

Desafios urgentes na relação entre arte/educação e outros campos de conhecimento nos territórios pós-digitais

Urgent challenges in the Relationship between Art/Education and other fields of Knowledge in Postdigital Territories | Retos urgentes en la relación entre arte/educación y otros campos del conocimiento en territorios postdigitales

LUCIA GOUVÊA PIMENTEL · luciagpi@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (EBA/UFMG) · BRASIL



<https://orcid.org/0000-0002-5280-7135>

Recibido · Recebido · Received: 19/05/2025 | Aceptado · Aceito · Accepted: 02/06/2025

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i13.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Pimentel, L. G. (2025). Desafios urgentes na relação entre arte/educação e outros campos de conhecimento nos territórios pós-digitais. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 13, 34-45. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2025.i13.02>

Resumo:

Relacionar conhecimentos de campos ao mesmo tempo distintos, mas que também podem ser integrados, tem sido um desafio no ensino/aprendizagem em arte. Considerando territórios como sendo espaços localizados, medidos, habitados, ou de relações e ações, territórios são lugares de viver. Como conceituar, então, os territórios pós-digitais? Que conhecimentos eles abrigam e podem ser compartilhados? Que relações exercem com as artes e seu ensino/aprendizagem? Como a arte/educação pode habitá-los? Que ações arte/educativas eles promovem? Como fazer deles espaços expressivos e de memória? Sentir-se pertencente a um território é uma necessidade fundamental dos seres humanos. O pertencimento refere-se tanto a questões de comportamento social, quanto de processos cognitivos e emocionais. É o sentimento de pertencimento que propicia a constância de interações e colaborações. São muitos os desafios; alguns são individuais, outros grupais e outros gerais. É necessário, portanto, haver preparação de docentes não só no campo específico de atuação em arte, mas também nas inter-relações entre campos de conhecimento e as intercorrências da pós-digitalidade.

Palavras-chave:

Território. Arte/Educação. Conhecimentos em arte. Pós-digitalidade.

Abstract:

Relating knowledge from fields that are at the same time distinct, but which can also be integrated, has been a challenge in art teaching/learning. Considering territories to be localized, measured, inhabited spaces, or spaces of relationships and actions, territories are places to live. So how can we conceptualize postdigital territories? What knowledge do they harbor and can it be shared? What relationship do they have with the arts and their teaching/learning? How can art/education inhabit them? What art/educational actions do they promote? How can we make them expressive and memory spaces? Feeling a sense of belonging to a territory is a fundamental human need. Belonging refers to issues of social behavior as well as cognitive and emotional processes. It is the feeling of belonging that fosters constant interaction and collaboration. There are many challenges; some are individual, others group and others general. It is therefore necessary to prepare teachers not only in the specific field of art, but also in the interrelationships between fields of knowledge and the intercurrences of postdigitality.

Palabras clave:

Territory. Art/Education. Art knowledge. Postdigitality.

Resumen:

Relacionar conocimientos de campos que son a la vez distintos, pero que también pueden integrarse, ha sido un desafío en la enseñanza/aprendizaje del arte. Considerando los territorios como espacios localizados, medidos, habitados o espacios de relaciones y acciones, los territorios son lugares de habitar. ¿Cómo conceptualizar entonces los territorios postdigitales? ¿Qué conocimientos albergan que puedan compartirse? ¿Qué relaciones tienen con las artes y su enseñanza/aprendizaje? ¿Cómo puede el arte/educación habitarlos? ¿Qué acciones artísticas/educativas promueven? ¿Cómo convertirlos en espacios expresivos y de memoria? Sentir pertenencia a un territorio es una necesidad fundamental para el ser humano. La pertenencia se refiere tanto a cuestiones de comportamiento social como a procesos cognitivos y emocionales. Es el sentimiento de pertenencia lo que proporciona constancia de interacciones y colaboraciones. Hay muchos desafíos; algunos son individuales, otros grupales y otros generales. Por tanto, es necesario preparar a los docentes no sólo en el campo específico del arte, sino también en las interrelaciones entre los campos del conocimiento y las complicaciones de la postdigitalidad.

