

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: uma proposição necessária para a Educação Física?

Juliano Daniel Boscatto¹

Fernanda Moreto Impolcetto²

Suraya Cristina Darido³

RESUMO

O objetivo desse estudo foi compreender os aspectos histórico-legais que repercutem na elaboração da Base Nacional Comum Curricular; a aproximação dos documentos oficiais do currículo escolar, e os aspectos universais e particulares da cultura; e as possíveis relações com o contexto da Educação Física escolar. Dada a importância da elaboração da BNCC, é fundamental entender quais são elementos teóricos que estão no entorno de tal proposição. Buscou-se, nesse ensaio teórico, apresentar os elementos precursores do “documento oficial”, situando-os histórico e legalmente. Os documentos legais precursores da BNCC remetem à análise da construção do currículo escolar com base em aspectos universais e particulares da cultura, apontando para uma discussão com Forquin (1993) e Cucho (2002). Aproxima-se esse diálogo do contexto da EF escolar no Brasil, no que tange à sistematização do currículo para a Educação Básica.

Palavras-chave: Currículo Formal; Cultura; Formação; Educação Física

-
- 1 Doutorando em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Florianópolis/Santa Catarina, Brasil. E-mail: juliano.boscatto@ifsc.edu.br.
 - 2 Doutora em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Professora Assistente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Rio Claro/São Paulo, Brasil. E-mail: femoreto@rc.unesp.br.
 - 3 Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. Coordenadora do Laboratório de estudos e trabalhos pedagógicos em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (LETPEF/UNESP). Rio Claro/São Paulo, Brasil. E-mail: surayacd@rc.unesp.br.

INTRODUÇÃO

Para analisar o movimento histórico que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) vem promovendo para a Educação Básica brasileira, ao proporcionar a elaboração e a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental compreender quais elementos estão no entorno de tal proposição. É evidente que toda a análise requer a delimitação de seu “objeto” e, nesse caso, buscou-se organizar esse ensaio teórico em três partes: inicialmente, há a apresentação dos elementos precursores do “documento oficial”, situando, especificamente, os aspectos históricos e legais que repercutem na elaboração da BNCC. Na sequência, por meio dos documentos legais precursores à BNCC apresenta-se a análise da construção do currículo escolar, com base em aspectos universais e particulares da cultura, aponta-se para uma discussão com Forquin (1993) e Cucho. Por fim, aproxima-se esse diálogo e o contexto da EF escolar no Brasil no que tange à sistematização do currículo da Educação Básica.

Nesses termos, o objetivo desse estudo foi compreender os aspectos histórico-legais que repercutem na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, as aproximações dos documentos oficiais com o currículo escolar, os aspectos universais e particulares da cultura, e as possíveis relações com o contexto da EF escolar.

Aspectos históricos e legais que norteiam a BNCC

A BNCC está relacionada aos processos formais que permeiam a educação

escolar. No entanto, entende-se que a educação, no sentido lato de sua expressão, ultrapassa os “muros escolares” pois existem fatos presentes na vida privada e na vida social que contribuem para a formação da identidade dos sujeitos. Diversos hábitos, formas de agir e valores são aprendidos no âmbito particular, mais precisamente no meio familiar e em outras situações socialmente vivenciadas, contribuindo para a formação humana. Para Forquin (1993, p. 12), “A educação é o conjunto de processos e procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do animal”, ou seja, é por meio de processos educativos, que acontecem com interações sociais que, em princípio, são aceitas ética e moralmente em diferentes comunidades e que a natureza humana desenvolve as suas potencialidades

Contudo, a escola com seus processos formais de ensinar exerce uma função social e uma característica peculiar na formação dos sujeitos. A convivência em uma sociedade democrática de direito como o Brasil, de acordo com os pressupostos constitucionais, requer uma educação que possibilite aos indivíduos adquirir conhecimentos necessários para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa missão é atribuída pelo Estado brasileiro para as instituições de educação formal, as quais devem possibilitar processos de ensinar e aprender que contribuam para o bem comum dessa sociedade.

De maneira oficial e organizada, a escola assume, então, a tarefa de “abrir as portas” da vida privada para a vida pública e a convivência social para as crianças. Tal condição deve acontecer por meio do ensino de diferentes áreas do conhecimento

e de seus respectivos componentes curriculares. Para Arendt (2004, p. 280): “O Estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis e necessárias para a nação como um todo”.

A educação formal é um direito assegurado a todos os brasileiros⁴ e cabe ao Estado fornecer os meios necessários que garantam o cumprimento das proposições prescritas pelas legislações vigentes. Embora, estudos na área da educação como os de Sommer (2010), Aquino (2012), Machado e Lockmann (2014) demonstrem que, na contemporaneidade, a instituição escolar, por muitas vezes, adquire um caráter “salvacionista” ou “reparatório” das mazelas sociais por meio do desenvolvimento de projetos de cunho assistencialista geralmente patrocinados pela Estado, entende-se que, dessa forma, a função social da escola acaba sendo alargada e inadequada. Fensterseifer (2013) entende que quando a escola assume responsabilidades que extrapolam a sua competência, corre-se o risco de prometer o que não se pode cumprir e, com isso, desempenhar um papel ideológico.

