



**VI Colóquio de Epistemologia da Educação Física
Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos
Vitória-ES
13 e 14 de Dezembro de 2012**

CORPO, MÍMESIS, JOGO E EDUCAÇÃO

FENSTERSEIFER, Paulo E.¹

PICH, Santiago²

*Há uma infinidade de coisas que
compreendemos somente com nosso
corpo, aquém da consciência, sem ter
palavras para exprimi-lo.*

Pierre Bourdieu

Que só acendem ao mundo comum pela linguagem

Paulo Evaldo Fensterseifer

Resumo: Trata do problema da especificidade dos saberes apreendidos a partir da inserção do sujeito em uma tradição, processo que ocorre mimeticamente, e sua tematização pedagógica na instituição escolar. A principal referência teórica é o conceito de mimesis na formulação que dele fez Walter Benjamin e os filósofos Christoph Wulf e Günther Gebauer. Para discutir esse objeto, apresenta o problema da mimesis na tradição ocidental de pensamento, situa o problema do conhecimento tematizado pela escola moderna, discute o conceito de mimesis no pensamento benjaminiano e problematiza o lugar da instituição escolar no projeto político republicano.

Palavras-chave: Educação; conhecimento da escola moderna; *mimesis*.

Introdução

¹ Doutor em Filosofia da Educação / UNICAMP. Professor do Curso de Educação Física / Departamento de Humanidades e Educação / UNIJUÍ. fenster@unijui.edu.br

² Doutor em Ciências Humanas / UFSC. Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação / UFSC. santiago.pich@yahoo.com.br

A relação entre cultura e educação se tornou central no debate educacional contemporâneo. A crítica aos modelos e programas educacionais que partiam do pressuposto de um sujeito universal, imune aos condicionamentos culturais, nos levou a entender que todo empreendimento educacional tem que necessariamente considerar um sujeito ancorado em uma tradição cultural, a partir da qual se constitui como ser social. Contudo, nos parece que um problema ainda está recém começando a emergir no horizonte desse debate, qual seja, o lugar do corpo no processo de seleção, transmissão e recriação da cultura que acontece na instituição escolar.

Esse aspecto nos parece central por dois motivos: em primeiro lugar porque o projeto originário da escola moderna se baseia num conceito antropológico dualista, que cinde em esferas “claras e distintas” o ser humano em uma *res-extensa*, e uma *res-cogitans*, ou como prefere Le Breton (2001) em corpo e sujeito. Na medida em que é traço distintivo da condição humana a dimensão pensante (que é imaterial), o projeto educacional da escola moderna se sustenta num conceito de ser humano desencarnado. Condição de configurar-se um sujeito epistêmico universal, o qual, por definição, não possui dívidas com o contexto de onde emerge, logo, destituído de cultura (e de corpo). Esse aspecto opera no sentido de negar os condicionamentos culturais que permitem que o ser humano se torne parte de um grupo social, isto é, que o processo filogenético tenha sua contrapartida ontogenética para o que ser humano venha-a-ser.

Entendemos que a cultura se inscreve no corpo³ (e aqui pensamos numa ‘escrita’ no corpo que não passa somente pelas palavras) a partir de processos miméticos, de um corpo-a-corpo que está aquém das palavras, mas que, paradoxalmente, se torna condição de possibilidade para que as palavras possam vir-a-ser. Assim, partimos do pressuposto de que a constituição do humano tem na *mimesis* seu substrato. Valemo-nos da elaboração conceitual do conceito de *mimesis* dos filósofos alemães Walter Benajmin, Günther Gebauer e Christoph Wulf para sustentar nossos argumentos, dando ênfase ao pensamento benjaminiano.

Salientamos, preliminarmente, alguns aspectos que consideramos centrais do conceito que são basilares para o debate que ora propomos, a saber: que a *mimesis* é um processo de base corporal que implica em sempre fazer semelhante, sem, contudo, ser idêntico. Também destacamos o caráter ambivalente da *mimesis*, da forma como Gebauer e Wulf (2004) a entendem, isto é, não é possível pensar os processos miméticos dissociados das relações de poder que acontecem no seio da sociedade. Assim, esses processos podem ser tanto um espaço que conduza à formatação da subjetividade, quanto podem ser espaços de abertura e acesso não reificado ao mundo. Portanto, entendemos a relação entre *mimesis* e cultura se constitui enquanto um campo de disputa em torno da formação humana e da reprodução cultural.

