



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Finger Fernandes Lima, Maria Odila; Filippozzi Martini, Rosa Maria  
Trabalho docente: buscando novos sentidos a partir de Habermas e Marcuse  
Educação Unisinos, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 104-110  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644452004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Trabalho docente: buscando novos sentidos a partir de Habermas e Marcuse

### Teacher's work: Looking for new senses from Habermas and Marcuse

Maria Odila Finger Fernandes Lima  
modilafinger@yahoo.com.br

Rosa Maria Filippozzi Martini  
rosamar@unisc.br

---

**Resumo:** Este estudo objetiva refletir sobre o trabalho docente, a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas e da arte de Marcuse, como processo emancipatório. Busca-se, assim, vislumbrar os potenciais emancipatórios na razão comunicativa, tendo como cenário principal o trabalho docente, em que os professores, ao se colocarem como falantes, ouvintes e participantes, possam chegar a um consenso acerca de algo do mundo da vida. Do mesmo modo, o intuito é também pensar a forma estética como um meio de emergência de processos emancipatórios, possibilitando o surgimento da subjetividade, uma vez que pode vir à tona a história dos encontros, das paixões, alegrias e tristezas do cotidiano do trabalho docente.

**Palavras-chave:** estética, trabalho docente, razão comunicativa.

**Abstract:** This study aims to reflect on teaching from the theory of communicative action from Habermas and the art from Marcuse, as emancipatory processes. This study seeks to discern the emancipatory potential in communicative reason, having as main scenario the teachers' work in which position they put themselves as speakers, listeners and participants to reach consensus about anything in the world of life. Similarly, it thinks of aesthetic form as a means of emergence of emancipatory processes, enabling the emergence of subjectivity, as it may come to light the daily teaching story of encounters, passions, joys, and sorrows.

**Key words:** aesthetic, teacher's work, communicative reason.

---

### Introdução

Esta proposta de estudo objetiva refletir acerca do trabalho docente, tendo como pano de fundo o paradigma mundo da vida e sistema de Habermas e a arte como um processo facilitador à emancipação docente.

De acordo com Habermas (1987a), o mundo da vida de um indivíduo diz respeito a padrões de interpretação, que são transmitidos pela cultura e organizados linguisticamente.

O mundo da vida integra a cultura, a sociedade e a personalidade. Para Habermas, a cultura é o núcleo da tradição que garante a identidade do indivíduo, ou seja, são conceitos de mundo, pressupostos da comunicação, de valores fundamentais abstratos etc. A sociedade diz respeito a princípios universais, tais como princípios jurídicos e morais. A personalidade é aquela em que se destacam as estruturas cognitivas morais e afetivas, que são resultado dos processos de socialização.

O sistema, segundo Habermas, pode ser entendido como processos de racionalização que se expressam como meio de controle pelo dinheiro e o poder. Esse sistema, por sua vez, simplifica a comunicação entre os indivíduos, regidos pela burocracia e o direito, além de controlar as interações do mundo da vida.

Da mesma forma, este estudo, ao analisar os sentidos emancipatórios a partir da comunicação, visa explorar uma possível emancipação inerente às

tematizações que são realizadas com as docentes. Esta ideia de emancipação está articulada à comunicação de Habermas, para quem a emancipação só é possível a partir da interação, mediatizada pela razão, tendo como objetivo o entendimento. Emancipação, segundo o autor, tem como significado a autonomia do indivíduo, uma vez que está relacionada com a libertação e com a intersubjetividade.

A teoria do agir comunicativo de Habermas (1987b) vincula-se a esta intersubjetividade, ou seja, ao encontro entre os sujeitos para expressarem, por meio dos atos de fala, suas pretensões de validade. Este encontro tem como intuito o entendimento, e, para isso, os indivíduos necessitam comprometer-se com a verdade, sinceridade e inteligibilidade. O autor coloca, em sua teoria da linguagem, que falar é agir, assim como o fato de que este pressuposto teórico é dialógico, isto é, há a necessidade de outro para desempenhar papéis flexíveis, enquanto falante, ouvinte e participante.

