

ASSAJOS I ESTUDIS

As disposições interiorizadas nas sociedades de
Instrução Militar Preparatória
*The resolutions deeply rooted in individuals within
societies of preparatory military instruction*

José Gregório Viegas Brás; Maria Neves Leal Gonçalves
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa

Data de recepció de l'original: agost 2008

Data d'acceptació: octubre 2008

ABSTRACT

The modern liberal conception of citizenship, which dates back to the French Revolution and the Declaration of the Human Rights and of the Citizen (1789), embodies the term of natural rights being the conceptual apprehension of these rights and the willingness to safeguard them that allows the construction of a new world . The core of political modernity lies therefore in the passage of royal sovereignty to the sovereignty of the nation, putting up a fight on the political agenda on human rights.

Thus, if Civic Education became nuclear in the political and pedagogical project of the 1st Portuguese Republic (1910-1926) because it was devoted to her and legitimize the new regime, also in societies of Preparatory Military Instruction, which were places of political indoctrination, the core purpose was to legitimate the formation of the citizen-soldier.

The Preparatory Military Instruction was one of the possibilities of realizing the idea of citizenship of the Republicans. In this sense, it is of the utmost relevance to pose the following questions: What features stand out in this process? How does the idea of citizenship take place? How do we conciliate the right with the obligation of the citizens?

With our work we want to do the analysis of the education of youth by the values of the emerging society. Therefore, we intend to apply Michel Foucault's methodolog-

ical approach. As a result of this option, the body serves as a main focus of our research.

KEY WORDS: Citizenship, body, discipline, civic education, physical education, identity.

RESUM

La moderna concepció liberal de ciutadania, que es remunta a la revolució Francesa i a la Declaració dels drets de l'Home de 1789, corrobora la validesa dels drets naturals sent la comprensió conceptual d'aquests drets i la voluntat de salvaguardar-los el que permet la construcció d'un món nou. Per tant, el nucli de la modernitat política es troba en el pas de la sobirania règia a la sobirania de la nació, i apareix a l'agenda política la lluita pels drets humans.

Si l'educació cívica es va convertir en un aspecte nuclear de la política i del projecte pedagògic de la I República (1910-1926), ja que es pretenia amb aquesta consagrar el nou règim i donar-hi legitimitat, també les Societats d'Instrucció Militar Preparatòria, que eren espais d'adoctrinament polític, es dirigiren a la formació del ciutadà-soldat.

La Instrucció Militar Preparatòria va ser una de les maneres de concretar la idea de ciutadania dels republicans. En aquest sentit, és pertinent plantejar-se les qüestions següents: Quines particularitats destaquen en aquest procés? Com es concreta la idea de ciutadania? Com es concilien els drets amb les obligacions dels ciutadans?.

Amb la nostra investigació pretenem fer una anàlisi de l'educació de la joventut que dona resposta als valors de la societat emergent. Per a això pretenem utilitzar l'enfocament metodològic de Michel Foucault. Com a conseqüència el cos servirà com focus principal de la nostra investigació.

PARAULES CLAU: Ciutadania, cos, disciplina, educació cívica, educació física, identitat.

RESUMEN

La moderna concepción liberal de ciudadanía, que se remonta a la revolución Francesa y a la Declaración de los derechos del Hombre de 1789, corrobora la validez de los derechos naturales siendo la comprensión conceptual de estos derechos y la voluntad de salvaguardarlos lo que permite la construcción de un mundo nuevo. Por tanto, el núcleo de la modernidad política se encuentra en el paso de la soberanía regia

a la soberanía de la nación, colocándose en la agenda política la lucha por los derechos humanos.

Si la educación cívica se convirtió en un aspecto nuclear de la política y del proyecto pedagógico de la I República (1910-1926), pues se pretendía con ella consagrar y legitimar el nuevo régimen, también las Sociedades de Instrucción Militar Preparatoria, que eran espacios de adoctrinamiento político, se dirigían a la formación del ciudadano-soldado.

La Instrucción Militar Preparatoria fue una de las formas de concretar la idea de ciudadanía de los republicanos. En este sentido, es pertinente plantearse las siguientes cuestiones: ¿Qué particularidades destacan en este proceso? ¿Cómo se concreta la idea de ciudadanía? ¿Cómo se concilian los derechos con las obligaciones de los ciudadanos?.

Con nuestra investigación pretendemos hacer un análisis de la educación de la juventud según los valores de la sociedad emergente. Para ello pretendemos utilizar el enfoque metodológico de Michel Foucault. Como consecuencia el cuerpo servirá como foco principal de nuestra investigación.

PALABRAS CLAVE: Ciudadanía, cuerpo, disciplina, educación cívica, educación física, identidad.

1. INTRODUÇÃO

A cidadania, enquanto modo de estar e de agir em sociedade e de se relacionar com o Outro, permite-nos centrar a matriz estruturante do conceito de cidadão na correlação dos direitos e deveres cívicos. Para intervir e participar na vida política foi preciso rejeitar os valores da sociedade do Antigo Regime e comungar dos ideais da Revolução Francesa e da Revolução Liberal. Segundo Mozzicafreddo (1997), a cidadania, enquanto categoria política e social constitutiva das sociedades modernas, surge a partir da ideia de que os indivíduos são membros de uma comunidade, e traduziu-se em primeiro lugar na defesa da(s) liberdade(s), na participação política e no direito de associação.

Assim, o cidadão dos primórdios do liberalismo assume-se como um sujeito de direitos e deveres face ao Estado. Os primeiros direitos de cidadania foram os civis, os chamados *direitos da primeira geração* —direito de liberdade de expressão, de consciência e de livre opinião— que serviam para defender o indivíduo da arbitrariedade do Estado. «Eram direitos contra a prepotência do poder político do Estado, que tendiam a afirmar um domínio privado em face

do domínio público. (...) A cidadania moderna foi assim, em primeiro lugar, entendida como cidadania de liberdade» (CRUZ, 1998: 197).

Sem dúvida que o surgimento da cidadania acompanha, por um lado, o desenvolvimento da sociedade industrial e, por outro, a predominância que o Estado de direito vai adquirindo enquanto forma e processo de estruturação das relações sociais (MOZZICAFREDDO, 1997).

