

PROFESSOR-SUJEITO: DA CULTURA À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TEACHER-SUBJECT: FROM CULTURE TO CONTEMPORARY EDUCATION

PROFESOR-SUJETO: DE LA CULTURA A LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Cláudia Bailão Opa¹

DOI: 10.54899/dcs.v22i85.3934

Recibido: 31/10/2025 | Aceptado: 21/11/2025 | Publicación en línea: 02/12/2025.

RESUMO

O estudo propõe uma reflexão sobre o professor-sujeito da contemporaneidade, analisando sua constituição histórica e epistemológica em diálogo com os paradigmas da modernidade, pós-modernidade e transmodernidade. Parte-se da concepção de que o docente ultrapassa a função de transmissor de saberes e se afirma como mediador de sentidos e criador de experiências no contexto educacional atual. A investigação, que é eminentemente teórica, dialoga com autores como Santos (2013), Dussel (2002), Freire (2019), Safatle (2022), entre outros, articulando perspectivas filosóficas, culturais e pedagógicas que sustentam a compreensão do educador como sujeito em travessia, situado entre a cognição e a sensibilidade. A análise evidencia que a contemporaneidade exige práticas docentes críticas, reflexivas e emancipatórias, fundamentadas na ética, na estética e na pluralidade cultural. O texto aponta para a transmodernidade como horizonte de superação da racionalidade moderna e de abertura a novos modos de saber e de viver, em diálogo com as epistemologias do Sul e com a diversidade cultural. Conclui-se que o professor-sujeito contemporâneo, especialmente o de arte, representa o intelectual transmoderno, cuja ação pedagógica e estética se ancora na liberdade, na criação e na transformação social, tornando a docência um ato de resistência, esperança e invenção do comum.

Palavras-chave: Arte. Educação Contemporânea. Professor-Sujeito. Docência.

ABSTRACT

This study proposes a reflection on the teacher as a subject in contemporary times, analyzing their historical and epistemological constitution in dialogue with the paradigms of modernity, postmodernity, and transmodernity. It starts from the conception that the teacher transcends the function of transmitter of knowledge and asserts themselves as a mediator of meaning and creator of experiences in the current educational context. The investigation, which is eminently theoretical, engages with authors such as Santos (2013), Dussel (2002), Freire (2019), Safatle (2022), among others, articulating philosophical, cultural, and pedagogical perspectives that support the understanding of the educator as a subject in transition, situated between cognition and sensitivity. The analysis shows that contemporary times demand critical, reflective, and emancipatory teaching practices, grounded in ethics, aesthetics, and cultural plurality. The text

¹ Mestre em Educação, Formação e Intervenção Social, Université Sorbonne Paris Nord, Paris, França.
E-mail: claudiaopa79@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8899-1782>

points to transmodernity as a horizon for overcoming modern rationality and opening up to new ways of knowing and living, in dialogue with the epistemologies of the South and with cultural diversity. It concludes that the contemporary teacher-subject, especially the art teacher, represents the transmodern intellectual, whose pedagogical and aesthetic action is anchored in freedom, creation, and social transformation, making teaching an act of resistance, hope, and invention of the common good.

Keywords: Art. Contemporary Education. Teacher-Subject. Teaching.

RESUMEN

Este estudio propone una reflexión sobre el docente como sujeto en la actualidad, analizando su constitución histórica y epistemológica en diálogo con los paradigmas de la modernidad, la posmodernidad y la transmodernidad. Parte de la concepción de que el docente trasciende la función de transmisor de conocimiento y se afirma como mediador de significado y creador de experiencias en el contexto educativo actual. La investigación, eminentemente teórica, dialoga con autores como Santos (2013), Dussel (2002), Freire (2019) y Safatle (2022), entre otros, articulando perspectivas filosóficas, culturales y pedagógicas que sustentan la comprensión del educador como sujeto en transición, situado entre la cognición y la sensibilidad. El análisis muestra que la actualidad exige prácticas docentes críticas, reflexivas y emancipadoras, fundamentadas en la ética, la estética y la pluralidad cultural. El texto señala la transmodernidad como un horizonte para superar la racionalidad moderna y abrirse a nuevas formas de conocer y vivir, en diálogo con las epistemologías del Sur y con la diversidad cultural. Concluye que el docente contemporáneo, especialmente el profesor de arte, representa al intelectual transmoderno, cuya acción pedagógica y estética se fundamenta en la libertad, la creación y la transformación social, convirtiendo la enseñanza en un acto de resistencia, esperanza e invención del bien común.