Para se pensar o trabalho docente e os processos emancipatórios é preciso fazer uso da arte, pois esta é um meio para emergir tematizações do mundo da vida das professoras. Assumindo como pano de fundo inspirador a teoria do agir comunicativo de Habermas e o aporte teórico de Marcuse, a arte vai ao encontro de uma proposta transcendental. Segundo Marcuse (1999), a forma estética é uma verdade, uma experiência e principalmente uma revolução. Sua transcendência diz respeito a uma destruição da objetividade que está inerte nas relações sociais estabelecidas, possibilitando o surgimento da subjetividade, uma vez que vem à tona a história dos encontros, das paixões, alegrias e tristezas.

## Contribuições da teoria da ação comunicativa para a compreensão do trabalho docente

Neste primeiro momento, explana-se acerca dos pressupostos da teoria do agir comunicativo e o paradigma mundo da vida e sistema de Habermas, com o intuito de refletir sobre o trabalho docente, a partir de sua teoria voltada para o entendimento mútuo das pretensões de validade levantadas intersubjetivamente. Para isso, inicia-se com a leitura acerca do materialismo histórico, em que o filósofo compreende sua teoria da ação comunicativa enquanto um pressuposto estritamente vinculado a uma teoria da evolução social.

Habermas (1983) coloca em seu texto uma elaboração teórica que vai ao encontro de uma possível reconstrução do materialismo histórico. Para isso, o autor entende que a reconstrução diz respeito a uma teoria que é desmontada e recomposta, a fim de atingir o objetivo o qual se dispôs a realizar. Segundo Habermas (1983, p. 12), Marx desenvolveu uma teoria crítica da sociedade, em que este, por sua vez, apontava e criticava de forma imanente os conteúdos normativos “[...] das teorias burguesas dominantes, o moderno direito natural e a economia política [...]”.

Para Habermas (1983, p. 13-14), Marx

[...] localizou os processos de aprendizagem evolutivamente relevantes (na medida em que encaminham as ondas de desenvolvimento das épocas) na dimensão do pensamento objetivante, do saber técnico e organizativo, do agir instrumental e estratégico – em suma, das *forças produtivas* –, emergiram nesse meio tempo boas razões para justificar a hipótese de que, também na dimensão da convicção moral, do saber prático, do

agir comunicativo e da regulamentação consensual dos conflitos de ação, têm lugar processos de aprendizagem que se traduzem em formas cada vez mais maduras de integração social, em novas *relações de produção*, que são as únicas a tornar possível, por sua vez, o emprego de novas forças produtivas.

Habermas (1983) mostra a contribuição de sua teoria do agir, orientada para o acordo como um pressuposto para pensar acerca do materialismo histórico, a partir de Piaget e Kohlberg, em que o desenvolvimento cognitivo e a moral têm início com a interação. Segundo Baumgarten (1998, p. 159), com os estudos da psicologia do desenvolvimento, Habermas argumenta que os indivíduos são dotados de uma capacidade de linguagem, pois para ele é com a prática comunicativa, colocada no âmbito das sociedades como um todo e partilhada de maneira coletiva, que “[...] forma um potencial cognitivo disponível para enfrentar os desafios evolutivos ao nível das sociedades”. Estas capacidades cognitivas obedecem a fases de evolução do indivíduo, e estas são determinadas pelo desenvolvimento das estruturas que dizem respeito ao mundo da vida.

Para Habermas (1987a, p. 36), a prática comunicativa caracteriza-se por

[...] las acciones reguladas por normas, las autopresentaciones expresivas y las manifestaciones o emisiones evaluativas vienen a completar los actos de habla constatativos para configurar una práctica comunicativa que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> As ações reguladas por normas, as autoapresentações expressivas e as manifestações ou emissões avaliativas vêm completar os atos de fala encontrados para configurar uma prática comunicativa que, em segundo momento, no mundo da vida, tem a conquista, a manutenção e renovação de um consenso que repousa sobre o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica (Habermas, 1987a, p. 36, tradução da autora).

