

Análise da prática pedagógica na perspectiva da autonomia em Sartre e Freire

Maria José Moreira

Doutoranda em Filosofia pela Universidade Nova de Lisboa

Resumo

Discutir sobre a Prática Pedagógica na perspectiva da Autonomia requer um estudo sobre estes conceitos. Este texto faz parte do Estado da Arte do projeto de pesquisa de Doutorado em Filosofia em andamento, que procura investigar e analisar estes dois conceitos: Autonomia e Prática Pedagógica. A tentativa é mostrar que o conceito de autonomia poderá ser construído de acordo com a teoria sobre a Liberdade em Jean-Paul Sartre e o conceito de Prática Pedagógica a partir dos princípios e saberes apresentados por Paulo Freire. Assim, será possível analisar a Prática Pedagógica à luz do conceito de Autonomia.

Palavras-chave: Autonomia; Prática Pedagógica; Liberdade

Abstract

Discussing Pedagogical Practice in the perspective of the Autonomy requires a study about these concepts. This text is part of the State of Art presented on the research PhD project in Philosophy in progress that intends to investigate and analyse these two concepts: Autonomy and Pedagogical Practice. The goal is to show that the concept of autonomy can be constructed according to the theory of Freedom in Jean Paul Sartre and the concept of Pedagogical Practice based on the principles and knowledge presented by Paulo Freire. Thereby it is possible to analyse the Pedagogical Practice in the light of the concept of Autonomy.

Keywords: Autonomy; Pedagogical Practice; Freedom.

Introdução

A presente pesquisa tem dois pontos de partida; o primeiro é quando Sartre (2001, p. 595) define a liberdade na sua obra *O ser e o nada*: “o conceito técnico e filosófico de liberdade, o único que consideramos aqui, significa somente: autonomia de escolha.” No ponto de vista de Sartre, a autonomia está relacionada a atitudes do ser humano em escolher livremente. E o segundo ponto é quando Paulo Freire (1996) apresenta os saberes necessários à prática educativa propostos na sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

O conceito de liberdade, e conseqüentemente o de autonomia, sempre foi um assunto abordado ao longo da História da Filosofia, mas é com Jean-Paul Sartre (1955), que o conceito de liberdade se torna o centro das suas preocupações existenciais. Bornheim (1984, p. 47) diz que “em certo sentido, é lícito dizer que a liberdade termina sendo o tema exclusivo e absoluto do pensamento de Sartre.” No que se refere à Educação, estes conceitos também sempre foram discutidos numa proposta de uma Educação que possibilitasse uma formação humana, mas é com Paulo Freire (1967) que esta preocupação se centraliza por meio de uma Educação Libertadora, e conseqüentemente uma educação baseada nos princípios necessários para uma prática pedagógica que possibilitasse a construção da autonomia. Sua proposta educacional procura transformar o educando em sujeito, o que implica a promoção da sua autonomia (cf. ZATTI, 2007).

A Educação e a prática pedagógica são uma realidade produzida pela ação humana, então podemos entendê-la enquanto um projeto que se realiza ao longo da vida. Este projeto humano comporta valores, símbolos, hábitos, leis, enfim todo o contexto existencial e ideias que são fundamentais para a sua construção (cf. MOREIRA, 2013). Para que esse projeto exista é necessário que o sujeito também exista. Desse modo, o sujeito por meio da

sua ação poderá construir o seu projeto. Segundo Sartre (2001), o ser humano é projeto, e encontra-se livre para executá-lo; nesse caso o ser humano seria autônomo para tal? A autonomia em Sartre pode ser vista como um derivado do conceito de liberdade e neste caso este conceito será pensado na perspectiva da Educação e não como compreensão do seu caráter fenomenológico de transcendência.

A construção do conceito de autonomia segundo Sartre

“Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115). Nota-se que a autonomia, de acordo com Lalande (1999), está relacionada a dois aspectos do sujeito: determinação da lei e a ação objetivada da própria lei. A determinação está ligada à liberdade e ao poder de conceber a lei, já a ação objetivada está ligada ao poder de fazer, de aplicar essa lei. Para que exista autonomia, os dois aspectos devem estar em consonância. A ação objetivada da determinação da lei não acontece fora do mundo, está ligada ao ambiente em que o sujeito vive, à sua existência. Sartre (2001) refere-se não apenas à autonomia da escolha dessa lei, mas também à ação do sujeito, pois ele é liberdade. Então a escolha e a ação fazem parte do ser livre. Segundo Abbagnano (1962, p. 93), citado por Zatti (2007, p. 12), é bastante usada a expressão “princípio autônomo” no sentido de que o princípio tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra de sua ação. A prática pedagógica proposta por Paulo Freire (1996) tem como fundamento o princípio autônomo em conformidade com a postura ética e assim a efetivação da ação pedagógica baseada neste princípio.

Partindo dessa ideia, o objetivo geral desta pesquisa é construir o conceito de autonomia a partir da teoria sobre a liberdade de Jean-Paul

Sartre, onde os conceitos periféricos que norteiam o conceito de Liberdade poderão ajudar a esclarecer o conceito de autonomia. São eles: o Em-si e o Para-si, a má-fé, a responsabilidade, o projeto existencial, a situação, e outros que se fizerem necessários. Em seguida, o objetivo é analisar a prática docente a partir da construção daquele conceito e dos saberes necessários à prática educativa propostos por Paulo Freire na pedagogia libertadora que serão apresentados como elementos definidores do conceito de prática pedagógica.

A investigação do conceito de autonomia terá como sustentação teórica as principais obras de Sartre: *O Ser e o Nada* (1943) e a *Crítica da Razão Dialética* (1960), e outras que se fizerem necessárias, inclusive de comentadores do autor.

Na obra *O Ser e o Nada*, Sartre (1943) define a liberdade como absoluta, mas não significa pensá-la como algo abstrato, pois é na sua existência que o homem tem a possibilidade de se fazer por meio dos seus atos. Todo ato é a projeção do ser Para-si, e a condição dessa projeção é a liberdade. O ser Para-si traz em si a indeterminação e a falta, pois não é o ser Em-si, que é aquilo que é. Conforme observa Moravia (1985, p. 38), “No campo ontológico, com efeito, não existe rigorosamente senão o ser Em-si, enquanto que o Para-si, absolutamente antitético ao Em-si, se configura claramente como não-ser. É neste ponto que entra em cena a outra grande figura do discurso sartriano: o Nada”. O não-ser é a primeira condição para a liberdade, pois no não-ser está imbuída a possibilidade de ser aquilo que ainda não é. O nada corresponde à consciência, que é totalmente livre. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, por isso ela é o nada, é aquilo que falta ao humano e precisa do humano para que ela possa existir. Na tentativa de buscar aquilo que falta, o homem,

enquanto o ser Para-si (consciência) encontra-se numa situação de liberdade de escolha, onde exercita a autonomia.

