

EDUCAÇÃO, TRABALHO E SAÚDE: O CORPO E A ALMA COMO O LUGAR DA INSCRIÇÃO DO SUJEITO NORMAL

Prof. Dr. Rogério Rodrigues

Doutor Professor Adjunto IV do programa de pós-graduação: Desenvolvimento,
Tecnologias e Sociedade - DTecS - Instituto de Engenharia de Produção e Gestão
(IEPG/UNIFEI):

e-mail: rogério@unifei.edu.br

Resumo

Pensar a relação entre a “educação, trabalho e saúde” é poder pensar numa sociedade cuja transmissão do saber proporcione condições de saúde para o sujeito. Para tanto, temos uma educação que insere no sujeito a “memória” para que o mesmo possa “lembrar” de si mesmo em ser saudável. Portanto, as práticas educativas permitem que o sujeito tenha no “corpo” e na “alma” algo para buscar o significado em “rememorar” a própria vida inserida numa certa “normalidade”. Neste aspecto, partimos da hipótese de que na sociedade de mercado instituem “práticas educativas” no cotidiano tendo como referência a “alienação do sujeito”, pois vivemos numa sociedade que tem como objetivo adestrar, silenciar e imobilizar os corpos e torna-lo produtivo sob “olhares calculadores” a fim de produzir o “sujeito normal”.

Palavras-chave: Educação, Educação e Sociedade, Educação e Saúde.

Abstract

To explore the relationship between "education, work and health" is to think about a society where knowledge transmission enables the proper conditions for one's health. In this sense, there is an education process which introduces in the individual a "memory" so that he or she can "remember" of himself or herself in being healthy. Therefore, the educational practices allow the individual to have something in the

"body" and "soul" whereby he or she can pursue the meaning of "remembering" his or her own life in some context of "normality". In this feature, it starts from the hypothesis that in the market's society, "education practices" are introduced in the daily life presuming the "alienation of the individual", as life takes place in a society focused on training, silencing and immobilizing the bodies, making them productive under "calculative eyes", in order to reproduce the "normal being".

Keywords: Education, Education and Society, Education and Health.

Ao analisarmos as relações entre educação, trabalho e saúde partimos da suposição de que a saúde é um conceito amplo que engloba todas as condições de vida do sujeito, principalmente, naquilo que denominamos como o aspecto físico e mental e, por que não dizer, as coisas do corpo e da alma.

Neste caso, para muitos, uma “educação saudável” é a que formaria um sujeito do tipo virtuoso e inserido numa certa normalidade em ser trabalhador. Entretanto, nesta condição de normalidade estaríamos constituindo um conceito educativo pautado num julgamento valorativo sobre determinados aspectos morais na conduta do sujeito.

Podemos afirmar que uma “educação saudável” é aquela que permite ao sujeito o desempenho no trabalho. Deste modo, podemos relacionar diversas situações nas quais a educação, o trabalho e a saúde estariam sempre determinados *a priori*, pois arbitrariamente definimos a condição fixa “em ser” o sujeito normal. (Cf. Sartre, 1997).

Consideramos que somos incapazes de realizar uma “educação saudável” que não exija do sujeito o fato de ter que corresponder às nossas “manias educacionais”, ou seja, queremos que o *outro* seja aquilo que idealizamos como sendo a normalidade.¹ Neste caso, seria possível sermos críticos a ponto de destituirmos as nossas “manias educativas”?

¹ Não podemos deixar de pensar que as “manias educacionais” não é algo exclusivo somente do professor, ou seja, o aluno também possui as suas “manias” de como se deve proceder para que seja educado. O que

Pressupomos ainda que não devemos ser ingênuos a ponto de pensar que numa sociedade enlouquecida pelo “modo capitalista de produção” sejamos capazes de amenizar nossos impulsos destrutivos com as promessas educativas de pacificar o sujeito, mais propriamente, romper com a consciência alienada e alcançar a consciência crítica.

Diríamos que essas contenções dos impulsos destrutivos produzem sofrimento psíquico e, paradoxalmente, somos educados para a condição de sermos sempre “sujeitos felizes e produtivos”, para não dizer, saudáveis. Neste caso, seria oportuno analisarmos de que somos educados para suportar as dores em sermos o elo de uma engrenagem que faz parte de uma grande máquina que nunca deixa de produzir algo. Para que essa máquina nunca deixe de produzir, também somos educados para nunca pararmos de consumir, portanto, somos eternos produtores e consumidores. (Cf. Marx, 1974, p. 114).

Na sociedade de mercado o produzir e consumir nos tornam “sujeitos normais”. No entanto, muitas vezes não sabemos o que fazemos, apenas fazemos pelo simples fato de que não se pode parar de “ser”. Nesta lógica, podemos pensar que para produzir o “sujeito saudável” também não paramos de consumir saúde. Quando paramos de “ser saudáveis” logo em nossos corpos encosta um médico, um professor, um terapeuta, um amigo, enfim, todos ansiosos para que nos tornemos plenos “em ser” (Cf. Sartre, 1997), o mais breve possível.

