cultural, enormes desigualdades sociais, diferentes condições de acesso e permanência na escola, entre tantas outras marcas que nos caracterizam, o estabelecimento de um documento curricular, como a BNCC, com pretensão de configurar-se como norte para a Educação Básica, suscita disputas e impõe a necessária resistência, de modo a garantir a autonomia para estabelecimento do processo educacional socialmente referenciado e comprometido com a formação integral dos indivíduos.

Vários autores apontam inconsistências com a implementação de um documento que se apresenta como meio de reduzir as desigualdades e garantir uma educação de qualidade em todo o Brasil. Para Girotto (2019), a iniciativa é pertinente, mas esta deve estar vinculada às demais questões sociais do país, sob o risco de que “qualquer mudança curricular se torna letra morta” (GIROTTI, 2019, p. 17).

Outro ponto discutido por pesquisadores da área de currículo, como Lopes (2015), Moura, Camel e Guerra (2010), diz respeito à padronização suscitada pela BNCC. Essa *standardização* atende, entre outros, ao propósito de facilitar a elaboração de matrizes de avaliação de larga escala e ditar regras para formação de professores. Nesse item em especial foi concretizado no Brasil com a publicação da resolução do Conselho Nacional de Educação N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento normativo, que também está recebendo uma série de críticas de associações de professores e pesquisadores da área de educação, associa de modo veemente a formação de professores à BNCC da Educação Básica, apontando, no Art. 2º que “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” [...] (BRASIL, 2019). Tal associação intrínseca esvazia a formação de conteúdos e conceitos próprios da área e, mesmo dos saberes próprios da docência.

A Resolução chega a indicar no inciso II do Art. 11, que trata da distribuição da carga-horária, que das 3200 mínimas para o curso de licenciatura, 1600 horas devem ser destinadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos (BRASIL, 2019). Desta, pode-se inferir o esvaziamento da ciência relacionada à área específica que deve, segundo esse regulamento, se limitar aos conteúdos previstos na BNCC da Educação Básica.

Macedo (2014) acrescenta que essa padronização atende demandas de agentes sociais privados, que “buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos” (MACEDO, 2014, p. 1533), ratificando que o currículo está em constante disputa.

Nesse contexto, argumentamos que defender a escola pública de qualidade, garantir acesso e permanência, disputar espaço político na busca por equidade são demandas urgentes, mas nenhuma política (documentos) reguladora pode desconsiderar os enormes contratos sociais de nosso país, como nos alerta Giroto (2019): “Diante da violência que dizima tantos jovens em nosso país, é preciso que tenhamos a coragem de defender a escola pública como território de produção da vida, em toda a sua plenitude e potência” (GIROTO, 2019, p. 19).

Sendo os documentos curriculares os definidores das concepções e princípios adotados por toda a rede de ensino no estado, de modo a gerir/influenciar a proposição/implementação, não só de políticas de formação, mas também atuando diretamente no trabalho docente, este estudo se propôs a avaliar os Documentos Curriculares Estaduais de Ciências da Natureza (DCE-CN), aprovados e publicados pelas secretarias estaduais de educação até maio de 2020.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A análise dos documentos teve caráter qualitativo, e o método utilizado para a execução dessa etapa foi a análise documental comparativa, que teve como objetivo a “obtenção de dados e informações presentes em documentos para a compreensão de um determinado fenômeno”, conforme apontado por (KRIPKA, SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 243).

Os documentos curriculares foram coletados nos sites das secretarias/conselhos estaduais de educação dos estados ou diretamente com os redatores, e analisados de forma subjetiva, utilizando-se como referências os itens apontados na BNCC, a partir dos quais foram elaboradas perguntas norteadoras, que balizaram a avaliação de cada documento.

Assim, durante a análise de cada documento procuramos identificar: como os documentos foram nomeados? Como e, se foram incluídos objetos e objetivos específicos? Habilidades da BNCC foram desmembradas, adicionadas? Estas habilidades foram relacionadas às competências específicas do componente de Ciências da Natureza e/ou competências gerais da BNCC? O documento aponta a necessidade de contextualização e interdisciplinaridade, indicando proposições de inserção? São apresentadas proposições metodológicas de avaliação? Qual o grau de liberdade propositiva dos professores(as)/escolas e redes de ensino?

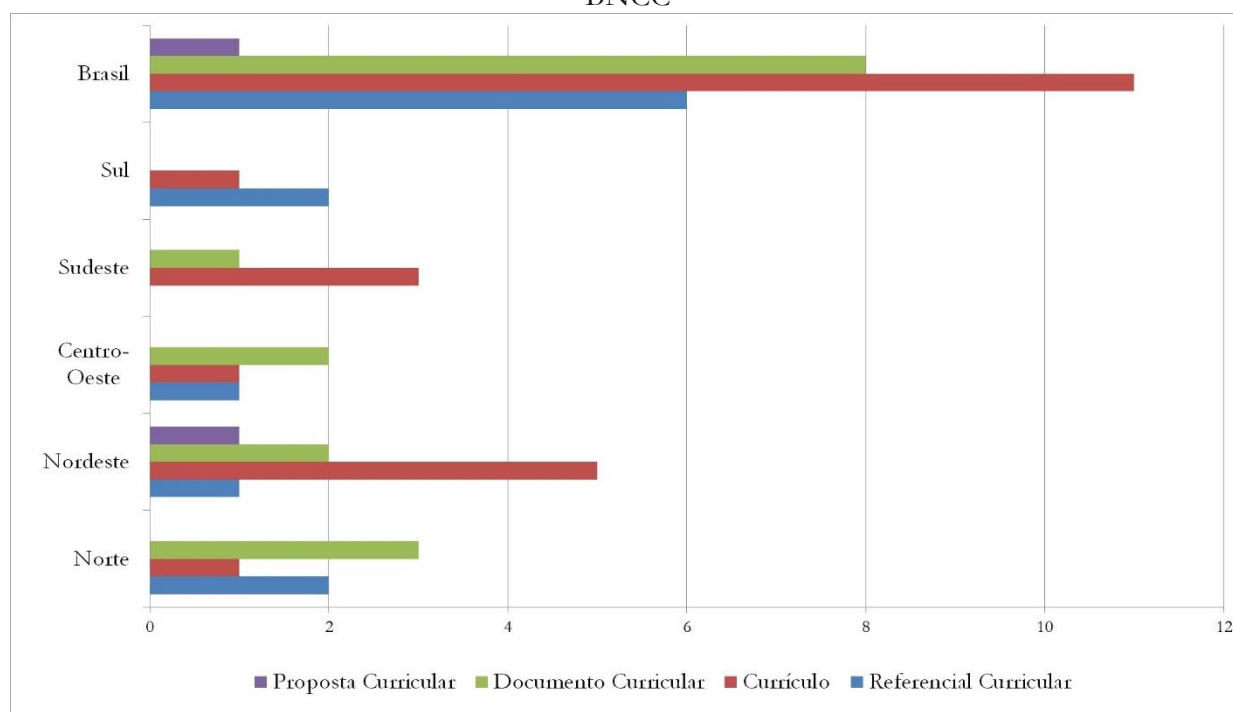
Destacamos, ainda, que, embora os resultados tenham sido apresentados em gráficos, “na pesquisa qualitativa existe uma subjetividade que não pode ser traduzida em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70), de modo que as discussões fazem inferências que avançam para além da interpretação numérica dos resultados, objetivando descrever fidedignamente o que foi apontado em cada documento.

## ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS

Foram analisados qualitativamente todos os documentos curriculares, na parte referente aos componentes de Ciências da Natureza, publicados até maio de 2020, totalizando 26 documentos (25 estados e o Distrito Federal)<sup>3</sup>.

Nossa análise foi iniciada avaliando como cada estado nomeou seu documento (Gráfico 01). Mesmo reconhecendo que as concepções assumidas por cada Ente Federado não possa ser deduzida a partir da nomenclatura escolhida, assumimos aqui que essa escolha aponta um possível caminho adotado.

Gráfico 01- Nomenclaturas adotadas pelos estados para nomear documentos elaborados a partir da BNCC



Fonte: elaborada pelos autores.

Dentre os 26 documentos avaliados, apenas um estado utilizou a terminologia Referencial Curricular, e a maioria 11/26 optou pela terminologia Currículo. Não temos a pretensão de adentrar ou discutir as teorias do currículo, posto que não é este o objetivo deste trabalho, mas entendendo que os termos utilizados para nomear os documentos representam, em grande medida, as intencionalidades assumidas, foi possível evidenciar que nos casos em que o termo currículo foi utilizado o documento apresenta como característica marcante a indicação de metodologias, estratégias de avaliação e, em alguns casos, proposições de atividades, de modo a pautar o trabalho docente, o que pode contribuir para a redução da autonomia da escola e, principalmente, do professor(a), que se vê instado(a) a seguir as proposições/receitas apresentadas.

Nesse contexto, a proposição de currículos que se assemelham a receituários de conteúdos e estratégias de avaliação configura-se como retrocesso, uma vez que, como nos aponta Arroyo (2019), na elaboração de uma proposta curricular devem-se considerar as disputas, sujeitos e toda amplitude de questões sociais e políticas, com destaque para as mudanças ocorridas nas demandas desses sujeitos, tais

<sup>3</sup> Até a conclusão desse trabalho apenas o estado de Rondônia ainda não tinha publicado seu documento curricular.

como o reconhecimento de seu lugar de fala, seus contextos e práticas sociais, sobretudo no que se refere ao trabalho docente. O autor acrescenta ainda que “nossa história docente é inseparável da nossa história humana e social dos(das) educandos(das) com quem trabalhamos (ARROYO, 2019, p. 29).

O autor destaca, ainda, que, embora o trabalho docente em nenhuma hipótese seja controlado/circunscrito/atrelado às orientações das instâncias regulatórias, estas exercem grande poder limitante, podendo reduzir/delimitar/bloquear práticas educacionais autônomas, a exemplo do que ocorreu no Brasil durante a ditadura militar, iniciada com o golpe de 1964, e a implementação de políticas neoliberais a partir década de 1990 (ARROYO, 2019).

Considerando ainda que “nenhuma proposta curricular é neutra ou desinteressada” (RIBEIRO, 2010, p. 133), a elaboração de documentos curriculares excessivamente prescritivos pode delimitar o trabalho do professor e, mais, podem atuar como instrumento de controle do que se ensina, a partir de projetos políticos com intencionalidades bem definidas.

Pode-se ainda inferir que as terminologias Referencial curricular, Documento curricular e Proposta curricular tenham sido escolhidas com o objetivo de dar maior liberdade de ação ao professor para o fazer docente, contudo evidencia-se diferentes concepções de currículo para o Ensino de ciências, como no caso de um estado que nomeou sua proposta como Documento Curricular, mas apresentou os conteúdos divididos em bimestres, numa clara proposição de planejamento de atividades. Isto posto, ratifica-se que a nomenclatura, embora possa indicar o direcionamento dos estados frente às escolhas curriculares, pode não representar de modo fiel as concepções assumidas por esses.

