

## Contra a guerra a cultura ou contra a cultura a guerra?

Rinaldo Voltolini\*

### Resumo

Neste texto, serão examinadas, através de um caso concreto – as escolas cívico-militares – a ideia de guerra total, enquanto proposição de um estado permanente, ordinário, de guerra no cotidiano da vida civil. A afirmação freudiana de que o que trabalha a favor da cultura trabalha contra a guerra, afirmação que estabelece uma oposição dialética entre guerra e cultura, permitiu uma análise de como o projeto de escola cívico-militar implica certo rompimento com esta dialética, desqualificando o caminho da cultura como forma de tratamento da violência estrutural do humano em direção a uma proposta de controle disciplinar.

**Palavras-chave:** CULTURA; GUERRA; EDUCAÇÃO; ESCOLA CÍVICO-MILITAR.

## Against the war culture or against the culture war?

### Abstract

In this text, the concept of total war will be examined through a concrete case—the civic-military schools—as a proposition of a permanent, ordinary state of war embedded in the daily life of civil society. Freud's assertion that what works in favor of culture works against war, an assertion that establishes a dialectical opposition between war and culture, enabled an analysis of how the civic-military school project implies a certain rupture with this dialectic. This rupture undermines the cultural path as a means of addressing the structural violence inherent to humanity, favoring instead a proposal of disciplinary control.

**Keywords:** CULTURE; WAR; EDUCATION; CIVIC-MILITARY SCHOOL.

## Contre la guerre la culture ou contre la culture la guerre?

### Resumé

Dans ce texte nous examinerons, à travers un cas concret – les écoles civico-militaires – l'idée de guerre totale, comme proposition d'un état de guerre permanent et ordinaire dans la vie civile quotidienne. L'affirmation freudienne selon laquelle ce qui œuvre en faveur de la culture agit contre la guerre, affirmation qui établit une opposition dialectique entre guerre et culture, a permis d'examiner comment le projet d'école civico-militaire implique une certaine rupture avec cette dialectique, disqualifiant la voie de la culture. comme une manière de traiter la violence structurelle humaine vers une proposition de contrôle disciplinaire.

**Mots-clés:** CULTURE; GUERRE; ÉDUCATION; ÉCOLE CIVIQUE-MILITAIRE.

Na célebre troca epistolar entre Einstein e Freud, publicada nas Obras psicológicas completas de Sigmund Freud com o título de “Por que a Guerra?”

---

\* Psicanalista. Professor Livre Docente pela Faculdade de Educação da USP. Coordenador do Laboratório de estudos psicanalíticos da infância e educação (LEPSI/USP). Membro fundador das redes interamericanas RED INFEIES e da REDIPPOL.

**E-mail:** [rvoltolini@usp.br](mailto:rvoltolini@usp.br)

**ORCID Id:** <https://orcid.org/0000-0003-4842-7962>

(1932/1996), o eminente físico propõe ao eminente psicólogo trabalhar o seguinte problema: “Existe alguma forma de livrar a humanidade da ameaça de guerra?” (p.193). O contexto do debate é propiciado pela proposta da Liga das Nações, através do Instituto Internacional para a cooperação intelectual, sediado em Paris.

O objetivo desta proposição é convocar dois especialistas, de diferentes domínios do conhecimento, para tratar de um assunto comum e de interesse geral. Neste caso, da guerra, ou melhor dizendo, das possibilidades de evitação da guerra. Por que a guerra? é uma pergunta cuja natureza pode variar segundo a enunciação que a condiciona.

No caso, temos, de um lado, Einstein, um físico aparentemente preocupado com aquilo que os avanços científicos e tecnológicos possibilitaram de aumento do poderio destruidor bélico, numa escala nunca antes vista. De outro, Freud, o psicólogo das profundezas, preocupado com a complexidade da mente humana, pessimista frente às possibilidades de uma sociedade reconciliada consigo mesma e com a harmonização dos homens sobre a Terra.

O resultado foi um texto produzido bem ao estilo universitário, próprio do discurso do *expert*. Os dois especialistas produzem, a partir de seus campos de conhecimento, uma leitura esclarecedora do fenômeno, numa atitude objetiva, realista e exploratória, como convém ao bom cientista, quando este se propõe a fazer a divulgação de seu trabalho de pesquisa.

Freud porta-se dentro da perspectiva do *Freud explica!*, *slogan* que se tornou o emblema daquilo que Lacan chamou de discurso universitário (1969-70/1992), cuja fórmula escreveu um modo de situar o saber e a verdade em um lugar de universalização, levando, assim, essa verdade produzida a ser exportável, cindindo com o campo de enunciação no qual ela foi produzida. Um saber comprometido com o verdadeiro<sup>1</sup> - o que não é o mesmo que dizer com a verdade – exportável e universalizável por definição.

Deste modo, a partir da posição discursiva tomada por Freud neste texto poderíamos propor a seguinte escritura para o título: Por que A guerra? O artigo em maiúscula escreve o procedimento de universalização d’A guerra. O principal risco desta posição universitária é o de deixar de fora a política, campo que permite a leitura das contingências particulares e determinantes do acontecimento.

Para o discurso universitário não haveria distinção entre a questão *Por que a Guerra?* e outras como *Por que as tempestades?* ou *Por que as erupções?* Em todos os casos, e de forma igual, trata-se de fenômenos a serem investigados em busca de uma verdade universal que os explique. À ciência cabe explicar o fenômeno, não dizer o que fazer com ele.