Essa ambiguidade constitutiva da *mimesis*, nos coloca diante de um desafio no plano da educação escolarizada, e que assumimos como o objeto do presente trabalho, qual seja: como pensar (e eventualmente reorientar) o projeto educacional moderno tendo como referência a um sujeito encarnado que se relaciona mimeticamente com a cultura, reproduzindo-a e recriando-a? Ainda, como enfrentar esta problemática sem prejuízo aos ganhos da escola moderna, da linguagem conceitual, e sem cair em um apelo as sensações (esteticismo) incapaz de promover a sociabilidade em termos éticos e políticos? Empreitada que seguramente não cabe nos limites de um artigo ou de um livro, mas que sem esboçarmos nossos entendimentos, tampouco permitirá novas interpretações.

Para desenvolvermos o problema, estruturamos o nosso trabalho em três partes. Num primeiro momento discutimos brevemente o lugar da *mimesis* no pensamento

³ Tal como os prisioneiros descritos por Kafka na “Colônia Penal” tinham as penas impressas no corpo por uma engenhosa máquina (como uma espécie de tatuagem).

antropológico ocidental, com ênfase para a filosofia educacional; num segundo momento, discutimos as relações entre o projeto educacional moderno e o (não)lugar do corpo e das manifestações estéticas nele; em terceiro lugar apresentamos o conceito de *mimesis* no pensamento de Walter Benjamin e Günther Gebauer e Christoph Wulf, apropriando-nos dele para ampliar o olhar sobre o projeto educacional da escola moderna, a seguir discutimos alguns aspectos das instituições republicanas na modernidade, e, finalmente, apresentamos as sínteses do trabalho.

Apontamentos sobre *mimesis* e educação na origem do pensamento ocidental

Desde a sua origem a *mimesis* está pautada por uma ambiguidade que a constitui e acompanha as reelaborações do conceito ao longo da tradição ocidental. Ela pressupõe a imitação da natureza, enquanto comportamento regressivo que leva o ser humano a assemelhar-se ao animal morto como mecanismo de defesa e que tem como perspectiva de desenvolvimento a dominação da natureza; para, posteriormente, situar-se no plano da arte, enquanto relação estética com o mundo natural. Contudo, essa dualidade não pode ser pensada de maneira etapista, como se a primeira tivesse sido no processo “natural” da história substituída pela segunda, ou subsumida a ela, mas como duas faces de um processo inacabado, e que, em última instância, funda a condição humana.

Em primeiro lugar devemos apontar que a relação mimética com o mundo, a despeito das diferentes avaliações que dela foram feitas, foi considerada desde o início como um problema de ordem antropológico e vinculado à formação humana. Assim, segundo Gagnebin (2005) em Platão a *mimesis* ocupa um lugar preponderantemente negativo, porque a imagem só é uma imitação falsa e enganosa da ideia, objeto privilegiado de apreensão, não participando do seu ser. Contudo, a filosofia platônica, pode ser considerada uma filosofia que repousa sobre um pano de fundo mimético porque: “(...) trata-se para o filósofo de reproduzir o paradigma ideal.” (Ibid., p. 82). No entanto no pensamento platônico, predominou a compreensão negativa da *mimesis*, levando a que a relação com as ideias puras torna-se um ideal na formação humana, fazendo com que a sensorialidade e a corporeidade ficassem restritas a serem suportes da educação do filósofo.⁴ Destacamos, ainda, que pelo caráter universal das ideias no pensamento platônico, a interferência do indivíduo na produção de imagens que necessariamente serão diferentes do original, será considerado um desvio, um afastamento do *logos* em favor do *mythos*.