A racionalidade comunicativa, para Habermas, diz respeito a sujeitos, capazes de ação e linguagem, fundamentarem suas manifestações ou emissões em pretensões de validade, pois para o filósofo é a partir da argumentação que se pode tematizar algo do mundo. Habermas (1987a) compreende a argumentação como um tipo de fala, em que os sujeitos tematizam suas pretensões de validade por intermédio de argumentos. Do mesmo modo, o filósofo enfatiza que as manifestações ou emissões são suscetíveis de crítica e correção, ou seja, os sujeitos podem corrigir suas falhas e identificar os erros cometidos.

Entretanto, para que possam corrigir as falhas e identificar os erros cometidos se faz necessário problematizar o trabalho docente enquanto um trabalho alienado, uma vez que só será possível a emancipação docente quando se alcançarem tematizações intersubjetivamente acerca do mundo da vida.

Marx (1967, p. 93), em seu texto do *Primeiro Manuscrito*, traz o conceito de trabalho alienado, segundo as leis da Economia Política. Para o teórico, a alienação do trabalho se constitui da seguinte maneira:

Primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como

uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas, sim, a outra pessoa.

Segundo a definição de Marx (1967), o trabalho alienado aliena a natureza humana, ou seja, aliena a vida física e mental humana; aliena o homem de si mesmo, alienando também a sua função ativa, o seu fazer; aliena a vida-espécie do homem, em que o sentido daquilo que produz não existe mais; é um ente estranho, apenas o faz para a sua sobrevivência. Além disso, o trabalho aliena o homem por meio de outros homens, pois se evidencia a relação com os outros homens, o trabalho destes e, por conseguinte, com o objeto desse trabalho.

Partindo desta reflexão acerca do trabalho alienado definido por Marx (1967), o trabalho docente pode vir a ser entendido a partir deste conceito, principalmente com a aspiração da sociedade de que a escola seja um marco na garantia da formação cultural, científica para a vida pessoal, profissional e cidadã (UNESCO, 2004). Da mesma forma, há uma gama de competências que os educadores necessitam desempenhar no cotidiano da instituição escolar. Tais docentes, muitas vezes, não estão preparados para desempenhar ou contestam estas atribuições. O professor passa a rever o sentido de educar na atualidade, a dominar uma gama maior de conhecimentos, a estar comprometido permanentemente com a construção da escola e com sua dinâmica, bem como passa a compreender o espaço onde atua, seus alunos e seus conhecimentos e expectativas.

Para Cortesão (2002), a escola almeja um educador que saiba

desempenhar o papel do bom professor, pois, de acordo com as ideias da autora, o bom professor é aquele que é competente, que sabe traduzir as teorias aos alunos em uma linguagem clara e, ao mesmo tempo, utilizando a linguagem própria da disciplina que leciona. Este professor, por sua vez, é aquele que apresenta uma posição de “professor monocultural”, pretendendo apenas desempenhar o seu papel para um melhor funcionamento do sistema escolar, pois está disposto a reproduzir conhecimento aos alunos. Freire (1999) já falava sobre uma “educação bancária” enquanto um instrumento de opressão, em que o educador é o depositante, e o aluno o depositário. Neste tipo de educação, o docente faz “comunicados” e depósitos aos alunos, e estes recebem, memorizam e repetem o conhecimento transmitido pelos professores.

Na visão da “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1999, p. 67).

Os autores citados mostram um professor que desempenha um trabalho alienado, pois nas ideias de Cortesão (2002), ele apenas quer fazer o seu trabalho, sem envolver-se no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por sua vez, no conceito de educação bancária de Freire (1999), o docente preocupa-se com transmitir conhecimento, mesmo que este seja alienante aos alunos, transformando-os em sujeitos não pensantes e sem criatividade. Por isso, estes conceitos vão ao encontro do conceito de trabalho alienado proposto por Marx (1967), uma vez que o trabalho docente mostra-se

como um trabalho sem criação, sem transformação, alienando a si mesmo e, conseqüentemente, a seus alunos. Pode-se pensar que este trabalho alienado não é resultado apenas do educador, mas de toda uma ideologia opressora que perpassa a escola e o trabalho docente.

Martínez (2001, p. 219) compreende que o trabalho docente deveria ser aquele capaz de “recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar y valorar el verdadero producto del trabajo docente [...]”. De acordo com a autora, estas são algumas exigências que o sistema educativo espera que os docentes cumpram no seu serviço, pois dizem respeito à própria incapacidade do sistema em cumprir tais responsabilidades, colocando-as enquanto função dos educadores.