O ser Para-si é abertura, ao ser abertura ele se coloca diante do Outro. Neste caso, Sartre (2001) também se refere ao ser Para-outro, que impõe um limite à minha liberdade.

Ao ser abertura o Para-si se coloca diante do Outro, surgindo então à dimensão do ser Para – outro, o outro por sua vez, coloca um limite à minha liberdade, na sua presença, aparecem determinações que não resultaram da escolha do Para-si, porém é somente a partir da consciência do Outro que o Para-si pode ser (MARQUES, 2007. p. 22-23).

Há uma necessidade no reconhecimento do Para-si ao olhar do Outro. O Para-si existe porque o Outro o reconhece. A existência é liberdade, e todo ser humano é livre para executar o seu projeto de vida, mas sempre considerando o Outro que impõe um limite à minha liberdade. Então, pode-se entender que cada ser humano, ao executar o seu projeto de vida, tem atitudes autônomas? Se a autonomia for considerada como a liberdade e capacidade de escolher e decidir sobre a sua própria vida, pode ser sim, mas a presença e o olhar do Outro deve reconhecê-lo e reconhecer a sua liberdade.

Então a autonomia é vivenciada pelo Para-si quando este exerce a sua liberdade através das escolhas que ele tem de fazer de si ao longo da sua existência. O ato possibilita ao homem vivenciar a sua liberdade. O homem não “é” primeiro, para agir depois: “para a realidade humana, ser é agir, e deixar de agir é deixar de ser” (SARTRE, 2001, p. 587). Se não for assim, estará sendo admitido algo já determinado para a ação por algo anterior,

algo dado na sua origem, e neste caso, seria determinado e não livre. Sartre (2001) diz que a existência do ato implica autonomia quando ele se refere à liberdade como autonomia de escolha, e assim nos leva a uma compreensão do homem conduzir a si próprio.

Sartre (2001) ainda enfatiza que o ato de escolher-se traz consigo uma experiência bastante singular: a angústia. Se a liberdade é a autonomia da escolha segundo Sartre (2001), a autonomia poderá trazer angústia ao homem? Para Sartre, a angústia se dá pelo fato de o Para-si ter de escolher seu modo de ser sem poder ser, no entanto, o fundamento de seu próprio ser. A angústia da decisão sempre aparece quando tomamos consciência de nossa inteira liberdade. No entanto, Sartre (2001) apresenta um tipo especial de conduta que o homem adota quando tenta fugir da angústia que corrói o Para-si: a má-fé.

A má-fé é vista por Sartre (2001) em duas formas distintas: uma como as condutas do homem que tenta conferir ao seu ser (Para-si) um caráter do ser Em-si e a outra quando ele tenta justificar as suas escolhas apresentando um *a priori* no qual baseou suas ações, recorrendo ou à natureza humana ou a um condicionamento biológico. Se a liberdade é a autonomia de escolha e conseqüentemente a responsabilidade por essas escolhas, a má-fé, nesse caso, poderia ser uma fuga ao exercício da autonomia?

Não existe um *a priori* no qual o homem deverá basear a sua ação, mas existe uma universalidade na qual todos os homens estão inseridos, que é a condição humana. O projeto é individual, mas a condição na qual o homem está inserido é universal, o que quer dizer que existem limites *a priori* dos quais o projeto individual necessita dar conta para se realizar no mundo. Os contextos históricos variam, mas o que não varia é a necessidade de estar no mundo, de lutar e de viver com os outros. Isso é o que possibilita a realização do projeto. Estar no mundo é uma condição para que as ações

do projeto se efetivem. O homem é um ser em situação e, dessa forma, ao escolher, ele escolhe a si mesmo.

Com relação à condição humana, Sartre (2001) trata da situação, de “um *residuum* inominável e impensável” que pertence ao Em-si e que faz com que, “em um mundo iluminado por nossa liberdade, determinado rochedo seja mais propício à escalada e aquele outro não. Mas, longe de ser originariamente esse resíduo um limite da liberdade, esta surge como liberdade, graças a ele – ou seja, graças ao Em-si em bruto, enquanto tal” (SARTRE, 2001, p. 594). Nota-se que o autor admite a necessidade do mundo do ser Em-si para a realização do ser Para-si. Devido à sua negação interna, o Para-si projeta-se por meio do fim que posiciona em relação ao Em-si. Sartre (2001) utiliza o verbo iluminar quando trata do fim que o Para-si estabelece em relação ao Em-si: “o rochedo é neutro, ou seja, espera ser iluminado por um fim de modo a se manifestar como adversário ou auxiliar” (SARTRE, 2001, p. 593-594). Se o rochedo aparece como adversário, ele será um obstáculo, um limite para a escalada, mas mesmo em tal caso ele não determina a ação daquele que irá escalar, pois é o Para-si que o determinou como limite. Se o rochedo aparecer como auxiliar, ele será escalado, pois o Para-si o concebeu como escalável. Portanto, o Para-si é sempre indeterminável e livre. Levando em consideração a definição sartreana de liberdade enquanto autonomia de escolha, o ser Para-si é autônomo, pois é livre para escolher e conduzir a si próprio, ou é a ele que se pode ensinar a autonomia?

A autonomia pode ser colocada sob dois pontos de vista: um que é individual, que depende da consciência que o sujeito tem ao perceber que é livre, que suas escolhas dependem somente dele, por isso ele é responsável por suas ações; o outro ponto de vista é de caráter universal, está relacionado ao fato de que todos os homens estão inseridos nessa mesma

condição, em qualquer época e em qualquer lugar. O fato é que o Em-si, neste caso representado pelo rochedo, existe e está ali para o ser Para-si decidir escalar ou não escalar – esta condição é universal.

O rochedo é mediado pelo homem, na mesma medida em que o homem é mediado pelo rochedo. Sartre (2002, p. 195), diz que “a descoberta capital da experiência dialética é que o homem é 'mediado' pelas coisas na medida em que as coisas são 'mediadas' pelo homem.” Isso quer dizer que já somos seres dialéticos, por isso podemos compreendê-la. Se já somos seres dialéticos, isso seria uma característica universal.