“Além do mais, considere que não me pediram para propor medidas práticas, mas sim apenas que eu delimitasse o problema da evitação da guerra tal como ele se configura aos olhos de um cientista da psicologia” (Freud, 1932/1996. p.197).

Esta observação não serve para diminuir o valor do texto de Freud e Einstein, apenas para situá-lo em sua posição discursiva. A qualidade dos elementos levantados por Freud para a discussão é inegável e serve mesmo para traçar as linhas mestras de sua teorização. Se introduzimos esta observação é para marcar que nossa proposta de discussão da questão da guerra se inscreverá em outra perspectiva discursiva, mais próxima daquilo que Lacan propôs sob o nome de Discurso da Histórica (Lacan, 1969-70/1992).

Sem entrar em todos os meandros da teoria dos discursos, o discurso da histórica é aquele que parte justamente de uma contestação do verdadeiro universal – sendo exatamente o avesso do discurso universitário - desde um ponto que tem a ver

com uma verdade vivida de modo singular. Bem entendido, não se trata de uma contestação panfletária e de conveniência, do gênero dos terraplanistas, por exemplo, mas, antes, de uma contestação que pode mesmo deslocar o caminho de uma investigação.

Se ocorreu a Lacan batizar este discurso com o nome de histérica é certamente em homenagem ao que representou a experiência singular das históricas na descoberta da psicanálise. As mulheres históricas estudadas por Freud questionaram, com sua dor e seu sofrimento, as condições do saber médico da época. Não porque protestavam contra a medicina, mas porque demonstravam que o verdadeiro da teoria médica – em particular no domínio do sexual - estava errado e deixava de fora a singularidade de suas experiências.

Elas não fizeram a medicina progredir, nem se corrigir, propiciaram o nascimento da psicanálise, esta ciência calculadamente imperfeita em conformidade com a imperfeição humana.

A proposição deste dossiê, que trata da ideia de guerra total como elemento característico do estatuto da guerra em nossa época, incitou-nos a pensar *esta* guerra e não *A* guerra. Freud soube destacar brilhantemente os condicionantes pulsionais da guerra, bem como as condições que os deflagram em direção à saída mortífera que ela representa. Os historiadores, por sua vez, mostraram-nos a presença ubíqua da guerra. Não há, nem houve e, provavelmente, nunca haverá, momento histórico sem guerra.

Mas a ubiquidade da guerra não nos deve levar ao equívoco de pensar que toda guerra é a mesma guerra de sempre. O texto universitário de Freud e Einstein poderia induzir-nos, involuntariamente, a este caminho. Face à pergunta do por que a guerra, cairíamos numa explicação do tipo: porque os homens não sabem viver sem ela, é da natureza humana. O que, sem deixar de ser verdadeiro, escamoteia o principal que só outra pergunta retoma: por que *esta* guerra?

Ainda que a atitude objetiva, realista e exploratória sejam virtudes importantes no exercício da razão, elas sozinhas podem levar ao pensamento cínico, descomprometido desimplicado do problema em pauta.

Se a guerra é, de certo modo, um *pathos* do humano, essa condição estrutural não explica sua deflagração, tampouco sua sustentação. Não se deflagra guerras apenas porque o homem não sabe viver sem elas. As contingências históricas e políticas são decisivas nesta deflagração, assim como no modo que esta guerra tomará. Quais guerras fazemos hoje, como as fazemos e por quais razões? Ainda que a resposta a essas questões constitua um programa muito extenso de estudos e considerações, que não poderemos completar no espaço deste texto, a indicação desse ponto representa uma assunção de princípio: para entender uma guerra é preciso compreender as condições discursivas que a constituem.

Seria importante considerar não apenas o *pathos*, mas, sobretudo, o *ethos* de uma guerra. É necessária a passagem por um hábito (*ethos*) discursivo para que uma dada guerra se estabeleça e se sustente. É ele que dá forma aos termos que constituirão a guerra.

Sob o termo de *guerra total* os organizadores do dossiê propõem-nos pensar que o estatuto atual da guerra parece depender de um hábito discursivo característico de nossa época: a criação de um *estado permanente de guerra*. Em outras palavras, em vez de começar pela declaração de guerra a um inimigo específico, a guerra total seria, antes, a instalação de um *estado permanente de guerra*, inserido na vida civil cotidiana como uma ordem estabelecida, visando preparar o cidadão para uma guerra iminente.

Se em Freud, como em Maquiavel, a guerra está sempre presente, é de forma *virtual*, como possibilidade *inscrita* no horizonte humano. Mas é o pacto de paz que é

celebrado constantemente, não por razões morais, mas como a forma mais econômica de evitar o retorno a um estado de horda no qual imperava a maior força física como regra de dominação.

Já na guerra total, inversamente, o estado de guerra é uma proposta - não uma possibilidade- que é *escrita* todo o tempo. Se, na perspectiva freudiana, a guerra tem *insistência* simbólica, na da guerra total, ela tem *consistência* imaginária. Se, na guerra declarada ao inimigo identificado, haveria a convocação do contingente militar, treinado para combater este inimigo, na guerra total, o contingente é sinônimo de toda população civil.

Essa imersão do meio militar na vida civil – tão característica das épocas de governos militares - volta a aparecer em nosso cenário político nacional recente, não apenas como um ideário abstrato e de princípios, mas sob uma forma bem concreta, a qual nos proporemos analisar: as *escolas cívico-militares*.