Em sua dissertação de mestrado, Luiz (2008) enfatiza que a racionalidade comunicativa é possível no âmbito da educação, em que o pressuposto habermasiano proporciona reflexões acerca dos fracassos da racionalidade predominante na educação, bem como possibilidades de transformar esta racionalidade em um entendimento consensual, sem que haja uma relação de dominação. Para a autora, a teoria de Habermas vem corroborar para a compreensão de uma prática pedagógica emancipadora, pois ela permite ir em busca de uma transformação da linguagem docente petrificada pelo poder para uma racionalidade docente. Conforme indica Gouthro (2006), a teoria da ação comunicativa de Habermas contribui para a crítica das normas sociais estabelecidas, em que a racionalidade comunicativa

abre espaços para o diálogo, para a resolução de conflitos e para uma melhor compreensão do mundo. Esse autor argumenta ainda que o educador de jovens e adultos, em especial, pode se beneficiar com a teoria da ação comunicativa, uma vez que ela estabelece um contexto de ideias compartilhadas e busca a concretização da mudança e do discurso emancipatório.

Para Habermas (1987b), a categoria mundo da vida é um lugar transcendental, falante e ouvinte colocam-se ao encontro da interação mediada linguisticamente, uma vez que é por intermédio desta interação que os participantes resolvem seus desentendimentos e chegam a um acordo. Da mesma forma, o falante e o ouvinte entendem-se desde e a partir do mundo da vida em comum, ou seja, do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo ou, ainda, simultaneamente dos três sistemas de referência.

El mundo de la vida constituye en relación con aquello que en una situación se dice, con aquello de que en una situación se habla, o con aquello que en una situación se discute, un contexto mediato, que ciertamente resulta accesible en principio, pero que no pertenece al ámbito de relevancia temáticamente delimitado de la situación de acción. El mundo de la vida constituye una red intuitivamente presente y por tanto familiar y transparente y, sin embargo, a la vez inabarcable, de presuposiciones que han de cumplirse para que la emisión que se hace pueda tener sentido, es decir, para que pueda ser válida<sup>2</sup> (Habermas, 1987b, p. 186).

Freitag (2005) explicita em seus pressupostos que o mundo vivido, isto é, o mundo da vida haberma-

siano é composto pelos subsistemas cultura, sociedade e personalidade, que, por sua vez, caracterizam em reprodução cultural a integração das ações e a socialização. Esta característica do mundo da vida é enfatizada por Habermas, ao apropriar-se do conceito sistêmico de Parsons. Para Habermas, de acordo com Freitag (2005, p. 45), o sistema serve para “[...] caracterizar aquelas estruturas societárias, responsáveis pela produção material da sociedade: a economia e o estado burocrático”.

Segundo Marx (1967), a emancipação do trabalho alienado é possível por meio de um processo que abrange não só os trabalhadores, mas toda a humanidade, uma vez que, para ele, o trabalho faz parte do humano. O autor ressalta que a servidão inerente à propriedade privada deve assumir uma forma política de emancipação dos trabalhadores. Esta servidão, enquanto consequência ou modificação da relação do trabalhador com a produção, pode vir a ser problematizada por meio de um agir comunicativo e por uma participação dos envolvidos na alienação, a partir do levantamento de pretensões de validade acerca da emissão.

De acordo com Habermas (2000, p. 117-118), a perspectiva de emancipação dos sujeitos pode ser alcançada a partir do paradigma da ação voltada ao entendimento intersubjetivo, ao passo que o paradigma da produção, isto é, do sistema “[...] adapta-se apenas à explicação do trabalho, e não da interação, para determinar aquela formação social que provocará uma separação institucional entre a esfera técnica e a social”. Habermas (2000), ao citar Markus, enfatiza que os sujeitos, ao tornarem-se conscientes das limitações da vida, bem como

