

A educação sob a gênese da responsabilidade

Education under the genesis of responsibility

Cláudia Battestin¹

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
battestin@unochapeco.edu.br

Anderson Luiz Tedesco²

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anderson.tedesco@unoesc.edu.br

Arnaldo Nogaro³

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
narnaldo@uri.com.br

Mauricio João Farinon⁴

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mauricio.farinon@unoesc.edu.br

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa, cujo objetivo é apresentar a educação como campo e arena de debates dos princípios normativos e de responsabilidade diante da relação ser humano-natureza. Com base no princípio da responsabilidade de Jonas (1997, 2001, 2006) e no pensamento de Bauman (2005), Esquirol (2011), Georgen (2001), Hermann (2010, 2011), dentre outros, trazem-se reflexões para provocar o leitor em torno da relação ser humano-meio-ambiente. A análise reflexiva oferece um panorama inicial para considerar o cenário sobre o qual emerge a preocupação humana e planetária, aprofundando o debate sobre a relevância da educação como gênese necessária para uma mudança de mentalidade do pensamento hegemônico que expropria e exaure da natureza toda sua riqueza, instalando

¹ Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

² Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

³ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil.

⁴ Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

a miséria, a condição humana, gerando desigualdades que comprometem a dignidade e a existência humana, pondo em perigo a Terra Pátria – o nicho existencial. Por fim, reforça-se a necessidade da construção de uma consciência coletiva por meio da educação, fortificada nas práticas e nos comportamentos dos diferentes atores sociais para que o princípio da responsabilidade seja orientador e guardião da vida humana.

Palavras-chave: Educação; Responsabilidade; Ser humano.

Abstract: This article is the result of a theoretical-bibliographical investigation, of qualitative nature, whose aim was to present education as a field and arena for debates on normative principles and responsibility in the face of the relationship human beings-nature. Based on Jonas's (1997, 2001, 2006) responsibility principle and on the thinking of Bauman (2005), Esquirol (2011), Georgen (2001), Hermann (2010, 2011), among others, reflections to provoke the reader around the human-environment relationship are brought. The reflective analysis offers an initial overview to consider the scenario from which the human and planetary concern emerges, deepening the debate on the relevance of education as a necessary genesis for a change of mentality of the hegemonic thought that expropriates and depletes all its wealth from nature, installing misery, the human condition, generating inequalities that compromise human dignity and existence, endangering the Homeland – the existential niche. Finally, the need to build a collective consciousness through education is reinforced, strengthened in the practices and behaviors of different social actors so that the principle of responsibility is a guide and guardian of human life.

Keywords: Education. Responsibility. Human being.

Introdução

A presente reflexão tem seu início a partir de duas narrativas do filósofo Walter Benjamim. Tais narrativas se caracterizam como histórias de marinheiros e histórias de camponeses⁵. As primeiras tratam de feitos bizarros, grandiosos, misteriosos, quase inacreditáveis, ocorridos em lugares longínquos, sempre distantes. Já o segundo tipo de história, as de camponeses, são fatos próximos, familiares, cotidianos. O desafio é posto a partir das seguintes problemáticas: Por que tanta ânsia em acumular e consumir levando à exaustão os recursos do meio? Por que algumas vidas parecem mais importantes do que outras, a ponto de propor sua extinção para apossar-se de suas terras e seus bens? Qual o sentido da existência humana em um contexto em que se valoriza e prioriza histórias grandiosas e a singularidade humana desaparece? Por que tanta dificuldade em aceitar as diferentes formas de vida, especialmente aquelas em equilíbrio com o meio e com seu *habitat* natural? Para onde estamos caminhando com modelos educacionais que

⁵ Essas duas modalidades de histórias também são encontradas na abertura do livro *44 Cartas de um Mundo Líquido Moderno* do sociólogo Zigmunt Bauman (2011).

consideram desejável o império da riqueza material, do consumo, mesmo que a custo de milhões de vidas humanas? Nesta reflexão, assumimos a postura de contadores de histórias de marinheiros na condição de camponeses para arrolar argumentos que amparem nossa proposição de encontrar algumas respostas. Talvez não as consigamos, pois as perguntas podem se apresentar desafiadoras e as respostas difíceis. No entanto, acreditamos na relevância do percurso e na sua potencialidade para inquietar, desafiar e pensar, mesmo que sem gestar as respostas esperadas.

Pretendemos, assim, tratar de alguns fatos ou aspectos da vida desperdiçada ou, como tão bem coloca Bauman (2005), “Vidas refugadas”, que parecem estar distantes de nós ... quase que invisíveis. Contudo, na verdade, se encontram muito mais próximas do que, às vezes, conseguimos perceber. Trata-se de barbáries humanas que colocaram e colocam em risco os direitos fundamentais de todos os diversos modos de viveres. Em tais barbáries, encontramos posicionamentos resultantes de perseguições religiosas, econômicas, étnico-raciais e de políticas públicas ditatoriais disfarçadas de democracia, cujo objetivo é o (des)monte de nossas instituições de ensino e da própria democracia.

O que é mais assustador nisso é que não é algo inocente ou ingênuo, mas algo pensado, planejado, arquitetado dentro de uma lógica perversa de exclusão justificada por interesses econômicos, políticos, de classe, assumidos por pessoas dispostas às ações de natureza reprovável para atingir seus objetivos. O humano torna-se banal e sem valor. A partir dessa linha de raciocínio, pretendemos dar vazão à nossa reflexão neste artigo, de natureza teórico-bibliográfica, tratando da educação sob a gênese da responsabilidade humana.

O desenho do cenário das fragilidades humanas

É fato que a humanidade é marcada por grandes evoluções, revoluções e mudanças que se presentificam na constituição das mais distintas civilizações e suas culturas. No entanto, acompanhar as transformações da relação do homem com o meio e, por consequência, consigo mesmo, é uma tarefa difícil, pois ela delimita e estreita importantes fatos e concepções que, muitas vezes, fogem à regra da compreensão humana. Vamos pensar, inicialmente, no âmbito da relação ser humano-natureza, para, depois, adentrarmos o humano-humano.

A relação ser humano e ambiente chegar a uma conflagração e a uma desordem tão grande nos últimos séculos parece ser um paradoxo, pois torna-se difícil imaginar que o ser humano queira e cause sua própria destruição, pela degradação do seu *habitat*. É uma tarefa desafiadora e pouco provável de ser abarcada na sua totalidade devido à magnitude de sua abrangência, porém, por meio das bases sociais, culturais e históricas das sociedades, é possível compreendermos o caráter singular de cada momento vivido pela humanidade.

A título de exemplo e justificativa, cabe lembrarmos que, nos últimos cem anos de história, passamos a viver uma transformação social e cultural sem precedentes no Brasil. Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2006), entre os anos de 1901 e 2000, ou seja, em 99 anos, a

população brasileira saltou de 17,4 milhões para 169,6 milhões de habitantes, e somente 10% desse crescimento se deve às imigrações oriundas de outros continentes.

