

# Siguiendo las pistas de la formación profesional: el proyecto de legitimación de la Escuela Superior de Educación Física de Florianópolis a partir del currículo oficial

*Vanessa Bellani Lyra*\*

**Resumen:** La lógica educacional de la Escuela Superior de Educación Física de Florianópolis (ESEF), creada en 1973, previó la existencia de dos currículos oficiales, uno destinado a los hombres y otro, a las mujeres. Basado, sobre todo, en los estudios de la Sociología de la Educación, el currículo oficial será analizado aquí desde la óptica de un elemento legitimador de disposiciones profesionales que se deben adquirir para la ocupación de la posición profesional y social en cuestión. Así, la arquitectura pedagógica de la ESEF parece haberse construido sobre pilares diferenciados y diferenciadores de identidades profesionales y sociales tomando como base, sobre todo, cuestiones derivadas de las relaciones desiguales de género.

**Palabras clave:** Capacitación Profesional. Historia. Educación Física: currículo.

## 1 INTRODUCCIÓN

Pensar el currículo oficial de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), no nos permite concebirlo, como nos lo enseña Dominique Julia (2001), «como un mundo cerrado, cerrado a los ruidos del exterior» (JULIA, 2001, p. 23). Instrumento pedagógico gestado y aplicado en el auge de la Dictadura Militar Brasileña, conlleva marcas definidoras del momento histórico-político que lo particularizó e, inevitablemente, lo puso al servicio de un ideal que se pretendía conquistar y legitimar. Por esa razón, para que sea

---

\* Magíster en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina. Alumna de doctorado en Ciencias del Movimiento Humano en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Investigadora miembro del Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte (Núcleo de Estudios en Historia y Memoria del Deporte), vinculado al Programa de Posgrado en Ciencias del Movimiento Humano de la UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: va\_lyra@yahoo.com.br

posible entender de un modo más aproximado las relaciones establecidas entre la política educacional impuesta y la arquitectura curricular de la ESEF, resulta y siempre ha resultado importante cuestionar los significados que en aquel momento y en aquella cultura se atribuyeron a una determinada identidad corporal que se pretendía construir en el ámbito nacional, a saber: cuerpos fuertes, saludables y, sobre todo, productivos.

De acuerdo a Moreira y Silva (2000, p. 29), el currículo constituye uno de los espacios privilegiados de construcción de identidades sociales. Siendo un *locus* en el que se entrecruzan prácticas de significación, de identidad social y de poder, ostenta su importancia al ocupar el centro de los proyectos de reforma educativa y social. Como lo afirman los autores, el currículo es un territorio contestado marcado intensamente por disputas que apuntan a la superposición y a la victoria de sus verdades.

Aquí se entablan luchas decisivas por hegemonía, por predominio, por definición y por el dominio del proceso de significación. Como política curricular, como macrodiscurso, el currículo tanto expresa las visiones y los significados del proyecto dominante como ayuda a reforzarlos, a darles legitimidad y autoridad. Como microtexto, como práctica de significación en el aula, el currículo tanto expresa dichas visiones y significados como contribuye a formar las identidades sociales que le sean convenientes (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 29).

En la línea del pensamiento de los autores citados, podemos entender las identidades profesionales forjadas por el currículo oficial de la ESEF como categorías eminentemente sociales y políticas. Elemento no menos importante, privilegiar individuos «naturalmente» aptos y saludables era solo el paso inicial para la consolidación del proceso de formación de dichas identidades, que, según los autores, «mucho más que esencia - la identidad -, es una relación y un posicionamiento» (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 26). Si la selección de los

alumnos, operada por el examen de admisión a la universidad (*vestibular*), recayó sobre cuerpos previamente ya distintos, notablemente marcados por aptitudes y ventajas físicas, aquí es posible vislumbrarlos como cuerpos potencialmente capaces de sustentar, de ser y de irradiar esa identidad profesional pretendida. Si entendemos, en consonancia con las ideas de los autores, que las identidades solo se definen en un proceso de producción de la diferencia, proceso ese que, según ellos, es fundamentalmente social y cultural, nos permitimos también discordar sutilmente en cuanto a la afirmación de que la diferencia y, por lo tanto, la identidad, no es un producto de la naturaleza. Tal vez, en nuestro caso, podamos definirla como no siendo exclusivamente un producto de la naturaleza siempre que no perdamos de vista el horizonte de las predisposiciones exigidas. En la continuidad del proceso, la identidad es producida en el interior de prácticas de significación, en las cuales los significados son cuestionados, negociados, transformados (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 25).

## 2 OPCIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Animados por esas miradas, entendemos que la identidad inscrita en el currículo oficial de la ESEF, en muchos aspectos, se asemeja a la ya incorporada en el grupo de los alumnos elegidos. Siendo así, nuestro análisis curricular es conducido por dos ideas centrales inspiradas, a su vez, en el pensamiento de Bourdieu (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 55): si, por un lado, el currículo oficial de la Escuela puede ser considerado un mecanismo de poder que apunta a la construcción de un nuevo *habitus* —el *habitus* secundario—, por otro, es posible entenderlo como un elemento que tenía por objetivo lisa y llanamente confirmar, mantener o reforzar las características edificadas por el *habitus* primario y/u otros elementos de socialización secundaria. No obstante, antes de iniciar nuestros esfuerzos de entendimiento en los dos sentidos señalados, es interesante y necesario para el fundamento teórico de nuestra reflexión que hagamos una incursión,

aunque breve, por algunos conceptos orientadores y sus significados en nuestro proceso.