Com a implantação da República em 1910, reemerge a importância da consciencialização cívica que todo o cidadão deveria possuir. É neste contexto que a institucionalização curricular da educação cívica se afigurava ser, para a *intelligentzia* republicana, um instrumento indispensável com vista a consagrar, legitimar e estabilizar o novo regime, cujas bases ainda não estavam seguras. «A obtenção do *consensus* republicano era, pois, uma questão vital» (PINTASSILGO 1998: 115). É que, como sustenta André Chervel (1988:61), «*les disciplines scolaires sont inséparables des finalités éducatives au sens large du terme de l'école et constituent un ensemble complexe qui ne se réduit pas aux enseignements explicites et programmés*». É, igualmente, neste ângulo de análise, que se integra a criação da Instrução Militar Preparatória (IMP)¹ que visava concomitantemente a formação moral e patriótica dos jovens e a sua preparação física. Desta forma, os soldados, se por um lado, ficavam, através da educação cívica, mais aptos a cumprir os seus deveres de cidadãos e a ter consciência dos seus direitos, por outro, tornavam-se mais robustos e mais saudáveis através da ginástica educativa e da higiene na medida em que, se «a educação física se insere no trabalho mais amplo de regeneração, de protecção da vida e da saúde», também «o discurso higienista foi decisivo para que surgisse o investimento na preservação dos organismos e na defesa da população» (BRÁS, 2008:116).

Do mesmo modo, as Sociedades de Instrução Militar Preparatória (SIMP) —criadas por Portaria de 1 de Junho de 1912— tinham como fim primordial promover a cultura cívica, intelectual e física dos jovens. Visava-se, assim, «fazer de cada mancebo um perfeito cidadão ministrando-lhe, a par duma completa instrução militar, uma sólida educação cívica², formando-lhe um

¹ Decreto de 26 de Maio de 1911. Este decreto foi assinado pelo então ministro da Guerra do Governo Provisório, António Xavier Correia Barreto que efectua, a 25 de Maio de 1911, a reforma das Forças Armadas. Foi ele o fundador dos Pupilos do Exército e ocupou, durante a I República, diversos cargos: senador, presidente do Senado e presidente da Câmara Municipal de Lisboa. Foi ainda um alto dirigente da Maçonaria, um químico afamado, tendo sido o inventor da pólvora sem chumbo.

² Sobre os primórdios da educação cívica em Portugal, consulte-se Gonçalves (2002).

carácter austero e nobre, que muito pode contribuir para o levantamento moral de que tanto carece a raça portuguesa» (Portaria de 1 de Junho de 1912).

Estes saberes constituem-se como uma nova tecnologia política do corpo. Com ela, pretendia-se produzir uma nova utilidade social e uma nova consciencialização cívica.

2. A EDUCAÇÃO CÍVICA PRODUZIDA NO INTERIOR DO CORPO PELO FUNCIONAMENTO DO PODER DA GINÁSTICA

O cidadão ideal é formado de modo a ser capaz de defender a comunidade pelas armas e ao mesmo tempo sentir-se ligado emocionalmente (laços de amizade). Educar esta sensibilidade pressupõe um currículo compatível com este desígnio. Daí a importância política e cultural da IMP.

Para formar uma comunidade de feição com estas características, seleccionou-se um currículo que permitiu uma prática permanente da ginástica e da educação cívica. Segundo o Regulamento do Decreto de 26 de Maio de 1911, a disciplina de IMP divide-se em dois graus: o 1º grau —que podia ser leccionado em escolas oficiais ou particulares por professores de instrução primária, secundária, profissional e instrutores de ginástica— é aplicável aos rapazes desde os 7 anos até aquele em que completam os 17 a 1 de Janeiro. E compreende a educação cívica, ginástica e canto coral. Depois dos 10 anos é obrigatória e os professores, no sentido de estimularem sentimentos cívicos e patrióticos, devem organizar festas patrióticas e cívicas, com exercícios de ginástica, desportivos, e canto coral. Médicos militares ou civis podiam fazer palestras sobre higiene e educação cívica.

O 2º grau é aplicável desde os 17 anos até à idade de recrutamento e incorporação no Exército «quando os mancebos já estão fisicamente aptos para os exercícios que mais se aproximam das futuras exigências e durezas do serviço militar» (*D. G.* 27 de Maio de 1911). Deste modo, compreende exercícios de tática, tiro ao alvo, equitação, ginástica e educação cívica e noções militares. Com os exercícios do 2.º grau da IMP, os mancebos poderiam obter o diploma de aptidão militar se ficassem aprovados num exame que englobava (I) Educação Cívica; (II) Educação Física; (III) Tiro; e (IV) Exercícios Militares³.

³ Lei n.º 623, de 23 de Junho de 1916. Esta lei, publicada no *Diário do Governo* n.º 126, de 23 de Junho de 1916 foi o resultado do Projecto de lei n.º 387 de 1916, apresentado pelos deputados João Pereira

O programa dos Cursos das SIMP constava também de Educação Cívica, Ginástica, Exercícios e Noções Militares e Exercícios Especiais⁴. No que diz respeito à Ginástica, os conteúdos de ensino eram idênticos aos da IMP⁵. Para além dos objectivos de carácter mais militar, as SIMP visavam desenvolver a educação física por meio da ginástica racional e dos jogos desportivos. Para satisfazer a este desiderato, tinham que criar ginásios, campos de jogos e pistas de obstáculos, salas de armas, picadeiros, piscinas para natação, carreiras de tiro reduzidas ou de grande distância. O interesse pela educação física justificava-se pela necessidade de Portugal ter homens robustos, para se evitar a degenerescência da raça porque, como sustentava o conferencista António Argel de Melo⁶, «já lá vai o tempo em que praticar a ginástica era próprio de saltimbanco e de hércules de feira» (1916:11).

Outro objectivo inerente à missão das SIMP era a moral higienista combatendo os vícios, excessos e doenças, como o tabaco, o álcool, a sífilis e o jogo, causas primárias do crime e definhamento da raça⁷.

