

**EDUCAR PARA O FUTURO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RESPONSABILIDADE
A PARTIR DE HANS JONAS**

***EDUCAR PARA EL FUTURO: EDUCACIÓN AMBIENTAL Y RESPONSABILIDAD
DESDE HANS JONAS***

***EDUCATING FOR THE FUTURE: ENVIRONMENTAL EDUCATION AND
RESPONSIBILITY THROUGH THE LENS OF HANS JONAS***



Jelson OLIVEIRA¹
e-mail: jelsono@yahoo.com.br



Anderson Luiz TEDESCO²
e-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br



Thiago VASCONCELOS³
e-mail: thiagov.rvasconcelos@gmail.com

Como referenciar este artigo:

OLIVEIRA, J.; TEDESCO, A. L. VASCONCELOS, T. Educar para o futuro: Educação Ambiental e responsabilidade a partir de Hans Jonas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp. 1, e024052, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19iesp.1.18422>



| Submetido em: 30/08/2023
| Revisões requeridas em: 30/01/2024
| Aprovado em: 05/03/2024
| Publicado em: 27/05/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba – PR – Brasil. Professor do Programa de Pós-graduação em Filosofia da PUCPR e pesquisador do CNPq.

² Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Santa Catarina – SC – Brasil. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação do PPGEd/Unoesc.

³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba – PR – Brasil. Bolsista de Pós-doutorado (Fundação Araucária/CNPq/PUCPR).

RESUMO: Pretende-se, nesse texto, demonstrar como, segundo o filósofo alemão Hans Jonas, a responsabilidade para com o futuro deve ser assumida como tarefa educativa em nossos dias, diante da gravidade da crise climática e ambiental que nos afeta. Para tanto, pretende-se demonstrar como essa tarefa passa por uma pedagogia da catástrofe (compreendida como uma “heurística do temor” que prepara para que o mal seja evitado, sendo por isso, uma atitude política) e por uma confirmação, manutenção e fundamentação da ideia de humanidade (compreendida como autenticidade humana em sua interdependência com todas as demais formas de vida). Terminaremos por demonstrar como, para Jonas, a tarefa da educação ambiental deve fomentar a ideia de pertencimento à humanidade e como tal tarefa passa tanto pela criação de uma consciência sobre a gravidade dos fatos quanto pela promoção de um estilo de vida baseado na precaução, na modéstia e na frugalidade. Dessa forma, almeja-se demonstrar como as ideias de Jonas podem ser importantes para o debate em torno da educação ambiental. O tipo de pesquisa realizado é a análise bibliográfica dos textos do autor, os quais serão analisados segundo metodologia hermenêutica. Afinal, o problema analisado no artigo é: de que forma a ética da responsabilidade proposta por Hans Jonas oferece insights inovadores para pensar os desafios contemporâneos da educação ambiental?

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Hans Jonas. Futuro. Responsabilidade. Frugalidade.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo demostrar cómo, según el filósofo alemán Hans Jonas, la responsabilidad hacia el futuro debe ser asumida como una tarea educativa en nuestros días, dada la gravedad de la crisis climática y ambiental que nos afecta. Para lograrlo, pretendemos ilustrar cómo esta tarea implica una pedagogía de la catástrofe (entendida como una "heurística del temor" que prepara para evitar el mal, siendo así una actitud política) y una confirmación, mantenimiento y fundamentación de la idea de humanidad (entendida como autenticidad humana en su interdependencia con todas las demás formas de vida). Concluiremos mostrando cómo, para Jonas, la tarea de la educación ambiental debe fomentar un sentido de pertenencia a la humanidad y cómo esta tarea implica tanto crear conciencia sobre la gravedad de la situación como promover un estilo de vida basado en la precaución, la modestia y la frugalidad. De esta manera, pretendemos demostrar cómo las ideas de Jonas pueden ser importantes para el debate sobre la educación ambiental. El tipo de investigación realizada es un análisis bibliográfico de los textos del autor, que serán analizados utilizando metodología hermenéutica. En última instancia, el problema analizado en el artículo es: ¿de qué manera la ética de la responsabilidad propuesta por Hans Jonas ofrece ideas innovadoras para abordar los desafíos contemporáneos de la educación ambiental?*

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental. Hans Jonas. Futuro. Responsabilidad. Frugalidad.

