

A Pessoa-Planta e outras Simbioses Pós-Educacionais

Ana Beatriz Barroso
Universidade de Brasília

Resumo: Nas últimas décadas do século passado surgiram, entre artistas tecnológicos e estudiosos de diversas áreas das ciências humanas, os termos pós-modernidade, pós-biológico, sociedade pós-industrial e pós-humanismo. Esses termos e as temáticas que eles engendram vêm sendo desde então sistematicamente problematizados em distintos campos do conhecimento. Falta contudo, até hoje, um termo que coloque a educação em consonância com as reflexões que acompanham essa terminologia. Falta, essencialmente, pensar em termos de *pós-educação*. É isso, em suma, o que minha pesquisa, de cunho prático-teórico, propõe-se a fazer por meio de uma reflexão ancorada nas reentrâncias da linguagem articulada — a fala, a cultura e as tecnologias todas, decorrentes do fato de falarmos —, e de uma realização pautada na educação em arte enquanto experiência onde se vivencia outras possibilidades de articulação, outras linguagens e, portanto, outras formas de cultura e de relacionamento — consigo, com o outro e com as tecnologias. Neste artigo apresento os primórdios dessa pesquisa, perpassando por algumas ideias do filósofo alemão Peter Sloterdijk (1947), da semiótica brasileira Lucia Santaella (1944) e do biólogo chileno Humberto Maturana (1928). Exponho, também, as realizações artístico-pós-educacionais desenvolvidas recentemente.

Palavras-chave: educação; híbrido; transhumanismo; arte.

Abstract: *In the last decades of the last century emerged among technology artists and scholars from various fields of the humanities, the terms postmodern, post biological, post-industrial society and post-humanism. These terms have been systematically problematized in different fields of knowledge. However, until today, there is not a term that puts education in relation to the thoughts that accompanying this terminology. Essentially, we must start to think in terms of post-education. That is, in short, what my practical-theoretical research proposes to do through a reflection anchored in the recesses of articulate speech - speech, culture and technology all stemming from the fact that we speak - and from a realization wich takes education in art as an experience that possibilities other forms of articulation, other languages and therefore other kinds of culture and relationships — with ourselves, with others and with technologies. This article presents the beginnings of this research, passing through some ideas of the German philosopher Peter Sloterdijk (1947), the Brazilian semiotician Lucia Santaella (1944) and the Chilean biologist Humberto Maturana (1928). I expose also, in this text, the post-educational-artistical productions I have been recently developping.*

Keywords: education; hybrid; transhumanism, art.

Em diversas mitologias encontramos imagens de seres híbridos, frutos de cruzamentos entre reinos distintos, notadamente, o natural, o humano e o divino, os quais nos acostumamos a ver como esferas separadas. Em visita recente à Amazônia, mais especificamente, à cidade de Óbidos, no oeste do Pará, descobri uma série de contos, lendas e mitos repletos de imagens onde aqueles reinos (ou aquelas esferas) se mesclam. Por exemplo, um fenômeno da natureza, assustador e incompreensível, a que hoje podemos chamar de tromba d'água, tufão, tornado ou coisa similar, adquire, naquelas margens, feições de cobra grande (o próprio rio Amazonas, visto do alto, parece uma cobra gigante, cor de chocolate) e recebe diversos nomes — cobra Carolina, cobra Manoel, cobra Leonarda — cada qual associada/o a uma história. São muito freqüentes também, nessas paragens, histórias de fados e gerações. Explico. Algumas pessoas nascem com o fado de “se gerar”. Isso significa que elas, quando querem, se auto transformam em bicho — viram macaco, tigre, cobra, porca, boto — e voltam depois a ser o que eram. Essas “gerações” acontecem regularmente e a pessoa-bicho, considerada fadista, vive isso como uma maldição mandada para expurgar um pecado cometido por alguém próximo (a mãe, o pai, o tio etc), pois o “se gerar” é uma espécie de tentação, mais forte que a vontade; gerada em bicho, a pessoa assusta os outros e isso acarreta conseqüências indesejadas a ela que carrega este fado. “*Gerar* seria só mais uma crendice popular passada de geração a geração, produto do imaginário popular; ou seria a mais pura verdade que algumas pessoas estão destinadas a cumprir a predestinação de fadejar?” (VIEIRA, 2010:96)