Como já dissemos anteriormente, o capitalismo nos enlouquece, pois não sabemos mais o que fazemos, apenas vivemos como parte de algo, e não compreendemos mais o que fazemos para esse algo continuar – a produção do sujeito alienado. Uma das coisas que fazemos para esse algo continuar é educar o *outro* a viver conforme a loucura da nossa própria existência. Para tanto, não medimos esforços, pois desejamos que esse *outro* seja como nós, isto é, normal, no caso específico da nossa sociedade inserida no modo capitalista de produção, que sejamos: produtor e consumidor. Caso não possamos atender essa condição aplicamos a educação e, até mesmo os remédios milagrosos que nos auxiliam a “ser normais” e felizes.

Como essa “educação saudável” para a normalidade se materializa na prática educativa tanto no corpo e na alma? Diríamos que ela se apresenta em todas as

temos no embate dessas “manias” no encontro entre professor e aluno é algo que pode favorecer o “vínculo educativo” ou, até mesmo, o pleno conflito.

instâncias de nossas vidas, mas para alguns ela se apresenta como uma profissão, como no caso dos “mestres explicadores”. (Cf. Rancière, 2002).

O que os “mestres explicadores” (Cf. Rancière, 2002) aprendem em seus ofícios? Eles aprendem “pedagogicamente” como se deve ensinar o aluno para que no final do ano letivo se alcance o “objetivo educacional”, a normalidade. Portanto, os “mestres explicadores” (Cf. Rancière, 2002) *sabem* o que devemos ser.

Pais e educadores deveriam assumir uma atitude crítica em depositar a esperança nos “mestres explicadores” (Cf. Rancière, 2002) de que eles façam algo com o sujeito de que precisa “ser” plenamente educado. Uma pergunta necessária: por quais motivos devemos “ser”?

Precisamos “ser”, pois não é pouco comum nos defrontarmos na vida com situações em que temos que tomar uma determinada decisão. Nesses momentos buscamos recorrer às nossas “certezas” que nos assegurem a direção do “acerto”, pois fomos educados a não aceitar o “erro”. Diante de uma decisão, o sujeito pode ficar rememorando sobre suas inscrições às quais denominamos memória para que se possa encontrar alguma indicação que o oriente no julgamento e, principalmente, na ação. Entretanto, não podemos deixar de indicar que a nossa memória nos engana, pois é muito comum *esquecermos*. Em poucas palavras, diríamos que o *esquecimento* é algo que ocorre como parte do *conteúdo manifesto* que rompe com o nosso modo fixo “em ser”. (Cf. Sartre, 1997). Portanto, há um “outro” que nos atravessa e destitui a nossa certeza em sermos o sujeito.

Esquecemos “em ser” pelo fato de que ocorre um trabalho da ordem do *recalcamento*. Nesses momentos ficamos no pleno vazio que nos desconcerta, pois queremos lembrar e ficamos sem poder nomear com a “palavra” o pensamento. E o que podemos fazer para não nos esquecermos “em ser”? Há um modo de nos iludirmos que pode evitar o *esquecimento*, qual seja, fazermos marcas em nossos corpos.

Compreendemos que o sujeito pode encontrar no “corpo” e por extensão na “alma” uma fonte permanente da memória e, por que não dizer, até mesmo do esquecimento, ou seja, um lugar que nos permite lembrar “em ser” e, paradoxalmente, nos esquecermos também “em ser”.

Para podermos “ser”, temos que anular os nossos *outros*. Isso exige um trabalho educativo, pois o “outro”, a todo o momento, busca apresentar-se para o sujeito “trincando” o seu modo “normal em ser”. Ao fazermos memória ou esquecimento

estamos constituindo os nossos paradigmas de verdade, pois estes servem de balizamento para o nosso rumo na vida.

Partirmos da hipótese de que a memória é o resultado de uma educação exercida sobre o corpo e a alma no sentido de fazer marcas, o que podemos denominar como uma prática de “ascese”. Este tipo de prática educativa é algo que “significa propriamente o exercício e originariamente indicou o treinamento dos atletas e as suas regras de vida”. (Abbagnano, 1982, p. 78). O sentido desse treinamento é algo que se aplica também à “vida moral, enquanto que a realização da virtude implica limitação dos desejos e renúncia”. (Abbagnano, 1982, p. 78).

Temos assim com a prática da ascese um lugar de disputa entre tantos “outros” para “ser” o sujeito, o que acaba por instituir aquilo que denominamos “sociedade do controle”.

