

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL PRAIANA

THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF BEACH BODY CULTURE

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CULTURA CORPORAL DE PLAYA

André de Brito Oliveira¹ 0000-0003-1926-1238
Marcelo Moreira Antunes² 0000-0002-7312-6240

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
profandre.ef@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
antunesmm@gmail.com

RESUMO:

O vasto litoral brasileiro é consideravelmente, palco de múltiplas manifestações corporais. A praia é sem sombra de dúvida, o campo em que ocorrem estas manifestações, o que dá sentido, de fato, a existência de uma cultura praiana. Considerando esta realidade, o objetivo deste estudo é verificar o quanto desta cultura serviu de base para a composição dos referenciais teóricos construídos em cada estado, a partir da organização federal da BNCC, cuja estratégia de participação nacional, permitiu que cada ente federado apresentasse a sua própria cultura sob a forma de conteúdo escolarizado. O método utilizado para dar consistência a este trabalho foi a análise documental na perspectiva qualitativa, sendo considerados como objeto de estudo os referenciais curriculares de 17 estados brasileiros desenvolvidos após homologação da BNCC, em 2018. Os dados coletados, tratados descritivamente por meio da análise de conteúdo, mostraram que apenas três currículos estaduais apresentaram de forma tímida, práticas corporais de praia em suas estruturas. Dessa forma, estas evidências ainda muito incipientes, não foram suficientes para consolidar desfechos positivos que contribuam, de fato, para o fomento às práticas existentes ou para o engajamento de uma proposta curricular baseada na valorização da cultura praiana. Em suma, os referenciais curriculares do litoral brasileiro ainda não valorizam a própria cultura, a cultura da praia, a cultura em que a escola brasileira está inserida, a cultura das práticas corporais de praia, protagonizadas pelos alunos em seu contexto social.

Palavras-chave: currículo; educação física escolar; cultura praiana.

ABSTRACT:

The vast Brazilian coastline is considerably the stage for multiple bodily manifestations. The beach is undoubtedly the field where these manifestations occur, which gives meaning, in fact, to the existence of a beach culture. Considering this reality, the objective of this study is to verify how much of this culture served as a basis for the composition of the theoretical references constructed in each state, based on the federal organization of the BNCC, whose national participation strategy allowed each federated entity to present its own culture in the form of school content. The method used to give consistency to this work was documentary analysis from a qualitative perspective, considering as the object of study the curricular

references of 17 Brazilian states developed after the approval of the BNCC, in 2018. The data collected, treated descriptively through content analysis, showed that only three state curricula timidly presented beach bodily practices in their structures. Thus, this evidence, which is still very incipient, was not sufficient to consolidate positive outcomes that would actually contribute to the promotion of existing practices or to the engagement of a curricular proposal based on the valorization of beach culture. In short, the curricular references of the Brazilian coast still do not value the culture itself, the culture of the beach, the culture in which Brazilian schools are inserted, the culture of beach body practices, carried out by students in their social context.

Keywords: curriculum; school physical education; beach culture.

RESUMEN:

La extensa costa brasileña es escenario de múltiples manifestaciones corporales. La playa es, sin duda, el ámbito donde se producen estas manifestaciones, lo que da sentido, de hecho, a la existencia de una cultura playera. Considerando esta realidad, el objetivo de este estudio es verificar cuánto de esta cultura sirvió de base para la composición de los referenciales teóricos construidos en cada estado, a partir de la organización federal de la BNCC, cuya estrategia de participación nacional permitió que cada entidad federada presentara su propia cultura en forma de contenidos escolarizados. El método utilizado para dar consistencia a este trabajo fue el análisis documental desde una perspectiva cualitativa, considerando como objeto de estudio los referenciales curriculares de 17 estados brasileños desarrollados después de la aprobación de la BNCC, en 2018. Los datos recolectados, tratados descriptivamente a través del análisis de contenido, mostraron que solo tres currículos estatales presentaron tímidamente prácticas corporales de playa en sus estructuras. Así, estas evidencias, aún muy incipientes, no fueron suficientes para consolidar resultados positivos que, de hecho, contribuyeran a la promoción de prácticas existentes o al compromiso de una propuesta curricular basada en la valorización de la cultura de playa. En resumen, las referencias curriculares del litoral brasileño aún no valoran la cultura en sí, la cultura de la playa, la cultura en la que está inserta la escuela brasileña, la cultura de las prácticas corporales de playa, realizadas por los estudiantes en su contexto social.

Palabras clave: currículo; educación física escolar; cultura de playa.

Introdução

Entender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma ação governamental que se remete aos anos de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio) é reduzir substancialmente todo o processo histórico que deu origem ao documento até que fosse homologado (Brasil, 2018). O texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, desde a sua criação, já pontuava a necessidade de se ter no país, um currículo sustentado por uma base nacional comum em toda a Educação Básica, como previsto ao longo dos artigos 26 e 35 do mesmo documento (Brasil, 2023).

Logo após a criação da LDB 9394/96, o governo brasileiro foi protagonista de uma série de ações articuladas às novas diretrizes da Educação Nacional daquele momento, por meio das quais se pode justificar a concretização da BNCC, atualmente. Trata-se de um longo processo

de ações concatenadas que tornaram possível a existência legal de um currículo comum em nível nacional. Não se quer trazer à baila, discussões e (o)posições críticas a respeito da existência da BNCC, porque elas existem (Neira, 2018; Betti, 2018; Loro; Nunes, 2021). O propósito aqui é compreendê-la como um documento que rege a educação brasileira e que permite, ao contrário do que muitos afirmam, transformar as diferentes expressões culturais em textos possíveis e passíveis de leitura no ambiente escolar (Brasil, 2018). Logicamente, que isto demandou, desde o início, um engajamento e uma força-tarefa em cada localidade em que a BNCC foi discutida e passou a se fazer presente. A questão é: isto foi feito a contento?

Retomando a questão das ações educacionais históricas que culminaram na elaboração e homologação da BNCC, o próprio Ministério da Educação elencou os principais marcos que fundamentam a sua existência ao longo de quase duas décadas, a saber (Brasil, 2023):

I) 1996 – Criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96. Esta lei, cuja existência também se deu em processos e clamores por novos rumos para a Educação brasileira, prenunciava em seu corpo, a necessidade de uma base comum curricular.

II) 1997 – Lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizados em 10 volumes, os quais abrangiam o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Dentre os exemplares, foi editado um livro específico para a Educação Física (EF). Não se tratava de uma lei, mas de apontar caminhos para novas abordagens e olhares no processo ensino-aprendizagem. Representou uma lente interessante para novas perspectivas no ensino, inclusive para a EF.

III) 1998 – Lançamento dos PCNs direcionados ao segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), também organizado em 10 volumes. Dentre estes, também havia um exemplar específico para a EF.

IV) 2000 – Lançamento dos PCNs do Ensino médio, onde se prenunciava a necessidade de uma reforma curricular. A EF também foi contemplada neste lançamento.

V) 2008 – Institui-se o programa Currículo em Movimento, cuja duração vai até 2010. Deste programa, emergem diretrizes curriculares a serem seguidas e cumpridas pelos diferentes entes federativos. Vale ressaltar que a LDB 9394/96 propunha desde a sua criação, que a União, tendo como parceiros o Distrito Federal, estados e Municípios, deveria estabelecer diretrizes para nortear o ensino em toda a Educação Básica.

VI) 2010 – Foi realizada a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), onde autoridades em Educação chegaram a um consenso de que deveria existir uma Base Nacional Comum Curricular integrada a um Plano Nacional de Educação.

VII) 2010-2013 – Interstício no qual são criadas as várias Diretrizes Curriculares Nacionais em todos os níveis de Ensino, cuja função era orientar os sistemas de ensino e as escolas quanto ao planejamento de seus currículos.

VIII) 2014 – Mais uma vez, quatro anos depois da primeira conferência, autoridades educacionais se reuniram em torno da segunda CONAE, a partir da qual foi gerado um documento que sustentou de forma uníssona, a necessidade de um currículo nacional comum. Salienta-se que ambas as conferências (2010 e 2014) ocorreram a partir de discussões municipais e estaduais, pelo menos durante os dois anos que antecederam cada um dos eventos. Dessa forma, as discussões realizadas em cada uma dessas conferências eram resultantes dos debates iniciados nas cidades e estados brasileiros, os quais se faziam representar por suas comissões.

