

MODELO LIBERTÁRIO DE EDUCAÇÃO COMO ENCONTRO ENTRE LIBERDADE E RESPONSABILIDADE

INTERFACES ENTRE PAULO FREIRE E HANS JONAS

LIBERTARIAN MODEL OF EDUCATION AS A MEETING BETWEEN FREEDOM AND RESPONSIBILITY

Correlation between Paulo Freire and Hans Jonas

MODELO LIBERTARIO DE EDUCACIÓN COMO ENCUENTRO ENTRE LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD

Interfaces entre Paulo Freire y Hans Jonas

André Chirindza

(Escola de Pós-Graduação, Universidade São Tomás de Moçambique; Instituto Superior de Gestão de Negócios, Moçambique.)
andre.Chirindza@yahoo.com.br

Alberto Constâncio Langa

(JAIN - University, India)
albertoconstanciol@gmail.com

Gimo Arnaldo Facela

(Instituto Superior de Gestão de Negócios, Moçambique)
gfacela@gmail.com

Recibido: 20/08/2023

Aprobado: 23/09/2023

RESUMO

O objetivo do trabalho consiste em apresentar o modelo libertário de educação como um encontro entre a liberdade e a responsabilidade. Para tanto, usou-se o método hermenêutico, que permitiu uma análise das interfaces entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e o Princípio da Responsabilidade de Hans Jonas. O método dialético permitiu um diálogo entre os dois modelos, investigando as relações entre a liberdade e a responsabilidade. As relações entre os dois modelos surgem do fato de que não se pode pensar numa liberdade sem responsabilidade. Assim, a partir da responsabilidade, é possível pensar numa liberdade consciente que permita ao professor alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos na Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: liberdade. modelo libertário. educação. responsabilidade.

ABSTRACT

The objective of this work is to present the libertarian model of education as a meeting between freedom and responsibility. For this purpose, the hermeneutic method was used, which allowed a correlation analysis between Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed and Hans Jonas' Principle of Responsibility. The dialectical method that allowed a dialogue between the two models, creating a kind of causality between freedom and responsibility. However, the relationship between the two models arises from the fact that one cannot think of freedom without responsibility. Thus, based on responsibility, it is possible to think of a conscious freedom, which allows the teacher to achieve the pedagogical objectives established in the goals of the UN 2030 Agenda for Sustainable Development.

Keywords: freedom. libertarian model. education. responsibility.

RESUMEN

El objetivo del trabajo consiste en presentar el modelo libertario de educación como un encuentro entre la libertad y la responsabilidad. Para lograrlo, se utilizó el método hermenéutico, lo que permitió un análisis de las interfaces entre la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y el Principio de la Responsabilidad de Hans Jonas. El método dialéctico posibilitó un diálogo entre los dos modelos, investigando las relaciones entre la libertad y la responsabilidad. Estas relaciones entre los dos modelos surgen del hecho de que no se puede pensar en una libertad sin responsabilidad. Así, a partir de la responsabilidad, es posible considerar una libertad consciente que permite al profesor alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en la Agenda 2030 de la ONU para el Desarrollo Sostenible.

Palabras clave: libertad. modelo libertario. educación. responsabilidad.

1. Introdução

De acordo com o Ministério da Economia e Finanças (MEF), a necessidade de uma educação de qualidade constitui um objetivo do governo de Moçambique (MEF, 2020) enquadrado nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que sugere que “a obtenção de uma educação de qualidade é a base para a melhoria de vida das pessoas e para o desenvolvimento sustentável (United Nations, 2018: 27). Face a isso, “grandes progressos foram feitos para aumentar o acesso à educação em todos os níveis e aumentar as taxas de matrícula em escolas, especialmente para mulheres e meninas (United Nations, 2018). Os objetivos do desenvolvimento sustentável estabelecem a necessidade de “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Silva et al., 2020: 14). Na busca pelos objetivos de desenvolvimento sustentável, “o Grupo Banco Mundial está empenhado em ajudar os países a desenvolverem e melhorar seus sistemas educacionais e encontrar os melhores caminhos para proporcionar aprendizagem para todos até 2030” (Word Bank, 2019: 45). No entanto, para o alcance dos objetivos acima, deve-se começar da educação primária. “Os objetivos tradicionais da educação primária incluem o desenvolvimento pessoal e social, a formação cidadã e a preparação para o nível médio ou secundário”(UNESCO, 2022: 1). De modo a cumprir com os objetivos na prática, a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo Moçambique (ADPP) é uma das organizações comprometidas com a comunidade internacional. Por isso, as metas estabelecidas na Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável orientam os seus métodos e modelos de educação (ADPP, 2022), de forma que, “durante 40 anos de operações, a ADPP Moçambique trabalhou para transformar a educação em todos os níveis, resultando em milhares de crianças e adultos a serem capazes de utilizar a educação para alcançarem os seus objetivos (ADPP, 2022: 11). Essas medidas estabeleceram condições para que as crianças e adultos pudessem melhorar as suas vidas e contribuir para construir uma sociedade pacífica e mais próspera (ADPP, 2022).

