

O que ainda vale a pena ensinar? Reflexões sobre criação, conhecimento e formação humana nas áreas criativas contemporâneas

What is still worth teaching? Reflections on creation, knowledge and human formation in contemporary creative fields

¿Qué sigue valiendo la pena enseñar? Reflexiones sobre creación, conocimiento y formación humana en las áreas creativas contemporâneas

DOI: 10.5965/259446301032026e9072

Charles Ricardo Leite da Silva

Universidade Federal de Pernambuco

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2664342528760612>. Orcid: 0000-0003-4849-3361.

Scopus: 60415638700. E-mail: charles.leite@ufpe.br



Licenciante: Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Copyright: © 2026 pelos autores.

Submetido em: 24/06/2026

Aprovado em: 12/09/2026

Publicado em: 01/10/2026

Resumo

As transformações tecnológicas intensificadas pela expansão das tecnologias digitais e pela popularização da inteligência artificial generativa vêm produzindo mudanças significativas nos modos de criar, aprender, ensinar e compartilhar conhecimento. Nas áreas criativas — compreendendo campos como Artes Visuais, Design, Moda e Arte e Tecnologia — essas mudanças desafiam concepções tradicionais sobre autoria, criatividade, produção cultural e formação profissional. Diante desse cenário, este artigo propõe discutir a seguinte questão: o que ainda vale a pena ensinar nas áreas criativas contemporâneas? O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter analítico e ensaístico, fundamentada em revisão bibliográfica e em reflexões produzidas a partir da experiência docente do autor em diferentes contextos de formação superior. O argumento central sustenta que a principal transformação em curso não reside na substituição do trabalho docente pelas tecnologias, mas na redefinição do papel da docência diante de um cenário marcado pela abundância informacional, pela automatização crescente dos processos técnicos e pela reconfiguração das práticas criativas. Defende-se que o ensino nas áreas criativas se desloca progressivamente da transmissão de conteúdos para práticas de mediação cultural orientadas à construção de sentido, ao desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação, da sensibilidade estética, da reflexão ética e da capacidade de formular problemas relevantes. Conclui-se que a inovação mais significativa para a educação não está nas tecnologias em si, mas na reafirmação da dimensão humana da formação em contextos crescentemente mediados por sistemas inteligentes.

Palavras-chave: Docência. Inteligência Artificial. Formação Humana.

Abstract

Technological transformations intensified by the expansion of digital technologies and the popularization of generative artificial intelligence have significantly changed the ways of creating, learning, teaching and sharing knowledge. In creative fields — including Visual Arts, Design, Fashion and Art and Technology — these changes challenge traditional understandings of authorship, creativity, cultural production and professional education. In this context, this article addresses the following question: what is still worth teaching in contemporary creative fields? The study adopts a qualitative, analytical and essay-based approach grounded in bibliographic review and reflections derived from the author's teaching experience in different higher education contexts. The central argument is that the most significant

transformation underway does not concern the replacement of teaching by technology, but the redefinition of the role of teaching in a context marked by informational abundance, increasing automation of technical processes and the reconfiguration of creative practices. The article argues that education in creative fields progressively shifts from content transmission toward practices of cultural mediation aimed at meaning-making and at developing critical thinking, imagination, aesthetic sensitivity, ethical reflection and the ability to formulate relevant problems. It concludes that the most meaningful educational innovation lies not in technologies themselves, but in reaffirming the human dimension of education in increasingly technology-mediated environments.

Keywords: Teaching. Artificial Intelligence. Human Formation.

Resumen

Las transformaciones tecnológicas intensificadas por la expansión de las tecnologías digitales y la popularización de la inteligencia artificial generativa han producido cambios significativos en las formas de crear, aprender, enseñar y compartir conocimiento. En las áreas creativas –incluyendo Artes Visuales, Diseño, Moda y Arte y Tecnología– estos cambios cuestionan concepciones tradicionales sobre autoría, creatividad, producción cultural y formación profesional. Frente a este escenario, este artículo plantea la siguiente pregunta: ¿qué sigue valiendo la pena enseñar en las áreas creativas contemporáneas? El estudio adopta un enfoque cualitativo, analítico y ensayístico, fundamentado en revisión bibliográfica y en reflexiones derivadas de la experiencia docente del autor en distintos contextos de educación superior. El argumento central sostiene que la principal transformación en curso no reside en la sustitución de la docencia por tecnologías, sino en la redefinición del papel del docente en un contexto marcado por la abundancia informacional, la automatización creciente de los procesos técnicos y la reconfiguración de las prácticas creativas. Se sostiene que la enseñanza en las áreas creativas se desplaza progresivamente de la transmisión de contenidos hacia prácticas de mediación cultural orientadas a la construcción de sentido y al desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación, la sensibilidad estética, la reflexión ética y la capacidad de formular problemas relevantes. Se concluye que la innovación educativa más significativa no está en las tecnologías en sí mismas, sino en reafirmar la dimensión humana de la formación en contextos crecientemente mediados por sistemas inteligentes.