<sup>2</sup> O mundo da vida constitui-se em relação com aquilo que, em uma situação, se diz, com aquilo que, em dada situação, se fala, ou com aquilo que, em dada situação, se discute, em um contexto imediato, que certamente resulta acessível em princípio, porque não pertence ao âmbito da relevância tematicamente delimitada da situação de ação. O mundo da vida constitui uma rede intuitivamente presente e, portanto, familiar e transparente, e de pressuposições que se encontram para que a emissão que se tem possa fazer sentido, ou seja, para que possa ser válida (Habermas, 1987b, p. 186, tradução da autora).



determinarem coletivamente seus objetivos e valores, por intermédio de articulações e confrontações dialógicas de seus interesses, conseguirão transformar racionalmente suas vidas. Para Markus, segundo Habermas (2000), o paradigma da produção não corrobora com a ideia de tornar a razão comunicativa, isto é, aquela proveniente das relações comunicativas entre sujeitos capazes de linguagem e ação, consequentemente com o processo emancipatório.

Portanto, a teoria da ação comunicativa vem a corroborar com a proposta deste artigo, a partir da denúncia dos processos que resultam na comunicação distorcida acerca do trabalho docente, bem como mostrar os mecanismos geradores da colonização do mundo da vida. A proposta de Habermas vai ao encontro de uma possível reintegração da ação comunicativa docente, assegurada pela cooperação e o consenso de seus participantes, com o intuito de problematizar os meios responsáveis pela razão instrumental.

Sendo Marcuse um representante da primeira geração da Teoria Crítica, é interessante para o presente estudo articulá-lo com o pensamento de Habermas. Conforme as sugestões de pensamento que o próprio Habermas lançou, a questão da dimensão estético-expressiva é uma das pretensões de validade presentes, no discurso, mas não a explorou suficientemente, detendo-se mais na dimensão cognitiva e normativa. Julga-se que Marcuse possa oferecer elementos para completar a dimensão estético-expressiva como uma dimensão emancipadora.

### Arte como emancipação: a proposta de Marcuse

Neste segundo momento, apresenta-se uma reflexão acerca da arte como um meio para emergir tematizações do mundo da vida dos

professores. Para isso, utiliza-se o aporte teórico de Marcuse.

Marcuse (1999, p. 19) defende a sua tese da seguinte maneira:

[...] as qualidades radicais da arte, em particular da literatura, ou seja, a sua acusação da realidade existente e da “bela aparência” da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte *transcende* a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora. Assim, a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível: o mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade reprimida e distorcida na realidade existente. Esta experiência culmina em situações extremas (do amor e da morte, da culpa e do fracasso, mas também da alegria, da felicidade e da realização) que explorem na realidade existente em nome de uma verdade normalmente negada ou mesmo ignorada. A lógica interna da obra de arte termina na emergência de outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições dominantes.

O autor traz o conceito de transcendência, sendo que este destrói a objetividade que está inerte nas relações sociais já estabelecidas, possibilitando o surgimento da expressão da subjetividade. Da mesma forma, Marcuse (1999) coloca que, segundo a lei da forma estética, a obra de arte permite uma *sublimação* da realidade existente, isto é, o seu conteúdo é estilizado e os seus dados são reordenados segundo as exigências da forma artística. Porém, ele acredita que, na base da sublimação estética, há um lugar de *dessublimação* na visão dos sujeitos, em que suas percepções, sentimentos, bem como as normas regentes e valores dominantes transcendem a realidade, em que a arte permanece em um lugar de força de resistência.

A formação estética pode ser entendida, segundo Marcuse (1999, p. 20), do seguinte modo:

Podemos tentar definir provisoriamente a “formação estética” como o resultado da transformação de um dado conteúdo (fato atual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance etc. A obra é assim do processo constante da realidade e assume um significado e verdade próprios. A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza. A obra de arte representa assim a realidade, ao mesmo tempo em que a denuncia.

Com isso, pensa-se que a obra de arte tem uma função crítica e libertadora, pois possibilitaria um processo emancipatório através das pretensões de validade levantadas entre os professores acerca do seu mundo da vida habermasiano, ou seja, do seu trabalho. Marcuse (1999) alega que a função crítica e colaboradora pela libertação desenvolve-se na sua forma estética. Uma vez que, para o autor, a obra de arte é autêntica e verdadeira não pelo seu conteúdo ou pela sua pureza, mas pela forma que toma o seu conteúdo. Somado a isto, a arte vem a ser uma percepção do mundo que aliena os sujeitos da sua existência e atuação funcionais, pois ela está comprometida com a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão. Marcuse suscita ainda que a transformação estética seja uma ferramenta de acusação e de reconhecimento das potencialidades reprimidas e distorcidas dos sujeitos.