En cualquiera de los dos casos anteriormente citados y al mismo tiempo en los dos, el trabajo pedagógico secundario<sup>1</sup> realizado por el currículo oficial de la ESEF es responsable, en la esfera profesional, por uno de los elementos constituyentes del proceso de formación identitaria denominado socialización secundaria. Ampliamente estudiada por Berger y Luckmann en *La Construcción Social de la Realidad*, la socialización secundaria es así definida:

La socialización secundaria es la interiorización de «submundos» institucionales o basados en instituciones. La extensión y el carácter de estos son, por lo tanto, determinados por la complejidad de la división del trabajo y la concomitante distribución social del conocimiento [...] podemos decir que la socialización secundaria es adquisición del conocimiento de funciones específicas [...] (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 184-185).

Diferenciándose de los elementos generales y amplios que caracterizan el «mundo básico» que se incorporará en la socialización primaria,<sup>2</sup> los «submundos» que se internalizarán en la socialización secundaria son apuntados por los autores (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 185) como realidades generalmente parciales, aunque se configuren más o menos coherentes, y en las cuales sobresalen los componentes afectivos, cognitivos y normativos. En esa dirección, la formación superior ofrecida por la ESEF y legitimada en el

---

1 De acuerdo a Bourdieu y Passeron (1992, p. 53-54), mientras el Trabajo Pedagógico (TP) Primario produce, en la primera educación, un habitus primario, característico de un grupo o de una clase, y que está en el principio de la constitución ulterior de cualquier otro habitus, el TP secundario se caracteriza como todo trabajo pedagógico realizado por otras instancias de socialización, a ejemplo de la escuela, los medios de comunicación, etc.

2 «La socialización primaria es la primera socialización que el individuo experimenta en la infancia y en virtud de la cual se vuelve miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso subsecuente que introduce a un individuo ya socializado en nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad» (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 175).

currículo oficial es interpretada como una «realidad parcial» que deberá ser aprehendida por el grupo de alumnos en el transcurso de su socialización secundaria. Por ser parcial, o sea, interesada y racionalmente organizada, importaba a dicha realidad la adquisición de disposiciones profesionales particulares que, en un mismo movimiento, la diferenciaran como instancia legítima de formación superior en el área y diferenciara también a aquellos que serían vistos como los consumidores legítimos de sus saberes, consumiéndolos, a su vez, de forma igualmente legítima (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 49).

Además de encarnarse en otros espacios escolares<sup>3</sup> igualmente responsables por la transmisión de la poética disciplinaria de la Escuela, las referidas disposiciones se encuentran encapsuladas<sup>4</sup> en las asignaturas que integraban el currículo oficial del curso. Entenderlas desde la perspectiva foucaultiana planteada por Veiga-Neto (1996) significó identificar la presencia de asignaturas-saber y asignaturas-cuerpo en el arreglo curricular de la ESEF.

Aunque estemos basándonos en los estudios de Foucault sobre las dimensiones y poderes de la disciplina y, en ese sentido, entendamos con Veiga-Neto (1995, p. 46) que «pensar foucaultianamente la disciplinariedad es entenderla tanto como fragmentación, disposición y delimitación de saberes como también como un conjunto de normas y reglas actitudinales, en la forma de preceptos explícitos e implícitos», la posibilidad, aunque teórica y restringida, de aislar las dos dimensiones/ejes comprendidos por la disciplinariedad —ejes cognitivo (de la

---

3 Desde la perspectiva de RIBEIRO (2004), «el espacio escolar es un constructo gestado por múltiples intereses manifiestos y ocultos que pueden afectar la vida de los sujetos generando inclusiones y exclusiones. Es, por ende, un elemento significativo del currículo, aquí entendido desde una perspectiva más crítica que contempla el concepto de currículo oculto, o sea, normas y valores que aunque no estén explicitados son, efectivamente, transmitidos por la escuela» (RIBEIRO, 2004, p. 104).

4 El término «encapsulado» fue utilizado por el Prof. Norberto Dallabrida (2001, p. 36) al referir que «para ser transmisibles y asimilables por los estudiantes, los contenidos culturales seleccionados por la educación escolar pasan por el proceso de elaboración didáctica, siendo encapsulados en la forma de “asignaturas-saber”». Su obra presenta inspiración eminentemente foucaultiana.

asignatura-saber) y corporal (de la asignatura-cuerpo)— nos permitió, en buena medida, avanzar hacia los dos puntos iniciales que nos propusimos alcanzar con nuestra reflexión. Siendo así, las ideas de refuerzo o de creación de un *habitus* parecen, respectivamente, estar relacionadas con las dimensiones cuerpo y saber encapsuladas en la lógica de las asignaturas curriculares.

### **3 LAS ASIGNATURAS CURRICULARES: SUS ESPACIOS, SUS TIEMPOS Y LA LEGITIMACIÓN DE UNA *HEXIS* CORPORAL**

Previsto en el Régimen Interno de 1972, el plan curricular, que se constituyó en el principal elemento orientador de la formación del primer grupo de alumnos de la ESEF, estaba, como lo vimos anteriormente, reglamentado por el Dictamen n° 894/1969 y por la Resolución n° 69 del 06 de noviembre de 1969 del Consejo Federal de Educación, que fijaba los contenidos y sus tiempos relativos al currículo mínimo que debería estar presente en los cursos de formación docente en Educación Física.

