

**A VOCAÇÃO ONTOLÓGICA DO 'SER MAIS':
'SITUAÇÕES-LIMITES' – APROXIMANDO FREIRE E VIEIRA PINTO**

***EL VOCACIÓN ONTO-LÓGICA DE SER MÁS:
SITUACIÓN LÍMITE - SEMEJANZAS ENTRE FREIRE Y VIEIRA PINTO***

***THE ONTHOLOGICAL VOCATION OF BEING MORE:
LIMIT-SITUATIONS - APPROXIMATING FREIRE AND VIEIRA PINTO***

André Luis CASTRO DE FREITAS¹
Luciane Albernaz DE ARAUJO FREITAS²

RESUMO: O texto possui como objetivo tecer aproximações entre os pensamentos de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto. A partir de um estudo descritivo crítico tem-se como intenção elencar pressupostos que demonstrem, na concepção dos autores, o fazer de uma educação popular mais humana e libertadora. Educação que não aceita o fatalismo da precariedade do ser humano exposto ao sofrimento, mas compreende uma ação radical de transformação a partir de uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade. Problematiza-se a fronteira, não entre o ser e o nada, mas entre o ser e o 'ser mais', quando a partir de atos livres para pensar as 'situações-limites' é possível constituir, no plano da história, os 'atos-limites'. A investigação toma como ponto de partida o método dialético-dialógico freiriano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. 'Situações-limites'. Transformação social.

RESUMEN: *El texto está destinado a buscar semejanzas entre el pensamiento de Paulo Freire y Álvaro Vieira Pinto. A partir de un estudio descriptivo crítico ha tenido la intención de establecer hipótesis, que demuestran la idea de los autores, por lo que una educación popular más humano y liberador. La educación que no acepta el fatalismo de la precariedad del ser humano expuesto al sufrimiento, sino que comprende una acción radical de transformación de una relación dialéctica entre las limitaciones y la libertad. se refleja en la frontera, no entre el ser y la nada, pero entre ser y estar más cuando desde los actos libres para pensar las situación límites pueden estar en el plano de la historia actos límites. La investigación toma como punto de partida el método dialéctico-dialógica de Paulo Freire.*

PALAVRAS CLAVE: *Educación. Situación límite. Transformación social.*

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG) - Brasil. Professor associado da Universidade Federal do Rio Grande. Mestre e Doutor em Ciência da Computação e em Educação. E-mail: dmtalcf@furg.br

² Instituto Federal Sul-rio-grandense (IF SUL) – Brasil. Docente IFS. Mestre em Desenvolvimento Social. Doutora em Educação Ambiental. E-mail: lucianel1968@gmail.com

ABSTRACT: *The text intends to make approximations between the thoughts of Paulo Freire and Álvaro Vieira Pinto. From a critical descriptive study, the intention is to list assumptions that demonstrate, in the authors' conception, the making of a more humane and liberating popular education. Education that does not accept the fatalism of the precariousness of the human being exposed to suffering, but understands a radical action of transformation from a dialectic relation between conditioning and freedom. Reflected on the frontier, not between being and nothing, but between being and being more, when from free acts to think the limit-situations it is possible to constitute, on the plane of history, the limit-acts. The research has as its starting point the dialectical-dialogical method of Paulo Freire.*

KEYWORDS: *Education. Limit-situations. Social transformation.*

Considerações iniciais

A partir da realidade sociocultural, em um contexto que intenciona a transformação social, com vistas à libertação de uma condição de opressão, é que se aproximam as obras de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto. A libertação do ser humano³ está imbricada a libertação do mundo e compõem relações a partir das condições de lugar e tempo onde se encontram os seres humanos.

A proposta de Paulo Freire compreende uma construção dialética ancorada nas relações dialógicas. O método⁴ dialético do conhecimento freiriano sofreu a influência da dialética hegeliana, bem como, do materialismo histórico⁵ proposto por Karl Marx. “O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão da história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado” (ZITKOSKI, 2010, p. 116).

³ Acompanhando as ideias freirianas, ao longo do texto será utilizado o termo ser humano como forma de abranger as questões de gênero. O termo homem foi utilizado por Freire no sentido genérico com o significado de homem e mulher, mas, a partir da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o autor fez a alusão, específica, ao gênero feminino. “Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (FREIRE, 2002, p. 68). A partir desse contexto, será respeitado o termo homem quando em situações de citações textuais extraídas de autores selecionados.

⁴ Para Brandão (2013), Paulo Freire pensou um método de educação construído a partir da ideia de um diálogo entre educador e educando onde há sempre partes de cada um no outro. Os métodos tradicionais de alfabetização possuem um material pronto como cartazes, cartilhas e cadernos de exercícios, mas para Freire o “[...] método é instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional” (BRANDÃO, 2013, p. 87), pois a educação é uma proposta “[...] de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora” (BRANDÃO, 2013, p. 87).

