



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A FORMATAÇÃO ESPIRITUAL DO CORPO GUERREIRO NO IDEÁRIO REPUBLICANO: PORTUGAL EM MEADOS DO SÉCULO XX

José Brás
Maria Neves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Ceief (PORTUGAL)

zevibras@gmail.com
maria.neves.g@gmail.com

1 - Introdução

É preciso considerar que a Instrução Militar Preparatória (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 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”.

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.

E, no mundo moderno, diz-nos Anderson (1993: 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, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión.” Esta passagem tem particular importância porque para que exista na mente das pessoas há um trabalho que não pode deixar de ser feito. Este trabalho de ligação entre o cidadão e o soberano, ou entre governados e governantes, de inculcação 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 sensações (fenomenologia da percepção), serve para se ganhar consciência e identidade. O corpo sujeito a um campo de forças, consciencializa um certo lugar na sociedade, um certo modelo de homem. A consciência 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 percepção do jogo de forças a que o corpo está submetido ajuda a aprender a ser certo tipo de homem (ou de mulher). Existe uma fusão entre a imagem que se projecta e a imagem que se capta e vivencia. Por isso podemos falar da existência de um *printing* de sensações advindas do mundo social, que estão 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 estão 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 consciência. 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 percepção. Ele é diferente se a percepção for outra. O corpo é uma construção, invenção, classificação ou representação. Na sua perspectiva, o corpo devia ser visto como uma forma de conhecimento socialmente construído, que é no entanto moldada 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 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 (Chauni, 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)¹. 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”. Ora, a IMP é um tipo particular de disciplina que para nós tem interesse analisar.

¹ Apesar de serem forças reactivas não deixam de ser forças.



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

2 – O corpo, o elemento de união e de incorporação do novo imaginário social

O corpo é eleito como mediador principal da aprendizagem. As circunstâncias sociais, em que ocorre a 1ª República e a IMP, 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.

Na Primavera de 1911, poucos meses após a implantação do regime republicano, o *Diário do Governo* publica o decreto com força de lei de 26 de Maio desse ano que regula as vantagens da IMP a ministrar a todos os mancebos antes de atingirem a idade de recrutamento².

O diploma, promulgado pelo ministro da Guerra do Governo Provisório, António Xavier Correia Barreto, enuncia no seu art. 1.º as finalidades que presidiram à criação desta disciplina:

“A instrução militar ministrada aos mancebos, antes de atingirem a idade do recrutamento e serem incorporados nas unidades de tropa, tem por fim facilitar a sua preparação como soldados

² Foi João Franco que promulgou pela primeira vez no nosso país, a IMP, pelo decreto de 27 de Junho de 1907. Para mais informações sobre este diploma, consulte-se Brás (2006:477-478). De notar que, em França, os exercícios militares foram introduzidos no plano de estudos das escolas normais em 1881 e nas escolas primárias masculinas em 1882 (Buisson, 1911: 518).



durante as escolas de recrutas, e permitir que a duração dessas escolas seja reduzida o mais possível, sem prejuízo para o valor e solidez do Exército” (*D.G.* de 27 de Maio de 1911).

Este decreto - seguindo como modelos inspiradores os exemplos de países como a Prússia, Japão, França, Suíça e Alemanha - desenha uma ideia de escola associada à do Exército a fim de “educar a nação para o serviço das armas e da defesa da pátria” (*D.C.D.* sessão n.º 123, de 30 de Maio de 1912:13), segundo a terminologia do deputado Cunha Macedo.

É no auge deste entusiasmo pela criação da IMP que um articulista do *BSIMP*, o tenente José Valdez, escreveu com regozijo:

“Bem procedeu, pois, a República, cônica dos altos papéis que tem a desempenhar para a conquista das liberdades humanas, em se revigorar e fortalecer, criando cidadãos fortes e capazes de a defenderem à *outrance*, e assim, tendo instituído a IMP, um grande passo conseguiu dar na brilhante senda do seu futuro, e bem haja todos aqueles que a ela se têm dedicado” (*BSIMP*, ano I, n.º1, Maio de 1913:3).