El currículo analizado, cuyas dimensiones se extendían a tres años, completando una carga horaria mínima de 1850 horas, subdividida, a su vez, en seis semestres lectivos, estuvo vigente durante los diez años de existencia de la Escuela y sufrió solo una pequeña modificación al final de 1974, fecha de incorporación efectiva de las asignaturas de Fútbol y Balonmano al bloque de las que ya componían el sexto y último período del curso. «Apuntando a la formación integral del alumno» (ESEF, 1972, Art. 21) y «a título de implantación» (ESEF, 1972, Art. 15), el Régimen determinaba la elaboración de un plan de enseñanza que el profesor titular de la asignatura debería proponer y, en seguida, el Consejo Departamental debería aprobar. Otorgándole libertad a ese plan de contemplar la enseñanza de los contenidos en la forma «teórica y práctica, seminarios, charlas, excursiones, visitas y

simposios» (ESEF, 1972, Art. 22) y, al mismo tiempo, conociendo las limitaciones de espacio físico a las que estaban sujetas las instalaciones de la Escuela, el Régimen anticipaba la realización de las actividades prácticas del curso, así como la de las charlas y seminarios, «en lugares adecuados a su objetivo» (ESEF, 1972, Art. 23). Una vez que se iniciaron las obras de construcción de la piscina de la Escuela, recién en 1976 (O ESTADO, 20 de diciembre de 1975), las clases prácticas de Natación, que hasta ese entonces ocurrían en la Escuela de Aprendices Marineros, en la Asociación Atlética del Banco do Brasil o, incluso, en las aguas de la Playa da Saudade, cercana al edificio de la Escuela,<sup>5</sup> pueden ser una ilustración de la referida medida prevista por el Régimen.

También prevista por el Régimen de 1972 y en sintonía con las determinaciones de la Ley 5.540/1968, estaba la creación de los Departamentos. Entendiendo un departamento como «la menor fracción de la estructura de la Escuela a todos los efectos de organización administrativa, didáctica, científica y de distribución de personal» (ESEF, 1972, Art. 12), cada Departamento creado debería reunir las asignaturas curriculares que se mostrasen afines, buscando «constituir un área fundamental de los conocimientos humanos estudiados en sí mismos o con vistas a ulteriores aplicaciones» (ESEF, 1972, Art. 12 §1º). En ese sentido, quedaban así instituidos el «Departamento de Biología y Terapéutica; el Departamento de Pedagogía; el Departamento de Gimnasia, Rítmica y Recreación; y el Departamento de Actividades Deportivas» (ESEF, 1972, Art. 15).

---

5 Esta información fue obtenida de la declaración del Prof. Hercides José da Silva a la alumna Alessandra Zocoli Borges, en 1996. En esa época, Borges era integrante del Proyecto «Rescate de la Historia y de la Cultura Material de la Escuela Catarinense», coordinado por la profesora Maria da Graça Vandresen. Actualmente, dicha declaración se encuentra archivada en el Acervo de Historia Oral del Museo de la Escuela Catarinense: SILVA, H. J. Arquivo de História Oral do Museu da Escola Catarinense: depoimento [30 set. 1996]. Entrevistadora: Alessandra Zocoli Borges. Florianópolis, 1996.

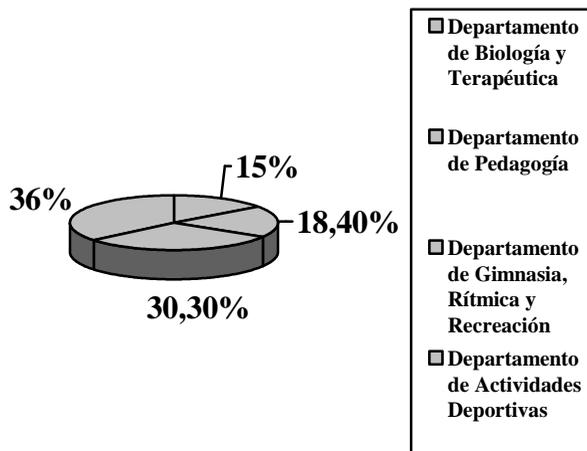
#### 4 UN MODO PARTICULAR DE ANALIZAR LA CUESTIÓN

Aunque ya creados en tesis, la constitución docente y la disposición disciplinaria de los Departamentos de la Escuela se dieron efectivamente en la reunión de los profesores realizada el 18 de octubre de 1973. A partir de ese momento, la Escuela se reorganizó en el sentido de crear espacios disciplinarios identitarios que parecieron corroborar, en alguna medida, cierta jerarquía de los saberes que allí circulaban. En el acta redactada en la referida reunión, no nos parece haber quedado aleatoriamente registrada la estructuración burocrática y pedagógica que cada Departamento debería asumir. Describiendo las atribuciones que cabrían al Departamento A, B, C y D, los Departamentos de Biología y Terapéutica; Pedagogía; Gimnasia, Rítmica y Recreación; y Actividades Deportivas, respectivamente, dicho documentos nos lleva a pensar sobre los pesos simbólicos que la jerarquía de las asignaturas determinó en las diversas dimensiones de la arquitectura escolar de la ESEF, en especial en la formación profesional de los nuevos alumnos. Partiendo de ese punto, resulta interesante y fructífero analizar la configuración curricular que asumió la Escuela, distribuida en sus departamentos y relacionada a sus respectivas cargas horarias semestrales. Lejos de sus pretensiones de «búsqueda de un modelo», pero inspirándose en la organización de sus análisis, la estructura que aquí adoptamos en los cuadros se asemeja a la presentada por Tojal (1995) al examinar el currículo de tres cursos de grado en Educación Física creados en Brasil entre las décadas de los años 1950 y 1970.<sup>6</sup> La Figura 1 nos posibilita tener una visión aproximada de la distribución total de los Departamentos de la ESEF con relación a la proporción de la carga horaria ocupada por sus respectivas asignaturas. Importa resaltar previamente que la exposición de los cuadros

---

6 A saber: Escuela Superior de Educación Física de São Carlos (1950); Curso de Educación Física del Centro de Ciencias Biológicas y Profesionales de la Salud de la Universidad Metodista de Piracicaba (1970); y Escuela Superior de Educación Física de Jundiá (1974).

que siguen refuerza la idea de una aproximación inicial en la formación profesional de todos los alumnos, indistintamente, y su posterior distanciamiento operado por la categoría sexo.



**Figura 1.** Representatividad aproximada de las asignaturas de los Departamentos de la ESEF con relación a la carga horaria total del curso  
Fuente: Régimen Interno de la ESEF, 1972.