ABSTRACT: *This article aims to demonstrate how, according to the German philosopher Hans Jonas, responsibility towards the future should be embraced as an educational task in our time, given the severity of the climate and environmental crisis affecting us. To achieve this, we intend to illustrate how this task involves a pedagogy of catastrophe (understood as a “heuristic of fear” that prepares for the avoidance of evil, thus being a political attitude) and a confirmation, maintenance, and grounding of the idea of humanity (understood as human authenticity in its interdependence with all other forms of life). We will conclude by showing how, for Jonas, the task of environmental education should foster a sense of belonging to humanity and how this task involves both raising awareness about the seriousness of the situation and promoting a lifestyle based on caution, modesty, and frugality. In this way, we aim to demonstrate how Jonas's ideas can be important for the debate on environmental education. The type of research conducted is a bibliographic analysis of the author's texts, which will be analyzed using hermeneutic methodology. Ultimately, the problem analyzed in the article is: in what ways does the ethics of responsibility proposed by Hans Jonas offer innovative insights for addressing the contemporary challenges of environmental education?*

KEYWORDS: *Environmental education. Hans Jonas. Future. Responsibility. Frugality.*

Introdução

Uma das importantes novidades trazidas pelo filósofo alemão Hans Jonas para o campo da ética contemporânea é a ideia de que o ser humano não está apenas responsabilmente imputado com as gerações do presente (como propunham os modelos éticos tradicionais), mas, sobretudo, com o futuro e que tal implicação não diz respeito apenas ao âmbito intra-humano, mas alcança todas as demais formas de vida. Uma tal afirmação constitui um dos núcleos centrais da sua proposta ética, desenvolvida na obra magna de 1979, *O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, cujas repercussões no âmbito da educação em geral e da educação ambiental em particular, são evidentes, pelo menos em dois aspectos: ela destaca a importância de uma mudança de consciência (que inclui um desafio ontológico e um desafio ético) e, conseqüentemente, uma alteração no estilo de vida da civilização contemporânea. Um tal diagnóstico exige, então, uma crítica do atual modelo de vida, baseado na depredação do ambiente em vista da “utopia do progresso tecnológico” e, de outro, da descrição da tarefa educativa na constituição de um modelo de vida orientado pela modéstia, pela frugalidade e pela imposição de freios voluntários – como parte da urgente educação para a responsabilidade.

Nesses termos, a educação soma-se à ética na tarefa de enfrentar aquele que se apresenta como um dos maiores desafios da história humana: garantir a sua própria continuidade no

futuro. Poder-se-ia afirmar que, segundo a proposta de Hans Jonas, não apenas a educação soma-se à ética, como a ética se torna uma parte constituinte central do processo educativo. Sem uma tal perspectiva, faltaria à educação praticada no presente o aspecto que a constitui historicamente como tarefa de preparar as gerações para o mundo do presente e, sobretudo, do futuro. É o que se lê já nas primeiras páginas de *O princípio responsabilidade*. Para ele, à exceção da medicina, todo o trato humano com a natureza fora considerado, até hoje, “eticamente neutro” tanto porque o objeto era considerado inviolável, quanto porque o sujeito humano não era considerado com poder suficiente para alterar o curso do “todo”:

do ponto de vista do objeto, porque a arte só afetava superficialmente a natureza das coisas, que se preservava como tal, de modo que não se colocava em absoluto a questão de um dano duradouro à integridade do objeto e à ordem natural em seu conjunto; do ponto de vista do sujeito, porque a *techne*, como atividade, compreendia-se a si mesma como um tributo determinado pela necessidade e não como um progresso que se autojustifica como fim precípua da humanidade, em cuja perseguição engajam-se o máximo esforço e a participação humanos. A verdadeira vocação do homem encontrava-se alhures. Em suma, a atuação sobre objetos não humanos não formava um domínio eticamente significativo (Jonas, 2006, p. 35-36).