Palabras clave: Docencia. Inteligencia Artificial. Formación Humana.

1 Introdução

Nas primeiras décadas do século XXI, as tecnologias digitais passaram a ocupar um lugar central nos processos de criação, circulação e compartilhamento do conhecimento. A expansão da internet, das plataformas digitais e, mais recentemente, dos sistemas de inteligência artificial generativa, tem produzido transformações significativas nos modos de aprender, ensinar, pesquisar e criar. Nas áreas criativas, tais mudanças assumem contornos ainda mais complexos, uma vez que atingem diretamente atividades tradicionalmente associadas à imaginação, à autoria, à expressão estética e à produção cultural.

A possibilidade de gerar imagens, textos, vídeos, modelos tridimensionais e projetos por meio de sistemas computacionais suscita questionamentos sobre o futuro das profissões criativas e, particularmente, sobre os processos formativos que historicamente sustentaram esses campos de atuação. Em cursos de Artes Visuais, Design, Moda e áreas afins, cresce a necessidade de refletir não apenas sobre o uso de novas ferramentas, mas sobre o próprio significado de formar sujeitos criativos em uma sociedade marcada pela crescente automatização da produção simbólica.

Nesse contexto, este artigo propõe uma reflexão sobre a seguinte questão: o que ainda vale a pena ensinar nas áreas criativas contemporâneas? A partir de uma abordagem analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e em experiências docentes desenvolvidas na graduação em Design, no ensino das Artes Visuais, em cursos de especialização em Arte e Tecnologia e na orientação de pesquisas acadêmicas, argumenta-se que a principal transformação em curso não está relacionada à substituição do professor pelas tecnologias, mas à redefinição do papel da docência diante de um cenário de abundância informacional e crescente complexidade cultural.

2 A docência nas áreas criativas como prática de transmissão cultural

A docência nas áreas criativas ocupa uma posição singular no contexto da educação superior. Diferentemente de campos cuja formação está fortemente vinculada à transmissão de conhecimentos estabilizados, disciplinas como Artes Visuais, Design e Moda articulam simultaneamente

saberes técnicos, processos criativos, repertórios culturais, valores simbólicos e formas específicas de compreender e intervir na realidade.

Essa característica faz com que a atividade docente nesses campos não possa ser reduzida ao ensino de ferramentas ou procedimentos. O ensino da criação envolve necessariamente a transmissão de modos de ver, interpretar e atribuir sentido ao mundo. Trata-se de um processo que articula memória cultural e inovação, tradição e experimentação, continuidade e ruptura.

Arendt (2016) argumenta que a educação representa o momento em que uma geração assume responsabilidade pelo mundo diante daqueles que chegam a ele. Segundo a autora, educar implica introduzir os mais jovens em uma herança cultural construída historicamente, ao mesmo tempo em que se reconhece sua capacidade de transformá-la. Nas áreas criativas, essa tensão é particularmente evidente, uma vez que a inovação depende justamente do conhecimento acumulado das tradições que a antecedem.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Margolin (2007), para quem o design deve ser entendido como uma prática social e cultural, e não apenas como atividade técnica voltada à produção de artefatos. Para o autor, os designers participam da construção de significados que orientam a experiência humana, tornando-se agentes ativos na constituição da cultura contemporânea. Consequentemente, a formação desses profissionais exige mais do que competências instrumentais: requer a capacidade de compreender criticamente os sistemas sociais, culturais e tecnológicos nos quais atuam.

Bonsiepe (2011) amplia essa discussão ao defender um humanismo projetual comprometido com a emancipação dos sujeitos. Em contraposição a perspectivas tecnocráticas do design, o autor sustenta que a atividade projetual deve contribuir para ampliar a autonomia humana diante dos sistemas técnicos e econômicos. Sob essa perspectiva, a docência assume uma dimensão política, uma vez que participa da formação de profissionais capazes de intervir criticamente na realidade.

A mesma preocupação aparece em Krippendorff (2006), ao afirmar que o design deve ser compreendido como uma atividade de produção de

sentidos. Segundo o autor, os artefatos não possuem significados intrínsecos; seus sentidos emergem das relações estabelecidas pelos indivíduos e pelas comunidades que os utilizam. Ensinar design, portanto, significa também ensinar a interpretar contextos culturais complexos e a compreender os processos pelos quais os significados são construídos socialmente.

Desse modo, a docência nas áreas criativas configura-se como uma prática de transmissão cultural que ultrapassa a simples circulação de informações. Seu objetivo fundamental consiste em formar sujeitos capazes de compreender criticamente a cultura, participar de sua transformação e produzir novas formas de significado em contextos historicamente situados.