Anatomía	62 horas/clase
Biología	64 horas/clase
Biometría I	30 horas/clase
Biometría II	45 horas/clase
Cinesiología I	30 horas/clase
Cinesiología II	45 horas/clase
Fisiología I	30 horas/clase
Fisiología II	45 horas/clase
Higiene	64 horas/clase
Socorros Urgentes	60 horas/clase
<b>TOTAL</b>	<b>475 horas/clase</b>

**Cuadro 1.** Asignaturas del Departamento A de la ESEF – Departamento de Biología y Terapéutica

Fuente: Régimen Interno de la ESEF, 1972

Ante la relación de asignaturas agrupadas y ofrecidas por el Departamento A, resulta evidente que el principal objetivo de su creación era cumplir con la obligación legal

impuesta por la Resolución 69/1969 del Consejo Federal de Educación. Abarcando un espacio de 475 horas/clase, lo que representaba algo así como el 15% del total de horas impartidas en el curso, el carácter biologizante y notoriamente apartado de cualquier forma de actuación en la práctica —o en la práctica de la investigación— de la estructura organizacional de dichas asignaturas se puede notar en algunos de los objetivos que seleccionamos del universo de todos los propuestos por los planes de enseñanza. En el caso de la asignatura de Biología, como primer ejemplo, el plan pretendía que el alumno pudiera «Distinguir cada molécula precursora que forma el organismo humano»; en Fisiología I, el alumno debería adquirir conocimientos básicos sobre «Fisiología Renal», «Pasaje de Alimentos», «Fisiología del Músculo»; en Biometría II, se observa una inclinación mayor hacia lo que el programa de la asignatura nombra como «dimensión morfológica» del ser humano. Se buscó explícitamente «Darles a los alumnos conocimientos de antropometría a fin de que ellos puedan realizar medidas antropométricas, o sea, mensurar los segmentos del cuerpo humano (miembros superiores e inferiores, altura del tronco encefálico, envergadura, crecimiento y desarrollo del individuo en formación)».

Es interesante subrayar la fuerte presencia de médicos en la posición de profesores en los cursos de formación superior en Educación Física. Massucato y Barbanti (1999, p. 8) nos muestran que, ya en 1934, con ocasión de la inauguración de la Escuela de Educación Física en São Paulo, el primer cuerpo docente estaba formado en gran parte por médicos, los que eran responsabilizados por conceder un «estatus de científicidad» al curso. Algunas continuidades de ese proceso se pueden observar en la estructuración del cuerpo docente de la ESEF de Florianópolis, inaugurada aproximadamente cuatro décadas más tarde. Las asignaturas curriculares relacionadas a la salud, agrupadas, por lo tanto, en el Departamento que nos ocupa, estaban en su totalidad bajo la responsabilidad de médicos profesionales. En el caso de las

asignaturas Anatomía e Higiene, por ejemplo, el profesor era médico legista, vinculado al Curso de Formación de los Oficiales de la Policía Militar de Santa Catarina desde el año de 1964. Médico también era el profesor que impartía la asignatura de Socorros Urgentes; él ejercía su función en la Escuela Normal de Educación Física desde 1965. Médicos, en fin, eran también los profesores de las asignaturas de Biometría, Fisiología y Cinesiología, constituyendo excepción la asignatura de Biología, que era impartida por un profesor nombrado que poseía grado en Odontología. Por medio de las pocas horas curriculares reservadas al departamento enfocado, estaba, pues, asegurado el grado de científicidad necesario al respaldo y reconocimiento de la legitimidad simbólica del curso. Por último, es importante resaltar que, en el caso de las asignaturas de ese Departamento, las clases eran realizadas en grupos únicos (Cuadro 1).

Didáctica I	66 horas/clase
Didáctica II	60 horas/clase
Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Secundaria I	30 horas/clase
Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Secundaria II	30 horas/clase
Estudio de Problemas Brasileños I	30 horas/clase
Estudio de Problemas Brasileños II	30 horas/clase
Organización y Administración de la Educación Física y de los Deportes I	45 horas/clase
Práctica de Enseñanza Masculina I	45 horas/clase
Práctica de Enseñanza Masculina II	60 horas/clase
Práctica de Enseñanza Femenina I	45 horas/clase
Práctica de Enseñanza Femenina II	60 horas/clase
Psicología Educativa I	47 horas/clase
Psicología Educativa II	30 horas/clase
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>578 horas/clase</b>
<b>TOTAL FEMENINO</b>	<b>473 horas/clase</b>
<b>TOTAL MASCULINO</b>	<b>473 horas/clase</b>

**Cuadro 2.** Asignaturas del Departamento B de la ESEF - Departamento de Pedagogía

Fuente: Régimen Interno de la ESEF, 1972

El Departamento de Pedagogía (Cuadro 2) cumplía, a su vez, sus obligaciones relativas a las determinaciones de la Resolución 69/1969 que decían respecto a las bases

«psicopedagógicas» que deberían fundar el entonces curso de Licenciatura en Educación Física. Comprendiendo una carga horaria total de 578 horas/clase, las asignaturas reunidas en este Departamento representaban un espacio del 18,4% del total de horas impartidas del curso.

Hasta el año de 1987, año de la implantación de la Resolución n° 03 del Consejo Federal de Educación, los cursos de formación de profesores en el área se caracterizaban por una postura altamente pedagógica, volcada exclusivamente a la formación del profesor y no del profesional. Las asignaturas curriculares, en amplia medida, y aquellas albergadas por dicho Departamento, de un modo particular, garantizaban, así, la condición pedagógica del currículo establecido. Al mismo tiempo, ese «anquilosamiento profesional» era acentuado por la ausencia de asignaturas que favorecieran la investigación científica en el área. Aunque estuviera incluida entre los objetivos institucionales de la Escuela la práctica de «realizar estudios e investigaciones en los varios dominios científicos y técnicos que constituyen, directa o indirectamente, objeto de su enseñanza» (Art. 2°, Régimen Interno, 1972, p. 220), el currículo vigente en la ESEF no presentaba subsidios e incentivos al aprendizaje del ejercicio de la investigación ni tampoco a la formación del investigador.