Palabras clave: Arte. Educación Contemporánea. Profesor-Sujeto. Docencia.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Pensar o professor-sujeito na contemporaneidade significa compreender seu lugar e seu papel no ato educativo, considerando as transformações culturais, sociais, tecnológicas e subjetivas do nosso tempo. Trata-se de reconhecer sua mediação diante da diversidade de relações que chega à sala de aula, e não apenas dos conteúdos que compõem os currículos pré-estabelecidos.

Para Kupfer (2000, p. 129), “[...] ser sujeito implica um jeito próprio de ser, marca de sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser”. Nesse sentido, o professor-sujeito é o

docente em interface com a sua própria subjetividade, que revela mais do que o seu conhecimento: revela a sua incompletude, as suas falhas, o seu não saber. Sentido este, que distancia-se profundamente da figura do docente representado na obra “O mestre-escola”, de Jan Steen, pintor holandês do século XVII conhecido por retratar o cotidiano com humor, crítica e ironia. A pintura mostra um professor cercado por crianças em uma sala de aula; ao centro, um aluno é castigado com a palmatória, evidenciando o autoritarismo do docente, que se coloca como centro do processo de aprendizagem e detentor de verdades e valores inquestionáveis. Trata-se de uma visão alinhada ao ideal do homem moderno: racional, controlador da natureza, da ética e da vida social.

Figura 1 – Pintura "O mestre-escola", 1663-65, Jan Steen, óleo sobre tela.



Fonte: National Gallery of Ireland, Dublin.

O ponto de referência para esse pensamento é o chamado projeto da Modernidade (Hennigen, 2006). Um mundo idealizado no qual a história é vista como o caminho – linear e contínuo – em direção a um estágio mais evoluído da sociedade e do ser humano, no qual se espera que o sujeito – dotado de razão – seja capaz de des(velar) os mistérios da natureza e, através de procedimentos científicos objetivos, leve a humanidade ao progresso.

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de

classe e nacionalidade: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana (Berman, 1986).

Tanto em termos de vivência subjetiva quanto em relação à desejada busca da verdade universal, a ‘promessa’ não se concretizou. A partir daí, analistas da contemporaneidade começaram a lançar mão de conceitos – como o da pós- modernidade² – para escutar a complexidade do nosso tempo, nossos modos de ser e estar no mundo, como também nossa possibilidade de saber e conhecimento.

Segundo Edgar Morin (1996), a contemporaneidade se mostra complexa – as referências que existiam sofreram transformações, assim, diferente do professor holandês do quadro de Jan Steen, o professor contemporâneo vivencia cotidianamente experiências que apontam que o saber não é todo e o poder não está mais numa palmatória.

É possível pensar a contemporaneidade atual como superando a modernidade - ou seja, incorporando parte de seus componentes e transmutando sentidos e posturas de compreensão e construção de conhecimentos no mundo social e no mundo científico. As dúvidas surgidas quanto às pretensões de verdade, de objetividade e universalidade, vigentes na modernidade, tecem uma ruptura com as pretensões racionalistas dos modernos, assumindo-se nas ciências, em sua variedade, a possibilidade real do conceito de indeterminação, de descontinuidade, admitindo o pluralismo teórico e ético, e a construção de diversificados modelos e projetos em torno de uma questão (GATTI, 2023).

Para Gatti (2023), a contemporaneidade não elimina a modernidade, mas a incorpora e ressignifica parte de seus elementos. Isso significa que a modernidade, com sua ênfase em racionalidade, progresso e universalidade, ainda está presente, mas seus pressupostos não são mais aceitos de forma absoluta, nem como verdades únicas e universais.