Se escolhermos tomar como objeto deste trabalho esse gênero de escola é, não somente porque a proposição e adesão a elas começa a crescer de modo inquietante, para todos aqueles que pensam e pesquisam a educação<sup>2</sup>, mas, também, porque elas parecem constituir um exemplo paradigmático da guerra total. É a inserção direta da vida militar na vida civil, justificada como modelo eficiente de educação, em nome dos interesses, tanto do cidadão como nacionais.

O livro de Ludendorff (1941) já demonstrava, de modo significativo, o papel central da educação neste processo de guerra total. A educação deveria criar *meninos robustos*, e a disciplina militar seria, para isso, o melhor e mais seguro caminho. A aproximação direta da figura do cidadão à do soldado é explícita. Note-se que a *performance* física é destacada – robustos- como padrão de excelência na formação.

Mas, enfim, por que não? Por que não aceitar, por exemplo, os índices de sucesso escolar destas escolas nos exames nacionais, ostentados pelos defensores deste modelo como prova de sua eficácia e parar de se inquietar com ele?

Uma observação de Freud em sua conversa com Einstein (1932/1996) nos dá o contraponto a esta posição e a medida de uma preocupação: *tudo aquilo que contribui para a cultura trabalha contra a guerra!*

Analisar a profundidade desta oposição entre cultura e guerra e seus desdobramentos, ser-nos-á necessário para compreender, tanto a guerra total que se instala em nossos dias, como adquirir o melhor discernimento de como fazer com ela.

Contra a Guerra, a Cultura

À primeira vista, esta assertiva pode parecer trivial. Pessoas mais sábias, escolarizadas, cultas, eruditas, enfim, mais racionais, teriam mais recursos para atravessar os confrontos com uma resposta diplomática e ponderariam melhor ao ponto de evitar a alternativa da guerra.

A História desmente facilmente esta trivialidade que, contudo, continua a animar, de modo ingênuo, o imaginário cotidiano. As guerras mundiais, com suas premissas facilmente contestáveis em uma discussão racional, foram deflagradas exatamente naqueles países em que se supunha maior desenvolvimento cultural, maior índice de escolaridade. Nada disso impediu, nem sequer relativizou, uma adesão em massa a um ideário racista, eugenista e nacionalista que propunha como única saída para os problemas locais a resposta bélica e o extermínio do inimigo. A adesão inflamada à ideias claramente estúpidas, facilmente superáveis por qualquer reflexão mais razoável, espantou pela amplitude e força de identificação.

Ouçamos Einstein:

Com isso, chegamos à nossa última questão. É possível controlar a evolução da mente do homem, de modo a torná-lo à prova das psicoses do ódio e da destrutividade? Aqui não me estou referindo tão somente às chamadas massas incultas. A experiência prova que é, antes de todas, a chamada *Intelligentzia* a mais inclinada a ceder a essas desastrosas sugestões coletivas, de vez que o intelectual não tem contato direto com o lado rude da vida, mas a encontra em sua forma sintética mais fácil na página impressa (Freud, 1932/1996, p. 195).

Esta aparente contradição, observada por Einstein e Freud em sua correspondência, se tornou, para muitos intelectuais do pós-guerra – notadamente os da escola de Frankfurt - um ponto central de reflexão. Uma nova forma para a escola, fruto da constatação da impotência da razão na evitação da barbárie e da guerra, começou a ser fortemente procurada. Uma escola para a *emancipação* passou a ser o *slogan* de uma geração horrorizada pela devastação da guerra e muito implicada em tentar, por todos os meios, impedir a repetição da dose.

Face à tamanha evidência em contrário, o que faria Freud manter seu ponto de vista a favor da ideia de que a cultura constitui antídoto contra a guerra? “Por quais caminhos ou por que atalhos isto se realizará, não podemos adivinhar. Mas uma coisa podemos dizer: tudo o que estimula o crescimento da civilização trabalha simultaneamente contra a guerra”(Freud,1932/1996, p.208).

Para compreender essa assertiva freudiana será necessário primeiro desfazer-se da concepção ingênua e comum de que o desenvolvimento intelectual é sinônimo de cultura e de que o primeiro poderia ser uma vacina contra a emergência dos impulsos destrutivos; em segundo lugar, será preciso trabalhar com fineza a complexidade daquilo que Freud demonstrou ser a estrutura do fato cultural. Este duplo movimento nos servirá para analisar, na seção seguinte, a inversão desta estrutura do fato cultural presente na proposta do modelo de escola cívico-militar.

É a diferença entre *ratio* e *episteme* que se encontra aqui em jogo. Duas palavras que delimitam campos diferentes, ainda que inter-relacionados. *Ratio*, de onde vem nossa palavra razão, aquela mesma que serviu para nos distinguir dos outros animais, significa *capacidade de conter-se*. De conter-se de que? Inicialmente de uma reação instintiva, reativa a um estímulo, sem mediação. Se se pôde dizer, para diferenciar o homem do reino animal, ao qual por natureza ele se inscreve, que enquanto o animal *reage* o homem *responde*, é justamente porque ele seria dotado desta condição da razão.

È esta razoabilidade própria do humano que constitui o objeto principal da investigação freudiana. Em Freud ela não será tratada como uma virtude, suposta supremacia do homem sobre os outros animais, mas como estrutura, cuja constituição depende do intrincado jogo de forças entre a pulsão e a civilização. Não se trata aqui de uma oposição simples, do tipo uma contra a outra. Freud demonstra uma oposição dialética, na qual uma deriva e se vale da outra, ao modo moebiano<sup>3</sup>, segundo modelo proposto por Lacan.