É certo que a educação formal deve problematizar temáticas que emergem das necessidades socialmente construídas. No entanto, sua função social maior deve ser a de proporcionar aos estudantes condições (conhecimentos) para que esses possam ter uma leitura crítica dos fenômenos culturalmente produzidos, com vistas à

superação das desigualdades sociais. Essa visão crítica é possível com a garantia ao direito de aprender, o qual, perpassa pela sistematização dos conteúdos de ensino que compõem o currículo escolar.

Nesses termos, a instituição escolar no conjunto dos componentes curriculares, deve assumir o dever de promover o acesso ao conhecimento e, com isso, contribuir para a efetivação do direito dos estudantes à aprendizagem. Nessa direção, entende-se que a instrução e o conhecimento apresentam-se como possibilidades aos sujeitos de agirem de forma autônoma em seu contexto sociocultural. Para Fensterseifer (2013), a liberdade dos cidadãos associa-se ao conhecimento dado que, a ignorância e a desigualdade da instrução, estão na base das tiranias.

Com o objetivo de garantir o direito de adquirir os conhecimentos essenciais à todos os estudantes da Educação Básica, o MEC vem propondo discutir, juntamente com as secretarias de educação estaduais e municipais, especialistas e demais entidades vinculadas à área da educação, a produção de uma Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Sacristán (2000, p. 24), o currículo escolar é “[...] um terreno político e não meramente pedagógico e cultural”, com isso, existem elementos de cunho político e administrativo que interferem diretamente nas práticas de ensino desenvolvidas nas escolas.

Entende-se que o sistema curricular é formado por um conjunto de elementos de cunho administrativo, didático e peda-

4 A Constituição Nacional Brasil (1988) assegura em seu Art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

gógico, que contribuem para a organização sistematizada do processo educativo, o qual é desenvolvido em um período de tempo e em uma modalidade de ensino, com a finalidade de possibilitar ações pedagógicas que possam ampliar o conhecimento da cultura da qual os sujeitos fazem parte. Na condição de um elemento administrativo, a BNCC pode ser considerada como balizadora do currículo escolar, que exerce uma intencionalidade na formação dos brasileiros.

A proposição de uma base curricular comum no Brasil não é recente. Tal proposição é fruto de discussões em diferentes instâncias e setores da sociedade civil (ONGs, especialistas na área educacional, fundações, associações, etc.) e

departamentos governamentais (MEC, Secretarias de Educação Municipais e Estaduais), cuja repercussão ocasionou na produção de dispositivos legais para sua elaboração e implementação. As discussões realizadas em várias instituições sobre o tema e o percurso histórico e legal que vem sendo desenvolvido, demonstram que a BNCC pode ser considerada uma Política de Estado.

Nessa condição, existem marcos legais importantes de se compreender, o quais, repercutem e levam à elaboração desse documento norteador do currículo escolar. O quadro 01 apresenta os principais elementos legais que reforçam e instituem a elaboração de uma BNCC:

Quadro 1: Documentos Legais que instituem a elaboração da BNCC. Fonte: próprios autores.

Marco legal	Síntese da proposição legal
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).	Art. 210: faz referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).	Art. 26: menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter uma base nacional comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (BRASIL, 1997).	Afirmam a necessidade de o Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas, adequando-se aos ideais democráticos (PCN, 1997, p. 14).
Resolução nº4 do CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).	Art. 14: destaca a constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente.
Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei nº 13.005, (BRASIL 2014).	Meta 2.2 e Meta 3.3: define a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Diário Oficial da União. DOU. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. (BRASIL, 2015).	Institui a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da base nacional comum curricular, iniciando-se a discussão e elaboração da BNCC.

De acordo com os pressupostos inicialmente citados na Constituição Federal, é direito de todos que frequentam a Educação Básica ter o acesso a “conteúdos mínimos” que assegurem uma “formação básica comum”. Tal pressuposto vem desencadear na elaboração de, pelo menos, três documentos legais que podem ser destacados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, DCN (BRASIL, 2013); o Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024, (BRASIL, 2014).

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), vem regulamentar os elementos que cabem à educação previstos na Constituição Federal de 1988. Sobre a BNCC o Art. 26 da LDB destaca que,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter a base nacional comum, deve ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

De maneira mais precisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem demonstrar que todo o currículo escolar deve, necessariamente, conter conhecimentos essenciais e que sejam comuns a todos os estudantes brasileiros. Esse pressuposto demonstra que existem

“conteúdos mínimos” que devem ser garantidos em todas as unidades de educação básica do país, os quais, têm como finalidade fornecer conhecimentos para o desenvolvimento pleno dos estudantes, a formação de atitudes, valores necessários para o exercício da cidadania em uma sociedade republicana e democrática e a qualificação para o trabalho.

Como forma de dar continuidade e especificar melhor os princípios e as diretrizes gerais da educação contidos na Constituição e na LDB (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação⁵ elabora, então, as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica (DCGNEB). De forma mais específica, o Art. 14 das DCGNEB (BRASIL, 2010) menciona que devem fazer parte da base nacional comum:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

Nesses termos, entende-se que existem conhecimentos produzidos culturalmente e oriundos de várias instâncias que devem fazer parte da BNCC, os quais são considerados essenciais e aos quais todos os sujeitos devem ter acesso durante a Educação Básica. Tais conhecimentos

5 O Conselho Nacional de Educação-CNE é um órgão colegiado integrante do MEC, o qual tem a finalidade de colaborar na formulação da política nacional de educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação.

curriculares devem ser complementados por uma parte diversificada no currículo escolar. De acordo com o Art. 15 das DCGNEB,

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2010).