O filósofo e Professor Luciano Santos (2013), vinculado ao PPGEduC/UNEB, amplia esse olhar ao destacar as dificuldades em entender os tempos atuais, caracterizados por incertezas e múltiplas leituras possíveis. Ele observa que, a depender do ponto de vista, a contemporaneidade pode ser entendida como prolongamento, intensificação ou a tão conhecida crise do projeto moderno, resultando nas noções de modernidade, hipermodernidade ou pós-modernidade.

Para o autor, a modernidade surge na Europa ocidental a partir do século XV como um processo histórico-filosófico marcado por rupturas e emancipações. Esses movimentos foram protagonizados pela burguesia urbana, que buscava autonomia em relação às estruturas feudais e

² O livro *The postmodern condition*, publicado por Lyotard, mais do que introduzir um novo conceito no cenário das ciências sociais, teve o mérito de aquecer o debate sobre as transformações que se processavam em nossa sociedade (Taschner, 1999).

eclesiásticas. A modernidade, portanto, nasce de uma série de enfrentamentos econômicos, políticos e culturais que transformaram profundamente a organização social da época.

Numa perspectiva extremista de intensificação dos princípios modernos a hipermodernidade é marcada pela: aceleração, racionalização, técnica e consumo. O ideal moderno do progresso é levado ao extremo, resultando em contradições mais agudas, como a degradação ambiental e os impactos sociais da globalização.

A Pós-modernidade indica não uma intensificação, mas uma desagregação do projeto moderno. Nesse cenário, o progresso deixa de ser um horizonte confiável, e valores modernos como razão, ciência e universalidade são colocados sob suspeita, surge um tempo de fragmentação, incerteza e pluralidade de sentidos, em que a narrativa linear de progresso é rompida.

Conforme o ângulo que se eleja, há quem entenda os nossos tempos como desdobramento, exacerbação ou desagregação do projeto civilizatório moderno, e nesse caso seríamos – respectivamente – modernos, hipermodernos ou pós-modernos, ou, quem sabe ainda, tudo isso ao mesmo tempo (Santos, 2013, p. 205).

Em sua análise, Santos (2013) mostra que o conceito de modernidade é um ponto de partida importante para interpretar as transformações históricas, culturais e políticas. A modernidade significou o enfraquecimento da aristocracia e a consolidação de uma ordem institucional fundada na soberania popular. As revoluções Gloriosa (século XVII) e Francesa (século XVIII) instituíram os fundamentos do Estado democrático de direito, baseados na igualdade jurídica e na ideia de cidadania. Essa transformação abriu caminho para uma nova configuração do poder, legitimada não mais por hereditariedade, mas por princípios coletivos e racionais.

Na dimensão cultural, a modernidade rompeu com a tutela da Igreja, possibilitando o exercício da razão como forma de compreender o mundo. O Renascimento e o Iluminismo representam momentos decisivos desse processo, ao instaurarem um paradigma humanista que valorizava o conhecimento científico, a educação e a autonomia intelectual. Dessa matriz nasceram instituições fundamentais, como a escola pública e o método científico, que se tornaram pilares da modernidade.

Santos (2013) enfatiza que emancipação e inovação são atitudes constitutivas da modernidade. Esses movimentos, contudo, não se encerram em si mesmos: a modernidade é definida como um projeto inacabado, sempre em atualização. O progresso é entendido como sua

força motriz, sustentando a crença de que o novo é sempre melhor e de que o futuro representa uma superação constante do passado.

A racionalidade moderna, nesse sentido, consolidou-se como horizonte civilizatório. A ciência, a técnica, a economia e a política passaram a ser orientadas por valores como objetividade, eficácia, produtividade, conforto e equanimidade. O pensamento moderno interpretou a história de modo linear e progressivo, associando a ideia de desenvolvimento ao avanço contínuo da humanidade. Esse otimismo, no entanto, é colocado em questão pelo autor.

Santos (2013), problematiza se o ideal de progresso é de fato universal e sustentável. Ele observa que os graves problemas sociais e ambientais decorrentes da expansão da civilização moderna indicam limites importantes. A associação entre modernização e humanização é confrontada, sugerindo que o crescimento material nem sempre corresponde às aspirações humanas de sentido, justiça e convivência.