Assim, a par da importância de formar cidadãos, também o processo de corporização ganha relevância nos diversos pormenores que marcam as diferenças que são assinaláveis. O Regulamento de 19 de Agosto de 1911 estipulava a Caderneta da Mocidade que contemplava o conjunto das indicações respeitantes ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do jovem e que constava de três partes: sanitária, fisiológica e psicológica. O registo dos dados relevantes permitiam fazer um acompanhamento mais seguro do desenvolvimento que se quer projectar. Este conhecimento do corpo é uma experiência de significado que resulta da interacção do simbólico e do social. As diferenças (e

Bastos e Alfredo Ernesto de Sá Cardoso, na Câmara dos Deputados (sessão n.º 54, de 16 de Março de 1916) e no Senado (sessão n.º 94, de 20 de Maio de 1916). O projecto é aprovado sem discussão na generalidade e na especialidade. Segundo esta Lei n.º 623, foi criada uma Comissão Central de Propaganda e Orientação da IMP que funcionava em Lisboa,

⁴ Para aprofundar esta temática, consulte-se Brás (2006: 518-519).

⁵ Segundo o Regulamento para a IMP, o programa constava de Educação Cívica, Ginástica, Exercícios e Noções Militares e Exercícios Especiais. Não cabe na exiguidade de espaço deste artigo explicar os conteúdos programáticos da IMP. Consulte-se Brás (2006: 517).

⁶ António Argel de Sousa era o presidente da direcção da Sociedade de IMP n.º 25 (Figueira da Foz) e, no dia 29 de Outubro de 1916, proferiu na sede dessa sociedade uma conferência intitulada *A acção das Sociedades de IMP*.

⁷ Com vista a dar visibilidade à sua acção, as SIMP [n.º 2 e 5] criam um boletim «para que os seus associados mais facilmente pudessem estar ao corrente de todos os assuntos de interesse, não só relativos à IMP em Portugal e no estrangeiro, mas também de todo o movimento associativo» (*BSIMP*, ano I, n.º 1, Maio de 1913:1).

as marcas de igualdade-uniformidade) são incorporadas mediante o que Bourdieu denomina de *habitus*. Desta maneira, os valores são assimilados através de práticas incorporadas, através do que Merleau-Ponty (1999) designa por *experiências viscerais*. Através dos corpos vivenciam-se práticas de igualdade e de diferenciação que são moldadas pela cultura da IMP e das SIMP.

Entende-se que o processo de inculcação tem que ser sabiamente conduzido e potencializado. Para que o capital cultural seja ao máximo aproveitado, não se pode deixar a apropriação ao acaso. Segundo o major Desidério Beça (s/d), era imprescindível, para se obter a unidade de ensino, escolher o método de educação física. Optou-se pelo método de Ling, seguido, por exemplo no Colégio Militar, e cujos resultados aquele estabelecimento tinha evidenciado em provas públicas, e em fotografias que obtiveram prémio no último Congresso de Educação Física de Paris. Para se cumprir a dita unidade, fez-se uma larga distribuição do livro do Capitão Moreira Sales, professor de Educação Física no referido Colégio. O problema de se querer dar unidade às práticas vai fazer com que se verifique uma aproximação entre o Ministério da Instrução, da Guerra e da Marinha⁸ para que coordenem as acções de cada um, de modo a não desperdiçar esforços e a tornar mais fácil atingir o grande objectivo. No sentido de operacionalizar a IMP, foi enviada uma comissão à Escola Normal de Ginástica e Esgrima de Joinville-le-Pont. Sob os auspícios desta comissão, realizaram-se diversos cursos, a saber: na Escola de Tiro de Infantaria em Mafra (cursos de ginástica aplicada e esgrima de baioneta para oficiais instrutores e sargentos monitores); cursos para professores (cerca de 1000 professores), para algumas professoras e para outros militares. Sem a participação destes agentes, o processo de corporificação ficaria ameaçada. Por isso, todo este investimento na formação.

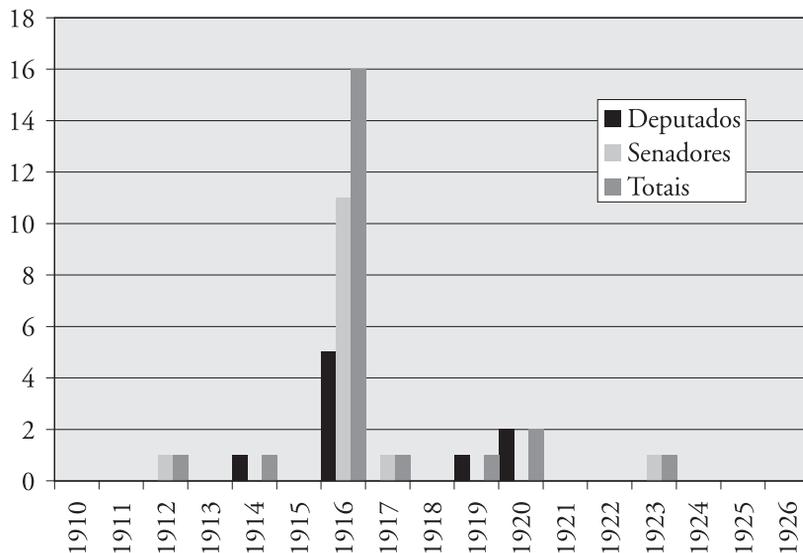
Veja-se também que a iniciativa se alastra para além da colaboração entre os Ministérios da tutela. Desidério Beça sublinha o mérito do curso de aperfeiçoamento de Educação Física organizado pela Câmara Municipal do Porto e dirigido por Gomes de Oliveira. A concepção que preside a este curso assenta em lições práticas de ginástica articuladas com conhecimentos teóricos dados sob a forma de palestras⁹ (BEÇA s/d:105-106).

⁸ Da aproximação dos três Ministérios vai resultar a nomeação de uma comissão para elaborar, ao que se chamou, um *Manual ou Regulamento Completo de Ginástica*. Para mais informação sobre esta temática, consulte-se Brás (2006: 522).