IX) 2015 – A partir dos anseios anteriores, o governo brasileiro lança um modelo preliminar (primeira versão) denominado de Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para discussões em todo o Brasil. O resultado destas discussões foi direcionado à União para as devidas considerações.

X) 2016 – Foi discutida nos 27 estados da federação por meio de seminários a segunda versão da BNCC, tendo como participantes professores e gestores educacionais de todo o país. Deste evento, surgem novas discussões e considerações para uma terceira e última versão do documento.

XI) 2017 – O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e chancela do Conselho Nacional de Educação, no dia 20 de dezembro daquele ano, homologou a versão final da BNCC para o Ensino Fundamental, sendo esta versão publicada no ano seguinte.

XII) 2018 – Com passos paralelos e semelhantes aos anteriores, foi homologada a versão final da BNCC para o Ensino Médio.

De forma resumida, todo esse processo histórico resultou na existência do que atualmente chamamos de Base Nacional Comum Curricular. É possível perceber que havia sim, uma intenção preexistente em todo o processo. Entretanto, trata-se de resultados do aprofundamento legal e instituído a partir da criação da LDB 9394/96. Ou seja, da homologação da LDB 9394/96 até a homologação da BNCC para toda a Educação Básica em 2017/2018, passaram-se duas décadas de discussões e alinhamentos para a existência daquilo que se transformou na base curricular para o ensino nacional.

Destaca-se ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) produziram uma grande revolução nos sistemas de ensino, no Brasil, à sua época, e que protagonizaram muitas ações educacionais e produções de pesquisas em todo o país durante duas décadas. Entretanto,

os PCNs não eram documentos de caráter legal, obrigatório. Ao contrário, o advento da BNCC, marcado por um processo legal instituído, põe sob diretrizes e normatizações toda a Educação Básica Brasileira, incluindo os sistemas público e privado de ensino.

Uma vez homologada em toda a Educação Básica, a BNCC se estruturou como um currículo de nação (Brasil, 2018), respeitando as particularidades dos estados, regiões e cidades na medida em que oportunizou a participação em discussões e na elaboração, incluindo nos respectivos documentos, conteúdos e habilidades pertinentes às muitas realidades sob jurisdição de cada estado e Município (Movimento Pela Base, 2019). Em síntese, a BNCC em uma dada cidade, ou seja, aquela que rege um município, deveria ser estruturada pela base comum nacional, conter particularidades do estado em que está inserida (porque cada estado também fez suas considerações) e incluir as especificidades da cidade no que se refere aos conhecimentos locais. Em outras palavras, em um currículo municipal perpassa não só o currículo comum nacional, mas os conhecimentos estadual e local, considerados importantes na elaboração do currículo.

Esse preâmbulo histórico dá as primeiras pistas para os questionamentos principais do estudo deste artigo: Ao possibilitar que estados e Municípios participassem da discussão e elaboração da proposta da BNCC, estes entes se apropriaram do direito de inserir no documento, os conhecimentos produzidos culturalmente no território que ocupam, dando voz e vez às expressões locais? No caso da Educação Física enquanto componente curricular, a cultura corporal presente nas praias brasileiras foi considerada importante a ponto de fazer parte dos currículos escolares?

Os estados da arte e a arte dos estados

Ao direcionar este problema para a proposta deste trabalho, deve-se retornar à LDB 9394/96 como promotora legal de todo este processo de mudanças na Educação Brasileira. Em seu Art. 26, encontra-se:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 2005, p. 16).

Apesar deste *caput* ter sofrido alterações ao longo dos anos (Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013), observa-se que desde seu início, a LDB 9394/96 propunha um currículo comum nacional e possuía um olhar respeitoso para com os conhecimentos culturais, aqueles que

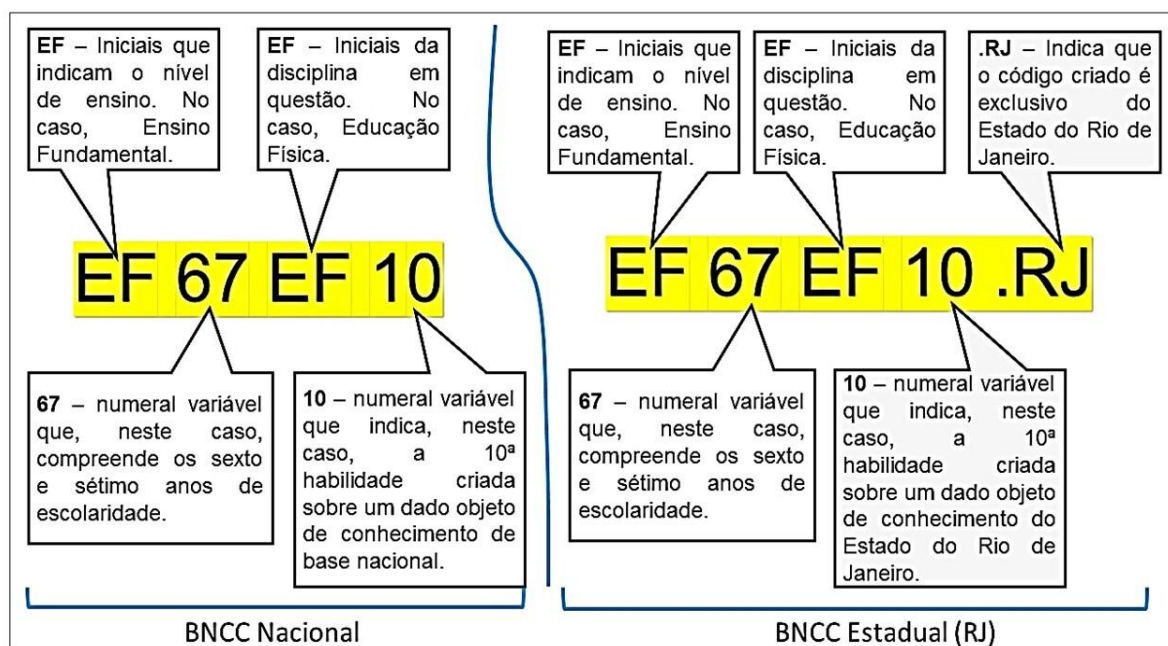
segundo ela mesma, impunha a necessidade de se fazer presente no currículo oficial, respeitadas as diferenças de cada região. No mesmo tocante, a BNCC confere à realidade em que a escola está inserida, ambiente propício à produção de conhecimento para várias disciplinas curriculares. No contexto das práticas corporais, tais conhecimentos “são textos passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2018, p. 14). Desse modo, dar voz e vez às características regionais e locais da sociedade, em complemento à base curricular, possibilita ajustar o currículo nacional às demandas particulares de cada cidade do país, aproximando o ensino da realidade do educando.

A proposta que se seguiu foi para que estados e municípios, em regime de colaboração, implementasse a BNCC respeitando as suas particularidades locais e regionais. O Movimento pela Base – uma das entidades nacionais criadas para apoiar a implementação da BNCC no Brasil – orientou neste sentido, os municípios a adotarem a proposta dos seus respectivos estados, ou ainda, que formassem um “documento de contextualização local complementar ao currículo estadual”, incluindo texto introdutório e orientações pedagógicas próprios, adequados à sua realidade (Movimento Pela Base, 2019, p. 2).

Assim fizeram os estados e municípios quando evidenciaram os aspectos locais e regionais de suas culturas, agregando às habilidades apresentadas na BNCC local, novos códigos alfanuméricos que passaram a indicar, sobretudo, aquelas produções indispensáveis à formação do educando. Não se trata de uma alteração na BNCC, mas da criação de novas habilidades, muitas vezes vinculadas a uma já existente. É possível exemplificar da seguinte forma: uma cidade que possui comunidades indígenas ou quilombolas pôde se apropriar dos conhecimentos oriundos destas matrizes para popularizar, sob a forma de conteúdo, o saber existente, valorizando a cultura local e os descendentes destes povos.