Será no pensamento aristotélico que a *mimesis* adquire o *status* de princípio antropológico, bem como uma valoração positiva. Para o filósofo estagirita é inerente à condição humana imitar as coisas do mundo. Nesse processo de assemelhar-se o ser humano, valendo-se das formas existentes, as recria e as torna próprias⁵. Assim, a poesia, longe de ter o valor depreciativo que ganhava no pensamento de Platão, se torna uma faculdade fundamental para a formação humana. Por outro lado, o imitar, que é sempre também um recriar, permite uma aproximação por afastamento do objeto imitado. O ser humano se compraz em observar um quadro de uma imagem de algo que se fosse vivenciado diretamente lhe causaria repulsa, como uma fera selvagem ou uma guerra. Para Wulf e Gebauer (2004, p. 23): “No entendimento conceitual de Aristóteles mimese não

⁴ Devemos apontar, no entanto, que a ginástica era um dos pilares da formação no pensamento platônica, porém tendo como finalidade a perfectibilidade da alma. (ver Livro III da República de Platão).

⁵ É essa “passagem” (recriação) que é tomada erroneamente como cópia (em termos atuais uma espécie de “salvar como”) que entendemos gerou uma deprecição da noção de *mimesis* e uma acentuada atribuição de valor a criação do novo como criação ex-nihilo (do nada), como se isto fosse alcançável pelos humanos.

aponta somente para a reprodução do já existente, mas também para a sua transformação e com isso para um embelezamento, melhoramento e universalização de traços individuais.” Destacamos, ainda, que para Aristóteles a relação mimética com o mundo implica em prazer que estimula e potencializa a *curiositas*, tornando o processo de descoberta do mundo algo prazeroso, bem como permite ao ser humano reconhecer semelhanças e expressá-las linguisticamente na forma de metáforas (GAGNEBIN, 2005). Dessa maneira, a *mimesis* é restituída ao plano do *logos*, porém de um *logos* que é pensado de forma alargada, tornando a relação estética e *aisthetica* com o mundo uma dimensão constitutiva da racionalidade. A formação humana pensada nesta perspectiva não mais relega a dimensão corporal e a sensorialidade a serem simples suporte da razão, mas os incorpora como protagonistas na formação humana.

Contudo, sabemos que a nossa tradição educacional se pautou (e em boa medida ainda se pauta) por princípios mais próximos do pensamento platônico. Assim, tem uma forte marca iconoclasta e se pauta num conceito antropológico, que concebe o ser humano como um ser cuja essência é de ordem espiritual, e cuja corporalidade se torna um engodo ou, no melhor dos casos, um suporte que deve ser apurado, para a boa formação do espírito.

O projeto educacional moderno e o (não)lugar do corpo e das manifestações estéticas

O projeto educacional moderno é, em boa medida, tributário do entendimento de racionalidade que se desenvolveu na modernidade, a qual tem no método científico uma espécie de caminho para a verdade indubitável. A viabilidade deste método alicerça-se na capacidade da própria razão representar o mundo de modo a permitir operar com variáveis quantitativas, seguindo, claramente, o modelo matemático. As verdades que daí provêm se assemelham as ideias platônicas e distinguem-se do mundo dos sentidos, o qual não passa de cópia distorcida da perfeição que só é possível de ser alcançada pela razão desencarnada.

Se retomarmos, mesmo que de forma esquemática, o processo de crescente racionalização do mundo, em particular no que diz respeito à construção e validação do conhecimento considerado legítimo na modernidade (o que foi denominado por Max Weber de “desencantamento do mundo”, ou “desmágicação do mundo”, como prefere traduzir de forma acertada Antonio Flávio Pierucci o conceito de *Entzauberung der Welt*), poderemos notar alguns aspectos relevantes e esclarecedores dos fundamentos do conceito antropológico da escola moderna e do modo de produção e da natureza do conhecimento considerado legítimo na escola moderna.