O fato é, porém, que essa abundância imaginativa, característica do pensamento mítico, foi e vem sendo inibida no ocidente ao longo dos séculos pelo pensamento lógico. Ora, sabe-se que essas duas palavras, mito e logos, significam originalmente a mesma coisa: palavra. A diferença está na função de cada uma delas. Mito é a palavra que junta, que une, que gruda, que confunde. Logos é a palavra que separa, que distingue, que analisa, que esclarece. Longe de propor aqui um retorno ao pensamento mítico e à palavra exclusivamente unificadora, proponho, sim, uma junção do mito com o logos, da palavra que une com a palavra que separa. Proponho, a rigor, uma simbiose improvável de dois universos distintos, ambos necessários e presentes, desde os tempos imemoriais, na vida humana. A ideia é que dessa simbiose surja algo novo no campo da arte-educação.

Neste campo, inúmeras novidades clamam por este algo novo, o qual, embora novo, deriva de apontamentos feitos por autores de diversos campos do conhecimento. Isso porque, se o intuito é justamente juntar e separar, uma abordagem que se restrinja à pureza disciplinar

e não se contamine pelas deliciosas impurezas do fluxo transdisciplinar está fadada a sucumbir no universo da especialização infecunda, extremada, contrária ao que me parece ser natural e desejável em nosso tempo. Do trânsito arriscado por entre várias culturas e zonas de saber espero extrair o tal algo novo aclamado pelas novidades múltiplas. Dentre essas, sublinho as potencialidades da internet e de outros meios tecnológicos para o ensino à distância das artes visuais. Não pretendo aqui explorar analiticamente essas potencialidades, as quais, convenhamos, já vêm sendo exaustivamente analisadas por inúmeros pesquisadores; não chegam a ser mais novidade para ninguém. Pretendo, isso sim, observar a relação dessas potencialidades com a dinâmica de transformação cultural em curso (em escala planetária), a fim de gerar questionamentos e sintonias possíveis com esse movimento, em espiral.

Isso significa que, diferentemente dos pensamentos simplificadores, que partem de um ponto inicial (elemento) e conduzem a um ponto terminal (princípio), o pensamento complexo é um pensamento rotativo, espiral. A disjunção deve ser completada pela conjunção e pela *transjunção*: a unificação e a homogeneização (redução) são ilusões que excluem o respeito das diversidades e das heterogeneidades; a reificação deve ser corrigida pela consciência de que os objetos são co-produzidos por nosso espírito e nossa imaginação, a abstração deve ser combatida com a ideia de que não há que extraviar no caminho as formas e existências fenomênicas. (MORIN, 2003:56)

A relevância de tal observação encontra-se na trama que enreda arte, tecnologia e ensino à distância. Essas três instâncias parecem estabelecer conexões estreitas, não só no tocante à forma, mas sobretudo no tocante a suas afinidades de fundo. Tais afinidades não se deixam ver a olhos nus, exigem paciência e também, naturalmente, ciência. Ciência esta que pouco, muito pouco, tem a ver com as tradições oriundas das ciências exatas, com frequência tomadas, não como parte, mas como todo, exclusivo e excludente, da legítima Ciência. Ora, o sentido de ciência que aqui interessa é menos pomposo. Aproxima-se da noção de epistemologia, das teorias do conhecimento, e se concentra em uma questão central: o que posso saber sobre o objeto que me interessa estudar? É com as exigências colocadas por esse sentido de ciência que pretendo observar os elos que vem sendo criados entre arte, tecnologia e ensino à distância na atualidade. Estes elos são no momento atual mais latentes que evidentes, mais insistentes que conscientes, mais invisíveis que visíveis. Daí a necessidade de observá-los com acuidade. Daí a vontade de conhecê-los melhor. Este trabalho se justifica ainda porque é por meio deste conhecimento que espero entrar em sintonia crítica com as dinâmicas de transformação cultural em curso e, esteticamente, provocar outras dinâmicas transformadoras.