A racionalidade moderna se tornou hegemônica nos espaços acadêmicos e institucionais, sendo confundida com a própria razão. Assim, questionar seus pressupostos é visto como um risco de retrocesso ou irracionalidade. Essa hegemonia limita a possibilidade de pensar alternativas, pois coloca a modernidade como único horizonte legítimo de civilização. Da mesma forma, a modernidade não é sinônimo de humanidade, mas apenas uma versão da aventura humana. Da mesma forma, a racionalidade moderna não esgota o campo da razão, mas constitui apenas um de seus modelos possíveis. Reconhecer essa limitação é essencial para abrir espaço a novos modos de pensar e de viver, capazes de enfrentar os impasses da contemporaneidade e imaginar horizontes mais plurais e sustentáveis.

Assim, diferentes campos das ciências humanas e sociais constituem-se perspectivas que propõem uma outra forma de produzir ciência em que não se busca uma explicação – externa – para os acontecimentos, para os modos de ser. As noções de cultura, de discurso, de relações de poder e de subjetivação se enlaçam, e questões até então tidas como ‘banais’ são problematizadas na esteira subjetiva contemporânea.

O professor-sujeito da educação contemporânea enfrenta o desafio de se constituir em meio às tensões da modernidade inacabada: desvalorização profissional, diversidade cultural, crise de autoridade, avanço tecnológico e exigências éticas. Sua tarefa não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que o aluno se reconheça como sujeito de desejo, capaz de dialogar com a pluralidade e transformar a realidade.

Nesse sentido, Santos (2013) propõe ainda a noção de transmodernidade como um

horizonte alternativo, não se tratando apenas de superar ou negar a modernidade, mas de atravessá-la, reinterpretá-la e transformá-la, pois enquanto a modernidade se funda na razão emancipatória e no ideal de progresso, e a pós-modernidade na fragmentação e incerteza, a transmodernidade busca integrar as conquistas modernas (como a ciência e os direitos humanos) com outras formas de saber e viver. Inspirado em pensadores como Enrique Dussel, que vê na transmodernidade um espaço de diálogo intercultural e de superação crítica do eurocentrismo, abrindo-se para epistemologias do Sul³, culturas periféricas e modos de existência historicamente marginalizados. A transmodernidade seria um movimento ético e político, e talvez até artístico, que reconhece os limites da modernidade e da pós-modernidade, mas aposta em novas possibilidades de convivência humana, mais plural, sustentável e solidária. Afinal, esse estudo, a partir da epígrafe do poema de Manuel de Barros - *O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo*, numa postura de abertura para novos significantes.

Então, o professor-sujeito de arte se insere como sujeito transmoderno: alguém que, ao articular arte, educação e crítica social, rompe com os modelos reprodutivistas da modernidade e aposta em práticas formativas comprometidas com a diversidade cultural, a subjetividade e a emancipação coletiva. Sua ação educativa se transforma em ato político e criativo.

ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO: DEBATE FRENTE AS INCERTEZAS

Os estudos contemporâneos em educação buscam analisar as transformações e impactos no processo de ensino-aprendizagem no mundo atual. Esses estudos possibilitam pensar a ação da escola, dos professores, dos alunos, do Estado e da sociedade pelas próximas gerações.

Imbernón (2008) inaugura seus estudos com críticas ao sistema educativo marcado por mecanismos conservadores e reprodutores de informações, que produzem práticas reducionistas e deterministas da sociedade liberal capitalista, o que potencializa comportamentos de conformismo e, conseqüentemente, de apagamento dos sujeitos, afastando a educação da sua missão transformadora da sociedade.

Imbernón (2008) nos convoca a repensar profundamente o papel da educação diante das

³ Conceito formulado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, trata-se de uma proposta teórico-metodológica que busca valorizar os saberes produzidos fora da hegemonia eurocêntrica, em especial os conhecimentos originados na América Latina, na África e na Ásia.

exigências do mundo contemporâneo. Para ele, a escola que se limita a reproduzir informações e a manter uma lógica de ensino alienante acaba por menosprezar a identidade dos sujeitos, a diversidade cultural e o saber popular, reforçando a exclusão e a homogeneização. Nesse sentido, o autor propõe que a educação ultrapasse a dimensão meramente discursiva ou declaratória e avance do campo das ideias ao terreno da ação prático-político-pedagógica. Essa transição implica assumir a escola como espaço de transformação, no qual a pluralidade de vozes, culturas e experiências se constitui como fundamento do processo educativo.