É essa, pois, a grande mudança trazida pela modernidade, que colocou a natureza, pela primeira vez, sob responsabilidade humana – e não apenas a natureza tal como a temos agora, mas também a natureza como devemos deixá-la para as gerações futuras. Não por acaso, todas as éticas tradicionais estavam orientadas para o presente, porque “confinadas ao círculo imediato da ação” (Jonas, 2006, p. 35), como comprovam antigos imperativos morais como “ama o teu próximo como a ti mesmo”, “faze aos outros o que gostarias que eles fizessem a ti”, “instrui teu filho no caminho da verdade” ou mesmo “almeja a excelência por meio do desenvolvimento e da realização das melhores possibilidades da tua existência como homem”. Para Jonas, em todos esses conselhos e admoestações o que está em jogo é o presente da ação, pelo fato de que o agente e o “outro” de seu agir se compreendem como “partícipes de um presente comum”, segundo a lógica da retribuição, da incidência e da reciprocidade. Em resumo, não se faz ao outro o que não gostaria que ele fizesse a você. O que muda, no novo cenário imposto pelos avanços tecnológicos que levam à degradação da natureza, é que a natureza como um todo e a própria ideia de futuro passaram a se constituir como um novum em termos éticos⁴.

⁴ Günther Anders, assim como Hans Jonas, também aponta para a constituição de uma nova temporalidade na civilização tecnológica. Anders toma a explosão da bomba atômica sobre Hiroshima como o ponto de virada na RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. esp. 1, e024052, 2024. e-ISSN: 1982-5587
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19iesp.1.18422>

Nesse sentido, o presente artigo tem como problema inicial a pergunta: de que forma a ética da responsabilidade proposta por Hans Jonas oferece insights inovadores para pensar os desafios contemporâneos da educação ambiental? Para tal análise, desenvolveremos uma pesquisa de tipo bibliográfica, pautada pelos textos do próprio autor e de seus comentadores/as, além de autores/as que tratam de questões pertinentes à discussão. Quanto à metodologia da pesquisa, será levada a cabo de forma hermenêutica, propondo uma interpretação atualizada das ideias do filósofo. Para tanto, começaremos por analisar o que chamaremos de “pedagogia da catástrofe”, a fim de demonstrar a gravidade da situação ambiental atual e suas exigências em termos educacionais. A partir daí, desdobraremos a reflexão no sentido de demonstrar que, para Jonas, uma das principais tarefas da educação ambiental é despertar o sentimento de pertencimento à humanidade, a fim de contribuir para a criação efetiva de uma consciência sobre a gravidade dos fatos e um enfrentamento do problema por meio da promoção de um estilo de vida baseado na precaução, na modéstia e na frugalidade.

A pedagogia da catástrofe

Começamos analisando o que, segundo o filósofo, deve ser um dos focos centrais da educação ambiental e qual a sua tarefa no enfrentamento da catástrofe que se avizinha. Isso porque, para Jonas, a responsabilidade tem implicação direta no modo como a ética deve se relacionar com outras disciplinas e participar de processos educativos em vista de uma mudança de consciência e de estilo de vida. Mais adiante trataremos disso. Por ora, devemos reconhecer que essa nova situação moral exige um novo modo de relação com o saber: se no passado, o “saber exigido ao lado da vontade moral” estava delimitado no tempo e no espaço, agora, com a ampliação do cenário e do alcance das ações, a ética precisa contar com o apoio de novos saberes e diferentes conhecimentos.