Começarei pela dimensão prática de minha pesquisa. Esta dimensão comporta aspectos ligados ao ensino formal e informal nas modalidades presenciais e à distância. Dentre estes aspectos, destaca-se o gosto pela poesia e pelo cinema, especialmente o de animação. A experiência narrada a seguir origina-se nesse gosto. Ela consistiu em uma oficina ministrada no I FECIMA, Festival de Cultura, Identidade e Memória Amazônica. Já inicialmente estranhei a palavra “amazônica”, com o “d” no lugar do “c”. Aprendi que se dizia *amazônica* para se referir a tudo que fizesse parte do universo antropológico e cultural da região amazônica. Vista do alto, a floresta, no estado do Pará, já não é tão grande. O desmatamento fica evidente. No estado do Amazonas, contudo, ainda se vê sua exuberância. Os rios, tanto o Amazonas, quanto o Negro, impressionam por suas dimensões gigantescas. Em alguns pontos, não se vê a margem do outro lado. É água, água, água. Rio-mar. Navegar por ele é para a população local o mesmo que para nós citadinos é andar de carro ou de ônibus. As histórias das viagens rio acima ou rio abaixo são abundantes; viagens que duram dias, semanas, meses. Mesmo de carro, a partir de alguma cidade ribeirinha, indo para dentro da terra, há lugares que ficam longe uns quinze dias em estrada de chão. Você vai entrando, entrando e parece que o mundo vai ficando de fora, distante, como se fosse um outro mundo.

Falo tudo isso porque é comum, ao pensar em arte, tecnologia, ensino à distância, era planetária, ciberespaço etc, esquecermo-nos que existem esses lugares assim, que até hoje vivem em profundo isolamento, geográfico e cultural, onde não há sinal de telefonia celular, nem de internet, nem vontade, muitas vezes de se estabelecer contato, como é o caso de comunidades quilombolas, algumas tribos e cidadelas. O contraste nos faz perceber uma série de hábitos os quais não percebemos naturalmente. A relação com o tempo, por exemplo, pareceu-me bem distinta. Passar horas, dias ou semanas em uma embarcação, vendo rio e floresta, água e árvore, com pouquíssimas variações na paisagem, altera, sim, nossa relação com o tempo. Imagino que o mesmo se passe em uma viagem transatlântica.

Se a informação é teoricamente medida em função da novidade, podemos dizer que para uma pessoa como eu, que não sou dali e que, conseqüentemente, o que percebo como novo rapidamente se esgota, por não entrar em detalhes cuja significação desconheço, o tempo parece dilatar-se, ficar lento e denso como o rio Amazonas. A sensação de velocidade, a famosa celeridade dos tempos modernos, a real velocidade da luz, própria da *www*, estaria atrelada à profusão de informações e coisas ao nosso redor? Quanto tempo a leitura das informações contidas em mensagens e páginas eletrônicas nos leva e nos traz? Quanto tempo levamos para

descobrir como funcionam nossos equipamentos eletrônicos repletos de funções? Quanto tempo a arrumação-desarrumação das coisas nos solicita? Lá, onde essas coisas mal chegam, o tempo é tão abundante quanto as águas. A informação que nos chega diretamente, sem mediação, é calma. Voltei de lá pensando em como trabalhar este tipo de relação (direta e vagarosa) em ambientes informáticos, onde a mediação computacional se impõe.

Ora, se esta mediação traz os benefícios que todos nós conhecemos, o contraste acima mencionado torna claro que ela também nos leva um pouco do tempo da escuta atenta, da delonga, do olhar que se demora no olhado. Tendo passado uma semana em Óbidos, quando retornei a Santarém achei-a agitada, nervosa e frenética, impressão que não tivera quando lá cheguei inicialmente. Milan Kundera (1929), escritor tcheco, em seu livro “*La lenteur*” (1995), traça interessantes paralelos entre a lentidão e a memória, a rapidez e o esquecimento, a simulação e a realização construída paulatinamente, segundo pontuações culturais (caprichos?) que lhe dão dificuldade e graça. Há atualmente diversos grupos (ou movimentos) que chamam a atenção para algo semelhante ao que Kundera questiona e estimulam práticas contrárias à tendência à pressa, ao consumismo ou ao excesso de afazeres — *slow food, slow science, slow beauty* etc. Mesmo sem compactuar com tudo o que dizem, nada disso, ao mesmo tempo, soa-me desprovido de valor quando se trata de pensar a educação em arte e mesmo a educação estética, já que não faria sentido ensinar e aprender rapidamente para esquecer mais rapidamente ainda, sem que isso deixasse um lastro ou acarretasse consequência real alguma.