Mais do que uma crítica, sua proposição aponta para a necessidade de novas alternativas educativas que integrem dimensões éticas, estéticas e sociais, capazes de dialogar com as realidades concretas dos alunos e das comunidades. Tal movimento implica problematizar os currículos rígidos e universalistas, buscando práticas que considerem o contexto local, os afetos, os desejos e os conflitos que atravessam o cotidiano escolar. Ao defender uma educação que se construa no diálogo com o popular e o diverso, Imbernón (2008), reforça a ideia de que o ensino não pode ser neutro nem descolado da vida social: ele deve posicionar-se criticamente frente às desigualdades e possibilitar processos de emancipação.

Nesse horizonte, a prática pedagógica passa a ser compreendida como ato político, que demanda do professor não apenas conhecimento técnico e metodológico, mas também sensibilidade para escutar os sujeitos em sua singularidade, acolher a diferença e mediar processos de (cri)ação e transformação social. Assim, a proposta de Imbernón (2008), alinha-se a uma perspectiva de educação crítica, em que teoria e prática se entrelaçam na construção de novos sentidos para ensinar e aprender.

No entanto, as ações práticas não podem estar descoladas do sentido ético na contemporaneidade, assim Nascimento (2008), a partir da leitura de Bauman, chama atenção para dois pontos fundamentais: primeiro, a importância de partilhar as inquietações próprias do mundo acadêmico e da relação com os movimentos sociais; segundo, a diferença entre modernidade, pós-modernidade e contemporaneidade.

Consequência natural desse modo pós-moderno, contemporâneo, de ser e de estar no mundo, é o deslocamento do sujeito moral e do juízo moral para o interior do indivíduo. Quando educadores e agentes sociais transformam em ideal a ser buscado a construção dos sujeitos, através dos processos educativos e formativos em que se envolvem, convergem para a ideia de que a educação não é a "formatação" dos seres humanos, mas o processo de ajuda para a tomada de consciência de si mesmo, dos outros e do mundo (Nascimento, 2008).

Segundo o autor, é essa justaposição entre os conceitos de pós-modernidade e contemporaneidade que coloca a ética em lugar de centralidade, como aquela que pode promover a superação da crise da modernidade, ao enfrentar a artificialização da moralidade e da vida, apresentando um caminho para o renascimento da natureza moral, perante a contemporaneidade.

No que tange a educação contemporânea, Rigal (2008) aposta em uma escola crítico-democrática para o século XXI. Uma escola que não se furta ao debate e as incertezas dos discursos atuais, afronta a crise educacional criando espaços abertos e dialéticos, ante o pensamento totalizador e autoritário.

Assim, Rigal (2008) destaca três preocupações que devem orientar a nossa reflexão sobre a educação e a escola para o século XXI: a preocupação *ética* em refletir sobre a classe de pessoa que se quer chegar a ser e a sociedade em que se quer viver, bem como a classe de vida que se quer que ocorra nela; a preocupação *política* em relacionar permanentemente a questão da educação com questão da construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade, bem como a construção de estruturas de poder que estabelecem relações de dominação e de subalternidade; e a preocupação *epistemológica*, em que pese elaborar um pensamento de ruptura e superação do dado, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico que situe o conhecimento como momento dialético da práxis. Segundo o autor, é o tripé ética, política e epistemologia que nos permitirá olhar o horizonte, em torno da utopia de uma “escola outra”, na contemporaneidade.