3 Da escassez à abundância informacional

Ao longo de grande parte da história da educação formal, o acesso à informação constituiu um recurso relativamente escasso e desigualmente distribuído. Livros, bibliotecas, arquivos, centros de pesquisa e instituições de ensino concentravam parcela significativa dos conhecimentos socialmente legitimados, tornando-se espaços privilegiados de produção, preservação e circulação do saber. Nesse contexto, professores, pesquisadores e instituições educacionais ocupavam uma posição central como mediadores do acesso ao conhecimento, uma vez que detinham não apenas os conteúdos, mas também os meios materiais e simbólicos necessários para sua disseminação.

Entretanto, a escassez informacional nunca foi uma condição neutra. Em países marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, como o Brasil, o acesso ao conhecimento esteve historicamente condicionado por fatores relacionados à classe social, à renda, ao capital cultural, à localização geográfica, à escolarização e às múltiplas formas de exclusão social. O conhecimento, longe de constituir um recurso universalmente acessível, configurava-se como um capital distribuído de maneira desigual entre grupos sociais distintos. Sob essa perspectiva, a própria educação pode ser compreendida como um campo atravessado por disputas relacionadas ao acesso, à legitimação e à circulação dos saberes.

As transformações tecnológicas ocorridas a partir do final do século XX alteraram significativamente esse cenário. A expansão da internet, das redes digitais e dos dispositivos móveis ampliou de maneira sem precedentes as possibilidades de acesso à informação, reduzindo barreiras geográficas e temporais que historicamente limitavam a circulação do conhecimento. Conteúdos educacionais, científicos, culturais e artísticos passaram a ser disponibilizados em escala global, permitindo que indivíduos localizados em diferentes contextos sociais pudessem acessar um volume crescente de informações anteriormente restrito a determinados grupos ou instituições.

Nesse processo, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) assumiram papel estratégico na reorganização das formas de produção, compartilhamento e apropriação do conhecimento. Alonso et al. (2014, p. 155) definem essas tecnologias como o resultado da integração entre recursos informáticos e sistemas de telecomunicações desenvolvidos ao longo da segunda metade do século XX, capazes de ampliar significativamente as possibilidades de interação, comunicação e circulação de informações. Mais do que ferramentas técnicas, as TDICs constituem infraestruturas sociotécnicas que transformam práticas culturais, modos de aprendizagem e formas de participação social.

As próprias políticas educacionais brasileiras passaram a reconhecer a relevância dessas tecnologias para os processos formativos. As Diretrizes Curriculares Nacionais destacam que as tecnologias da informação e comunicação devem ser compreendidas como parte de um contínuo histórico de recursos educacionais que inclui desde instrumentos tradicionais, como livros e materiais impressos, até ambientes digitais complexos. Nesse sentido, o documento afirma que essas tecnologias podem “apoiar e enriquecer as aprendizagens” e favorecer o desenvolvimento de formas mais intensas de interatividade e produção de linguagens (Brasil, 2013, p. 25).

Todavia, compreender as transformações contemporâneas apenas como um processo de ampliação do acesso à informação seria uma simplificação excessiva. Como observa Castells (2022), a emergência da sociedade em rede não representa apenas uma mudança tecnológica, mas uma profunda reconfiguração das estruturas sociais, econômicas e culturais. As redes

digitais tornam-se o principal ambiente de circulação de informações, reorganizando as formas pelas quais indivíduos produzem conhecimento, constroem relações sociais e participam da vida pública.

Nesse contexto, o problema central deixa de ser a obtenção da informação e passa a envolver sua seleção, interpretação, validação e contextualização. O acesso, embora continue sendo uma questão relevante, já não é suficiente para garantir processos significativos de aprendizagem ou formação cultural. A abundância informacional produz novos desafios cognitivos relacionados à capacidade de navegar criticamente em ecossistemas cada vez mais complexos e saturados de dados.

Essa questão é particularmente enfatizada por Morin (2011), ao argumentar que um dos grandes problemas da contemporaneidade reside na crescente fragmentação dos conhecimentos. Segundo o autor, os sistemas educacionais tendem a compartimentalizar saberes e a privilegiar abordagens especializadas, dificultando a compreensão das relações entre os fenômenos. Em consequência, o aumento da quantidade de informações disponíveis não conduz necessariamente à ampliação da compreensão da realidade. Pelo contrário, pode gerar dispersão, superficialidade e dificuldades para estabelecer conexões significativas entre diferentes campos do conhecimento.

As reflexões de Han (2022) ampliam essa análise ao destacar que a sociedade contemporânea enfrenta uma condição de saturação informacional sem precedentes. Para o autor, o excesso de dados, imagens e mensagens produz um ambiente caracterizado pela aceleração contínua dos fluxos comunicacionais, reduzindo os espaços destinados à contemplação, à reflexão e à elaboração crítica. O problema contemporâneo deixa de ser a ausência de informação e passa a ser a incapacidade de atribuir significado ao volume crescente de conteúdos que circulam diariamente.