Considerando-se que o Brasil possui geograficamente uma dimensão continental, certamente existem elementos peculiares que estão presentes em diferentes contextos regionais, os quais, de acordo com as pressuposições descritas acima, não podem deixar de ser problematizados pelo currículo escolar.

Diante dos pressupostos previstos pela LDB (BRASIL, 1996) e pelas DCGNEB (BRASIL, 2010), entende-se que os conteúdos de ensino que compõem o currículo escolar advêm de contextos culturais “universais e particulares⁶” presentes em diferentes instâncias. Os elementos culturais universais (valores éticos e morais, aspectos presentes nas linguagens, nas ciências, entre outros) e particulares (elementos artísticos regionais, hábitos e tradições locais, etc.) necessitam de uma sistematização e organização didática de acordo com os respectivos componentes curriculares da educação básica.

Cabe, então, ao Estado, juntamente com os atores sociais que atuam diretamente com a Educação Básica, elaborar quais

são os “conhecimentos universais” que devem fazer parte da BNCC. Tal proposição foi posta em discussão de maneira mais objetiva no Plano Nacional de Educação correspondente aos anos de 2014 a 2024. O PNE (2014), que é um documento que representa os anseios da sociedade brasileira, elaborado em forma de Lei e que trata de estabelecer as orientações e planejamentos sobre as políticas públicas educacionais no Brasil.

Além das Metas números 2.2 e 3.3 citadas no quadro 01, a Meta número 7 do PNE (BRASIL, 2014) busca fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes, de modo a elevar as médias nacionais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos próximos anos. Entre as estratégias para atingir tal proposição, a BNCC é citada no item número 7.1 do PNE:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

De forma mais específica, o PNE (BRASIL, 2014) estabelece que o Estado brasileiro deve, de maneira colaborativa com entidades ligadas a Educação, estabelecer e implantar a BNCC. Esse documento norteador e regulamentador do currículo

6 Na sequência do texto será analisada de maneira mais detalhada, a relação entre os conhecimentos universais (em comum) e particulares (diversificados) que fazem parte do currículo escolar.

escolar deve conter quais são os direitos e os objetivos de aprendizagem em cada ano da Educação Básica. Ou seja, de maneira mais precisa, o PNE (BRASIL, 2014) se propõe a implementar os pressupostos da Constituição Nacional de 1988 para a educação formal, no que tange aos “conteúdos mínimos” necessários à “formação básica comum” a todos os estudantes brasileiros. Tal empreitada foi iniciada a partir da nomeação da comissão de especialistas de diferentes áreas do conhecimento publicada no DOU (Diário Oficial da União) em junho de 2015.

Nesse contexto, cabe à comissão de especialistas, por meio de consulta pública⁷ junto às secretarias de educação, universidades e demais organizações ligadas à educação, organizar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação a BNCC para, então, iniciar o seu processo de implantação em todas as escolas de Educação Básica do Brasil. A construção coletiva desse documento certamente não é tarefa simples de ser elaborada, no entanto, vem contribuir com a melhoria da qualidade e, sobretudo, legítima a necessidade de se identificar coletivamente quais são os objetivos de aprendizagem dos estudantes em um Estado Republicano e Democrático de direito.

Entende-se que a educação formal apresenta, cotidianamente, entraves que dificultam o processo de ensinar e aprender. A elaboração de uma base curricular poderá auxiliar os docentes a superar problemáticas pedagógicas. Sacristán (2000, p.149) entende que os professores que atuam nas escolas necessitam de elementos balizadores do currículo. Nas suas palavras,

[...] o docente parte de plataformas pré-elaboradas para poder realizar as complexas missões que lhes são atribuídas com grupos numerosos de alunos e em condições nem sempre favoráveis. Para o professor não é fácil passar de princípios ideais para a prática coerente com os mesmos, a não ser à medida que possa planejar uma estrutura de tarefas adequadas na qual se conjuguem conteúdos curriculares e princípios pedagógicos. Essa é a importância dos meios estruturadores do currículo.

Embora possa se reconhecer a importância dos meios estruturantes do currículo, torna-se importante analisar como os professores podem se apropriar da BNCC no contexto específico em que atuam. Compreender quais são os limites e as possibilidades da adequação dos pressupostos presentes na BNCC é uma das formas de verificar como podem ser implementadas as diretrizes previstas nesse documento.

A elaboração de uma BNCC poderá contribuir para a aprendizagem de conhecimentos necessários para a atuação cidadã e de forma emancipada. Acredita-se, com tal afirmação, que o conhecimento crítico sobre a natureza, a sociedade e o mundo pode possibilitar aos estudantes a compreensão de aspectos culturalmente construídos e levá-los a agir com autonomia no contexto social do qual fazem parte. A identificação e sistematização dos conhecimentos essenciais em cada componente curricular poderá, nas palavras de Young (2007, p. 1294), “[...] fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Tal oportunidade

7 O portal oficial da Base Nacional Comum Curricular é um ambiente de interatividade virtual em que se busca esclarecer e construir junto as pessoas ligadas a educação o processo de construção da BNCC. Tal canal pode ser acessado em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

poderá contribuir com a legitimidade da proposição posta pelos documentos legais apresentados nesse texto.