• 35

Palabras clave:

Territorio. Arte/Educación. Conocimiento en arte. Postdigitalidad.

• • •

1. Introdução

Segundo Quaresma (2016) “as tecnologias estão presentes em nossas vidas desde o gesto do primeiro ser humano primitivo de empunhar um galho, bastão ou cajado. Pensar as tecnologias significa pensar o ser humano, pois elas são um reflexo daquilo que somos, fazemos, valorizamos e perpetuamos”. Portanto, as técnicas e tecnologias estão presentes na vida da humanidade para solucionar problemas e auxiliar desde as tarefas mais básicas até as emergentes no seu dia a dia através dos tempos.

Considerando o avanço das inovações tecnológicas, a formação de docentes para atuarem no ensino/aprendizagem em arte e em arte/educação se torna mais complexa e necessita ser contínua, cada vez mais englobando vários campos de conhecimento, além do campo da Arte.

2. Território

O conceito de território é abrangente, sendo usado de diversas maneiras em vários campos do conhecimento, não se esgotando em si mesmo. Pensadores e pesquisadores têm se debruçado sobre o conceito e seus desdobramentos, com a intenção de resgatar definições há muito usadas ou de criar novos significados para a palavra que, por si só, permite elucubrações e imaginação.

Em seu uso mais primitivo na geografia, a palavra é usada para indicar um espaço de terra delimitado, sem comprometimento com pertencimento ou qualquer uso social. Mais tarde, passa a ser feita a relação com seu uso. Milton Santos (2005) considerava que território é o espaço habitado pelos seres humanos, “o território são formas, mas o território usado é objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (p.255).

Hernández García et al. (2021), a partir da noção de espaço, consideram o espaço como um lugar físico, como um território e também como uma paisagem. Um espaço que pode ser modificado com o tempo, com as circunstâncias da vida e com as escalas: depende de um lugar que tenha múltiplos relacionamentos, conexões e atores, humanos e não humanos. "...O espaço ajuda a definir o ser humano; o ser humano ajuda a definir o espaço. Ou seja, os seres humanos e o espaço estão conectados em uma relação simbiótica, na qual cada entidade contém, de alguma forma, a outra" (Hernández García et al., 2021, p.115). Território, então, passa a ter “vida”, independentemente do local – terra– onde se estabeleça. É lugar de construção de identidades individuais e coletivas, de modos de viver.

Entretanto, para os povos originários, há muitos séculos os territórios são lugares de identidade, não apartando local e povo. A partir da invasão dos conquistadores, os territórios dos povos originários são, também, espaços de resistência de sua cultura e de sua identidade. É a relação simbólica com a terra, construída pela experiência social e histórica pela ocupação do espaço, pela criação de relações e costumes específicos, que suporta os vínculos e a resistência desses povos (Corrêa Xakriabá, 2019).

O conceito de território distingue-se política e analiticamente da noção de terra, entendida como suporte material, passível de ser submetida a formas de mensuração e avaliação estritamente objetivas (como extensão, valor monetário e produtividade) e sujeitas a saberes econômicos e agronômicos. Território, ao contrário, aponta para uma relação simbólica com a terra, entendida como suporte de vínculos qualitativos baseados em determinada história de ocupação. Sob esse ponto de vista, privilegiado pela Antropologia, o conceito de território singulariza a terra: ao lhe agregar sentidos produzidos pela experiência social e resultantes da história de ocupação de um espaço por um ou mais grupos particulares, a terra propicia a criação de relações e costumes específicos, ou seja, ela inaugura a cultura e a identidade (Ancestralidades, s.d.)

Tem-se, ainda, uma perspectiva filosófica de território de Deleuze e Guattari (1997), indicando que o que importa é a expressividade do que acontece, não o lugar físico, uma vez que “há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território” (p.105).

Nesse sentido, territórios não são estanques, podendo emergir das mais diversas formas nos mais diversos contextos. São espaços, lugares, tempos e modos de viver fluidos e flutuantes. Ter alguma noção do que pode ser feito e de que caminho se possa trilhar, quando se arriscar e quando é preciso fincar a âncora é essencial para não nos perdermos em redemoinhos que só nos envolvam, sem nos dar algo de experiência em troca.