Con relación al cuerpo docente, es conveniente destacar la parcialidad que se hizo presente en su constitución. Aproximando los campos de la política y de la educación, para impartir la asignatura de Psicología I y II fue convocado, por nombramiento del rector de la UDESC, el profesor de la asignatura de Psicología Educativa de la Facultad de Educación de la misma universidad. A las asignaturas pedagógicas de Didáctica I y II, se reservaba la cátedra docente para un profesor aprobado por el Consejo Estadual de Educación para la misma asignatura en la Facultad de Educación de la UDESC y, para la asignatura de Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Primaria y Secundaria I y II, un profesor diplomado en Derecho, ex-secretario de Educación del estado y coautor del Plan Estadual de

Educación. En esa misma línea de intereses, es igualmente relevante que resaltemos el hecho de que el profesor designado para la cátedra de Estudios de Problemas Brasileños poseía formación militar «de larga carrera» y era graduado en Cursos de Oficial del Ejército realizados en la Academia Militar y de Comando del Estado Mayor, en Río de Janeiro.

Las asignaturas que componen este Departamento (Cuadro 3) inauguran de modo efectivo, en nuestro análisis, aquello que, lentamente, las asignaturas anteriores estaban anunciando: la formación diferenciada por sexo. Si en los Departamentos precedentes las asignaturas eran impartidas en un grupo único —salvo Práctica de Enseñanza—, a partir de este momento, todo el proceso de formación se pensó y concretó en grupos separados, basándose, como vimos, en las premisas de número ideal de alumnos por grupos y, sobre todo, en las diferencias biológicas que caracterizan cada sexo. Ocupando un espacio del 30,3% de las horas totales de la composición curricular de la Escuela, las asignaturas del tercer Departamento se diferenciaban de un sector<sup>7</sup> a otro en lo que atañe a los contenidos previstos y al tiempo destinado a cada un a de ellas.

Gimnasia Femenina I	48 horas/clase
Gimnasia Femenina II	50 horas/clase
Gimnasia Femenina III	45 horas/clase
Gimnasia Femenina IV	45 horas/clase
Gimnasia Femenina V	45 horas/clase
Gimnasia Masculina I	77 horas/clase
Gimnasia Masculina II	60 horas/clase
Gimnasia Masculina III	60 horas/clase
Gimnasia Masculina IV	60 horas/clase
Gimnasia Masculina V	60 horas/clase
Recreación Femenina I	45 horas/clase
Recreación Femenina II	45 horas/clase
Recreación Masculina I	45 horas/clase
Recreación Masculina II	45 horas/clase
Rítmica Femenina I	62 horas/clase

7 El término «sector», probable herencia de la pedagogía tecnocrática que fundaba la organización de la Escuela, se aplicaba para identificar el Sector Masculino y el Sector Femenino.

Rítmica Femenina II	66 horas/clase
Rítmica Femenina III	61 horas/clase
Rítmica Masculina	30 horas/clase
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>949 horas/clase</b>
<b>TOTAL FEMENINO</b>	<b>512 horas/clase</b>
<b>TOTAL MASCULINO</b>	<b>437 horas/clase</b>

**Cuadro 3.** Asignaturas del Departamento C de la ESEF – Departamento de Gimnasia, Rítmica y Recreación

Fuente: Régimen Interno de la ESEF, 1972

La asignatura de Gimnasia es un elemento sobresaliente en el currículo oficial. Presente del segundo al último período del curso, la asignatura comporta la responsabilidad por el 15% de la formación masculina (o 317 horas/clase) y por aproximadamente el 12% (o 233 horas/clase) de la formación femenina, agrupando y dirigiendo ejercicios y fundamentos de diversas modalidades gimnásticas que pertenecían a los diferentes públicos. Sin embargo, la mayor preocupación que atravesaba la arquitectura de la asignatura como un todo queda de manifiesto en la cantidad de elementos técnicos que los alumnos deberían no solo aprender, sino también dominar. Si, en el caso de los hombres, se pretendía que, en la Gimnasia Olímpica Masculina, pudieran «Demostrar desempeño en el nivel de suelo y aparatos, dominando acrobacias fundamentales: ejercicios de rodar, saltos, equilibrios, paradas y pirámides», a las mujeres cabía, por ejemplo, alcanzar los objetivos de «Practicar elementos acrobáticos de gimnasia de suelo (reversiones, saltos mortales, ejercicios de rodar)» o de «Practicar, crear y demostrar elementos básicos en las barras paralelas asimétricas». Así, las diferenciaciones de formación se mantenían y parecían acentuarse en la asignatura de Rítmica, cuyo espacio de 189 horas/clase en el currículo femenino se sobreponía verticalmente al de tan solo 30 horas/clase correspondiente al currículo masculino.