O Currículo Escolar: Tensão entre o âmbito cultural universal e particular para o currículo escolar

Entende-se que há uma relação muito próxima entre a educação, a cultura e a formação dos sujeitos, tornando-se, então, importante entender melhor como esses termos se correlacionam e podem interferir na constituição da BNCC. Para Chauí (1994, p. 295) a “[...] cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. Por sua vez, Forquin (1993, p.10) complementa que “[...] este conteúdo que se transmite na **educação** é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa e nos institui enquanto **sujeitos humanos**, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (GRIFO NOSSO). É nessa mediação entre a cultura já produzida e a cultura que será (re) produzida – relação passado/futuro – que as situações de aprendizagem e o currículo escolar se materializam.

A palavra “Educação”, segundo seu significado etimológico, é oriunda do latim e advém dos verbos “*Educare*” e “*Educere*”. O termo “*Educare*” significa amamentar, criar, alimentar, e a palavra

“*Educere*” significa literalmente “conduzir (a força) para fora” (SAMPAIO; SANTOS; MESQUITA, 2002). Esses termos, resumidamente, representam que a ação educar significa alimentar, nutrir e conduzir os sujeitos ao contexto sociocultural que o cerca. O ato de educar, então, pode ser considerado como um importante elemento que faz a “mediação” entre os sujeitos e o mundo. Dessa forma, a educação conduz a criança ao estado da cultura produzida historicamente e, com isso, desenvolve-se a formação dos sujeitos.

De maneira mais específica, a educação formal (a escola) segundo a LDB, (BRASIL, 1996), inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, assume a finalidade de contribuir com o pleno desenvolvimento dos educandos para o exercício da cidadania⁸ e a sua qualificação para o trabalho. Nesses termos, existem princípios e finalidades que são comuns à todas as instituições de educação de um Estado Democrático de Direito, e que devem estar presentes nos cursos ofertados em diferentes níveis de ensino. Tal empreitada deve se materializar no âmbito prático-pedagógico (SACRISTÁN, 2000), ou seja, nas práticas de ensino desenvolvidas pelos pedagogos⁹, os quais, na especificidade dos componentes curriculares em que atuam, têm a licença para “conduzir/educar” os estudantes.

Para tanto, é necessário organizar de forma metódica quais são os conhecimentos culturalmente produzidos que devem fazer

8 O termo “cidadania” está muito presente nos discursos e debates de uma sociedade Republicana e Democrática. Para Bedin (2005) é possível definir cidadania como o *status* concedido àqueles que são membros de uma comunidade política e, em consequência disso, possuem o “direito” a terem “direitos”. Nesses termos, a educação formal é a instituição autorizada pelo Estado a auxiliar os estudantes a conhecerem e a exercerem seus “direitos” na sociedade brasileira.

9 Na antiga Grécia, a “paidagogia” era atividade exercida pelo “paidagógos”, (pedagogo). Tal atividade realizada pelo escravo consistia em conduzir as crianças em direção ao saber, ou seja, a escola da época (SAMPAIO; SANTOS; MESQUITA, 2002).

parte do currículo escolar. Tal tarefa é concedida às diferentes áreas do conhecimento (ciências, filosofia, linguagens, artes, entre outras) que constituem os componentes curriculares, os quais, selecionam e sistematizam os aspectos culturais que são transpostos para o currículo escolar em forma de conteúdos de ensino. Esse contexto configura uma relação muito próxima entre a cultura e a educação, pois, para Forquin (1993, p.14):

[...] toda a educação e em particular toda a educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos as novas gerações.

O currículo escolar é influenciado por uma complexidade de instâncias de caráter pedagógico (aspectos didático-metodológicos), político (intencionalidade e finalidade das instituições de ensino), administrativo (gestão e organização burocrática) e as repercussões que estas têm sobre a *práxis* educativa. No entanto, o “alimento/conteúdo” que nutre o processo de formação dos sujeitos provém dos conhecimentos oriundos de um recorte da história e da cultura. A transposição didática desses conhecimentos culturais em “conteúdos de ensino” para as práticas educativas poderá proporcionar aos estudantes experiências e aprendizagens significativas, que possam auxiliá-los na atuação e inserção no mundo de forma esclarecida e emancipada. Para Adorno (2003, p. 143),

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação

(conhecimento) da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo (GRIFO NOSSO).

A (re)produção cultural e a atuação dos sujeitos na sociedade acontece em um processo pelo qual é necessário obter conhecimentos sobre o mundo, os fatos socialmente construídos, os fenômenos naturais, os conceitos desenvolvidos pelas ciências, etc., os quais, em certa medida, são disponibilizados didaticamente pelos componentes curriculares para, então, os sujeitos poderem exercer a cidadania de forma esclarecida. Para Fensterseifer (2013, p. 126) “[...] o exercício do poder que denominamos de ‘cidadania’ tornou-se inseparável, embora não suficiente, da instrução patrocinada pelos estabelecimentos de ensino, chamada ‘educação escolar’”.