Paradoxalmente, a abundância informacional não elimina as desigualdades relacionadas ao conhecimento. Pelo contrário, produz novas formas de exclusão associadas à capacidade de interpretar, selecionar e avaliar criticamente as informações disponíveis. Em um cenário marcado pela proliferação de conteúdos digitais, algoritmos de recomendação,

plataformas de compartilhamento e sistemas de inteligência artificial, a competência mais relevante deixa de ser o simples acesso à informação e passa a envolver a construção de critérios para sua análise e utilização.

Nas áreas criativas, essa condição manifesta-se de maneira particularmente evidente. Estudantes de Artes, Design e Moda possuem hoje acesso imediato a um volume praticamente ilimitado de referências visuais, bancos de imagens, portfólios, tutoriais, cursos online e conteúdos produzidos por sistemas de inteligência artificial. Entretanto, a disponibilidade de referências não garante, por si só, a formação de repertórios culturais consistentes nem o desenvolvimento da capacidade crítica necessária para interpretar, contextualizar e ressignificar essas informações.

O desafio contemporâneo, portanto, não consiste apenas em democratizar o acesso aos conteúdos, mas em formar sujeitos capazes de transformar informação em conhecimento e conhecimento em compreensão crítica da realidade. Em um contexto caracterizado pela abundância informacional e pela crescente automatização da produção de conteúdos, a educação torna-se menos um processo de transmissão de informações e mais uma prática de mediação cultural orientada à construção de sentido. É justamente nesse deslocamento que se inscrevem alguns dos principais desafios da docência nas áreas criativas contemporâneas.

4 Da escassez à abundância informacional

O surgimento de sistemas de inteligência artificial capazes de produzir textos, imagens, vídeos, músicas e propostas projetuais constitui um dos fenômenos mais expressivos da cultura contemporânea. Mais do que representar uma inovação tecnológica, trata-se de uma transformação que atravessa categorias historicamente associadas à experiência humana, como criatividade, autoria, imaginação, originalidade e produção de conhecimento, produzindo deslocamentos importantes nos modos pelos quais compreendemos a criação e seus processos formativos.

Durante grande parte da modernidade, a criatividade foi concebida como uma capacidade eminentemente humana, associada à subjetividade, à expressão individual e à possibilidade de produzir algo novo a partir da

experiência vivida. Essa concepção foi amplamente fortalecida pelas tradições artísticas ocidentais e por teorias da criação que colocavam o sujeito criador em posição central. A figura do autor passou a ocupar lugar privilegiado como origem do gesto criativo e como responsável pela atribuição de sentido às obras produzidas.

A expansão recente dos sistemas generativos desafia parte dessas premissas ao demonstrar que determinados procedimentos tradicionalmente associados à criação humana, como recombinação de referências, síntese formal e geração de alternativas visuais e textuais, podem ser reproduzidos por modelos computacionais treinados sobre grandes volumes de dados. Entretanto, acredita-se que interpretar esse fenômeno exclusivamente como substituição do humano pela máquina conduz a uma leitura limitada do problema.

Como argumenta Manovich (2020), a cultura digital contemporânea não deve ser compreendida em termos de oposição entre capacidades humanas e computacionais, mas como um ambiente de coprodução contínua. A produção cultural passa a ocorrer em ecossistemas híbridos nos quais decisões humanas, repertórios culturais e operações algorítmicas tornam-se progressivamente interdependentes. Nessa perspectiva, o debate desloca-se da pergunta sobre se as máquinas criam para uma questão mais complexa: como os processos criativos se transformam quando deixam de ser exclusivamente humanos?

Essa interpretação encontra forte aproximação com as reflexões de Vilém Flusser, que antecipou, ainda nas décadas finais do século XX, parte das tensões hoje observadas no contexto da inteligência artificial. Para o autor, os aparatos técnicos não devem ser entendidos como instrumentos externos ao sujeito, mas como extensões que passam a integrar os próprios modos humanos de perceber e agir.

Segundo Flusser (1983, p. 23), “as ferramentas [...] são extensões dos órgãos humanos: dentes, dedos, mãos, braços e pernas estendidos”. O desenvolvimento tecnológico não representaria, portanto, uma ruptura entre humano e técnica, mas uma continuidade histórica dos processos de ampliação das capacidades humanas.

Flusser (1983, p. 30–31) aprofunda essa provocação ao afirmar que “todos os aparelhos (não apenas os computadores) são [...] inteligências artificiais”. Essa formulação torna-se particularmente instigante quando observada à luz dos sistemas contemporâneos de inteligência artificial generativa. Se toda tecnologia pode ser compreendida como extensão das capacidades humanas, talvez o problema contemporâneo não esteja propriamente na emergência de inteligências artificiais, mas na crescente dificuldade de reconhecer como nossas formas de pensar, imaginar e criar já se encontram profundamente mediadas por dispositivos técnicos.