Concomitantemente, de um lado, a mortalidade infantil, o desmatamento, as epidemias e a miséria, e, de outro, a industrialização, o progresso e o avanço tecnológico. Decorrente dessa realidade imparcial e desigual, podemos constatar que, nos últimos cem anos, foram criados modelos de vida insustentáveis, movidos por um padrão de consumo e de produção totalmente incompatíveis com a realidade vigente, levando à escassez e ao esgotamento dos recursos naturais.

Conforme relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), caso a população mundial continue nesse ritmo de crescimento, no ano de 2025, as reservas de petróleo não terão mais capacidade para atender à demanda do consumo humano (VERDÉLIO, 2014). O relatório também prevê que, no ano de 2030, a população mundial vai necessitar de 35% a mais de alimento, 40% a mais de água e 50% a mais de energia. Em outra publicação feita pela ONU (2013), tem-se a afirmação de que, entre os sete bilhões de habitantes do mundo, seis bilhões possuem celulares, enquanto dois bilhões e meio não possuem saneamento básico⁶.

Assim sendo, há investimento para que a tecnologia tenha seu espaço garantido na vida das pessoas, mas a dignidade e a qualidade de vida parecem passar distante das prioridades das políticas públicas e da responsabilidade humana. Conhecermos mais sobre a influência e os impactos que a tecnologia poderá causar e deixar na vida dos seres vivos é, por conseguinte, necessário. Quais os caminhos e as possibilidades? O que é capaz de orientar os seres humanos para a participação democrática diante das decisões das políticas públicas? A potencialização da técnica moderna colocou a humanidade diante dos problemas que ela mesma criou e que, agora, se estendem para além das capacidades de solução da própria humanidade, pois a ameaça não está restrita somente à espécie humana, mas a outras formas de vida.

Na obra *A terra inabitável: uma história do futuro*, escrita por David Wallace-Wells (2019), encontramos um olhar pessimista sobre o agir humano no planeta, mas que pode ser considerado como pano de fundo para nossas reflexões. Nessa mais recente obra traduzida para o português e publicada pela Companhia das Letras, Wallace-Wells (2019) assume uma postura de “profeta apocalíptico”. Ele nos apresenta que, no ano de 2011, “[...] cerca de 1 milhão de refugiados sírios foram despejados na Europa por uma guerra civil⁷ inflada pela mudança climática e pela seca [...]” (WALLACE-WELLS, 2019, p. 16-17).

⁶ Na ocasião, Jan Eliasson, vice-secretário geral da ONU, pediu para que governos, empresas e organizações internacionais se mobilizassem e realizassem ações mensuráveis para aumentar rapidamente o acesso ao saneamento básico, pois isso resultaria, além da melhoria da higiene e da saúde, na preservação e na conservação do meio ambiente (ONU, 2013).

⁷ A guerra na Síria teve início no ano de 2011, como “[...] um desdobramento da Primavera Árabe. O movimento sírio reivindicava melhorias nas condições básicas de vida da população, por meio de reformas econômicas e políticas, bem como a retirada do poder de Bashar al-Assad, cujo governo teve início no ano de 2000. A radicalização do movimento dividiu a opinião dos sírios quanto à extensão dos protestos, promovendo um rompimento ideológico entre a população, e Bashar al-Assad permaneceu no poder, iniciando uma investida violenta contra a população civil como resposta às manifestações contra seu governo” (FURTADO, 2017, p. 63-64).

Segundo Wallace-Wells (2019), haverá ainda refugiados da África subsaariana, da América Latina e do resto da Ásia Meridional, aproximadamente 140 milhões de pessoas até 2050. Segundo o autor, as projeções das Nações Unidas são mais sombrias, cerca de 200 milhões de refugiados – isso corresponderia a toda população mundial no auge do Império Romano. São, portanto, vidas atingidas pelas consequências climáticas, fome e guerras.

Em 2050, 150 milhões de pessoas no mundo desenvolvido estarão em risco de deficiência de proteína como resultado do colapso de nutrientes, uma vez que grande parte dos pobres do mundo depende de cultura vegetal e não de carne animal. Trata-se de um *apartheid da proteína*. De acordo com nossa hipótese interpretativa, tal fenômeno da fome é resultante de questões climáticas, que ainda piorará na medida em que vigorará, entre os países emergentes e pobres, um império da fome no mundo, provocado não pela ausência de alimento, mas pela concentração de riqueza e pela distribuição desequilibrada que faz com que alguns se alimentem em excesso, esbanjem, desperdicem alimentos, enquanto outros passem fome. O problema passará a ser, em alguns países, o da obesidade, excesso de peso e doenças resultantes disso, enquanto em outros, os seres humanos não terão as calorias mínimas para sobreviver.

Com base na entrevista de Alves (2022), podemos considerar mais algumas profecias apocalípticas de Wallace-Wells:

O jornalista **David Wallace-Wells** publicou, no dia 09/07/2017, uma matéria denominada “**The Uninhabitable Earth**”, na revista **New York Magazine (NYMag)**, pintando um cenário apocalíptico para o **Planeta** – um Armagedon climático – caso as tendências atuais se mantenham [...].

O artigo se tornou viral e foi comentado amplamente em diversos países do mundo e passou a ser o artigo mais lido da revista (ALVES, 2022, grifos nossos)⁸.

Estamos frente a um “*Armagedon climático*”. Nessa linha interpretativa, segundo estudos mais recentes, a cidade de Jacarta, uma das cidades que mais cresce no mundo, hoje abrigando 10 milhões de habitantes, devido às enchentes e ao afundamento, pode submergir até 2050. Esses exemplos ilustram as condições de um sistema econômico que, em seu processo de “desenvolvimento”, causa destruição sem precedentes. Perguntamo-nos: Até que ponto podemos denominar o que ocorre em nome do progresso? Um processo excludente, que marginaliza, pode assim ser denominado? Esse progresso gera modos e viveres excludentes e cria uma instabilidade climática. Para Bauman (2005, p. 53):

A “população excedente” é mais uma variedade de refugio humano. Ao contrário dos homini sacri, das vidas indignas de serem vividas, das vítimas dos projetos de construção da ordem, seus membros não são “alvos legítimos” excluídos da proteção da lei por ordem do soberano. São, em vez disso, “baixas colaterais”, não intencionais e não planejadas, do progresso econômico. No curso do progresso econômico (a principal linha de montagem/desmontagem da modernização), as formas existentes de “ganhar a vida” são sucessivamente desmanteladas e partidas em componentes destinados a serem remontados

⁸ Texto escrito por José Eustáquio Diniz Alves, doutor em Demografia e professor titular do Mestrado e Doutorado em População, Território e Estatísticas Públicas da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) do IBGE.

(“reciclados”) e novas formas. Neste processo, alguns componentes são danificados a tal ponto que não podem ser consertados, enquanto, dos que sobrevivem a fase de desmonte, somente uma quantidade reduzida é necessária para compor os novos mecanismos de trabalho, em geral mais dinâmicos e menos robustos.