Pode-se considerar que o território da educação é um território cultural, entendido como a apropriação simbólica e de identificação. E os territórios da arte/educação e do ensino/aprendizagem de arte participam do território cultural, onde emergem matérias de expressão que criam novas formas de existir e de elaborar relações entre mundos possíveis e impossíveis.

Se território e indivíduo se fundem na perspectiva de uma composição única de compartilhamento de ensinamentos e aprendizagens, território configurando o indivíduo e este configurando o território, torna-se mais difícil controlar todas as formas de ensino e todas as formas de aprendizagem possíveis. O que passa a ser possível é a intenção de ajuda mútua nas tarefas escolares.

3. Territórios pós-digitais

Considerando que, na pós-digitalidade, os territórios estão compostos não só por seres humanos e pelo lugar, mas por um complexo enredamento de humanos e não humanos biológicos e tecnológicos, configurando a heterogeneidade e possibilidade de invenções de reorganização e de imaginação, infere-se que a criação ou conceitualização de conhecimentos acontece de forma expandida, não podendo ser abarcada totalmente ou pré-determinada com certeza.

Escaño (2022) chama a atenção para que “hoje, assumimos a tela como um território heterotópico, como tantos outros lugares que foram centros habituais de desenvolvimento social em diferentes épocas: a ágora, a praça, os parques [...]” (p.44).

Isso acarreta que o digital, ao fazer parte intrínseca de nossas vidas, não pode ser considerado algo externo a nós, mas sim algo que se unifica conosco, praticamente em todos os tempos e espaços, configurando territórios singulares e coletivos potencialmente construtores de realidades possíveis. Não se trata somente do que é, mas também do que pode vir a ser.

Hernández García et al. (2021) propõem que, com a mudança da perspectiva antropocênica e a inclusão de outros processos biológicos e maquínicos no dia a dia dos seres humanos, é preciso pensar na poshumanidade como lógica de vida e na intersubjetividade. Existen relaciones con los no humanos, como animales, insectos y plantas, y la relación con redes y objetos, cuyos ámbitos son los de la intersubjetividad. ... Existen otros vínculos de información sobre esta nueva incursión de elementos en el paisaje informal. Por ejemplo, la adopción y adaptación a las redes virtuales, la televisión, los procesos maquínicos: todos estos son constitutivos del entorno como interfaz poshumana (p.81).

A relação entre humanos e não humanos, quer sejam biológicos ou tecnológicos, também é assinalada por Escaño (2022), citando Jadrić et al. (2019), levando em conta a construção da realidade pelo olhar.

O olhar que constrói a realidade envolve ambas as dimensões que já são uma só: o digital não é algo externo e extenso aos nossos espaços e tempos de existência, mas interno e intensivo. A vida social e natural não está separada da tecnologia digital e, nessa interseção, surge o pós-digital, onde o digital e o analógico, o biológico e o internacional, o novo e o antigo estão indissivelmente entrelaçados (Jadrić et al., 2019): “interstitial lives, hybrid lives, contemporary lives” (p.45).

No ensino/aprendizagem em arte, os conhecimentos de materiais, de processos e tecnológicos se revestem de mais importância, pois são fluidos e mutantes. É preciso levar em conta o social, a cultura, a natureza, o humano, o não humano vivo e pulsante, o acaso, a percepção, a intuição, as subjetividades e as intersubjetividades presentes.

Se, por um lado, há uma pléiade de informações – por vezes falsas e contraditórias - à disposição de docentes e discentes, por outro lado, a construção de conhecimentos necessita de uma filtragem para identificar quais são as informações válidas para cada caso. Informações antagônicas, inclusive, podem servir de base para discussões e inferências que resultem em conhecimentos válidos e importantes para novas revelações.

Em arte, o inusitado pode ser poético.

4. Aprendizagem

Aprendizagem é um conceito complexo, com processos e dimensões nem sempre consensuais entre os diversos pesquisadores do assunto.

Segundo Illeris (2013), a aprendizagem integra dois processos: a) processo externo: interação entre indivíduo e seu ambiente social, cultural e material; b) processo psicológico interno de elaboração e construção. Envolve, ainda, três dimensões: conteúdo (o que é aprendido); incentivo (sensibilidade); interação (ação).