Para o alcance de uma educação de qualidade, obedecendo os requisitos de sustentabilidade, a introdução do modelo libertário de educação nas escolas é fundamental, de modo a gerar uma consciência crítica e criativa no aluno. O Modelo Libertário de educação é uma ferramenta essencial para o alcance da educação democrática (Freire, 1987), por meio da qual o aluno torna-se capaz de expor as suas ideias livremente sem qualquer represália dentro da sala de aula. No entanto, para sua eficácia, é necessário que haja um encontro entre a liberdade e a responsabilidade (Jonas, 2006). Não se pode pensar numa liberdade sem responsabilidade dentro da sala de aula, visto que a relação professor-aluno e aluno-professor exige, para além do desenvolvimento de ideias críticas e criativas, a presença do respeito mútuo para o alcance dos objetivos pedagógicos de transformação da consciência humana (Freire, 2018).

Este estudo examina as interfaces entre Paulo Freire e Hans Jonas com vista a investigar as relações entre a liberdade e a responsabilidade, dado que, há muito, a liberdade é discutida como condição para o alcance da educação dentro da sala de aula (Freire, 2014). Na essência, “a luta entre a Liberdade e a Autoridade é a característica mais evidente nas porções da história com as quais estamos mais familiarizados, ...” (Mill, 2001: 6). Deste modo, a transição do autoritarismo para a liberdade na educação é fundamental. No entanto, “o conceito de liberdade, conforme estabelecido por Hayek, é reconhecido por muitos como sendo um tanto problemático para os efeitos nocivos que pode produzir em termos de direitos” (Gregório, 2018: 30).

A problemática da liberdade decorre da potencial desordem dentro da sala de aula, gerando a falta de coesão entre o professor e o aluno (Gregório, 2018). Face à possível problemática da liberdade sem responsabilidade, Gregório (2018) apresenta o estudo “Liberdade na Educação: uma aplicação de Hayek e Perspectivas de Humboldt”, despertando a urgência de unir a liberdade com a responsabilidade. A responsabilidade que se propõe como guia da liberdade, dentro da sala de aula, é aquela que deve recair sobre o indivíduo e, posteriormente, ao coletivo (Heilinger, 2021). Devido à ausência da liberdade na sala de aula, segundo Guimarães & Rebelo (2020: 6985),

...nos últimos anos, temos encontrado mais dificuldade para os alunos se concentrarem, subsequentemente, eles se distraem mais facilmente e adotam comportamentos que perturbam o funcionamento normal das aulas, nomeadamente produzindo ruído, o que compromete a reflexão intrínseca inerente à seriedade e importância dos temas abordados nas aulas.

Podemos verificar a relevância do estudo na medida em que a discussão sobre as associações entre a liberdade e a responsabilidade carecem ainda de grandes melhorias. Na prática, “...num mundo pós-moderno, vinculado à atual sociedade de consumo, temos um desafio crucial: encontrar um sentido propício para a educação para a liberdade e a responsabilidade nos contextos socioculturais actuais” (Bernal Guerrero, 2012: 75). Dessa forma, a ideia de livre arbítrio deve se conectar com a de autodeterminação e não com a de indeterminação; embora a autodeterminação final inclua um processo em que, ocasionalmente, ocorrem certas margens de indeterminação, e que revelam que a causalidade interna não foi completa e previamente determinada (Bernal Guerrero, 2012).

O presente trabalho foi elaborado obedecendo uma abordagem qualitativa seguindo os métodos: o bibliográfico, que permite o levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de livros e artigos científicos (Fonseca, 2002); o método hermenêutico, que permite apresentar a ideia central anunciada por cada autor (Belinda, 2012), e de seguida apresentar a correlação entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e o Princípio Responsabilidade de Hans Jonas. O método hermenêutico é, por excelência, um método interpretativo com a missão de garantir a validação do conhecimento científico (Belinda, 2012). Nesta relação, a hermenêutica permite, para além do que está escrito, compreender a situação histórica a que o autor esteve envolvido durante a sua pesquisa (Duarte et al., 2017). Nas interfaces entre Freire e Jonas, a hermenêutica permite apresentar a correlação histórica vivida por cada um dos autores, bem como as circunstâncias sociais e políticas que determinaram o seu pensamento. Por fim, o método dialéctico permite que, uma vez identificadas as correlações entre ambos autores, seja estabelecido o diálogo entre eles, gerando, assim, a noção de causalidade entre os dois modelos (Cortizo, 2015). Com efeito, o método dialético permite o diálogo entre os autores bem como as suas teorias, para encontrar as diferenças e semelhanças (Cortizo, 2015). Tendo em conta as

semelhanças entre Freire e Jonas, a dialética surge como uma ferramenta de aproximação entre ambos, investiga os processos, a origem e o desenvolvimento das suas teorias e as insere em uma única perspectiva de diálogo (Musse, 2005). O ponto central na dialética entre Freire e Jonas é estabelecer as convergências, buscando uma teoria aglutinadora. Nossa trabalho, apresentado a seguir, está dividido em três grandes sessões: a Introdução, o Referencial Teórico e as Considerações Finais.

2. Referencial Teórico

2.1. Transição do modelo tradicional como superação da opressão

Nem sempre foi óbvia a necessidade de transição do modelo tradicional na qual se enquadra o conceito de Escola Tradicional (empregado para denominar as ideias pedagógicas que antecederam o Movimento Renovador) (Baldan & Arce, 2009), para o libertário (Baldan & Arce, 2009). Assim, nem sempre as escolas estiveram sob a égide de teorias pedagógicas facilitadoras. Por isso, a luta pela transição teve que enfrentar um longo itinerário proposto pela obra a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (Streck & Rosa, 2019). Tendo em conta a resistência para a adesão da Educação Democrática, a Pedagogia do Oprimido foi vista como um livro destruidor da elite (Streck & Rosa, 2019), e “tornou o livro tão perigoso quando surgiu e o faz seguir sendo perigoso ao longo dos tempos, enquanto houver quem busque questionar e subverter uma ordem social injusta e opressora” (Streck & Rosa, 2019: 409).