Por ser sempre forjada neste caldeirão de conflito, tal racionalidade nunca assume uma forma higiênica, da qual se pudesse pensar uma forma última, ideal, totalmente governada pelo bom uso da razão. As formas que assume são sempre patológicas, porque imersas nas paixões. Nada parecido com aquele estado ideal da razão, pensado cartesianamente, que afirma que a Filosofia não seria necessária se o homem já nascesse adulto. Ela nascera, então, para corrigir o pensamento incauto, indisciplinado, caótico, introduzido no homem pela existência da nefasta fase da infância.

Desde a psicanálise, a eliminação da infância - ou mais precisamente do infantil – é impossível, mesmo pela via da aquisição do pensamento mais altamente disciplinado como supunha a Filosofia cartesiana. A presença perene, inercial, residual do infantil na mente humana torna esta racionalidade particular. Ela pode ser neurótica – comumente considerada como a normal -, perversa ou psicótica. Foi esta mesma delimitação do campo daquilo que é a *ratio* que permitiu a um Foucault (2003) propor o termo de *desrazão*, para falar do modo como o louco passou a ser considerado e tratado depois do advento da ciência médica psiquiátrica na sociedade moderna.

Não faz o menor sentido localizar a questão da loucura no campo da *episteme*. O considerado louco<sup>4</sup> não tem, em geral, nenhum problema no nível de seus enunciados, mas no nível de sua enunciação. Alguns psicóticos, ou mesmo autistas, são reconhecidos por sua grande capacidade epistêmica, sem que esta capacidade os ajude a escapar, verdadeiramente, de suas dificuldades em encontrar uma posição subjetiva estável e fazer laço com o outro.

A razão, portanto, não é uma competência ou função intelectual – a competência intelectual não é senão um dos atributos da razão - mas, antes, uma *economia discursiva* que estabelece uma dinâmica de funcionamento particular, constituída no campo do Outro, gerando como efeito um sujeito. Esta economia nada tem de natural, ela se forja, ao contrário, distinguindo-se da economia biológica na qual nasce a cria humana. Convocado pela demanda do outro que se ocupa dele, o bebê vai aos poucos abandonando sua imersão contínua e rítmica nos automatismos biológicos, aos quais ele só *reage*, para adentrar um mundo, simbolicamente constituído ao qual ele *responde*.

O campo no qual se dá este processo pode ser devidamente chamado de educação, desde que entendamos este termo em sua acepção mais ampla, ou seja, aquela que marca um processo que leva alguém a algum lugar, diferente daquele em que estava. A presença encarnada do Outro desvia o bebê de seu hermetismo biológico em direção ao mundo simbolicamente constituído: a cultura.

A primeira grande tarefa da educação é introduzir a criança no mundo, já sublinhava bem Hannah Arendt (2003), distinguindo o nascimento – entrada na vida – de natalidade – entrada no mundo. O que a psicanálise pôde acrescentar à noção de mundo é que o sujeito não pode habitá-lo senão ao modo conflitivo, dramático. A relação do sujeito e do Outro é ambivalente, de amor e de ódio. Ele ama o mundo porque dele retira tudo o que o constitui, mas o odeia, igualmente porque nele encontra os limites que o restringem para que ele seja tudo o que ele quer ser.

Dada esta condição conflituosa estrutural do sujeito, as relações entre os membros da cultura não pode ser, senão, igualmente conflitiva. O outro é aquele que eu preciso porque a satisfação de meus desejos passa inevitavelmente por ele, mas é, também, aquele que me restringe, pois também quer, de sua parte, a mesma coisa.

A inclinação em direção ao outro será sempre marcada por esta duplicidade de amor e ódio, *Eros* e *Thânatos*, em termos freudianos, *amódio*, em termos lacanianos. Em resposta a Einstein, Freud demarca bem este aspecto fusional entre as pulsões de vida e morte de modo que ficaria impossível separar um comportamento específico como comandando somente por *Eros* ou *Thânatos*.

“Ora, é como se um instinto de um tipo dificilmente pudesse operar isolado; está sempre acompanhado – ou, como dizemos, amalgamado – por determinada quantidade do outro lado, que modifica seu objetivo, ou, em determinados casos, possibilita a consecução desse objetivo.” (Freud, 1932/1996, p. 203)

Não se pode, nem se consideraria desejável, eliminar *Thânatos* do horizonte humano. Tal suposta eliminação significaria a extinção de muitos comportamentos que

consideramos vitais para o homem. Como impedir, portanto, que esta força destruidora nos envie para a guerra?

Nossa teoria mitológica dos instintos facilita-nos encontrar a fórmula para métodos *indiretos* de combater a guerra. Se o desejo de aderir à guerra é um efeito do instinto destrutivo, a recomendação mais evidente será contrapor-lhe seu antagonista, Eros. Tudo o que favorece o estreitamento dos vínculos emocionais entre os homens deve atuar contra a guerra (Freud, 1932/1996, p. 205, grifos do autor).

Note-se que Freud sublinha bem que a presença constante do perigo da guerra só pode ser remediada – e nunca extinta – pelo cultivo de sua força oponente, Eros. Se até aqui preferimos o uso do termo cultura, ao contrário do de civilização é para enfatizarmos este caráter de *cultivo* constante de um equilíbrio facilmente perecível, que cremos encontrar melhor na palavra cultura do que na palavra civilização. O termo civilização parece indicar melhor o conjunto das obras humanas e não tanto a particular força que cultiva estas obras, reforçando sua perenidade.