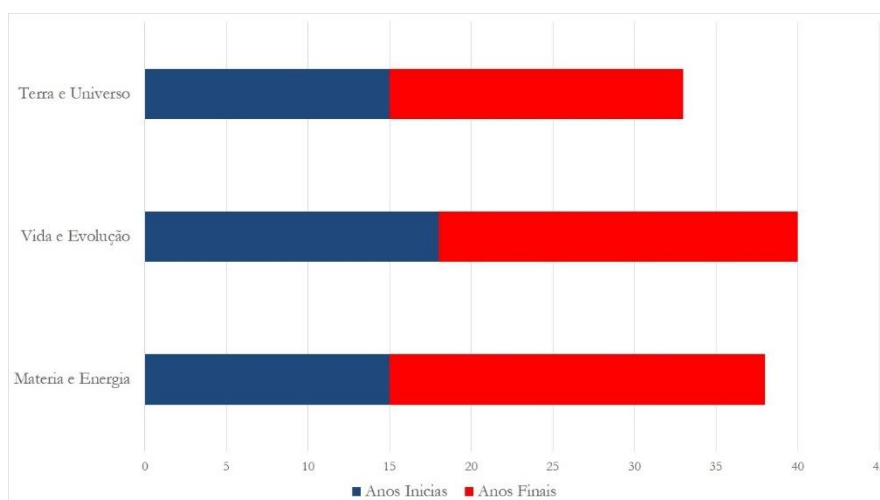
Nesse contexto, a implementação de documentos curriculares elaborados a partir de uma Base Nacional Comum pode configurar-se como fator limitante da contextualização e do desenvolvimento de práticas a partir das experiências e dos diferentes contextos sociais/culturais e políticos que marcam a imensa diversidade de um país que, além de dimensões continentais, é marcado por diferentes histórias de ocupação do território.

Também analisamos como foi interpretado, por cada estado, o ensino proposto na BNCC, baseado em competências e habilidades. Embora a proposição de ensino por competências não seja uma novidade nos documentos oficiais, aparecendo desde a década de 1990, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais na BNCC, estas competências aparecem como eixo norteador do processo de ensino, pois, segundo a Base Nacional Comum Curricular, as aprendizagens essenciais “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

O Ministério da Educação, por meio de profissionais que trabalharam na elaboração/implementação da BNCC, tem argumentado que a definição de competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em todas as escolas do país configura-se como um meio de reduzir as desigualdades do sistema educacional brasileiro, contudo, como argumenta Girotto (2019), o documento não avança em outras questões essenciais para a redução dessas desigualdades, não tratando das variáveis que impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

No texto da BNCC, referente ao Ensino Fundamental, o componente Ciências da Natureza apresenta 111 habilidades, divididas em três unidades temáticas-, matéria e energia; vida e evolução; terra e universo-, distribuídas conforme Gráfico 02:

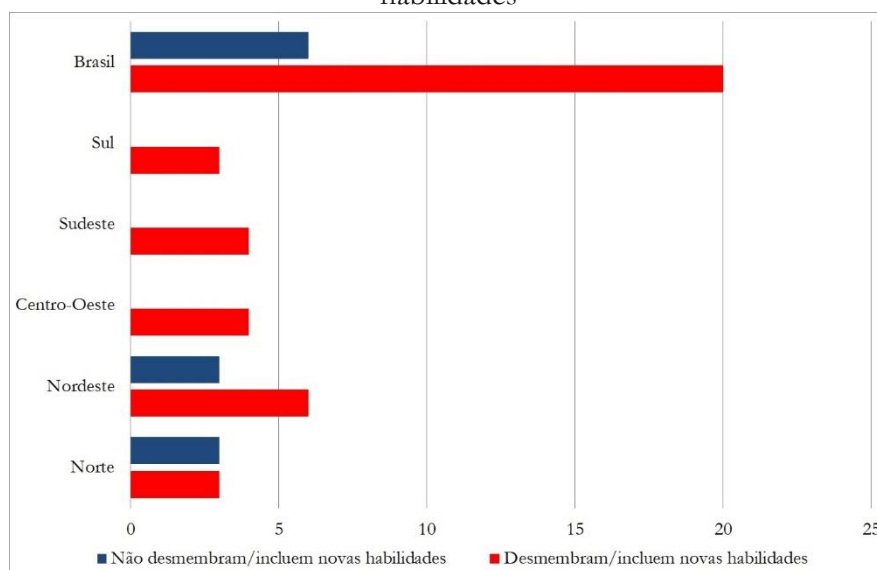
Gráfico 02- Distribuição das habilidades da BNCC nos três eixos temáticos do componente Ciências da Natureza



Fonte: elaborada pelos autores.

Utilizando a BNCC-EF como documento norteador, os estados optaram por diferentes caminhos na adoção das competências e habilidades. A maioria (20/26) dos documentos curriculares estaduais analisados desmembrou ou criou novas habilidades para o componente curricular de Ciências da Natureza, conforme apresentado no Gráfico 03.

Gráfico 03: Distribuição quantitativa dos estados que optaram por desmembrar/elaborar novas habilidades



Fonte: elaborada pelos autores.

Dentre os vinte (20) documentos que optaram por elaborar/desmembrar novas habilidades, destacamos os casos do estado do Amazonas (Referencial Curricular Amazonense, 2021), que incluiu, além de novas habilidades, uma nova Unidade Temática - Ser Humano, Saúde e Sociedade, e o Estado do Pará que fez opção por uma nova configuração organizacional, na qual o documento foi dividido em ciclos que se relacionam com os objetos de estudo de cada componente da matriz curricular. Esses eixos estruturantes se subdividem em sub eixos que, por sua vez, desencadeiam os objetivos de aprendizagem e as habilidades (Documento Curricular Pará, 2020).

Mesmo quando os documentos apresentam estrutura geral diversa da BNCC, foram mantidas as premissas presentes no documento normatizador, com descrição de habilidades e competências, uma vez que, como apontamos antes, este é um documento de caráter regulamentador, a partir do qual os entes federados devem elaborar seus documentos curriculares, mas sem possibilidade de dispensá-lo. Cabe-nos então a reflexão sobre o enfrentamento possível frente a tais normativas: seria possível optar por outro percurso pedagógico que não o apoiado em competências e habilidades? O estudo dos documentos curriculares estaduais permitiu inferir que sim, como nos casos de estados que

incluiram objetivos de aprendizagem e/ou objetos específicos de conhecimento, descrevendo em seus textos introdutórios essa nova concepção.