O que faz com que uma transformação de sensibilidade e de habilidades técnicas específicas — pois é essencialmente disso que trata a educação estética e em arte, respectivamente — entre, incorpore-se, fique, permaneça, apodreça, vire húmus na memória pessoal e na memória coletiva, vire jeito de corpo, vire respiração, transforme-se em comportamento, gestual, postura, atitude? Sem enfrentar essa questão, o que se pode pensar em termos de ensino à distância em arte não passa nem passará de uma troca frenética de informações e de conhecimentos fragmentados, desconexos, muitas vezes esnobes e provavelmente infecundos, por infovias cada vez mais congestionadas.

Não acredito que haja uma resposta única para essa questão. Apenas a sinto como força norteadora de buscas infindas. Uma força que não se constitui nem como progresso nem como retrocesso, que não quer que as mudanças sejam nem mais lentas nem mais céleres do que são, que reconhece as benesses de ambos os modos e que almeja, por isso, um trânsito mais freqüente e corriqueiro entre eles. A esse trânsito corresponderia igualmente uma comunicação

mais assídua e efetiva entre os sentidos todos — os cinco, o sexto, os onze — com suas velocidades e peculiaridades distintas (AQUINO; MEDEIROS, 2011). Na oficina que ministrei em Óbidos, procurei experimentar esse trânsito por meio da mistura de pelo menos dois sentidos, a visão e a audição, estendendo essa mistura para dois universos culturais desses sentidos derivados: o universo da visualidade e o da oralidade.

Gestos e som! Prazer comunicado é arte. O que significa a linguagem dos gestos: é a linguagem por meio dos símbolos inteligíveis universalmente, formas de movimentos reflexos. O olho conclui imediatamente o estado que produz os gestos. Assim é com os sons instintivos. O ouvido conclui imediatamente. Esses sons são símbolos. (NIETZSCHE, 2005:43)

Na confluência de ouvido e olho ensaiada naquela oficina — atividade de ensino, pesquisa e extensão universitária —, apresentei algumas poesias visuais de Arnaldo Antunes, Paulo Leminski, Leonora de Barros e Ferreira Gullar. Falamos sobre a beleza dessas construções. Observamos os jogos de espaço, som e sentido que aí se criam. Depois, assistimos alguns trechos de espetáculos musicais onde há recitação de poesia, como o da banda pernambucana *Cordel do Fogo Encantado*, onde Lirinha (1976) recita parte do poema *Os Três mal Amados: a fala de Joaquim*, de João Cabral de Melo Neto (1920).

O amor comeu meu nome, minha identidade, meu retrato. O amor comeu minha certidão de idade, minha genealogia, meu endereço. O amor comeu meus cartões de visita. O amor veio e comeu todos os papéis onde eu escrevera meu nome. O amor comeu minhas roupas, meus lenços, minhas camisas. O amor comeu metros e metros de gravatas. O amor comeu a medida de meus ternos, o número de meus sapatos, o tamanho de meus chapéus. O amor comeu minha altura, meu peso, a cor de meus olhos e de meus cabelos. [...] O amor comeu minha paz e minha guerra. Meu dia e minha noite. Meu inverno e meu verão. Comeu meu silêncio, minha dor de cabeça, meu medo da morte. (CABRAL, 1994:59)

Vimos e ouvimos também Maria Bethânia (1946) interpretando Fernando Pessoa (1888). Comentamos, emocionados, essas passagens. Em suma, resgatamos um pouco da tradição concretista e neoconcretista da poesia brasileira, bem como a tradição oral da poesia lírica, recitada de memória, falada, sentida. Fizemos assim confluir oralidade e visualidade, som e imagem, ouvidos e olhos, escuta e olhar (ao menos). Isso ainda no campo da percepção. Em seguida, passamos ao campo da experiência. Os participantes da oficina foram convidados a recitar diante da câmera um poema ou trecho de música que soubessem de memória. O repertório foi do clássico a rock-pop, passando naturalmente pelo barroco, tão característico da alma brasileira.

Depois, escolhemos um dos poemas visuais apresentados e fizemos uma animação dele

em *stop motion*. O resultado foi demasiado precário, mas o processo desmistificador desta técnica foi gratificante, pois para muitos ali a animação parecia algo inacessível, complicadíssimo. A prática mostrou, pelo contrário, que o princípio técnico da animação é bastante simples e fácil de ser compreendido; trabalhoso é apenas animar quadro a quadro, isso sim demanda paciência. As tecnologias disponíveis para a realização de animações 2D são acessíveis e resumem-se a câmera fotográfica digital, tripé, luminária, computador e programas computacionais livres. Apresentei aos estudantes os programas com os quais venho trabalhando: MUAN, GIMP e Kdenlive — <http://www.gimp.org>; <http://www.muan.org.br>; <http://www.kdenlive.org>.