Sob essa perspectiva, a criatividade não desaparece diante da tecnologia. Ela se reorganiza. Criar passa a envolver não apenas produzir diretamente formas e conteúdos, mas operar criticamente dentro das possibilidades abertas e, simultaneamente, limitadas pelos sistemas técnicos disponíveis. Essa mudança produz consequências profundas para os campos do Design, das Artes e da Moda. Historicamente, grande parte da formação nessas áreas esteve associada ao desenvolvimento de competências relacionadas à representação visual, ao domínio técnico e à materialização formal das ideias. Entretanto, quando sistemas computacionais passam a executar parte dessas operações com velocidade e sofisticação crescentes, torna-se necessário reconsiderar quais dimensões permanecem centrais para os processos formativos.

Nesse contexto, as contribuições de Cross (2006) tornam-se particularmente relevantes. Ao discutir as especificidades do pensamento projetual, o autor argumenta que a singularidade do Design não reside prioritariamente na resolução de problemas, mas na capacidade de formulá-los. Diferentemente dos modelos científicos centrados na descoberta de regularidades ou das abordagens exclusivamente expressivas da criação artística, o pensamento projetual opera por meio da construção de possibilidades, da elaboração de cenários e da definição de futuros desejáveis.

Essa compreensão desloca novamente o foco do debate. O problema não consiste apenas em avaliar a qualidade técnica dos conteúdos produzidos por sistemas inteligentes, mas em compreender quem define os problemas relevantes, estabelece critérios de julgamento, reconhece implicações éticas e atribui significado às alternativas geradas.

A criação permanece, portanto, vinculada à capacidade de interpretação. Ao mesmo tempo, a incorporação dessas tecnologias ocorre em um ambiente caracterizado pela aceleração contínua da circulação de informações. Han (2022) argumenta que a sociedade contemporânea enfrenta um regime de saturação informacional no qual a abundância de estímulos reduz as condições necessárias para a reflexão crítica e para experiências mais profundas de elaboração. Essa observação torna-se especialmente relevante para as áreas criativas. Se imagens, textos e soluções projetuais podem ser produzidos instantaneamente, o valor da criação desloca-se progressivamente da execução técnica para a construção de significado. A questão deixa de ser apenas produzir mais e passa a envolver compreender melhor.

Nesse cenário, a imaginação humana não perde importância. Pelo contrário, torna-se ainda mais necessária. Quanto mais automatizados se tornam os processos de produção, maior passa a ser a demanda por sujeitos capazes de interpretar criticamente resultados, reconhecer condicionantes históricos e culturais, formular perguntas significativas e construir sentidos que escapem à mera reprodução estatística de padrões existentes.

Dessa forma, a questão central para a educação nas áreas criativas não é determinar se as máquinas podem criar, mas compreender quais capacidades humanas se tornam mais relevantes quando a produção técnica passa a ser compartilhada com sistemas inteligentes. Nesse novo cenário, formar criadores significa cada vez menos ensinar ferramentas e cada vez mais cultivar repertório cultural, pensamento crítico, imaginação, sensibilidade ética e capacidade de formular problemas relevantes, competências que permitem transformar informação em conhecimento e conhecimento em ação criativa socialmente situada.

5 Experiências docentes entre artes, design e tecnologia

As reflexões desenvolvidas neste artigo não emergem exclusivamente da revisão bibliográfica ou da observação abstrata das transformações tecnológicas contemporâneas. Elas são produzidas a partir de experiências situadas de docência desenvolvidas em diferentes contextos de formação nas áreas criativas — especialmente no ensino superior em Design, em

experiências relacionadas às Artes Visuais, na formação lato sensu em Arte e Tecnologia e na orientação de pesquisas acadêmicas. Mais do que constituírem relatos autobiográficos, essas experiências são compreendidas aqui como espaços privilegiados de observação das tensões contemporâneas entre criação, conhecimento e cultura.

Parte-se do entendimento de que a docência constitui também uma prática de investigação. Schön (2000) argumenta que profissionais atuantes em contextos complexos produzem conhecimento na própria ação, por meio de processos contínuos de reflexão sobre suas práticas. Sob essa perspectiva, o exercício docente não se limita à aplicação de teorias previamente estabelecidas, mas envolve produção de interpretações capazes de iluminar transformações em curso.

Nos contextos observados, uma das mudanças mais evidentes refere-se ao deslocamento da relação dos estudantes com o conhecimento. Enquanto em períodos anteriores grande parte do esforço formativo concentrava-se na busca por referências e informações especializadas, atualmente observa-se um cenário caracterizado pela superabundância de conteúdos disponíveis instantaneamente.

Na formação em Design, essa mudança manifesta-se no acesso contínuo a bancos de imagens, plataformas de compartilhamento de projetos, sistemas de prototipagem digital e ferramentas generativas capazes de produzir rapidamente alternativas formais e soluções visuais. Em princípio, esse cenário poderia sugerir ampliação das possibilidades criativas. Entretanto, observa-se que a disponibilidade ampliada de referências nem sempre resulta em aprofundamento conceitual ou ampliação efetiva do repertório. Ao contrário, em muitos casos emergem dificuldades relacionadas à sustentação argumentativa dos projetos, à elaboração de problemas relevantes e à articulação entre referências visuais e contextos socioculturais mais amplos. Essa constatação aproxima-se das reflexões de Han (2022), segundo as quais o excesso de estímulos informacionais pode reduzir a capacidade de permanência reflexiva diante dos fenômenos. Em vez de favorecer experiências mais profundas, a aceleração tende a deslocar os sujeitos para processos contínuos de consumo e substituição de informações.