Esta distinção nos será particularmente importante em seguida, quando iremos tratar o que representam as escolas cívico-militares em relação à cultura. Afinal, não é nada desprezível o fato de que em muitas guerras se visem alvos simbólicos, sem valor econômico ou militar, apenas simbólico, para uma dada comunidade. O que trabalha contra guerra é este cultivo da obra e das relações humanas, no que tende a estreitar os vínculos emocionais entre os homens.

Contra a Cultura a Guerra: a Escola e as Escolas cívico-militares

A escola é, por sua vez, o espaço privilegiado do cultivo da cultura, uma vez que nela se apresenta, de maneira concentrada, as obras humanas. Ainda que em sua longa história essa instituição tenha servido a outros propósitos, seu sentido original, cunhado na palavra grega *skolé*, conserva esta ideia central do cultivo da obra humana. Lugar de ócio – literalmente a melhor tradução para *skolé*, como tempo livre do trabalho –, ou seja, lugar de tempo para a contemplação.

Em nossos tempos – tempos da regra do *time is money* - o ócio é percebido de modo pejorativo, como perda de tempo que poderia ser melhor aproveitado, ou seja, de forma produtiva. Para os gregos, entretanto, ele era uma dimensão imprescindível à criação e ao aprendizado, noção conhecida entre nós como ócio criativo. O ócio, portanto, tem a ver com uma liberdade relativa ao trabalho com finalidade econômica, não relativa ao trabalho em geral. Nela se dá espaço à contemplação, dimensão decisiva do aprender.

Estudar, tarefa por excelência da instituição escolar, consiste em tomar um objeto qualquer da cultura, retirá-lo de sua função na cadeia produtiva, para poder examiná-lo segundo diferentes ângulos. Assim, uma maçã pode ser contemplada, quer dizer, estudada, pela Física, pela Matemática, pela Química, pela Literatura, pela Psicologia, Sociologia, etc., contanto que não seja tomada para comer ou vender. Sua condição de objeto de contemplação exige a suspensão de seu valor direto na cadeia econômica.

Dois eixos fundamentais compõem a escola: (1) o de entrada no mundo público e (2) o do cultivo das obras humanas. Ela é a guardiã da primazia do conhecimento – elemento de domínio público, como a ciência, por exemplo – sobre os valores – elemento de adesão privada. Não que na escola não seja permitida a circulação de valores, mas que o respeito à função pública dessa instituição implica que estes não possam ser confundidos nem priorizados em relação ao conhecimento.

A contemplação das obras humanas na escola não se dá de modo passivo ou meramente espectador. O neófito é convocado à tarefa de conseguir explicar,

ativamente, ao outro o que aprendeu, sendo-lhe necessário, para tanto, o uso de recursos, regras, próprias à dinâmica universal do conhecimento. Esse exercício de posicionamento é essencialmente público, seja pela natureza universal do conhecimento – é igual para todos -, seja porque seu compartilhamento implica uma reciprocidade das partes em torno de uma questão comum.

A importante distinção feita pelos gregos entre *doxa* – opinião - e *episteme* – conhecimento - demonstra bem o peso da universalidade do conhecimento. A economia da opinião, forma menos rigorosa de lidar com a informação, permite a individualidade; já o conhecimento não, ele deve pretender uma universalidade tal, que independa dos gostos e inclinações pessoais. Distinção cada vez mais fundamental em nosso mundo da pós-verdade, mundo no qual, não por acaso, ressurgem a proposta das escolas cívico-militares.

Este valor público do conhecimento, assim como de sua demonstração, garante à criança uma entrada na esfera pública, esfera na qual o exercício da palavra encontra uma disciplina que respeita o outro como valor universal. O lugar de aluno pode ser entendido como o primeiro estatuto público da criança, a ser sustentado por ela mesma.

Já do lado do cultivo das obras humanas, a criança se verá exposta a uma plethora de avanços culturais e sua história, o que lhe dá, em princípio, a condição de alargar seu horizonte – para além do universo necessariamente mais restrito do ambiente familiar – e de chegar a se interessar por algo que lhe fale mais de perto, ao ponto de poder transformar isso em objeto de dedicação em sua vida.

Ainda que estes dois eixos de funcionamento da escola continuem presentes, é nítido que nossa escola atual guarda pouco ou nada deste espírito de introdução no mundo público. Vários autores como Larrosa (2012), Charlot (2020), Meirieu (2006) e Dubet (2002), trabalharam a questão do *declínio da função pública* no projeto escolar contemporâneo. Nossa escola atual tornou-se um lugar muito mais de demanda do que de oferta. Desde que dominada por uma lógica de mercado (Laval, 2004), ela inverteu o princípio básico de sua vocação grega: no lugar do ócio propõe o *neg-ócio*.

Desde bem cedo, as crianças são confrontadas com uma lógica competitiva que coloca o conhecimento num lugar de créditos a conseguir para se atingir um determinado posto social e econômico. A aprendizagem passa a ser medida pelo desempenho em índices nacionais e internacionais, através dos quais se qualifica, classifica e premia uma escola e/ou um aluno.