As condições internas de aprendizagem são características do aprendiz que influenciam as possibilidades de aprendizagem e estão envolvidas nos processos referentes a ela. ... As condições externas de aprendizagem são aspectos situados fora do indivíduo que influenciam as possibilidades e estão envolvidos nos processos de aprendizagem (Illeris, 2013, p.27).

Jarvis (2013) acrescenta que a aprendizagem é um fenômeno existencial, ou seja, um processo que perdura pela vida inteira, reforçando as condições internas e externas que influenciam em tempos, lugares e situações diferentes.

Habermas (2022) faz uma distinção criticamente importante entre a aprendizagem instrumental e a aprendizagem comunicativa. A aprendizagem instrumental diz respeito à aprendizagem envolvida em controlar ou manipular o ambiente, em melhorar o desempenho ou a capacidade de fazer previsões. Buscamos validação testando empiricamente opiniões apresentadas sobre a veracidade de uma afirmação – que algo é como pretende ser. A lógica evolutiva da aprendizagem instrumental é hipotético-dedutiva.

A aprendizagem comunicativa envolve entender o que as pessoas querem dizer quando se comunicam com alguém – em uma conversa, ou por outros meios, principalmente os que se dirigem a pessoas com algum espectro neurodivergente, ou com limitações físico-fisiológicas. Aprendizagem e comunicação estão interligadas, uma vez que sua característica é ser dialógica.

Atualmente temos à nossa disposição tecnologias que permitem tanto um salto de qualidade no atendimento individualizado para estudantes e professores, quanto a acomodação para a inércia da interação humana, deixando a cargo da tecnologia toda a tarefa informativa.

5. Contexto cultural

Teóricos da aprendizagem, a exemplo de Bruner (2013), consideram que a aprendizagem só é possível de acontecer em um contexto situado cultural, dependendo, inclusive, de recursos culturais. Assim, a preocupação dos docentes está não só nas técnicas e métodos específicos de ensino/aprendizagem, mas também na a construção de relações sociais favoráveis ao contexto sociocultural em que a aprendizagem possa ocorrer.

Nesse sentido, os modos simbólicos compartilhados por membros de uma comunidade cultural são a força motriz da aprendizagem, sendo preciso considerar o conjunto das informações integradamente com o complexo cultural. “Aprendizagem e pensamento estão sempre situados dentro do cenário cultural e sempre dependem da utilização de recursos culturais” (Bruner, 2023, p.191).

Da mesma forma que o território, o contexto cultural interfere na formação do indivíduo, assim como o indivíduo interfere na formação do contexto cultural. Seja por alguém reforçar conhecimentos já estabelecidos, seja por apresentar inovação em algum item de conhecimento ou modo de fazer, o contexto cultural se movimenta por fazeres e conheceres que se utilizam dos recursos materiais e sociais disponíveis em determinado contexto. Improvisação e invenção são necessárias nas situações de aprendizagem, tanto por engajarem mais facilmente aprendizes, quanto por desafiarem docentes a encontrar soluções inusitadas para as ocasiões inesperadas do contexto de ensino/aprendizagem no mundo pós-digital.

Se anteriormente havia a formação de docentes ideais para cada campo do conhecimento, que dominavam informação e métodos padronizados de ensino e de avaliação, no pós-digital isso é impossível. Precisamos de docentes que saibam buscar informações coerentes e confiáveis, que tenham pensamento crítico capaz de confrontar informações e debater possibilidades de saídas para os problemas apresentados, que consigam incentivar discentes a quererem aprender e que saibam compartilhar informações de conhecimentos já estabelecidos e apresentem possibilidades de construir novos conhecimentos. Não há docente “pronto”, pois não há situação de aprendizagem estática.

É importante incentivar a capacidade de criar estímulos à experimentação e aos diversos modos de comunicação internas e com interlocutores externos, tanto por palavras quanto por imagens, sons, gestos etc.