No campo das Artes Visuais, desafios semelhantes assumem outras configurações. A expansão dos sistemas digitais ampliou significativamente os repertórios de produção e circulação de imagens. Entretanto, a ampliação do acesso não eliminou questões relacionadas à autoria, à construção poética, à historicidade das linguagens e às disputas culturais que atravessam os processos criativos. A experiência docente revela que estudantes frequentemente chegam aos espaços de formação com amplo repertório imagético, mas com menor familiaridade em relação à leitura crítica das imagens e aos processos históricos que sustentam determinadas convenções visuais.

Nas experiências relacionadas à formação em Arte e Tecnologia, observa-se um movimento ainda mais complexo. Muitos estudantes e profissionais ingressam nesses espaços movidos pela expectativa de atualização técnica diante das ferramentas emergentes. Contudo, os percursos formativos frequentemente conduzem a deslocamentos mais profundos, nos quais a questão central deixa de ser “como utilizar tecnologias” e passa a ser “como compreender os efeitos culturais produzidos por elas”. Nesse sentido, o ensino deixa de ocupar o lugar de treinamento operacional e passa a constituir um espaço de problematização das condições contemporâneas de criação.

A orientação de pesquisas acadêmicas evidencia movimento semelhante. Em um contexto caracterizado pela disponibilidade ampliada de conteúdos e pela incorporação crescente de ferramentas de inteligência artificial aos processos de escrita e investigação, torna-se cada vez mais necessário desenvolver competências relacionadas à formulação de perguntas, à construção de percursos metodológicos consistentes e à elaboração crítica do conhecimento.

Essas experiências sugerem que o principal desafio contemporâneo não está em ensinar tecnologias específicas, mas em formar sujeitos capazes de interpretar criticamente os ambientes técnicos e culturais nos quais estão inseridos.

6 Da transmissão à mediação

As transformações anteriormente discutidas produzem impactos profundos sobre o próprio estatuto da docência universitária. Durante séculos, o professor ocupou posição relativamente estável como figura responsável pela transmissão de conhecimentos escassos e institucionalmente legitimados. A expansão das tecnologias digitais e a crescente disponibilidade de informações deslocam significativamente essa configuração. Todavia, compreender essa mudança como perda de centralidade do professor constitui uma leitura limitada do fenômeno. O que parece ocorrer não é o desaparecimento da docência, mas sua reconfiguração.

Freire (2021) já argumentava que ensinar não corresponde à transferência de conteúdos prontos, mas à criação de condições para que o conhecimento possa ser produzido. Em contextos contemporâneos marcados pela abundância informacional, essa formulação adquire renovada atualidade. Professores deixam progressivamente de ocupar o lugar de fonte exclusiva de informação para assumir funções relacionadas à curadoria, mediação, interpretação e produção de sentido. Entretanto, a mediação aqui defendida não deve ser entendida como mera facilitação pedagógica.

Inspirando-se em Manzini (2017), pode-se compreender a mediação como uma prática de construção de ecologias colaborativas de aprendizagem. Em sociedades complexas, o conhecimento deixa de ser produzido por especialistas isolados e passa a emergir da articulação entre múltiplos agentes, repertórios e sistemas técnicos. Nesse contexto, o professor atua como organizador de experiências intelectuais. Sua função consiste em criar condições para que estudantes aprendam a: estabelecer relações entre conhecimentos; formular perguntas relevantes; reconhecer implicações éticas; interpretar fenômenos complexos; sustentar argumentos; e construir posicionamentos críticos. Essa transformação torna-se especialmente relevante nas áreas criativas.

Ensinar design, arte ou moda não significa apenas ensinar procedimentos técnicos. Significa criar condições para que os estudantes desenvolvam capacidades de percepção, imaginação e construção de significado. Como

observa Krippendorff (2006), o design opera fundamentalmente na produção de sentidos compartilhados. Consequentemente, formar designers ou profissionais criativos implica formar sujeitos capazes de compreender contextos culturais e intervir criticamente neles. A mediação docente assume, assim, uma dimensão ética e política.

Em um ambiente cada vez mais mediado por algoritmos e sistemas inteligentes, o professor permanece como uma das poucas figuras institucionais dedicadas à criação de espaços de desaceleração, reflexão e elaboração crítica.