A instauração dessa modalidade de organização social anuncia-se no momento em que o sujeito é ostensivamente submetido ao “panóptico”. (Cf. Foucault, 1991, p. 177). Para Foucault, o “panóptico” é uma máquina de eficiente resultado no objetivo de querer *vigiar e controlar o outro*. Esse “aparelho” possui um funcionamento bem simples:

(...) na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. *A visibilidade é uma armadilha*. (Foucault, 1991, p. 177).

As nossas histórias de vida não mais nos pertencem, pois somos o resultado do “olhar do controle” que nos submete a “sermos” aquilo que é denominado como “sujeito normal”. Neste caso, o nosso enfoque de análise volta-se para compreender o esforço educativo realizado pelos pais e educadores para manter o “balizamento” “em ser”. Não se negam doses de “castigos” para que não nos esqueçamos do sujeito que somos, ou seja, fazemos memória no corpo e na alma — para não nos desviarmos do “ser” e do “certo”. Quanto mais se exige que o sujeito seja “em si”, mais aguçamos as nossas

formas de controle. Neste caso, não podemos deixar de pensar o que fazemos com os nossos corpos e alma no sentido de “sermos saudáveis”.

Neste aspecto, desdobramos a nossa hipótese de que se instituem as práticas de asceses educativas tendo como referência a memória como o trabalho da inscrição, ou seja, utiliza-se da “educação física” para que se faça memória a ponto do sujeito ter no “corpo” e na “alma” algo para buscar o sentido em “rememorar” a sua própria vida na certeza “em ser”. Neste sentido, como podemos lidar com o “desvio”, mais propriamente, por quais motivos em nossos julgamentos não aceitamos o “erro” em ser?

Fomos educados para certa *intolerância* o que se consubstancia no sentimento de culpa. Para nos livrarmos do sentimento de culpa aprendemos desde criança que a forma mais apropriada de nos purificarmos é através do justo julgamento e da aplicação regrada do castigo que seria a determinação da punição que se inflige a um culpado. Não é qualquer tipo de julgamento e nem a determinação de qualquer tipo de punição e, sim, a “certeza” da aplicação do “melhor castigo” que será realizada de modo estritamente regrado ao condenado. Com esse tipo de prática temos a “sociedade disciplinar” de Foucault (1996) instituída na sociedade contemporânea. Por qual motivo se instaura a “sociedade disciplinar”? Em última instância o que se busca evitar é presença do “tipo criminoso” ou aquilo que denominamos de “sujeito não saudável”. Este tipo de sujeito seria

(...) aquele que danifica, perturba a sociedade. O criminoso é o inimigo social. Encontramos isso muito claramente em todos esses teóricos como também em Rousseau, que afirma que o criminoso é aquele que rompeu o pacto social. Há identidade entre o crime e a ruptura do pacto social. O criminoso é um inimigo interno. Esta idéia do criminoso como inimigo interno, como indivíduo que no interior da sociedade rompeu o pacto que havia teoricamente estabelecido, é uma definição nova e capital na história da teoria do crime e da penalidade. (Foucault, 1996, p.81).

Tendo como princípio que o “crime é um dano social” (Cf. Foucault, 1996, p.81) instaura-se a “lei penal” que “deve apenas permitir a reparação da perturbação causada à sociedade”. (Cf. Foucault, 1996, p.81). Entretanto, qual tipo de lei que se deve prescrever com o objetivo de “permitir a reparação da perturbação causada à sociedade”? (Cf. Foucault, 1996, p.81). Sobre essa questão Foucault observa a presença de quatro tipos de projetos, quais sejam:

Primeiramente, a punição expressa na afirmação: ‘você rompeu o pacto social, você não pertence mais ao corpo social, (...) a punição ideal seria simplesmente expulsar as pessoas, exilá-las, bani-las, ou deportá-las. É a **deportação**.

A segunda possibilidade é uma **espécie de exclusão** no próprio local. Seu mecanismo não é mais a deportação material, a transferência para fora do espaço social, mas o isolamento no interior do

espaço moral, psicológico, público, constituído pela opinião (...) mecanismos para provocar **vergonha e humilhação**.

A terceira pena é a reparação do dano social, o trabalho forçado. Ela consiste, em forçar as pessoas a uma atividade útil ao Estado ou à sociedade, de tal forma que o dano causado seja compensado. Tem-se assim uma teoria do **trabalho forçado**.

Enfim, em quarto lugar, a pena consiste em fazer com que o dano não possa ser novamente cometido; em fazer com que o indivíduo em questão ou os demais não possam mais ter vontade de causar à sociedade o dano anteriormente causado; em fazê-los repugnar para sempre o crime que cometeram. (...) é a **pena de talião**. Mata-se quem matou; tomam-se os bens de quem roubou. Cf. Foucault, 1996, p.82-3).