Também é importante lembrar que, quando não há aprendizagem do conteúdo que se espera em uma determinada situação, outra coisa foi aprendida em seu lugar e essa nova aprendizagem deve ser considerada. Sendo o processo de aprendizagem um momento de criação, nele emergem compreensões e pensamentos artísticos inusitados, que podem ser preciosos nas atividades de arte/educação.

A presença da denominada Inteligência Artificial – IA acarreta a inserção de novos desafios e incertezas, tanto no campo da produção artística quanto no de ensino/aprendizagem em arte. Todas as teorias que trabalham com limites biológicos, modificações comportamentais, transformação de estruturas cognitivas internas e das estruturas mentais que interagem com o meio podem ser questionadas, com a constatação de que algoritmos configuram outras formas de aprendizagem, uma vez que passam a fazer parte do contexto social, das atividades cotidianas, da maneira como nos organizamos, extrapolando as normas vigentes até então (Wenger, 2013).

A aprendizagem ao longo da vida é crucial não só em relação ao acompanhamento das constantes modificações tecnológicas, mas também quanto às maneiras de lidar com o não humano que apresenta grande similitude com o humano, e que habita seu território.

As estratégias de ensino/aprendizagem básicas (adaptação, crescimento, distinção e resistência) e as combinadas (estimulação, desafio, (re)desenho e (re)construção) indicadas por Wildemeersch e Stroobants (2013) passam a ter outra conotação, pois a colaboração humano-máquina não obedece a sequências padronizadas, nos casos de criação e de docência artísticas.

6. Colaboração ou interação

Uma discussão corrente é o uso da palavra “interação”, usada em referência à relação estabelecida com máquinas ou outros seres não humanos. A palavra “colaboração” é mais adequada, uma vez que interação supõe vontade consciente de ambos os lados, o que não é o caso dos não humanos.

A partir dessa premissa, é possível considerar que possa haver algum nível de interação entre máquinas e humanos? Ou é melhor considerar que o que acontece é colaboração? Se interação supõe compartilhamento intencional e consciente de ideias e de discussões, em que as partes concordam em expor pontos de vista e chegar a um denominador comum, pode-se dizer que a máquina tem a intenção nesse processo? Se colaboração é o trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas, podendo-se considerar que o que as máquinas oferecem são dados compilados a partir de inserções de humanos, pode-se considerar que o que acontece entre máquinas e humanos é colaboração.

Escaño (2021) indica que:

Desde la perspectiva de Schultz (2007), el factor humano en el de un pensamiento colaborativo entre organismos y máquinas, en donde es necesario explotar las capacidades de conjuntos organizados, lo que incluye sistemas inteligentes, cuya combinatoria se da entre máquinas de computación y humanos (pp. 104-105).

Hernández García et al. (2023) indicam que

[...] sistemas simbólicos que revisten a los procesos de la cultura ... se relacionan con los comportamientos y las herencias genéticas ligadas al pensamiento creativo y a largas líneas de tiempo” (p.65), resaltando que “la neuroplasticidad, que ocurrió y ocurre en el Homo sapiens, plantea una propuesta de coevolución entre el gen y la cultura (p.67).

• 40

7. Memória, criatividade e aprendizagem

Fayga Ostrower (1987) traz importante contribuição aos estudos e pesquisas sobre ensino/aprendizagem de arte, com suas considerações sobre memória, criatividade e aprendizagem, destacando que:

Os processos de memória se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados, embora os fatos possam ser lembrados. É o caso de conteúdos de ordem afetiva e de estados de ânimo, alegria, tristeza, medo, que caracterizariam determinadas situações de vida do indivíduo (p.19).

A memória retém dados que estão interligados com vivências, ou seja, o que é experenciado e vivido tem mais possibilidade de ser retido pelos mecanismos da memória e poder ser resgatado em ocasiões similares ou até dissimilares que reavivam experiências anteriores. Embora o termo “experiência” esteja sendo usado atualmente de forma indiscriminada, como algo pelo qual passamos, mesmo que ligeiramente, em Arte consideramos que, como diz Larrosa Bondía (2002), experiência é o que nos atravessa e, como diz Dewey (2010), é algo que nos consome totalmente, ou seja, quando estamos em experiência estamos totalmente envolvidos no que está nos acontecendo, não importando o que se passa ao redor.