⁵ Segundo Barbosa (2013) a expressão materialismo histórico passou a designar o modo de tratamento dado por Marx às questões com o seguinte objeto de estudo: a produção, a distribuição e o consumo das riquezas produzidas. Autores como Adam Smith e David Ricardo utilizaram categorias como: valor, propriedade, trabalho, população e nação de forma abstrata. “Segundo Marx, os economistas concebiam tais categorias como ‘verdades eternas’ e, por conseguinte, não percebiam que a produção de uma categoria se dá a partir do real, do concreto que é a produção social da vida” (BARBOSA, 2013, p. 176, grifo do autor).

Segundo o mesmo autor, na proposta dialético-dialógica freiriana não há a predominância da tese sobre a antítese, ou ao contrário, mas uma abertura ao diálogo, tal que promoverá o outro sujeito em relação ao eu, oportunizando a revelação do novo no contexto histórico onde esses sujeitos estão inseridos.

Álvaro Vieira Pinto problematiza a dialética da liberdade, posicionando-se contra a filosofia idealista⁶, vindo a buscar uma prática dialética como agente e resultado da ação histórica. Inserido nesse contexto, o autor exige dos seres humanos engajamento e inclusão de si no movimento de consciência coletiva.

De mesma maneira, compreende-se que as relações dialético-dialógicas propostas por Freire, bem como, a dialética da liberdade problematizada por Vieira Pinto promove o encontro dos seres humanos os quais aprendem a pronunciar o mundo, com o intuito de recriar a história, onde o foco permanente é a reflexão sobre a realidade percebida a qual não é entendida como abstrata e estática, mas como uma realidade processual da qual o sujeito faz parte e intervém.

Preliminarmente, ao aproximar os autores compreende-se a preocupação de ambos com o sujeito histórico e suas relações entre condicionamentos e liberdade. Liberdade essa que diz respeito ao ser humano concreto, ao seu existir como ser no mundo, tal que não há possibilidade de libertar o ser humano sem, ao mesmo tempo, libertar o mundo, pois a consciência desse projeto, em que se cria a liberdade para si, está vinculada a transformação da realidade sociocultural.

Para alcançar esse objetivo, defende-se a ideia de que é pelas relações dialético-dialógicas que se poderá promover o encontro dos seres para que possam pronunciar o mundo da vida. Em Freire “[...] o diálogo é suporte político-epistemológico a partir do que se dá a investigação comprometida com os destinos da humanidade” (GHIGGI, 2002, p. 20), bem como, em Vieira Pinto a liberdade só se produz concretamente quando é realizada por um projeto fundamental de transformar a realidade⁷ e, dessa

⁶ Para Vieira Pinto (1960, v.2) as filosofias idealistas são aquelas ilusórias e insuficientes, tranviadoras, as quais não propõem ações na realidade histórica. “Esta doutrina deriva de uma situação na qual a consciência, não vendo meios de realizar prática da liberdade com que sonhava, recolheu-a no íntimo do homem e declarou-a bem interior” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 278). Nesse contexto, o autor afirma que o idealismo é o produto das circunstâncias históricas desfavoráveis aos esforços de libertação, seja de classe ou individual.

⁷ A realidade utilizada por Vieira Pinto é o contexto brasileiro, no final dos anos 50 e início dos anos 60, como país subdesenvolvido. A proposta do autor é o engajamento do povo em um movimento de consciência coletiva, para, em um primeiro momento, constituir o entendimento da situação e, em um segundo momento, realizar a tomada de decisões e ações em prol da transformação social.

maneira, “[...] a medida que cada um coopera para libertar a nação a que pertence liberta-se a si próprio” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 280).

Aproximando as ideias trabalhadas a área da educação, a intencionalidade do texto, aqui proposto, é problematizar a partir das ideias de Freire e Vieira Pinto o conceito de “situações-limites” levando em consideração as condições de existência do ser humano. Existência essa em que as “situações-limites” não se configuram como ponto onde à existência empírica torna-se intransponível, mas como conceito de caráter objetivo de apelo à liberdade na busca da constituição de ações de substituição, para a criação de um inédito, delimitando a fronteira entre o ser e o “ser mais”. O texto está descrito da seguinte forma: *Problematizando as “situações-limites”* – faz-se uma retomada dos conceitos permeando as obras de Freire e Vieira Pinto, tal que pelo caminho da apreensão das “situações-limites” os seres humanos possam promover ações no contexto em que vivem; e *Humanização e libertação – constituindo a discussão* – realizam-se reflexões sobre a importância da compreensão das “situações-limites” na escola contemporânea, no que pese a transformação da realidade sociocultural dos educandos. Após seguem as *considerações finais*.

Problematizando as ‘situações-limites’

Para Freire (2004), na obra *Pedagogia do oprimido*, o diálogo não passa a existir na relação do educador com os educandos, mas quando esse se questiona sobre o que irá dialogar com os educandos, antes mesmo do encontro desses sujeitos. Dessa maneira, nasce a problematização do tema gerador como o universo mínimo temático.