Atletismo Femenino I	62 horas/clase
Atletismo Femenino II	60 horas/clase
Atletismo Femenino III	45 horas/clase
Atletismo Masculino I	77 horas/clase
Atletismo Masculino II	75 horas/clase
Atletismo Masculino III	60 horas/clase
Baloncesto Femenino I	31 horas/clase
Baloncesto Femenino II	46 horas/clase
Baloncesto Masculino I	32 horas/clase
Baloncesto Masculino II	45 horas/clase
Fútbol Masculino	35 horas/clase
Balonmano Femenino	45 horas/clase
Balonmano Masculino	45 horas/clase
Natación Femenina I	48 horas/clase
Natación Femenina II	45 horas/clase
Natación Femenina III	47 horas/clase
Natación Masculina I	62 horas/clase
Natación Masculina II	60 horas/clase
Natación Masculina III	45 horas/clase
Voleibol Femenino I	30 horas/clase
Voleibol Femenino II	48 horas/clase
Voleibol Masculino I	34 horas/clase
Voleibol Masculino II	50 horas/clase
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>1124 horas/clase</b>
<b>TOTAL FEMENINO</b>	<b>507 horas/clase</b>
<b>TOTAL MASCULINO</b>	<b>620 horas/clase</b>

**Cuadro 4.** Asignaturas del Departamento D de la ESEF – Departamento de Actividades Deportivas

Año: 1972

Fuente: Régimen Interno de la ESEF, 1972

Por último, parecen estar aquí comprendidas las asignaturas curriculares más importantes para la formación del profesional. Responsable por el 36% del total de las horas impartidas en el curso, o sea, totalizando una carga horaria de 1124 horas/clase, el Departamento de Actividades Deportivas (Cuadro 4) sobresalía con relación a los otros en un movimiento estructurado que ponía de manifiesto el lugar destacado ocupado por las actividades deportivas, no solo en las composiciones educativas de la Escuela, como también en las bases de formación docente ofrecida por la institución. Si, por un lado, como vimos anteriormente, la Escuela se interesaba por la formación exclusiva del profesor de un Educación Física apto, sobre todo, para actuar en los espacios

escolares, por otro, aparentemente, dicha formación, más que por conocimientos pedagógicos, debería estar pautaada por un gran acervo de conocimientos técnico-deportivos, representados por la presencia maciza de asignaturas curriculares volcadas a los deportes. Si, en un mismo movimiento, por lo tanto, el alumno debería aprender el deporte y tener dominio de su pedagogía, o sea, enseñar el deporte, luego, ¿se formarían profesores de deportes? ¿Atletas? O, de una manera más amplia, ¿cuál sería el perfil del profesional formado en la ESEF?

## 5 DISCUSIÓN: DEL PERFIL A LA *HEXIS CORPORAL*

Tal vez este sea un buen momento de retomar la dirección de nuestros análisis iniciales y buscar, a partir de todo lo expuesto, entender la doble visión que nos llevó a elegir el currículo oficial de la ESEF como objeto de apreciación. Ya no tan distantes u opuestas, las ideas de construcción o refuerzo de un *habitus* son ahora ilustradas por la multiplicidad de elementos curriculares legitimadores de la formación docente ofrecida por la Escuela y que pasan a servirnos de lentes de aumento al constituir nuestros propios medios y modos de acercarnos a dicha formación y entenderla.

Adentrarnos en ese camino, empero, nos exige una rápida consideración. El término «perfil», marca tecnocrática tan frecuente como indistintamente utilizada en el campo de la Educación Física brasileña, que presupone el alcance de un ideal exterior al individuo, un nivel lógico, neutro y libre de cualquier determinación social, será aquí resignificado y asumirá dimensiones mayores. Del movimiento de búsqueda de un perfil pasemos a la incorporación de lo que Bourdieu denominó *hexis corporal*:

La *hexis corporal* se refiere inmediatamente a la motricidad, como esquema postural que

es al mismo tiempo singular y sistemático, pues es solidario de todo un sistema de técnicas del cuerpo y de instrumentos y está cargado de una miríada de significaciones y de valores sociales: los niños son particularmente atentos, en todas las sociedades, a esos gestos o a esas posturas en las que se expresa ante su mirada todo aquello que caracteriza a un adulto, un andar, una postura de cabeza, morisquetas, maneras de sentarse, de manejar instrumentos, cada vez asociados a un tono de voz, a una forma de hablar y —¿cómo podría ser de otra forma?— a todo un contenido de conciencia (BOURDIEU, 1983, p. 58).

Más allá de los estándares estáticos que podrían constituir el perfil del profesional formado por la Escuela, la adquisición de la *hexis corporal* sometió a los alumnos a un proceso dinámico de incorporación de determinadas marcas corporales en el que el individuo y el mundo social interactuaban constantemente sobre la formación del profesional. A partir de esa constatación, proponemos la reformulación de la cuestión: ¿cuál es la *hexis corporal* pretendida para el profesional formado por la ESEF? Considerando que existían dos currículos oficiales vigentes en el curso, uno construido y pensado para el público femenino que ingresaría a la Escuela y el otro, para el masculino, no podemos dejar de entenderlos, en ese sentido, como formadores de dos *hexis corporales* también distintas.

Observando los cuadros anteriores, en los cuales expusimos las asignaturas curriculares agrupadas en sus respectivos Departamentos, queda en evidencia que los hombres recibieron una formación que privilegió la práctica ofrecida por las asignaturas de los Departamentos C y D —o sea, el triunfo de las asignaturas-cuerpo—, ya volcadas a la adquisición de elementos técnicos (gimnásticos) aislados y desplazados de sus contextos y finalidades, ya atravesadas por la presencia maciza de las prácticas deportivas. Si eso hizo aproximar su formación a la destinada a las mujeres, esta, a su

vez, se diferenció sobremanera cuando constatamos que levedad, elegancia y gracia constituían mitificaciones de una gestualidad exclusivamente femenina presente en manifestaciones gimnástico-rítmicas, notoriamente privilegiadas en el currículo femenino. Al mismo tiempo y en oposición, a los hombres cupo la incorporación de una postura intensa, fuerte y viril, como se hizo notar, por un lado, por la distancia que el currículo masculino tomó con respecto a las actividades rítmicas y, por otro, por la presencia de actividades gimnásticas exclusivamente masculinas y, sobre todo, por su proximidad y dedicación a los deportes, que se mostró mucho más abarcadora que aquella dirigida a las mujeres.