Com efeito até à I Guerra Mundial³ generaliza-se, na discursividade pedagógica da formação cívica, o conceito de cidadão-soldado, aliado à manifestação do patriotismo e do nacionalismo típicos do ideário republicano. A circular do ministro da Guerra de 4 de Dezembro de 1910 revela bem a ideologia do novo regime acerca do soldado que “é hoje um cidadão consciente e uma das células sociais do organismo chamado nação”. E era recorrente a ideia de que “um dos factores principais da grandeza de uma nação (...) é a eficiência disciplinar de suas forças armadas. E esta eficiência nasce naturalmente do esforço e educação individual de cada soldado. O soldado é perfeito quando é perfeita a sua educação cívica e militar” (Filho, 1918:7). Estas novas experiências do corpo agem como importantes significantes para a identidade nacional.

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 Barros

³ Durante a I República, a guerra despoletou caracterizações em registos discursivos diversos. Atente-se, por exemplo, na seguinte topicalização disfórica, conotada metaforicamente, da 1ª Guerra Mundial: “Foi a guerra, a horrível guerra ceifadora de homens e de almas; Deusa da Dor e da Miséria, cuja figura sangrenta se nos aparece horrenda de unhas de aço e língua de fogo; foi a guerra que desde 1914 rebentou na Europa, trucidando milhares de homens válidos, devastando os campos fecundos, inventando os mais mortíferos aparelhos de destruição, que nos veio despertar, que veio abrir os nossos olhos desacostumados com as cenas desta natureza e lembrar (...) que era indispensável que se soubesse ser um soldado quando fosses preciso” (Filho, 1918:6).



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).

São inúmeros os textos de registo de escrita diversos que aparecem durante a I República a enaltecer a cultura física:

“A cultura física é a arte de cultivar o corpo humano com o fim de obter a melhor saúde e aperfeiçoamento possíveis para o melhoramento de uma raça. A beleza indica ao mesmo tempo: saúde, força, agilidade e energia.

A cultura física é ainda o conjunto de processos capazes de desenvolver o corpo humano de modo a pô-lo em estado de executar os movimentos mais necessários para a vida, a saber: correr, saltar, trepar, etc.” (*O Colégio Militar*, ano II, n.º 6, 4 de Fevereiro de 1922).

É preciso pôr o corpo em estado de saúde e aptidão para intervir na vida. É nesta linha de pensamento que se integra o carácter formativo e patriótico do corpo na instrução militar. A par do mestre-escola - entendido como o *sacerdote laico da república* – que tinha a nobre missão de revitalizar a pátria, também o Exército era outro pilar em que assentava essa regeneração, pela actividade física e pela ginástica que lhe estavam particularmente associadas. Deste modo pretende-se que a experiência do corpo na IMP se constituía como “o traço de união entre a escola e a caserna” porque o “adolescente ao sair da escola, obedecendo a outras necessidades imperiosas, descarta completamente tudo o que se chama preparação militar” (*BSIMP*, ano I, n.º 2, Junho de 1913, p.10).

De resto, a própria instituição militar - que estava a ser reestruturada por toda a Europa - carecia de um novo tipo de soldado, um indivíduo bem preparado fisicamente, mais instruído e com uma boa formação cívica. A instrução pré-militar⁴ afigurava-se ser uma forma de ter indivíduos com destreza física e, simultaneamente, poder dar resposta, no caso de conflito, às necessidades de uma mobilização rápida, diminuindo, assim, o tempo de recruta e poupando dinheiro ao financiamento das forças militares. Como bem sintetizava o deputado Helder Ribeiro: “à medida que a IMP se for desenvolvendo e estabelecendo por todo o país, poderemos reduzir o número de semanas fixado para as escolas de recrutas das diferentes

⁴ A IMP terá tido a sua origem em Roma e na Grécia, onde se colocou o problema dos jovens chegarem ao Exército sem qualquer tipo de preparação o que levou Roma a obrigar os jovens a irem ao ginásio e a introduzir “o uso dos jogos, da luta e dos prémios” (*O Colégio Militar*, ano I, n.º 3, 9 de Junho de 1921).



armas” (*D.C.D.* sessão n.º 126, 13 de Junho de 1913: 15). Norton de Matos, enquanto titular da pasta da Guerra, afirmava que a IMP “podia fornecer soldados nas condições de estarem só 4 meses nas fileiras” (*D.C.D.* sessão n.º 45, 17 de Agosto de 1915: 3).