Numa dimensão teórico-prática, a Pedagogia do Oprimido sugere uma transição, buscando-se superar as lacunas do modelo pedagógico centrado no professor que, por sua via, ignora a figura do oprimido (Streck & Rosa, 2019). Para além de pretender transformar o modelo tradicional de educação para o libertário, “ainda, temos que considerar que essa obra é uma síntese não apenas do trabalho de Freire para a alfabetização libertadora, mas, também, das transformações na educação ocidental e das discussões em torno dela ao longo da década de 60” (Streck & Rosa, 2019: 409). Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987: 1) esclarece que “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que coexistem em liberdade.” A Pedagogia do Oprimido procura estabelecer um questionamento na relação imbricada entre o educador e educando, desmistificando as relações de subordinante e subordinado, sendo que, de acordo com Freire (2018: 12), “a Pedagogia do Oprimido representa um avanço em sua elaboração teórica em que coexistem categorias de origem cristã, como a ideia de diálogo, e influências marxistas, como a noção de classe social.” Podemos considerar que a Pedagogia do Oprimido é destinada aos revolucionários (Freire, 1987), que se comprometem com os oprimidos, para, com eles e ao lado deles, lutar para construir um mundo em que seja mais fácil amar, desnutrido de assimetrias no processo de formação da personalidade humana, descurando assim, do modelo em que “o primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidualógica é a necessidade da conquista” (Freire, 1987: 85).

Numa perspectiva revolucionária, devemos adotar uma postura pedagógica que faz da opressão e suas causas um objeto de reflexão sobre as fragilidades dos oprimidos (Freire, 1987), de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação. O fato porém “é que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub opressores.” (Freire, 1987: 21). Na medida em que os oprimidos tornam-se novos opressores, gera-se um grande problema em como poderão os oprimidos defrontar-se com a vontade de emancipação. A questão central para Freire (1987: 21) é a de que “a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se formam”.

O fato é que os oprimidos devem participar da elaboração da pedagogia de sua libertação, porém, neste processo, há que ter em conta o risco de o oprimido virar opressor (Freire, 1987). Neste contexto, nascem as teorias dialógicas e antidualógicas, com suas bases em Habermas (Freire, 1987). Segundo Habermas (1989: 164), o discurso antidualógico apresenta-se “na medida em que os atores estão orientados para o sucesso, isto é, para as consequências do seu agir, [e] tentam alcançar objetivos de sua ação por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções”. Ao considerar a barganha como fundamento do processo antidualógico, Habermas sustenta a ideia de que todo o discurso que não produza consensos mútuos é um discurso

antidialógico pela sua impossibilidade de gerar acordos (Habermas, 2000). Ao contrário da teoria antidialógica, “na teoria dialógica, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação” (Freire, 1987: 107). Para sermos livres, devemos aprender a respeitar os outros nas suas circunstâncias de existência cujo princípio, baseado numa razão comunicativa, pressupõe a necessidade de um diálogo permanente entre os agentes intersubjetivos. Por isso, para Habermas (2000: 450), a teoria dialógica sobressai na “razão comunicativa, na força vinculante do entendimento intersubjetivo e do reconhecimento recíproco, e circunscreve, ao mesmo tempo, o universo de uma forma de vida coletiva.” Podemos compreender, assim, que a intersubjetividade está baseada num modelo de ação que visa a busca por consensos mútuos entre os sujeitos dialogantes. Para tal, é necessário que o diálogo não seja hierarquizado, de modo a colocar os seus intervenientes em mesmo ponto de partida. “Ao reconhecer uma intersubjectividade (...) Habermas pensa poder trabalhar com um procedimento mínimo racional que parte da incondicionalidade de uma ação que busca o entendimento, baseada nas melhores razões e na ausência de dominação” (Martini, 1996: 311). Assim, Habermas estabelece a dimensão prática da ética, superando, assim, o imperativo categórico de Kant e Jonas (Martini, 1996). Nesse prisma, Habermas introduz

(...) Uma condição universal de comunicação e compreensão mútuas, conferindo aos sujeitos a possibilidade de, ao se colocarem como participantes de uma comunicação, situarem-se, performativamente, na posição de falante, ouvinte e participante reflexivo, sempre na busca das melhores razões, alargar-se para a construção de um princípio procedural e ético, relativo ao direito e ao dever de participar do discurso (Martini, 1996: 311).

A teoria dialógica deve ter em consideração a argumentação moral que significa que todo o mecanismo usado para convencer deve obedecer a critérios valorativos (Martini, 1996), tendo como o centro da ação o bem comum, reconhecendo que é da união que surge a força. Nesta ótica, segundo Freire (1987: 21), “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.” Por isso, as escolas devem desenvolver uma educação baseada na luta dos oprimidos pela sua liberdade, estabelecendo assim, uma Educação Democrática, aquela que se estabelece numa necessidade de afirmação e convivência entre ambos, tanto o oprimido quanto o opressor (Freire, 1987).