Las asignaturas-saber, a su vez, entendidas aquí como todas aquellas reunidas en los Departamentos A y B, colaboraron con una parcela menor, pero no menos importante, a la incorporación de dicha *hexis*. Tal vez el adjetivo «menor» no sea el más adecuado cuando pensamos en el hecho de que dichas asignaturas ocuparon todo el espacio que deberían ocupar en el proyecto: ni mayor, ni menor. De acuerdo con lo que dijimos en otro momento, el efecto biologizante de las asignaturas del Departamento de Biología y Terapéutica hizo el trabajo de examinar minuciosamente el cuerpo humano como algo aislado, repartido en segmentos y en órganos desconectados de su totalidad como individuo y, sobre todo, desconectados de cualquier tipo de aprovechamiento práctico en otros momentos de formación y de la propia actuación del profesional. Teniendo como función principal la de proporcionar un estatus científico al curso, las asignaturas del referido Departamento se limitaban al aislamiento de sus espacios curriculares, contribuyendo así a la formación de un profesional con algún conocimiento en el área biológica y, al mismo tiempo, con el protagonismo de los conocimientos prácticos emergentes de las asignaturas descritas anteriormente. En el mismo camino, las asignaturas del Departamento de Pedagogía parecen haber asumido el principal papel de dar lugar a los contenidos centrales de la formación. Enseñando cómo hacer y, sobre todo, cómo ser, las

dimensiones psicopedagógicas que caracterizaban las bases de las asignaturas en cuestión parecen haber preparado al grupo de alumnos para las formas de actuar y transmitir aquellos contenidos centrales. Siendo así, los conocimientos generados por las asignaturas de dicho Departamento estarían, en ese sentido, sometidos y subordinados a las determinaciones estructurales y educacionales subyacentes a los Departamentos C y D.

Si consideramos la incorporación de la *hexis* el segundo momento de ejecución del proyecto de consolidación de la ESEF, iniciado por el examen de selección, es posible visualizar el engranaje que lo hizo funcionar. Si, como vimos, el propósito del examen de admisión era el de seleccionar hombres y mujeres que presentasen características particulares, cada uno a su fin, marcadas, respectivamente por las aptitudes para los deportes y para las actividades rítmicas, aquello que describimos anteriormente como la *hexis corporal*, que, legitimada en el currículo oficial, se destinaba al profesional en formación, encontró en esos cuerpos un campo fértil y accesible para su incorporación. Eso, incluso, refuerza el hecho —nada cuesta reiterarlo— de que los individuos hayan sido elegidos justamente por tener la posibilidad de identificación con aquello que el transcurso del proyecto les depararía.

De eso se desprende nuestro entendimiento de que el currículo oficial de la Escuela operó, en un primer momento, como elemento de refuerzo de un *habitus* preexistente al poder de sus dimensiones. Para ser interesantes para la ESEF, los cuerpos escogidos necesitaron, en alguna medida, llegar pronto. El examen de selección no permitiría la entrada, por ejemplo, de un candidato que aún estuviera por desarrollar las habilidades necesarias para la prueba de natación: era necesario ya saber y lograr practicar la complejidad de las cuatro modalidades de natación.

Siendo así, los cuerpos habituados al universo de las aptitudes físicas habrían sido preparados por otras instancias

legitimadoras. En algunos casos, como lo refiere en su declaración el Prof. Iberê Rosa, la intimidad y el gusto por la Educación Física se iniciaron ya en la infancia, como resultado de la primera socialización, formadora de un *habitus primario*:

[...] es un cuadro que se estaba realizando con anticipación a lo que, probablemente yo sembraría la actividad, a la rama de la Educación Física [...] y recordando un acontecimiento muy importante, cuando, creo... debería de tener unos... 12... 13 años... yo soy *capixaba*, soy de Espírito Santo. Y allá agarrábamos una estación, pues yo soy del interior del estado —de Castelo, una ciudad— y allá sintonizábamos una estación de radio, creo que era... no sé si era la Radio Tamoio, que era el nombre de la Radio, había una programación de actividad física a las seis de la mañana. Y el profesor, él por la radio, él... nosotros le pedíamos el programa y ellos enviaban, era una cartulina grande con todo el modelo de la actividad que era transmitida por la radio y una vara. Nosotros pedíamos, no me acuerdo de si pagábamos, cómo era, y a mí aquello me interesó. Y todas las mañanas escuchaba el programa. Es Osvaldo Diniz Magalhães el nombre de mi profesor. Entonces, él, vea usted cómo son las cosas, entonces aquello ya era una señal de la... de lo que yo haría en el futuro [...] Entonces, yo seguía la programación de él y entonces venían los cuadritos numerados con el tipo de ejercicio y él describía el ejercicio «Ahora, toma la vara en la posición vertical, flexiona la pierna», o, entonces, «estira», «lateral», «date vuelta, estira lateralmente»; entonces, daba todos los consejos y un montón de gente lo seguía allí.<sup>8</sup>

Para otros, la preparación mencionada se dio o se acentuó en otras instancias de socialización secundaria,

---

8 ROSA, I. Depoimento [3 set. 2008]. Entrevistadora: Vanessa Bellani Lyra. Florianópolis, 2008.

formadoras, en la misma medida, de un *habitus secundario*, como es el caso de la formación ofrecida por el Curso Normal de Educación Física, por la cual la gran mayoría de los alumnos había pasado algunos años antes. Y, en ese mismo sentido, para muchos, la actuación profesional que, como lo describimos en otro momento, había abarcado un tiempo promedio de 4,5 años antes de la entrada al curso superior, parece haber contribuido a la construcción de dichas disposiciones. Prontos de la manera en que estaban, ocuparon sus lugares en las asignaturas de la Escuela, donde los aguardaba un currículo que privilegiaba las actividades prácticas y exigía su ejecución con maestría. Así, si, por un lado, su arquitectura reforzaba la necesidad de una preparación previa, por otro, en consecuencia, reforzaba la necesidad de un cuerpo socializado en un *habitus* que favoreciera la preparación exigida.