A dialética leva em conta o conceito de práxis, definido por Sartre (1985) como sendo a ação de um sujeito que muda o seu mundo material em função de um fim. Realiza-se na experiência prática ao defrontar-se com a inércia ou o prático-inerte. O inerte é tudo que não coincide com a livre realidade humana individual. A práxis é a superação do meio social e do próprio ser. É por meio da práxis individual que a dialética se constitui na história (cf. MARQUES, 2007).

Tendo como base as ideias acima apontadas, a autonomia pode ser vista como a ação de superação do homem sobre si mesmo e sobre a realidade objetiva. A possibilidade de superar é interna ao sujeito, mas esta possibilidade só existe perante uma existência material pautada no material do prático-inerte. O inerte é o Em-si que não coincide com a liberdade humana e que petrifica a ação humana. Porém sem o inerte a dialeticidade não teria existência. É ela que oferece a resistência negativa que deve ser superada em nome da dialética. É por meio do prático-inerte que ocorre a objetivação da ação individual.

A resistência, percebida por meio do prático-inerte, pode ser entendida como algo negativo, mas neste caso, ela poderá ser vista como positiva, pois sem o material passivo, não existiria superação. A objetivação da autonomia

passa pelos processos materiais tendo em vista a possibilidade de superação interna ao sujeito.

A dialética é o constante movimento da práxis individual que se totaliza. A totalidade é ontologicamente o Em-si, o inerte, é a passividade, o prático-inerte. A totalização tem sua inteligibilidade no ato em curso, por isso a ideia é referir-se ao processo de totalização, é a razão dialética operando sua atividade. Pensar a dialética crítica é se colocar na negação da totalidade uma vez que a totalidade se define como o Em-si e a totalização como o Para-si. Cada parte da totalização é negação da outra, mas ao mesmo tempo o todo se determina num movimento de totalização (cf. MARQUES, 2007).

A dialética é constante no movimento entre o singular e o universal. Sartre (1985) não aceita que a universalização tenha plena influência ou mesmo determinação sobre o singular, que o singular seja somente consequência do universal; a prioridade é sempre a ação individual do sujeito, pois os processos de universalização têm em vista os processos particulares, sem os quais não haveria processos universais (cf. MARQUES, 2007). Dessa forma, percebe-se que Sartre (1985) centraliza a ação individual do sujeito como a “ferramenta” necessária para que as ações coletivas se estabeleçam e exerçam controle sobre os demais sujeitos, para que esses sujeitos “controlados” possam mais uma vez repetir o mesmo ciclo dialético da superação do prático-inerte, ou seja, o que já está estabelecido. Se o exercício da autonomia for considerado como sendo essa superação, pode-se dizer que ele é também um movimento dialético constante, objetivado pela práxis individual, que faz parte de um processo de totalização, mas por outro lado, é possível considerar ações autônomas isoladas, podendo ser vistas como totalidade, como o Em-si.

O indivíduo, que é dialético, torna-se membro do grupo e interioriza a multiplicidade. Pela relação de reciprocidade ele se beneficia espontânea e concretamente em sua atividade da atividade dos Outros. A ação em conjunto contém uma dimensão de inércia que se impõe ao sujeito singular sob a forma de normas e imperativos, traçando um futuro a prosseguir. Essas normas e esses imperativos são resultados da práxis individual dos sujeitos envolvidos, e deverão ser cumpridos por eles mesmos ou por outros.

O método progressivo-regressivo apresentado por Sartre (2001) tem em vista assumir aquilo que já foi estabelecido historicamente, mas que em seguida, pela práxis individual, pode ser ultrapassado. Esse processo não tem um fim. Aquilo que já foi estabelecido anteriormente só foi possível por meio das ações individuais, o passado é visto como um dos seres Em-si, pois é algo pronto e já estabelecido. Caso contrário, não havendo nada estabelecido anteriormente, como poderíamos pressupor que o sujeito pudesse ultrapassar o que já está feito? Como discutir autonomia individual no âmbito coletivo sem pressupor aquilo que a possa negar? A negação aparece como uma resistência necessária para que a autonomia se objetive.

Nota-se que os conceitos de práxis, prático-inerte, coletivo, o ser Em-si, o ser Para-si, totalidade e totalização, dentre outros conceitos de Sartre, parecem nos indicar o caminho para a construção da autonomia. Diante disso o objetivo agora é tentar mostrar a possibilidade de investigar, a partir das características identificadas, se existem condições *a priori* para o exercício da autonomia ou se ela é adquirida por meio das relações que o ser humano estabelece na sua existência.

A ideia de que a autonomia parece ser algo natural, nos dando a impressão de que sempre a possuímos, pois a capacidade de julgar e agir por nós mesmos parece ser algo inato ao sujeito (cf. MAILLARD, 2012), neste caso indicaria que ela existe *a priori*, não sendo adquirida por meio das

relações interpessoais. Também percebemos universalidade tratando-se do Para-si que é a consciência, o indeterminado, livre, que pressupõe a falta – neste caso, é por meio dele que o sujeito poderá buscar a sua autonomia. Se entendo a autonomia como capacidade de escolher livremente, isso pressupõe que esta característica é *a priori*. É *a priori* no que se refere à universalidade quando percebo que todo ser humano tem essa possibilidade. Em se tratando do conceito de liberdade, é *a priori*, pois a liberdade não é uma decisão ou escolha, eu não escolho ser livre, eu simplesmente sou livre. Mas as escolhas que o ser humano estabelece se objetivam por meio da práxis individual, e neste caso para objetivá-las é necessário o mundo do Em-si, ou seja, do prático-inerte. Essa condição do prático-inerte é também universal, não há escolha, ele existe e está aí para o Para-si, por meio da práxis, ultrapassá-lo. Mas o sujeito não se encontra isolado, está inserido no âmbito do coletivo, e esse coletivo é composto pelos Em-sis e gerido por um padrão normativo estabelecido anteriormente, e dessa forma o sujeito terá que ultrapassá-los para ser considerado autônomo? Então, nesse caso a autonomia parece ser adquirida pelo meio em que o ser humano vive e pelas relações interpessoais.

A autonomia e a prática pedagógica

A construção da autonomia parece ter uma relação muito estreita com o Outro que se encontra na mesma situação. Seria a autonomia um processo de aprendizagem que leva em conta a presença do Outro ao transmitir o conhecimento? Ou a presença do outro “atrapalha” a construção da autonomia, já que o Outro, conforme já foi colocado por Sartre (2001), pode ser um limite à minha liberdade? Por outro lado, Sartre (2001, p. 300) diz que “o sujeito cognoscente não pode limitar outro sujeito nem se fazer limitar por ele.” A prática do docente poderá ser o material para essa

análise, tendo em vista as relações que o professor e o aluno estabelecem em sala de aula, e que permeiam todo o processo pedagógico, o aluno sendo o Outro para o professor e o professor o Outro para o aluno – ambos limitando reciprocamente suas liberdades ou experimentando a necessidade do reconhecimento das duas situações de liberdade.