Nesse ponto, caberia à educação, portanto, contribuir para que esses novos saberes e conhecimentos fossem somando-se à urgente tarefa de preservação da natureza, o que passa tanto pela concepção integrada dos saberes (inter, multi e transdisciplinaridade) quanto pela constituição de uma nova tarefa educativa que integre um tipo de saber também ele orientado

compreensão dos efeitos da ação humana, ou seja, o momento a partir do qual o que está em jogo é a possibilidade de uma vida futura no planeta: “Assim, a questão moral fundamental de épocas anteriores deve ser reformulada radicalmente: em vez de perguntar ‘*Como devemos viver*’, devemos agora perguntar ‘*Nós viveremos?*’” (Anders, 1962, p. 493).

pelo valor considerado por Jonas como o mais importante do nosso tempo: o valor da previsão. Analisemos especialmente esse segundo ponto, na medida em que ele tem a ver com o tema de nossa reflexão sobre o futuro como horizonte da tarefa educativa. Para Jonas, como valor, a previsão é uma espécie de “virtude de emergência” (Jonas, 2013, p. 42) e faz parte do “dever muito mais amplo de cuidar para que haja uma situação global que, caso seja possível, não deixe que se chegue às situações de emergência, mas, sobretudo, preveja essa ameaça integral qual nenhuma virtude poderia mais enfrentar” (Jonas, 2013, p. 42).

Estamos diante de um “catastrofismo metodológico” (Oliveira, 2023) ou de um “catastrofismo esclarecido” (Dupuy, 2002): a previsão nos ajuda tanto a entender o risco, trazê-lo para o campo do possível e, conseqüentemente, da reflexão, quanto para evitá-lo, em nome de uma atitude politizada que não seja apenas uma colapsologia negativa (Larrère-Larrère, 2020⁵). A previsão, por isso, faz parte de um novo tipo de atitude diante do saber. Se Morin chamou atenção para as incertezas, podemos dizer que Jonas chama atenção para os riscos, as ameaças e os danos que se apresentam na forma da catástrofe, de tal forma que seria possível falar de uma “pedagogia da catástrofe” (Dupuy, 2002, p. 34). Ou seja, trata-se da urgência de um aprendizado diante do mal radical que nos afeta na forma da destruição e das ameaças do fim do mundo – ou, pelo menos, do fim de alguns mundos. Na obra de Jonas isso se chama “heurística do temor” (2006, p. 71), segundo a qual caberia à educação ensinar pelo medo, ou seja, despertar, pela projeção do mal futuro, o desejo de evitá-lo. Esse é, sem dúvida, de um dos conceitos mais polêmicos da proposta de Jonas, cujo objetivo não é outro senão fazer um uso pedagógico e metodológico da catástrofe na forma de uma ciência que evite a ingenuidade da utopia do progresso, que ao prever o futuro, o pensa sempre como algo positivo, cuja consequência é a confirmação das ações presentes e, portanto, uma irresponsabilidade diante do futuro. Dando preferência ao prognóstico negativo, Hans Jonas afirma a urgência de um novo tipo de saber, menos otimista na medida em que também é menos ingênuo.

A “heurística”, aqui, representa precisamente o teor pedagógico que a catástrofe deve evocar: imaginar algo que ainda não ocorreu a fim de convencer as pessoas a agirem de forma a evitar que o mal imaginado se torne mal real. Eis a tarefa primeira da educação ambiental

⁵ O casal Larrère fala de uma “ciência da catástrofe” e associa essa metodologia tanto a Jonas quanto a Dupuy: “Assim como Hans Jonas, Jean-Pierre Dupuy ‘profetiza’ a catástrofe a fim de convencer as pessoas de que tudo deve ser feito para evitá-la, enquanto os colapsólogos [*collapsologues*] consideram que tal esperança é vã e preferem a ‘negação’” e, por isso, “do catastrofismo esclarecido de Dupuy, pode-se dizer que é metodológico: é uma suposição que se deve fazer para construir um plano de ação que permita evitar a catástrofe. Do colapso de Yves Cochet ou de Pablo Servigne, podemos dizer que é ontológico: a catástrofe é real, está inscrita na realidade. É por isso que podemos falar de ‘colapsologia’: existe, para eles, uma ciência de colapso” (Larrère, 2020, p. 73).

segundo Hans Jonas. Para cumpri-la, o autor sugere que se lance mão de todo tipo de iniciativa e ferramenta, a começar pela literatura de ficção científica de tipo distópica, mas, sobretudo, de conhecimentos científicos que traçam o quadro dos acontecimentos catastróficos com os quais, infelizmente, a nossa geração já começa a ser obrigada a conviver e que são alarmantemente descritos, por exemplo, pelos reiterados artigos e relatórios do IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, criada em 1988 pelas Nações Unidas), também alarmantemente ignorados por grande parte da população e pelos governantes.