Com a execução “bem aplicada” da “pena” tem-se como esperança, basicamente, dois aspectos, primeiro, que quem cometeu o crime não o faça novamente e segundo, que quem planeja cometer não o faça. Contudo, surge outro projeto de punição “**quase sem justificação teórica**” denominada **prisão**. (Cf. Foucault, 1996, p.84). Esta “não estava prevista no programa do século XVIII” (Foucault, 1996, p.84) e, no entanto passa a constituir-se como projeto dominante e para o seu funcionamento requer

(...) uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituição de vigilância e de correção — a polícia para a vigilância, as instituições — psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, **pedagógicas para a correção**. (Foucault, 1996, p.86).

Começa a tomar força a *tese* de que “é preciso que a justiça criminal puna em vez de se vingar”.(Foucault, 1991, p.69). As formas punitivas deixam de ser o espetáculo do dilaceramento do corpo do condenado em praça pública para uma punição que se realiza em práticas *mais humanizadas, que se constituem num meticuloso processo de controle sobre o corpo*. O que se pode observar é que nas formas *punitivas da modernidade*, o condenado deixa de possuir uma *vontade* sobre o seu próprio corpo. “Modernamente”, o controle corporal do condenado encontra-se sobre um princípio de que se deve somente aplicar “punições humanas”. Portanto,

(...) a lei agora deve tratar ‘humanamente’ aquele que está ‘fora da natureza’ (enquanto que a justiça de antigamente tratava de maneira desumana o ‘fora-da-lei’), a razão não se encontra numa humanidade profunda que o criminoso esconda-se em si, mas no controle necessário dos efeitos de poder. Essa racionalidade ‘econômica’ é que deve medir a pena e prescrever as técnicas ajustadas. ‘Humanidade’ é o nome respeitoso dado a essa economia e a seus cálculos minuciosos. ‘Em matéria de pena o mínimo é ordenado pela humanidade e aconselhado pela política’. (Foucault, 1991, p.84).

O que Foucault observa é que esse projeto de formas *punitivas da modernidade* que trata *humanamente* os condenados realiza-se nas prisões. Nesses lugares, os corpos encontram-se sob uma série de *normas* e constante observação. Nas prisões, tudo passa

a ser regrado, controlado e observado. O prisioneiro é controlado a todo instante sobre o que pode ou não fazer com o seu próprio corpo. É abandonada toda uma anatomia da punição realizada no cadafalso, onde o corpo do condenado era meticulosamente esquartejado. O que temos agora é outra forma de punição, na qual se preserva o corpo do condenado, mas em troca realiza-se um ostensivo *controle* sobre a sua *vontade*, sobre o uso do seu próprio corpo. Podemos pensar que o controle sobre o uso do corpo é uma forma de submissão da *vontade* do condenado, pois o objetivo de tais práticas de punição é o de torná-los

(...) ao mesmo tempo dóceis e capazes: controlam as nove ou dez horas de trabalho cotidiano (artesanal ou agrícola); dirigem as paradas, os exercícios físicos, a escola de pelotão, as alvoradas, o recolher, as marchas com corneta e apito; mandam fazer ginástica; verificam a limpeza, presidem aos banhos”. (Foucault, 1991, p. 258).

Parece surgir uma nova era, em que agora os castigos parecem ser de caráter totalmente incorpóreo. (Cf. Foucault, 1991, p.92). Dadas essas duas situações *punitivas* a questão que se faz é: “(...) como o modelo coercitivo, corporal, solitário, secreto, do poder de punir substitui o modelo representativo, cênico, significativo, público, coletivo?” (Foucault, 1991, p.116). Para respondermos a essa pergunta podemos nos interrogar por quais motivos uma pessoa é presa. Para corrigi-la pelo crime que ela cometeu? Para pagar pelo que fez? Michel Foucault (1996) indica algumas hipóteses para explicar como esse projeto de punição que prende uma pessoa para corrigi-la tornou-se predominante. Para ele,

(...) a prisão, que vai se tornar a grande punição do século XIX, tem sua origem precisamente nesta prática para-judiciária da *lettre-de-cachet*, utilização do poder real pelo controle espontâneo dos grupos. Quando uma *lettre-de-cachet* era enviada contra alguém, esse alguém não era enforcado, nem marcado, nem tinha de pagar uma multa. Era colocado na prisão e nela devia permanecer por um tempo não fixado previamente. Raramente a *lettre-de-cachet* dizia que alguém deveria ficar preso por seis meses ou um ano, por exemplo. Em geral ele [*sic.*] determinava que alguém deveria ficar retido até nova ordem, e a nova ordem só intervinha quando a pessoa que requisitara a *lettre-de-cachet* afirmasse que o indivíduo aprisionado tinha se corrigido. Esta idéia de aprisionar para corrigir, de conservar a pessoa presa até que se corrija, essa idéia paradoxal, bizarra, sem fundamento ou justificação alguma ao nível do comportamento humano tem origem precisamente nesta prática. (Foucault, 1996, p.98).