Para pensar aspectos da contemporaneidade, em especial o que tange o campo de enlace entre a psicanálise e a educação, o Prof. Dr, Marcelo Ricardo Pereira, da UFMG, em seu livro *A Impostura do Mestre* (2008), afirma que os professores se sentem desvalorizados, desmoralizados, desrespeitados e, sobretudo, desautorizados. Não sendo difícil encontrar junto aos teóricos da profissão docente quem respalde essa fala. No imaginário social, o professor nostalgicamente idealizado cedeu lugar a um sujeito cansado, inseguro e despreparado, incapaz de lidar com a diversidade que se impõem.

É neste contexto, que a contemporaneidade se abre para escutar os docentes, e suas falas fortemente carregadas de afetos⁴. Os professores em sala de aula vão além da transmissão de conteúdo, revestem-se de subjetividades, pois não são vistos apenas no campo do prazer (alegria,

⁴ Tomo de empréstimo duas definições para o conceito de afeto, a primeira de Schneider (1976) “O afeto é, antes de tudo, esta perturbação a ser reduzida para que o aparelho psíquico reencontre um equilíbrio satisfatório”, a segunda de Freud (1920) que associa os afetos a ambivalência entre prazer e desprazer, também entendida em termos de aumento (desprazer) e diminuição (prazer) da quantitativa de excitação, o que influenciaria na qualidade da consciência.

realização, satisfação etc.), mas também no campo do desprazer, como luto, tristeza, desatenção etc. O professor e o aluno são possuidores da sua cultura e da sua história, desenvolvem relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, e essas dimensões estão (entre)laçadas na sala de aula.

ENTRE PROFESSORES E ARTISTA, FIOS DE LIBERDADE

Para falar do professor-sujeito, sinto a necessidade de abordar os processos culturais da contemporaneidade, uma vez que ele está imerso na cultura. Assim, a etimologia da palavra *cultura* vem do latim *colere*, que significa cuidar, cultivar, a princípio numa referência à agricultura, mas são numerosas as suas definições. Ao longo da história humana, várias formas de organização foram experimentadas, marcadas por embates de diferentes modos de vida, que dizem respeito a cultura.

Sob essa ótica, faz-se necessário abrir um diálogo entre o fazer do professor de arte e do artista. Dois seres que coabitam o mesmo corpo, seja na escola ou numa galeria de arte, por exemplo. O artista é alguém que cria, articulando e explorando suas experiências com arte e o conceito em si. Ele interage consigo, com outro e com o mundo a sua volta, sendo um importante provocador de modificações sociais, políticas, econômicas e culturais.

O professor de arte é um profissional que media a criatividade e a expressão dos alunos, a partir de diferentes linguagens artísticas. Fomenta a experimentação de materiais, sons e gestos, cultiva a sensibilidade estética, explora diferentes áreas do conhecimento e contextualiza a realidade de forma crítica e singular.

Ambos os papéis podem ser exercidos pela mesma pessoa, o artista- professor, que utiliza sua prática artística para enriquecer o ensino ou professor- artista que conecta a (cri)ação e a educação, para dar clareza as suas obras.

Dito isso, a intenção é de não hierarquizar essas funções, mas investigá-las enquanto potencializadoras de liberdade. Tomando aqui a noção dusseliana de liberdade.

O conceito de liberdade de Enrique Dussel, filósofo argentino que viveu no México, está inserido na sua Filosofia da Libertação, que propõe repensar conceitos éticos, políticos e sociais a partir da realidade dos oprimidos. A liberdade não é um conceito abstrato ou individualista, mas relacional e histórico, se constrói na prática da emancipação, no compromisso com o outro e na luta contra opressões sociais e históricas. Nesse sentido, a obra é dedicada “aos povos do terceiro

mundo, que vencem o fratricídio; à mulher camponesa e proletária, que suporta o uxoricídio; à juventude do mundo inteiro que se rebela contra o filicídio e aos anciãos sepultados vivos nos asilos pela sociedade de consumo.” (Dussel, 1977, p. 5). Portanto, a liberdade é resistência à sistemas sociais injustos, como o capitalismo e a colonialidade.

A liberdade se sustenta no enfrentamento às estruturas de dominação, agindo com responsabilidade, visando o bem comum e a justiça social, que rompe com as amarras que mantêm pessoas e povos em condição de exploração. Essa experiência coletiva e comunitária no compromisso com a justiça, faz emergir o sujeito ético, pois a liberdade verdadeira se realiza quando se considera o outro: ser livre é também garantir a liberdade do outro (Dussel, 2002).

Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem a educação é sempre um ato político. Freire (2019) insiste que não existe neutralidade na prática educativa: ou ela é prática de liberdade, capaz de desenvolver a consciência crítica e a participação social, ou se converte em prática de dominação, que reproduz a opressão e silencia os sujeitos. Assim, ao fomentar a expressão criadora dos estudantes, o professor de arte torna-se agente de uma pedagogia libertadora, que se contrapõe ao ensino bancário e promove a conscientização, na medida em que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2019, p. 68).

A reflexão de Freire encontra eco nas análises de Santos (2013), quando este problematiza os rumos da modernidade, apontando a necessidade de novos paradigmas que deem conta da complexidade contemporânea. Para o autor, o ideal moderno de progresso linear, sustentado pela racionalidade técnico-científica, mostrou-se insuficiente diante das desigualdades sociais e das crises ambientais. Surge, assim, a possibilidade da transmodernidade, entendida como horizonte ético e histórico capaz de rearticular os projetos de emancipação, ressignificando a modernidade a partir das experiências e vozes silenciadas.

Dessa forma, ao associarmos Dussel, Freire e Santos, é possível compreender o professor de arte como mediador de processos criativos que, mais do que fomentar habilidades técnicas, instigam a construção de sujeitos éticos e críticos, capazes de intervir na realidade e transformá-la. A arte, nesse horizonte, deixa de ser apenas objeto estético para se tornar prática de liberdade, força de resistência e espaço de invenção do comum.

Convido para enriquecer esse diálogo o Prof. Vladimir Safatle, da USP, filósofo, escritor, psicanalista e músico brasileiro, que contribui com a discussão enlaçando a arte por meio de três elementos estruturantes.

É por meio do contato com a obra de arte que nós aprendemos a ser livres, tratando aqui do que a liberdade efetivamente significa, ou o que ela pode significar. No interior dessas discussões, três elementos fundamentais para a ideia de liberdade se constituíram. Primeiro, ser livre é ser capaz de suspender o tempo, aquele tempo marcado pelas tradições, hábitos e costumes, para que outra criação possa se dar no interior do tempo. As obras de arte produzem uma ruptura com o presente. Em segundo lugar, ser livre é poder agir para além da estrutura da nossa individualidade, poder ter uma multiplicidade de vozes no interior da nossa voz. Por fim, ser livre é não ter medo de se implicar com a autoridade (Safatle, 2022).

Para Safatle (2022), se sentir livre, pela mediação com a arte, coloca a lógica do tempo em suspensão, isso quer dizer abrir espaço para que novas criações surjam em interação com as práticas tradicionais – rompendo com processos hierarquizados, preconceituosos e excludentes; ser livre, pela mediação com a arte, demanda uma ruptura com a individualidade, é deixar que o “eu” se abra ao encontro com o “nós”, permitindo que outras vozes, afetos e mundos nos atravessem. Desconstruindo a ideia de um sujeito fixo e isolado, centrado apenas em si mesmo, em seus desejos e interesses; enfim, se sentir livre, pela mediação com a arte, significa não temer o envolvimento com a autoridade, é ousar erguer a voz diante do poder, transformando obediência cega em pensamento crítico e em possibilidade de liberdade, assumindo responsabilidade ética e estética diante do mundo.

Temos vários modelos de autonomia. Uma análise mais depurada da experiência estética mostra um modelo muito diferente do modelo hegemônico, que é a autonomia moral, baseada em dar a si mesmo a sua própria lei, a autolegislação. Nas obras de arte aparece outra coisa, a experiência estética permite integrar aquilo que estremece a nossa dimensão sensível, a estrutura do nosso mundo sensível. A gente vê isso na música: a autonomia musical aparece a partir do momento em que a dissonância é integrada no interior do sistema. Esse é um elemento importante, porque será possível compor com dissonâncias. A gente pode imaginar o que isso pode significar também numa visão mais larga, de relações sociais (Safatle, 2022).