Esse universo mínimo é composto por temas os quais, em geral, se contradizem, e por vezes mantêm estruturas já existentes, onde se estabelece uma relação de correspondência entre os temas geradores⁸ e o contexto histórico do qual os seres humanos fazem parte, possibilitando perceber a inserção dos envolvidos na temática.

Freire (2004) argumenta que os temas geradores, não raro, encontram-se encobertos pelo que compreende como “situações-limites” as quais se apresentam como

⁸ Para Brandão (2013) os temas geradores se constituem a partir de temas concretos da vida que “[...] espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos” (BRANDÃO, 2013, p. 39) e remetem a questões que são das relações dos seres humanos como: “[...] seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, do município, da região; com valores, símbolos e ideias” (BRANDÃO, 2013, p. 39).

determinantes históricas permitindo aos seres uma adaptação a realidade em que se encontram. Quando esses seres humanos não estão envolvidos e envolvendo as “situações-limites” as respostas desses mesmos não serão autênticas. Dessa maneira, acabam por atuar a favor da elite dominante a qual estão submetidos, não transpondo as “situações-limites”.

Por outro lado, no momento em que, na ação, se instaura a percepção crítica irá “[...] se desenvolver um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limites’” (FREIRE, 2004, p. 91, grifo do autor). Nesse contexto, quando os seres humanos se percebem na fronteira entre o ser e o “ser mais” está implícito o “inédito viável”, como aqueles projetos e atos das possibilidades humanas, com intensidade afetiva, cognitiva, política e ética.

Essa relação dialética entre condicionamentos e liberdade persiste na realidade, pois da mesma maneira que os oprimidos tentam concretizar o “inédito-viável” os opressores tentam evitar as “situações-limites”. A proposta freiriana enfatiza que a percepção dos temas geradores acontece no momento em que os seres humanos, ao mesmo tempo, percebem os temas em que estão envolvidos e, ainda, esses temas envolvem as “situações-limites”, estabelecendo, assim, uma dimensão crítica.

Problematizados os temas geradores, Freire argumenta sobre a importância da investigação temática. Essa possui por objetivo, quando os seres humanos não captam as “situações-limites” em sua globalidade, empreender em manifestações periféricas. Não raro, o exercício da investigação temática faz-se presente em função da imobilidade e fragilidade existencial dos seres humanos envolvidos.

Freire (2004) remete a Vieira Pinto, autor este o qual elaborou uma discussão, sobre o tema, em relação à visão pessimista⁹ proposta por Karl Jasper. Na obra *Consciência e realidade nacional*, Vieira Pinto (1960, v.2) compreende a necessidade de superação histórica das “situações-limites”, no sentido de que essas são situações, criadas pela elite, as quais revelam a dificuldade dos seres humanos diante do fracasso, pela impossibilidade de vencer o sofrimento.

⁹ Na obra *Consciência e realidade nacional*, Vieira Pinto (1960, v.2) repudia ao pessimismo de Karl Jasper, quando afirma que o filósofo existencialista remete a condições de existência do ser humano, como o fracasso, o sofrimento e a culpa por motivo da finitude do próprio existir desse ser. Segundo Vieira Pinto (1960, v.2), Jasper compreende que situações desse tipo representam condições de liberdade autênticas, mas para o autor essas representam um fundamento de apelo a liberdade. Na concepção de Jasper o conceito “[...] exprime, para o indivíduo, sua necessidade de sempre existir em alguma situação e, em particular, o achar-se na situação de luta, fracasso, culpa e morte” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 284).

Para o mesmo autor, é necessário que os seres humanos, a partir da consciência da riqueza natural e humana, convertam essas situações em oportunidades de superação. Para Vieira Pinto (1960, v.2) pensar a liberdade do ser humano remete as condições de lugar e tempo onde as “situações-limites” estão, para além do “[...] contorno infranquiável onde terminam todas as possibilidades, mas a margem real de onde começam as mais ricas possibilidades” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 284).

É nesse contexto que se aproximam as ideias de Freire e Vieira Pinto quando os autores apontam na direção de que os seres humanos, pela percepção crítica, empenham-se na superação das “situações-limites”, tal que, com a esperança, constiuise o protesto, quando a consciência coletiva não mais quer ser o que é.

Compreende-se que os seres humanos diante das “situações-limites” irão formular um projeto de superação, por isso o alerta freiriano para que esses sujeitos estejam envolvidos e envolvam as “situações-limites”, bem como, a afirmação de Vieira Pinto de que pelo projeto de superação serão executados os “atos-limites”¹⁰.

Por vezes, a realidade percebida forma-se pela falta da compreensão crítica da totalidade em questão, quando os seres humanos captando partes dessa, acabam por não reconhecerem as interações constituintes da mesma e não conseguem conhecê-la. Freire justifica que para conhecer a realidade é necessário partir do ponto inverso, começar da visão totalizada de um contexto, isolar as partes e pela cisão voltar com entendimento à totalidade em análise.

Com o intuito de desvelar a realidade social, Freire compreende a necessidade de propor aos sujeitos as dimensões significativas¹¹ de sua realidade, “[...] cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2004, p. 96).