Existe algo no interior das prisões que as fazem um lugar próprio para a *punição*. Pode-se dizer que o sujeito encontra-se privado da sua *liberdade* e isso constitui a punição. Mas, como vimos anteriormente, *prender para punir é algo bizarro*. A prisão não possui em si um projeto *punitivo* que a sustente como uma *prática punitiva*. Para Foucault (1991), a forma *punitiva* das prisões ocorre no ostensivo *controle* sobre o

sujeito, que é realizada com o “aparelho”, já citado anteriormente, denominado *panóptico*, ou seja, a invenção de uma máquina de *vigiar e punir*. (Cf. Foucault, 1991) Portanto, foi nas prisões que Foucault pôde constatar o nosso projeto *moderno* de controle no seu pleno funcionamento e na sua forma pura. Nas prisões, não há nada a esconder. ***Tudo é vigiado e controlado***. Em outras palavras, vivemos na sociedade do controle, mais precisamente na *sociedade do panóptico*.

Podemos ampliar a vontade de controle exercido nas prisões para a nossa sociedade que insiste em “ser saudável”, mas com um agravante, qual seja, não são mais necessárias grades para nos mantermos presos, ou seja, nós somos as nossas próprias grades. Portanto, a inscrição da memória, com o exercício do castigo, não é aleatória e sim, meticulosamente calculada, ou seja, numa educação física pautada no paradigma da saúde forjamos as nossas grades no corpo e na alma com muita ascese. O nosso esforço educativo fica traduzido no pedagógico que delimita para cada tipo de “erro” cometido pelo sujeito uma adequada “dose adequada” de punição. (Cf. Kafka, 1998).

Diríamos que “somos” e “fomos” constituídos no “desejo” em querer “julgar” e “punir” o *outro*. Somos “obstinados” naquilo que denominamos “formação cultural” que direciona o sujeito para a vida em sociedade. Entretanto, não queremos revelar que, em nossa “educação”, temos presente a “obsessão em ser”, mais propriamente, a presença de que somos intolerantes para com o *outro - a diferença* ou aquilo que denominamos *anormal*.

Para defendermos a nossa fixação em nossas verdades “em ser sujeito” acabamos por nos tornar intolerantes para com a *diferença* e *isso* resulta na construção da “medida exata do castigo” para ser aplicada como punição a todos aqueles que por algum motivo foram por algum “desvio”. Os “métodos educativos” são aplicados tanto para constituir o sujeito “em ser” como também para punir o sujeito que “não é”. (Cf. Sartre, 1997). Portanto, somos sempre julgados e punidos não importa o lado em que nos encontremos, ou seja, **compreendemos os castigos como práticas que são produtoras e destruidoras de sujeitos**. Entretanto, por quais motivos aceitamos a aplicação do castigo, ou seja por que não nos revoltamos contra aquilo que nos pune e, principalmente, com as grades que nos prendem?

Aceitamos os castigos pelo fato de que somos “animais” que precisam de memória para se constituir em sujeito “para si” (Cf. Sartre, 1997) e, principalmente, queremos nos distanciar dos “animais que somos” e para tanto exigimos que sejamos

“adestrados” naquilo que denominamos como “ser humano saudável”.² Portanto, em nosso “processo civilizatório” desenvolvemos apropriadas e amenizadas (humanizadas) técnicas de punições, pois fomos educados a aceitar o castigo como um modo de redimir os nossos “erros” e encontrar o “modo certo em ser”. *Isso* significa em estar “ajustado” e, principalmente “adaptado” com a sociedade em que se vive, mesmo que esta esteja enlouquecida pelo modo capitalista de produção.

Tendo como referência o “corpo” e a “alma” como lugar de inscrição da punição podemos estabelecer como questão de estudo o fato de investigarmos o que seria “a boa educação” aplicada sobre o sujeito para o seu próprio “bem”? *Isso* seria responder por quais motivos os pais e educadores são tão compulsivos em querer educar.

Para Foucault as formas de punições que se encontram no “corpo” ou na “alma” são expressas, respectivamente, nas formas de “suplício” e nas “prisões”. (Cf. Foucault, 1991). São esses os modelos básicos de castigos que a modernidade instaurou como formas de controle para subordinar e adestrar as “paixões” e “apetites” dos sujeitos na constituição do “processo civilizatório dos costumes”. (Cf. Elias, 1990).

Perante uma criança os pais e educadores julgam a sua ação e aprovam ou reprovam sua conduta. Diante da aprovação recebemos a recompensa, como por exemplo, o amor e pela reprovação somos castigados pelas as mais diversas e calculadas formas de contenção do nosso “desvio”. Aceitamos o castigo por nosso estado de *demanda* do “amor do adulto”, pois buscamos incondicionalmente o seu *reconhecimento* e queremos “ser amados”. A não aprovação pelo adulto significa a condenação da criança à “perda do amor”. A única coisa que resta é “saber” qual é a punição que deve ser exercitada para que se possa restabelecer a conquista do “amor perdido”. O adulto pensa a educação da criança como aquela que deve receber prontamente o castigo, ou seja, passa a organizar a sua vida em função das “práticas punitivas” no sentido de poder abandonar os seus “erros” e obter novamente a condição de “ser” um “sujeito pleno” e, principalmente, *reconhecido e amado*.