O MUAN, manipulador universal de animação, é uma tecnologia desenvolvida pelo IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) com apoio da IBM. Esse programa foi concebido pelo Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil, e vem sendo aos poucos utilizado na difusão da linguagem da animação em escolas por todo o país. O GIMP, programa de manipulação de imagem (*GNU Image Manipulation Program*), é útil no tratamento das fotografias (*bitmaps*) durante o processo de criação. Nele podemos melhorar a qualidade das imagens capturadas, alterar de múltiplas maneiras uma pintura, por exemplo, de modo a animá-la posteriormente no MUAN, criar legendas, gifs animados e outras coisas. Já o Kdenlive, editor de vídeo livre e de código aberto para GNU/Linux e FreeBSD (*a free and open-source video editor for GNU/Linux and FreeBSD*), é usado ao final do processo, para montar e finalizar vídeos e animações. Os dois primeiros programas, MUAN e GIMP, rodam nos três sistemas operacionais mais conhecidos — Windows, Mac OS e Linux. Já o Kdenlive não roda em Windows, apenas em Linux e Mac.

Talvez tudo isso soe demasiado *(s)low tech* para artistas-pesquisadores *high tech*, acostumados a se embrenhar pelas linguagens de programação, criar e alterar códigos, explorar a inteligência artificial e mesmo arriscar-se pela robótica. Contudo, o campo da educação em arte, ao menos no Brasil, ainda se encontra estranhamente distante do universo de invenções, inversões e subversões tecnológicas dessas pesquisas artísticas. Consigo vislumbrar para um futuro próximo aulas ou situações de ensino-aprendizagem que alfabetizem os estudantes em alguma linguagem de programação — JAVA, por exemplo. Inclusive, algumas dessas situações já vem acontecendo, informalmente, aqui e ali, com o *Processing* — ambiente e linguagem de programação de código aberto voltados para a criação de imagens, animações e interações. De posse desse domínio informático-lingüístico, sem dúvida, o potencial de criação artístico-

computacional é, seria ou será devidamente aflorado.

Porém, não vivemos no futuro e o presente traz outras demandas. Não só lá no oeste do Pará, mas também em Brasília, em situações formais de ensino em nível universitário, observo que o contato com aqueles três programas básicos representa uma novidade e traz dificuldades significativas quando se trata de criar coisas de valor estético, dificuldades oriundas do pouco contato que se tem com essas ferramentas. Não nos esqueçamos que nem mesmo a prática de técnicas bem mais antigas que as ligadas à computação, como a fotografia, o cinema, o vídeo e o design gráfico mais elementar, acontece de modo sistemático nas escolas brasileiras. É inútil aqui dizer que isso não acontece porque tais técnicas já estão naturalizadas. Ora, se a educação é um processo de transformação, este parte do estranhamento, do hiato, do rompimento com o hábito arraigado, tornado inconsciente. Se fotografar, ir ao cinema, assistir televisão e vídeos diversos na Internet tornou-se hábito corriqueiro, ter uma educação fotográfica, cinematográfica, videográfica e computacional faz-se mais do que nunca necessário para que esse contato natural se transforme em fazer artístico, crítico e criativo.

Se concordamos que a aquisição da técnica (qualquer que seja ela) é uma etapa essencial ao processo criativo em arte, sem confundir técnica e arte, podemos perceber que a técnica, ao longo do tempo, com a prática, torna-se uma segunda natureza, uma segunda pele do artista. Enquanto a técnica for uma dificuldade, representar um obstáculo, for um problema que absorva completamente o artista, não há arte, há esforço técnico. Ao que me parece, essa fase de conforto técnico mínimo no universo computacional, conforto este necessário ao fluir técnico para que a arte possa simplesmente aflorar (para além da técnica, para além do esforço), ainda está em vias de aquisição para grande número de pessoas interessadas em arte e tecnologia. Por mais absurdo ou atrasado que isso possa parecer a quem já domina linguagens e técnicas computacionais avançadas, isso é um fato e basta uma incursão pelas aulas de arte em âmbito escolar para que ele seja constatado. Embora haja iniciativas no sentido de transformar tal situação, tais iniciativas não constituem uma cultura escolar amplamente comprometida com o estudo das tecnologias eletrônicas, fotográficas, interativas e informáticas hoje disponíveis para criação de imagens e de arte.