Marcuse (1972, p. 165) explicita em seus pressupostos que a dimensão estética não faz parte do princípio do desempenho, pois viver segundo a imaginação é viver em um

mundo irrealista. Para esse autor, a estética é inimiga do princípio de desempenho, uma vez que ela desafia a razão dominante, “[...] ao representar a ordem da sensualidade, invoca um alógica tabu – a lógica da gratificação, contra a da repressão”.

Na visão do autor, quanto mais exploradas forem as classes pelos poderes existentes, mais distanciará estar a arte do povo. Marcuse (1972) destaca Brecht, ao pontuar que a consciência de mudança é possível à medida que a arte obedece a sua própria lei, ou seja, a denúncia de uma realidade. Entretanto, para Marcuse (1972), é necessário reconhecer a práxis de mudança na arte a partir da sua práxis de futura libertação, pois ela não pode ser vista como um pressuposto que vem para mudar o mundo, mas corroborar para a mudança de consciência e impulsos de homens e mulheres, que, por sua vez, possam vir a mudar o mundo.

Do ponto de vista de Freitag (2005), o mundo vivido representa um “lugar transcendental”, pois é nele que se encontram os diferentes aspectos da vida social passíveis de questionamentos e redefinições, bem como permite aos sujeitos entendimento mútuo acerca de determinado sistema de referência. Este sistema de referência corresponde ao mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, os quais, podem, por sua vez, vir a emergir por meio da arte como proposta emancipatória, pois, para Marcuse (1999), ela faz parte daquilo que existe e só assim é capaz de falar contra o que existe.

Esta contradição, para Marcuse (1999, p. 46), “[...] é preservada e resolvida (*aufgehoben*) na forma estética, que dá ao conteúdo familiar e à experiência familiar o poder de afastamento”. De acordo com o autor, é esta contradição que determina a qualidade da obra de arte e sua verdade. Da mesma maneira, Marcuse alega que na obra de arte

a forma transforma-se em conteúdo e vice-versa. Para exemplificar este pressuposto, Marcuse cita Nietzsche:

O preço de ser artista é experimentar o que os não-artistas chamam forma como conteúdo, como [a verdadeira coisa] (*die Sache selbst*). Então pertence-se de qualquer modo a um mundo invertido; porque agora o conteúdo, incluindo a nossa própria vida, tornar-se uma coisa meramente formal (Nietzsche in Marcuse, 1999, p. 46).

Habermas (1982) coloca o interesse em emancipação como categoria que orienta ao conhecimento. Esta categoria diz respeito a uma experiência e ação que é resultado de outros momentos da atividade humana.

O interesse está ligado a ações que, se bem que em uma constelação diferente, fixam as condições de todo conhecimento possível, assim como estas, por sua vez, dependem de processos cognitivos. Esclarecemos tal interdependência entre conhecimento e interesse ao examinarmos aquela categoria de “ações” que coincidem com a “atividade” da reflexão, a saber: as ações emancipatórias. Um ato de autorreflexão que “altera a vida” é um movimento da emancipação (Habermas, 1982, p. 232).

No dizer de Habermas, de acordo com Siebeneichler (1994), pode-se pensar acerca da importância da reflexão e da autorreflexão para o processo de emancipação. Este processo, por sua vez, é também fundamental para entender o trabalho desenvolvido pelo educador e o meio de alienação do mesmo. Para Habermas, a reflexão tem o intuito de revelar aquilo que está nas costas do homem, ou seja, mostrar o que está determinando o ser humano ideologicamente, em opiniões, preconceitos e visões de mundo. Entretanto, Habermas entende que o interesse em emancipação se apóia na própria estrutura da linguagem,

em especial nos atos da fala voltados ao entendimento. Este processo vai ao encontro de sua teoria do agir comunicativo, em que o falante e o ouvinte produzem um entendimento sobre objetos e estados de coisas. É, então, por meio desta teoria que os processos de alienação no trabalho docente podem ser problematizados.