Podemos partir da condição que de um modo geral cabem aos adultos a tarefa de “educar” as crianças e adolescentes, principalmente, quando estes não correspondem a

² Compreendemos que a relação entre a “educação” e o “adestramento” é ambígua, pois pode-se desta obter, basicamente, dois resultados: a “repetição compulsiva” — o “embrutecimento” — ou a “automatização” para o “estado do livre pensamento” — a “liberdade”. Tudo indica que a nossa “sociedade do castigo” busca impedir qualquer “liberdade”, e restringir o sujeito a determinadas “verdades”. Vivemos numa “sociedade da norma” e do “controle”

situações de “controle”. Vivemos numa sociedade que instituiu para as crianças e os adolescentes o “modo” que eles devem “ser”. Entre tantas atividades educativas, não podemos deixar de citar a educação física, esta também centrada na aplicação de “métodos” e “artifícios” que buscam instaurar um modo de “ser sujeito” que tenha modos. Neste caso, não podemos deixar de reconhecer, que na condição de educador somos implicantes com aqueles que “não possuem modos em ser” e *isso* resulta numa prática educativa delirante no sentido de “recuperá-los” para a nossa *fantasia* do que seja uma “vida saudável”.

Na relação educativa tanto da criança como do adolescente temos como pressuposto que o adulto é que deve determinar a condição do castigo, pois somente para este se pressupõe o domínio de um “saber” sobre o modo “certo em ser”. Portanto, na busca da “educação” os pais e educadores não medem esforços de aplicarem determinadas técnicas para se manter o sujeito num estado de permanente “controle de si”. Entretanto, o “adulto” também “erra” e como este poderá manter o castigo ajustado ao julgamento, ou seja, quem garante a “educação” ou em última instância quem educa os pais e educadores?

Podemos analisar que na relação educativa, as crianças e os adolescentes buscam amenizar ao máximo a *atuação* da “prática educativa” dos “adultos” na instituição das formas de controle que imprimem em seus corpos e na alma a “vontade civilizatória”. Neste aspecto, estamos num “campo de força” em que os castigos são a “aplicação tática” de uma força no sujeito no sentido de direcioná-lo ou redirecionar para um determinado “estado de ser”. Neste caso, a aplicação do “sentimento da dor” foi um recurso utilizado para essa finalidade, pois se parte da hipótese de que “imprimi-se algo a fogo, para que permaneça na memória: somente o que não cessa de *fazer mal* permanece na memória”. (Nietzsche, 1974, p. 312). Assim, recebemos de nossos pais e educadores a terrível tarefa, para alguns *prazerosa*, de marcar em nossos “corpos” e “alma” a passagem de um “estado sem modo” para a constituição da “memória” de um sujeito “aceito socialmente”.

Nesta lógica são os “castigos”, mais propriamente, aqueles que se conhecem por “castigos exemplares”, que permitem e proporcionam a realização da “tarefa educativa” e que nos concedem a condição de sermos transportados do “modo selvagem” para o “modo civilizatório”. Para tanto, não se medem esforços na “aplicação da educação” e

somos maleáveis como plásticos a ponto de sermos modelados conforme as exigências sociais.

Passamos em nossas vidas recebendo e aplicando diversas “técnicas de adestramentos”, pois não podemos nos esquecer de que vivemos numa sociedade que tem como objetivo adestrar, silenciar e imobilizar os corpos, sob “olhares calculadores”. Por mais difícil que seja essa tarefa, chegamos à conclusão de que nada mais fazemos do que tratar os homens como verdadeiros animais adestráveis. Marcel Mauss afirma que

(...) os processos que aplicamos aos animais foram aplicados pelos homens voluntariamente a si mesmos e a seus filhos. Estes foram provavelmente os primeiros seres que foram assim treinados, que foi preciso primeiro domesticar, antes de todos os animais. (Mauss, 1974, p. 220).

Com o objetivo de alcançar essa prática ou “eficiente adestramento” desenvolvemos possíveis estágios a serem alcançados naquilo que denominamos como o “método educativo”. Assim, a respeito das “técnicas educativas” aplicadas nos sujeitos, não podemos deixar de reconhecer que as “formas de castigos” e as recompensas são as “táticas do poder” que empregamos no sentido de se obter o mais rápido possível, o necessário reconhecimento do “erro cometido”. Entretanto, qual a “dose” necessária de castigo para ser aplicado para que o sujeito possa reconhecer “verdadeiramente” o “seu erro”? Portanto, na instituição do “modo civilizatório” o ponto crucial a ser respondido é quando e como devemos aplicar os “castigos” para constituir o “sujeito normal”? Para Freud,