Demanda-se das crianças e jovens que frequentam a escola uma dedicação a uma massa de conhecimentos que para elas soam sem sentido, já que, em geral, são injetados nelas - na velocidade do *time is money* -, frequentemente com algumas estratégias motivacionais para que engulam melhor este remédio que supostamente vai fazê-las triunfar nas provas que decidirão suas vidas e seu lugar, não no mundo, mas no mercado de trabalho.

O que se espera da criança ou jovem é não mais que se interesse por uma disciplina e a estude, mas que tenha uma disciplina de estudar capaz de gerar bons resultados nos exames. E caso o jovem fracasse em sua disciplina e não entregue os resultados esperados dele, ele verá ser-lhe apresentada uma plethora de estratégias médico-psicológicas para corrigir sua improdutividade. Ou ainda, mas indo na mesma direção, caso apresente comportamento violento, como bem o demonstra o crescimento vertiginoso das taxas de violência contra si mesmo e contra outrem, ou mesmo até contra a própria escola, este jovem também encontrará uma resposta médica e/ou policial conforme seja o caso, ou a classe social a que pertence.

As escolas e, sobretudo, os professores, também serão questionados caso os alunos não tenham bom desempenho nessas provas institucionais. Deles será cobrada

melhor formação, melhor organização, oferta de métodos mais atrativos aos alunos, ser-lhes-ão oferecidos prêmios, punições, tudo em nome do melhor desempenho que configuraria a suposta qualidade do ensino.

Como a competitividade de mercado é sempre seletiva, ou seja, nunca abrange a todos, haverá a coluna dos fracassados e aquela dos vitoriosos, classificação sempre caucionada pelo complexo e controverso conceito de meritocracia. A julgar, entretanto, pela massa de jovens deprimidos, desbussolados, ansiosos, violentos e sem perspectiva e inserção no mundo, que encontramos hoje, há matéria para questionar esta divisão entre fracassados e vitoriosos. Os deprimidos, violentos, desorientados, adictos, não se encontram apenas na coluna dos fracassados, eles abundam por toda parte. Não estariam todos fracassando?

Em todo o caso, é neste contexto de funcionamento escolar que assistimos ao ressurgimento de uma modalidade institucional da escola que havia surgido no Brasil em tempos de governo militar, conhecido com o nome de escola cívico-militar.

Como se sabe, a convivência com um cenário de caos, na medida em que este aumenta coletivamente a sensação de impotência e apreensão, cria o contexto propício ao apelo à chegada de uma ordem forte, supostamente a única capaz de *endireitar* as coisas.

Em sua origem, as escolas cívico-militares foram criadas – a partir do golpe militar de 64 – com o intuito confesso de aproximar a classe militar da sociedade civil. Nelas, havia duas vertentes de formação: uma profissional - Escola de sargentos e academias oficiais – voltada para a formação militar profissional. Neste caso, a escolarização proposta já visava, integralmente, a entrada nos escalões das forças armadas.

A segunda via, chamada de assistencial, incluía professores militares e civis na educação básica e nos anos finais do ensino fundamental 2 e ensino médio, com o objetivo expresso de dividir as funções escolares entre disciplinares – garantida pelos militares – e pedagógicas - realizada pelos professores de carreira.

Este modelo de escola permaneceu restrito em sua abrangência, mantendo-se, mesmo depois da queda do governo ditatorial no Brasil, existindo pontualmente em algumas capitais do Brasil. Alguns hábitos do ensino militar estenderam-se para toda a escola regular, tal como memorização de hinos, ordem unida antes da entrada nas salas e nas aulas de educação física, filas por ordem de estatura, predomínio da memorização na atividade intelectual, lugar específico no pelotão, etc.

A dignidade e autoridade destas escolas era alardeada a partir de seus bons resultados nos exames nacionais. É esta mesma autoridade e dignidade que se vê hoje em dia recuperada, exatamente num contexto em que se tornou fácil discutir a qualidade de uma escola pelo índice de desempenho de seus alunos em uma prova institucional.

Seria importante, de saída, sublinhar que a ligação direta entre os bons resultados nos exames e o modelo da escola cívico-militar, é enganosa. O público dessas primeiras escolas militares era predominantemente composto de filhos de militares – já que em muitas delas havia reserva de até 50% das vagas para filhos de militares – portanto, advindos de condições materiais privilegiadas. Além disso, o acesso à essas escolas não era universal. Para ingressar nelas os candidatos deveriam se submeter a uma prova inicial que lhes daria ou não a vaga. Tratava-se, portanto, de um grupo previamente selecionado, antes de qualquer intervenção da escola.

Nessas escolas, havia, também, estímulo a pagamento mensal de contribuição, ainda que não de modo obrigatório, e uma gama maior de profissionais no trabalho escolar, configurando um quadro estrutural bem distante da realidade das escolas públicas brasileiras.

No modelo de escola cívico-militar, divide-se, de um lado a questão disciplinar e de outro a pedagógica. A primeira seria de responsabilidade de policiais e militares que passam, por esta via - mesmo sem nenhuma formação pedagógica específica que os sensibilize para questões próprias da educação - a pertencer ao corpo profissional da escola e a assumir funções específicas, reputadas como de valor educacional, junto aos alunos.

Sua presença na escola visa guardar a disciplina nos moldes próprios ao funcionamento dos quartéis.