Uma das problemáticas do modelo tradicional surge da impossibilidade de a sua teoria pedagógica outorgar a possibilidade de emancipação do professor perante o aluno e vice-versa (Freire, 1987). É nesse prisma que o modelo libertário estimula “...o pensar crítico e a revolução entendida como transformação radical da sociedade e de conceber a educação.” (Streck & Rosa, 2019: 409). A luta pela emancipação das mãos dos opressores tem de partir dos considerados *condenados da terra* (Fanon, 1968), dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. A emancipação é a luta pela restauração de sua humanidade, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

2.2. Efeitos práticos da liberdade nos *curricula* educacionais

O exercício da liberdade é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas do aluno dentro da sala de aula (Silva, 2019). “A liberdade constitui um tema que sempre transpassou o ser no decorrer da história, tese que continua influenciando a construção da identidade do sujeito e a relação do homem com a sociedade pós-moderna” (Silva, 2019: 141).

O conceito de liberdade pressupõe ausência de opressão, na qual o indivíduo desenvolve atividades pessoais e coletivas livremente (Silva, 2019). Neste contexto, “o conceito de liberdade vem do termo grego *eleuthería* e designa, com efeito, o homem livre” (Mora, 2001; Gobri, 2007 citado por Silva, 2019: 141). Por outro lado, “a concepção de liberdade, em latim (*libertas*), pode ser definida como a condição daquele que é livre, a capacidade de agir por si mesmo, a autodeterminação, a independência ou a autonomia.” (Japiassu e Marcondes, 2006 citado por Silva, 2019: 141).

A “liberdade é o valor supremo do indivíduo em face do todo, enquanto a justiça é o bem supremo do todo enquanto composto das partes” (Bobbio, 1997: 16). A liberdade tem uma ligação quase direta com a ética e a moral (Bobbio, 1997), na medida em que indica um estado, uma qualidade da pessoa humana, ou seja, é uma impregnação do indivíduo (Bobbio, 1997). Por essa razão, “Sartre conceitua a liberdade como uma condição intransponível do homem, da qual ele não pode, definitivamente, esquivar-se, isto é, o ser-humano está condenado a ser livre e é a partir desta condenação à liberdade que o homem se forma” (Da Silva, 2013: 94). Apesar de várias situações de liberdade perante o homem, são poucas as ocasiões que somos ensinados, institucional ou individualmente, ou até em domicílio, a como se comportar perante essa liberdade (Da Silva, 2013). Neste contexto, “não existe nada que obrigue o ser humano agir desse ou daquele modo. Sartre tem como ponto de partida a liberdade nas ações de escolher, [e] o que fazer é sempre intencional, ou seja, é impulsionado por um desejo consciente dos princípios dessa escolha” (Da Silva, 2013: 94). O fato de não existirem padrões de “obrigatoriedade” perante o valor da liberdade significa que o risco de cairmos em teorias comportamentais anárquicas não está tão distante como podemos pensar. De acordo com Da Silva (2013: 94), “Sartre expõe que se o homem é livre para agir e não existem valores genéricos que sirvam de guia para nossa vida, compete ao próprio homem, em suas ações concretas, construir os valores que possam orientar suas escolhas.”

O mais preocupante nisso é que, quando não conseguimos apresentar os pontos essenciais como guias de conduta humana num contexto em que o pomo de ação são as liberdades, os valores sociais adoecem. Por isso, Da Silva (2013: 94) considera que “a escolha revela a responsabilidade, diante de uma questão em que o homem deve optar por uma alternativa e por um critério pelo qual essa alternativa foi escolhida”. O processo de escolha é, antes de tudo, o exercício da razão, permitindo a capacidade de designio dos valores ligados à prática do bem e do mal (Da Silva, 2013). A capacidade de escolher deve, antes de mais, pressupor a presença de um indivíduo ético e moralmente instruído, para que possa apresentar o mínimo de responsabilidade perante as suas escolhas. Neste diapasão, “numa abordagem pragmática, Bentham (1979) identifica o *locus* da liberdade e do livre arbítrio situado no equilíbrio entre o prazer e a dor, visto que o homem é escravo desses dois senhores”. Isto equivale a dizer que, ao sermos livres, nos sujeitamos a vários males e benefícios (Silva, 2019, p.145). Os benefícios dependerão da maturidade da nossa consciência moral, os males da nossa anarquia (La Taille, 2008). É por isso que o debate sobre o tema da liberdade apresenta-se como sendo de extrema importância para os *curricula* educacionais ao “partirmos da compreensão de que o tema referente a liberdade da palavra no espaço escolar assume certa urgência no contexto atual” (Amaral & Dos Santos, 2022: 2).

Não restam dúvidas de que a sobrevivência democrática das instituições de ensino depende da capacidade de olhar a liberdade como fundamental, sendo que “é dentro do espaço escolar e da relação estabelecida entre docente e aluno que é possível efetivar processos de aprendizagens, considerando, principalmente, a liberdade da palavra” (Amaral & Dos Santos, 2022). Apesar de tudo, é necessário que se observe cautelas sobre a liberdade no recinto escolar sob pena de se promover o ódio aluno-professor, aluno-aluno, desembocando naquilo que, a exemplo de outros países, no Brasil ficou conhecido como *chacina* nas escolas, a exemplo do filme *Elefante* (Coutinho & Freitas, 2014). Uma das questões centrais a considerar no filme *Elefante* é que não se pode atribuir super poderes a um indivíduo moralmente débil, a título de exemplo:

Uma das prováveis causas do massacre de Columbine que pode ser subtraída do filme é a debilidade da estrutura familiar, nos moldes da família nuclear moderna – segundo os quais os pais e as mães devem proteger seus filhos, por meio, por exemplo, da presença constante em suas vidas e da atenção e estabilidade a eles oferecidas (Coutinho & Freitas, 2014: 307).