O autor inicia afirmando que não existe apenas um modelo de autonomia: o conceito não é único, mas múltiplo. Tradicionalmente, a autonomia é entendida como “dar a si mesmo a sua própria lei” (inspirada em Kant). Essa visão está centrada na razão normativa, na autolegislação, ou seja, no sujeito que age de acordo com princípios que ele mesmo estabelece racionalmente. Porém, esse modelo pode se tornar limitado, pois coloca a liberdade apenas no campo do dever- se racional, excluindo a dimensão sensível e criativa da vida. A arte nos oferece um modelo alternativo de autonomia, no qual não se trata apenas de impor uma lei racional a si mesmo, mas de integrar aquilo que desestabiliza, aquilo que causa estranhamento ou desconforto.

Pelo exemplo apresentado por Safatle (2022), na música, a autonomia não está em manter

a harmonia pura, mas em acolher a dissonância dentro do sistema, dando-lhe um lugar significativo. Isso amplia a noção de liberdade: não eliminar o conflito, mas aprender a compor com ele. A metáfora musical se expande para o campo social: assim como a arte integra dissonâncias, a sociedade emancipada precisa integrar diferenças, tensões e pluralidades. A autonomia, portanto, não é eliminar o diverso, mas criar formas de convivência com o múltiplo, com aquilo que desafia a ordem estabelecida.

Sob esse viés, pensar entre o professor e o artista, fios de liberdade, implica em o artista criar o fio; o professor ensina a tecê-lo, e juntos bordarem a liberdade, atravessados por culturas, memórias e relações. É abrir-se para a alteridade, para o outro e para dimensões coletivas da vida, pois estar diante de uma obra de arte, nos convoca a sentimentos, atos e afetos, num compromisso ético com o coletivo, com o outro, com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o professor-sujeito da contemporaneidade implica compreendê-lo como um sujeito em constante movimento, atravessado por múltiplas temporalidades, linguagens e contextos históricos. Ele se constitui na intersecção entre a modernidade e a pós-modernidade, entre a razão e a sensibilidade, entre o saber instituído e o saber experiencial. Nesse cenário, o professor deixa de ocupar o lugar do transmissor de verdades absolutas para se afirmar como mediador de sentidos, sujeito ético e criador de novas possibilidades de conhecimento e de existência.

A educação, ao dialogar com esse horizonte transmoderno, assume-se como prática ética, política e estética. Ética, porque requer responsabilidade diante do outro e da coletividade; política, porque se compromete com a emancipação e a transformação social; e estética, porque se fundamenta na sensibilidade e na criatividade como modos de conhecimento. A arte, nesse contexto, torna-se uma mediação essencial para a formação do professor-sujeito, ao possibilitar experiências que ampliam o campo sensível e promovem o exercício da liberdade. Assim, a liberdade não se realiza na ausência de tensões, mas na capacidade de agir com responsabilidade e imaginação diante da diversidade e do outro.

Assim, o professor-sujeito é aquele que, diante das incertezas, escolhe o caminho da invenção e da escuta, fazendo da docência um gesto de resistência e de liberdade — o educador contemporâneo se apresenta como tecelão de subjetividades, que articula saber, cultura e arte em

prol de uma educação plural, crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. México: Ed. UAM, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2023.
- HENNIGEN, Inês. **Modernidade e subjetividade: reflexões sobre o projeto moderno**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**. São Paulo: Escuta, 2000.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Paris: UNESCO, 1952.
- MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. 3. ed. Lisboa: Europa-América, 1996.
- NASCIMENTO, A. D. **O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman**. In: PALMEIRA, J.O.; ROSEIRA, N. A. F. Educação e democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem de valores. Salvador: EDUNEB, 2008.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre: ensaio sobre o desassossego docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RIGAL, M. **A escola crítico-democrática do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAFATLE, Vladimir. **A arte como forma de liberdade**. São Paulo: Ubu, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, L. C. O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, 2013. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194. 2013.v22.n39.p%p. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/340>. Acesso em: 22 set. 2024.
- SANTOS, L. C. **Modernidade**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 205-213, jan./jun. 2013.