Como seria a relação pedagógica entre o aluno e o professor a partir dessa ideia de Sartre? Essa situação pode ser analisada por meio da Educação Bancária e da Educação Problematizadora, tais como apresentadas por Paulo Freire (1970). A Educação Bancária pode ser entendida como limite à liberdade e a Educação Problematizadora como ponto de partida da liberdade e do desenvolvimento da autonomia, tanto a do professor quanto a do aluno. A Educação Bancária, baseada apenas na transmissão de informações, no autoritarismo do professor e no aluno como um repetidor das informações, era o reflexo do modelo político daquele momento. Na Educação Bancária, o professor impede o desenvolvimento da liberdade do aluno e se torna um limite à liberdade, pois o aluno é passivo no processo de aprendizagem, e o professor aquele que transmite o conhecimento que deve ser memorizado pelo aluno. Para romper com esta forma de educar e colocar o sujeito como centro da sua aprendizagem, onde o aluno constrói o seu conhecimento a partir da mediação do professor, Paulo Freire (1970) propõe a Educação Problematizadora, que é a Educação para a Libertação. Esta leva em conta o aluno como sujeito da aprendizagem, onde o professor não o limita, mas sim possibilita o desenvolvimento da sua autonomia.

É na obra *Educação como Prática da Liberdade*, que Paulo Freire (1967) apresenta uma nova forma de pensar a Educação e suas relações interpessoais e apresenta elementos necessários para a prática pedagógica. Apresenta a situação do contexto educacional relacionando-a ao contexto

social e econômico do Brasil da sua época, que era a Ditadura. O problema do analfabetismo era alarmante, era necessário um projeto que pudesse alfabetizar e acima de tudo conscientizar os alunos, neste caso os analfabetos, com relação à situação na qual viviam. A partir da realidade acima constatada, o autor desenvolve o método de alfabetização que tinha como objetivo tornar os indivíduos, vistos como objetos passivos da ação, em sujeitos das suas próprias ações. Um sujeito não poderia limitar o outro sujeito, pois se assim fosse, seriam objetos e não sujeitos. A proposta era de uma educação que possibilitasse uma prática pedagógica pautada na libertação e no desenvolvimento da autonomia, e que seria possível por meio da práxis individual dos sujeitos em interação.

Estudar Sartre nos leva a compreender melhor Paulo Freire, diante da aproximação dos conceitos que ambos têm em comum: o homem como um ser da práxis, enquanto sujeito construtor da sua própria história, a relação entre os sujeitos e o seu caráter transformador e o conhecimento como parte da realidade concreta do homem. Estes conceitos permitem conduzir ao esclarecimento da autonomia quando Sartre e Freire nos levam a pensar uma Educação partindo da ideia de que o homem é um ser da práxis, e por ser práxis, a sua ação não pode ser conduzida por outros, e nem pode apenas se adaptar à realidade posta como um mero espectador. O homem, tanto para Sartre como para Freire, deve ter a consciência e tomar existência da sua vocação ontológica que é transformar o mundo. Para Sartre (2001), o homem é composto pelo Em-si e pelo Para-si e é justamente por isso que ele pode transformar o mundo. O Para-si conforme já foi tratado, é a parte do sujeito que permite a vivência da práxis a partir do Em-si. Paulo Freire (1967) diz que é necessária uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se ao seu meio coletivo, superando a atitude do simples ajustamento e a acomodação que a

sociedade muitas vezes o condiciona. Pensar uma prática pedagógica segundo Freire centrada na construção da autonomia a partir da teoria sobre a liberdade de Sartre poderá mostrar o caminho para esta superação.

Segundo Paulo Freire (1980) é possível sair desta posição em que o sujeito não é sujeito, mas objeto passivo, para uma posição de conscientização, onde a posição será de sujeito de suas ações e assim construir a autonomia. O Para-si é o impulsionador deste processo. Mas para intervir na realidade posta, é preciso conhecê-la. Só interfere na realidade aquele que a conhece. Nota-se aqui a necessidade do sujeito de obter conhecimento para obter a conduta autônoma.

Tanto em Paulo Freire quanto em Sartre há um método específico para conhecer. Ambos mostram que é preciso um novo modelo metodológico para conhecer, entender e possibilitar mudanças na sociedade a partir do sujeito. Era preciso um novo modelo que atendesse questões antropológicas que não priorizasse apenas o ser humano como objeto, conforme as ciências positivistas daquela época, mas que o reconhecesse como sujeito. Sartre (1972, p. 07), em *Questões de Método*, diz que

o objetivo da minha pesquisa será, pois, o de estabelecer se a Razão positivista, das Ciências Naturais, é bem aquela que reencontramos no desenvolvimento da antropologia ou se o conhecimento e a compreensão do homem pelo homem implicam, não apenas em métodos específicos, mas numa nova Razão, isto é, uma nova relação entre o pensamento e o objeto. Em outras palavras, há uma razão dialética?

E Sartre (1972, p. 07) continua dizendo que

O conhecimento é um modo de ser, mas na perspectiva materialista, não se pode pensar em reduzir o ser ao conhecido. [...] a antropologia permanecerá um amontoado conjunto de conhecimentos empíricos, de induções positivistas e de interpretações totalizantes, enquanto não tivermos estabelecido a legitimidade da Razão Dialética, isto é, enquanto não tivermos adquirido o direito de estudar um homem, um grupo de homens ou um objeto humano na totalidade sintética de suas significações e de suas referências à totalização em curso, enquanto não tivermos estabelecido que todo conhecimento parcial ou isolado desses homens ou de seus produtos deve ser superado em direção da totalidade ou ser reduzido a um erro por parcialidade.