Na verdade, isto já está previsto na BNCC, por exemplo, na disciplina EF, na unidade temática denominada de Brincadeiras e Jogos, mais especificamente sobre o objeto de conhecimento que reporta às brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana, onde está escrito: “**(EF35EF01)** Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural” (Brasil, 2018, p. 229). Neste sentido, é possível, hipoteticamente, que o estado (ou município a ele vinculado) crie uma nova habilidade, trazendo à tona as especificidades desta ou daquela comunidade, destacando por exemplo, a sua importância para a história da região, para a formação do povo local, para a economia, para as festas populares, para as tradições, entre outros, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Codificação de habilidades específicas na BNCC Nacional e Estadual



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC Nacional (Brasil, 2018) – código à esquerda – e da BNCC do Estado do Rio de Janeiro (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2019) – código à direita.

O código EF67EF10, na BNCC nacional, quer dizer: “Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar” (Brasil, 2018, p. 229). Por outro lado, o código EF67EF10.RJ, acrescentado à BNCC por meio do currículo do estado do Rio de Janeiro, designa: “Ampliar a prática de esportes populares de raízes brasileiras, especialmente os com maior significado regional” (Estado do Rio de Janeiro, 2019, p. 278). Vale ressaltar que a décima habilidade criada pelo estado do Rio de Janeiro segue uma hierarquia numérica, por meio da qual se sabe que há outras nove habilidades anteriores exclusivas daquele ente federado e, provavelmente, tantas outras elencadas posteriormente. Esta numeração é contínua e segue naturalmente, independentemente da unidade temática e do objeto de conhecimento abordados.

É sabido que a costa brasileira é gigantesca e possui as mais belas praias do mundo (Oliveira; DaCosta, 2023). Especificamente, no Rio de Janeiro, as praias cariocas são um atrativo à parte e dão origem àquilo que Costa e Tubino (1998, p. 27) vão chamar de práticas *outdoors*, isto é, “que se desenvolvem desfrutando uma bela paisagem complementada pelo encontro do mar na areia, pelo céu, pelo sol, ligadas a espaços abertos até o horizonte, onde são desenvolvidas as sensações de amplidão, de infinito, de espaço sem limitações”.

É neste campo praiano, na areia, na água ou no ar, que ocorrem diversas manifestações

corporais constitutivas da chamada “cultura praiana” (Costa; Garrido; Costa Neto, 2005, p. 463), a saber: frescobol, altinha, vôlei de praia, o *beach tennis*, o *stand up puddle*, o *kitesurf*, o *surf*, o mergulho, a natação, o futevôlei, o *beach soccer*, o *beachboxing*, entre tantas outras práticas (Oliveira, 2017; Costa; Garrido; Costa Neto, 2005).

Para Oliveira e DaCosta (2023, p. 47), “a praia é de fato, um campo bastante singular, onde ocorre múltiplas culturas corporais de movimento apresentadas como *habitus* estruturado”, onde agentes deste campo, comungam um capital cultural próprio. Para Costa, Garrido e Costa Neto (2005), as práticas corporais de praia e o próprio ambiente praiano, distintos de outros campos, produzem mudanças nas características dos indivíduos que habitam estes locais, impactando-os individual e/ou coletivamente.

Poder-se-ia dizer que os agentes deste campo específico, formadores da cultura corporal praiana, assemelham-se e ao mesmo tempo, diferenciam-se uns dos outros não só pela aparência, mas também pelo tipo de atividade que pratica. Segundo Costa e Tubino (1998, p. 29):

Há gestuais, linguagem, trajés, cabelos longos, dourados pelo sol ou penteados presos como rabos de cavalo, códigos próprios compartilhados entre os praticantes: são identificados os jogadores de frescobol, os surfistas, os jogadores de futevôlei, de futebol de areia, de peteca e outros. Neste caso, estas práticas funcionam como diacríticas, isto é, como identificadores sociais e culturais definidores da identidade. Os indivíduos se solidarizam para participar e pertencer ao coletivo do grupo. Vínculos de identidade são criados entre eles.

Logo, ao perceber tais manifestações, é possível compreender a intenção dos educadores que indicaram a habilidade EF67EF10.RJ no contexto do Rio de Janeiro, mencionada anteriormente. Ainda que muitas dessas práticas sejam de expressão nacional, no Rio de Janeiro – e neste caso, é extensivo a muitas cidades praianas que compõe o Estado – elas constituem aquilo que a habilidade denominou de maior significado regional, que segundo Oliveira (2017), são formadoras de *habitus* e identidade próprios. Sob a maneira bourdieusiana de enxergar as teias de relacionamentos e interação em um campo social próprio, o *habitus* passa a ser algo incorporado ao ser, um capital cultural que se encarnou, “que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa” [...]” (Bourdieu, 2007, p. 74-75).

Compreendendo *habitus* como um “sistema de disposições duráveis e intransponíveis” (Bourdieu, 1983, p. 65), geração após geração se alimentará destas produções (i)materiais que rompem o tempo-espaço, dada a intensidade com que são manifestadas na cultura local. Nesta sólida teia de relacionamentos, a escola passa a ser a instituição responsável pela vivificação e

manutenção do capital corporal existente (Oliveira, 2017).

Ainda refletindo sobre a BNCC do Estado do Rio de Janeiro, observa-se no documento curricular que a referida habilidade EF67EF10.RJ é atribuída à unidade temática esportes, vinculada ao objeto de conhecimento esportes de rede/parede. Neste caso, em se tratando daquelas manifestações corporais de significado regional, é evidente que estão inclusas o vôlei de praia, o futevôlei e o *beach tennis*, por exemplo (esportes de rede). Neste raciocínio, ainda que não haja na redação oficial da habilidade, a expressão praia ou similar, é notório que as atividades realizadas no campo praiano se fazem representar, considerando a relevância social que estes esportes têm para os cariocas e fluminenses¹. Poderia ser mais evidente, mais explícito, tendo em vista que nem todo professor conhece de fato, a realidade municipal em que atua, haja vista não haver imposições para que docentes de uma determinada realidade sejam nascituros daquele local.

É preciso pontuar ainda que apesar de o estado criar suas habilidades específicas, aquelas que são apresentadas pela BNCC nacional não podem ser excluídas do documento. Em contrapartida, o município que julgar necessário acrescentar uma nova habilidade, evidenciando a demanda local, precisa fazê-lo em uma nova sequência de habilidades, respeitando as unidades temáticas e objetos de conhecimento a que se referem. Exemplificando e concluindo, é possível que haja em uma BNCC de uma dada cidade, hipoteticamente, os códigos EF67EF10 (nacional), EF67EF10.RJ (Estadual) e EF67EF10.CF (municipal), reportando-se esta última (código terminado em CF) ao município de Cabo Frio – uma das 92 cidades do Estado do Rio de Janeiro.

Considerando todo esse contexto em torno do currículo escolar, especificamente após homologação da BNCC em 2018 (Brasil, 2018), torna-se objetivo deste trabalho identificar se os estados banhados pelo litoral brasileiro se atentaram para a sua própria realidade local, evidenciando-a em seus referenciais curriculares, especificamente, na disciplina EF escolar.

Métodos

A partir do objetivo da presente pesquisa, foi preciso identificar os estados brasileiros banhados pelo mar e que possuíam áreas praianas urbanizadas. Outra meta, a partir desta seleção, foi acessar os currículos de cada um desses estados que compõem a BNCC. Neste

¹ Cariocas e Fluminenses: adjetivos que distinguem os nascituros do Estado do Rio de Janeiro. Enquanto carioca é o adjetivo pátrio atribuído a todas as pessoas que nascem no município do Rio de Janeiro, isto é, na capital, fluminense é todo aquele que nasce fora da capital, nas demais regiões do Estado.

sentido, a pesquisa documental se configura como melhor desenho metodológico para conduzir este estudo, considerando os muitos currículos que deveriam ser analisados, oriundos das várias entidades federativas que compõem o vasto litoral brasileiro.