As temáticas, surgidas a partir das dimensões significativas, aproximam Freire a Vieira Pinto quando ambos a partir da realidade sociocultural propõem que se retire das limitações, que subjulgam os seres, as propostas de formulação de um projeto de ação. A “situação-limite” não se caracteriza mais “[...] como o ‘muro’ no qual esbarramos, porque não é mais vista como termo final de uma possibilidade estática e definitiva de ser, mas como momento de um processo histórico” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 285, grifo do autor).

¹⁰ Para Vieira Pinto (1960, v.2) os “atos-limites” possuem por objetivo produzir o rompimento dos limites, pois “[...] promovem o futuro, projetando-o e projetando-se nele, na negação objetiva da ‘situação-limite’” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 285, grifo do autor).

¹¹ Para Freire (2004) as dimensões significativas representam temáticas sociais, econômicas, políticas ou existenciais a serem discutidas em partes que interagem sendo percebidas pelos seres humanos como uma totalidade da realidade social.

A captação e a compreensão da realidade percebida se refazem e os seres humanos passam a entender que a razão da realidade não está fora dela, não se encontra dicotomizada. Reforça-se que a percepção da realidade sociocultural permitirá a superação do conhecimento abstrato isolado das partes e, também, a superação do conhecimento dedutivo dessa mesma realidade.

A investigação do tema gerador compreende aos seres humanos assumirem-se ativos, compartilhando na diferença, onde o investigar, como radicalidade crítica, significa a atuação desses seres sobre a realidade.

Nesse processo dialético o concreto e o abstrato se movimentam possibilitando um novo concreto. “Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar” (FREIRE, 2004, p. 97). O processo teórico freiriano desloca-se do concreto ao abstrato e retorna ao concreto concebido pelo pensamento, caracterizando um movimento por entre abstrato e concreto onde se supera a abstração pela percepção crítica do concreto.

Na obra *Educação como prática de liberdade*, Freire (1969) problematiza que a constituição da compreensão de algo irá resultar em uma ação. “Captando um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age” (FREIRE, 1969, p. 106). Acrescenta que à natureza da ação corresponde à natureza da compreensão.

Nesse contexto, é possível assumir o processo dialético freiriano a partir de duas conotações: 1º) codificação-descodificação¹²-codificação e 2º) ação-reflexão-ação.

Assumindo, como elemento para discussão, o processo de codificação-descodificação-codificação compreende-se que depois de realizados os movimentos de busca e delimitação temáticas elaboram-se a codificação da realidade em estudo, com a representação de uma situação existencial. Para Freire a codificação se constitui a partir da representação dada pela interação de seus elementos constituintes, onde os sujeitos se reconhecem na interação e ao mesmo tempo passam a ser objeto de reflexão.

Na obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013) argumenta que a situação codificada, ou figurada, a qual remete por abstração ao concreto da realidade existencial, promoverá a comunicação verdadeira entre os sujeitos quando a codificação dos temas constituir um programa como “[...] um sistema de relações em que um

¹² Ao longo do texto se manterá a fidelidade a obra freiriana em relação ao termo descodificação. Mesmo que muitos autores utilizem decodificação de maneira semelhante optou-se por manter o termo conforme escritos do autor encontrados em obras como: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação?* e *Educação e mudança*.

tema conduz necessariamente a outros, todos vinculados em unidades e subunidades programáticas” (FREIRE, 2013, p. 125).

Na codificação pedagógica¹³, segundo o mesmo autor, como o objeto cognoscível é a situação existencial não há espaço para o educador narrar o que para esses se constitua o saber da realidade, mas a tarefa é desafiar os sujeitos para que penetrem na significação do conteúdo temático.

Após a codificação onde é proposta a representação do tema, na descodificação faz-se o desvelamento do tema. A descodificação significa trazer o objeto desconhecido até a realidade do sujeito promovendo uma ressignificação, passando a representação a uma situação concreta de aproximação do real, uma percepção crítica, promovendo a percepção, o surgimento e o desenvolvimento do conhecimento novo.

É durante a descodificação que os seres humanos irão exteriorizar suas visões de mundo, seus pensamentos e percepções fatalistas. O pensar o mundo, estático ou dinamicamente, na maneira como realizam os enfrentamentos irá constituir o envolvimento de cada um. “Quanto mais assumem os homens uma postura ativa na investigação, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2004, p. 98-99).

Esse pensar imbricado aos enfrentamentos constitui-se a partir da relação entre os seres humanos e o mundo tendo como referência os fatos concretos. A questão posta pelo autor é que um mesmo fato objetivo pode provocar em uma época certo conjunto de temas e em outro momento temas diferenciados.

A partir do contexto discutido, reconhece-se que as aspirações e motivos humanos inseridos nas temáticas são tão históricos quanto os seres humanos e não poderiam ser captados fora desses. “Por isso, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo” (FREIRE, 2004, p. 99).