Há a necessidade do uso de uniformes, em geral, comprados pelos pais (duas fardas, uniforme para educação física, boina, sapatos pretos). Sabe-se também que os alunos são obrigados a fazer continência aos policiais, a marchar na entrada e saída da escola, além de cantarem hinos e hastear a bandeira. Há uma rígida hierarquia entre alunos e policiais que se reproduz entre os alunos mais velhos e os menores. Os policiais são vistos como autoridades a quem se deve submissão, respeito e obediência incondicionais, e são impostas regras rígidas para manter comportamentos considerados adequados (Pratein, 2019, p. 2).



Alunos da Escola Cívico Militar da Parnaíba (PI)

Aos professores, em geral civis, caberia a transmissão própria dos conhecimentos, entendidos como objetivos e não valorativos, desligados de qualquer dimensão política própria à cidadania. A formação para a cidadania estaria ao encargo dos militares e funcionaria na chave da boa obediência. A aquisição de valores cidadãos não passa, então, pela reflexão e pela experiência da alteridade que a escola possibilita, mas pela obediência à ordens fixas, dentro de uma hierarquia forjada na lógica da guerra, na qual ela faz sentido.

Na guerra, a disciplina militar é justificável e necessária. Frente ao inimigo não se tem, em geral, o tempo de discutir e deliberar: trata-se de executar. Em que a disciplina militar, cunhada para a guerra, poderia ser útil a uma escola que visa formar não o soldado para a guerra, mas o cidadão para a democracia? Ou ainda, em que profissionais militares, aptos para suas funções de quartel, mas sem formação adequada para as questões educacionais, poderiam contribuir na formação desta cidadania democrática?

A resposta mais frequente, sustentada pelos defensores deste modelo, é que a disciplina e o respeito à ordem confeririam ao jovem os requisitos necessários para

construir bons hábitos de estudo, bem como para controlar uma potencial agressividade e efervescência próprias da imaturidade juvenil. Afinal, a organização democrática de uma sociedade também supõe a existência de uma ordem a ser respeitada.

O problema parece estar no entendimento do que seja ordem e do que se considera um respeito a ela. Na organização democrática e na educação com ela compatível, a ordem se constrói em torno do *comum*, ou seja, em torno de um princípio universal que vale igualmente para todos. Já na disciplina militar, própria à guerra, a ordem buscada não é a comum, mas a *unívoca*. Donde uma diferença crucial entre ambos os modos de pensar a ordem: para a organização democrática a construção da ordem passa necessariamente pela consideração da *diversidade*, para a militar passa pelo culto ao *uniforme*.

É a diferença entre o *Um* e o *Uno* que se encontra aqui em jogo. Na construção democrática reconhece-se que uma ordem estabelecida é necessária – é o que se chama normalmente de Estado de Direito – mas tal ordem não é eterna e imutável. Ela está sempre submetida ao exercício crítico dos cidadãos que podem encontrar nela pontos problemáticos a serem perfectibilizados. O espírito de ordem é constante, mas não necessariamente as formas que ela adquire.

O princípio da *observância* permite exatamente a condição crítica que evita que essa ordem se perenize em prol de alguns e detrimento de outros. Já a *obediência* instaura outra lógica, na qual a ordem estabelecida se pretende eterna e centrada na figura de autoridade que, por sua vez, a vigia sistematicamente. Como ocorre com as fronteiras de um país, representativas não só de seu território, senão da soberania deste país, por cuja vigilância a responsabilidade é das forças militares.

O Um do comum não exige uma resposta padrão de todos os envolvidos, não exige *obediência*, mas, antes *observância* aos princípios que regem este comum. O cultivo racional e crítico constante dos princípios é o que estabelece a possibilidade de uma convivência, que nunca é sem conflito, mas que supõe, por princípio, que a saída dos conflitos passa pelo exercício da palavra.

Já na lógica do Uno, a resposta deve ser padrão e a eventual presença de conflitos é percebida, em geral, como uma ameaça a esta ordem unívoca, cuja solução não passa pela palavra, pelo menos em sua dimensão dialógica. Se passa pela palavra é pela *palavra de ordem*, aquela que restaura o sentido único permitido.

Na organização democrática, o conflito não só é reconhecido, como apreciado enquanto propulsor do aperfeiçoamento, desde que mediado pela palavra dialógica. Na organização militar, ele é sinal de uma desordem a ser reparada.

Aqui podemos reencontrar a importância da observação freudiana de que tudo aquilo que favorece a cultura trabalha contra a guerra, com a qual ele sublinha a oposição de forças entre guerra e cultura.

Embora as obras da cultura, como vimos anteriormente, sejam sempre fruto da combinação fusional entre *Eros* e *Thânatos*, produtos da lógica moebiana que a constitui, vem de Eros a força propulsora da criação, da saída do conflito pela via da criação, à qual Freud deu o nome de sublimação, que em Física significa a passagem direta, sem escalas, do estado sólido para o gasoso.

Nesta dinâmica, é de uma ordem criativa que se trata. A mera ratificação de uma ordem constituída, feita pelo exercício disciplinar que a salvaguarda, nada tem de criativo e só pode ter a ver com *Thânatos*, ou seja, com aquilo que trabalha para que tudo retorne ao estado inanimado, para que tudo seja sempre o mesmo.

Se a cultura é força que se opõe à guerra é porque, nela, a violência própria e inevitável do humano encontra um modo de ser *saneada*. Enquanto na guerra essa

mesma violência será *sanada*, extirpada com uma contraviolência simétrica, que a espelha.