(...) a criança deve aprender a dominar seus instintos. (...) Assim, a educação tem forçosamente que inibir, proibir e subjugar e assim o tem feito amplamente em todos os tempos. Mas a análise nos tem demonstrado que precisamente este subjugamento dos instintos traz consigo o perigo da enfermidade neurótica. Recordareis quão detalhadamente temos investigado os caminhos por os que assim sucede. Em conseqüência, a educação tem que buscar seu caminho entre a escolha de deixar fazer ou a escolha da proibição. Este problema não é insolúvel, será possível achar para a educação um caminho ótimo, segundo o qual possa procurar a criança um máximo de benefício causando um mínimo de danos. Se tratará, pois de decidir quanto se pode proibir, em que épocas e com que meios. (Freud, 1996, p. 3186).

Uma possível saída do sujeito diante o “delírio” em “saber” de como educar é o de simplesmente reconhecer que “não sabe”. Para tanto, deve abandonar toda sua lógica argumentativa de como se deve proceder com o objetivo de garantir o êxito e evitar a “falha em educar”. Tal procedimento teria como conseqüência o abandono por completo do seu desejo de controle “em ser” (Cf. Sartre, 1997) o “mestre explicador” (Cf. Rancière, 2002) e a destituição da materialização da construção do seu “modelo

educativo corporal” que busca imprimir no corpo a educação saudável. Neste caso, não podemos deixar de lembrar que nas escolas, em muitas aulas de educação física, presenciamos as “manias” dos educadores ao afirmarem objetivamente: “quem não fizer o exercício corretamente vai ter que pagar com flexão de braço”. Nesta situação o aluno sente na pele e na carne que a educação física é um castigo imposto em nossos corpos. Nesta prática corporal educativa temos a presença de um tipo de obsessão de uma sociedade enlouquecida, qual seja, o exercício tem que ser feito corretamente – “vigiar” e quem não faz “paga” – “punir”. Quem aceita viver e reproduzir essas práticas tem a denominação de saudável. Neste caso podemos pensar a educação física como uma “máquina de máquina” (Cf. Deleuze & Guattari, 1976) que aplica nos corpos a pena que cada um de nós deve suportar para viver numa sociedade na qual devemos “ser”.

Podemos encontrar esse modelo educativo de corpo e alma na invenção de Kafka (1998) da “máquina punitiva”. Este projeto de “máquina punitiva” encontra-se exposta no texto intitulado “Na colônia penal” (Cf. Kafka, 1998), no qual podemos encontrar a metáfora moderna de como o “castigo” deverá ser aplicado sobre o “corpo do condenado”. Para que a “pena” possa ser executada tem-se um aparelho que se divide em três partes que

(...) com o correr do tempo surgiram denominações populares para cada uma delas. A parte de baixo tem o nome de cama, a de cima de desenhador e a do meio, que oscila entre as duas, se chama rastelo. (Kafka, 1998, p. 32).

O funcionamento da máquina é simples, ou seja o “rastelo” é composto de um conjunto de agulhas que vai de encontro às costas do condenado que se encontra amarrado na “cama”. O que será feito nas costas do condenado está definido por aquilo que se encontra no desenhador, portanto,

O condenado é posto de braços sobre o algodão, naturalmente nu; aqui estão, para as mãos, aqui para os pés e aqui para o pescoço, as correias para segurá-lo firme. Aqui na cabeceira da cama, existe pequeno tampão de feltro, que pode ser regulado com a maior facilidade, a ponto de entrar bem na boca da pessoa. Seu objetivo é impedir que ela grite ou morda a língua. Evidentemente o homem é obrigado a admitir o feltro na boca, pois caso contrário as correias do pescoço quebram sua nuca. (...) O rastelo começa a escrever; quando o primeiro esboço de inscrição nas costas está pronto, a camada de algodão rola, fazendo o corpo virar de lado lentamente, a fim de dar mais espaço para o rastelo. Nesse ínterim as partes feridas pela escrita entram em contato com o algodão, o qual, por ser um produto de tipo especial, estanca instantaneamente o sangramento e prepara o corpo para o novo aprofundamento da escrita. (Kafka, 1998, p. 33-4).

Em nossa modernidade essa “máquina punitiva” aplicada diretamente na educação dos corpos do sujeito materializa desde ações sutis, como por exemplo, na

instituição rigorosa do “modo certo” de sentar até ações de castigos corporais, como naquelas de aula de educação física em que se tem que “pagar em exercício físico”.