Um novo investimento no corpo é necessário. Para os adeptos da IMP, esta disciplina afigurava-se-lhes ser eminentemente social pois visava concomitantemente a formação moral e patriótica dos jovens e a preparação física. Deste modo, os soldados, se por um lado, ficavam, através da educação física, mais aptos a cumprir os seus deveres de cidadãos e a ter consciência dos seus direitos, por outro, ficavam mais robustos através da ginástica educativa. Que tinha como finalidade “o desenvolvimento, a conservação e o aperfeiçoamento do homem” (*BSIMP*, ano I, n.º 2, Junho de 1913, pp. 11-12). Este saber constitui-se como uma nova tecnologia política do corpo. Com ela quer-se uma produzir uma nova utilidade.

A instrução do soldado é recorrente em diversos artigos da imprensa em opúsculos e conferências. “É pela educação que se cultiva o patriotismo ardente, uma disciplina inabalável, o espírito militar desenvolvido na vida em comum e no conhecimento recíproco dos chefes e subordinados, o que faz enraizar uma confiança mútua. E tudo isto para que se consiga a firme vontade de vencer” (Santos, 1913: 6). Isto evidencia as relações de domínio sobre o corpo, as relações que tem que incorporar para se tornar força útil.

O cenário da 1ª guerra mundial⁵ propiciou a necessidade de se incrementar a IMP. Recentremos o olhar sobre os normativos que promulgaram esta disciplina.

3 – 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 afeição 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, que criou e regulamentou a IMP, esta

⁵ A Alemanha declarou guerra a Portugal a 19 de Março de 1916.



disciplina divide-se em dois graus: o 1º grau 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.

Este grau podia ser leccionado em escolas oficiais ou particulares por professores de instrução primária, secundária, profissional e instrutores de ginástica. Assim, “o ensino da educação física começa na idade em que os mancebos são admitidos nas escolas de instrução primária, e prolonga-se até aos dezasseis anos, por meio de programas convenientemente graduados e adaptados à idade e ao desenvolvimento físico e intelectual dos alunos” (*D. G. 27 de Maio de 1911*).

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 militares⁶.

A duração lectiva da IMP coincidia com as restantes disciplinas do currículo (início em Outubro e conclusão no fim de Julho) e a distribuição da carga horária consistia numa lição por semana (domingo ou dia de descanso semanal) para os rapazes que não frequentassem a escola e duas lições por semana de ginástica e instrução militar para os alunos das escolas⁷.

Sobre os locais de funcionamento da IMP, o ensino do 1º grau era disseminado por todos os concelhos e paróquias e funcionava junto das escolas, dos quartéis e campos de instrução militar. O 2º grau era ministrado nas sedes dos quartéis ou das unidades das tropas,

⁶ 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 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,

⁷ Não cabe na exiguidade de espaço deste artigo explicar os conteúdos programáticos da IMP. Consulte-se Brás (2006: 517).



nas sedes das escolas oficiais ou particulares quando possuíssem as condições indispensáveis, junto das carreiras de tiro e nas SIMP.

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 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 designa por *experiências viscerais*. Através dos corpos vivenciam-se práticas de igualdade e de diferenciação que são moldadas pela cultura da IMP.

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.

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).



Sem a participação destes agentes, o processo de corporificação ficaria ameaçada. Por isso todo este o 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).

A importância atribuída a este processo, leva-o, na qualidade de senador, a afirmar na Câmara que a IMP é uma das leis de mais largo alcance da República, por visar a valorização da raça, constituindo a base essencial da organização do exército, possibilitando o mínimo de permanência nas fileiras, não desviando “por muito tempo o cidadão da actividade nacional” (D.S.R., sessão nº 32, 19 de Agosto de 1919: 8).

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 jovens¹⁰.