Diferente da pesquisa bibliográfica, Gil (2002) orienta que a pesquisa documental se utiliza de materiais que ainda não foram analisados do ponto de vista do objeto que se pretende pesquisar. Em complemento, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) afirmam que “a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”

Ao considerar, então, a pesquisa como documental, é óbvio que a análise de documentos é uma de suas metas. Mas, o que são documentos? Na perspectiva de Phillips (1974), entende-se por documento todo material escrito que verse sobre o ser humano e suas produções. Nesta direção, para Ludke e André (1986, p. 38), podem ser considerados documentos “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. A partir deste entendimento, a BNCC constitui documentos escolares primários que se estruturam a partir das demandas sociais de cada escola e lugar, imprimindo em si, as características marcantes de cada contexto, como já mencionado sobre a codificação e criação das habilidades nos estados e municípios.

Dessa forma, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Ludke; André, 1986, p. 39). Concebendo a BNCC de cada estado como uma fonte primária de informação, reprodutora de um contexto em que foi concebida, espera-se como hipótese, encontrar em tais documentos os conhecimentos produzidos pela cultura local, transformados pela escola em conteúdo ressignificado (Libâneo, 2006).

As entidades federativas, aqui denominadas de estado, são os produtores dos documentos que se objetiva analisar, isto é, os currículos. Segundo a perspectiva de Gil (2002) sobre pesquisa documental, estes documentos constituem dados de primeira mão, ainda sem tratamento, ao menos sob a ótica que se pretende analisar neste estudo. Segundo o autor, fazem parte destes documentos, dentre outros, aqueles que estão sob a tutela de órgãos públicos ou privados. Neste caso, os currículos enquanto documentos que regulamentam a Educação nos estados estão disponíveis nos *sites* eletrônicos de cada entidade governamental, ou ainda, catalogados na base do Ministério da Educação, em ambiente virtual próprio. Esta realidade facilita ainda mais a coleta dos dados e a análise dos mesmos, considerando critérios como

fidedignidade da informação.

Desta forma, a *internet* foi o meio utilizável para dar conta de alcançar os dados necessários ao estudo. Thomas, Nelson e Silverman (2012) demonstram certo receio quanto os dados coletados em meio virtual, haja vista a inexatidão que podem conter as informações. Entretanto, os dados que se pretende obter estão disponíveis em *sites* confiáveis do(s) governo(s), armazenados pelos órgãos responsáveis por sua elaboração e assinados por eles. No site do Ministério da Educação (MEC), estão elencados, nominalmente, os estados brasileiros e seus respectivos currículos. Caso, as informações sejam imprecisas neste ambiente, uma consulta ao site de cada estado poderá confirmar, refutar ou ainda, atualizar os dados coletados.

Com os documentos em mãos (BNCC de cada estado), a análise se orientou pelo seguinte roteiro: 1) no documento, a disciplina EF aborda conhecimento(s) da cultura praiana? 2) Qual unidade temática ou objeto de conhecimento são evidenciados? Estes questionamentos foram organizados sucintamente em um quadro (Quadro 1), de forma que se permitisse melhor análise de todos os documentos de forma simultânea.

Para dar conta desta análise, cada arquivo salvo em PDF foi submetido à pesquisa por palavras-chave, valendo-se do comando CTRL + F no teclado. Desse modo, fizeram parte dessa busca os termo praia e areia, além das variações como praiano/a ou *beach* (praia em inglês). A partir daí, caso não fosse possível constatar referências pelo termo pesquisado, a procura deveria seguir no formato de leitura por todo o documento. Vale lembrar que importou para fins desta pesquisa, apenas a disciplina EF, pois os termos de busca podem ser encontrados em outras disciplinas no mesmo arquivo, sob outras perspectivas (geográfica, histórica, biológica, social, etc.);

Um currículo diz respeito a um documento elaborado, em tempo e espaço, por um grupo de pessoas, para que outros sujeitos, normalmente docentes, analisem, interpretem e passem adiante o que se espera ser ensinado sob a forma de conteúdo, considerando graus de importância e de dificuldades deste documento. Logo, trata-se de um processo de comunicação, que não se exaure no campo teórico, mas se concretiza na prática, na relação professor-aluno, nos processos ensino e aprendizagem. Para Sacristán (2000, p. 18):

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados - função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela.

Por assim dizer, o desenho metodológico descrito até aqui propõe que a análise dos documentos obtidos no estudo seja feita pela ótica de Bardin (1977, p. 31), pela análise de conteúdo das mensagens implícitas ou explícitas nestes documentos, haja vista ser esta “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A análise de conteúdo bardiniana, segundo Triviños (1987, p. 160), torna-se importante no campo da Educação porque “estuda as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo “das mensagens””. Esta importância decorre daquilo que Bardin (1977, p. 42) considera como análise de conteúdo:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), a análise de conteúdo ocorre em etapas distintas, mas não existe um ponto exato que as distingua. Constituem fases da análise de conteúdo: 1) a pré-análise ou organização do material; 2) a descrição analítica, cuja etapa, a partir de um estudo aprofundado dos materiais obtidos, procede com a codificação, classificação e categorização dos achados; 3) a interpretação referencial é a última fase, na qual culminam os esforços do pesquisador de maneira intensa, a partir da qual se é possível refletir, intuir e estabelecer relação com tudo o que foi analisado até aqui (Triviños, 1987). É nesta etapa derradeira que o pesquisador faz inferência² sobre todo o processo de análise, ação pautada em sua capacidade de dedução lógica sobre o problema da pesquisa (Bardin, 1977; Cardoso; Oliveira; Guelli, 2021).

A análise de conteúdo, por fim, está atenta aos sentidos e significados das comunicações verbais e não verbais, independentemente do tipo de material que fornece a informação, se escritos, orais, icônicos e outros (Bardin, 1977). Nesta sintonia, Cardoso, Oliveira e Guelli (2021, p. 111) afirmam ser a análise de conteúdo “um método de análise das comunicações”, cujos procedimentos buscam descrever o conteúdo das mensagens e obter conhecimentos referentes ao “emissor da mensagem, ao receptor, ao meio, considerando as condições de produção/recepção das mesmas”. Dessa forma, a análise dos diferentes currículos situados nas mais diferentes regiões do país propõe compreender como a BNCC chegou aos estados (emissor – enviada pelo MEC) e, se a partir da análise da mesma, houve inserções de

² Inferência: Bardin (1977), em sua obra sobre a análise de conteúdo, designa inferência como “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdade” (Bardin, 1977, p.39, nota de rodapé).

novas habilidades/objetos de conhecimento (receptor – alterações feitas pelo estado) de acordo com as características da realidade local (meio – realidade histórica, geográfica e cultural em que estão inseridos os estados e cidades).

Resultados e discussão

Recorrendo-se ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou-se a existência de 17 estados da federação banhados pelo oceano atlântico (Figura 2), ou seja, pertencentes à costa do litoral brasileiro.

Figura 2 – Estados brasileiros defrontantes com o mar.



Fonte: Modificado pelos autores a partir do mapa apresentado pelo IBGE (2019) acerca dos Estados brasileiros defrontantes com o mar.

Estes estados somam a quantidade de 280 municípios localizados geograficamente de frente para o mar (IBGE, 2019). Neste momento, para efeito desta pesquisa, importa apenas os 17 estados listados no mapa abaixo, notadamente conhecidos como defrontantes, isto é, localizados de frente para o mar.

O site do MEC possui um catálogo dos estados brasileiros e seus respectivos referenciais curriculares baseados na BNCC nacional. Esta foi a principal fonte para coleta dos dados oriundos dos 17 estados alinhados ao objeto deste estudo. Entretanto, para conferir a exatidão e se o documento estava atualizado ou não, também foi necessário cruzar, em alguns casos, com o mesmo arquivo, também disponível no site de cada unidade federativa, sobretudo na

página das Secretarias de Educação de cada estado. Os dados coletados e identificados como relevantes foram organizados seguindo a lógica metodológica indicada no Quadro 1 (etapa 2 da análise de conteúdo), para melhor categorizar as informações de cada documento:

Quadro 1 – A cultura corporal da praia nos currículos dos Estados praianos.