É um verdadeiro “*apartheid* ambiental involuntário”, os mais pobres vivem em áreas pantanosas ou sujeitas a cheias e a alagamentos, onde a irrigação é mais inadequada e a infraestrutura mais vulnerável por serem os **refugos da terra**. Exemplo disso: no Texas, meio milhão de latinos pobres vivem em favelas chamadas “colônias” desprovidas de esgoto capazes de lidar com o aumento das inundações. Essas considerações sobre as condições geográficas e as interferências com os modos de viveres tornam-se visíveis em notícias nas mídias quando aumenta o nível da água em rios ou córregos próximos, absolutamente todos são afetados.

Segundo Wallace-Wells (2019), nos próximos 30 anos, haverá cerca de um bilhão ou mais de pobres vulneráveis, sem opção além de lutar por seus direitos de sobrevivência e fugirem da fome e da morte. Isso posto, quanto às interferências climáticas dos “processos civilizatórios”, as consequências do aquecimento global se traduzem nas compras de aparelhos de ar-condicionado e ventiladores que já correspondem a 10% do consumo mundial de eletricidade. Acredita-se que esse dado irá triplicar ou talvez quadruplicar até 2050, com mais de 700 milhões de novos aparelhos.

Um reflexo disso no Brasil pode ser constatado no caso da cidade de Brumadinho, localizada em Minas Gerais. Foi precisamente no dia 25 de janeiro de 2019, em uma sexta-feira, quando a maioria das pessoas estava se preparando para encerrar suas atividades e aproveitar o fim de semana com seus familiares. Todavia, não foi o caso. Era horário de almoço, 12 horas, 28 minutos e 25 segundos quando rompeu a barragem de rejeitos (B1) da mineradora Córrego do Feijão da mineradora Vale. Um tempo depois, dizia o Sr. Presidente da empresa, Fabio Schvartsnan: “*O dano ambiental será muito menos que o de Mariana, mas a tragédia humana deverá ser maior*” (FREITAS *et al.*, 2019, p. 1, grifo dos autores). No primeiro dia, foram 13 milhões de metros cúbicos de rejeitos lançados no meio ambiente. Um mês depois, havia mais de 300 óbitos, 179 corpos localizados, 131 pessoas desaparecidas (FREITAS *et al.*, 2019).

Observa-se, porém, que os avanços da técnica trouxeram melhores condições de vida para a humanidade, proporcionando, além da ampliação do desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas, a ampliação de acesso à informação, melhoria nas condições de saúde da população, aumento da longevidade pela descoberta de medicamentos, novas técnicas de intervenção terapêutica, medicamentos, tratamento de água e esgoto, além de outras melhorias para a sociedade, que representam maior qualidade de vida, embora permaneça o problema da equidade desses benefícios. É preciso pensarmos sobre a nossa relação com o meio, com a vida e tudo que lhe pertence. Se a humanidade vive um momento de perplexidade, é devido ao fato de estar inserida em uma sociedade com uma lógica de produtivismo e individualismo, presumivelmente distantes de uma construção coletiva de princípios e de valores universais que salvaguardam a vida.

Decorrente dos problemas morais e das incertezas em que vive a humanidade, torna-se imprescindível pensar e fundamentar uma educação que supere os reducionismos diante da vida. A vida sobre a qual se fala começou a ter o seu espaço devidamente “valorizado” somente na metade do século XX, momento em que o debate sobre o meio ambiente e a sua relação com o homem passou a ganhar centralidade, bem como um lugar singular na história. Sucessivamente, o século XXI fortaleceu ainda mais a discussão sobre a vida (*bios*), pois ela, além de encontrar-se vulnerável, suscetível e efêmera aos acontecimentos contemporâneos, passou a integrar um lugar totalmente novo e distinto, indo desde o movimento da bioética, da biogenética, biocombustível, até a biopirataria e o bioterrorismo.

Diante dessa “revolução biotecnológica”, buscamos sinalizar a importância de uma educação que contemple e valorize todas as formas de vida, uma vez que, no período moderno, a sociedade, além de enaltecer o ser humano, como centro das prioridades, excluiu toda e qualquer forma de vida que não fosse racional. Por essa via de pensamento, fica nítido percebermos que ocorreu uma inversão de valores, pois se a vida passa a ser privilegiada pelo “Ter” como valor moral, e o “Ser”, esquecido, como objeto destituído de valor. Como se pode definir e compreender a humanidade se não se tem ao certo a compreensão sobre o Ser humano?

É complexo pensarmos sobre a condição humana, mesmo assim não podemos fugir de tematizar, de propor enfrentamentos teóricos com os modelos predominantes das sociedades capitalistas e tecnológicas, pois o rompimento das estruturas simbólicas e culturais dos grupos sociais dominantes pode começar com questionamentos a respeito de suas ações e finalidades. São modelos de vida egocêntricos, em que o objetivo final passou a ser a busca por interesses estratégicos extremamente utilitaristas e instrumentais. Para a esperança de que, a partir do momento em que houver uma prática educativa guiada pela lucidez de propósitos e responsabilidade, haverá seres humanos preparados para discernir as propostas que estão a favor da vida daquelas que são contrárias ao propósito humano e transgressoras da ética. Contudo, para que isso ocorra, é preciso despertar o interesse da humanidade por sua própria preservação, e a educação, afirma Georgen (2001, p. 91), “[...] está novamente sendo solicitada a contribuir para superar tal crise”. A educação é um campo privilegiado para a análise da construção e da desconstrução dos conhecimentos éticos, já que é por meio do conhecimento e da normatividade ética que é possível regulamentar e garantir a sobrevivência e a permanência da vida.

Por uma educação com princípios responsáveis diante da relação do ser humano e a natureza

A responsabilidade e a educação deveriam ser duas faces de uma mesma moeda, intrínsecas, uma vez que educação sem comprometimento e sem responsabilidade não deveria ser efetivamente chamada de educação, mas de deseducação. O que Freire (1997) fala da relação ética-educação vale para o

comprometimento e a responsabilidade – ou se educa dentro desses princípios ou se está deseducando. Todavia, a incerteza e a inquietação ainda nos deixam dúvidas sobre as possibilidades que temos: a responsabilidade se aprende? Se ensina? Para muitos educadores, tais questões estão relacionadas aos costumes de uma educação moral e religiosa, e estas, sem dúvida, são formas para pensar as práticas educacionais. No entanto, subentende-se que a responsabilidade não está relacionada a nenhum grupo social ou confissão de qualquer natureza. Não está limitada a nenhum tipo de didática, não pertence a nenhuma instituição de ensino. Não faz parte de nenhum tipo de gestão estratégica ou de um determinado grupo político. A responsabilidade é atitude, uma forma de vida, pois, a partir do momento em que se assume uma causa e se vive por ela, estar-se-á universalizando a essência do bem.