Em Paulo Freire, nota-se também a necessidade de um novo método quando se refere à Educação como Prática da Liberdade (1967). O modelo educacional daquele contexto, conforme já foi dito anteriormente, sacrificava a liberdade dos homens, que eram vistos como objetos nas relações sociais e pedagógicas. Referindo-se ao homem conforme era visto naquele modelo criticado, Paulo Freire (1967) diz que toda vez que se suprime a liberdade, o homem se torna um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. Se o homem sacrifica a sua capacidade criadora, não possibilita o desenvolvimento da sua liberdade e autonomia, dessa forma era preciso um modelo conforme trata Sartre (1972) que atendesse a completude do ser humano, a sua totalidade. Dessa forma, Paulo Freire (1967) aponta sua discussão para a Educação como Prática da Liberdade; e em *Pedagogia do Oprimido* (1970, p. 22) assume a necessidade de uma postura crítica dialética que se objetivasse nas ações autônomas, que leva em conta esta realidade objetiva:

É que não haveria ação humana se não houvesse realidade objetiva, um mundo como não-eu do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um projeto, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. (FREIRE, 1970, p. 22)

De acordo com Vasconcellos e Brito (2009), Paulo Freire vê a autonomia enquanto um processo gradativo de amadurecimento que ocorre em toda a vida propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir, e ao mesmo tempo de arcar com as consequências da decisão, assumindo, portanto, responsabilidades. Nota-se que a autonomia, neste caso, está ligada diretamente as relações que o ser humano estabelece na sua existência e que pode ser aprendida. Naquilo que se refere ao processo de aprendizagem da autonomia, Paulo Freire (1996), no seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, estabelece os saberes necessários ao professor para que este possibilite a construção da autonomia do aluno. Nas suas obras anteriores os saberes já tinham sido discutidos, mas em *Pedagogia da Autonomia* o foco é o da responsabilidade ética, centrada na construção da autonomia.

Os saberes são os desmembramentos dos princípios do seu projeto pedagógico que foi construído passo a passo ao longo da sua obra; tais como: uma visão do *ser humano enquanto ser inacabado*, a possibilidade e a necessidade da *conscientização*, a necessidade da *liberdade*, o que ele entende por *realidade* e finalmente o *diálogo*. Estas saberes e princípios já foram tratados na minha dissertação de mestrado, dessa forma, o objetivo específico relacionada aos saberes supõe uma apresentação e não uma

investigação. Mas agora a tentativa é construir o conceito de prática pedagógica a partir destes princípios e saberes freireano para em seguida analisar a prática do docente a partir desta definição à luz da construção do conceito de autonomia a partir da teoria sobre a liberdade de Sartre. Esta etapa da pesquisa terá como sustentação teórica as principais obras de Paulo Freire, *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Conscientização* (1980) e por fim, *Pedagogia da Autonomia* (1996), e outras que se fizerem necessário.

Os princípios citados acima são transpostos em vários saberes considerados essenciais na formação do professor para que este possa passar aos seus alunos por meio da prática pedagógica, seja qual for o nível de ensino. Paulo Freire (1996) não se refere a métodos e nem critérios. Como o próprio nome diz, ele se refere a saberes que são transmitidos por meio de exigências, necessárias a prática educativa do docente, fundamentadas numa ética e numa visão de mundo alicerçadas na pesquisa, na rigorosidade, na crítica, no risco, na aventura, na alegria, na curiosidade, na humildade, no bom senso, na competência, na generosidade, na coerência necessária no saber-ser e no saber-ser pedagógico, enfim, no ser professor. Podemos entender que o objetivo da educação segundo Paulo Freire (1967-1996) é vivenciar os princípios e saberes por meio da prática pedagógica propondo como levar os alunos a construir sua autonomia (cf. MOREIRA, 2013).

Uma prática pedagógica está centrada em alguns elementos necessários que norteiam o seu desenvolvimento: discute-se sobre currículo, avaliação, proposta pedagógica, problemas disciplinares, planejamento, método, normas escolares, conselho de classe, habilidades da aprendizagem, formação continuada dos professores, reunião de pais e mestres, dentre outros. O professor tem tido um papel desafiador no que se refere a atuar criticamente com trabalhos que ofereçam a oportunidade dos alunos de

aprenderem os conteúdos curriculares, exigindo “[...] uma revisão da compreensão de sua atividade e de sua atitude profissional.” (VASCONCELLOS, 2003. p. 48) e ainda levando em conta todos os elementos norteadores da prática pedagógica. Paulo Freire (1967) no seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, problematiza este desafio:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com ele*. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, p. 96-97).

Nota-se que o autor se refere à necessidade de pensar uma prática pedagógica que exercitasse a autonomia dos alunos, e ao mesmo tempo ele admite a necessidade de reinventar, isto é, partir de algo já estabelecido. Neste caso, é possível associar ao conceito de prático-inerte proposto por Sartre (1985), uma vez que sem o prático-inerte não seria possível falar de reinvenção, pois o próprio conceito reinvenção pressupõe algo já inventado. O material da resistência é necessário para que haja uma superação. Seria necessária uma Educação Bancária, (aquela que se baseia apenas na transmissão das informações dos conteúdos, em que o professor transmite as informações e o aluno apenas repete) conforme Paulo Freire trata em *Pedagogia do Oprimido* (1970), para que exista uma educação libertadora, baseada no exercício da autonomia? Se a autonomia for considerada superação e reinvenção do prático-inerte pode ser sim. “[...] esta superação

só é concebível como uma relação do existente com seus possíveis.” (SARTRE, 1972. p. 79).

Para definirmos o conceito de prática pedagógica de acordo com Paulo Freire, conforme exposto no objetivo da pesquisa, será necessário partir de um princípio norteador dos outros que é quando o autor se refere ao *Professor e aluno como seres inacabados*. Paulo Freire (1996) refere-se não apenas ao aluno e professor como seres inacabados, mas a todos os seres humanos. Somos inacabados porque somos históricos. Professores e alunos são sujeitos da história e não apenas objeto dela. Se fossem objeto, estariam prontos, conclusos. Reconhecer a inconclusão de todo e qualquer ser humano é necessário para aprender e também para ensinar.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontra as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. [...] Para *ser* tem que estar *sendo* (FREIRE, 1996. p. 83-84).

O ser entendido por Paulo Freire (1996) como algo pronto e acabado, e o sendo como algo em processo, em construção permanente, esta ideia parece próxima aos conceitos do ser Em-si e do Para-si de Sartre (2001). O ser Em-si é aquilo que é, e o Para-si a indeterminação e a falta, por isso é livre, sendo o ser humano inconcluso ele pode ir além e ser mais baseado no ser mais humano, ser mais próximo dos princípios éticos. A busca pelo ser mais não se faz na individualidade e sim na relação com os outros. Paulo

Freire (1970) enfatiza que o *ser mais* que se baseia no individualismo, no isolamento, conduz ao *ter (ser) mais* egoísta, que é uma forma de *ser menos*. Esta é uma forma de desumanização. O *ser mais* se baseia na comunhão, na solidariedade. Existe no ser humano a vocação para o *ser mais* e esta vocação pode ser distorcida pela busca do *ser menos* que é baseado no *ter mais* e provoca uma desumanização.