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 – A apropriação do mundo através da função simbólica da IMP

A IMP reveste-se de uma natureza social e simbólica, que procura divulgar valores e normas. O alcance que é dado à IMP adquire uma dimensão simbólica. O que se pretende não é só uma prática, mas fazer dessa prática uma aprendizagem simbólica. Os símbolos são de

⁹ A título de exemplo, regista-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, 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 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.º15, 19 de Dezembro de 1919: 21).

diversa ordem (cinestésicos, visuais, auditivos...) mas todos eles se alojam na memória. E pensar, dirá Elias (1994:70) não é mais do que a capacidade humana de activar símbolos. Ora as aptidões que se pretendem desenvolver só ganham valor e significado quando relacionados com função social que se quer atribuir. É o símbolo e a alma da nação que estão em causa. Esta alma nasce da prática, nasce do conhecimento a que essa prática conduz, nasce do acesso a que o símbolo conduz. Desta maneira ultrapassa-se o tradicional dualismo corpo-mente, objectivo-subjectivo, natureza-cultura.

Enquanto projecto de significação e mecanismo de aprendizagem, muitos são aqueles (articulistas, pedagogos e políticos), que defendem a introdução da ginástica e da educação cívica nas escolas. Muitos são os benefícios da intenção socializadora que se pretende atingir com a institucionalização da *praxis* de significações da IMP.

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

Gráfico nº 1 – relativo aos debates dos deputados e senadores nas Câmaras sobre a IMP

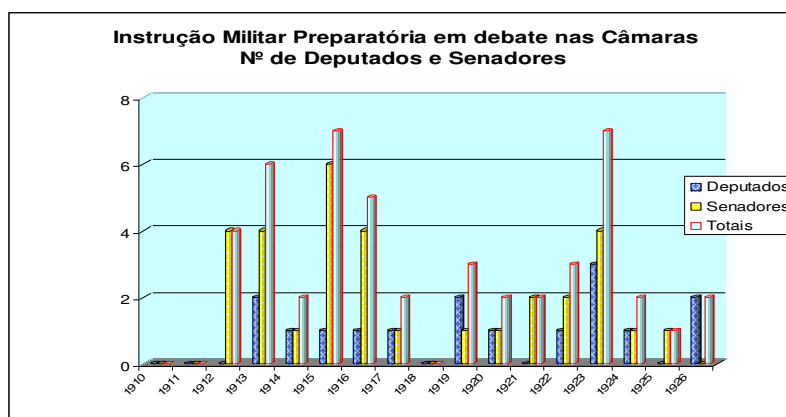
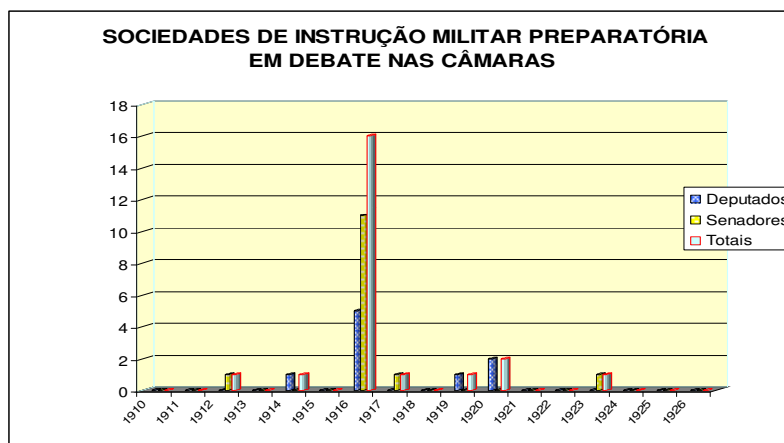


Gráfico nº 2- relativo aos debates dos deputados e senadores nas Câmaras sobre as SIMP



A título ilustrativo, atentemos nalgumas ocorrências. Feio Terenas 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 saudade, 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).

Na mesma linha de pensamento, um articulista d’ *A Federação Escolar* considera a educação cívica e a ginástica importantes “para a cultura física da criança”, para a “aquisição de hábitos de ordem e de disciplina” e para a “obtenção da educação do carácter, da vontade e da energia do aluno” (n.º 127, 2 de Agosto de 1914).