Para Jonas, como dissemos, o primeiro valor a ser promovido pela educação ambiental, deve ser, “o valor da máxima informação sobre as consequências tardias de nosso agir coletivo” (Jonas, 2013, p. 42). Para ele,

o sentido de ‘máxima’ inclui aqui a cientificidade da dedução aliada vivacidade da imaginação, porque só com tal saturação de quantidade abstrata com qualidade concreta poderá o saber há muito obtido ter a força para codeterminar nossa conduta, tão poderosamente dominada pelos interesses do agora – nisso consistindo precisamente o valor dessa informação.

Em outras palavras, a própria “busca pela verdade⁶”, que é afinal, o objeto central dos processos educativos, traduzidos nos esforços do conhecimento e da ciência, devem se aliar à imaginação (livros de literatura, arte, cinema etc.) para forjar a imagem do que está por vir e, com isso, despertar o sentimento de responsabilidade. Nesse caso, o pensamento sobre as consequências da ação humana deve romper a antiga lógica da “proximidade dos objetivos” e da curta potencialidade dos danos, para incluir o novo “alcance de nosso poder”. Jonas insiste na capacidade de imaginação associada à ciência, na medida em que, para ele, diante dos novos cenários, não se pode contar com nenhuma “experiência passada”, capaz de servir de aprendizado, dado o ineditismo da atual situação.

⁶ É preciso considerar, ao mesmo tempo, o desafio do negacionismo, que abrange tanto a sua dimensão ética (atuando não apenas como um desencorajador da ação, mas também como um elemento de confusão) quanto a sua dimensão educacional (funcionando como uma ferramenta para invalidar o conhecimento sobre os perigos das catástrofes futuras). Nathalie Frogneux, em sua análise do negacionismo das crises ambientais, traça um paralelo com o mito de Cassandra, que, apesar de advertir sobre as ameaças iminentes a Tróia, não era compreendida. De certo modo, nos encontramos nessa mesma situação, pois, ainda que tenhamos um conjunto de saberes que nos permite vislumbrar os riscos associados ao empreendimento denominado por Hans Jonas de “civilização tecnológica”, negamos as previsões fundamentadas em diversos conhecimentos científicos ou nos agarramos desesperadamente a ilusões que nos proporcionem a sensação de que os prognósticos da catástrofe são exagerados, ou de que encontraremos soluções tecnológicas. A tarefa de uma educação voltada para a responsabilidade com o futuro está intrinsecamente relacionada com o compromisso com o “dizer verdadeiro”, capaz de engajar cada indivíduo e a comunidade política em uma postura ética. Consequentemente, como afirma Frogneux, “é a responsabilidade do discurso verdadeiro que Jonas nos convida a mobilizar ainda hoje” (Oliveira, Frogneux, Vasconcelos, 2020, p. 60).