O método progressivo-regressivo proposto por Sartre (1985) refere-se também a esta superação do sujeito em não ser apenas objeto da História, mas sim sujeito. E é justamente por isso que o sujeito pode voltar ao passado para reinventar o presente, e dessa forma, ele poderá *ser mais* por meio do seu projeto existencial que pressupõe também a inconclusão do ser humano.

Outro princípio destacado por Freire (1996) e necessário para a construção do conceito de prática pedagógica, é quando ele se refere à realidade. A realidade não se inclui apenas o contexto educacional, mas também o econômico, o social e o político. É o contexto em que os sujeitos inacabados estão inseridos: seu trabalho, sua família, o outro, sua cidade, e toda a sua história. É a situação existencial, por isso é necessário que o professor reconheça o seu contexto social e cultural e também o do aluno para propor uma prática pedagógica em que os conteúdos a serem ensinados possam partir do contexto do aluno.

A realidade é tratada como algo em movimento, mutável, se fosse estática, ela estaria pronta, portanto seria conclusa e não inconclusa conforme o princípio citado anteriormente. Assim temos uma realidade em movimento e um ser humano inconcluso, portanto há uma possibilidade de *ser mais*; ambos, professor e aluno, estão *sendo* e não estão prontos. Se a realidade é movimento (cf. FREIRE, 1996), por isso é que o sujeito pode voltar ao passado para reinventar o presente (cf. SARTRE, 1985).

Na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967) a realidade é apresentada como aquilo que massifica, trata-se de todas as pessoas envolvidas em uma massa, sem liberdade, sem autonomia, e sem democracia. É preciso conhecer a realidade para poder transformá-la. O autor diz que a realidade o levou a pensar uma reforma educacional. A alfabetização era a principal preocupação, e não havia estratégias do governo naquele momento para resolver este problema. Segundo Freire (1967) poderia ser resolvido por meio da educação problematizadora. Nesta perspectiva, Paulo Freire (1967) apresenta uma prática pedagógica em que os homens se percebessem enquanto sujeitos da sua história e não apenas meros objetos. A ideia de objeto sugere-se que o ser humano seja pronto, concluso, e como sujeito estaria sempre em processo de construção. Esta educação deveria possibilitar ao homem reconhecer os seus problemas e, assim, obter, do interior de si mesmo, coragem para lutar e que o colocasse em constante diálogo com o outro.

Como um dos elementos para a concretização desse processo, deve-se levar em conta que o aluno é um ser humano livre, daí ele falar de liberdade. Fiori (1996) diz que Paulo Freire refere à liberdade não como apenas uma possibilidade ou uma mera discussão, mas como o seu exercício. Paulo Freire (1967-1996) utilizou mais a palavra *libertação* do que liberdade, pois acreditava que a Liberdade é natural ao ser humano, universal; assim como Sartre (2001) refere-se a liberdade como uma necessidade também universal, mas segundo Freire (1996) a libertação é que precisa ser conquistada no decorrer de sua vida. Através da Educação, a Liberdade poderá ser exercida. Em *Pedagogia do Oprimido* (1970), Paulo Freire refere-se à libertação enquanto tarefa humanista e histórica, exercida tanto pelos oprimidos, quanto pelos opressores.

O autor destaca ainda que os oprimidos que introjetam a sombra dos opressores, temem a liberdade, pois na medida em que expulsarem esta sombra, eles teriam que preencher esse vazio com outro conteúdo que, nesse caso, seria a sua autonomia. A responsabilidade sem a qual não poderão ser livres. Por isso, a liberdade é conquistada, ou melhor, como já foi dito anteriormente, Paulo Freire (1970) entende a liberdade enquanto algo natural ao ser humano: todos os seres humanos podem ser livres, mas é preciso iniciar esse processo, processo do qual tanto o opressor quanto o oprimido têm medo. Vasconcellos e Brito (2009) dizem que o exercício da liberdade surge de dentro do ser e deve partir dos próprios oprimidos.

A conquista da liberdade é um parto doloroso, que só possível na superação oprimido-opressor, a partir daí nascerá o homem novo. O homem novo é o resultado constante na busca pelo ser mais. O homem novo não se conclui, iniciado o processo de libertação, ele está sendo. O homem novo pode ser entendido como o homem que se “caracteriza antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça jamais em sua objetivação” (SARTRE, 1972. p. 78). A situação a superar é aquela em que o campo dos possíveis é o objetivo em direção ao qual o agente supera sua situação objetiva. E este campo, por sua vez, depende estreitamente da realidade social e histórica. Segundo Marques (2007) a situação a superar segundo Sartre é a situação da escassez que é vista como a relação do indivíduo com o meio ambiente naquilo que se refere como unidade negativa da multiplicidade dos homens; número de vagas na escola, números de leitos no hospital, enfim os problemas sociais.

Ainda no sentido de defesa da autonomia como construção, na prática pedagógica, Paulo Freire prefere o termo coordenador a professor. Esta preferência se dá pela superação do vício do autoritarismo, onde o professor

impede que o aluno cresça e exerça a sua autonomia. O coordenador seria aquele que não impõe, mas sim dialoga com o aluno, possibilitando a sua libertação. Segundo Paulo Freire, o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático,

quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1970, p. 96).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1970) destaca os principais elementos necessários à constituição do diálogo da prática pedagógica, que são: a humildade, a fé, o amor, a confiança, a esperança. Esses elementos possibilitam um pensar verdadeiro e crítico para a transformação da realidade, na busca pelo *ser mais*.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire indica que, sem o diálogo, não há interação dos sujeitos. Através do diálogo poderá ocorrer o processo de conscientização. Segundo Vasconcellos e Brito (2009), para uma formação que leve conta a consciência crítica, necessita de uma prática pedagógica que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, transformador e questionador da sua própria realidade. Paulo Freire (1980) mostra que a conscientização leva em consideração o diálogo para a conquista da libertação. “A ação cultural para a liberdade caracteriza-se pelo diálogo, e seu fim é conscientizar as massas” (FREIRE, 1980, p. 91).

Conscientizar as massas é o objetivo central da prática pedagógica de Paulo Freire, em toda a sua obra. Ele parte da realidade da existência de uma sociedade que oferece uma educação massificadora e que, sob a ação da

educação problematizadora, se poderá chegar à conscientização, por meio do diálogo, possibilitando, a todos que participarem dela, a própria libertação. Paulo Freire (1980) declara que o conceito de conscientização o levou a pensar com profundidade o seu significado. A conscientização é outro princípio necessário à prática pedagógica conforme trata o autor.