Para Aurélio da Costa Ferreira, então director da Casa Pia de Lisboa, no discurso que significativamente intitulou *Ginástica-escola de moral e de civismo*, a IMP é um meio excelente de educação cívica por meio da qual se fundamenta a “aquisição das virtudes, das qualidades indispensáveis para ser bom cidadão e bom soldado” (1917: 8). E vê também uma influência benéfica do ensino da ginástica na medida em que os alunos, ao executarem os exercícios gímnicos, “apuram os sentidos, educam a atenção, regulam a vontade, exercitam a inteligência porque têm de interpretar as vozes de comando” (idem:5). É igualmente um elemento fulcral na regeneração física das crianças e juntamente com a educação cívica “faz maravilhas na sua formação intelectual e moral” (p.4). É, neste pressuposto, que o orador reitera que a “ginástica é um meio excelente de educação cívica” (idem).

Por sua vez, 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 nº 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, nº 2, Junho de 1913, p. 12). 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 1916¹¹.

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 Nobre¹², 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 “edue 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 nº 118, 2 de Julho de 1923: 22).

Perto dos finais da I República, o então ministro da Guerra, Ribeiro de Carvalho reiterou que não pensa em “suprimir a IMP mas assim desenvolvê-la e torná-la mais eficaz” (*D.C.D.* sessão nº 17, 9 de Janeiro de 1924: 6). E 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 nº 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 nº 59, 19 de Maio de 1926:15).

¹¹ Sobre as teses apresentadas neste Congresso, consulte-se Brás (2006: 524-528).

¹² O referido ministro, a este propósito, faz uma digressão sobre o estado da Educação Física em Portugal. Reconhece que, à excepção dos países escandinavos, da Bélgica, Suíça, França, Inglaterra, Alemanha e Espanha, “não estamos muito atrasados em questão de educação física” (*D.S.R.* sessão nº17, de 24 de Março de 1922: 15).



5 – Críticas à função socializadora da IMP

A par das diversas opiniões a favor da IMP, há autores que configuram críticas relativamente a esta disciplina e outros que se referem às dificuldades de a implementarem no terreno educativo.

Na perspectiva de um articulista do *BSIMP* a “ignorância, indiferença ou desconfiança por tudo o que constitua uma inovação, por tudo quanto saia da rotina” (ano I, n.º 2, Junho de 1913, p.15) foram óbices à implementação desta disciplina a que se juntaram comentários desfavoráveis de alguns contemporâneos. Registe-se o que Tolentino Ganho sustentou num artigo intitulado precisamente *A Instrução Militar Preparatória*. O autor argumenta que se a escola incutir e radicar o espírito militar no homem destrói o que nele há de verdadeiramente humano, lançando-o num estado de *barbárie*. Como sustenta que “a pátria, para a criança, não pode ser uma coisa terrível, que só se defende matando”, acrescenta:

“Teríamos, pois, a escola-caserna, com as suas companhias e os seus graduados, à frente do que veríamos a figura bisonha dum cabo ou perfil marcial dum sargento. E nós, que sempre temos protestado contra a incompetência - na generalidade, é claro - do professorado dos diversos graus de ensino, que haveremos de dizer da pedagogia infusa dos novos mestres ... de sabre e mochila?...” (Ganho, 1911: 26)

O autor 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” (*idem*)

São também vários os deputados¹³ e senadores¹⁴ que, no hemiciclo, manifestaram reservas relativamente à aplicação da IMP. O senador Gaspar de Lemos afirma que, “apesar

¹³ A título de exemplo vejam-se os deputados Cunha Macedo (sessão n.º 123, 30 de Maio de 1912), Lelo Portela (sessão n.º 49, 22 de Maio de 1922), Cancela de Abreu (sessão n.º 117, 27 de Junho de 1923) e Pires Monteiro (sessão n.º 16, de 8 de Janeiro de 1924).