⁹ A título de exemplo, registre-se que foram dadas lições na Escola Normal do Porto cujo programa constava dos seguintes itens: «Importância da educação física; Fim da ginástica pedagógica; Sistema Ling (ginástica sueca); Princípios em que se baseia este sistema; Exercícios ginásticos - Exercícios de ordem,

As SIMP foram tema de abordagem por parte de deputados e senadores, como se depreende nos gráficos que seguem:

Gráfico 01



A título ilustrativo, atentemos nalgumas ocorrências. Feio Terenas¹⁰ sustenta no Senado o contributo da educação militar para fazer «óptimos soldados e convictos patriotas, entusiasticamente aptos e dispostos para repelirem estranhos que, algum dia, se arrojem a invadir a nossa terra». E recorda, com sauda-

Posições fundamentais, Famílias de exercícios (pernas, braços, cabeça, extensão dorsal, suspensão, equilíbrio, dorsais, abdominais, laterais, marchas e corridas, saltos, exercícios respiratórios), Composição das lições; Disposição a tomar para o ensino. Maneira de ensinar» (BEÇA (s/d):105-106).

¹⁰ Feio Terenas (1850-1920) foi um jornalista e propagandista republicano e maçónico. Em 1881, quando Elias García deteve o pelouro da instrução da Câmara Municipal de Lisboa, foi nomeado bibliotecário-geral das bibliotecas municipais da capital, cargo que manteve até 1911. Em 1908, foi eleito deputado republicano, por Setúbal. Durante o regime republicano foi deputado à Assembleia Constituinte, senador e director-geral do Congresso (nomeado em 24 de Maio de 1911). Adepto do ensino laico e da educação cívica, dirigiu o periódico *O Vintém das Escolas* em cujo texto de apresentação escrito por Feio Terenas se pode ler: «A Nossa Missão. Qual é ela? Ao ensino congreganista desejamos opor o ensino secular; à educação clerical a educação cívica. Não somos contra a religião; somos contra o clericalismo». Atendendo à orientação da revista, os artigos de Feio Terenas centraram-se maioritariamente na «educação cívica», «educação laica», «livros de educação cívica», «propaganda laica» e «livre pensamento».

de, os batalhões escolares e os currículos das escolas centrais de Lisboa, no tempo em que o pelouro da instrução municipal era dirigido por Elias Garcia. Sobre esse período, dirá com emoção: «Foi essa uma bela e feliz época para o fomento da instrução popular na capital!» (*D.S.R.* sessão n.º 77, 11 de Abril de 1913: 12). Já em 1883, o deputado Cunha Belém elogiava o contributo de Elias Garcia que, na qualidade de vereador republicano do pelouro da instrução, na Câmara Municipal de Lisboa, instituíra os batalhões escolares (*D.C.D.*, sessão n.º 42, 12 de Março de 1883: 645). Façamos aqui, um breve parêntese, sobre os batalhões escolares que iriam constituir um exemplo para propostas de formação militar posteriores, designadamente dos republicanos. Como é sabido, a Revolução Francesa criou os *bataillons de l'espérance* que foram reactualizados em França, pela III República quando Jules Ferry, secundado por Paul Bert, assumiu a pasta da instrução (desde 4 de Fevereiro de 1879 a 17 de Novembro de 1883). A Instrução Militar foi instituída nas escolas normais e primárias, respectivamente pelos decretos de 3 de Agosto de 1881 e de 27 de Julho de 1882¹¹.

No nosso país, esta iniciativa foi levada à prática, em 1881, pelo então deputado republicano e vereador do município de Lisboa, Elias Garcia, apoiado por Teófilo Ferreira. O 1º batalhão escolar desfilou pela primeira vez em 24 de Agosto de 1882. Contudo, esta iniciativa não suscitou unanimidade de pontos de vista. Rodrigues da Costa, entusiasmado, escrevia na revista *Froëbel*: «O batalhão escolar lisbonense, que hoje apenas é modesta tentativa, será esperançosa e aplaudida realidade amanhã, e constituirá sempre para a história o início, a aurora, duma grandiosa instituição nacional» (*Froëbel*, 1883, ano II, nº 13:99). Enquanto que, por exemplo, Adolfo Coelho perfilhava uma opinião contrária: «Triste ironia! Nós tínhamos exactamente ido copiar de França os batalhões escolares» os quais, segundo o seu próprio testemunho, foram logo chamados «por escárnio – o *batalhão batata*, o que equivalia chamar aquilo uma palhaçada». Este pedagogo não vê qualquer vantagem em iniciar na escola a preparação do soldado, pois, no seu entender, os exercícios físicos, desfasados da evolução corporal e mental das crianças, «imbecilizavam os rapazin-

¹¹ Quer os batalhões escolares quer o ensino militar denotam uma explícita influência francesa. Na perspectiva de Paul Bert, os referidos batalhões escolares visavam simultaneamente a «*préparation du corps à travers les exercices gymnastiques et militaires, et l'hygiène (...) pour arriver à la trempe morale de l'enfant*». Daí que considerasse importante a sua organização «*depuis nos grands lycées jusqu'aux moindres villages*» (Paul Bert, cit. por Buisson, 1911: 231). Sobre a influência francesa no pensamento educacional português, consulte-se o nosso artigo Brás & Gonçalves (2008b).

hos». Advogava, no entanto, que essa mesma preparação poderia ser feita por meio do civismo, da educação moral e, sobretudo, da educação física. Com estas componentes educativas, operar-se-ia o que ele designava por «renovação nacional», fazendo «renascer na alma dos portugueses a virtude de obediência» (COELHO, 1911:7-29).

Acresce que, grosso *modo*, o poder político monárquico acolheu sem entusiasmo esta experiência. Não surpreende, por isso, que Dias Ferreira a 6 de Maio de 1892 extinguisse os batalhões escolares. Porém, em 1907, num clima de euforia nacionalista e belicista que corria pela Europa, o então ministro da Guerra, António Carlos Coelho Vasconcelos Porto, do governo de João Franco, tentou introduzir a IMP pelo decreto de 27 de Junho de 1907, se bem que não tivesse chegado a ser implementada.

Foi só com a República, pelo decreto de 26 de Maio de 1911, que a IMP foi, como já referimos, inscrita nos programas de ensino a qual previa um esquema gradativo, que ia desde o ensino primário elementar até à entrada no serviço militar obrigatório.