O filósofo Hans Jonas (1903-1993) foi um dos poucos autores a pensar uma ética fundamentada da responsabilidade que pudesse contemplar assuntos relacionados ao meio ambiente. Além de apresentar uma contribuição teórica importante para o debate na área ambiental, ele reconheceu que as éticas tradicionais não foram capazes de frear os avanços da Técnica Moderna, aumentando ainda mais os efeitos cumulativos e irreversíveis da intervenção humana sobre o meio. Nessa linha de pensamento, Jonas (2001, p. 37) afirma:

O que está em perigo não é a Terra, mas sim sua atual riqueza de espécies, na que ocasionamos um terrível empobrecimento. Desde o ponto de vista da Terra, sobre milhões de anos, isto só será um episódio a mais, mas desde a perspectiva dos humanos pode significar o fracasso mais trágico da alta cultura, sua queda em uma nova primitização, que havíamos provocado pelo esbanjamento irreflexivo no pico do nosso poder.

O ser humano tem consciência de que o seu poder, movido na ação, poderá causar o “empobrecimento” da natureza? Que o “esbanjamento irreflexivo” decorre da mesma ação humana que deveria proteger a riqueza de espécies? A responsabilidade humana com o meio ambiente precisa ser construída, desenvolvida como algo intrínseco ao ser do humano, presente em todas as esferas de seu agir. Do contrário, como pensa Jonas (2006), o fracasso mais trágico da alta cultura será marcado pela decadência da espécie humana. Ao fazermos uma retrospectiva das últimas décadas, notamos que, tanto local como globalmente, a Técnica Moderna acelera e contribui para o aumento dos prognósticos de degradações, desastres e crises ambientais.

Especificamente no Brasil, ela simboliza e corporifica o jogo dos interesses econômicos comunidos com governos que desregulam e flexibilizam legislações, criam aparatos burocráticos para impedir fiscalizações e fecham os olhos a acontecimentos e atitudes que geram perdas irreparáveis de espécies vegetais e animais, pelas quais pagamos o custo não só no presente com danos à saúde, mas comprometendo a vida das gerações futuras. Por esse viés, qual alternativa seria possível a não ser educar a humanidade para cuidar do meio ambiente em toda a sua essência? Que outra possibilidade haveria a não ser orientar e alertar a humanidade sobre a importância ética da responsabilidade com a vida? Por essas e outras questões, Jonas (2005, p. 360) indaga:

Qual é a melhor educação? Qual a melhor organização para o Estado? Quais as melhores leis? Qual a melhor forma de governo? Porém, em nem uma destas filosofias, se ocupou de como devem conviver os seres humanos, sejam estes filósofos, simples cidadãos ou súditos, aparece a pergunta sobre como o homem deve comportar-se com respeito à natureza. Desde o esplendor das culturas mediterrâneas da antiguidade até o umbral da modernidade esta foi uma questão alheia à filosofia.

É pela necessidade de recuperar e resgatar o cuidado e a preservação que Jonas (2006) clama pela urgência de cuidar do grande patrimônio natural, pois uma vez degradado, “[...] degradaria igualmente os seus herdeiros” e ameaçaria “a sua vulnerabilidade” (JONAS, 2006, p. 352). Sobre esse cenário, o autor aponta que é necessário ficarmos atentos, uma vez que não podemos negar que, nas últimas décadas, aumentou a perspectiva de um pensamento sensível para a ecologia, porém o autor afirma: “O que temos vivido até agora, a morte lenta dos bosques, Chernobyl, não há sido nada: virão coisas piores” (JONAS, 2001, p. 109). Em outras palavras, parece haver um “efeito rebote” na medida em que aumenta a consciência e a sensibilidade ecológica, aumenta a agressividade do capital, a publicidade enganosa da “proteção ao meio ambiente” e a devastação “silenciosa” amparada nos bastidores do poder político.

Nesse mesmo viés, Comín (2001, p. 15-16) contempla a ideia de que foram as modernas ciências naturais que acabaram monopolizando a aproximação com a natureza, “[...] contribuindo a forjar esta ideia de um universo infinito, regido pelas suas próprias leis, sem uma finalidade reconhecível para o homem, sem hierarquias, isento de valores e de motivações”. Passou-se o tempo em que o homem acreditava que suas intervenções sobre a natureza eram superficiais, acreditando que ela poderia restabelecer-se por meio do seu próprio equilíbrio e ordem natural. Entretanto, essa linha de pensamento parece não ter sido superada, está instaurada na cultura e torna-se o pensamento hegemônico para justificar o comportamento predatório, fazendo com que a natureza ainda viva sob custódia e exploração dos homens. Entretanto, quais seriam os interesses do homem sobre a natureza?

Decorrente desse questionamento, Jonas (2006, p. 39-40) analisa se simplesmente se trata da “[...] prudência que recomenda que não se mate a galinha dos ovos de ouro, ou que não se serre o galho sobre o qual se está sentado? [...]. E qual é o meu interesse no seu sentar ou cair?”. Se o homem se tornou uma ameaça para a natureza, podendo destruí-la em escalas proporcionais ao seu poder, qual seria o seu limite perante a vida? Seria quando a própria vida estivesse ameaçada? São justamente as transformações das capacidades subjetivas que conduzem, segundo Jonas (2006), a uma mudança na Natureza e no agir humano, evidenciando, ainda mais, o quanto é urgente e necessária uma educação que oriente e cuide da vida no presente e, sucessivamente, no futuro.

Todavia, precisamos definir, compreender e reconhecer a importância de pensarmos e vivermos essa escolha, tanto que, nas palavras de Rolston III (1988, p. 31), “[...] desejamos saber de que forma pertencemos ao mundo e não como ele nos pertence [...], queremos nos definir em relação à natureza, e não a definir em relação a nós”. Resgatar a importância e a compreensão sobre a relação do Homem com a Natureza é premente. Contudo, como isso seria possível de ser alcançado? Concordamos com Jonas (2001, p. 130) quando ele afirma que a Educação não reside em “[...] outra coisa que em abrir os olhos para o que

já se vê, de tal forma que todos podem vê-lo. [...] seus conhecimentos específicos, [...] devem unir-se, pois só o saber unido de diferentes âmbitos pode compensar, até certo ponto, a enorme dispersão”.

Jonas (2001) apresenta aspectos extremamente importantes para pensar a educação nas instituições de ensino. Por exemplo, “abrir os olhos para o que já se vê” consiste em demonstrar o que de fato está ocorrendo e poderá acontecer se não forem estabelecidos limites e critérios sobre o uso dos recursos naturais, por exemplo. Nessa mesma afirmação, Jonas (2001) enfatiza que os conhecimentos específicos devem unir-se com os mais diversos saberes, compensando, assim, a dispersão e o descaso com a vida. Seria essa uma proposta educativa interdisciplinar? Sobre a interdisciplinaridade, Severino (1988, p. 33) afirma: “Assim, quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema interdisciplinaridade de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica”. Para o autor, a ênfase no enfoque antropológico da interdisciplinaridade em detrimento do epistemológico é essencial.