Nesse sentido, cabe à educação formal possibilitar aos estudantes um currículo escolar que garanta o acesso aos conhecimentos essenciais para a atuação cidadã. A LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 26, prevê uma Base Nacional Comum para todos os níveis da Educação Básica e o PNE (BRASIL, 2014) trata dessa base como uma das formas de garantir o direito à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Tal proposição poderá contribuir com a equidade relativa sobre “o que” será ensinado e os objetivos de aprendizagem das escolas de Educação Básica da rede pública e privada em todo o território nacional.

Além dos brasileiros terem o direito à Educação Básica, a BNCC busca garantir que os estudantes tenham acesso a conhecimento essenciais que são oriundos da

“cultura universal” e sistematizados pelos componentes curriculares. Para Forquin (1993, p. 133), existem saberes comuns que não podem ser ignorados durante a escolarização dos sujeitos, sendo necessário:

Transmitir a todas as crianças de um mesmo país um mínimo de **saberes comuns, de referências e de valores comuns pode parecer politicamente indispensável**, inclusive (e talvez sobretudo) numa democracia liberal. Mesmo se ela não constitui a principal justificação de um sistema de ensino público, esta preocupação de unidade é inseparável do princípio da educação escolar e da idéia mesma de uma responsabilidade do Estado em matéria educativa. **Essa responsabilidade supõe uma repartição equitativa, não discriminatória**, dos recursos postos a serviço da educação (GRIFO NOSSO).

Nesses termos, entende-se que existem conhecimentos universalmente legitimados e produzidos culturalmente, que os estudantes têm direito de aprender. A natureza desses saberes comuns não se limita a contextos particulares, mas, sobretudo, trata de aspectos culturais universalmente constituídos que fornecem “bases para a compreensão e atuação no mundo”. Young (2007, p. 1296) acrescenta que esse tipo de conhecimento

É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB)

Brasil (2010) destacam que a BNCC, integra um conjunto de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente e que devem ser didaticamente organizados considerando-se:

a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. (ART. 14, DCN/BRASIL, 2013).

Existem elementos universalmente produzidos que fazem parte de um patrimônio cultural que precisa ser estudado e compreendido, com vistas não apenas à sua reprodução. Esses saberes, transpostos para o currículo escolar, podem fornecer aprendizagens significativas para que os sujeitos possam desenvolver atitudes e valores condizentes com os ideais de liberdade e solidariedade humana.

Nessa perspectiva, Chuche (2002), com base em Durkheim, destaca que existem aspectos socialmente construídos que superam as especificidades particulares (subjetivas), as quais fornecem bases para uma “consciência coletiva”. Chuche (2002, p. 57) salienta que essa “[...] ‘consciência coletiva’ é feita das representações coletivas, dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os seus indivíduos [...] É a consciência coletiva que realiza a unidade e coesão de uma sociedade”. Existem elementos éticos e morais que são universalmente considerados de fundamental importância para a boa convivência em sociedade, os quais devem ser desenvolvidos pelos componentes curriculares da Educação Básica.

É de responsabilidade da educação formal conduzir os sujeitos/estudantes à compreensão dos conhecimentos produzidos culturalmente e universalmente necessários para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Esse pressuposto vem corroborar com a “noção universal de cultura humana”, vindo da ideia de que “[...] o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum a toda a humanidade”(FORQUIN, 1993, p. 12).

Além de orientar e estabelecer quais são os conhecimentos essenciais e os direitos de aprendizagem aos estudantes, de acordo com o portal do MEC (BRASIL, 2015), a BNCC oferece subsídios para a formulação e a reformulação das propostas curriculares dos diferentes sistemas de ensino, em diálogo com as diferenças presentes na escola e com as especificidades que caracterizam o contexto educacional brasileiro. Ou seja, a BNCC contém os conhecimentos essenciais necessários ao currículo da Educação Básica que, necessariamente, deverão “dialogar” com as especificidades e as pluralidades regionais.

Nessa perspectiva, as DCGNEB Brasil (2010) no Art.15 esclarecem que “A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar [...]”. Com isso, entende-se que não há uma oposição entre os “conhecimentos universais” elaborados pela BNCC e os demais aspectos culturais e particulares que estão presentes nos diversos contextos em que se situam as escolas.

Existem aspectos culturais muito particulares e peculiares em diferentes regiões do Brasil que devem ser didaticamente desenvolvidos nas práticas de ensino. Esses elementos remetem a uma concepção “particularista de cultura”. Para Cucho (2002), a concepção particularista, também denominada de relativista, privilegia “as culturas”, separadas entre si e particulares, sendo que cada uma é única e original, e um costume somente pode ser explicado a partir da análise de seu contexto cultural – língua, crenças, costumes –, influenciando no comportamento dos indivíduos, no seu estilo próprio e único de ser homem.