Desde otro ángulo, complementario en todos los sentidos al primero, el currículo oficial también es entendido como elemento forjador de un nuevo *habitus*. Por la incorporación de la *hexis* impresa en su lógica, surgía en el campo de la Educación Física catarinense un nuevo individuo social, inédito y admirado en muchos sentidos: el profesor formado en nivel superior. Como hemos tenido oportunidad de demostrar en la sección anterior, esa autoridad que emanaba de la formación superior se construyó en oposición a todas las demás configuraciones asumidas hasta entonces por los cursos vigentes en la capital, representando un cambio considerable en el estatus social y profesional de los que la portaban. Sin embargo, aparentemente, el cambio del que hablamos trajo menos refuerzos e innovaciones a los conocimientos preexistentes al universo de los alumnos —algo así como un contenido especial que se impartiría solo dentro de los límites de la formación superior— que un prestigio puramente simbólico. Como agente de socialización secundaria, formador, a su vez, de un nuevo *habitus*, el currículo oficial de la ESEF presentaba brechas estructurales en su constitución, como lo señala en su declaración la Profa. Alva:

Yo no cambio el Curso de un año (Normal) por nada en mi vida... nada. Ni siquiera por el Superior [...] Hubo muchas cosas buenas en el Curso Superior que aumentaron el conocimiento, pero el CEF... la preparación para las escuelas ni se compara [...] en todos los sentidos, incluso en el área deportiva, en todo.<sup>9</sup>

## 6 CONSIDERACIONES FINALES

El hecho es que, relacionado o no con su eficacia, el proyecto de consolidación de la ESEF, iniciado por el examen y consolidado por el currículo oficial, concluía su participación directa en la socialización secundaria de sus alumnos con la obtención del diploma por parte de estos, elemento que, por sus efectos simbólicos, es, por excelencia, legitimador de un *habitus secundario*. Indirectamente, empero, la acción provocada por la ESEF y, sobre todo, por el trabajo pedagógico secundario realizado por el currículo, sería sentida posteriormente en el campo profesional, sobre todo en las escuelas, espacio ese que parece haber despertado mayor interés de las ideas gubernamentales para la implantación de la política de una Nueva Educación Física para un Brasil Grande. De cualquier forma, el nuevo *habitus* adquirido autorizaría a los profesionales formados a circular por otros espacios, a tener contacto con otros grupos, nuevas socializaciones secundarias y, como mayor elemento de distinción, a actuar en otras organizaciones de enseñanza superior. He ahí el cuadro que se delineó al final del año de 1976, cuando, según la Profa. Alva, trece de los alumnos graduados del primer grupo de la Escuela fueron admitidos, mediante concurso, como profesores suplentes en la Universidad Federal de Santa Catarina, casi todos para asumir la entonces cátedra de Práctica Deportiva (PDS), actual Educación Física Curricular.

---

9 PESSI, A.N. Depoimento [3 set. 2008]. Entrevistadora: Vanessa Bellani Lyra. Florianópolis, 2008.

**On the tracks of the professional formation: the project of legitimation of the Superior School of Physical Education of Florianópolis from the official resume**

**Abstract:** The educational logic of the Superior School of Physical Education of Florianópolis (ESEF), created in the year of 1973, foresaw the existence of two official resumes, one destined to the men and another one to the women. Based, over all, on the studies of the Sociology of the Education, the official resume here will be analyzed under the optics of an element legislator of professional disposals to be acquired for the occupation of the professional and social position in question. Thus, the pedagogical architecture of the ESEF seems to have been constructed on differentiated pillars and differentiators of professional and social identities with base, over all, on questions derived from the different relations of gender.

**Keywords:** Professional training. History. Physical Education: curriculum.

**Nos rastros da formação profissional: o projeto de legitimação da Escola Superior de Educação Física de Florianópolis a partir do currículo oficial**

**Resumo:** A lógica educacional da Escola Superior de Educação Física de Florianópolis (ESEF), criada no ano de 1973, previu a existência de dois currículos oficiais, um destinado aos homens e outro, às mulheres. Baseado, sobretudo, nos estudos da Sociologia da Educação, o currículo oficial será aqui analisado sob a ótica de um elemento legitimador de disposições profissionais a serem adquiridas para a ocupação da posição profissional e social em questão. Assim, a arquitetura pedagógica da ESEF parece ter sido construída sobre pilares diferenciados e diferenciadores de identidades profissionais e sociais com base, sobretudo, em questões advindas das relações desiguais de gênero.

**Palavras-chave:** Capacitação Profissional. História. Educação Física: currículo.

## REFERENCIAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. Eliminação e seleção. *In*: BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. p. 151-185.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69/1969**. Documenta (109), Rio de Janeiro, dez/1969.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 894/1969**. Documenta (109), Rio de Janeiro, dez/1969.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**: o ginásio catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

EDUCAÇÃO Física. **O Estado**, Florianópolis, p. 15, 20 dez. 1975.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE FLORIANÓPOLIS. **Regimento Interno**. 1972. Artigos nº. 30, 60, 32, 21, 15, 22, 12, 02.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001.

MASSUCATO, J. G.; BARBANTI, V. J. Histórico da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.13, p.7-12, dez. 1999.

PESSI, A.N. **Depoimento** [3 set. 2008]. Entrevistadora: Vanessa Bellani Lyra. Florianópolis, 2008.

RIBEIRO, S. L. Espaço Escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

ROSA, I. **Depoimento** [3 set. 2008]. Entrevistadora: Vanessa Bellani Lyra. Florianópolis, 2008.

SILVA, H. J. Arquivo de História Oral do Museu da Escola Catarinense: depoimento [30 set. 1996]. Entrevistadora: Alessandra Zocoli Borges. Florianópolis, 1996.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7-37.

TOJAL, J. B. **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. 1996.

Recibido el: 11.02. 2009

Aprobado el: 10.07.2009