Dentre os seis (06) estados que optaram por não incluir/desmembrar as habilidades propostas na BNCC, destacamos o Acre (Currículo de Referência Único do Acre, 2021), que optou por associar as habilidades a objetivos, contudo sem manter a organização a partir de Unidades temáticas proposta na BNCC. Nessa nova configuração, o referido estado optou por apresentar os conteúdos associados a cada objetivo, as estratégias metodológicas e propostas avaliativas. Ressaltamos ainda que este documento foi nomeado como *currículo*, apresentando-se quase como uma sequência didática pronta para aplicação dos docentes, opção que pode imprimir um “engessamento” e conseqüente redução da liberdade docente.

A formação baseada em competências está longe de ser consenso entre professores e pesquisadores da área de ensino, isto porque, como Rovai (2010) ressalta, esta escolha pode direcionar para um processo de ensino com foco tecnicista, de modo a desconsiderar as dimensões políticas, éticas e estéticas que devem ser asseguradas na promoção de uma educação integral. Para Dourado e Oliveira (2018), a lógica de uma aprendizagem baseada em competências, apresentada na BNCC, referente ao Ensino Fundamental, aprovada em dezembro de 2017, reforça uma “concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Melo e Morachi (2019) acrescentam que um dos marcos do ensino baseado em competências é “o esvaziamento dos conteúdos formativos em nome de uma série de competências tácitas e comportamentais, que se tornam o objetivo da educação escolar e das reformas educativas neoliberais” (MELO; MAROCHI, 2019, p. 13). Com isso, ocorre que, na perspectiva do ensino baseado em competência, verifica-se o entendimento geral de que basta “saber fazer”, ser “competente para”, o que dispensaria a necessidade de aprofundamento teórico. A elaboração de currículos baseados em competências configura-se ainda como mais uma estratégia para facilitar a elaboração de avaliações de larga escala, a exemplo do que corre nos Estados Unidos (MACEDO, 2017).

Uma concepção que dispensa um aprofundamento teórico é extremamente prejudicial para qualquer área do conhecimento, mas é preciso ressaltar que, no campo das ciências da natureza, que tem uma linguagem própria, com avanços diários e aplicações tácitas na vida cotidiana, a falta de conhecimento teórico pode contribuir para a disseminação de informações que, além de falsas, podem causar sérios prejuízos à sociedade, como evidenciado durante a epidemia da Covid-19, quando assistimos inúmeros casos de divulgação, por exemplo, de prescrições profiláticas sem comprovação científica, sendo amplamente compartilhadas, replicadas e, ainda, defendidas, o que é mais agravante.

Na BNCC, além das competências específicas de cada componente, são apresentadas as chamadas competências gerais que, segundo o documento, devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica. Uma das estratégias para efetivar essa ação consiste em relacionar as habilidades aos objetos específicos e, em última instância, com os conteúdos/conhecimentos próprios das ciências. Dentre os documentos analisados, uma pequena minoria (04/26) realizou essa associação. A ausência de relação pode resultar o negligenciamento de algumas competências em relação a outras que podem ganhar destaque no currículo, o que pode ser reproduzido em todo o documento, em alguns componentes de modo mais evidentes, ou, ainda, em determinada etapa de ensino.

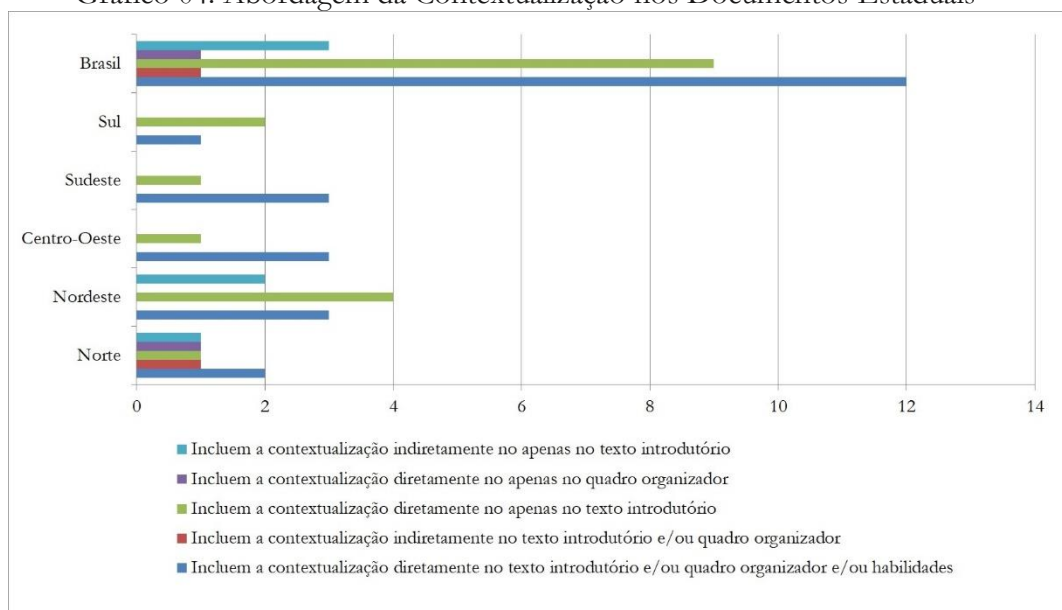
Também foram poucos os documentos curriculares (3/26) que incluíram objetos específicos associados às habilidades propostas pela BNCC. Essa inclusão, quando realizada, configurou-se como importante estratégia para superação do esvaziamento teórico evidenciado no documento de referência, sobretudo na parte referente aos anos finais do Ensino Fundamental, nos quais assuntos tradicionalmente abordados foram suprimidos ou apenas margeados, a exemplo do que ocorreu com temáticas associadas à zoologia, botânica e fisiologia humana.