No renascimento vemos a emergência da ideia de conceber a natureza como um “outro” do humano, passível de ser tornada objeto de conhecimento, e portanto inquirida, submetida a experimentação, enfim, explorada (no duplo sentido da palavra). Ainda, esse processo devia ser realizado a partir dos princípios ditados pela ciência moderna, ancorados na compreensão da necessidade de utilizar a linguagem matemática como linguagem universal, e que levou a Galileu Galilei a afirmar que o livro da natureza estava escrito em caracteres matemáticos. No entendimento de Fensterseifer, valendo-se das ideias de Luz (1988):

Objetiva-se com isto “descobrir” a “verdadeira” ordem da natureza, descoberta que se faz não pela mera contemplação, mas pela intervenção sistemática, a qual busca soluções pragmáticas para problemas concretos colocados pela vida social, tais como: comércio, guerra, agricultura, etc... (FENSTERSEIFER, 2001, p. 73).

Nesse movimento, criam-se pares conceituais (que também são valorativos) e que situam o mundo em dois planos distintos, sem possibilidades de diálogos, nem de síntese. Segundo Böhme e Böhme (1996) os pares razão-emoção, cultura-natureza, mente-corpo, homem-mulher, e saúde-doença, são constitutivos da modernidade e definem os marcos a partir dos quais se estruturam os aparatos conceituais desse período histórico. O corpo, situado no mesmo plano da natureza, é desvinculado da condição ontológica do humano, e concebido meramente a partir da sua condição objetual. Ainda, segundo Fensterseifer (2001) a modernidade científica:

(...) relegará ao plano das artes tudo aquilo que diga respeito aos sentidos, paixões... A razão torna-se des - subjetivada. Objeto (natureza, mundo, coisas) e sujeito (homem) são submetidos a uma espécie de “pan-racionalismo”, o que ocasionará, do lado do sujeito, a compartimentação em razão, paixões, sentidos e vontade. (p. 74-75)

Essa compartimentação será basilar para a configuração da ordem social moderna em esferas sociais que tem como objeto específico cada uma das dimensões acima apontadas, levando à criação do que Cornelius Castoriadis chamou de “mundo fragmentado” (Castoriadis, 1992). Portanto, arte, ciência e política, serão esferas com uma relativa autonomia entre si e que demandarão o direito de exercer a “palavra oficial” sobre os sentidos e sentimentos, sobre a razão e sobre as paixões, respectivamente.⁶ Ainda, na medida em que a ciência se erige como o regime de verdade hegemônico na modernidade e torna o ser humano o seu objeto, (e o faz a partir dos princípios epistemológicos e metodológicos das ciências da natureza), o “neutraliza epistemologicamente” (FENSTERSEIFER, 2001), cuja principal consequência será a tentativa de controle e formatação da subjetividade, e, a correlata emergência da sociedade administrada por sujeitos, pretensamente, “transparentes a si mesmo”.

Defendemos a ideia de que a escola moderna “bebe dessa fonte” e, evidentemente, reflete as crises que esse projeto apresenta na contemporaneidade. Em particular, entendemos que uma das mais importantes fissuras desse projeto e das suas promessas, diz respeito à relação (quase)causal entre progresso cumulativo do conhecimento científico e a conquista da felicidade humana. Contudo, a escola também pode ser um espaço de alta valia para o questionamento desses problemas e para, (sem abandonar o projeto educacional moderno, em particular a sua aposta na racionalidade), permitir o enfrentamento das duas dimensões que consideramos aqui complementares: o conhecimento oficial da escola e o conceito antropológico que funda essa instituição. Para continuar nossas reflexões sobre esses aspectos apresentamos algumas reflexões preliminares sobre o conceito de *mimesis* no pensamento benjaminiano.