Uma das características da superproteção é a expropriação da responsabilidade sobre o objeto (Coutinho & Freitas, 2014). Assim, a ausência de responsabilidade dentro da sala de aula pode desembocar em indisciplina. É muito importante a consciência de que a indisciplina surge da irresponsabilidade do sujeito. No entanto, “as condutas indisciplinadas podem ser encaradas como uma demonstração de que algo, do ponto de vista pedagógico, não está se desdobrando em consonância com as expectativas” (Oliveira, 2020: 6-7). No entanto, a atribuição da liberdade perante o aluno é fundamental para a formação democrática da aprendizagem: ela gera um conjunto de benefícios para o aluno, que

desenvolve a capacidade crítica e criativa, mas, ela deve ser bem administrada para não desembocar em problemas futuros. A título de exemplo, os

atos violentos no interior das escolas sinalizam as dificuldades da instituição em criar possibilidades para que determinadas condutas, como aquelas entendidas como indisciplinadas, assumam a forma de um conflito capaz de ser acertado no âmbito da convivência democrática (Sposito *apud* Silva; Salles, 2010 citado por Oliveira, 2020: 6-7).

Deste modo, face à potencial situação de conflito gerado pela liberdade desenfreada, vê-se a necessidade de sugerir a aplicação duma liberdade ancorada na responsabilidade para que não se coloque em risco todo o esforço para o estabelecimento de uma educação democrática na sala de aula, tal qual apresenta a teoria freiriana.

2.3. O princípio responsabilidade

Hans Jonas é, sem dúvida, o autor que revolucionou a compreensão prática da liberdade e da convivência democrática ao introduzir a noção de responsabilidade, estabelecendo que “o agente deve responder por seus atos: ele é responsável por suas consequências e responderá por elas, se for o caso” (Jonas, 2006, p. 165). Ao propor a responsabilidade, Jonas pretende ligar o conceito de consciência ao conceito de ação, estabelecendo assim, a lendária questão: o que a liberdade comporta como responsabilidade? Assim, a responsabilidade deve pressupor o respeito pelo outro. Neste caso, “...pelo bem-estar de outros...” (Jonas, 2006: 167). O fim último da responsabilidade como um valor moral é propor uma ética sem retroatividades. De acordo com Jonas (2006, p. 166), “... a responsabilidade não fixa fins, mas é a imposição inteiramente formal de todo agir causal entre seres humanos, dos quais se pode exigir uma prestação de contas”. A responsabilidade é a base ética que estabelece o respeito entre os seres humanos, de tal forma que “a mais sublime e desmedida liberdade do eu conduz ao mais exigente e inclemente dos deveres” (Jonas, 2006: 173). Face às situações de liberdade individual ou democrática que são vividas nos nossos tempos, a questão de responsabilidade parece um pouco esquecida. De tal forma que “...vivemos em uma situação apocalíptica, às vésperas de uma catástrofe, caso deixemos que as coisas sigam o curso atual” (Jonas, 2006: 235).

Assim, ao apresentar o pensamento de Hans Jonas, procuramos mostrar que a prática da liberdade sem consciência nos conduz, ou pode nos conduzir, a uma situação catastrófica. A liberdade é um bem incomensurável para as sociedades democráticas e deve ser preservada mas, ao mesmo tempo, vigiada para que não se transforme em intolerância. As escolas, por exemplo, têm ganhos incalculáveis com a liberdade em busca de um modelo de educação crítico e criativo.

2.4. Valor da responsabilidade num currículo baseado na liberdade

A tentativa de implantação de uma liberdade genuína apenas ganha vitalidade quando pode se aliar ao conceito da responsabilidade (Normando, 2012). Essa é a relação fundamental entre Paulo Freire e Hans Jonas. Por essa razão, um dos grandes desafios que podemos encontrar na humanidade consiste em apresentar uma estratégia na qual as escolas ganham autonomia para apresentar a liberdade e a responsabilidade como valores éticos e morais construtores da personalidade humana, para comportamentos sustentáveis (Normando, 2012). Por isso, Kant formulou seu imperativo com o seguinte propósito: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1980: 129). A teoria kantiana surge da necessidade de criação de uma perspectiva capaz de servir a humanidade como lei, da qual todos devem se ocupar gerando um comportamento padronizado. “Kant trata das formulações do imperativo categórico como derivações da mesma lei, (...) são formas de aproximar a razão da intuição para ocasionar uma melhor aceitação desses princípios” (Dagios, 2017: 132). Trata-se de reconhecer que não há liberdade sem padronização do comportamento e, consequentemente, do agir. A liberdade não significa cada um fazer o que quiser, antes pelo contrário, implica fazer o que lhe é permitido fazer (Kant, 1980). Por isso, Jonas (2005: 349) sugere a introdução da responsabilidade como o valor “mais importante que devemos reconhecer...”, e, por isso, o autor

considera que a responsabilidade “...é a realidade transformadora do homem e seu trato com o mundo, incluindo a ameaça de sua existência futura” (Jonas, 2005: 349).