Morin (2015) caminha nessa direção ao defender que mais do que ensinar o conhecimento há de tratar-se da natureza do conhecimento, o que é o conhecimento, que faz com que se adentre as grandes questões que afligem o ser humano. “Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano” (MORIN, 2015, p. 16). O desafio da escola é tratar do conhecimento do conhecimento, desde os primeiros anos de ingresso da criança na escola, pois é nesse primeiro estágio de seu desenvolvimento que se pode introduzir os grandes princípios que regem a ação e o comportamento humano, construindo a consciência de pertencimento social e respeito à pessoa humana.

A escola tem importância na vida da criança porque pode auxiliá-la nas suas grandes escolhas, estimular sua mente reflexiva, sua sensibilidade antropológica em relação ao outro, em aspectos teóricos e práticos, além de reforçar a introjeção de princípios de interesse social coletivo, como, por exemplo, os ambientais, pois não basta haver uma ótima legislação, se ela não for conhecida e não forem cobrados os direitos e os deveres estabelecidos. Ao analisar a forma com que os acordos, as cartas, os manifestos, os encontros e os relatórios estão sendo organizados, percebe-se que, em termos de fundamentação teórica e documental, o meio ambiente está devidamente protegido e amparado. No entanto, na prática, fora do campo teórico, a realidade é outra, um tanto vazia e desprovida de uma efetiva proteção e cuidado.

Outro exemplo importante para ser analisado é o relatório de Brundtland (1991), conhecido também como relatório do “Nosso Futuro Comum” (*Our Common Future*), elaborado e publicado no ano de 1987 pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Além dessas reivindicações, o relatório considera outras medidas práticas necessárias frente ao desenvolvimento sustentável. O relatório foi uma iniciativa importante para levar até as nações o conhecimento do que realmente precisaria ser feito e modificado para garantir a permanência e o futuro da humanidade com qualidade e sustentabilidade ambiental. Todavia, para que todas as medidas pudessem ser universalizadas, seria preciso, antes de tudo, assumir a responsabilidade diante de toda e qualquer escolha feita. Não obstante, torna-se difícil sustentar qualquer proposta quando as palavras “ética” e “responsabilidade” nem chegam a ser citadas no relatório.

A impunidade e o descumprimento das leis brasileiras são práticas constantes. Sob essa conjuntura, Jonas (2001, p. 64) avalia: “Onde arquivar a certeza de que, por livre convênio, em crescentes acordos internacionais, se alcance uma fórmula única de administração sobre a Terra por parte do homem?”. Sobre esse aspecto, a insegurança passa a ser uma constante, pois o descumprimento das leis e a irresponsabilidade diante dos acordos estabelecidos só fortalecem a ideia de descomprometimento e desrespeito com a vida. No contraponto dessa conduta, existem resultados positivos com relação a projetos independentes. Os movimentos sociais, populares e ambientais têm contribuído significativamente com programas e projetos que orientam para um caminho sustentável e promissor. Eles seguem as propostas com ética e responsabilidade e colaboram com a diminuição da desigualdade, da vulnerabilidade do risco e da exclusão, ampliando o cuidado em relação à vida e a tudo o que lhe pertence. Se todas as práticas e teorias ambientais partissem de princípios e não de regras, haveria caminhos mais autônomos, seguros e promissores em relação ao futuro da humanidade.

Para Martins (2014), os princípios diferenciam-se das regras por vários aspectos. O princípio é a bússola que norteia a elaboração da regra, embasando-a e servindo de forma para sua interpretação. Os princípios influenciam as regras, enquanto as regras são instituídas tomando por base os princípios. O princípio pode ser levado em consideração para a interpretação da regra, enquanto o inverso não ocorre. A aplicação dos princípios é o modo de harmonizar as regras. Tem o princípio, a acepção filosófica, enquanto a regra tem natureza técnica. Todavia, Esquirol (2011, p. 112-113) argumenta que é de extrema importância observar como as consequências do progresso, que não respeita os princípios, têm efeitos, muitas vezes, incalculáveis:

Antes, o homem entendia que suas intervenções sobre a natureza eram superficiais e sem perigo, dado que a natureza iria restabelecendo seu próprio equilíbrio. Os elementos: a terra, o mar, o céu, os animais... permaneciam alheios à capacidade técnica e modificadora do homem. [...]. Nem a caça, nem a agricultura, nem o desmatamento das florestas, nem o assentamento de novas populações... pareciam modificar substancial e a longo prazo o conjunto. Que o homem e suas empresas passam e a natureza permanece era constante da experiência milenar. Daí que a cidade poderia ser entendida como o enclave do humano frente à dureza, imensidão e imperturbabilidade da natureza. Com o que a responsabilidade teria que ver, evidentemente, com os assuntos humanos da cidade; ninguém iria se preocupar com a natureza, já que esta era perfeitamente autossuficiente. Frente à natureza éramos convidados a exercer a engenhosidade; por outro lado, na cidade sim, âmbito das relações humanas, era o lugar da ética.

É devido a essa necessidade e a esse desejo que se objetiva pensar em uma possibilidade que esteja em consonância com os problemas vigentes da atualidade, a fim de fundamentar e orientar um caminho que encontre, na ética, respostas e perguntas sobre como viver e educar diante dos desafios da civilização tecnológica. Se o desenvolvimento científico e tecnológico criou situações distintas e inimagináveis, a Educação tem como contrapartida a possibilidade de sensibilizar e promover a universalização e a construção de princípios e valores éticos fundamentados na responsabilidade.

Educar para o meio ambiente, projetando um mundo de amanhã digno de ser vivido, dependerá de seres humanos capazes de viver a partir de princípios éticos e responsáveis. Jonas (2001, p. 60) sabe da

importância da dimensão ética ao afirmar: “É o crescente poder humano e a progressiva compreensão dos efeitos deste poder sobre um meio ambiente limitado [...] que inaugurou essa nova dimensão da ética”. A partir da perspectiva ética, estabelecer uma dimensão ambiental implica instituir critérios baseados na permanência e na exigência de valores que possam proteger o meio ambiente. Conforme Jonas (2001), não se trata de negar o fazer, mas estabelecer o quão longe podemos ir e onde devemos parar. Simultaneamente, a ética ambiental busca justificar o porquê de atuar ou não de uma determinada maneira, evidenciando ainda mais a necessidade de um *ethos* responsável e solidário na práxis real.