No regime republicano, não faltaram vozes a proclamarem, na imprensa e no Parlamento, a apologia da IMP¹². O senador Gaspar de Lemos enfoca os benefícios da IMP na vida militar do país, no combate ao analfabetismo, na preparação física e cívica dos cidadãos, e na disciplina social da nação (*D.S.R.* sessão n.º 37, 4 de Fevereiro de 1916: 3). Estas mesmas vantagens são explanadas com profusão pelo *BSIMP*, que destaca os exercícios como «marchar, saltar, trepar, lançar pesos e elevá-los e nadar». É neste sentido que insiste na finalidade da ginástica «desenvolver as qualidades inatas do homem, tornando-o apto para poder executar com facilidade os movimentos úteis indispensáveis à sua conservação ou à sua defesa» (*BSIMP*, ano I, n.º 2, Junho de 1913: 12).

¹² Não se pense, contudo, que não houve vozes discordantes acerca da IMP. Tolentino Ganho, por exemplo, defende que, em vez da IMP, se dê aos alunos a Educação Física a qual tem efeitos correctivos quando dirigida por «técnicos conhecedores e escrupulosos no exercício dos seus deveres» e dá aos indivíduos a prontidão, a ordem e disciplina que, somando-se harmonicamente produzem a ordem e a disciplina de conjunto. No seu entender, a «Educação Física dirige-se à alma através do corpo» enquanto que «a IMP poderá actuar sobre o corpo mas paralisando o cérebro» (GANHO, 1911: 26). E o deputado Paulo Canela de Abreu sustenta que a IMP de nada tem servido e nada tem feito de útil para o país. Acrescentando que tal como tem sido implementada, longe de ser vantajosa para o país, tem servido unicamente para especulações e fins políticos, tendo sido adoptada essencialmente como arma política, para missões políticas da República, e não para fazer a educação cívica e militar conveniente às futuras praças do exército (*D.C.D.* sessão n.º 117, 27 de Junho de 1923: 22). Sobre a polémica despoletada por esta disciplina, veja-se PINTASSILGO (1998: 209-214) e BRÁS & GONÇALVES (2008a).

Idêntica opinião é sustentada por Desidério Beça sobre a IMP na tese apresentada no 1.º Congresso Nacional de Educação Física realizado em Lisboa em Junho de 1916.

A educação física, como lembrava o senador José Pontes, «forma o homem; depois de formado ele vai aqui e além mostrar quanto vale, indo para lá fronteiras afirmar vigor, energia e força física» (*D.S.R.* sessão nº17, 24 de Março de 1922: 15). E numa longa interpelação que faz ao então ministro da Instrução, Augusto Nobre (15), exorta-o «a reunir todas as colectividades desportivas» e «fazer com que nas escolas seja obrigatório o ensino da ginástica», se «seleccionem os professores» e se «eduque o professorado» (*idem*).

Por sua vez, o deputado Pires Monteiro salienta que foi devido à IMP que o país conseguiu mobilizar um corpo de exército para tomar parte na Grande Guerra (*D.C.D.* sessão n.º 118, 2 de Julho de 1923: 22).

Em 1926, dois senadores Ferreira de Simas e Álvaro de Mendonça erguem a sua voz no Senado em prol da IMP. Ferreira de Simas, ao considerar o exército como «uma escola de regeneração da raça», e um meio para melhorar o estado físico dos adolescentes, apela ao ministro da Guerra para que “atenda à educação física e às medidas da higiene” de forma a tornar os «cidadãos robustos quanto possível» (*D.S.R.* sessão n.º 59, 19 de Maio de 1926:10). No mesmo ângulo de análise, Álvaro de Mendonça entende que o desenvolvimento físico deve ser adquirido antes de o indivíduo ir para as fileiras, quer seja através da educação física quer seja através da IMP as quais devem ter «o seu lugar na escola, ou nos sítios onde possa ser feita progressivamente» (*D.S.R.* sessão n.º 59, 19 de Maio de 1926:15).

3. O CORPO, O ELEMENTO DE UNIÃO E DE INCORPORAÇÃO DO NOVO IMAGINÁRIO SOCIAL

O corpo é eleito como mediador principal da aprendizagem. Nas circunstâncias sociais, em que ocorre a 1ª República, a IMP e as SIMP funcionam como uma formação discursiva, determinando o que pode ser pensado. O corpo da criança é construído, é preparado para o desempenho de uma vida compatível com um novo imaginário social. Esta construção é montada como um problema político, possibilitando com isso esquemas de regulação que invadem a esfera privada. Também se generaliza, na discursividade pedagógica da formação cívica, o conceito de cidadão-soldado, aliado à manifestação do patriotismo e do nacionalismo típicos do ideário republicano.

O mito do homem novo preconizado pela elite antidinástica corporiza, pois, o espírito da educação cívica, da robustez física e da defesa da pátria. Neste sentido, João de Barros¹³ apelava aos professores primários para que «na moral educativa não faltem esses dois elementos: higiene do corpo, para dar saúde física, robustez e equilíbrio; higiene da alma para que um vivo clarão de orgulho sério e de crença na vida ilumine todas as acções e faça frutificar todos os ideais» (*A Federação Escolar*, n.º 127, 2 de Agosto de 1914).

A IMP é antes de mais nada uma imagem. E é uma imagem formada e para ser vivenciada pelo corpo. O corpo produz, por um lado, imagens que correspondem a modelos sociais, culturais e históricos e, por outro, incorpora-as através da exercitação do sistema nervoso. É importante conhecer as experiências corporais das crianças para se saber como elas tomam consciência e formam o conhecimento sobre o mundo.

A imagem do corpo alimenta-se de matérias simbólicas e estão relacionadas com o imaginário social histórica e socialmente situado. Como refere Le Breton (2006: 31), «o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico». De acordo com o mesmo autor, nas «sociedades relativamente tradicionais e comunitárias o corpo é o elemento de ligação da energia colectiva e, através dele, cada homem é incluído no seio do grupo» (*idem*).

Para Lima (1983: 50-51), o símbolo possui uma função pedagógica. Nós vivemos num espaço imagético, e os seres falantes que nele habitam (os símbolos), ensinam sempre. Por isso Lévi-Strauss (1974) bem nos chamou a atenção para o problema da cultura e do simbólico. Eliade (1991:23) sublinha que a «mais pálida das existências está repleta de símbolos». A compreensão da cultura não pode ser feita sem considerar o espaço das linhas de força do simbólico. Os símbolos nacionais e políticos (ou outros) não fogem deste entendimento. Os símbolos colectivos, que mais não são do que objectos culturais, ao traduzirem a representação de um grupo em ascensão (ou dominação), exprimem por sua vez o seu trajecto histórico e os valores de referência para uma nova inclusão (nosso grupo). O seu carácter imagético evoca uma identificação colectiva, despoleta sensações e emoções que convidam à adesão.