Ao se pensar numa liberdade do aluno apenas, sem desenvolver valores de responsabilidade, da escola perante o aluno e vice-versa, bem como dos pais perante a escola e vice-versa, aumenta o risco de catástrofes maiores que as “Chacinas”: assim, “trata-se de assumir a responsabilidade pelo futuro do homem” (Jonas, 2006: 353). O mais importante a compreender é que a liberdade individual acontece no seio da sociedade e tem limites perante a liberdade dos outros. A partir desse pressuposto, vemos que responsabilidade tem uma função ética extremamente relevante. Por isso, “muitos filósofos analisaram a questão da responsabilidade colectiva, ou melhor, de se é possível auferir uma intenção colectiva para um ato...” (Normando, 2012: 2). O reconhecimento da responsabilidade como um valor ético significa um amadurecimento da consciência do indivíduo (Normando, 2012). Neste ponto de vista, não podemos descurar a liberdade da responsabilidade, e a sua eficácia prática deve ser acompanhada duma base colectiva.

A noção de responsabilidade colectiva ou de uma responsabilidade compartilhada entre sujeitos de uma mesma comunidade se refere ao mesmo tempo a um problema ético/moral e também a um problema político. Moral, pois fala do envolvimento de agentes causadores decerto mal e suas intenções em relação a isso. (Normando, 2012: 2).

A responsabilidade é o guia moral que nos permite distinguir o bem do mal. A responsabilidade permite-nos identificar quando e como existem os fundamentos da culpa sobre uma ação por nós levada a cabo, cuja ação, por culpa direta ou indireta (Normando, 2012). Por isso, segundo Normando (2012: 2), para “o melhor entendimento dessa questão necessita do estudo sobre a responsabilidade individual e do papel do indivíduo em uma comunidade”. Assim, a responsabilidade no indivíduo é resultado de uma construção. O indivíduo não nasce responsável; ele desenvolve uma maturação por meio de aprendizados da consciência. É por isso que Kohlberg fala da teoria do desenvolvimento da consciência moral. “As pesquisas sobre o desenvolvimento moral, fundamentadas em Kohlberg, geraram a elaboração de alguns instrumentos de avaliação do juízo moral e da competência moral...” (Bataglia et al., 2010: 25). Nesses termos, consideramos ser urgente que as escolas, para além de pretenderem estabelecer a liberdade, um elemento fundamental para o desenvolvimento das capacidades críticas e criativas do aluno, procurem, igualmente, acautelar a questão da responsabilidade como um elemento fundamental para o amadurecimento da consciência moral do aluno dentro e fora do recinto escolar.

2.5. Interfaces entre a liberdade e responsabilidade para o desenvolvimento sustentável

A relação entre a liberdade e responsabilidade é importante para o desenvolvimento sustentável. É a responsabilidade que introduz, na humanidade, as bases para o desenvolvimento tendo em conta a prevalência das gerações vindouras (Da Silva Neto & Ortigara, 2019). Vivemos num contexto democrático que significa responsabilidade coletiva. É preciso viver de forma livre tendo em conta que essa liberdade deve nos conduzir a uma sustentabilidade futura (Jonas, 2006). O modelo libertário permite ao aluno ser livre para criar, mas, é preciso uma criatividade que visa o bem-estar de todos (Fernandes & Lima 2020). A invenção da bomba atômica pelos cientistas foi um marco histórico para a técnica, mas uma catástrofe para a humanidade, pois não se questionou a sustentabilidade da inovação (Nakagawa, 2015). Por isso, devemos estimular o aluno a ser criativo mas, uma criatividade para um desenvolvimento sustentável. O evento de Hiroshima é uma marca indelével nos corações da humanidade (Nakagawa, 2015). Isso mostra o fracasso de uma liberdade sem responsabilidade para o desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável significa progredir observando o bem-estar de todos no presente e no futuro (Júnior, 2012). Assim, os objetivos do desenvolvimento sustentável estão orientados para o bem-estar da humanidade. Durante muito tempo, as sociedades desenvolveram e a ciência acompanhou esse processo, mas, uma boa parte desse desenvolvimento foi marcado por catástrofes, já que não se colocou o homem no centro desse progresso (Pozzebon, 2000). Precisamos duma liberdade social, acadêmica e científica que valorize o bem-estar da humanidade e isso implica

responsabilidade (Jonas, 2006). Ao se introduzir a responsabilidade na liberdade, dentro dos *curricula* educacionais, incluímos o princípio para o desenvolvimento sustentável.

Existe uma relação direta entre a responsabilidade e a ética na medida em que ambas despertam a consciência. A ética nos faz questionar a relação entre o bem e o mal, entre o certo e o errado (Baumhart, 1971). Por isso, durante muito tempo, a Ciência surgiu dentro de um pensamento racional inserido na Filosofia e, durante muitos séculos, caminhou junto desta, misturando os resultados de suas observações às interpretações lógicas, ontológicas e valorativas da Filosofia (Pozzebon, 2000). Os clássicos da ciência acreditavam que não se podia pensar na inovação sem responsabilidade, ou seja, “ciência sem consciência” (Pozzebon, 2000). É preciso criar uma inovação que estabeleça um desenvolvimento sustentável de modo a garantir o bem-estar da humanidade (Pozzebon, 2000). Foi somente com a Modernidade, especialmente a partir de Galileu, que as ciências começaram a estruturar-se como disciplinas autônomas, separadas da Filosofia (Pozzebon, 2000). Assim, a ciência começou a separar-se de questões éticas e o seu interesse pelo valor da humanidade reduziu. No entanto, “a ciência deve reatar com a reflexão filosófica, como a filosofia, cujos moinhos giram vazios por não moer os grãos dos conhecimentos empíricos, deve reatar com as ciências” (Morin, 2005: 11).