Para ele, “a magnitude causal dos empreendimentos humanos cresceu incomensuravelmente sob o signo da técnica; a perda do processo se tornou a regra e a analogia com a experiência anterior deixou de ser eficiente” (Jonas, 2013, p. 42). Sendo assim, é preciso reconhecer o valor da ignorância dos fatos e, dada a grandiosidade do risco e a magnitude do que está em jogo, reconhecer que “os efeitos a longo prazo são calculáveis, mas também contraditórios” porque “com a grande técnica anotamos a frase de que o mundo de amanhã não será similar ao de ontem” (Jonas, 2013, p. 42). Ora, é precisamente por isso que ciência deve-se somar a imaginação: para fazer com que “a diferença não seja de tipo ameaçador, o conhecimento prévio tem de tentar alcançar o nosso poder” (Jonas, 2013, p. 42), ou seja, é preciso que a previsão se adiante à própria ação, com o objetivo de medir adequadamente as consequências do que está por vir, com o intuito de evitar o pior. A essa nova tarefa educativa do conhecimento (que une ciência e imaginação) Jonas chama de “futurologia comparativa” (Jonas, 2006, p. 71): para ele, “a nova ciência (ou arte) da futurologia, que nos permite ver os efeitos a longo prazo, será nesta forma e função um novo valor para o mundo de amanhã” (Jonas, 2013, p. 42). Com isso, à educação ambiental cabe um esforço de impedir o avanço dos poderes lá onde uma tal futurologia considera que os riscos se tornam inerentes ao próprio agir. Um tal saber não serviria, destarte, “como as ciências naturais, nas quais se apoia, para aumentar nosso poder, mas para vigiá-lo e protegê-lo de si mesmo – em última instância, portanto, para obter poder sobre o poder precedente surgido das ciências naturais” (Jonas, 2013, p. 42).

Com Jonas, por conseguinte, a educação torna-se um olhar de previsão, que deve ensinar às ciências esse novo olhar para o futuro a fim de proteger o ser humano de si mesmo. E isso só seria possível caso ele seja capaz de tornar o possível ou até mesmo o provável como algo previamente experimentado – de forma imaginativa, na intuição, não para nos tornar passivos diante do medo ou indiferentes frente ao horror do que está por vir, mas “de maneira que produza em nós o sentimento adequado que move a ação” (Jonas, 2013, p. 42). E é com palavras bastante lúcidas que o filósofo torna essa uma tarefa educativa: “mediante essa vinculação com o sentimento que responde a um futuro estado do homem, tal previsão contribuirá para humanizar os conhecimentos científico-técnicos que, ao extrapolar o futuro, terão de se fundir com o conhecimento do ser humano” (Jonas, 2013, p. 42). Em outras palavras, as chamadas “ciências duras” (exatas, técnicas, da saúde...) devem se unir às ciências humanas para, assim, constituir um saber cujo objetivo é o mais nobre e o mais urgente de todos: salvar a humanidade – de si mesma. Aqui também a educação deve, afinal, assumir para si a sua tarefa mais importante: a sua “primeira tarefa cósmica” (Jonas, 2013, p. 38).

Educar para o sentimento de *humanidade*

Em um dos seus textos mais importantes a esse respeito, cujo título é *No limiar do futuro: valores de ontem e valores para amanhã* (publicado originalmente em 1983⁷, e adicionado à obra de 1985, *Técnica, medicina e ética*, na qual o autor propõe colocar em “prática” a teoria da responsabilidade desenvolvida na obra de 1979), Jonas insiste sobre o papel da educação em criar um “sentimento pela ‘humanidade’”, compreendida como “uma tarefa educativa e intelectual para o mundo de amanhã” (Jonas, 2013, p. 47). Para o filósofo, se “a responsabilidade perante o todo é o valor principal para o mundo de amanhã” é preciso despertar um “valor complementar”, que reside em um “vivo sentido de seu objeto, precisamente ‘o todo’, a humanidade como tal” (Jonas, 2013, p. 47). Em outras palavras, a primeira tarefa da educação seria resgatar um elemento que desapareceu da pauta social desde a crise do humanismo que levou “neutralização da ideia de homem” e mesmo negação da possibilidade de se falar em qualquer elemento como natureza ou essência suficiente para garantir a dignidade (ou, como Jonas prefere, a autenticidade) do ser humano.

Na medida em que se perde a crença no ser humano, desaparece a crença na sua própria humanidade, ou seja, em alguma condição de pertencimento a uma condição comum vivida na forma da habitação de um mundo compartilhado com outros humanos e outras espécies. Ora, para Jonas, uma tal consciência da recíproca pertença a um mesmo mundo se apresenta como tarefa educativa precisamente devido à sua neutralização contemporânea, que pode ser compreendida como uma consequência do niilismo que se abateu sobre a cultura a partir do final do século XIX e cujo auge fora os horrores da Segunda Guerra Mundial.