Esse esvaziamento conceitual associado à opção de um currículo baseado em competências e habilidades pode reforçar um caráter tecnicista, no qual o ensinar, obrigatoriamente, se relaciona ao saber fazer algo, em contrapartida ao conhecimento da ciência, suas teorias, estruturas e conceitos, ação indispensável para que o indivíduo possa atuar como protagonista da construção de aprendizado de modo que, partindo dos conhecimentos próprios das ciências, atuem como agente de transformação a partir de suas demandas.

Outra concepção apresentada como uma das mais caras na BNCC diz respeito à contextualização e a interdisciplinaridade que, segundo o documento, deve ser contemplada nos currículos de todos os estados, tendo em vista a necessidade de “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares” e “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares” (BRASIL, 2018, p. 16). No documento em questão, interdisciplinaridade e contextualização são apontadas como estratégias de “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende” (BRASIL, 2018, p. 15), assim, ambos os conceitos estão presentes em todos os documentos curriculares avaliados neste trabalho.

Quase metade dos documentos analisados (12/26) incluía a contextualização diretamente no texto introdutório e/ou quadro organizador e/ou nas habilidades, conforme apresentado no Gráfico 04.

Gráfico 04: Abordagem da Contextualização nos Documentos Estaduais



Fonte: elaborada pelos autores.

A contextualização é fundamental para que se dê significado ao que é ensinado e, conseqüentemente, ao que se aprende. É indispensável que se considere o que o estudante traz consigo, suas vivências e saberes. Estudos apontam que abordagens contextualizadas e interdisciplinares facilitam a compreensão de conceitos e podem contribuir de maneira positiva no processo de ensino e aprendizagem (CHICÓRA; CAMARGO, 2017).

A importância da contextualização tem sido referendada por vários autores. Para Costa e Lopes (2018, p. 302), “A inserção do conhecimento escolar em um dado contexto [...] pode dar sentido político ao que se aprende, faz parte das disputas de sentido visando significar o que vem a ser currículo”. Contudo, muitas vezes, contextualizar é compreendido de modo equivocado como utilizar o meio no qual o estudante está inserido. Como exemplo didático, apontamos o que ocorre com frequência nas aulas de ciências, quando o simples ato de indicar um exemplo, como determinado modelo de parasitismo característico da região semiárida, um tipo de solo, vegetação, dentre outros, são encarados como suficientes para a contextualização da temática.

Um ensino contextualizado coloca o estudante, sua realidade, vivências e saberes no centro do processo. Cabe-nos destacar que essa mudança de foco não exclui a necessidade de abordagens do “novo”, do diferente. No caso do nosso exemplo, um estudante do seminário vai apresentar seus conhecimentos sobre a fauna e flora local; isso será o ponto de partida para o processo de aprendizagens relacionadas à temática, no entanto, não pode ser dispensada a necessidade de abordagens, por exemplo, dos demais biomas do Brasil e do mundo. Como nos aponta Moura, Camel e Guerra (2020), “[...] buscar a convergência entre o local e o global, entendidos não como opostos, mas como extensões um do outro, pode ser um caminho frutífero para promover discussões sobre ciência, potencialmente mais relevantes aos diferentes conjuntos de estudantes” (MOURA, CAMEL; GUERRA, 2020, p. 17).

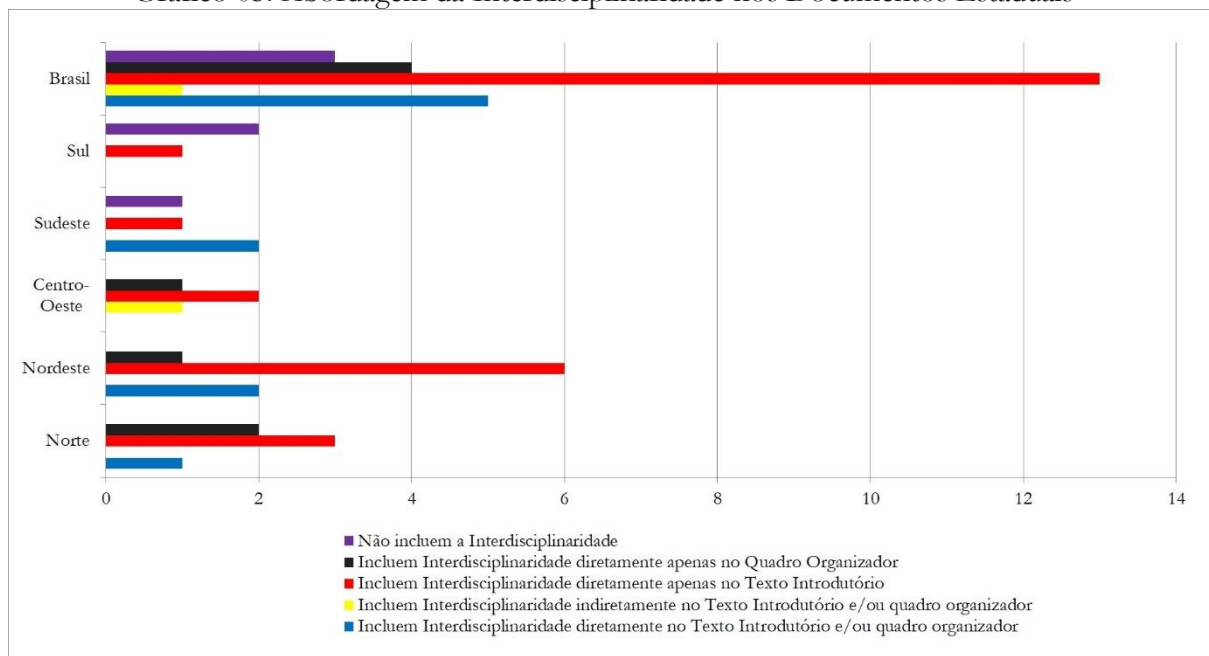
Considerar as vivências/conhecimentos/saberes dos estudantes tem efeito sinérgico positivo para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estes se sentem motivados a participar das discussões, já que agora se reconhecem como parte central delas, e não meros espectadores.