REGIÃO	Nome do estado	Relação com a praia		Se “sim”, se relaciona com:		
		Sim	Não	Qual Unidade Temática?	Qual objeto de conhecimento?	Qual habilidade criada?
S	Rio Grande do Sul		X			
	Santa Catarina	X		Esporte/PCA*	Esportes de rede/PCA na natureza	Nenhuma
	Paraná		X			
SE	São Paulo		X			
	Rio de Janeiro		X			
	Espírito Santo		X			
NE	Bahia		X			
	Sergipe		X			
	Alagoas	X		PCA.	PCA na natureza	Nenhuma.
	Pernambuco		X			
	Paraíba		X			
	Rio G.do Norte		X			
	Ceará	X		PCA	PCA na natureza	Nenhuma
N	Piauí		X			
	Maranhão		X			
	Pará		X			
	Amapá		X			

Fonte: Elaborado pelos autores. Abreviações: S (Sul), SE (Sudeste), NE (Nordeste), N (Norte). *PCA (Práticas Corporais de Aventura).

A partir de uma perspectiva mais ampla, os 17 estados defrontantes com o mar englobam quatro (Sul, Sudeste, Nordeste e Norte) das cinco regiões brasileiras. Entretanto, evidenciou-se apenas três ocorrências relacionando a BNCC com o campo praiano. Destas três ocorrências, destacam-se uma no Sul (Santa Catarina) e duas no Nordeste (Alagoas e Ceará).

De maneira mais específica, ao retratar a realidade destes três Estados, têm-se a seguinte análise:

Santa Catarina

A BNCC deste estado faz alusão a duas Unidades Temáticas (UT): Esporte e Práticas Corporais de Aventura (PCA), destacando-se respectivamente os objetos de conhecimento esporte de rede e PCA na natureza.

Sobre a temática Esportes, o objeto de conhecimento esportes com rede divisória e parede de rebote aparece quatro vezes, uma nos anos iniciais e três nos anos finais. Aquele percebido no primeiro segmento do Ensino Fundamental está vinculado a uma categoria denominada de conteúdo, onde está proposto: “Vôlei e vôlei de praia: jogos pré-esportivos e fundamentos básicos (postura corporal, toque, manchete, saque)” (Governo do Estado de Santa Catarina, 2019, p. 291).

De igual maneira, as segunda e terceira ocorrências são encontradas no segundo segmento do Ensino Fundamental, a saber: “Vôlei de praia: voleibol recepção ou defesa (toque e manchete) saque, ataque, noções de posicionamento em quadra” (Ibid., p. 296) e “Modalidades: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton, peteca, squash, beach tennis” (Ibid., p. 301). A quarta e última ocorrência está presente no objeto de conhecimento esportes de aventura na natureza, entretanto apenas para designar a praia como um dos possíveis ambientes de escolha para as práticas desta temática. O Quadro 2 apresenta estas ocorrências.

Quadro 2 - Práticas corporais de praia na BNCC do Estado de Santa Catarina.

Unidades Temáticas: Esportes e PCA		
	Anos iniciais	Anos finais
Objeto de conhecimento: Esportes com rede divisória e parede de rebote	O vôlei de praia aparece como um esporte que deve ser abordado de forma pré-esportiva, isto é, com elementos básicos, respeitando a faixa etária de crianças que estão entre o terceiro e o quinto ano do Ensino Fundamental.	O vôlei de praia aparece novamente nos anos finais como sugestão de conteúdo, de forma a aprofundar o que foi trabalhado nos anos iniciais, com destaque para os fundamentos, regras e habilidades específicas do jogo.
Objeto de conhecimento: Práticas corporais de aventura	-	O termo praia é mencionado como um dos ambientes propícios à prática de esportes na natureza, sem maiores observações.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC do Estado de Santa Catarina (2019).

Apesar de tais ocorrências na BNCC do estado, não se evidencia de forma objetiva, habilidades específicas dos esportes (vôlei de praia) da cultura local, ou seja, do contexto praiano. O vôlei de praia, como demais modalidades, é sugerido como conteúdo, o que demonstra de certa forma, a preocupação do estado com o que trabalhar, de fato, nos diferentes anos de escolaridade, já que esta não é uma preocupação evidente na BNCC nacional, pois esportes de rede são vários e, à cargo do professor, poder-se-ia abordar qualquer um deles.

Outra coisa que chama a atenção no referencial curricular do estado é que não há presença dos códigos da BNCC nacional em sua redação no Ensino Fundamental, nem mesmo

códigos próprios que reportem ao contexto local, como é de praxe. Esta realidade está presente nos currículos de outras disciplinas. Esta análise sugere, a princípio, a não adesão do estado ao formato apresentado pela estrutura da BNCC nacional no que se refere à codificação das habilidades.

Independentemente da postura do estado e do formato de seus currículos, a presença da sugestão de uma prática corporal de praia como conteúdo pode provocar um olhar mais amplo para este campo, trazendo à tona, outras práticas praianas ainda não concebidas no documento, mas latente socialmente naquele ente federado.

Alagoas

No que se refere ao contexto praiano (Quadro 3), o estado alagoano faz menção às temáticas ginástica e práticas corporais de aventura apenas no segundo segmento, sendo o objeto de conhecimento, respectivamente, ginástica de condicionamento e práticas corporais de aventura na natureza.

Quadro 3 - Práticas corporais de praia na BNCC do Estado de Alagoas

Unidades Temáticas: PCA e Ginástica de Condicionamento		
	Anos iniciais	Anos finais
Objeto de conhecimento: Práticas corporais de aventura	-	(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.
		(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.
Objeto de conhecimento: ginástica de condicionamento	-	(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC do Estado de Alagoas (2019).

Semelhante à BNCC catarinense, o documento alagoano possui uma seção denominada de Desdobramentos Didático-Pedagógicos (DesDP), cujo objetivo é sugerir ao docente estratégias e conteúdos que possam ser desenvolvidos naquela unidade temática. Cabe ressaltar que o currículo propriamente dito surge depois de um esmiuçado corpo teórico sobre o estado, no formato de apêndice, de forma que este não se encontra paginado nesta seção do documento.

O corpo teórico do referencial curricular alagoano traz à baila a realidade geográfica em que o estado está inserido, evidenciando as suas belas praias e a realidade local. Líderes educacionais alagoanos reconhecem a existência de “um intenso turismo por causa de suas

belíssimas praias” (Governo do Estado de Alagoas, 2019, p. 20). Resta saber se no contexto cultural que emerge deste campo, os sujeitos e suas práticas importam para a cultura e, conseqüentemente, para o currículo, haja vista a necessidade de valorizar o saber local como conteúdo escolar, tal qual afirma Libâneo (2006, p. 75) quando diz que a escola deve “colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal [...]”.

Na habilidade EF89EF19, sobre o patrimônio cultural e práticas corporais de aventura na natureza, o referencial curricular alagoano sugere, por exemplo, “oportunizar realização de trilhas nos parques municipais, corridas de orientação nas diversas praias alagoanas” (Ibid., n.p.). Ainda no contexto de PCA na natureza, a habilidade EF89EF20 trata dos riscos e segurança existentes neste tipo de atividade, ressaltando a necessidade de mapear “possíveis locais (parques municipais, trilhas/ praias) para as devidas atividades” (Ibid., n.p.).

Importa ressaltar que estas orientações fazem parte da seção que diz respeito ao DespDP. Dessa forma, ao não estruturar uma habilidade específica a ser apreciada pelo ensino escolar, apesar de todo o esforço para dar luz à realidade local, o saber popular praiano fica em segundo plano, pois o que importa de fato, não são as práticas deste meio, mas o que o turismo faz com estas práticas. A partir de uma relação recíproca, as praias estão para o turismo assim como o turismo está para a economia local alagoana. É o que o próprio documento propõe quando encara o turismo “como um grande vetor da economia”, associando-o aos recursos naturais existentes, como “belas praias, lagoas, lagoas e rios [...]” (Governo do Estado de Alagoas, 2019, p. 21).