Talvez por isso faça sentido propor neste décimo primeiro encontro internacional de arte e tecnologia uma oficina de animação 2D com técnicas híbridas, entre o artesanal e o tecnológico, no meio. Este meio, este estar entre, origina-se na ideia de meios comumente associada à noção de mídia —meios de comunicação (livros, filmes, vídeos, animações, jogos e

websites) — e vai além, abrindo-se em uma perspectiva menos midiática. Nesse sentido, o meio e os meios aqui propostos são vivenciados como espaços do “entre”, como lugares de encontro, como ambiências propícias a conexões reais, como tempos de trânsito, pontes fluidas (re)ligando pessoas, como espécies de atravessamentos. Em suma, o intuito da oficina, não só desta, mas também a de Óbidos, já comentada, é entender como os meios — não só os de comunicação discursiva, mas também e sobretudo, os de comunicação silenciosa, espacial, rítmica e transparente — atuam na educação em arte. Isso porque neste campo do conhecimento sinto ser necessário mesclar processos cibernéticos e colaborativos de processamento de dados a processos presenciais, coletivos e, de certo modo, até mais tradicionais ou simplesmente herdeiros de culturas ainda vigorosas no tocante à geração de conhecimento, culturas calcadas na oralidade, no contato direto, não mediado, e no sentimento de empatia.

A oficina *Ventura: tem uma bola de mim dentro de mim*, proposta para o #11.ART, constitui-se como uma experiência dessa natureza. Ela essencialmente é um convite à participação *no meio* do processo de criação do curta-metragem *A ventura de um jogador*, feito em animação híbrida, com desenho, pintura, *stop motion* e programas computacionais livres. Em muito do discurso corrente na arte contemporânea, especialmente ligado à arte e tecnologia, a ideia de participação, interação e interatividade, tão sublinhadas, trazem inovações importantes para a relação das pessoas com a arte, relações que despertam atitudes de menor passividade, maior criticidade, ludicidade e senso de intervenção no curso das coisas. Nessa linha, a oficina *Ventura* sugere um deslocamento na posição corriqueira do artista, tira-o do núcleo da criação — do programa computacional, do algoritmo, do sistema, da atividade, da obra e, mais precisamente, do filme. O que proponho é que o artista saia do centro criativo e se experimente no meio, entre o centro e a margem, entre o criador e a criatura, entre a concepção e a realização, entre as pessoas e ele mesmo; vice-versa para o público, que ele se experimente no meio da criação, não apenas a recebendo de modo criativo e aberto, mas participando efetivamente de seus descaminhos.

Para reforçar essa proposta, comecei abrindo o roteiro do curta, deixando-o exposto na página-convite para a oficina (<http://venturadeumjogador.blogspot.com.br>), como ponto de partida para a aventura de criação do curta *Ventura*. Esse roteiro deriva da noção de *autopoiesis* — tem uma bola de mim dentro de mim! Segundo os biólogos chilenos Humberto Maturana (1928) e Francisco Varela (1946), somos biológica e poeticamente criadores de nós mesmos,

pois desenvolvemo-nos como seres vivos a partir de um sistema organizacional próprio, mínimo e íntimo, que se autoproduz (MATURANA; VARELA, 1997). Transportando essa noção para o plano estético, podemos pensar que a animação de nossas vidas cabe, no fundo, a nós mesmos. Cada pessoa é responsável pelo seu próprio viver e tem plena autonomia para decidir sobre os caminhos essenciais de sua transformação ao longo da vida, dando ritmo, forma, textura e cor ao seu cotidiano, criando-se dia a dia, quadro a quadro, ainda que situações adversas, contrárias à sua vontade, atinjam-lhe. Ao fazer animações, podemos realizar esteticamente tal noção e nos fortalecer enquanto seres vivos criativos.