¹³ João de Barros (1881-1960) foi poeta, pedagogo republicano e publicista. Formou-se em Direito pela Universidade de Coimbra. Em 1920, foi eleito sócio da Academia Brasileira de Letras e, em 1925, sobraçou a pasta dos Negócios Estrangeiros. Entusiasta da aproximação luso-brasileira, dirigiu, com João do Rio, a revista *Atlântida* (1915-1920), que incluiu colaboração dos principais escritores da geração de 1910-20. Em 1945, foi agraciado com a Grã-Cruz do Cruzeiro do Sul, tendo dedicado os seus últimos anos de vida à adaptação para a juventude de alguns dos mais famosos textos clássicos.

E, no mundo moderno, diz-nos Anderson (1993: 22-23), todos têm uma nacionalidade, assim como todos têm um sexo. Nação é «una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los mienbos de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no lo verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pêro en la mente de cada uno vive la imagen de su comuni3n». Esta passagem tem particular importânciã porque para que exista na mente das pessoas há um trabalho que não pode deixar de ser feito. Este trabalho de ligaç3o entre o cidad3o e o soberano, ou entre governados e governantes, de inculcaç3o de direitos e deveres, podemos entendê-lo por cidadania (CORDELIER, 1998: 15-22). Sem uma dose considerável desta unidade mental (cultural) entre habitantes e Estado (e suas leis), qualquer sociedade tenderia a desintegrar-se.

A imagem corporal, inculcada através de sensaç3es (fenomenologia da percepç3o), serve para se ganhar consciênciã e identidade. O corpo, sujeito a um campo de forças, consciencializa um certo lugar na sociedade, um certo modelo de homem. A consciênciã incorpora as forças, as qualidades a que estas fazem apelo, o que deve ser cuidado e desenvolvido, e o que deve ser esquecido e desvalorizado. A percepç3o do jogo de forças a que o corpo está submetido ajuda a aprender a ser certo tipo de homem (ou de mulher). Existe uma fus3o entre a imagem que se projecta e a imagem que se capta e vivencia. Por isso podemos falar da existênciã de um *printing* de sensaç3es advindas do mundo social, que est3o relacionadas com o quadro de valores dominantes. O corpo, como bom aprendiz, capta toda esta variedade de apelos e aprende a ocupar o seu lugar na sociedade. Cada um de nós aprende a ser um corpo, quer dizer, a adquirir/desenvolver as qualidades que est3o de acordo com o modelo social que é defendido (idade, sexo, classe social).

Como refere Merleau-Ponty (1999:28), «o visível é o que se aprende com os olhos, o sensível é o que se aprende pelos sentidos». É preciso captar a inteligibilidade do que pensamos saber o que é sentir, ver e ouvir. Não podemos pensar o organismo como um sistema físico. O valor expressivo do que fazemos e sentimos tem um significado que não pode ser reduzido a um estímulo meramente físico, mecânico, afastado da consciênciã. O que fazemos não pode ser mais explicado pelo padrão mecanicista da física ou pelo padrão funcionalista da fisiologia. Daí que James (1999: 212-213), na linha de Armstrong, nos diga que o corpo é um produto da percepç3o. Ele é diferente se a percepç3o for outra. O corpo é uma construç3o, invenç3o, classificaç3o ou representaç3o. Na sua perspectiva, o corpo devia ser visto como uma forma de conhecimento socialmente construído moldado, no entanto, pelas circunstâncias da sua

produção. Este é o problema da proveniência de que nos fala Foucault (2005). É a proveniência que permite entender as marcas diferenciais (o que somos) que se entrecruzam formando uma rede difícil de desembaraçar. A proveniência relaciona-se com o corpo porque se instala no sistema nervoso, no que fazemos, nas capacidades que valorizamos, nas actividades que desenvolvemos, com o que nos distraímos, nos músculos que fazem rir ou chorar...

O corpo é, pois, uma totalidade. A maneira como os diferentes elementos (que poderemos chamar estrutura) se relacionam expressa uma totalidade. Esta totalidade é que tem uma significação, uma qualidade, sendo precisamente as diferentes dimensões do mesmo ser que a faz diferenciar, e não apenas por ter uma componente material. É a totalidade que se demarca, e não qualquer um dos factores que a integra isoladamente. Esta totalidade é indivisível, não é susceptível de ser decomposta ou reduzida ao seu elemento visível (material). Tudo joga como uma estrutura de relação, uma estrutura simbólica (CHAUI, 2002: 230-247).

É neste campo de forças que temos que perceber o corpo. Esta relação é de luta, de tensão, tendo em vista umas forças mandarem (activas) e outras forças obedecerem (reactivas)¹⁴. O corpo nasce desta interacção. Não é só químico, biológico. É também social, cultural e político. Esta mistura é que faz dele um fenómeno multifacetado. Esta relação de forças que fazem com que umas dominem as outras, é entendido por Foucault por disciplina. Diz o autor «esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realiza a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também» (FOUCAULT, 2005: 89). Ora, a IMP é um tipo particular de disciplina que para nós tem interesse analisar.

Para isso, neste trabalho, tomamos como referente teórico o estudo de Goodson (1995) que caracterizou o currículo e as matérias escolares como sendo uma construção social. Deste modo, as disciplinas não resultam de meras opções culturais mas surgem permanentemente conjugadas com dimensões sociais e políticas. E a legitimação ou deslegitimação de determinadas disciplinas mostra como o currículo é um artefacto social e cultural com conhecimentos considerados socialmente válidos e cuja finalidade é produzir identidades e subjectividade sociais determinadas (SILVA, 1996:79-85). É, neste campo de análise que, no nosso entender, se insere a institucionalização

¹⁴ Apesar de serem forças reactivas não deixam de ser forças.

curricular da IMP que tinha implícitas «formas de regulação e padrões de controlo e de governo» (*idem*: 95).