Esta característica foi encontrada por Oliveira (2017) quando estudou as práticas corporais de praia emanadas do Fest Verão de São Pedro da Aldeia, no Rio de Janeiro. O autor afirma que quando da realização do evento nas décadas de 1980/90, o Fest Verão tentava oferecer atrativo ao turista, que era estimulado não só a contribuir com a economia da cidade, mas também acertar débitos com impostos, já que se tratava de uma cidade na qual muitos moradores da capital possuíam imóveis – chamados de segunda residência – em estado de inadimplência. A prova disto é a existência de tendas de cobrança de IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano) nas proximidades da realização dos jogos de verão da cidade.

Como em outros estados, Alagoas evidencia lutas e danças da cultura indígena e africana, destacando as atividades das tribos locais vinculadas às habilidades que tratam dos jogos e brincadeiras próprios dessas culturas. Desse modo, o cenário criado é peculiar ao contexto a que se emprega o conceito de jogo, que segundo Huizinga (2001, p. 33), de forma

geral, pode ser concebido como:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Entretanto, a ideia de jogo parece ser limitada em todos os currículos dos estados ao vinculá-la apenas à questão cultural, às brincadeiras populares. Vale destacar uma infinidade de atividades realizadas no ambiente praiano consideradas jogos e não, esportes, como é o caso do *kitesurf*, *stand up puddle*, altinha, fut-redinha, *skyline*, *sandboard*, entre outras. Não sendo práticas corporais tradicionais, não assumem lugar no currículo local, nem como jogo, nem como esporte.

Para que não reste dúvidas, compreendida a dimensão do jogo, vale relembrar uma definição de esportes estruturada por Barbanti (2006, p. 57) que coaduna com o contexto aqui apresentado: “Esporte é uma atividade competitiva institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou o uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos, cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos”.

Dessa forma, enquanto a liberdade e a espontaneidade marcam os jogos e brincadeiras, a institucionalização e a regulamentação são características dos esportes (Barbanti, 2006). O reducionismo acerca dos jogos e brincadeiras populares apresentados pelos estados até aqui alcança os esportes, pois nem aqueles que assim são definidos (*Beach Soccer*, Futevôlei, Vôlei de Praia, entre outros) aparecem na proposta. Ainda que controverso, vale lembrar que Alagoas é considerada o coração do Basquete de areia do Brasil. A instituição responsável pelo Basquetebol no Brasil, isto é, a Confederação Brasileira de Basquete (CBB), percebendo a originalidade do basquete de praia alagoano, decreta em sua página oficial:

O Basquete de Areia é uma criação exclusiva da Federação de Basketball de Alagoas (FBA). A modalidade nasceu em 1995, nas Areias do ‘Posto 7’, na praia de Jatiúca, em Maceió (AL), através da iniciativa dos professores Carlos Alberto Barros Lima, Talvanes Lins e Djalma Leite Rosas, que compunham a diretoria da entidade alagoana na ocasião. Desde então, a modalidade agradou aos praticantes, ganhou adeptos e tem competições regulares, por isso, já é uma realidade no calendário da FBA. (Confederação Brasileira De Basquete, 2019, *online*).

Portanto, o Basquete de areia, ainda que criado nas praias alagoanas, mais especificamente em sua capital Maceió, não ganhou destaque como desporto a ser estudado, tendo um percurso histórico de quase trinta anos de existência. Cabe destacar que a versão

nordestina do Basquete de areia rodou o Brasil com competições da modalidade, alcançando, inclusive, o extremo sul do país, por meio de escolinhas e torneios, por exemplo, nas praias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Ceará

O estado cearense evidencia em sua base curricular práticas corporais de aventura (Quadro 4), com ênfase naquelas realizadas na natureza, destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Práticas corporais de praia na BNCC do Estado do Ceará

Unidades Temáticas: PCA		
Objeto de conhecimento: Práticas corporais de aventura	Anos iniciais	Anos finais
	-	(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC do Estado do Ceará (2019).

Apesar de parecer fomentar as práticas corporais cearenses, sobretudo aquelas vinculadas ao campo praiano, o estado do Ceará não faz, formalmente, nenhuma menção às atividades / esportes de praia enquanto valorização específica de sua cultura neste campo. Desse modo, não são criadas quaisquer habilidades específicas no currículo que envolvam a cultura local, mas somente, apresenta propostas que podem ser absorvidas pelos docentes ao trabalharem seus conteúdos.

Importa ressaltar ainda que diferente de outros estados, o currículo cearense propõe uma interessante relação entre componentes curriculares, aproximando conteúdos e disciplinas a partir de uma seção denominada de Relação entre Componentes. À exemplo, no que se refere à habilidade EF89EF19 que evidencia as práticas corporais de aventura na natureza, a base curricular cearense sugere aos seus docentes uma proposta interdisciplinar, entre Geografia, Ciências e Educação Física.

Educação ambiental e sustentabilidade. Práticas corporais de aventura na natureza (arborismo, tracking, escalada, corrida de orientação/aventura, rapel, stand up paddle, slackline/waterline, sandboard, kitesurf, surfe, bodyboard, entre outros), enfatizando os cuidados durante a prática (Governo do Estado do Ceará, 2019 p. 508).

Estas sugestões estão contidas no currículo dos dois anos finais do Ensino Fundamental

(EF89), vinculadas às práticas corporais de aventura na natureza (EF89EF19), em uma seção denominada de objetos específicos, ou seja, um desdobramento dos objetos de conhecimento, mais próxima do *que e como fazer*, isto é, do conteúdo.

Muitas dessas práticas são realizadas nas praias cearenses, como é o caso do *stand up paddle*, *sandboard*, *kitesurf* e *bodyboard* (Governo do Estado do Ceará, 2019). Contudo, a proposição desta sugestão, apesar de não deixar claro como cada disciplina envolvida abordaria o assunto, inclusive do ponto de vista da EF, aproxima-se muito mais da Educação Ambiental propriamente dita do que das práticas corporais da cultura cearense.

De fato, muitos estudiosos reconhecem a necessidade da consciência ambiental por parte de esportistas, sobretudo aqueles que fazem uso do meio natural (Chernushenko, 2011; Costa; Silva, 2011). Entretanto, as práticas corporais realizadas na natureza devem preceder esse estado de consciência, onde a experimentação deste ambiente e o protagonismo comunitário sejam ações concretas que legitimam a cultura corporal de movimento enquanto saber histórico acumulado (Libâneo, 2006). Em outras palavras, como falar de educação ambiental e de sustentabilidade sem práticas concretas no *habitat* natural? Não quer dizer com isso que o homem precisa danificar o meio ambiente em que vive para ter consciência da necessidade de preservá-lo. Quer dizer pois, que ele precisa preservar experimentando, praticando, do contrário, será apenas uma ideologia verde, vazia de significado.