¹³ No contexto da obra *Extensão ou Comunicação?*, Freire (2013) utiliza o termo codificação pedagógica em distinção ao termo codificação publicitária. “A pedagógica tem o núcleo do seu significado amplo, expresso por um número plural de informações, enquanto a publicitária tem o núcleo de seu significado singular e compacto, constituído de ‘anunciadores’ que apontam para uma só direção: a que a propagandista impõe” (FREIRE, 2013, p. 126, grifo do autor).

Freire (2013) compara os dois momentos, pois na codificação em uma situação existencial vivida pelos sujeitos, não raro, esses se “ad-miravam”¹⁴ como um mero ato de dar-se conta da situação, isso quando o faziam, já na descodificação¹⁵, como ato congnotativo, há a possibilidade do “ad-mirar” a sua não “ad-miração”. “A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na ‘ad-miração’ da ‘ad-miração’, que vai-se tornando uma forma de ‘re-ad-miração’” (FREIRE, 2013, p. 127). É por esses movimentos que os sujeitos se percebem transformadores do mundo.

Na proposta freiriana é feito o alerta em relação à margem de acerto no processo de descodificação, pois os seres humanos, em geral, encontram-se aderidos as “situações-limites” na impossibilidade de separação das mesmas. Essas situações, mesmo representando a realidade objetiva, provocam necessidades nos sujeitos, mas a questão a ser investigada pelo autor é qual a consciência que esses sujeitos possuem sobre as situações, sobre o contexto vivido.

Importante frisar que para Freire e Vieira Pinto a atuação dos seres humanos sobre a realidade se torna eficaz, justamente, pela participação de todos aqueles envolvidos no projeto coletivo. Vieira Pinto demonstra a preocupação, mesmo em um coletivo, pois dependendo do contexto a construção desse projeto, talvez, não seja possível. O mesmo autor compreende que os motivos dessa dificuldade contituem-se porque os limites são de todos e, ao mesmo tempo, ninguém os sente como seus, mas como condição que afeta a comunidade inteira. Para o êxito é importante que os seres humanos se coloquem na existência em comunidade, reconhecendo as “situações-limites” dessa comunidade como suas.

¹⁴ Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011) compreende o termo “ad-mirar”. “‘Ad-mirar’ e ‘ad-miração’ não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um ‘não-eu’. [...] Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não eu’, curiosamente, para compreendê-lo. [...] ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também nossa admiração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada” (FREIRE, 2011, p. 84-85, grifo do autor).

¹⁵ Na obra *Comunicação ou extensão?*, Freire (2013) reconhece quatro momentos para o processo de descodificação: 1º) “É aquele em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas de seu todo”; 2º) É o momento da etapa descritiva, no qual acontece a cisão da totalidade “ad-mirada”; 3º) Nesse momento o sujeito com os outros envolvidos volta à “ad-miração” anterior a qual abarca a situação codificada em sua totalidade. e 4º) Nesse momento o sujeito “[...] realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta” (FREIRE, 2013, p. 128).

Dessa maneira, não será renunciando o mundo que os seres humanos conquistarão a transformação, enclausurados na subjetividade, mas “[...] só ao ingressar nas ‘situações-limites’ comunitárias é que se adquire a liberdade autêntica, não destinada de antemão a impotência” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 287, grifo do autor).

Para Freire ao nível da “consciência real” os seres humanos ficam limitados em relação ao exercício da percepção para além das “situações-limites”, assim o “inédito-viável”, o qual não pode ser apreendido no nível da “consciência real” irá se concretizar na “ação editanda”¹⁶, a qual antes não era percebida, mas se constitui no âmbito da “consciência máxima possível”. O conceito de “ação editanda” de Freire se aproxima ao conceito de “ato-limite” de Vieira Pinto, como ação de substituição, como ação que se dirige a criação do inédito, de algo inexistente. Já o conceito de “inédito-viável” não possui uma correspondência direta em Vieira Pinto, sendo a mais próxima a categoria de “feixe de possibilidades” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 285), a qual representa um projeto de negação do dado, do estabelecido, e, ao mesmo tempo, um conjunto de atos liberadores que têm por objetivo anular as “situações-limites”.

A “ação editanda” ou “ato-limite” é conceito chave para compreender o processo dialético a partir da conotação: ação-reflexão-ação. A descodificação, pela percepção das relações dialéticas, promove o surgimento tanto de uma nova percepção quanto de um novo conhecimento, quando promove a percepção a partir da percepção anterior e o conhecimento a partir do conhecimento anterior transformando “[...] o ‘inédito viável’ na ‘ação editanda’, com a superação da ‘consciência real’ pela ‘consciência máxima possível’” (FREIRE, 2004, p. 110, grifo do autor).

A partir desses pressupostos, Freire (2011) assume a ideia fundamental da unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer, apontando a necessidade dos dois contextos que se relacionam dialeticamente. O contexto concreto é aquele em que acontecem os fatos na realidade sociocultural, histórica e, o segundo, o contexto teórico é o diálogo autêntico entre educadores e educandos enquanto sujeitos inseridos na relação educativa.