O poder sobre o corpo não deixou de se exercer sem esquecer o seu respectivo suplemento punitivo. Se consultarmos o Regulamento da IMP podemos verificar que as penalidades previstas contemplam diversas multas em função das faltas de assiduidade, co-responsabilizando os pais ou tutores dos jovens¹⁵.

Tal como a arte de esculpir pedras, também aqui, neste longo processo de aprendizagem, o corpo útil vai-se compondo lentamente através de controlos minuciosos —no treino, nas cerimónias, no aprumo, no respeito pela autoridade, na vigilância, nas destrezas, no manuseamento da força moral...

4. CONCLUSÕES

A ideia de cidadania concretizou-se, na I República, entre outros dispositivos legais, através dos decretos que criaram a IMP e as SIMP os quais desenharam uma ideia de escola assente na educação cívica e física com o objectivo explícito de formar «bons cidadãos, bons patriotas e óptimos soldados». Educar para a cidadania pressupunha, nesse contexto histórico, reforçar o sentido de pertença à nação e à pátria. É assim que se compreende que as SIMP tenham sido declaradas «patrióticas e beneméritas», e tenham sido constituídas «centros de educação destinados a desenvolver e cimentar as altas virtudes cívicas e a fortalecer a mocidade, preparando-a para bem cumprir o seu dever militar» (Lei n.º 623 de 23 de Junho de 1916, art.4.º, § 2.º).

Com efeito, a estrutura curricular da IMP e das SIMP visava, por um lado, a formação do cidadão-soldado e, por outro, o mito do *homem novo* - que corporizaria o espírito da educação cívica, da disciplina, da obediência, da defesa da pátria e da robustez física. A ligação entre as sociedades de ginástica e a preparação militar que proliferou por muitos países está, efectivamente, relacionada com o imperativo de preparar a mocidade para os desafios do iminente cenário de guerra e de zelar pelo cuidado do corpo. A necessidade de revigorar as forças (físicas e morais) encontrou na ginástica um excelente meio de promoção. A IMP enquanto disciplina (no duplo sentido) era a base essencial da organização do exército e possibilitava o mínimo de permanência nas fileiras, constituindo, como já referimos, «o traço de união entre a escola e a caserna».

¹⁵ Em 1919, o então Ministro da Guerra manda para a *Mesa* uma proposta de lei com vista a aplicar multas aos mancebos da IMP, por faltas à instrução (*D.C.D.* sessão n.º 15, 19 de Dezembro de 1919: 21).

Este novo imaginário trouxe novas exigências. Educar a juventude, segundo os valores da sociedade emergente, era um novo imperativo. A IMP colocou-se, assim, como um instrumento de educação do carácter e de competências necessárias à vida projectada no imaginário republicano. Este trabalho foi assegurado pelas tecnologias de poder a que Foucault chamou *disciplinas*. Neste processo, temos a destacar o corpo como principal foco de disciplinar a mente.

O corpo na IMP e nas SIMP fica sujeito a um aperfeiçoamento técnico de acordo com o novo imaginário social. A construção da identidade pela IMP encontra terreno fértil nesse novo objecto cultural que é o corpo. É aí que se vai inscrever a nova identidade que se pretende projectar. No corpo vai-se materializar todo o universo simbólico deste processo de construção histórica. Os corpos não são objectos naturais, neutros, a-históricos, pelo contrário, transportam códigos identitários através dos seus gestos, do seu porte, da sua aparência, das suas capacidades, quer dizer, das suas marcas, servindo para demarcar simbolicamente o grupo de pertença. Merleau-Ponty (1999) obriga-nos a pensar o corpo para além do tradicional dualismo cartesiano. Perceber passa pelo corpo, é através dele que se compreendem as outras pessoas e se percebem as coisas. Nesta precisa medida, o simbólico é um sistema cognitivo e ao mesmo tempo serve de chave importante para a compreensão da cultura. Como bem refere Lima (1983:51), o símbolo tem uma função pedagógica —ensina sempre.

Este novo poder da IMP atravessa o corpo e faz dele um novo objecto de saber. Este novo poder e saber impregnam-se nos corpos e gravam-se nas consciências. Através da *héxis corporal* pretendeu-se exercitar as qualidades humanas necessárias para alcançar as finalidades dos ideais republicanos. Pela vivência se exercitou a imaginação, o que serviu para transmitir e levar à apropriação da cosmovisão antidinástica. Com a *héxis corporal* pretendeu-se chegar ao hábito da mente e despoletar sentimentos apropriados ao ideário republicano. E visou -se despertar novas sensibilidades, novas disposições da consciência, de modo a permitir às pessoas situarem-se no mundo social, ensinando-as a preferir. As potencialidades desta prática, desta vivência, estão no facto de ser diferente das grandes narrativas. Por ser mais subtil, passa mais despercebida.

Na IMP e nas SIMP, a ginástica foi uma educação cívica porque com ela se pretendeu ensinar a ser cidadão, a incorporar os valores da sociedade/Estado, vinculando-o a um certa maneira de pensar, viver, preparando-o ao mesmo tempo com as competências consideradas necessárias para a vida em sociedade. Não existe uma ginástica puramente biológica, fora dos interesses da vida

social. Com ela aprende-se uma maneira de se tornar cidadão e certas *disposições* para o exercício da cidadania «livremente» consentida. Para ser cidadão não basta habitar o território, é preciso participar na *res publica*.

Na IMP e nas SIMP, a educação cívica é uma ginástica porque consiste numa exercitação. As pessoas não nascem ligadas, precisam de ser ensinadas a sentirem-se vinculadas aos ideais da nação, a terem uma identidade. Nada disto é natural. É necessário levar as pessoas a terem práticas/vivências com esse significado, a reconhecerem-se como membros de uma unidade maior (nação) para que a coesão da comunidade não fique em causa.