Nesse contexto, a implementação de documento curricular nacional de caráter normativo, como a BNCC, representa um retrocesso para implementação de ações/práticas contextualizadas, uma vez que, como nos aponta Lopes (2019), o currículo precisa fazer sentido para os sujeitos, assim, deve ser construído por estes a partir de suas demandas, que não são homogêneas.

Ressalta-se, ainda, que a contextualização e a interdisciplinaridade, assim como qualquer outra ação no ambiente escolar, não se consolidam sem o efetivo envolvimento docente, como nos alerta Leite e Wenzel (2020), ao afirmarem que a introdução dos termos nos documentos oficiais não garante a realização desses processos.

A Interdisciplinaridade foi apontada na grande maioria dos documentos avaliados (23/26), e mesmo aqueles que não o fizeram de modo direto apresentaram indicações que remetem a esse conceito. Metade do documento apresentou a importância da interdisciplinaridade já no texto introdutório, outros estados optaram por trazer o conceito no quadro organizador ou em ambos, conforme apresentado no Gráfico 05.

Gráfico 05: Abordagem da Interdisciplinaridade nos Documentos Estaduais



Fonte: elaborada pelos autores.

A interdisciplinaridade se apresenta como estratégia para a superação da disciplinaridade curricular e, aliada à contextualização, torna-se fundamental para que o estudante tenha ampla compreensão das temáticas abordadas, refletindo sobre ela e, mais importante, atuando como agente de transformação em seu espaço social. Destaca-se, ainda, o que aponta Krasilchik (2008), para quem o caráter interdisciplinar relaciona-se estreitamente com o nível de alfabetização científica promovido por determinada estratégia de ensino.

Uma abordagem interdisciplinar pode contribuir, entre outros, para a superação de problemas relacionados à carga horária, muito frequente nas aulas de ciências, uma vez que, a partir da perspectiva interdisciplinar podem ser abordadas questões que no contexto disciplinar estariam relacionadas à matemática, geografia e história, por exemplo. Essa superação da fragmentação disciplinar é fundamental para que o estudante perceba como os saberes próprios da educação formal relacionam-se a sua vida real, uma vez que na vida cotidiana os problemas/demandas não estão separados em disciplinas, mas ocorrem sempre em contextos interdisciplinares.

Contudo, como apontado por Lopes (2019, p. 63), as disciplinas escolares não são “boas” ou “ruins”, “certas” ou “erradas” em si, são instituições educativas com as quais é negociada a

“significação da política”, de modo que a substituição de uma concepção disciplinar por uma interdisciplinar requer modificações nas práticas e, conseqüentemente, na formação docente, não representando, em si, uma mudança de concepção e atitude.

É importante destacar que no que diz respeito à interdisciplinaridade, a BNCC assumiu concepções diferentes na parte do documento destinada ao Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2017 e na fração dedicada ao ensino médio, publicada no fim de 2018.

Como apontado, quando da votação no CNE, em dezembro de 2017, pelas conselheiras Márcia Ângela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman, do que foi chamado terceira versão da BNCC, e trazia apenas a parte referente ao Ensino fundamental, a aprovação de um documento incompleto resultou, como antecipado no voto das conselheiras, num documento fragmentado, desconexo e que fragiliza a formação integral dos estudantes, atentando ainda contra a organicidade da Educação Básica (AGUIAR, 2018, p. 22-23).

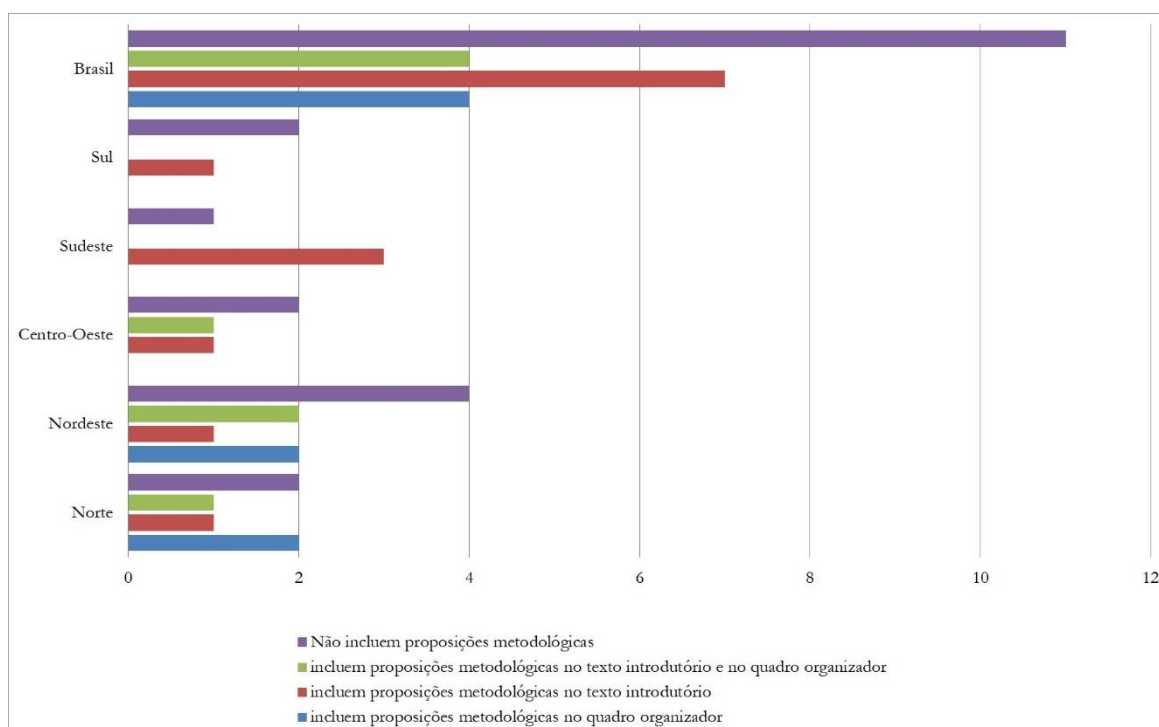
Como indicado pelas conselheiras que se manifestaram contrárias à aprovação, na parte referente ao Ensino fundamental, temos a indicação de áreas e componentes curriculares obrigatórios associados às disciplinas, cada um com especificação de habilidades, em contraste com o documento do Ensino médio, adicionado em 2018, no qual apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm habilidades específicas que precisarão ser trabalhadas obrigatoriamente durante toda a extensão do Ensino Médio, sendo as demais disciplinas compiladas em áreas do conhecimento – Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Segundo o próprio texto da BNCC, remetendo-se ao parecer do CNE, de 2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (BRASIL, 2018, p. 32). É flagrante, contudo, a quebra de continuidade resultante dessa fragmentação.