¹⁴ Entre os senadores que abordaram a IMP, destaquemos, entre outros, Abílio Barreto (sessão n.º 52, 27 de Março de 1917), Desidério Beça (sessão n.º 32, 19 de Agosto de 1919), Querubim Guimarães (sessão n.º 60, 6 de Julho de 1923) e José Pontes (sessão n.º 60, 6 de Julho de 1923).



do fim para que foi criada, a IMP ainda está longe de ter o seu verdadeiro alcance” (D.S.R. sessão n.º 37, 24 de Fevereiro de 1916: 3). Desidério Beça enfoca a crítica às Universidades e a alguns liceus pela indiferença face à organização das SIMP (D.S.R. sessão n.º 32, 19 de Agosto de 1919: 8-9). E Cancela de Abreu sustenta que a IMP nada tem feito de útil para o país. Acrescentando que, tal como tem sido implementada, “tem servido unicamente 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).

São igualmente recorrentes as referências à exiguidade das verbas atribuídas à IMP, o que tem, como refere o deputado Lelo Portela, dificultado o desenvolvimento físico dos mancebos pela inexistência de escolas de tiro e de ginástica (D.C.D. sessão n.º 49, 22 de Maio de 1922: 20).

No ano de 1923, o então ministro da Guerra, Fernando Freiria, explica que a IMP “produziu alguns resultados a seguir ao 5 de Outubro, mas que depois mais nada produziu de prático”. E perfilha a opinião do senador José Pontes de tornar obrigatória não a IMP mas a instrução física para que “quando os indivíduos cheguem à vida militar, esta instrução se faça com diminuição de despesa para o Estado” (D.S.R. sessão n.º 60, 6 de Julho de 1923:10).

6 - Conclusões

A situação política europeia e a deflagração da 1ª guerra Mundial contribuíram para a crescente peso da instituição militar na formação cívica dos cidadãos reabilitando o heroísmo guerreiro e evidenciando a necessidade de fortificar a saúde pela educação física e pela higiene. Na perspectiva da nova classe política que ascendeu ao poder, a defesa nacional passa a ser vista como um problema de todos, devendo por isso, cada um, estar apto para prestar a mais nobre das missões que é a defesa nacional. A questão é posta como uma necessidade resultante da nova organização democrática da sociedade. E para reforçar ainda mais esta ideia, diz-se que é por via deste critério que todos os países, sem excepção, têm reduzido o tempo de serviço activo e dado maior atenção ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das reservas.

Com efeito, a estrutura curricular da IMP visava, por um lado, o cidadão-soldado - aliado à manifestação do patriotismo e do nacionalismo típicos do ideário republicano - 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 relacionada com o imperativo de preparar a mocidade 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”.

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 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 vão-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 *hélix 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 *hélix corporal* pretendeu-se chegar ao hábito da mente e despoletar sentimentos apropriados ao ideário republicano.



Com a *héxis corporal* pretendeu-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, 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, 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 foi entendida como o local privilegiado para isso se fazer. Com ela 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 entanto, devemos dizer que a IMP foi também alvo de contestação. Isto porque não existe uma maneira única de ser cidadão. Depende do tipo de Estado que se quer construir e da relação que se quer manter com a sociedade. A IMP teve, pelos exemplos aqui evocados, ecos no debate parlamentar fosse na Câmara dos Deputados fosse no Senado. As opiniões eram controversas pois se havia parlamentares que a preconizavam e a defendiam, outros, porém, consideravam-na insignificante e desnecessária.

SIGLAS

BSIMP- *Boletim das Sociedades de Instrução Militar Preparatória*

IMP – Instrução Militar Preparatória

SIMP – Sociedades de Instrução Militar Preparatória

D.S.R. - *Diário do Senado da República*

D.C.D. - *Diário da Câmara dos Deputados*

D.G. - *Diário do Governo*



1. Fontes e Bibliografia

1.1. 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.

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.

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.

1.2. Bibliografia

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Breton, David Le (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Editora Vozes.

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.

Chauí, Marilena (2002). *Experiência do pensamento*. São Paulo: Martins Fontes.

Cordelier, Serge (1998). *Lisboa: Nações e nacionalismo*. Lisboa: Dom Quixote.

Costa, Quintino (1944). *Educação Física*. Lisboa: s/n

Eliade, Mircea (1991). *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes.

Elias, Norbert (1994). *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta Editora.

Foucault, Michel (1997). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

Foucault, Michel (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.

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.

Pintassilgo, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da 1.ª República portuguesa (1910-1926)*. Lisboa: Edições Colibri.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Silva, Tomaz Tadeu (1996). *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.