¹⁶ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) procura aproximações a autores como Lucien Goldman e André Nicolai. Freire compreende que o “inédito viável” se concretiza na “ação editanda” no ponto em que o nível de consciência, consciência máxima possível, alcança a possibilidade de realização de uma ação transformadora. É possível relacionar que em Freire o ápice do desenvolvimento da consciência coincide com a sua ação concreta.

No contexto teórico, a partir de um distanciamento do concreto, analisam-se criticamente as situações que ocorrem e pela análise exercita-se a abstração momento em que por meio dessa é possível construir representações da realidade concreta, onde se procura alçar a razão de ser dos fatos estudados.

Dessa maneira, retoma-se ao processo de codificação definido anteriormente. “A codificação, de um lado, faz a mediação entre contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la” (FREIRE, 2011, p. 82).

Posteriormente, realiza-se o estudo sistemático e interdisciplinar. Terminadas as descodificações passa-se ao projeto de redução do tema, onde se procuram os núcleos fundamentais os quais se constituem em unidades de aprendizagem com uma sequência, estabelecendo uma visão geral ao tema reduzido.

Faz-se possível, na redução temática a inserção de temas fundamentais proporcionando a elaboração de novos ensaios¹⁷. Essa inserção de temas, necessários a dialogicidade da educação mediada por educadores e educandos são chamados de “temas dobradiça”¹⁸.

Compreende-se o quão importante é retomar aos processos elencados anteriormente, pois ao inserir um novo tema ressignificam-se os processos de codificação e a descodificação, oportunizando que nas relações educativas, apoiadas no diálogo freiriano, educadores e educandos construam a dialética de trabalho, tensionando e flexionando, alicerçados no contínuo movimento de tomada de consciência crítica.

Humanização e libertação: constituindo a discussão

Passados cinquenta anos de sua edição no Chile, a obra *Pedagogia do Oprimido* mostra que a libertação dos oprimidos e a busca do “ser mais”, ainda, são processos urgentes em nossa sociedade. Sociedade essa a qual atravessa um contexto sociopolítico

¹⁷ Para Freire (2004) os ensaios são pequenos escritos sobre o tema reduzido que, não raro, incorporam-se a redução em elaboração. “Estes pequenos ensaios, são subsídios valiosos para a formação dos educadores-educandos que trabalharão nos ‘círculos de cultura’” (FREIRE, 2004, p. 115, grifo do autor).

¹⁸ Os “temas dobradiça” são aqueles que “[...] ora facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo um possível vazio entre ambos, ora contém, em si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão do mundo que esteja tendo o povo” (FREIRE, 2004, p. 116). Como “tema dobradiça” a proposta freiriana relaciona o conceito antropológico de cultura, disponível na obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1969).

diferenciado daquela época, mas carente, de maneira semelhante, das transformações em prol da humanização.

Partindo dos pressupostos aqui explicitados e refletindo que as obras de Freire e Vieira Pinto significam marcos conceituais capazes de sustentar a formação dos seres humanos, formação essa imbricada a transformação social, torna-se premente constituir discussões frente ao modelo educacional contemporâneo.

Aqui se estaria diante de um primeiro questionamento: para quem ainda crê e aponta para a transformação da sociedade: qual poder tem, então, a sala de aula? Freire (2014) afirma que a educação sozinha nada pode, mas, da mesma forma, sem ela não é possível pensar em transformação social. Nessa problematização existe um caminho, mais próximo ao “inédito viável” freiriano, no qual o espaço-tempo da sala de aula e sua ontológica opção dialógica devem dar conta do acolhimento a todos na condição de sujeitos do processo de aprendizagem e da história, bem como, da cultura desses seres humanos.

Daí que situando a práxis educativa por argumentos fundamentados em Freire e Vieira Pinto, faz-se a opção por outro agir na ação educativa. Distanciando-se das práticas bancárias, educador e educandos não se expressam por dicotomias instituídas na opressão de quem manda e na submissão de quem obedece, mas no momento em que se propõe voz e vez aos sujeitos. Acredita-se que, para o educador, esses momentos se tornem mais ricos na relação educativa, tal que é possível conhecer os educandos e suas percepções de mundo. Sempre que os educandos se percebem ouvidos e, conseqüentemente, inseridos na relação dialógica, exercitam os primeiros passos como experiências democráticas em direção à tomada da consciência crítica. Esses movimentos abrem os caminhos ao relato de diferentes visões de mundo, aportando os fragmentos referentes à cultura a qual os educandos estão vinculados. Promove-se, nesse sentido, a partilha a qual exercita a reflexão.

É nessa partilha, que as determinantes históricas tornam-se percebidas, tal que educador e educandos envolvidos e envolvendo as “situações-limites” passam a instaurar respostas autênticas aos desafios suscitados. Essa reflexão a respeito das “situações-limites”, a qual não pode se restringir as individualidades, mas a um coletivo, faz com que a percepção da realidade sociocultural avance na superação tanto do conhecimento abstrato isolado das partes como do conhecimento dedutivo dessa mesma realidade.