Entende-se que os elementos inerentes à pluralidade cultural não estão “desconectados” do mundo ou da cultura universal, mas fazem parte e devem ser transpostos para o currículo de acordo com as especificidades em cada componente curricular. Dito de outra forma, nada impede que os aspectos relacionados às diversidades regionais, de etnias, de classes sociais, de gênero, de pessoas com necessidades especiais, etc. e seus respectivos significados socialmente construídos façam parte do currículo escolar. Nesses termos, Forquin (1993, p. 133) acrescenta que “[...] o currículo comum não exclui as diferenças no interior da sociedade, mas é justamente aquilo a partir do qual se torna possível dimensionar estas diferenças, aquilo que permite ao mesmo tempo o reconhecimento de diferenças e o exercício de solidariedades”.

Além da BNCC fazer relações com as diferentes especificidades culturais, entende-se que a “parte diversificada” desse documento dá espaço para as particularidades de cada modalidade de ensino e, com isso, obtém-se, por exemplo, “brechas” para a discussão do Ensino Médio Integrado à

Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De forma mais específica, a EPT apresenta peculiaridades relacionadas ao âmbito da atuação profissional dos estudantes (futuros trabalhadores), apresentando-se, então, uma forma peculiar na formação. Para Sacristán (2000), existem finalidades específicas de acordo com a função social dos diferentes estabelecimentos de ensino pois,

O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialização universitária, ou de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização internas diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Entende-se que uma base nacional comum pode se relacionar com as diferentes especificidades educacionais e com as pluralidades culturais. Cabe, então, à comunidade escolar (corpo pedagógico e administrativo) exercer autonomia na organização do currículo escolar, preservando-se os componentes culturais universais apresentados nessa diretriz, articulando-os com o contexto particular, garantindo, dessa forma, a equidade de direito à aprendizagem aos estudantes. Nessa relação, é imprescindível considerar o que há de “humano”, pautado nos princípios de liberdade e solidariedade, presentes no âmbito da cultura universal e particular.

A Base Nacional Comum Curricular: aproximações com a EF escolar

Historicamente, estudiosos no campo da EF vêm discutindo a necessidade de

uma organização curricular que possa apontar quais os elementos da cultura corporal que devem ser tratados na Educação Básica em sua “complexidade” e “criticidade” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013). Essa demanda é proveniente da necessidade em compreender dois aspectos imbricados: o primeiro refere-se à mudança da finalidade pedagógica da EF, diante de um processo em que essa era considerada como “atividade” regular na escola, com a finalidade de aprimorar a aptidão física, a aptidão esportiva e a saúde, com as origens no período dos governos Militares, a partir da instituição do Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971).

Por consequência, o desenvolvimento acadêmico e científico no campo da EF, como o denominado “Movimento Renovador” (SOARES, *et al*, 2012) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, (BRASIL, 1996), que vêm demonstrar que, na contemporaneidade, a EF escolar adquire uma responsabilidade que supera a atribuição de uma “atividade” escolar restrita e passa a um fazer de exercícios corporais. Sobretudo, a EF adquire o caráter de um componente que compõe o currículo da escola e, nesse caso, é responsável por um conjunto de conhecimentos que são oriundos do universo da “cultura” corporal de movimento.

Nesse contexto, há autores que apontam para a necessidade de se organizar uma base curricular para a EF escolar. Kunz (1994) entende que a organização de um “programa mínimo” para a EF poderia pôr fim à “bagunça interna” da disciplina, que ocorre pela falta de um programa de conteúdos definidos numa hierarquia de complexidade e objetivos específicos para cada série de ensino. Para esse autor, na EF um professor pode optar por conteúdos

exatamente iguais para o 6º ano do Ensino Fundamental e para o 2º ano do Ensino Médio, inclusive em relação ao grau de complexidade do conteúdo. Situação que não acontece, por exemplo, numa aula de matemática ou geografia, nem tampouco, o fato de que algum estudante possa perguntar: “o que vamos ter hoje, professor?”.

Paes (2002) indica que essa repetição de conteúdos, especialmente ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, é um dos motivos da evasão dos alunos das aulas de EF na escola. Kunz (1994) e Paes (2002) chamam a atenção para o que Rangel (2010) define como o princípio de aumento da complexidade, ou seja, a necessidade de que os conteúdos sejam desenvolvidos de modo diferente no decorrer dos anos escolares e os níveis de complexidade e aprofundamento aumentem progressivamente, dos anos iniciais para os finais.

Para Freire e Scaglia (2003), se a EF pretende ter um *status* semelhante aos das outras disciplinas curriculares precisa definir seu objetivo e objeto de ensino. Um dos problemas mais graves que se perpetuam na área é a definição insuficiente dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos na escola.

González (2006) indica que a Educação Física é o componente responsável por determinado campo de conhecimento e que os professores da área devem se esforçar para explicitar o conjunto de saberes sob a responsabilidade dessa disciplina. Além disso, é necessário explicar como eles se organizam a fim de potencializar a assimilação dos mesmos por parte dos estudantes. Afirmo ainda que é possível, pelo menos, identificar um conjunto de princípios orientadores gerais, que au-

xiliarão o professor na tarefa de pensar seus próprios projetos e desenvolver suas propostas curriculares (GONZÁLEZ, 2006). A inexistência de elementos balizadores do currículo da EF, de acordo com Impolcetto e Darido (2011), faz com que os docentes elaborem por si próprios a organização curricular, utilizando suas experiências ou aquelas que são compartilhadas com outros colegas da área.