Dentre os documentos avaliados, a maioria (14/26) apresentou a interdisciplinaridade apenas no texto introdutório e apenas quatro (04) estados indicaram no quadro organizador as possibilidades de construção, por exemplo, de planejamentos colaborativos. Cabe, ainda, o destaque para o documento curricular do estado do Ceará (DCDR-CE, 2019) que indicou, além das possibilidades de interdisciplinaridade, a realização de interações dentro do mesmo componente curricular em diferentes séries, o que contribui para reduzir a quebra de continuidade, comum, sobretudo, na mudança de uma etapa para outra, como a passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, o que pode, entre outros, facilitar a implementação de propostas pedagógicas baseadas em projetos envolvendo toda a comunidade escolar.

A maioria dos documentos avaliados (15/26) incluiu indicações de metodologias, seja no texto introdutório ou no quadro organizador, como apresentado no Gráfico 06.

Gráfico 06: Proposições metodológicas apresentadas nos Documentos Estaduais



Fonte: elaborada pelos autores.

Evidenciou-se grande diversidade de apresentação das propostas metodológicas, desde a inclusão de tópicos específicos no texto introdutório-, que de modo genérico abordava questões relacionadas às práticas docentes, de um modo geral, sem associação direta com os objetos de conhecimentos e habilidades-, até propostas bem estruturadas com direcionamento metodológico organizado para cada conteúdo/objeto de conhecimento. Novamente, salta aqui a padronização da atividade docente, com a oferta de uma “receita” para o trabalho.

Dentre as problemáticas associadas a essa opção, podemos listar a padronização da ação pedagógica em contextos diversos. Para além das questões associadas à extensão territorial, a implementação de diferentes estratégias metodológicas não pode ser separada das especificidades de cada turma, das demandas sociais, dos recursos disponíveis, da formação dos professores, dentre tantas outras variáveis.

Percebe-se que até mesmo os onze (11) estados que não fizeram indicação direta de propostas metodológicas abordam a temática remetendo-se à importância das metodologias ativas para a promoção do processo de aprendizagem em ciências e do ensino por investigação como estratégia de ensino, assim como a imperatividade de transferência do processo de ensino, de modo a dar protagonismo ao estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a fixação de conteúdos mínimos aos quais todos os estudantes do Ensino Fundamental devem ter acesso esteja preconizada na Constituição Brasileira de 1988, e tenha sido ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2018, configura-se como uma perigosa preconização do que deve ser ensinado, desconsiderando as enormes diversidades presentes em nosso imenso país, assim como os contextos sociais e identitários do nosso povo.

Nesse contexto, a elaboração dos documentos curriculares estaduais configura-se como mais uma das trincheiras de enfrentamento da política de padronização, imposta por organismos nacionais e internacionais que, controlando o que se ensina e sendo capazes de aplicar avaliações em larga escala, podem atuar de forma decisiva na implementação do projeto neoliberal.

Nenhum documento curricular optou por caminhos formativos diferentes dos propostos pela BNCC. Assim, o currículo baseado em competências e habilidades, a despeito de todas as limitações indicadas por coletivos de pesquisadores e professores, foi reproduzido. Evidentemente, o caráter regulamentador da Base é o ponto nevrálgico dessa escolha. Contudo, o que nos parece ser o fator

decisivo foi o fato de que a gerência das produções estaduais foi executada pelo Ministério da Educação, por meio do programa Pro-BNCC, envolvendo secretarias de educação municipais e estaduais, conselhos de secretários estaduais e municipais de gestores da educação, como Consed, Undime, num processo onde os redatores foram treinados/orientados em formações nacionais, realizadas em Brasília, de modo a consolidar a proposta padronizadora marcante do documento nacional. Destaca-se, ainda, a forte participação de fundações ligadas a conglomerados privados- redes como Todos pela Educação e o Movimento pela Base.

Como apontado por Macedo (2019), a implementação da BNCC inaugurou um novo momento de centralidade curricular nunca antes experimentado no Brasil, uma vez que, de forma mais escancarada da que ocorreu no documento referente ao Ensino fundamental, foi definido, para cada disciplina, o que deve ser ensinado em todo o território nacional. Este entendimento se reflete nos documentos curriculares estaduais referentes ao ensino fundamental, que reproduziram a ideia central e concepções apresentadas pela Base, limitando-se, em alguns casos, a avançar na proposição de contextualização e interdisciplinaridade. Cabe-nos fazer a ressalva de que, até o fim de 2020, apenas um estado brasileiro havia concluído a elaboração e aprovação pelo respectivo conselho estadual do documento referente ao Ensino Médio.

Reconhecendo que o currículo, embora possa ser estruturado, desenhado em instâncias diversas por especialistas, só se torna real na escola. Destacamos que, mesmo quando parte de documento de caráter normalizador, com força de lei, a implementação de uma BNCC, por meio de documentos curriculares estaduais só será efetivada a partir da decisão docente. Não por acaso, o MEC publica, dando seguimento ao projeto de padronização da educação, uma nova resolução para regulamentar a Formação Inicial de professores e professoras da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), que impõe uma formação voltada para a apropriação dos conteúdos previstos na BNCC da Educação Básica, suas competências e habilidades, reduzindo e fragilizando a formação docente.