A consciência crítica conforme tratada por Sartre (2001) é aquela que situa o Eu no mundo, questiona o sentido da ação do Eu no meio social, as consequências das escolhas individuais para a construção do Eu que se deseja. É por meio da consciência crítica que se dá o nascimento existencial, quando o homem se vê como liberdade – e não determinado – e inserido em um mundo do qual não pode se desvincular; quando entende que é responsável por suas escolhas. Quando ele se desaliena (cf. MOREIRA, 2014). Assim como a libertação é um parto doloroso, conforme aponta Freire (1970), a consciência crítica também é, pois leva em conta a responsabilidade das escolhas, e conforme já foi apresentada por Sartre (2001) esta situação é angustiante. Paulo Freire não se refere à angústia quando trata da conscientização para a libertação. Mas se a conscientização tem como finalidade a construção da autonomia e esta por sua vez é a vivência da própria liberdade de escolha; a autonomia poderá trazer angústia? Se a liberdade for entendida sob o ponto de vista sartreano, poderá trazer sim, uma vez que Sartre (2001) define a liberdade enquanto autonomia de escolha na obra *O Ser e o Nada*.

A conscientização em Paulo Freire (1967) é mostrada com clareza no seu método da alfabetização, uma prática pedagógica que leva em consideração a realidade em que os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. A primeira etapa de seu método é justamente partir da própria realidade. Criou-o partindo da realidade do contexto educacional no qual vivia e ensinou a ler a partir da própria realidade dos alunos. Portanto, o

autor não só fala o que é a conscientização, mas mostra o caminho para alcançá-la. O primeiro nível de apreensão da realidade é a tomada de consciência. A realidade precisa ser apreendida por alunos e professores. A realidade na qual os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. Esse é o ponto de partida no processo de conscientização da prática pedagógica em qualquer nível de ensino, não apenas na alfabetização.

Em seguida, conforme trata Freire (1980), é necessário que professor e aluno ultrapassem a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica, onde a realidade é o objeto para o conhecimento.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual no encontramos para analisá-lo (FREIRE, 1980, p. 26).

A conscientização é vista como um processo de desvelamento da realidade, baseada num método ativo, dialógico, e que possibilitaria a libertação, e que, segundo Paulo Freire (1996) é o exercício da autonomia. Exercitar a autonomia é tornar-se sujeito de suas ações, saindo da posição de oprimido por um sistema que ele não entende. E só é possível por aqueles que têm a consciência do inacabamento humano. Dessa forma a liberdade é exercida. A prática pedagógica proposta pelo método de alfabetização possibilitava esta tomada de consciência.

A conscientização é, ao mesmo tempo, uma possibilidade esperada pelo ser humano, embora, muitas vezes, ele mesmo não tenha consciência disto. É parte de um processo histórico, vivido por ele, a partir do momento em que é convocado a ligar a teoria com a realidade, dando a este conhecimento uma unidade indissolúvel, possibilitando transformar a sua realidade. A transformação da realidade é possível por meio da práxis individual, conforme definido por Sartre como sendo a ação de um sujeito que muda o seu mundo material em função de um fim. Para Freire, a práxis é este movimento de ação-reflexão-ação, em situação de pronúncia do mundo, por meio do diálogo, tendo, portanto, a história como mediação.

Segundo Antônio (2008), na *Crítica da Razão Dialética*, Sartre (1985) descreve a historicidade do sujeito, na sua relação com os grupos, com a cultura, com o social. Com isso, fundamenta o processo educativo, compreendido enquanto relação dialética entre a produção e transmissão do conhecimento pelos sujeitos e para os sujeitos concretos e a sociedade. De acordo Schneider (2012) esta ideia aproxima-se, da Educação Libertária que, segundo Freire (1979), concebe o conhecimento como parte da realidade concreta do homem e este reconhece o seu caráter histórico e transformador, e conseqüentemente a construção da autonomia. Em Sartre (2001), os conceitos de liberdade e do homem como liberdade em-situação “são fundamentos para uma pedagogia crítica, em que o sujeito é construtor do conhecimento e, portanto, da realidade social, em um processo mediado pelas diferentes instituições da sociedade” (SCHNEIDER, 2012, p. 401).

Paulo Freire (1970) refere-se a Sartre quando estabelece a necessidade de uma prática pedagógica baseada no conhecimento como parte da realidade concreta e histórica do homem:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. “A consciência e o mundo, diz Sartre, se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela” (FREIRE, 1970, p. 40).

Conforme Schneider (2012, 402), “a educação, com base em Sartre, faz com que compreendamos que o processo educativo é uma práxis libertadora, desde que se compreenda que o essencial não é o que fizeram do homem, mas aquilo que ele faz do que fizeram dele.” Se é possível um processo educativo enquanto uma práxis libertadora, esta poderá conduzir a construção da autonomia. Como seria uma Educação voltada para esta práxis? Como seria então uma Educação para a Libertação conforme trata Paulo Freire? A Educação para a Libertação pressupõe que a autonomia seja necessária à prática pedagógica ou é resultado da prática pedagógica?

É fundamental, contudo, partirmos do pressuposto de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Numa relação pedagógica, professor e aluno estão um *com* o outro, e dessa forma são sujeitos da aprendizagem. Nesta relação nenhum se submete ao outro como objeto. Dessa forma, não há autoritarismo, o professor é o orientador do processo da aprendizagem e é também sujeito da prática da pesquisa, pois se somos inconclusos, não

temos o conhecimento como produto, ele é processo e por isso requer pesquisa constante. Professor e aluno pesquisam juntos. Nota-se aqui a práxis pedagógica que liberta a relação pedagógica. Mas e o conhecimento? Como o conhecimento adquirido pode conduzir à libertação e conseqüentemente ao exercício da autonomia? A autonomia neste caso, poderá ser uma consequência da Prática Pedagógica, já que o conhecimento pode ser apresentado como um instrumento para a sua construção.

Na prática pedagógica está inserida a pesquisa, e a pesquisa, conforme Paulo Freire (1996), necessita do rigor metodológico; somente com disciplina os sujeitos da aprendizagem poderão avaliar o conteúdo ensinado e o que será ensinado. A aprendizagem neste caso, leva em conta toda a amplitude do ser humano, questões sociais, epistemológicas, políticas, culturais e econômicas. O professor que incorpora o educador em si mesmo, ensina o conteúdo programático voltado para o contexto cultural do qual os sujeitos da aprendizagem estão inseridos, parte da curiosidade espontânea e por meio da pesquisa, chegam à curiosidade epistemológica. Os conteúdos programáticos que muitas vezes são vistos pelos professores como algo imposto e estático, precisa ser entendido como um conhecimento acumulado pela humanidade e que por meio das experiências anteriores de pesquisa foram registrados e que agora podemos conhecê-los na escola. Este processo do conhecimento não tem um fim: sempre teremos novos conhecimentos e descobertas. Por isso conhecer é uma aventura conforme trata Paulo Freire (1996). Este conhecimento já sistematizado pode ser apresentado como ferramentas necessárias no processo de aprendizagem, pois possibilita fazer valer o método progressivo-regressivo de Sartre (1972), que estabelece ser preciso voltar ao passado para interferir no presente com direção ao futuro.