Notas sobre corpo e *mimesis* em Benjamin

Para a discussão do conceito de *mimesis*, e a correspondente capacidade mimética, no pensamento do filósofo berlinense Walter Benjamin, nos valeremos dos breves, porém densos ensaios “A doutrina das semelhanças” (DS) e “Sobre a capacidade mimética” (CM). Para Wulf e Gebauer (2004) Benjamin é uma referência central no pensamento moderno para restituir a *mimesis* à condição de fundamento ontológico do ser humano, isto

⁶ Os sentimentos e os sentidos - a sensualidade - são declarados inimigos tanto da razão científica natural e da razão da moralidade cristã, religiosa ou laica, o que a levará possivelmente a refugiar-se no sensualismo estético do barroco. Desta forma, a arte, separada do conhecimento e da moral, constituir-se-á no espaço privilegiado da expressão dos sentidos e sentimentos. Ver como exemplo a obra “Êxtase de Santa Tereza” <http://artehistoria.tumblr.com/post/2986106146/gian-lorenzo-bernini-1598-1680-o-extase-de>

é, para situá-la como um bem humano fundamental. O conceito de *mimesis* em Benjamin difere daquele hegemônico da tradição ocidental, na medida em que a *mimesis* não se resume a uma simples identificação i-mediata (sem mediações) do sujeito com a coisa ou evento que, enquanto conduta regressiva ancorada no medo individual e coletivo, levaria, em última instância, à barbárie. Para o filósofo berlinense a natureza produziria “semelhanças” e o ser humano teria a capacidade de não somente “reconhecê-las”, mas também de produzi-las, isto é, é reconhecido um momento produtivo e ativo do ser humano na produção das semelhanças, o que implica, por sua vez, que as semelhanças estão inscritas no curso da história (BENJAMIN, 2007, 1994).

A produção de semelhanças inicia seu percurso com a magia na leitura do destino nas vísceras dos animais e na dança, e tem seu último estágio na linguagem escrita e falada. As palavras são o resultado desse processo e não simplesmente signos arbitrários. Destacamos, ainda, a opção do autor pelo conceito de “semelhança” e não simples “imitação”, uma vez que, conforme indica Gagnebin (2005) o conceito de semelhança pressupõe uma não-identidade plena da palavra com a coisa, mas estabelece uma relação analógica entre a coisa e a palavra, uma relação de configuração.

As semelhanças produzidas pelo homem são de caráter não-sensível (*Unsinnliche Ähnlichkeiten*), isto é, a capacidade mimética do ser humano é condição de possibilidade da elaboração de semelhanças imateriais, que tem seu último reduto na linguagem falada e escrita. “A escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências extrasensíveis.” (BENJAMIN, 1994, p. 111).

Devemos apontar, ainda, que na produção das palavras o corpo é um suporte central; uma vez que as palavras somente vem a constituir o mundo humano depois de terem atravessado o corpo, em particular o corpo da criança no jogo. Assim, a capacidade mimética, a produção de semelhanças e o vir-a-ser humano na linguagem encontra na atividade lúdica da criança (que é posteriormente esquecida/reprimida pelo ser humano) que explora a semelhança do som e do significado das palavras em diversas expressões corporais, como representar diferentes animais, objetos e papéis sociais um espaço privilegiado de constituição. Benjamin (2007) entende que a dimensão ontogenética da história da capacidade mimética tem no jogo sua principal escola. Vejamos:

El juego infantil se halla completamente saturado de conductas miméticas, y su campo no se encuentra en modo alguno limitado a lo que un hombre puede imitar en otro. El niño juega sólo a “hacer” el comerciante o el maestro, sino también el molino de viento y la locomotora. (p. 109)

Vemos acima o caráter produtivo atribuído à capacidade mimética, pela proposição do autor de que a criança “faz” o professor, bem como pela produção de semelhanças de coisas não-humanas, como o moinho de vento e a locomotiva. Segundo Wulf (2005) para Benjamin a criança “lê o mundo exterior e cria por esse processo de correspondência. A criança que joga torna-se, assim, o primeiro e fundamental reduto da produção de semelhanças não-sensíveis (imagéticas), que posteriormente serão “traduzidas” para a oralidade e a escrita. Fazemos nossas as palavras de Jean-Marie Gagnebin (2005) sobre a relação entre corpo e linguagem oral:

Pelo movimento do seu corpo inteiro, a criança brinca/representa o nome e assim aprende a falar. O movimento da língua só é um caso particular dessa brincadeira, desse jogo. Para a criança, as palavras não são signos fixados pela convenção mas, primeiramente, sons a serem explorados. (p. 97)