7 O que ainda vale a pena ensinar?

Ao longo deste artigo buscou-se demonstrar que as transformações tecnológicas contemporâneas não eliminam a necessidade da docência nem tornam obsoletos os processos de formação nas áreas criativas. O que parece estar em curso não é o desaparecimento do ensino, mas uma profunda reconfiguração do significado atribuído ao ato de ensinar e aos processos pelos quais o conhecimento é produzido, compartilhado e apropriado socialmente. Durante grande parte da modernidade, ensinar esteve associado à transmissão de conteúdos relativamente estabilizados e à formação orientada para competências cuja durabilidade se projetava ao longo de décadas. Em modelos educacionais fortemente influenciados pela racionalidade industrial, aprender significava adquirir conhecimentos especializados e reproduzir procedimentos considerados legítimos para atuação profissional. Entretanto, o contexto contemporâneo desafia diretamente essa lógica.

A aceleração tecnológica, a expansão dos ambientes digitais e a crescente incorporação de sistemas inteligentes aos processos produtivos tornam progressivamente instáveis parte dos conhecimentos instrumentais anteriormente considerados centrais para a formação profissional. Softwares mudam. Ferramentas tornam-se obsoletas. Plataformas desaparecem. Linguagens técnicas se atualizam continuamente. Essa condição não implica que os conhecimentos técnicos perderam relevância. Significa, contudo, que eles já não são suficientes.

Nesse sentido, cresce internacionalmente o entendimento de que os sistemas educacionais precisam deslocar seu foco da acumulação de conteúdos para o desenvolvimento de capacidades interpretativas, críticas e criativas. Relatórios produzidos pela Unesco apontam que a educação contemporânea deve ampliar sua função para além da preparação laboral, assumindo papel central na formação de sujeitos capazes de participar criticamente de sociedades cada vez mais complexas e tecnologicamente mediadas. No relatório, a Unesco (2021, p. 7) afirma que “A educação deve ser reconstruída com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade”. Ainda que o documento trate de forma ampla os sistemas educacionais, sua proposição possui implicações particularmente relevantes para as áreas criativas, nas quais o desenvolvimento intelectual não pode ser reduzido ao domínio técnico de ferramentas. De modo semelhante, os estudos conduzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico indicam que as competências mais relevantes para os contextos profissionais emergentes tendem a concentrar-se menos na repetição de procedimentos e mais em capacidades relacionadas à resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade e aprendizagem contínua (OECD, 2019). Essas constatações dialogam diretamente com os debates desenvolvidos ao longo deste artigo. Se parte significativa da produção técnica pode ser automatizada, quais capacidades permanecem distintivamente humanas?

As evidências acumuladas sugerem que determinadas competências assumem papel ainda mais estratégico diante da expansão da inteligência artificial. Entre elas destacam-se: pensamento crítico; imaginação; sensibilidade estética; repertório cultural; interpretação; argumentação; reflexão ética; formulação de problemas; capacidade de colaboração; e construção de sentido. E, longe de representarem competências complementares, esses elementos passam a ocupar posição central nos processos de formação contemporânea.

Essa perspectiva encontra respaldo nas formulações de Morin (2011), para quem o principal desafio educacional do século XXI não consiste em acumular informações, mas em desenvolver capacidades de contextualização e articulação dos conhecimentos. O autor afirma que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente”

(Morin, 2011, p. 13), defendendo que compreender exige relacionar, interpretar e atribuir significado aos fenômenos.

No campo das áreas criativas, esse deslocamento torna-se ainda mais evidente. Criar nunca significou apenas produzir objetos. Criar envolve selecionar referências, interpretar contextos, formular problemas, imaginar alternativas e atribuir significado às escolhas realizadas. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Krippendorff (2006), segundo as quais o Design não deve ser compreendido apenas como atividade de configuração formal, mas como prática de produção de sentido. Para o autor, os artefatos tornam-se relevantes não por suas propriedades técnicas isoladas, mas pelas interpretações e relações que possibilitam. Em perspectiva semelhante, Manzini (2017) argumenta que os processos contemporâneos de inovação dependem cada vez mais da capacidade coletiva de construir significados e reorganizar relações sociais. Sob essa ótica, o valor da criação desloca-se progressivamente da fabricação material para a elaboração de visões compartilhadas sobre futuros possíveis. No contexto das artes e da cultura visual, Larrosa (2019) oferece outra contribuição relevante ao afirmar que a formação não pode ser confundida com mera aquisição de informações. Para o autor, formar significa transformar-se por meio da experiência. Em suas palavras: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2019, p. 18). Essa formulação torna-se particularmente potente diante da expansão dos sistemas generativos.

Se imagens, textos e objetos podem ser produzidos instantaneamente, talvez o diferencial humano não esteja mais na capacidade de produzir em maior velocidade, mas na capacidade de ser afetado, interpretar criticamente e produzir sentidos socialmente relevantes. Essa questão recoloca à docência em posição central. O professor contemporâneo não desaparece diante da abundância informacional. Ao contrário. Sua função torna-se ainda mais relevante na medida em que o acesso deixa de ser o principal problema e a construção de significado passa a ocupar lugar central. Ensinar deixa de significar prioritariamente organizar conteúdos e passa a envolver a criação de condições para que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual, capacidade de julgamento, repertório cultural e imaginação ética.