Assim como ocorreu com o processo de elaboração e implementação da BNCC, também para as propostas curriculares estaduais vivenciamos um campo de disputa política e ideológica, ratificando a existência de um projeto que atende a interesses externos, interessados no lucro e comprometidos com a padronização do fazer docente que, nessa perspectiva, pode ser facilmente atendido com materiais didáticos *standartizados* e medido por meio de avaliações de larga escala. Cabe-nos ocupar os espaços decisórios, participar a ação política e resistir, como sempre fizemos, tencionando sempre para que todos e todas tenham acesso a uma educação emancipadora e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Disponível em: [cev.org.br/biblioteca/a-bncc-na-contramao-do-pne-2014-2024-avaliacao-e-perspectivas](http://cev.org.br/biblioteca/a-bncc-na-contramao-do-pne-2014-2024-avaliacao-e-perspectivas). Acesso em: 12 fev. 2021. Recife: ANPAE, 2018.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 372p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 268, de 22 de março de 2018. Cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação. Disponível <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99871-portaria-n-268-de-22-de-marco-de-2018-diario-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 756, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria n° 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Disponível em: <https://www.anaceu.org.br/download/legislacao/portarias/PORTARIA->

MEC-GAB-No-756-DE-3-DE-ABRIL-DE-2019-Altera-a-Portaria-no-331-de-5-de-abril-de-2018-que-institui-o-ProBNCC.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 05 de abril de 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20477150/do1-2017-03-13-portaria-n-331-de-10-de-marco-de-2017-20477140](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20477150/do1-2017-03-13-portaria-n-331-de-10-de-marco-de-2017-20477140). Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução /CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso: 20 nov. 2019.

CHICÓRA, Tatiele; CAMARGO, Sérgio. As histórias em quadrinhos no Ensino de Física: uma análise das produções acadêmicas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11., 2017, Florianópolis. Anais... . Florianópolis: Enpec, 2017. p. 1 - 9. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0592-1.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A Contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, jun. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000200301&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200301&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 jun. 2020. Epub 26-Mar-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018184558>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. Educ. Soc., Campinas, v. 40, e0207906, 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302019000100803&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 de julho de 2020. Epub 23 de setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019207906>.

KRASILCHIK, Myriam. *Práticas de ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EdUSP), 2008. 200p.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana.; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: Congresso Ibero-Americano Em Investigação Qualitativa, 4., 2015, Aracaju. Atas. [s. L.]: Cíaiq, 2015. p. 243 - 247. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280924900\\_Pesquisa\\_Documental\\_consideracoes\\_sobre\\_c](https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_c)

onceitos\_e\_caracteristicas\_na\_Pesquisa\_Qualitativa\_Documentary\_Research\_consideration\_of\_concepts\_and\_features\_on\_Qualitative\_Research. Acesso em: 16 jan. 2019.

LEITE, Fabiane; WENZEL, Judite Scherer; RADET'ZKE, Franciele Siqueira. Contextualização nos currículos da área de ciências da natureza e suas tecnologias. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 110, p. 226-240. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.226-240>. Acesso em: 01 de junho de 2020. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.226-240>.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça (org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau*: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, p. 117-147, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 06 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> >. Acesso em: 06 fev. 2020.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em file:///C:/Users/jaque/Downloads/967-3208-1-PB.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Mas a escolar não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, p.539 – 554, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100431&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100431&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 set. 2020. Epub Nov 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>.

MOURA, Cristiano; CAMEL, Tânia; GUERRA, Andreia. A natureza da ciência pelas lentes do currículo: normatividade curricular, contextualização e os sentidos de ensinar sobre ciências. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, v. 22, e15631, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172020000100315&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172020000100315&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 set. 2020. Epub June 03, 2020. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210114>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

RIBEIRO, L.T.F. *Temas Educacionais*: Uma coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. 261p.

ROVAI, E. *Educação Profissional: A formação do cidadão produtivo e transformativo*. Competência e competências: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010. 199p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAZONAS. Referencial curricular amazonense – Ensino Fundamental anos finais. Disponível em:

<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino e fundamental/Secretária da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019. 1000p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. Currículo de Referência Único do Acre. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/ac\\_curriculo\\_acre.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf). Acesso em: 21 fev. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do Estado do Pará. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/753>. Acesso em: 21 de fev. 2021.

#### Contribuição dos Autores:

Em consonância com os normativos de submissão da revista Educação em Revista, apresentamos abaixo a contribuição de cada autor para a produção do artigo que hora submetemos à avaliação.

**Título do manuscrito:** Documentos curriculares estaduais: enfrentamento e disputas possíveis a partir da BNCC.

#### Autores:

***Jaqueline Rabelo de Lima*** – Este trabalho apresenta resultados parciais dos estudos realizados durante meu estágio pós-doutoral, de modo que atuei no levantamento e curadoria dos dados, escrita e formação do artigo, assim como na editoração do texto.

***Luís Távora Furtado Ribeiro*** – atuando como supervisor dos estudos de pós-doutorado da professora Jaqueline Rabelo de Lima, prof. Luiz supervisionou todo o processo de elaboração do texto, assim como na revisão final do artigo.

#### DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Ao Comitê Editorial do SciELO preprints

Declaração de Conflitos de Interesse

Nós, Jaqueline Rabelo de Lima e Luis Luís Távora Furtado Ribeiro, autores do manuscrito intitulado “DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS: ENFRENTAMENTO E DISPUTAS POSSÍVEIS A PARTIR DA BNCC” declaramos que possuímos não possuímos nenhum conflito de interesse de ordem: financeiro, comercial, político, acadêmico e pessoal.