Sobre os castigos corporais educativos podemos ter outra inspiração de modelo como aquele que é apresentado no filme intitulado “Laranja Mecânica”. (Cf. Kubrick, 1971). Neste filme, podemos observar o “sonho neurótico” de todo “educador” - uma máquina de educar. Esta máquina funciona tendo como princípio o “automatismo” de nossas ações, ou seja, todo sujeito tende a abandonar as situações que promovam um determinado desprazer. Portanto, diríamos que a “máquina de castigo” tem como pressuposto “educativo” o vetor negativo. Assim, a educação de um modo geral é positiva, pois reforça um traço premiando o sujeito, promovendo a *satisfação*. O castigo pune o traço com intuito de que o sujeito em virtude do sofrimento abandone esse “modo de ser”. Isto é usado pedagogicamente com o objetivo de conter os seus *desejos destrutivos*. No filme, o delinquente que deve ser reeducado é amarrado numa cadeira e com as pálpebras dos olhos impedidas de se fechar, é obrigado a assistir às cenas de violência projetadas numa tela à sua frente. Ele não pode *desviar* os olhos por um instante sequer, da projeção do filme e, simultaneamente, toca-se uma música clássica. Nesta situação, de cenas “bárbaras” e o som “erudito”, ele é induzido a “passar mal”. Com essa “reeducação” os “educadores” “acreditam” poder “sensibilizar” o *educando* e que *isso* seria uma garantia de que os “delitos” do rapaz não pudessem mais ocorrer. Toda vez que este tentar fazer algo que seja “violento”, dado o *automatismo* incorporado ao assistir ao filme de violência, será induzido a passar “mal”. Será o “freio” que, “pedagogicamente”, o impossibilitará de *atuar em conformidade com seus desejos destrutivos*.

Podemos identificar outro tipo de modelo educativo que não mais opera como uma “máquina punitiva corporal” e sim como uma atuação direta no controle das paixões do sujeito. Entretanto, essa passagem não pode ocorrer sem que tenha como base o “corpo do sujeito”. Portanto, partimos da tese de que toda ação educativa tem como pressuposto o corpo, ou seja, na sociedade do controle tem-se que pensar a teorias educativas. Observar em nosso cotidiano a implantação desses dois projetos de castigo que atingem tanto o “corpo” e a “alma” é algo que deve ficar centrado na análise de como procedemos na “educação física”, ou seja, como inventamos e reinventamos todas as nossas táticas de controle corporais. O que podemos falar dessas “formas de controle” que buscam instituir o “sujeito dito normal”? Depois de Auschwitz e, principalmente,

depois de conhecermos o empenho do “bem educado” *Eichmann*, um cidadão alemão que trabalhou justamente no cumprimento do seu “dever”, não seria mais sensato desacreditarmos na “educação” como uma *crença* para a pacificação do homem? (Cf. Arendt, 1999).

Neste caso, em nossa modernidade, tendo como preocupação a relação entre a memória e o esquecimento na formação do “sujeito saudável”, não seria nada fora de sentido, centrarmos as nossas preocupações em torno do corpo, ou seja, tudo é corpo e através dele atingimos diretamente a nossa alma. Uma educação que expresse o *desejo* de pacificar o homem deveria ficar atenta a como se está procedendo com as “coisas do corpo”. Para analisar a questão do castigo, para não dizer da *crueldade* é preciso que nos debrucemos criticamente sobre as nossas “práticas educativas” ou, melhor, as **práticas educativas corporais saudáveis**. Neste caso, “ser crítico” é no sentido de estar em permanente “crise” com o “suposto saber”, ou seja, uma relação de “não certeza” sobre a “verdade”, mais propriamente, aquilo que denominamos como o “saber científico”. Assim sendo, não poderemos deixar de focar nas relações entre o corpo e a alma uma imprescindível análise das práticas numa perspectiva da história - uma história corporal do castigo.

Seria bom que pudéssemos assumir desde já que *não sabemos ser*. Esta condição responsável em admitir o “não saber” poderia amenizar as nossas “manias educativas” e, portanto, amenizar nossa compulsão para educar. Portanto, em vez de mandar as crianças e os adolescentes “pagarem” por aquilo que “fizeram” ou “não fizeram” poderíamos desviar a nossa atenção para algo mais oportuno. Entretanto, aqueles “educadores” que, apesar de tudo, ainda insistem em castigar o *outro*, não é por acaso que se tornaram educadores, pois encontraram neste modo de trabalho uma maneira aceitável socialmente “em ser”, portanto, podem mandar seus alunos “pagarem” com os seus corpos o preço por “não serem” saudáveis e normais. *Isso* já não seria algo importante para pensarmos a relação entre: saúde, educação e sociedade?

Referência Bibliográfica

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

- ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Georges Lamazière Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 1 v.
- FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREUD, Sigmund. Lección XXXIV - Aclaraciones, Aplicaciones y Observaciones. Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. 1932 [1933]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- KAFKA, Franz. *Na colônia penal*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KUBRICK, Stanley. *Laranja mecânica (A clockwork orange)*. Ing: Warner, 1971. 138 minutos.
- MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Os Pensadores).
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. 2 v.
- NIETZSCHE, Friedrich. Para a genealogia da moral. In: _____. *Obras Incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.