Assim, o processo de ação-reflexão tem por objetivo à “[...] desmitologização da realidade” (FREIRE, 2011, p. 77), na qual o sujeito tomará distância da realidade em que se encontra, para constituir o movimento de inserção crítica nessa mesma, resultando na ação sobre essa realidade constituída. Para além de resultar uma forma de linguagem, o processo busca desvelar as relações dos seres humanos com o mundo, como modo de ação política, pela consciência de si.

Nessas condições, em aproximação a Freire e Vieira Pinto, a problematização das “situações-limites” promove o exercício sobre o pensar diferentes existenciais, possibilitando que os educandos se aproximem de sua nova construção e por meio do “inédito viável” venham a singularizar o processo do qual extraem o problema. É pela constituição dessa singularidade que os educandos irão se reconhecer como sujeitos históricos, e esses movimentos irão gerar a “ação editanda” ou o “ato-limite”, como ação na realidade.

Nessa esteira de raciocínio, percebe-se que os educadores contemporâneos tentam redimensionar esses espaços no sentido de que os educandos não só se apropriem do conhecimento, mas também se tornem sujeitos críticos diante dos conflitos sociais, econômicos e políticos vivenciados.

Mas a prática tanto de um diálogo ontológico como de um diálogo pedagógico, no intuito de que o educando possa tornar-se um sujeito crítico é um movimento, não raro, deslocado para um tempo futuro, e não para o contexto vivido. Tal compreensão cria a ideia de um sujeito que, depois de concluído o seu percurso formativo, venha a ser capaz de realizar ações transformadoras na sociedade.

Quando Freire problematiza a vocação do “ser mais”, propõe uma relação educativa a favor da libertação e da humanização dos seres humanos, os quais, envolvidos em sua relação de opressão, começam a compreender seu papel e a refletir a respeito de novas formas de viver a sua existência. Ao refletir sobre essas novas formas, buscam transformar o meio em que vivem, no tempo presente.

Reafirma-se que o ponto de partida é a prática social dos educandos, - a ação - a qual representa um dos eixos em torno do qual o processo educativo irá constituir-se e, pelas elaborações teóricas, associadas ao saber do educador, - a reflexão -, é possível apreender e analisar os saberes vivenciados pelos seres humanos inseridos no processo educativo.

Muitas vezes, de forma contrária, os educadores propõem as atividades considerando, como ponto de partida, não a realidade dos educandos, mas a realidade

idealizada desses mesmos sujeitos. Dessa maneira, os conteúdos discutidos a respeito dos conhecimentos científicos teóricos são, inicialmente, trabalhados e, em um segundo momento, elaboradas as aproximações a um contexto idealizado.

A partir dessas premissas, infere-se um movimento de reflexão-ação e, conforme discutido anteriormente, essa ação está vinculada a uma ideia de projeto, por constituir-se em tempo futuro. Aqui se está diante de um movimento teoria-prática, sendo que a prática é idealizada e postergada.

Outra linha de argumentação, a qual conduz a uma compreensão ingênua, é a questão de refletir no sentido de que, ao envolver o sujeito na relação dialógica, considere-se a sua realidade como educando como própria desse sujeito. Ingênua, no sentido de que essa realidade como educando esconde os saberes e a apreensão das determinantes históricas, pois no momento em que se dificulta a apreensão das determinantes históricas se distancia, da mesma forma, a compreensão das “situações-limites”.

A dificuldade, aqui, é considerar essa realidade como equivalente a todos os educandos, pois, ao desconsiderar as trajetórias de cada sujeito, excluem-se as situações existenciais desses educandos. Tal fato, desperta o seguinte questionamento: se o educando desconhece seu tempo histórico, como compreenderá seu papel social e refletirá sobre novas maneiras de viver a sua existência na sociedade?

Retomam-se as premissas de Freire e Vieira Pinto, nas quais a relação educativa deve promover a apreensão da realidade dos educandos, percebendo o que esses sabem e, ainda, o que aportam a essa mesma relação. Nessa linha de raciocínio, infere-se que o conhecimento científico assume relevância como recurso pedagógico o qual ajuda a desvelar o conhecimento da realidade.

A questão que ganha centralidade nessa discussão é que, mesmo reconhecendo que a proposta dos educadores parta do concreto e desloque-se ao abstrato, a teorização deve regressar como guia à prática dos educandos, como promotora de ações de transformação.

A partir desses movimentos, Freire demonstra seu convencimento quanto ao ser humano constituir a consciência de sua responsabilidade social e política, enfatizando a importância da inserção dos sujeitos em experiências democráticas¹⁹, nas quais o

¹⁹ As experiências democráticas abordadas por Freire (1959) estão ligadas ao mundo da vida, ao contexto histórico no qual os seres humanos estão inseridos. Como exemplo, o mesmo autor cita a participação em

aprendizado da democracia acontece na prática pela vivência, o que introjeta nesse o sentido do desenvolvimento econômico²⁰, possibilitando, por fim, a constiuição de um ser humano, não apenas espectador, mas participante do processo.