Na busca por um desenvolvimento sustentável, a United Nations (2018) recomenda a promoção inclusiva e sustentável da industrialização até 2030. Isso começa por “... apontar problemas éticos e morais da ciência contemporânea, cujos múltiplos e prodigiosos poderes de manipulação, nascidos das tecnociências, têm imposto ao cientista, ao cidadão e à humanidade inteira o problema do controle político das descobertas científicas...” (Morin, 2005: 3). O princípio para o desenvolvimento sustentável começa por cada um conhecer o seu papel no mundo (Jonas, 2006). Somos livres para fazermos o que quisermos, mas essa liberdade deve ser conduzida pela consciência. A consciência é a responsabilidade que temos perante os outros e perante a natureza (Jonas, 2006). Desta forma, podemos considerar a existência dum a relação inseparável entre a liberdade, responsabilidade e o desenvolvimento sustentável. A sua relação nasce da compreensão de que os três valores dependem da consciência como uma condição filosófica para a valorização do futuro.

3. Considerações finais

A discussão acerca do tema nos levou a constatar que, para a aplicação do modelo libertário de educação, tendo em conta os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, é necessário estabelecer um encontro entre a liberdade e a responsabilidade, ou seja, emular o encontro entre Paulo Freire e Hans Jonas de modo a garantir uma educação de qualidade até 2030. Para isso, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, que permitiu a busca de referências que correspondem a cada um dos autores. No mesmo caminho, foi necessário o uso da hermenêutica como forma de análise das relações entre a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e o Princípio da Responsabilidade, de Hans Jonas.

Assim, foi possível concluir que existe uma grande associação entre a liberdade e a responsabilidade, na medida em que não existe liberdade sem responsabilidade. Deste modo, a liberdade permite o desenvolvimento de capacidades críticas e criativas do aluno (Freire, 1987), e a responsabilidade permite o estabelecimento de uma postura pedagógica que permite interacção entre o professor e o aluno e vice-versa no processo de *ensino-aprendizagem*¹.

A educação libertária aparece em contraposição à educação tradicional (Freire, 1996), esta última ligada, principalmente, às escolas de gestões religiosa cujo caráter ideológico e político reproduzem a exploração e a dominação das classes privilegiadas no sistema capitalista dentro do âmbito escolar. A educação libertária aparece como solução de vários problemas para as escolas, sendo a opressão nos *curricula* educacionais um dos principais. Porém, apesar de a liberdade constituir um ganho para a

¹ Ensino-aprendizagem se refere ao modelo de ensino em que “[...] remete a uma reflexão contínua no exercício docente, evitando assim uma postura mecanicista por parte do professor, ou seja, [...] que o ensino não resume em transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (FREIRE, 1996, p. 23).

educação, ela apresenta implicações de caráter valorativo (Jonas, 2006), uma das quais as consequências de uma liberdade sem consciência (Kant, 1980).

Para além do já mencionado, a implantação da liberdade no seio da educação acarreta desafios ao sistema ao pretender buscar a emancipação do homem na sociedade capitalista dentro das disputas sociais e políticas que perpassam os últimos séculos. Em suma, é necessária uma pedagogia revolucionária, autônoma, que contemple os diferentes movimentos sociais e suas particularidades locais, e a partir daí buscar implantar de forma coletiva uma proposta de educação libertadora e crítica.

Bibliografia

Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo Moçambique – ADPP. (2022). Relatório anual. Avenida Massacre de Wiriamo. 258, Machava Maputo província, Moçambique, 59p.

Amaral, L. F. V., & dos Santos, E. (2022). Educação sem censura: considerações a respeito da liberdade docente. *Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica*. Unijui – Campus Ijuí, 1-4.

Baldan, M., & Arce, A. (2009). A representação da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova segundo a propaganda e a produção teórica dos personagens do movimento renovador brasileiro—um estudo da coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931). *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*, 8, 1-25.

Bataglia, P. U. R., Morais, A. D., & Lepre, R. M. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15, 25-32.

Baumhart, R. S. J. (1971). *Ética em negócios*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

Belinda, M. (2012). Em busca de um encontro: o método hermenêutico na pesquisa em Psicologia Social. Temas em Psicologia, vol. 20, No 1, *Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto, Brasil*, 227-234.

Bernal Guerrero, A. (2012). Educar en la libertad y la responsabilidad: una tarea compleja. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 75-90.

Bobbio, N. (1997). *Igualdade e Liberdade*. 3^a ed., Rio de Janeiro: Ediouro.

Charlot, B., Vasconcellos, C. D. S., Libâneo, J. C., & Cavallet, V. J. (2021). Por uma educação democrática e humanizadora. *São Paulo: Uniprosa*.

Cortizo, M. D. C. (2015). Dialéctica e filosofia da práxis. Florianópolis, 1-8.