Passo, assim, à parte teórica de minha pesquisa, que resente a falta de ver valores como estes, tão simples por um lado, absorvidos realmente pelo pensamento arte-educacional. Lembremo-nos que há um universo submerso em nós e um *multiverso* ao nosso redor. Como pensar a educação e ignorar esse universo, que é parte do humano, e esses versos, que compõem a sociedade complexa? Não é possível. Como aceder àquele universo e conectá-lo aos vários outros universos circundantes? A psicanálise criou seus métodos, que passam pela fala e pela escuta. A arte há séculos os sonda, os investiga, traz deles ecos malditos, fantásticos, horripilantes ou maravilhosos; ecos que se configuram como imagens. Podemos prosseguir na investigação desses *unimultiversos* por meio de dois cruzamentos paralelos, um que se dá no campo teórico, entre a psicologia e a arte, outro que se dá no campo da prática, entre a educação e as tecnologias computacionais de informação e comunicação. Provocar a confluência entre esses dois cruzamentos é um problema.

Tomar a questão da fala na sua radicalidade significou para Lacan não apenas constatar que o único meio de ação da psicanálise está nas palavras devido à investigação do inconsciente se dar pela associação livre, mas, aquém dessa constatação, nos subterrâneos dela, dar-se conta que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. Sem chega a dizer isso, Freud já tratava o sonho como linguagem. Já tratava as formações do inconsciente nas suas aparições sob forma de linguagem. (SANTAELLA, 2003, p. 238)

Se pensarmos que há sonhos e memórias pessoais e coletivas que permanecem esquecidas em zonas de obscuridade, podemos imaginar que instigá-los a vir à tona pode significar abrir a possibilidade de explorar regiões em grande parte virgens e desconhecidas. Tal exploração, tanto quando realizada por psicanalistas, como quando realizada por artistas, tem por finalidade proporcionar uma melhor compreensão do psiquismo humano em sua ambivalência (consciência e inconsciência) e em sua relação com a cultura.

Essa compreensão se faz sobremaneira necessária na atualidade, quando a comunicação

em rede, em tempo real e em escala planetária nos permite vislumbrar uma tensão ímpar entre a ideia de uma cultura global — ou de um multiculturalismo em diálogo efetivamente inédito — e a realidade natural de cada pessoa. Desta tensão se depreende o desafio da convivência social, da conversa e do entendimento entre os seres humanos. “Se o conhecimento leva a alguma parte, é ao entendimento, à compreensão, e isto leva a uma ação harmônica e ajustada com os outros e o meio.” (MATURANA, 2010, p. 55)

Ainda que a arte-educação tenha historicamente se aventurado pelo universo do subconsciente, dele até hoje só se conhecem as margens. Isso porque prevalece, no campo educacional, a preocupação com o ser humano em sociedade. Ora, agora que essa sociedade se desfez ou se ampliou ao extremo, pois perdeu seus contornos e sua definição habituais ao forjar uma nova ordem econômica global, ela vem gradativamente assumindo sua crescente complexidade. Essa complexidade social se revela tanto mais nitidamente quanto mais nos aproximamos da complexidade subjetiva — humana — que lhe dá sustentação. É preciso, portanto, recolocar aquela preocupação própria do campo educacional, redimensioná-la e pensar em como fica o humano nesta nova amplitude social. Tomemos emprestada do filósofo Peter Sloterdijk uma passagem, um pouco longa talvez, mas bastante significativa por apontar para um conflito que exige de quem trabalha com educação (em arte ou em outro campo qualquer) um posicionamento.

De fato, não seria inócuo que homens criassem homens com vistas à inocuidade. Nietzsche, com sua desconfiança contra toda cultura humanista, insiste em arejar o mistério da domesticação do gênero humano e quer nomear explicitamente os que até agora detêm o monopólio de criação — os padres e professores, que se apresentam como amigos dos homens —, e quer trazer à luz sua função oculta, desencadeando uma disputa inovadora, no âmbito da história mundial, entre os diferentes criadores e os diferentes projetos de criação. Esse é o conflito fundamental que Nietzsche postula para todo futuro: a luta entre os que criam o ser humano para ser pequeno e os que o criam para ser grande — poder-se-ia também dizer entre os humanistas e os super-humanistas, amigos do homem e amigos do “super-homem” (*Übermensch*). O emblema do *Übermensch* não figura nas reflexões de Nietzsche como o sonho de uma rápida desinibição ou de uma evasão para a bestialidade — como julgavam nos anos 30 os mau leitores de Nietzsche calçados de botas. A expressão tampouco representa a ideia de uma criação regressiva do ser humano para um *status* anterior à época do animal doméstico ou do animal eclesiástico. Ao falar do *Übermensch*, Nietzsche tem em mente uma era muito além da atual. Ele toma como medida os remotos processos milenários pelos quais, graças a um íntimo entrelaçamento de criação, domesticação e educação, a produção de seres humanos foi até agora empreendida — um empreendimento, é verdade, que soube manter-se em grande parte invisível e que, sob a máscara da escola, visava ao projeto de domesticação. (SLOTERDIJK, 2000:40-41).