O cuidado, o sentimento e a solidariedade são importantes. Contudo, é a dimensão cognitiva que permite distinguir quais sentimentos podem ser virtuosos ou não. Por exemplo, saber da importância em reduzir, reutilizar e reciclar os resíduos bem como respeitar o entorno natural são tarefas imprescindíveis. No entanto, para que a ação tenha uma validade moral, é preciso, antes de tudo, saber o que isso representa para a vida e para o futuro; caso contrário, as ações não serão moralmente válidas; assim, existe uma grande diferença entre a ética do cuidado e a ética baseada no cuidado. Quando se fala em cuidar do meio ambiente, em ter responsabilidade com o presente e com o futuro, não se deseja denominar ou referenciar determinados grupos ou indivíduos. Como pensa Jonas (2001), a liberdade do agir exige um tipo de responsabilidade que chega com a antecipação dos possíveis danos e resulta na criação de normas que sirvam de orientação para que possa abranger um caráter coletivo, alargando a escala da responsabilidade para todos os seres humanos, a fim de estender o respeito e o cuidado com a biosfera.

É preciso educar visando a superação do pensamento antropocêntrico, este que reduz e exclui a vida não humana, ampliando, assim, a perspectiva biocêntrica para a totalidade e a coletividade da vida. A educação tem potencial importante para orientar o futuro da vida, mas, para isso, é necessário reconhecer as capacidades e as incapacidades originárias das obrigações do saber e do poder. Para compreender a Educação, na sua totalidade dentro de uma perspectiva ética e responsável, faz-se necessária a articulação de toda a sociedade, considerando desde a esfera familiar até a esfera pública e política, para se evitar que a inocência e a ignorância tenham a última palavra no campo da vida, e nenhuma aposta possa ser realizada sem que se leve em conta os perigos integrados à dinâmica tecnológica (JONAS, 2001). É preciso pensar em uma Educação capaz de alcançar a totalidade, de pensar na construção coletiva do conhecimento, iniciando pela família, perpassando pelas escolas, ambientes de convivência, mídias, órgãos públicos e privados, capazes de difundir e propagar informações em grande alcance e abrangência.

Ao falarmos da ética, há uma questão de fundo que precisa ser revisitada no que diz respeito à presença das humanidades na formação escolar. Podemos identificar, no cenário contemporâneo, a decadência ou a retirada intencional das humanidades dos processos de formação, conforme Dalbosco (2015). Elas potencializam e abrigam o debate de muitas das questões que aqui trazemos. No entender do autor, há um risco eminente do empobrecimento intelectual e cultural, do enclausuramento da formação no aspecto técnico.

Contudo, acreditar que a educação profissional tecnicamente especializada, sem o amparo da formação cultural mais ampla (*Bildung*), seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade

plural e interconectada, é se recusar a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social (DALBOSCO, 2015, p. 124).

Cabe retomarmos o debate a respeito da necessidade das humanidades, pois elas dão vazão a questões para pensarmos sobre a importância e a necessidade de incluir, no debate contemporâneo, situações que sempre existiram, mas que ficaram adormecidas ou desassistidas por muitos séculos, visto que as sociedades não valorizavam ou não priorizavam o cuidado com a vida, na concepção de que o Planeta Terra era infinito e autossustentável.

É preciso chamar atenção da humanidade para uma consciência bioética. Tal preocupação se originou a partir do colapso ecológico global que aflige o século XX e coloca em risco de extinção a vida no Planeta Terra. São inúmeras situações que sinalizam para um apocalipse ecológico: as alterações climáticas, o aumento da população após a Segunda Guerra Mundial, as explorações sem limite dos recursos naturais não renováveis, as invenções de novas tecnologias biológicas e químicas usadas para fins bélicos. Ademais, ainda reforçamos um dos principais vilões da humanidade: as empresas de agrotóxicos, pois são danosos à saúde e ao ambiente, uma vez que contaminam o solo, a água e os alimentos.

Não podemos nos ausentar ou fingir não perceber os sinais e as formas de desequilíbrios ecológicos que sinalizam para um risco sem precedentes da ecologia planetária. Em 1970, Potter criou o termo *Bioethics* (Bioética), um neologismo repleto de sentido ético. Entretanto, o destaque dado ao neologismo Bioética ocorreu quando foi mencionado no artigo *Man into superman: the promise and peril of the new genetic*, publicado na revista *Time* em 19 de abril de 1971. Segue um trecho da notícia:

Ar e água poluída, explosão populacional, ecologia, conservação – muitas vezes falamos, muitas definições são dadas. Quem está certo? As ideias se entrecruzam e existem argumentos conflitivos que confundem as questões e atrasam a ação. Qual é a resposta? O homem realmente está colocando em risco o seu meio ambiente? Não seria necessário aprimorar as condições que ele criou? A ameaça de sobrevivência é real ou se trata de pura propaganda de alguns teóricos histéricos? [...]. Esta nova ciência, *bioethics*, combina o trabalho dos humanistas e cientistas, cujos objetivos são sabedoria e conhecimento. A sabedoria é definida como o conhecimento de como usar o conhecimento para o bem social. A busca de sabedoria tem uma nova orientação porque a sobrevivência do homem está em jogo. Os valores éticos devem ser testados em termos de futuro e não podem ser divorciados dos fatos biológicos. Ações que diminuem as chances de sobrevivência humana são imorais e devem ser julgadas em termos do conhecimento disponível e no monitoramento de “parâmetros de sobrevivência” que são escolhidos pelos cientistas e humanistas (POTTER, 1971, p. 7-8, tradução nossa).

São observações profundas a respeito de um Planeta Terra em situação de colapso, haja vista as ações humanas que deixam seus rastros de destruição e de morte da ecologia global. São sinais apocalípticos que requerem propostas urgentes. Em tais propostas, encontra-se a bioética como possibilidade educativa para a sobrevivência da humanidade e do planeta. Nela, reside a tentativa de construir um equilíbrio entre o antropocentrismo e o bioecocentrismo. Assim sendo, a bioética propõe um (re)pensar sobre as ações humanas, ela nos convida a visitar e a desconstruir todo e qualquer

posicionamento em que o ser humano se coloca no pedestal da hierarquia entre as demais espécies e da própria Gaia.

Em Potter (1971), os questionamentos sobre a sobrevivência da humanidade são constantes e contínuos. Suas preocupações transpassam fronteiras e são constituídas com base em um propósito ético. Nesse sentido, a ameaça é mais que real, ela se faz presente em nosso cotidiano, em nossa América Latina e nos mais diferentes espaços geográficos, portanto, são vidas indignas de serem vividas, como bem nos apresenta Agamben (2009). O autor nos apresenta o conceito de “vida sem valor” aplicado aos indivíduos que devem ser considerados “incuravelmente perdidos”, os sem valor, sobretudo os africanos e os latino-americanos. É assim que são pensadas as políticas públicas atuais, desconstituindo direitos conquistados ou a supremacia de um pensamento hegemônico que não valoriza os modos e as formas de viveres da nossa América Latina. Como diz Bauman (2005, p. 132), “[...] vivemos a era do desengajamento, da desconfiança, do esquecimento”, e ainda mais, da diminuição dos direitos inalienáveis e das condições de dignidade do outro em prol da economia e não da vida.