Coutinho, K. D., & Freitas, A. D. (2014). A invenção de chacinas escolares: das representações psi às rotas de fuga. *Educação & Realidade*, 39, 303-323.

Da Silva Neto, A. M., & Ortigara, R. J. (2019). Da responsabilidade para com a existência de gerações futuras: uma perspectiva de análise do artigo 225 da constituição da república federativa do brasil. *Caderno PAIC*, 20(1), 711-732.

Da Silva, A. M. V. B. (2013). A concepção de liberdade em Sartre. Vol. 6, nº 1.p. 93-107.

Dagios, M. (2017). O imperativo categórico kantiano e a dignidade da pessoa humana. *Revista Opinião Filosófica*, Porto Alegre, V. 08; Nº. 01 8 (1), 131-144.

De Santana, G. X. (2018). Pedagogia libertária: um breve histórico dialogando teoria e prática. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(27), 472-491.

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4a ed., São Paulo: Edição Nacional.

Duarte, E. S.; Farias, V. G.; & Oliveira, N. A. (2017). O método hermenêutico e a pesquisa na área das ciências humanas. Salão do Conhecimento. XXII Jornada de Pesquisa.

Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Coleção: perspectivas do homem, volume 42 Série Política, Rio de Janeiro.

Fernandes, I. L. C., & Lima, P. V. P. S. (2020). Abordagem do bem-estar para o desenvolvimento global. *Perspectivas Contemporâneas*, 15(2), 93-116.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.

Freire, P. (1987). *A pedagogia do oprimido*. 17ª ed., V.21. Rio de Janeiro, paz e terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*: Saberes Necessários à Prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, Colecção Leitura Ana Maria A. Freire.

Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2018). Pedagogia do oprimido (o manuscrito) (JF Mafra, JE Romão & M. Gadotti, Orgs.). Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (Uninove); Big Time Editora/BT Académica.

Gregório, I. (2018). Liberty in education: an application of Hayek and Humboldt's perspectives. *Cosmos+ taxis*, 6(1-2).

Guimarães, A. P., & Rebelo, F. (2020). The liberty of teaching and learning: methods and practices. Portucalense University, Portugal, 6985-6992.

Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. De Almeida, Martins Fontes: Rio de Janeiro.

Habermas, J. (2000). *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Martins Fontes: São Paulo.

Heilinger, J. C. (2021). Individual responsibility and global structural injustice: Toward an ethos of cosmopolitan responsibility. *Journal of Social Philosophy*, 52(2), 185-200.

Jonas, H. (2005). *Memórias*. Madrid: Losada.

Jonas, H. (2006). *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: PUC Rio.

Júnior, F. D. S. G. (2012). Desenvolvimento Sustentável: conceitos, modelos e propostas para mensurações. *Revista Ambientale*, 3(3), 85-98.

Kant, I. (1980). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores).

La Taille, Y. J. J. M. (2008). Construção da consciência moral. *Prima Facie revista de ética*, (2), 1-18.

Martini, R. M. F. (1996). Habermas e a pós-modernidade. *Veritas (Porto Alegre)*, 41 (162), 307-312.

MEF -Ministério da Economia e Financa. (2020). *Plano Económico e Social para 2021*. 142p, Maputo, República de Moçambique.

Mill, J. S., (2001). *On liberty*. Batoche Books, Limited 52 Eby Street South Kitchener, Ontario N2G 3L1, Canada email: batoche@gto.net.

Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. 82^a ed., Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 350p.

Musse, R. (2005). A dialética como discurso do método. *Tempo social*, 17, 367-38

Nakagawa, C. I. (2015). Hiroshima: a catástrofe atômica e suas testemunhas. *estudos avançados*, 29, 241-259.

Normando, P. (2012). Um breve estudo sobre o conceito de responsabilidade. *Intuitivo, Porto Alegre*, 5(2), 249-265.

Oliveira, N. M. de (2020). A escola tem responsabilidade pelos massacres escolares? uma análise do caso de realengo. Edição Nº. 10, Vol. 1, jan./dez. revista electrónica: *lenpes-pibid de ciencias sociais*-UEL., 1-17.

Pozzebon, P. (2000). Ciência sem consciência não é senão a morte da alma. IFAN - Coordenadoria de Teologia e Humanidades, Universidade São Francisco, texto 12.

Silva, M. L. (2019). O conceito de liberdade em Aristóteles, Hegel e Sartre: Implicações sobre ética, política e ontologia. *Aufklärung: revista de filosofia*, 6(2), 141-160.

Silva, M. S.; Global, U. de C.; Flôr, I. M. de V. (2020). *ABC dos objetivos de desenvolvimento sustentável*. Rede de desenvolvimento, comunidade educativa, WWW.Rumoa2030.PT, 86p.

Streck, D. R., & Rosa, C. S. D. (2019). A Pedagogia do Oprimido como referência para a EJA e para a Educação Popular. *Educação*, 42(3), 408-416.

UNESCO (2022). Educação Primária. Documento do subeixo temático, Instituto Internacional de Planejamento Educacional, SITEAL, 12p.

UNITED NATIONS (2018). The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals An opportunity for Latin America and the Caribbean. For sustainable development with quality. Copyright © United Nations, Santiago, 88p.

Word Bank Group. (2019). The 2030 Sustainable Development Agenda and the World Bank Group: Closing the SDGs financing gap, 126p.