Nas últimas décadas do século passado surgiram, entre artistas tecnológicos e estudiosos de diversas áreas das ciências humanas, os termos pós-modernidade, pós-biológico, sociedade pós-industrial e pós-humanismo. Esses termos e as temáticas que eles engendram vêm sendo sistematicamente problematizados nesses campos do conhecimento. Falta contudo, até hoje, um termo que coloque a educação em consonância com as reflexões que acompanham essa terminologia. Falta, essencialmente, pensar em termos de *pós-educação*. É isso, em suma, o que minha pesquisa se propõe a fazer por meio de uma reflexão ancorada nos fundamentos da linguagem articulada — a fala, a cultura e as tecnologias, decorrentes do fato de falarmos —, e de uma realização pautada na educação em arte enquanto experiência onde se vivencia outras possibilidades de articulação, outras linguagens, e, portanto, outras formas de cultura e de relacionamento — consigo, com o outro e com as tecnologias.

Cumpre esclarecer que o pós-humanismo não implica em uma negação ou superação do humano, apenas aponta para a percepção de que o humano, hoje, devido aos inúmeros meios acoplados a seu aparato sensorio-motor-cognitivo original, estende-se para além de seu próprio corpo e dos limites naturais que esse representa. Nessa ótica, os meios de informação e comunicação já não são mais vistos como meras extensões do humano, mas como partes integrantes e constitutivas deste, que então pode ser melhor compreendido como pós-humano, posto que dotado de uma segunda natureza — altamente tecnológica — que não se encontra dada no humano e que altera substancialmente sua relação com o mundo.

Por isso, não é de uma educação exatamente humanista que precisamos nesse momento, mas, sim, de uma educação pós-humanista, ou simplesmente, de uma pós-educação que nos permita compreender e vivenciar a alteração da natureza humana em toda sua substancialidade. Se o cerne do problema desta pesquisa está na confluência da psicologia, da arte, da educação e das tecnologias computacionais de informação e comunicação, ele se qualifica por situar essa confluência no vórtice de questões extremamente perturbadoras — sintetizadas no conceito de pós-humanismo — e potencialmente transformadoras do nosso tempo; questões, essas, que clamam por abordagens e soluções inovadoras.

Há um cio vegetal na voz do artista. Ele vai ter que envesgar seu idioma ao ponto de alcançar o murmúriodas águas nas folhas das árvores. Não terá mais o condão de refletir sobre as coisas. Mas terá o condão de sê-las. Não terá mais ideias: terá chuvas, tardes, ventos, passarinhos... Nos restos de comida onde as moscas governam ele achará solidão. Será arrancado de dentro dele pelas palavras a torquês. Sairá entorpecido de haver-se. Sairá entorpecido e escuro. Ver sambixuga entorpecida gorda pregada na barriga do cavalo — Vai o menino

e fura a canivete a sambixuga: Escorre sangue escuro do cavalo. Palavra de um artista tem que escorrer substantivo escuro dele. Tem que chegar enferma de suas dores, de seus limites, de suas derrotas. Ele terá que envesgar seu idioma ao ponto de enxergar no olho de uma garça os perfumes do sol. (BARROS, 1998:17)

E eu, que sou pássaro, terei que virar planta, pessoa-planta.

Referências

- AQUINO, Fernando; MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.). **Corpos Informáticos. Performance, corpo, política**. Brasília: Editora do Programa de Pós-graduação em Arte, UnB, 2011.
- CABRAL, João. **Obras completas**. Os três mal amados. As falas de Joaquim. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- KUNDERA, Milan. **La lenteur**. Paris: Gallimard, 1995.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. (1997). **De Máquinas e Seres Vivos: a organização do vivo**. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 3. ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A visão dionisíaca do mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SANTAELLA, Lucia. **Cultura e Artes do Pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- VIEIRA, Edithe Carvalho. **Amazônia: contos, lendas, ritos e mitos**. Brasília: Queen Elisabeth Projecto Editorial, 2010.