Segundo Ostrower (1987), memória e percepção têm modos similares de ordenar as vivências do passado, articulando lembranças, pensamentos, imaginações e acontecimentos. Essas ordenações são relativas a atividades marcantes ocorridas na vida pregressa. A autora considera que nossa memória é não-factual, é “uma memória de vida vivida. Sempre com novas interligações e configurações, aberta às associações”. A autora conclui que “Daí presumir-se que a atividade desempenhe um papel fundamental em processos de aprendizagem” (Ostrower, 1987, p.19).

8. Cognição inventada e cognição inventiva

Maturana (2001) contribui com o entendimento da identificação de seres humanos e não humanos, ao definir que estrutura e organização são os itens primordiais para essa identificação. Segundo o autor, na estrutura, os componentes e as relações entre eles constituem um sistema particular. A estrutura tem que satisfazer as relações da organização.

A organização de alguma coisa é o conjunto de relações que devem existir ou que têm que ser satisfeitas para que essa coisa exista. Refere-se às relações que definem a identidade de um sistema. Na organização não há referência a componentes.

A organização é necessariamente uma invariante. Pode haver mudanças estruturais sem perda de organização e há mudanças estruturais com conservação ou sem conservação de organização. A conservação ou não conservação de organização é definida pelo critério de validação do observador. Qualquer mudança estrutural com perda de organização é uma desintegração (Maturana, 2001).

Com base nessas considerações, Lanznaster (2018) indica que podemos considerar que há dois tipos de cognição: cognição inventada e cognição inventiva.

“A cognição inventada é aquela que é possível ser criada pelo homem e implantada em máquinas, computadores, robôs e nos humanos.” É “a cognição computacional, robótica, tecnológica ou a cognição humana formatada apenas por input de informações ou programas”. Precisa de organização e estrutura bem definidas e delimitadas para que o sistema funcione adequadamente. Isto vale tanto para humanos quanto para máquinas ou robôs.

“A cognição inventiva é aquela que é entendida como potência de diferir de si mesma, se processa por princípios, por divergência, realiza bifurcações em seu trajeto e não é previsível” (Lanznaster, 2018). Precisamos de cognição inventiva para conseguir viver, inventar, dar respostas inéditas a situações antigas e criativas em um mundo cada vez mais complexo. A cognição inventiva é o diferencial, por definir a prioridade nas ações da vida na atualidade e no futuro.

Pode-se acrescentar, ainda, a cognição imaginativa, na qual são acionados estudos sobre Arte e seu ecossistema, metáfora, processos subjetivação, experiência, imaginação e afecção. Trabalha-se originalidade como algo da origem do sujeito e cognição como criação, uma vez que a atividade cognitiva se dá na relação entre o original do sujeito e as possibilidades de apreensão do que se encontra no ecossistema. Considera-se que o espaço da imaginação é o espaço propício para a construção de conhecimentos, sendo esta uma ação corpórea. Para que essa ação seja possível, há que se levar em conta a implicância imbricada de intenção e de relação do sujeito com a informação. “Os conhecimentos são construídos socialmente, mas dependem de um movimento interno do sujeito” (Pimentel, 2013).

9. Cognição e tecnologias

Galimbert, apud Quaresma (2016), considera que “longe de ser algo alheio a nós mesmos, as técnicas e tecnologias são de fato a nossa própria natureza, já que as fazemos, dia após dia, mas, de igual maneira, elas também nos fazem, num só movimento de reciprocidade”.

A tecnologia já obtém rapidamente grandes volumes de dados e informações, bem como é capaz de interligá-los. A cognição inventiva mantém constantemente a atualização.

A inteligência artificial busca alcançar a cognição inventiva, mas, para que isso se realize, precisa conseguir realizar capacidades humanas, tais como: operar por princípios, com sensibilidade e criatividade; realizar divergência, bifurcações; realizar invenção de problemas, se reinventar; se atualizar, criar novas ideias; responder imediatamente às perturbações constantes e inéditas que a vida nos impõe para resolver questões; fazer avaliação imediata da aplicação de novas medidas conforme uma situação específica e apresentar reação emocional.