Considerações finais

Assim, parece ser possível uma Educação que tenha como ponto de partida uma prática pedagógica que desenvolva o senso crítico, a conscientização e prepare os inseridos na relação pedagógica para o seu crescimento pessoal e profissional. O conceito crítica deve estar bem entendido numa relação pedagógica para que não tenha um sentido de ser apenas “o do contra”. Esta é uma ideia do senso comum que muitas vezes encontra-se imbuída entre os sujeitos no espaço escolar. Para ser crítico, é preciso conhecer, só critica quem conhece, e assim pode interferir no mundo, pois só interfere aquele já tem conhecimento da realidade.

Uma Educação para a Libertação teria uma prática pedagógica que possibilitaria a construção da autonomia quando parte do conhecimento da realidade, entendido por Paulo Freire (1970) como desvelamento. Desvelamento do mundo do Em-si que pelo Para-si (cf. SARTRE, 2001), poderá ser modificado por meio da práxis individual que se totaliza. E esta totalidade por sua vez, encontra-se como material para mais uma vez iniciar o processo de totalização (cf. SARTRE, 1985). Na medida em que a realidade se desvela, os sujeitos da aprendizagem adquirem sustentação para interferir e se inserem num processo constante de libertação. Partindo da base teórica apresentada, tendo como foco a teoria sobre a Liberdade de Sartre e a teoria sobre a Prática Pedagógica de Paulo Freire, parece ser possível analisar a prática pedagógica conforme trata Freire, à luz da construção do conceito de autonomia a partir da teoria sobre a liberdade de Sartre.

Referências

ARAÚJO, Luís de. Sartre: uma exigência ética. In: Cassiano Reimão (coord.). *Colóquio no centenário do nascimento de Sartre*. Lisboa: 2005, p. 223-230.

- BORNHEIM, Gerd Alberto. *Sartre: Metafísica e Existencialismo*. São Paulo: Perspectiva, 1984. 319 p.
- BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. *Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Campinas, SP. n. 70. p. 103 –126, abril de 2000.
- DANELON, Márcio. *Educação e subjetividade: uma interpretação à luz de Sartre*. 2003.258f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2003.
- FIORI, Ernani Maria. *Prefácio*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 107 p.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157 p.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 54 p.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 107 p.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980. 53 p.
- JAEGGI, Rhael. Vivre sa propre vie comme un vie étrangère: L'a auto-alimentation comme obstacle à l'autonomie. In: JOUAN, Marlène. LAUGIER, Sandra. *Comment penser l'autonomie ? - Entre compétences et dépendances*. Paris : Puf, 2009. 461 p.
- JOUAN, Marlène. LAUGIER, Sandra. *Comment penser l'autonomie ? - Entre compétences et dépendances*. Paris : Puf, 2009. 461 p.
- LALANDE, ANDRÉ. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 1336 p.
- LÉVY, Bernard-Henri. *O século de Sartre*. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 570 p.
- LIMA, Walter Matias. *Liberdade e dialética em Jean-Paul Sartre*. Maceió: EDUFAL, 1998. 107 p.

- MAILLARD, Nathalie. Autonomie et vulnérabilité. In: MAILLARD, Nathalie. *La Vulnérabilité, une nouvelle catégorie morale?* Paris: Labor et fides, 2001. 379 p.
- MARQUES, Cássio Donizete. *Do individual ao coletivo na crítica da razão dialética em Sartre: perspectivas educacionais*. 117 páginas. (Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.) Campinas: 2007.
- MÉSZÁROS, István. *A obra de Sartre: busca da liberdade*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ensaio, 1991. 258 p.
- MORAVIA, Sergio. *Sartre*. trad. José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 1985.
- MOREIRA, Janine. *Conscientização freireana e liberdade sartreana*. Disponível em: <www.bvseps.iciet.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=2405>. Acesso em 10/04/14. 15 p.
- MOREIRA, Maria José. *Raízes filosóficas na leitura do pensamento de Paulo Freire*. Curitiba: CRV, 2013. 130 p.
- OLIVEIRA, Edna Castro. *Prefácio*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 56 p.
- PERDIGÃO, Paulo. *Existência e Liberdade: uma introdução à filosofia de Sartre*. Porto Alegre: L&PM, 1995. 94 p.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. *O materialismo histórico-dialético e a educação*. In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1. Botucatu: 1997. 12 p.
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. *A educação, a razão e a autonomia*. In: Educação e filosofia. Uberlândia, MG Vol. 7, n. 13 (jan./jun. 1993), p. 61-70.
- ROSAS, Paulo. *Germinação do pensamento de Paulo Freire*. In: In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. 765 p.
- ROSAS, Paulo. *Paulo Freire: aprendendo com sua própria história*. Recife: 2001. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obex06.pdf>>. Acesso em 12/12/09. 17 p.

SANTANA, Marcos R. Esboços de uma ética da educação em Sartre. *Filosofia e Educação* (Online) – Revista Digital do Paideia. Vol. 3, Nº 1, Abril de 2011 – Setembro de 2011. 51 p.

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le Néant: essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard, 1955. 782 p.

_____. *O Ser e o Nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. 20.ed. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2001. 782 p.

_____. *Crítica da Razão Dialética: precedido por Questão de método*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 900 p.

_____. *Critique de La raison dialectique*. Precede de Questions de méthode. Paris: Éditions Gallimard, 1985. 900 p.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Sartre, existencialismo e educação. In: OLIVEIRA, Paulo Eduardo (org.) *Filosofia e Educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de estudos bandeirantes, 2012. 389-404 p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*. In: *As histórias das ideias pedagógicas de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária- UFPB, 1999. 205 p.

_____. *A construção da história das ideias de Paulo Freire*. In: STRECK, Danilo R. (org.) *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. 152 p.

SOTELO, Ignacio. *Sartre y la razon dialectique*. Madri: Tecnos, D. L. 1967. 161 p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2003. 208 p.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. 83 páginas, Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2007.