O que ainda vale a pena ensinar? Reflexões
sobre criação, conhecimento e formação
humana nas áreas criativas
contemporâneas

Charles Ricardo Leite da Silva

Nesse contexto, a principal contribuição da educação nas áreas criativas talvez consista precisamente em preservar aquilo que permanece profundamente humano: a capacidade de construir sentido diante da complexidade. Ensinar passa, então, a significar menos ensinar a executar e mais ensinar a compreender. Menos ensinar respostas e mais cultivar perguntas. Menos ensinar ferramentas e mais formar sujeitos capazes de imaginar futuros possíveis. Talvez seja justamente essa dimensão da docência, com característica simultaneamente cultural, ética, estética e política, que ainda vale a pena preservar, fortalecer e reinventar¹.

1 Correção gramatical realizada por: Diego Gouveia Moreira, Graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluída em 2007; Mestrado em Comunicação, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluído em 2010; Doutorado em Comunicação, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluído em 2015.

E-mail: diego.moreira@ufpe.br

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7587193002993104>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4405-7194>

Agência de pesquisa financiadora da pesquisa

O autor declara o recebimento de bolsa de tutoria no âmbito do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), por meio de projeto contemplado em chamamento público do Ministério da Saúde (MS), sob coordenação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Declara, adicionalmente, o recebimento de bolsa de Professor Formador concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Declaração de conflito de Interesses

O autor declara não ter conhecimento de conflitos de interesses financeiros ou relacionamentos pessoais que possam ter influenciado o trabalho relatado neste artigo.

Declaração de Contribuição dos Autores e Colaboradores (CRediT - Contributor Roles Taxonomy)

O autor foi integralmente responsável pela concepção, desenvolvimento, análise e redação do artigo, bem como pela revisão e aprovação da versão final do manuscrito.

Declaração de Uso de Inteligência Artificial

Este manuscrito contou com o uso de inteligência artificial generativa (ChatGPT, OpenAI) exclusivamente como ferramenta de apoio à revisão ortográfica, aprimoramento da coesão textual e ajustes de coerência na redação. Todas as sugestões geradas foram submetidas à análise crítica, validação e aprovação final pelo autor, que assume integral responsabilidade pelo conteúdo, interpretações e conclusões apresentadas no trabalho.

Material suplementar

Todos os dados necessários para reproduzir os resultados estão contidos no próprio artigo.

Agradecimentos

O autor agradece às equipes e aos colegas com quem teve a oportunidade de atuar ao longo de sua trajetória acadêmica e docente no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujas experiências de colaboração, diálogo e construção coletiva contribuíram para o amadurecimento das reflexões apresentadas neste trabalho. Estende igualmente seu agradecimento aos docentes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com quem compartilhou experiências relevantes em seu percurso formativo e de desenvolvimento intelectual, bem como aos colegas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), especialmente nos espaços de formação e atuação relacionados à Unidade Acadêmica de Educação à Distância e Tecnologia (UAEADTEC).

Referências

ALONSO, K. M.; ARAGON, R.; DA SILVA, D. G.; CHARCZUK, S. B. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014. DOI: 10.53628/emrede.v1i1.16. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16>. Acesso em: 24 jun. 2026.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

CROSS, Nigel. **Designerly ways of knowing**. London: Springer, 2006.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.

FLUSSER, Vilém. **Towards a philosophy of photography**. Islington: Reaktion Books, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HEAVEN, Will Douglas. ChatGPT is going to change education, not destroy it. **MIT Technology Review**, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://www.technologyreview.com/2023/04/06/1071059/chatgpt-change-not-destroy-education-openai>. Acesso em: 20 jun. 2026.

KRIPPENDORFF, Klaus. **The semantic turn: a new foundation for design**. Boca Raton: CRC Press, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEE, Chien Ching; LOW, Malcolm Yoke Hean. Using genAI in education: the case for critical thinking. **Frontiers in Artificial Intelligence**, v. 7, 2024. DOI: 10.3389/frai.2024.1452131.

MCCORMACK, Mark. EDUCAUSE QuickPoll results: adopting and adapting to generative AI in higher ed tech. *EDUCAUSE Review*, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2023/4/educause-quickpoll-results-adopting-and-adapting-to-generative-ai-in-higher-ed-tech>. Acesso em: 20 jun. 2026.

MANOVICH, Lev. *Cultural analytics*. Cambridge, MA: MIT Press, 2020.

MANZINI, Ezio. *Design, quando todos fazem design*: uma introdução ao design para a inovação social. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

MARGOLIN, Victor. Design, the future and the human spirit. *Design Issues*, v. 23, n. 3, p. 4-15, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 17. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OECD. *OECD Learning Compass 2030*: a series of concept notes. Paris: OECD Publishing, 2019.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.