O que falta ao cognitivismo computacional é o devir, inventar problemas, sensibilidade, avaliar, criar, resolver, dar uma resposta nova e adequada a uma perturbação ou a um problema específico e imediato. Isso é próprio do humano, ao acionar a cognição imaginativa, e dos seres vivos, em cada particularidade de vida, ao acionar a cognição inventiva.

Criatividade e imaginação têm sido os dois campos de ação humana mais citados como sendo por excelência da Arte. Considerando que tanto a criatividade quanto a imaginação precisam ser exercitadas pelos humanos para que estejam presentes em processos artísticos, é preciso explorar como se dão as possíveis relações entre criatividade e imaginação e as tecnologias de inteligência artificial no ensino/aprendizagem de arte e em arte/educação.

• 42

10. Criatividade Artificial

O conceito de ‘criatividade artificial’ é defendido por Hernández García et al. (2021), alegando que é necessário ter “especial atención aquella posibilidad de observar creatividad en los sistemas artificiales, como surgimiento de procesos de virtualidad y emergencia en la información computacional” (p.18). Eles partem do princípio de que há interação entre sistemas vivos e sistemas artificiais.

Mas se, conforme Maldonado (2005, p.101), citado por Hernández García et al. (2021), “Heurística é o estudo da descoberta e da invenção, por meio de caminhos devidos à reflexão e não ao acaso” (p.34). Podemos dizer que há “reflexão” por parte de máquinas,

ou a criatividade se apresenta na relação em que humanos se apropriam da colaboração de não humanos?

Pode-se dizer que a cognição maquinica é a cognição inventada, que necessita da cognição inventiva para elaborar criativamente. Ou seja, a inteligência artificial gera obras, mas não cria, no estrito conceito do que seja criação artística. A poiesis – assim como a autopoiesis – é característica de seres vivos (humanos e não humanos). Até o momento, 2025, ou consideramos que a criatividade é especificamente de seres vivos e que há um caminho a ser trilhado para que talvez a inteligência artificial venha a ser autopoética e, portanto, possa criar, ou delegamos para os não humanos tudo o que temos de humano e passaremos a não fazer diferença com nossa presença no mundo.

O que resta, então, é integrar as conquistas tecnológicas pós-digitais à nossa vida, com responsabilidade, e atuar no ensino/aprendizagem de arte e na arte/educação em colaboração consciente, nos atualizando constantemente.

Nesse escopo, Escaño (2022) chama a atenção para a importância do olhar na sociedade contemporânea:

[...] el ojo se constituye como el gran umbral de entrada sensorial y construcción cultural en nuestra sociedad postdigital, donde el ojo se alía con la pantalla, y a su vez con la cámara detrás de esa pantalla (y esta, a su vez, es cómplice del otro ojo que nos mira tras esa cámara). ... El ojo, un influyente demiurgo en nuestra sociedad red, globalizada y globalizante, capaz de generar mundos para que sean habitados por todos, como viajeros de tiempos y espacios. El ojo es el dispositivo biopolítico más poderoso en la configuración, discriminación, selección, organización y creación de nuestra realidad, de nuestra identidad y pensamiento tanto individual como colectivo.

Atuar na formação de docentes para a educação do olhar é tarefa complexa e também precisa ser contínua. É preciso pensar nas possibilidades de extrapolar fronteiras sem perder a essência; considerar a herança sem abrir mão do inédito; construir conhecimentos em arte sem abrir mão da arte; praticar o ensino/aprendizagem em Artes e a Arte/Educação na plenitude do imbricamento integração social e cognitiva sem perder a *poiesis*; considerar cognição como criação

É via metáfora, na tensão entre imaginação e imagem, que acontece a construção de conhecimentos, ou seja, a aprendizagem. Importa considerar, ainda, que arte também é tensão, provocação. A instância do espaço imaginativo precisa ser considerada como espaço de conhecimentos, não como espaço de ocorrências do acaso, mas espaço propício à aprendizagem.

Arte é uma construção humana que envolve relações com os ecossistemas cultural, socioeconômico, histórico e político. É a experiência dos sujeitos que se faz coletiva.