A humanidade está hoje na direção da não-sustentabilidade, caminhando rapidamente para tornar a Terra inabitável: estamos desmatando numa velocidade incrível por toda parte, seja para vender a madeira, seja para exportá-la, seja para dar lugar a grandes pastagens e plantações de produtos exportáveis (no caso brasileiro, soja e etanol, principalmente). As florestas são fundamentais, para garantir a biodiversidade, mas também, entre outras coisas, para termos chuva e lençóis freáticos abundantes. Nossa água doce está sendo utilizada em uma quantidade muito acima de sua capacidade de reposição. Além disso, ela está sendo poluída pelo não-saneamento (despejo de esgotos diretamente nos rios), pelos agrotóxicos (que descem dos campos para os rios), pelas indústrias e seus produtos tóxicos, pela mineração (na qual muitas vezes são usados produtos tóxicos) (LESBAUPIN, 2011, p. 1).

Nosso mau comportamento como sociedade em relação ao meio ambiente tem sua gênese em egocentrismos manifestados nas relações coletivas. Retiramos o outro do nosso horizonte para fortalecer nosso *self*. Uma vida de relações líquidas, em que a ordem do dia é viver o individualismo sobre laços humanos despedaçados... um sentimento generalizado de desconfiança em que a presença do Outro nos gera prejuízo. O resultado disso é a descrença em tudo aquilo que é coletivo ou público. Isso resultaria no esfacelamento de nossas instituições sociais? Sem dúvida, trata-se de uma das crises mais profundas do espírito humano. Nossa sociedade pós-moderna adoeceu, a exemplo do que considera Bauman (2011, p. 138) quando afirma que se tornou “[...] cada vez mais difícil alcançar as amizades, os amores e casamentos profundos e duradouros”. Esse pensador entende que “[...] a incapacidade política dos homens e mulheres pós-modernos provém da mesma fonte de sua incapacidade moral” (BAUMAN, 2011, p. 139).

A esperança está nos espaços formativos em criar condições para que se recupere a humanidade de sua ganância. Tais fragilidades dificultam o reconhecimento do outro. Em decorrência disso, a educação torna-se fundamental para que se viva em comunidade, com dignidade e respeito às identidades. Para Santos (2003), temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que

reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Todos precisam ser iguais. Caso fujam a essa proposição moral, serão os diferentes, e os diferentes não podem existir em uma sociedade de iguais. Essa construção dos laços humanos gera frieza e distanciamento, pois, ao “[...] atender demandas universais, negligenciam as particularidades dos contextos e sacrificam a alteridade” (HERMANN, 2010, p. 132).

Colocamos a necessidade de retorno do ser humano à sua natureza – a condição de pertença à terra, o ser da terra, retornando do idealismo metafísico. Na esteira de Schopenhauer e Nietzsche, Hermann (2010) vincula a educação à imanência, aos dramas humanos. Em *Ética e educação – outra sensibilidade*, a autora põe o peso nos “[...] elementos assim chamados ‘não racionais’, ou seja, elementos da vontade, irreduzíveis ao racional, que **movem o homem**” (HERMANN, 2010, p. 19, grifo nosso). Poderíamos denominar ao menos um desses elementos e, agora, nos aproximando de Gadamer (1983): solidariedade. A razão, como nos legou principalmente a tradição iluminista, não é suficiente para atender e resolver os dramas humanos em sua pertença à terra – ironia, pois diz-se que a razão não consegue resolver os assuntos que não fazem parte da nossa experiência. Talvez ainda não seja tarde para a razão, mas agora faz-se necessária uma “razão corpórea” (HERMANN, 2010, p. 21) sob o princípio – em diálogo com a responsabilidade – da solidariedade.

Por que falar em solidariedade? A resposta vem de Gadamer (1983, p. 55), conforme anunciado acima: “[...] com o despertar de uma consciência de solidariedade, poderia surgir uma humanidade que lentamente começaria a se entender como humanidade, isto é, a entender, que está reciprocamente vinculada”. Ousaríamos afirmar que os problemas enfrentados pela humanidade em termos ambientais, relacionais, emocionais, políticos, não se devem, ao menos em primeira instância, a uma fragilidade ética, mas a uma fragilidade antropológica: a pergunta pelo que é o ser humano, sobre a nossa natureza e como se define – ou se institui – a humanidade em nós. Nessa direção, seria necessário irmos além de Copérnico (2014) e não nos perguntarmos pelo centro do universo. Também seria necessário irmos além de Kant (2001) e não nos perguntarmos – parafraseando-o – se são os objetos que giram ao nosso redor ou somos nós que giramos em torno dos objetos. Deveríamos, sim, nos perguntar sobre o princípio vinculante, o qual põe toda a biosfera sob seus efeitos e, nesse movimento de ir além, chegarmos ao senso de vinculação recíproca desencadeada pelo princípio da solidariedade.

Frente a isso, a educação deveria reagir em esforços formativos para instituir ou desenvolver a consciência da solidariedade como uma das maiores marcas da natureza compartilhada. Para retornarmos ao grifo posto na citação de Hermann, é a solidariedade que deve nos mover, ao mesmo tempo em que a partir dela nos entendemos como seres humanos. Agora, poderíamos ensaiar uma resposta à nossa fragilidade antropológica, a qual desencadeia uma potência ética: a responsabilidade ganha conteúdo a partir da consciência de que estamos vinculados. Portanto, a responsabilidade se define pela solidariedade. Se a proximidade se define, em Levinas (2011), pela responsabilidade, esta, em nosso acréscimo, se concretiza pela solidariedade, pelo senso de vinculação recíproca: sou próximo na medida em que sou responsável por; sou responsável na medida em que me solidarizo. A isso a educação deveria responder em primeira grandeza, em movimento que poderia ser chamado “formativo”. Desse modo, a educação não

seria outra coisa a não ser gerar nossa compreensão como seres humanos e a nos movermos orientados por ela – em responsabilidade planetária.

Por fim, sem fim

Ao longo deste texto, procuramos materializar a ideia inicial de Benjamin, demonstrando que vidas humanas importam, independentemente de sua condição econômica, social, racial. Evidenciamos que o cotidiano, o familiar, próprio do “camponês”, responde aos apelos mais urgentes como alimentar-se, não sofrer violências, viver em condições humanas. Contudo, não podemos esquecer que essa condição está relacionada às decisões dos “marinheiros”, nem sempre preocupados com ele. Falar de vida, de ética, de meio ambiente e educação é pensar na relação de equilíbrio ou desequilíbrio entre o ser e o viver de camponeses e marinheiros.

A dúvida, a desconfiança e o descomprometimento com a vida mostram o quão urgente é estabelecer critérios e princípios para a vida no século XXI. Afinal, como afirma Jonas (1997), ninguém se ocupou em definir como deveriam viver os mesmos seres humanos que ditam as regras do jogo. O futuro de toda biosfera depende exclusivamente das escolhas, dos saberes, do conhecimento e do cuidado que são instaurados agora, pois os valores para o mundo de amanhã dependem dos valores e das obrigações definidas pelos humanos no presente. Por isso, conclui Jonas (1997, p. 47), faz-se necessária a “[...] máxima informação sobre as consequências de nosso agir coletivo”. É preciso educar mostrando as consequências do agir, seja na esfera individual ou coletiva. É preciso educar, mostrando o que acontecerá com a humanidade, com o meio ambiente, com todas as formas de vida se a humanidade não começar a viver com precaução, prudência, cuidado e respeito com a vasta diversidade da vida.