Nos campos de concentração e nos eventos terríveis das duas bombas atômicas, aquilo que era considerado como garantia da humanidade do ser humano revelou sua face mais nefasta, precisamente a racionalidade, agora transformada (ampliada em termos de poder) em tecnologia. É essa racionalidade tecnológica, então, que evidencia a perda das bases centrais daquilo que havia caracterizado a humanidade ao longo dos últimos séculos: a capacidade de usar a racionalidade para deter a barbárie. Ora, os eventos da Segunda Guerra Mundial não apenas comprovaram que a racionalidade não era mais suficiente para deter o horror, como, mais do que isso, ela mesma a fomentava.

⁷ “*Auf der Schwelle der Zukunft: Wert von gestern und die Welt von morgen*”, em Hans Jonas/Dietmar Mieth, *Was für morgen lebenswichtig ist*, Friburgo, Herder, 1983.

Jonas, nesse ponto, partilha o mesmo diagnóstico de seu amigo Leo Strauss, cujo texto de 1941, intitulado *Nihilismo alemão*, demonstra como a guerra é um produto do niilismo e como ela representa, por isso mesmo, uma negação da civilização, na forma de uma vontade destrutiva que foi produzida pela destruição da razão (tal como fora, antes, diagnosticado por autores como Nietzsche e Schopenhauer). Para Strauss, sem o instrumento da racionalidade (e dos valores e princípios maiúsculos que foram nela historicamente fundados), a civilização foi incapaz de impedir que, de suas próprias entranhas, nascesse a barbárie. O nazismo não seria senão a tentativa de um militarismo que, na Alemanha, tentou – sem sucesso – “conciliar o ideal da guerra com a *Kultur*”, dado que todo niilismo continuou apoiado na “suposição de que a *Kultur* acabou” (Strauss, 2004, p. 68). O nazismo demonstrou, afinal, como a civilização – por ter renunciado à racionalidade epistemológica, ética e política – deu azo ao seu mais extremo fracasso, na forma de um *velle nihil*, ou seja, como um “querer o nada, a destruição de tudo”, uma “vontade de autodestruição” (Strauss, 2004, p. 35), cuja expressão final foi a Guerra. Não por acaso, para Strauss, “o niilismo alemão deseja a destruição da civilização moderna na medida em que a civilização moderna tem uma significação *moral*”.

Não é por outro motivo que Hans Jonas insiste nesse ponto tão fundamental: é preciso recuperar a humanidade, ou seja, o valor humano de pertencer a uma espécie e o seu orgulho de possuir, em si, algo que lhe caracterize e que possa orientar a sua ação, a fim de evitar que sua existência incorra em horrores como aqueles aos quais ele mesmo, sua família e seus compatriotas judeus foram submetidos. Em outras palavras, não há como preservar o que não se conhece e o que não se valoriza: cabe à educação recuperar a humanidade – mas não o sentido essencialista de algum elemento último, fixo e essencial.

Longe disso. Para Jonas, a humanidade é caracterizada pela incompletude e pela imperfeição, evocadas segundo o conceito de liberdade necessitada, que é característica de toda a vida. Falar de humanidade, nesse caso, é falar de uma autenticidade. E isso significa, pelo menos, duas coisas: a humanidade não é uma essência última garantidora de proteção e dignidade final (como sua amiga Arendt tinha longamente insistido); a humanidade do ser humano não existe independente da sua relação com todos os demais seres. É o que consta na formulação aparentemente paradoxal do seu novo imperativo categórico: “age de modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a terra” (Jonas, 2006, p. 47). Essa autêntica vida só se efetiva, portanto, na medida em que ela se reconhece não como separada do “todo”, mas como uma das suas partes – precisamente a parte que é capaz de responsabilidade.