A questão não seria, portanto, separar de um lado a (boa) cultura da (má) guerra, visão maniqueísta, moralizante e ingênua da condição humana. Mas, antes, frente à estrutural e inevitável conflitualidade humana entre *Eros* e *Thânatos* de favorecer a saída que a saneia em vez daquela que a sana. Favorecer a saída que cultua – cultura – em vez da saída que elimina o diferente – ordem militar.

Talvez seja por isso que a educação é sempre a primeira coisa pensada depois de uma guerra, pensada como a principal mudança para evitar sua repetição. É na educação que se vislumbra a esperança de criação de algo diferente do anterior, esperança de renovação (Arendt, 2003). Fato que a torna por si só avessa a qualquer empreendimento de transformá-la no lugar da restituição de uma ordem ameaçada.

Militarizar a escola, a pretexto de que a presença de uma autoridade forte e impositiva ajudaria a retomar o próprio senso de autoridade que a escola perdeu, favorecendo o desrespeito e a violência – raciocínio típico da visão simplista do fenômeno de violência bem como do conceito de autoridade – confunde aquilo que é mesmo o cerne definidor da ideia de autoridade: a de que ela se define pela ideia de consentimento e não de coerção ou persuasão (Arendt, 2003)

A verdadeira forma da autoridade só se conjuga em terceira pessoa – eu reconheço em outro uma autoridade – e nunca em primeira pessoa – eu sou uma autoridade. Conjugada em primeira pessoa, a autoridade degenera em autoritarismo. Frente à figura autoritária, os limites serão respeitados apenas por receio das sanções e não por identificação a um princípio universal. Temos, portanto, uma moral pragmática – age em conformidade com aquilo que determina o legislador – e não uma ética universal – age em conformidade com aquilo que vale para todos.

Qualquer tentativa de retomar um respeito aos limites pela via da coerção e não da identificação, dimensão própria ao consentimento, é frágil, pois depende da presença contínua do agente da coerção. O tema das escolas cívico-militares recoloca uma grande questão para a educação: em qual legalidade queremos construir a escola? A da guerra contra a cultura, ou a da cultura contra a guerra?

## Referências:

- Arendt, H. (2003) *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Charlot, B. (2020) *Éducation ou barbarie: pour une anthropo-pédagogie contemporaine*. Paris: Economica.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris: Édition du Seuil.
- Foucault, M. (2003) *História da Loucura*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Freud, S. (1996) *Por que a guerra?* In J. Strachey. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. (vol. 22, pp.237-259). Rio de Janeiro: Imago. (Edição original publicada em 1932).
- Lacan, J. (1992) *O Seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Edição original publicada em 1969-70).
- Lacan, J. (1998) *A ciência e a verdade*. Em Lacan, J.. *Escritos* (pp. 869-892). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- Larrosa, J. (2017) *Elogio da escola*. São Paulo: Autêntica.
- Laval, C. (2004) *A escola não é uma empresa*, Londrina, Editora Planta.
- Ludendorff, E. (1941). *A Guerra Total*. Rio de Janeiro: Editorial Inquérito.

Meirieu, P. (2006) *Frankenstein pedagogo*. 5ª ed. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Prattein (2019) PRATTEIN <https://prattein.com.br/wp-content/uploads/2019/02/EscolasCivico-Militares-CartaAberta.pdf> Escolas cívico-militares: seriam uma boa alternativa para a educação em valores sociais e morais? 2019

**Notas:**

1. O próprio Lacan trabalhou a diferença entre a verdade e o verdadeiro em seu texto “A ciência e a verdade” (Escritos, 1966). Basicamente, o verdadeiro teria a ver com aquilo que obedece com rigor às regras lógico-formais, de coerência e correspondência, da demonstração de um enunciado, universalizável, portanto. Já a verdade, entretanto, estaria bem mais do lado da experiência, do real, sendo vivida apenas de modo singular, sem universalização possível.
2. O decreto n. 9665/19 criou no Brasil, na Secretaria de Educação, a subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares e o decreto n. 10.004 instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (PECIM). Seria importante notar que a ideia deste modelo de escola não nasce de uma iniciativa pedagógica, advinda de reflexões de professores, pedagogos, sociólogos, psicólogos, etc. Tal iniciativa nasce, antes, de uma ação do governo Bolsonaro, buscando retomar um modelo que havia sido implantado no governo da ditadura e permaneceu até os dias atuais, restrito em seu funcionamento, no qual se valorizava o ideário da formação militar como símbolo de eficiência escolar.
3. Por referência a uma figura topológica: a banda de *moebius*. Figura que representa uma fita torcida de tal modo que não há fronteira definida entre a borda interna e externa. Civilização e pulsão.
4. Manteremos propositalmente neste texto a palavra louco, diferenciando-a daquelas que a substituíram na linguagem politicamente correta própria aos nossos dias. Assim como o fez Foucault queremos destacar, com isso, que a loucura é um fenômeno antes social do que psiquiátrico. A psiquiatria não faz senão, legitimar cientificamente como desvio, ou transtorno, aquilo que a sociedade considerou anormal. Se dizemos que o determinismo da loucura é social é porque sua delimitação depende mais do que cada sociedade, em seu tempo, considera os limites da razoabilidade, do que algum funcionamento psíquico particular.

**Citação/Citation:** Voltolini, R. (2024). *Contra a guerra a cultura ou contra a cultura a guerra? Trivium: Estudos Interdisciplinares* (Ano XVI, no. esp.), pp. 48-60.

**Recebido em: 03/08/2024**  
**Aprovado em: 10/10/2024**