É esse saber democrático que se incorpora ao ser humano, de maneira experimental e existencial, apoiado por Freire e Vieira Pinto. Em sentido oposto, há um saber transferido ao educando de maneira intelectualizada, saber esse constituído pelo anti-diálogo, o qual impõe ao ser humano uma forma de assistencialismo, caracterizada pelo mutismo, passividade e servidão. No assistencialismo, não há responsabilidade, tampouco decisão, mas gestos e atitudes que levam à domesticação.

As propostas de Freire e Vieira Pinto remetem a ajudar o ser humano para que aprenda a ajudar-se, no sentido de promovê-lo, ou “[...] fazê-lo agente de sua própria recuperação. E, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas da comunidade” (FREIRE, 1959, p. 14).

É por meio de um trabalho educativo com os seres humanos e não sobre esses, confrontando com as paredes das escolas, que se criará e ampliará uma consciência popular do desenvolvimento. “Não está, realmente, em que as classes dirigentes, superpostas ao povo, lhe apresentem e lhe imponham a solução de seus problemas. Solução pensada por elas, distanciadas do povo. É preciso que ela cresça na interferência dessa solução” (FREIRE, 1959, p. 21).

Considerações finais

Não se pretende nesse trabalho propor conclusões, mas refletir e elaborar aproximações por meio das propostas de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto quanto à construção de uma educação a favor dos direitos humanos.

Ao que se pode perceber diante das discussões elaboradas está à importância estabelecida as relações educativas quando essas permitem aos seres humanos desvelar no contexto histórico a possibilidade da transformação em vias de construção, ao contrário de assumir a fatalidade como condição determinante.

agregações e sindicatos, ingerência na vida do bairro, na vida da comunidade rural, bem como, participação em associações e sociedades beneficentes.

²⁰ Freire (1959) faz referência ao desenvolvimento econômico como preocupação da inserção do sujeito no contexto brasileiro no final dos anos 50, contexto esse de industrialização e democratização.

Para os autores a educação não aceita o fatalismo da precariedade do ser humano exposto, constantemente, ao fracasso e ao sofrimento pelo motivo do próprio existir, mas compreende uma ação de transformação possível a partir de uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade.

Nesse contexto, é possível desvelar a fronteira, não entre o ser e o nada, mas entre o ser e o “ser mais”. Vocação ontológica do ser humano, quando a partir de atos livres refletindo sobre as “situações-limites” torna-se possível constituir, no plano da história, os “atos-limites” ou, ainda, a “ação editanda”. A partir dessas ideias reflete-se que as “situações-limites” se tornam articuladoras do mobilizar para algo, para o movimento, no tempo histórico, na busca do “inédito-viável”.

Argumenta-se, ainda, que o conceito freiriano de “inédito-viável” não possui uma correspondência direta em Vieira Pinto, sendo o termo mais próximo o de “feixe de possibilidades” (VIEIRA PINTO, 1960, v.2, p. 285). O “feixe de possibilidades” remete a um projeto de negação ao estabelecido e, ao mesmo tempo, um conjunto de atos liberadores que tem por intenção anular as “situações-limites”.

Partindo dos pressupostos aqui explicitados, reflete-se que as obras de Freire e Vieira Pinto representam marcos conceituais capazes de sustentar a formação dos seres humanos, formação essa imbricada a transformação social, tal que a apreensão das determinantes históricas seja o foco dessa formação, como facilitador, assim, do envolvimento dos sujeitos com as “situações-limites”.

Nessa relação de envolvimento com as “situações-limites”, por meio de um processo de teorização, apoiado no conhecimento científico, é que os seres humanos cada vez mais conseguem desmistificar o contexto vivido, propondo ações de transformação nessa realidade. Nessas condições, instaura-se o processo de humanização, fazendo com que esses seres se percebam nesses movimentos e tornem-se responsáveis pelas “ações-editandas” ou “atos-limites”, com vistas à libertação de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, W. V. O materialismo histórico. In: REZENDE, A. (org). **Curso de filosofia para professores e alunos dos cursos do ensino médio e de graduação**. 16. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, p. 173-195, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 34. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Recife: Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GHIGGI, G. A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos à importância político-epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire: In: ANDREOLA, B. (org). **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. Santa Maria: Pallotti, p. 13-41, 2002.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**. v. 2. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.

ZITKOSKI, J. J. Dialética. In: STRECK, D.; REDIM, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 115-117, 2010.

Como referenciar este artigo

CASTRO DE FREITAS, André Luis.; DE ARAUJO FREITAS, Luciane Albernaz. A vocação ontológica do 'ser mais': 'situações-limites' – aproximando Freire e Viera Pinto. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. 2, p. 432-448, maio-ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.2.2017.9964>>. ISSN: 1519-9029.

Submetido em: 09/06/2017

Aprovado em: 26/07/2017