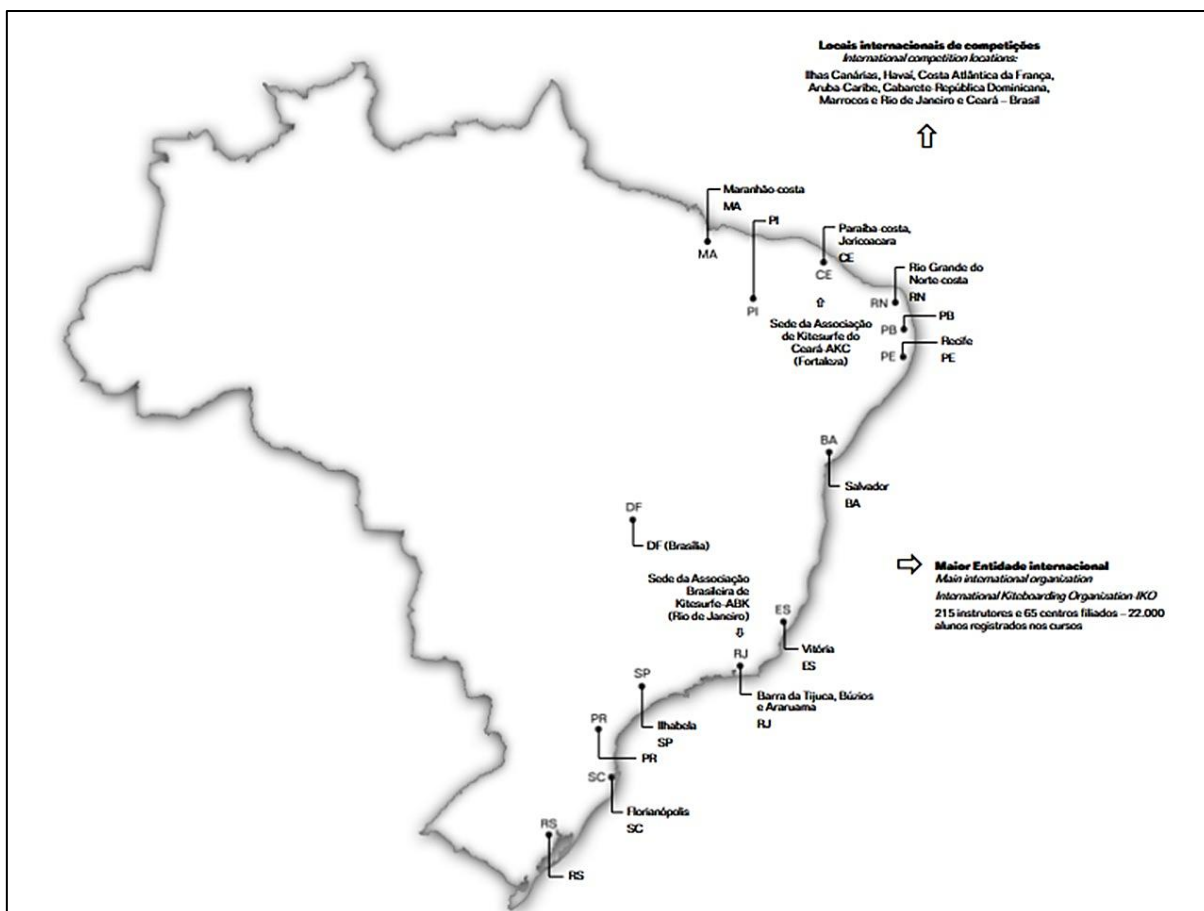
Considerando a análise curricular desses três estados, apesar das discretas menções feitas aos esportes de praia, ainda é muito pouco para o tamanho da cultura formada no litoral brasileiro, nas diferentes regiões do Brasil. Tomando o *kitesurf* como exemplo (Imagem 1), uma modalidade de origem francesa, Bitencourt e Navarro (2005, p. 431) dizem que “o Brasil, com 8.500 km de costa e um clima que permite a prática deste esporte durante o ano todo [...] é um excelente cenário para a prática”. Notadamente uma prática de aventura de interação do praticante com a natureza, a modalidade foi introduzida no Brasil por meio de uma competição internacional na Barra da Tijuca-RJ nos anos 2000 e, desde então, vem ganhando espaço em todo o território nacional (*Ibid.*, 2005).

Vale ressaltar que esta breve exposição cartográfica feita por Bitencourt e Navarro (2005) se refere ao início deste século. É muito provável que duas décadas depois, todo esse cenário tenha se ampliado e a oferta e prática deste esporte tenha se popularizado ainda mais, alcançando outros estados do país.

Importa destacar o papel da mídia na divulgação de uma dada modalidade esportiva. Os esportes midiáticos acabam impactando também no processo decisório dos praticantes acerca

da modalidade que melhor se adéqua a cada perfil. Se mais radical, mais competitivo, mais calmo ou mais dinâmico. É o que ocorre com o futebol de areia, originário das praias cariocas. A mídia foi responsável não só pela difusão mundial, mas pelo fomento de sua prática por todo o Brasil, sendo uma variável do futebol de campo que é uma paixão nacional (Pozzi; Ribeiro, 2005).

Figura 3 – Distribuição da prática do *kitesurf* em território nacional.



Fonte: Disponível no Atlas do Esporte (2005, p. 432).

Outras análises, mais discussões

Dentro do proposto para esta pesquisa, o retrato dos resultados obtidos até aqui não são os mais animadores. A cultura da praia é de fato tão antiga quanto a origem do país, mas nem todas as produções deste campo importam para setores como a Educação e políticas públicas de esporte e lazer, no sentido de fomentar, de fato, o *habitus* local. Apesar de Bracht (1997, p. 17) reconhecer que a EF realizada no interior da escola “assume o estatuto de atividade pedagógica e como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola”, as práticas corporais inseridas no ambiente escolar ainda são limitadas ao quarteto fantástico, fomentando

a hegemonia dos esportes midiáticos (Oliveira; Osborne, 2022). Enquanto isso, negligência uma ampla gama de conteúdos que podem surgir, por exemplo, da cultura praiana.

Embora a análise feita até aqui demonstre a não valorização da cultura praiana nos currículos escolares, vale destacar algumas observações feitas sobre os documentos oriundos de outros estados que estiveram sob análise. Necessariamente, não há ligação com o objeto de estudo ou objetivo traçado, mas, ao destacá-las, pode-se possibilitar caminhos para novas pesquisas ou ainda, reflexões sobre o currículo da EF nacional.

É o caso da base curricular do Estado do Rio de Janeiro. O referencial curricular fluminense, espantosamente, não pensou em sua realidade multicultural – berço da formação nacional. O Rio de Janeiro tem no Frescobol um de seus patrimônios culturais (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2015); detém o título de criador do *Beach Soccer*, do *Beachboxing*, do Futevôlei e da Altinha (Oliveira, 2017); foi onde iniciaram as práticas de vôlei de praia no Brasil, há quase 100 anos (Afonso; Marchi Júnior, 2012), incluindo o *kitesurf* (Bitencourt; Navarro, 2005). Além destes, o Rio de Janeiro é palco de práticas corporais como o *surf*, o *windsurf*, o parapente e a asa delta, a natação, a corria, o remo e esportes a vela, a pesca esportiva e o fut-redinha. Nenhuma dessas práticas, sejam elas praticadas na areia, na água ou no ar, foram abordadas no referencial curricular do estado.

Apesar disso, o referencial curricular fluminense propõe:

o estudante tem a oportunidade de experimentar nas aulas de Educação Física, diferentes manifestações culturais do movimento de maneira significativa e contextualizada, pois não aprende o movimento pelo movimento, mas sim as diversas maneiras de se movimentar a partir de um contexto cultural de diferentes locais com significados variados, além de terem o respeito e a inclusão como atores fundamentais no papel da libertação de falsos conceitos e ilusões e da emancipação do indivíduo e da sociedade (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2019, p. 270).

Nesta perspectiva, considerando ser um dos estados brasileiros com inúmeras práticas corporais de praia, seja no âmbito do lazer ou de competição, palco de Copas do Mundo e de Olimpíadas, o referencial curricular poderia ter ido além das práticas tradicionais da cultura indígena e africana, como destacado na habilidade fluminense, codificada como EF67EF01.RJ, onde está escrito: “Apresentar jogos de raízes indígenas e africanas especialmente os com maior significado regional, proporcionando a prática desses conteúdos” (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2019, p. 275). Por que não se criou uma habilidade no referencial do estado que fizesse vínculo, ao menos, com as atividades mais comuns encontradas nas praias do Rio de Janeiro? Ao trabalhar jogos de matrizes indígena e africana, propõe-se criar memória dos fatos

passados, da realidade presente e de perspectivas futuras sobre o tema. Entretanto, a realidade do campo praiano e as práticas que ali ocorrem diariamente não foram valorizadas como possibilidades de escolarização do saber protagonizado dia após dia pelos sujeitos locais.

Os demais estados que não foram citados aqui não apresentaram em seus currículos o conhecimento praiano produzido em suas respectivas realidades, apesar de terem tradicionalmente envolvimento com os esportes de praia, como é o caso do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e tantos outros estados nordestinos. Dessa forma, não havia necessidade de descrevê-los no corpo deste estudo.