Na esteira benjaminiana, entendemos que a realidade corpórea do ser humano pode ser entendida como o lugar privilegiado, no qual as linguagens humanas vem-a-ser, e no qual toda traduzibilidade entre elas encontra sua morada. A produção de semelhanças não-sensíveis, não é mera identificação, imitação i-mediata do corpo e do movimento com os outros e as coisas do mundo, mas também criação, produção de algo pelo “deslocamento” que produz. Assim, a capacidade mimética, na perspectiva benjaminiana, comporta sempre uma dimensão ativa, ou poderíamos dizer reflexiva. Portanto, a produção de semelhanças implica, assim o entendemos, uma *mimesis reflexiva* que tem no corpo e no movimento humano lúdico, seu lócus privilegiado de produção.

Dessa maneira, para Benjamin a nossa relação com o conceito não está relacionada com um fundamento racional desencarnado, mas, pelo contrário, é a presença corporal e a relação lúdica do ser humano (e principalmente da criança quando joga) com o corpo e a palavra que permite que o conceito seja elaborado. Ainda, essa perspectiva nos permite pensar em palavras que atravessam e instituem o corpo, na medida em que elas próprias emergem e são instituídas na linguagem, o que, por sua vez, implica em situá-las no horizonte da historicidade, da provisoriedade e da finitude.

Salientamos, ainda, que no entendimento de Wulf (2005) a relação mimética é fundamento da formação humana, e implica uma relação contingente que pressupõe a presença corporal entre um modelo e um ser humano. Ainda, para o referido autor, essa relação comporta uma ambiguidade que permite tanto a comunhão de ideias, bem como a diferenciação e singularização dos sujeitos, na medida em que no processo mimético coexistem uma aproximação ativa e uma passiva do mundo. Enquanto a primeira garante a semelhança entre os indivíduos, a segunda é responsável pela diferença, pela singularidade.

Consideramos que nessa dimensão (que poderia ser ampliada com a discussão do conceito de verdade em Benjamin, mas que não será objeto deste trabalho) pode residir um terreno fértil para repensar o projeto moderno de escola, que consideramos uma importante conquista da ordem democrática e republicana produzida na modernidade.

Breve nota sobre a escola como instituição democrática e republicana

O percurso até aqui realizado não tem o sentido de se opor ao ideário democrático e republicano no qual a escola moderna é gerada, embora reconheça a necessidade de uma relação crítica as formalizações que subjugam e obliteram a percepção da plasticidade que é constitutiva desse modo de sociabilidade e de suas instituições. Nesse sentido é fundamental problematizarmos o caráter das instituições democráticas e republicanas, aliás, entender o caráter destas instituições é uma das funções da escola e nisto reside uma espécie de paradoxo, pois resistimos às “formas” que nossas instituições nos propõem. Essa resistência, seguindo o pensamento de Donald (apud Ellsworth, 2001, p. 56), “está ligada a um sentimento frequentemente inconsciente de que nós somos – de que devemos ser – mais do que os eus que nossas culturas, nossas escolas, nossos governos, nossas famílias, nossas normas sociais e nossas expectativas estão nos oferecendo ou exigindo que sejamos”.

Embora constituídos no interior destas “formas que nos formam”, nunca estamos inteiramente à vontade nos modelos que nos são propostos, sejam os “oficiais”, sejam os “alternativos”, afinal não são nossas escolhas (mesmo que ilusórias). Seguindo o texto em questão, a autora, valendo-se de analogias, afirma:

De fato, se fosse possível obter ajustes perfeitos entre as relações sociais e a realidade psíquica, entre o eu e a linguagem, nossas subjetividades e

nossas sociedades seriam fechadas. Completas. Acabadas. Mortas. Nada a fazer. Nenhuma diferença. Não haveria educação. Nenhuma aprendizagem (ELLSWORTH, 2001, p. 56).