É preciso fortalecer e ampliar a ideia da responsabilidade como categoria central para a Educação, pois não basta discutir os problemas da Técnica Moderna, da relação do homem com o meio, do esgotamento das reservas naturais, se a responsabilidade, de forma contínua e permanente nas escolhas e nas condutas diante da vida, não for assumida. Por exemplo, o uso incontrollável dos recursos provenientes do meio ambiente, além de ameaçar e comprometer o esgotamento e a escassez das reservas naturais, coloca em risco a própria essência do homem.

Dito isso, Jonas (2006, p. 32) observa que a violação da natureza e da civilização sempre andaram de mãos dadas: “Uma na medida que ele se aventura na natureza e subjuga as suas criaturas; a outra, na medida em que erige, no refúgio da cidade e de suas leis, um enclave contra aquelas”. No entanto, afirma Jonas (1997, p. 54), está em cada indivíduo a responsabilidade e a possibilidade de “[...] fazer algo para mudar o rumo de sua ameaça, modificando nisto ou naquilo nossa forma de vida”. Por exemplo, por meio de uma Educação com princípios responsáveis, é possível orientar o ser humano a agir com prudência e moderação diante das escolhas, mostrando o quanto se sacrifica da vida em benefício próprio. Da mesma forma, por intermédio das consequências do consumo irresponsável e da exploração desenfreada dos

recursos naturais, percebe-se que o ser humano sofre mais pela falta do supérfluo, do que o necessário para sobrevivência.

Por meio da Educação, será possível mensurar e analisar o que é necessidade, gula, desejo ou impulso diante das escolhas, tornando-a uma ferramenta essencial para guiar a vida com responsabilidade. No meio de tantos entraves, incertezas e inseguranças, cabe lembrarmos que outro mundo é possível. Um mundo em que as famílias eduquem seus filhos com dignidade, orientando para o cuidado, para o respeito e para a valorização da vida. Um mundo em que o Estado assuma, com responsabilidade, os percalços, as limitações e as fragilidades das sociedades, em que as instituições de ensino mostrem, além de teorias, o quanto cada um é responsável pelo futuro de toda biosfera. Assim sendo, a responsabilidade deve estar presente em todas as ações, em todas as esferas da vida, caso contrário, pisaremos em areia movediça. Movidos por essa incerteza em relação ao futuro, reafirmamos a importância da educação para a Responsabilidade, caso contrário, afirma Jonas (2001, p. 111): “É completamente possível que a coisa termine tragicamente para a humanidade. [...] nós e nossos descendentes devemos fazer algo a respeito, de maneira consciente”. Se cada ser humano é protagonista de sua própria história, é possível afirmarmos que está em cada um a responsabilidade e a possibilidade de viver e deixar viver a vida.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução: Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES, José Eustáquio Diniz. Fim do jogo: Explorando cenários catastróficos do aquecimento global. *EcoDebate*, [s. l.], 19 dez. 2022. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2022/12/19/fim-do-jogo-explorando-cenarios-catastroficis-do-aquecimento-global/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

BAUMAN, Zigmunt. *44 Cartas de um Mundo Líquido Moderno*. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. *Nosso futuro comum: Comissão mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COMÍN, Illana Giner. Introdução. In: JONAS, Hans. *Más cerca del perverso fin y otros diálogos y ensayos*. Tradução: Illana Giner Comín. Madrid: Catarata, 2001. p. 7-30.

COPÉRNICO, Nicolau. *As revoluções dos orbis celestes*. Tradução: A. Dias Gomes e Gabriel Domingues. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania. *Avaliação*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/QDSV7wHqtszRMqYYrnGrdZf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ESQUIROL, M. Josep. *Los Filósofos contemporáneos y la técnica de Ortega a Sloterdijr*. Barcelona: Gedisa, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Carlos Machado de; BARCELLOS, Christovam; ASMUS, Carmen Ildes Rodrigues Fróes; SILVA, Mariano Andrade da; XAVIER, Diego Ricardo. Da Samarco em Mariana à Vale em Brumadinho: desastres em barragens de mineração e Saúde Coletiva. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 5, p. 1-7, 2019.

FURTADO, Érika Rigotti. O problema dos refugiados sírios na Europa e a teoria da justiça de John Rawls. *Revista de Direito*, Viçosa, v. 9, n. 2, p. 61-85, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da Ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GEORGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 2001.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. Breve investigação genealógica sobre o outro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 137-149, jan./mar. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37312.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

JONAS, Hans. *Más cerca del perverso fin y outros diálogos y ensayos*. Tradução: Illana Giner Comín. Madrid: Catarata, 2001.

JONAS, Hans. *Memórias*. Tradução: Illana Giner Comín. Barcelona: Paidós, 2005.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

JONAS, Hans. *Técnica, medicina y ética: sobre la práctica del principio de responsabilidad*. Barcelona: Paidós, 1997.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LESBAUPIN, Ivo. A sociedade do “bem viver”. *PUC Minas*, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://www1.pucminas.br/documentos/ivo_les_pdf.pdf. Acesso em: 6 dez. 2024.

LEVINAS, Emmanuel. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Tradução: Antonio Pintor Ramos. 5. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2011. (Coleção Hemeneia, 26).

MARTINS, Sérgio Pinto. *Instituições de direito público e privado*. São Paulo: Atlas, 2014.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU: dos 7 bilhões de habitantes do mundo, 6 bi têm celulares, mas 2,5 bi não têm banheiros. *Nações Unidas Brasil*, Brasília, 22 mar. 2013. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/62047-onu-dos-7-bilh%C3%B5es-de-habitantes-do-mundo-6-bi-t%C3%AAm-celulares-mas-25-bi-n%C3%A3o-t%C3%AAm-banheiros>. Acesso em: 6 jan. 2024.

POTTER, Van Rensselaer. Man into Superman: the promise and peril of the new genetics. *Time*, New York, 19 abr. 1971. Disponível em: <https://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,905031,00.html>. Acesso em: 6 jan. 2024.

ROLSTON III, Holmes. *Environmental ethics: duties to and values in the natural world*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEVERINO, Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 31-44.

VERDÉLIO, Andreia. ONU: população precisará de 40% a mais de água em 2030. **Agência Brasil**, Brasília, 20 mar. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/onu-populacao-precisara-de-40-mais-de-agua-em-2030#:~:text=Na%20semana%20em%20que%20se,50%25%20a%20mais%20de%20energia>. Acesso em: 6 jan. 2024.

WALLACE-WELLS, David. *A terra inabitável: uma história do futuro*. Tradução: Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Submetido: 31/01/2023

Aceito: 15/12/2023