Considerações finais

O imenso litoral brasileiro, com todas as suas produções culturais, evidenciando aquelas da cultura corporal de movimento, ainda é um território pouco valorizado nas tomadas de decisão para a elaboração curricular. Quanta coisa emerge do campo praiano: ecossistemas marinhos, vegetação costeira, história das cidades com seus fortes imponentes seculares, produção do sal, de energia eólica, aquaviários, portos de importação e exportação, campos de lazer, competição e educação, pesca esportiva e de subsistência humana! O litoral brasileiro, com todas as suas peculiaridades, influencia diretamente na identidade a identidade das pessoas. É no campo praiano que o sujeito local se apresenta com uma corporeidade distinta daqueles sujeitos de outros campos.

A análise realizada nos currículos dos 17 estados defrontantes com o mar revelou a falta de habilidade para a apropriação do saber existente no campo praiano e a consideração destes como conteúdo escolar. Muitas são as práticas existentes pelo litoral brasileiro, poucas são aquelas que, ainda que discretamente, fizeram parte dos referenciais curriculares dos estados. Neste contexto, cabe ressaltar aqui uma outra reflexão que não foi objeto deste estudo, mas que pode produzir espaços para novas investigações: componentes curriculares como História, Geografia, Ciências e Biologia também seguiram o mesmo cenário da Educação Física nestes currículos?

Há muito se discute a hegemonia dos esportes midiáticos presentes na escola. Infelizmente, ao que tudo indica, há uma forte relação destes esportes com a efetiva prática docente realizada no interior da escola, de forma que práticas da cultura local protagonizadas diuturnamente pelos alunos não tenham vez no espaço escolar. Está aí o verdadeiro poder do currículo, seja para modificá-lo na direção que se quer, seja para a sua manutenção, ainda que ares de mudança soprem em sua direção.

A cultura praiana é latente por todo o país e, as práticas corporais oriundas desta cultura são vastas. Entretanto, o distanciamento curricular destas práticas negligencia sua existência e legitima o poder permanente dos esportes midiáticos que se estabeleceram na escola como verdade absoluta. Entretanto, o discurso aqui impresso não pretende impor ao currículo da EF novas práticas corporais do campo praiano e solapar toda a história construída pela disciplina na formação dos jovens brasileiros. Pretende-se, pois, dialogar com a realidade local, demonstrar interesse pelos sujeitos e suas práticas, por aquilo que é produzido, de fato, pela cultura nacional, sem contanto, esquecer de tudo o que foi conquistado até aqui.

Uma futura pesquisa que envolva os municípios defrontantes com o mar, abordando realidades mais específicas de cada estado, talvez possa trazer novos desfechos para este contexto, uma vez que está nas cidades as dinâmicas das inúmeras realidades existentes por todo o país. Dessa forma, é possível que a precária realidade encontrada nos estados seja alterada com referenciais curriculares desenvolvidos nos municípios. Enquanto isso não ocorre, é possível que se conclua este texto, infelizmente, ainda usando uma célebre frase da Irene Rangel Betti, a qual intitulava um de seus artigos escritos ainda em 1999: “Esporte na escola: mas é só isso professor?”.

Referências

AFONSO, Gilmar Francisco; MARCHI JÚNIOR, Wanderlei. Como pensar o Voleibol de Praia sociologicamente. **Motriz**, v.18, n.1, p.72-83, 2012.

BARBANTI, Valdir. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. **Histórico da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Currículos dos estados – Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=207. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2025]. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

BETTI, Irene Conceição Rangel. A. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano IV, v. 1, p. 156-175, 2018.

BITENCOURT, Valéria; NAVARRO, Patrícia. Kitesurfe. *In*: DACOSTA, Lamartine Pereira. **Atlas do Esporte no Brasil**: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 431-432.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organização da coletânea por Renata Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos em Educação**. 9. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia da pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p.98-111, 2021.

CHERNUSHENKO, David. Promoting Sustainability in Sport and Through Sport. *In*: SAVERY, Jill; GILBERT, Keith. **Sustainability and Sport**. Common Ground Publishing, 2011. p. 366-376.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BASQUETE. CBB. **Federação de Alagoas abre calendário de 2019 em grande estilo**. Notícias, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://www.cbb.com.br/noticia/1066/federacao-de-alagoas-abre-calendario-de-2019-em-grande-estilo>. Acesso em: 03 mar. 2024.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes.; GARRIDO, Fernando.; COSTA NETO, Júlio Vicente da. Esportes de praia. *In*: DACOSTA, Lamartine Pereira (org.). **Atlas do Esporte no Brasil**: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 463-465.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes; TUBINO, Manoel José Gomes. Esportes praticados na areia da praia: representações simbólicas do espaço lúdico. **Artus – Revista de Educação Física e Desportos**, v. 18, n. 1, p. 27-37, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ALAGOAS (Estado). **Referencial Curricular de Alagoas**: Ensino Fundamental. Maceió: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.editorasolucao.com.br/editorasolucao/erratas/12356/15493/referencial-curricular-de-alagoas-educacao-infantil-2019.pdf>. Acesso em 23 fev. 2024

AMAPÁ (Estado). **Referencial Curricular Amapaense**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

BAHIA (Estado). **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora; Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: <https://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaaversaofinal.pdf>. Acesso em 23 de fev. 2024.

CEARÁ (Estado). **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Fundamental**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo do Espírito Santo**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Linguagens.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARANHÃO (Estado). **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju_pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 03 mar. 2024.

PARÁ (Estado). **Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1aaK59LO7P7XTL5d3MJy9sOLbIxaEuFbK/view>. Acesso em: 03 mar. 2024.

PARAÍBA (Estado). **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1qQbrcc_3AmUalbaDZtPR2ONtiZhqOjLL/view. Acesso em: 23 fev. 2024.

PARANÁ (Estado). **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações — Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pr.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

PERNAMBUCO (Estado). **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Recife: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hc7hltnJsuo6fyGwaLE6XQ5Z0wgrX1-Y/view>. Acesso em: 23 fev. 2024.

PIAUI (Estado). **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado — Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/pi_curriculo.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curricul

o_riodejaneiro.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental**. Natal: Offset Editora; Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, 2018. Disponível em:

<https://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000192020.PDF>. Acesso em: 03 mar. 2024.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em:

<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em 20 fev. 2024.

SANTA CATARINA (Estado). **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf. Acesso em 20 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

SERGIPE (Estado). **Currículo de Sergipe: integrar e construir — Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LORO, Alexandre Paulo; NUNES, Meire Aparecida Lóde. Base Nacional Comum Curricular de Educação Física: tensionamentos e demarcações. **Educação**, v. 46, n. 1, e95/1–21, 2021.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MOVIMENTO PELA BASE. **Como implementar a BNCC nos municípios?** [S.l.]: Movimento pela Base, 2019. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/10/como_implementar_BNCC_municipios-VFFF-Undime-1.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, André de Brito. **Fest Verão de São Pedro da Aldeia: do lazer à espetacularização dos esportes de praia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

OLIVEIRA, André de Brito; DACOSTA, Lamartine Pereira. Campo, *habitus* e currículo: aproximações a partir das práticas corporais de praia. In: ANTUNES, Marcelo Moreira; PINTO, Luiz Felipe Machado. **Cultura, Esporte e Identidade: aproximações e diálogos com a Educação Física**. Curitiba: CRV, 2023. p. 39-59.

OLIVEIRA, André de Brito. OSBORNE, Renata Sá. Fest Verão de São Pedro da Aldeia e o currículo escolar: desafios e possibilidades. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 27, n. 288, p. 43-62, 2022.

PHILLIPS, Bernard. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

POZZI, Luiz.; RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcellos. Esporte e mídia. In: DACOSTA, Lamartine Pereira. **Atlas do Esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 722-724.

RIO DE JANEIRO (Município). **Frescobol é considerado patrimônio imaterial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/irph/exibeconteudo?id=5196483>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingues.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos da Pesquisa em Atividade Física**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

André de Brito Oliveira. Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira. Doutorando em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente no Centro Universitário Serra dos Órgãos. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8166407544347706>.

Marcelo Moreira Antunes. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Docente na Universidade Federal Fluminense. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4972698026123559>.

Como citar

OLIVEIRA, André de Brito; ANTUNES, Marcelo Moreira. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL PRAIANA. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 2, p. e71412, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i2.71412.