Toda ação praticada numa experiência modifica quem a pratica e quem a sofre. O ensino/aprendizagem em arte e a arte/educação podem desarticular identidades estáveis do passado, mas também podem abrir a possibilidade de novas articulações, a criação de novas identidades e a constituição de novos sujeitos, sem que se perca ou se congele a herança cultural.

O ensino/aprendizagem em Arte pode ser (re)pensado ao mesmo tempo em que é elaborado. Arte envolve um processo em construção de experiência humana coletiva que influencia e é influenciada preserva a herança cultural sem fazer dela um bloco estanque, (re)pensa enquanto elabora possibilita novas articulações faz do ensinar/aprender arte um momento especial de criação.

São muitos os desafios; alguns são individuais, outros grupais e outros gerais. É necessário, portanto, haver preparação de docentes não só no campo específico de atuação em arte, mas também nas inter-relações entre campos de conhecimento e as intercorrências da pós-digitalidade. Como diz Escaño (2022): “a ação poética é em si uma

ação plural... o mundo é aquele tempo e aquele lugar que acontecem por meio da interação sensível, da intersubjetividade e da intercriatividade" (p.33).

A sabedoria está em saber escolher como aprender. É preciso ter a capacidade de sensibilidade, criação, invenção e reinvenção, já que o mundo pós-digital, em todos os seus territórios, requer uma reinvenção constante.

Referências

- Ancestralidades. (s.d.). *Território*. <https://www.ancestralidades.org.br/termos-e-conceitos/territorio>
- Bruner, J. Cultura, mente e educação. (2013). En K. Illeris (Org.), *Teorias contemporâneas de aprendizagem* (pp. 187-198). Penso.
- Corrêa Xakriabá, C. N. (2019). *O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Brasília]. Repósitorio Institucional da UNB.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (S. Rolnik, Trans). Ed. 54. (Trabajo original publicado en 1980).
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Martins Fontes.
- Escaño, C. (2022). *Pedagogías de la mirada*. Editorial Dykinson.
- Habermas, J. (2022). Teoria da ação comunicativa – Volume I: Racionalidade de ação e racionalização social. Editora UNESP.
- Hernández García, I., Niño Bernal, R. y Hernández-García, J. (2021). *Estética poshumana: interacción entre sistemas naturales y artificiales*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Illeris, K. (2013) Uma compreensão abrangente sobre aprendizagem humana. En K. Illeris (Org.), *Teorias contemporâneas de aprendizagem* (pp. 15-30). Penso.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., y Hayes, S. (2018). Postdigital Science and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Laznaster, N. (1 de enero de 2018). *A cognição inventiva e a cognição inventada*. Linkedin. www.linkedin.com/pulse/cognição-inventiva-e-inventada-nívia-laznaster/?originalSubdomain=pt
- Moret, D. (7 de octubre de 2019). *7 consejos para pedir una hipoteca*. Rastreator. <https://www.rastreator.com/hipotecas/consejos/pedir-una-hipoteca.aspx>
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Editora da UFMG.
- Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação*. Vozes.
- Pimentel, L. G. (2013). Cognição Imaginativa. *PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA UFMG*, 6(3), 96-104. <https://doi.org/10.35699/2238-2046..15640>

- Quaresma, A. (2016). *O humano na idade técnica. Entrevista com o professor Umberto Galimberti.*
- Santos, M. (2005). O retorno do território. En *OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16* (pp. 251-261). CLACSO.
- Wenger, E. (2013). Uma teoria social da aprendizagem. En K. Illeris (Org.), *Teorias contemporâneas de aprendizagem* (pp. 246-257). Penso.
- Wildemeersch, D. y Stroobants, V. (2013) Aprendizagem transacional e facilitação reflexiva: o caso da aprendizagem para o trabalho. En K. Illeris (Org.), *Teorias contemporâneas de aprendizagem* (pp. 258-274). Penso.

Agradecimentos

A presente edição nº 13, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PÓS-DIGITAL, é um dossiê temático vinculado ao Projeto EDARCLUSION de P&D+i (PID2021-127124OB-I00), “Educação Artística Inclusiva Online: desenvolvimento e avaliação de um modelo integral de formação docente via MOOC”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ e pelo “FEDER – Uma maneira de fazer a Europa.”