Diante desse cenário, é possível verificar que a visão dos autores citados sobre a questão da sistematização curricular na EF escolar tem pontos comuns: a necessidade de definição de conteúdos ou blocos de conteúdos a serem ensinados por esse componente curricular; a organização desses conteúdos por anos ou ciclos escolares, considerando o princípio da complexidade; o desenvolvimento de propostas que auxiliem os professores a elaborar seus próprios currículos às necessidades e aos interesses de seus estudantes e ao projeto político pedagógico da escola. Nesses termos, se reconhece que existem elementos presentes na “cultura” corporal de movimento que necessitam de uma sistematização para, então, tornarem-se conteúdos de ensino que precisam ser ensinados aos estudantes da Educação Básica.

De forma geral, os autores citados entendem que existem conhecimentos curriculares em comum, os quais podem constituir uma base mínima de conteúdos de ensino e de objetivos de aprendizagem, que auxiliem os professores da área na elaboração de seus próprios planejamentos, de acordo com as suas particularidades. Tal perspectiva, a priori, aproxima-se da concepção universalista de cultura (FORQUIN, 1993; CUCHE, 2002), a qual considera que há elementos culturalmente desenvolvidos

que necessitam ser transpostos para as práticas educativas. Nessa perspectiva, é possível selecionar da cultura corporal de movimento os conteúdos considerados universais, ou seja, aqueles que são fundamentais no currículo de EF escolar das diferentes partes do país, de acordo com a estruturação que a BNCC prevê para a EF escolar.

No entanto, existem divergências a respeito da elaboração de uma base curricular para EF escolar. Daólio (2002), por exemplo, assume que a EF deve trabalhar com os blocos de conteúdo, resumidos no jogo, ginástica, dança, luta e esporte, em todas as séries e escolas, levando-se em conta, porém, as características e os significados inerentes às manifestações de cada bloco de conteúdo nos variados locais e contextos nos quais será trabalhado. Assim, o mecanismo de desenvolvimento, a situação de implementação e o sentido de cada bloco serão variados, o que transformará o professor, de mero executor de uma proposta muitas vezes elaborada por outro, para um mediador de conhecimentos. Nas palavras do próprio autor:

Um programa de aulas que imponha que o basquetebol deva ser ensinado a partir da quinta série, no segundo bimestre do ano, seguindo a mesma estrutura pedagógica tida como universal, estará, no mínimo, desconsiderando as especificidades locais. Não estará respeitando a tradição histórica e a dinâmica cultural do grupo (DAÓLIO, 2002, p.18-19).

Daólio (2002) afirma que os grandes planejamentos, além de não contemplarem todas as realidades, podem ser utilizados como modelos estanques para o desenvolvimento das aulas, situação que nega os

pressupostos que a discussão cultural da EF defende. O autor concorda com o uso dos planejamentos apenas quando tomados como referência, atualizados constantemente, construídos e debatidos com os próprios alunos, de acordo com o projeto escolar, considerando os contextos nos quais serão aplicados.

Do mesmo modo, Neira e Nunes (2006) se posicionam com certa restrição às propostas curriculares que não são desenvolvidas pelo próprio professor. Os autores defendem a proposta de currículo multicultural e indicam que é preciso considerar as experiências dos estudantes como conteúdos a serem explorados e incorporados nas aulas de EF escolar. A escolha dos conteúdos deve ser diferente em cada escola, partindo do projeto político pedagógico e considerando as características da comunidade local.

Os entendimentos de Daólio (2002) e Neira e Nunes (2006) se aproximam em muito de uma da concepção particularista de cultura (CUCHE, 2002). Nessa perspectiva, prioriza-se como princípio para o currículo escolar a problematização do contexto sociocultural em que os estudantes vivem, com a finalidade de promover a formação crítica das minorias desprivilegiadas que são representadas por classe social, gênero, etnias, pessoas com deficiência, entre outras. Nesse caso, as diversas “culturas” devem ser consideradas, a partir de seu próprio contexto na elaboração de uma organização curricular para a EF.

Entende-se que as finalidades da educação formal e, com isso da EF, em uma sociedade republicana e democrática situam-se em contribuir com a formação de cidadãos que atuem de forma autônoma para o bem comum dessa sociedade.

Nesses termos, nada impede que a BNCC apresente conhecimentos que deem ênfase às minorias ou às pluralidades culturais. Ou seja, os aspectos multiculturais podem ser ressaltados e discutidos criticamente em práticas educativas, pois podem estar presentes nesse documento oficial. Para citar somente um exemplo de como as características multiculturais podem ser tratadas pedagogicamente, a 2ª Versão Revista da BNCC apresenta como um dos objetivos de aprendizagem para EF no Ensino Médio: “Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião” (BRASIL, 2016, p. 526).

Nesses termos, podem-se adequar os conhecimentos universais de acordo com as especificidades do contexto escolar, das diferentes modalidades de ensino e dos demais aspectos particulares. Ressalta-se, então, a necessidade de a comunidade escolar, sobretudo, os professores, assumir o protagonismo, organizar o próprio planejamento e a implementação das práticas de ensino a partir das problemáticas inerentes ao contexto sociocultural do qual fazem parte.