Podemos entender daí a posição freudiana acerca da “impossibilidade” da educação e o quanto seu sempre parcial sucesso deriva de seu fracasso. Esse não fechamento revela o inacabamento dos indivíduos e da sociedade e com isto frustra qualquer ideal de educação totalitário feito ao “modo geométrico” (mesmo que sempre “bem intencionado”). Podemos arriscar que, de certa forma, todo ideal de educação é totalitário, para nossa sorte, acreditamos, ele não se realiza. É dentro desse registro que pensamos a reorientação do projeto educacional moderno, entendendo que não se trata de uma negação simplista (que por vezes pode responder a algum modismo acadêmico em voga), mas de pensar o projeto educacional como um sendo que está aberto à discutibilidade e às novas proposições de ressignificação dos seus fundamentos. O que, contudo, significa não abrir mão das apostas na racionalidade (agora ampliada), e na ordem republicana e democrática, portanto, na pluralidade de posicionamentos e proposituras sujeitas à discussão pública.

Um esforço de síntese

Como não temos propriamente humano na natureza, não cabe imaginar que ele se constitua como expressão dos sentidos (naturais). Qualquer noção de humano é em boa medida uma abstração, a qual tenciona a existência empírica no intuito de forjar o humano. Porém se autonomizarmos esta abstração, tal como os humanismos metafísicos fizeram – com desdobramentos para a educação – marginalizamos a dimensão corpórea, pois esta será tomada, em chave dualista, em condição de subordinação absoluta (ao menos em teoria, pois na prática emerge sob forma de sintoma). Tal como lembra Figueiredo (1995, p. 141), esta cisão, ao excluir, institui uma outra realidade, subterrânea, que buscará seu espaço entre as rachaduras do mundo das representações claras e distintas, é o retorno do reprimido sob a forma do sintoma. A força destas manifestações irá, num primeiro momento, exigir um espaço de acolhimento, e por fim, comprometerá o próprio projeto original da modernidade, revelando os limites da “filosofia da consciência” (com seus ideais de transparência e subjugação do corpo).

Esta polêmica está na base do debate das diferenças culturais e os processos de aprendizagem. Se absolutizarmos os processos de aprendizagem como algo que se dá genericamente, sem consideração pelo contexto dos indivíduos concretos, estaremos promovendo um ensino inócuo, sem aprendizagem. Porém se absolutizarmos as diferenças culturais inviabilizamos a configuração de uma noção de humanidade, se este for nosso interesse.

Equilibrar-se nesta ambiguidade é reconhecer que o humano se dá de várias formas tal como a própria diversidade dos corpos. Nossas impressões digitais encontram similitude com nossas configurações culturais, por isso nascemos duas vezes, uma para a natureza (biológica) e outra para o mundo humano (cultura). A particularidade dos arranjos que aí se dão é que nos torna singulares. “Mistura” irrepitível, que guarda porém semelhanças. Educar levando isso em conta, não significa abandonar o esforço de introduzir as novas gerações em um mundo comum, com respeito à tradição, mas considerar que este processo sempre “imperfeito” (impossível segundo Freud), esbarra em “limites”, os quais não deveriam ser objeto de lamentações, pois constituem um traço distintivo da condição humana, e que só torna projetos totalitários possíveis pela sua

negação, pela produção de “vidas nuas”, pela transformação dos homens em “feixes de reação biológicas” no dizer de Arendt.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. *Conceptos de filosofia de la historia*. La Plata: Terramar, 2007.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BÖHME, H.; BÖHME, G. *Das andere der Vernunft – zur Entwicklung Von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kant*. Frankfurt: Suhrkamp, 1996.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto 3 – O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (org.) *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FENSTERSEIFER, P. *A Educação Física na Crise da Modernidade*. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2001.

FIGUEIREDO, L. *Modos de subjetivação no Brasil e outros escritos*. São Paulo: Escuta Educ, 1995.

GAGNEBIN, J.-M. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimesis na cultura*. São Paulo: Annablume, 2004.

Le BRETON, A. *Antropología Del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

PLATÃO. *A República – da Justiça*. Bauru: Edipro, 2006

WULF, C. *Antropologia da educação*. Campinas: Alínea, 2005.