A arte, segundo Marcuse, possibilita aos sujeitos uma dimensão que não é encontrada em outra experiência. Esta dimensão se assemelha à de uma autonomia negada pelo princípio da realidade, mas, para o autor, é a lei dominante na sociedade. Marcuse também afirma que é na arte que ocorre o encontro com as linguagens e imagens distanciadas pelo sujeito, pois é neste encontro que se pode perceber, ouvir e ver o que até então não era possível na via cotidiana. Marcuse (1999) enfatiza que, na arte, é possível refletir acerca da liberdade, pois a arte torna-se autônoma à medida que é problematizada. Do mesmo modo, ao negar o princípio da realidade, a arte o faz em busca de uma transcendência, em que o passado e o presente emergem na sombra de um futuro em aberto.

Portanto, a arte pode possibilitar emersões de sentidos acerca do mundo da vida das professoras, na medida em que, por meio dos pressupostos oferecidos por Marcuse, possam emergir a verdade, a correção e a sinceridade das pretensões de validade levantadas pelos falantes na interação, utilizando-se, como pensamento inspirador, da teoria do agir comunicativo de Habermas.

## Considerações finais

Pensar sobre novos sentidos do trabalho docente, a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas, é acreditar na possibilidade de emersões emancipatórias por meio da interação. Com este estudo, vislumbram-se os potenciais eman-

ciptórios na razão comunicativa, tendo como cenário principal a problematização do trabalho dos professores que, ao se colocarem como falantes, ouvintes e participantes, possam chegar a um consenso acerca de algo do mundo.

Da mesma forma, ao se ter o pressuposto habermasiano como fundo inspirador para o desenvolvimento do estudo, almeja-se que os docentes possam, com as pretensões de validade, corrigir e identificar as percepções acerca do seu trabalho, pois estas manifestações dizem respeito a um processo de aprendizagem social: na argumentação é possível averiguar os acertos e refutar hipóteses nas intervenções com o mundo da vida. Com isso, a teoria da ação comunicativa corrobora com o processo de identificação das comunicações distorcidas e dos meios responsáveis pela colonização do mundo da vida.

## Referências

BAUMGARTEN, M. 1998. Habermas e a emancipação: rumo à democracia discursiva? *Cadernos de Sociologia*, 10:137-178.

CORTESÃO, L. 2002. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo, Cortez, 128 p.

FREIRE, P. 1999. *Educação como Prática da Liberdade*. 23ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 158 p.

FREITAG, B. 2005. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 288 p.

GOUTHRO, P.A. 2006. Reason, communicative learning, and civil society: The use of Habermasian theory in Adult Education. *Journal of Education Thought*, 40(1):5-22.

HABERMAS, J. 1982. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982, 367 p.

HABERMAS, J. 1983. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense, 247 p.

HABERMAS, J. 1987a. *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madri, Taurus, 517 p.

HABERMAS, J. 1987b. *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus, 618 p.

HABERMAS, J. 2000. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. São Paulo, Martins Fontes, 540 p.

LUIZ, E.M.M.G. 2008. *Entre o mito e a racionalidade docente: uma compreensão da relação pedagógica na figura de Eco e Narciso*. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 81 p.

MARCUSE, H. 1972. *Eros e Civilização. Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 232 p.

MARCUSE, H. 1999. *A Dimensão Estética. Arte e comunicação*. Lisboa, Edições 70, 81 p.

MARTÍNEZ, D. 2001. La batalla Del conocimiento o la apropiación Del producto Del proceso de trabajo docente. In: P. GENTILI; G. FRIGOTTO, *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, p. 215-222.

MARX, K. 1967. Manuscritos Econômicos Filosóficos. In: E. FROMM; K. MARX, *Conceito Marxista do Homem*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, p. 93-107.

SIEBENEICHLER, F.B. 1994. *Jürgen Habermas. Razão Comunicativa e Emancipação*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 181 p.

UNESCO. 2004. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Pesquisa Nacional UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo, Moderna, 224 p.

Submetido em: 30/03/2009

Aceito em: 11/12/2009