A IMP e as SIMP foram entendidas como o local privilegiado para isso se fazer. Pretendia-se, desde cedo, levar as crianças a pensar, a viver e a sentir que não pertenciam exclusivamente à família, mas que se integravam numa comunidade mais ampla. Daí a importância de socializar os jovens, através da IMP, com um novo modo de viver. No sentido de corresponder ao desígnio do governo republicano de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres cívicos e de conceber um «homem novo», *republicanizado*, apto a defender e a amar a pátria, a esfera da acção das SIMP pautou-se pela organização de bibliotecas, criação de aulas nocturnas, promoção de conferências e palestras sobre diversos assuntos, desenvolvimento do gosto pela ginástica e pelo desporto e dinamização de paradas e festas cívicas. É que ser cidadão, como refere Figueiredo (2002: 35), implica «construir vínculos com os outros no seio de um espaço público partilhado, permitindo gerir compromissos que (...) se traduzem no benefício de direitos (civis, políticos e sociais) e na assunção de determinadas responsabilidades». Contudo, há, com o fluir dos tempos, um processo de construção e reconstrução de ser cidadão, pois é do existir, do sentir e do agir, que emergem novas formas de exercer a cidadania, conceito sempre plural e polissémico, na medida em que é o sujeito que constrói, de forma individual e colectiva, a sua subjectividade que constitui «o alicerce para a construção da sua cidadania que não se efectiva de forma neutra, mas influencia e é influenciada pelo meio sócio-cultural onde o indivíduo vive» (Coutinho: 1988:165). E, como sublinhava Antonio Granjo, «a IMP constitui em todos os regimes democráticos a demonstração de educação cívica» (António Granjo, *D.C.D.*, sessão n.º 135, de 18 de Outubro de 1920: 5).

SIGLAS

BSIMP	<i>Boletim das Sociedades de Instrução Militar Preparatória</i>
D.C.D.	<i>Diário da Câmara dos Deputados</i>
D.G.	<i>Diário do Governo</i>
D.S.R.	<i>Diário do Senado da República</i>
IMP	Instrução Militar Preparatória
SIMP	Sociedades de Instrução Militar Preparatória

FONTES E BIBLIOGRAFIA

Fontes

A Federação Escola, Porto (1914).

BEÇA, Desidério (s/d). *Instrução militar preparatória*. Lisboa: Tipografia e Papelaria Fernandes.

Boletim das Sociedades de Instrução Militar Preparatória, Lisboa (1913).

BUISSON, Ferdinand (dir.) (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette.

COELHO, Adolfo (1911). *Questões pedagógicas. I – Os exercícios militares na escola*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

COSTA, Rodrigues da (1883). *O batalhão escolar do município lisbonense, Froebel*, ano II, 13, 97-99.

Diário da Câmara dos Deputados, Lisboa (1911-1926).

Diário do Governo, Lisboa (1911-1926).

Diário do Senado da República, Lisboa (1911-1926).

FERREIRA, António Aurélio da Costa (1917). *Ginástica – escola de moral e de civismo*. Lisboa: Casa Portuguesa.

FILHO, Rodrigo Octávio (1918). *Educação Cívica*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Livraria Francisco Alves.

GANHO, Tolentino de Sousa (1911). «A Instrução Militar Preparatória». *Revista de Educação Geral e Técnica*, (1) 1, 21-35.

LIMA, Adolfo (1914). *Educação e ensino. Educação integral*. Lisboa: Guimarães Editores.

O Colégio Militar, Lisboa (1921).

SANTOS, J. A. Correia dos (1913). *A preparação militar em Portugal e factores morais dos exércitos*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar.

Bibliografia

- ANDERSON, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRÁS, José Gregório Viegas (2006). *A fabricação curricular da Educação Física. História de uma disciplina desde o Antigo Regime até à I República*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- (2008). A higiene e o governo das almas: o despertar de uma nova relação. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 113-138.
- BRÁS, José Gregório Viegas & GONÇALVES, Maria Neves (2008a). «A Instrução Militar Preparatória na I República – A ginástica da educação cívica. A educação cívica da ginástica». In *Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cultura escolar, Migrações e Cidadania*, 20, 21, 22 e 23 de Junho de 2008. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- (2008b). A educação como uma Obra Mundial: O Modelo de Referência Francês. O Caso Português. In Díaz, José Maria Hernández (coord.) *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008. Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*. Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia.
- CATROGA, Fernando (2000 [1991]). *O republicanismo em Portugal – da formação ao 5 de Outubro*. Lisboa: Editorial Notícias.
- CHERVEL, André (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, 38, 59-119.
- COUTINHO Teles (1998). A contribuição da educação para a formação da cidadania. *Inovação*, 3, (XI) 161-169.
- CRUZ, Braga da (1998). Democracia e cidadania: o papel dos valores. *Educação e Sociedade*, 3, 37-48.
- CHAUÍ, Marilena (2002). *Experiência do pensamento*. São Paulo: Martins Fontes.
- CORDELIER, Serge (1998). *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Dom Quixote.
- DUVIGNAUD, Jean (1965). La fête civique. In Dumur, Guy et al (org.). *Histoire des spectacles*. Paris: Pléiade.
- ELIADE, Mircea (1991). *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes.
- ELIAS, Norbert (1994). *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta Editora.
- FIGUEIREDO, Carla Cibele (2002). Educar para a cidadania: tempos novos para velhos desígnios. *Noesis*, 61, 35-38.
- FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

- (2005). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GOODSON, Ivor (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GONÇALVES, Maria Neves (2002). *Os Primórdios da Educação Cívica em Portugal. O percurso da institucionalização curricular da Educação Cívica nos planos de estudo das reformas do ensino primário (1835-1910)*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade lusófona de humanidades e Tecnologias.
- LE BRETON, David (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LÉVI-STRAUSS (1974). A obra de Marcel Mauss. In *Sociologia e antropologia* (vol. II. pp. 1-36). São Paulo: Editora da Universidade.
- LIMA, Mesquitela (1993). *Antropologia do simbólico (ou o simbólico da antropologia)*. Lisboa: Editorial Presença.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- MOGARRO, Maria João (2007). A história da educação nos currículos de formação de professores. In Pintassilgo et al (org.). *A história da educação em Portugal. Balanço e perspectivas* (pp. 203-227). Porto: Edições Asa.
- MOZZICAFREDDO, Juan (1997). *Estado-Providência e cidadania em Portugal*. Oeiras: Celta Editores.
- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da 1.ª República portuguesa (1910-1926)*. Lisboa: Edições Colibri.
- PINTO, Paulo Mendes (2000). *Pupilos do Exército. Gênese e mística de uma instituição*. Lisboa: Tipografia Escolar - Lar Militar da Cruz Vermelha Portuguesa.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1996). *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.