Considera-se, diante do exposto nesse ensaio teórico, que a BNCC é de fato uma proposição necessária, tanto para a EF, quanto para os outros componentes curriculares, pois está prevista em vários documentos e leis, como indicado ao longo do texto. Diante de tal fato, cabem ainda diversos questionamentos quanto ao processo de acesso, compreensão e implementação dos pressupostos que esse documento apresenta para as disciplinas curriculares, temas para outros estudos.

De forma especial, para a EF escolar, a BNCC poderá vir a contribuir com a *práxis* educativa cotidiana dos professores, considerando a falta de tradição na área quanto à organização curricular de seus conteúdos. Mas isso vai depender das políticas públicas de incentivo e mobilização à implementação da mesma. Parece, portanto, que a promulgação da BNCC é apenas o primeiro passo de um longo caminho que deverá ser percorrido na área.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AQUINO, Julio. Da “crise” da educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. In: **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Campinas: UNICAMP, 2012.
- ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
- CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2ª Ed. Bauru, EDUSC, 2002.
- BRASIL, **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em: 03 mar 2016.
- _____. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares para Educação Básica**. Brasília, DF, 1997.

- _____. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014
- _____. **Base Nacional Comum**. 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 20/02/2016.
- _____. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>, acesso em 22/02/2016.
- BEDIN, Gilmar, Antônio. Cidadania. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo
- DAÓLIO, Jocimar. **A cultura da/na Educação Física**. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- Evaldo. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.
- FENSTERSEIFER, Paulo, Evaldo. Função da escola pública. In. FEIL, I.T.S; ALBRANDT, L.I. **O curso de pedagogia da Unijuí: 55 anos**. Ijuí, Unijuí, v.1 2013.
- FENSTERSEIFER, Paulo. Evaldo.; GONZÁLEZ, Fernando. Jaime. Desafios da legitimação da Educação Física na escola republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n.2, v1, 2013.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, João. Batista; SCAGLIA, Alcides. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.
- GONZÁLEZ, Fernando, Jaime. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, p. 69-109, 2006.
- IMPOLCETTO, Fernanda, Moretto; DARIDO, Suraya, Cristina. Possibilidades para a sistematização do voleibol na Educação Física escolar. **R. bras. Ci. e Mov** 19(2), p. 90-100, 2011.
- KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MACHADO, Roseli, Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03. 2014.
- NEIRA, Marcio, Garcia; NUNES, Mario, Luiz, Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal – Crítica e Alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- PAES, Roberto, Rodrigues. A pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RANGEL, Irene, Conceição, Andrade. **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.
- SACRISTAN, Gimeno, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani Da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Art Med, 2000.
- SAMPAIO, Carlos, Magno, Augusto; SANTOS, Maria, Socorro; MESQUIDA, Peri. Do Conceito de Educação à Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, 2002.
- SOARES, Carmem, Lucia; TAFFAREL, Celi. Zulke; VARJAL, E; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Michele. E; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª Ed. Cortez; São Paulo, 2012.
- SOMMER, Luis, Henrique. Práticas de produção da docência: uma análise

sobre literatura de formação de professores. In: **Anais do XV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302. 2007.

COMMON NATIONAL BASE CURRICULUM: IS A PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION NEEDED?

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the historical and legal aspects that impact on the development of the Common National Base Curriculum; the proximity of official documents and school curriculum, universal and particular aspects of the culture; and the possible links with the context of Physical Education. Given the importance of preparing the BNCC, it is critical to understand what are theoretical elements that surround this proposition. We sought to test this theory, present the precursors elements to the "official document", locating the historical and legal aspects that impact on the development of BNCC. The precursors documents to BNCC refer to the analysis of construction of the curriculum based on universal and particular aspects of culture, pointing to discussion with Forquin (1993) and Cucho (2002). The dialogue approaches the context of school PE in Brazil, regarding the systematization of the curriculum for basic education.

Keywords: Formal Curriculum; Culture; Formation; Physical Education

CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL COMÚN: UNA PROPUESTA REQUERIDA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA?

RESUMEN

Tuvo como objetivo el estudio, comprender los aspectos históricos y jurídicos que inciden en el desarrollo del Plan de Estudios Nacional Base Común, los planteamientos de los documentos oficiales con el plan de estudios y los aspectos universales y particulares de la cultura y los posibles vínculos con el contexto de la Educación Física. Dada la importancia en la preparación del BNCC es fundamental para entender cuáles son los elementos teóricos que son los alrededores de esta proposición. Hemos tratado de probar esta teoría, presentar los elementos precursores de la "documento oficial", de pie en los aspectos históricos y jurídicos que inciden en el desarrollo de BNCC precursores legales documentos BNCC, se refiere al análisis de la construcción del plan de estudios basado en los aspectos universales y particulares de la cultura, que apunta a la discusión con Forquin (1993) y Cucho (2002). El diálogo se acerca como el contexto de la educación física escolar en Brasil, en cuanto a la sistematización del plan de estudios para la educación básica.

Palabras clave: Currículo Formal; La Cultura; Formación; Educación Física

Recebido em: junho/2016

Aprovado em: agosto/2016