A alternativa apresentada por Jonas ao antropocentrismo é o conceito de “solidariedade de interesses” (Jonas, 2006, p. 229), pelo qual o autor tematiza a interdependência de todos os seres entre si como condição (interessada) de uma existência compartilhada. É precisamente nessa condição que se enraíza a ideia de autenticidade: viver autenticamente é ter com quem partilhar esse mundo, porque esse outro dá ao humano os elementos constitutivos da realização daquilo que lhe é mais próprio e intrínseco: o poder de responsabilidade. Ora, como Jonas insiste, poder se responsabilizar já é dever se responsabilizar, de forma que uma tal afirmação faz com que sua ética esteja amparada em uma ontologia. Ao invés de um humanismo antropocêntrico, então, Jonas defenderia, no máximo, um “humanismo fraco⁸” ou mesmo um “humanismo descentrado⁹”.

Voltemos à questão sobre o essencialismo: como afirmamos, Jonas não considera a ideia de humanidade como uma essência fixa e acabada que deveria ser preservada a todo custo. Uma tal posição, para começar, o colocaria na lista dos tecnofóbicos, que recusariam qualquer mudança ou alteração na constituição genética dos seres humanos, por exemplo. Embora Jonas se mostre (como se nota em vários dos textos que formam *Técnica, medicina e ética*, de 1985) crítico e parcimonioso em relação aos projetos melhoristas (hoje representados pelo transumanismo e pelo *Enhancement Project*) sua postura é, antes, uma convocação à modéstia na aquisição dos poderes precisamente lá onde – como já vimos – a aposta coloca em jogo consequências irreversíveis.

A posição jonasiana a esse respeito aparece de forma bastante clara no capítulo V de *O princípio responsabilidade*, Jonas analisa a ontologia “não ser ainda” de Ernest Bloch¹⁰ como uma afirmação de que o homem verdadeiro está por vir e, nesse contexto, associa a teoria nietzschiana do *bermensch* a uma espécie de “escapada” [*Eskapade*] ao reino das esperanças¹¹. Sobre isso Jonas “o erro fundamental de toda ontologia do ‘ainda não ser’ e do primado da esperança, que nela se baseia” (Jonas, 2006, p. 343) é a ideia de que o homem de

⁸ Ver Vasconcelos, 2023.

⁹ Ver Frogneux, 2012. Nesse ponto, inclusive, como crítico, um tal humanismo se aproximaria de um pós-humanismo, na medida em que isso significa recusar e denunciar os malefícios históricos do humanismo, tal como a misoginia, o eurocentrismo, o racismo e mesmo, no caso em questão, o especismo. Ao recusar o humanismo antropocêntrico, Jonas passa a valorizar a interação vital do humano com os animais e os vegetais, embora isso não signifique que ele deixa de reconhecer o seu lugar específico no âmbito do vivo. Um tal lugar, contudo, não é apenas decorrente de uma afirmação unilateral da racionalidade, mas, no nosso entender, muito mais do reconhecimento da responsabilidade como condição mais básica e fundamental daquilo que caracteriza o humano como o único ser capaz de responsabilidade.

¹⁰ Autor de *O princípio esperança*, livro para o qual *O princípio responsabilidade* seria uma espécie de resposta complementar e crítica.

¹¹ Como o fazem, por exemplo, muitos transumanistas, entre os quais está, principalmente Sorgner (2023). Sobre esse tema ver Oliveira, 2016.

agora não representa ainda a *humanidade* em sentido pleno, ou seja, ainda não realizou a sua própria humanidade de forma satisfatória e completa – cabendo, por exemplo, à educação dar continuidade a essa realização. Jonas discorda veemente dessa ideia, afirmando que

a simples verdade, nem gloriosa nem deprimente, mas que necessita ser respeitada em toda sua inteireza é a de que o ‘homem verdadeiro’ existiu desde sempre – com seus altos e baixos, em sua grandeza e em sua mesquinhez, em seu gozo e em seu tormento, em sua justificativa e em sua culpa, ou seja, em tudo o que não é separável de sua ambivalência. Tentar eliminá-la significa querer suprimir o homem e o caráter insondável de sua liberdade (Jonas, 2006, p. 343).

Educar para a humanidade não parte, pois, de uma crença essencialista que levaria a uma desvalorização de tudo o que a história humana já realizou. Ao contrário, para Jonas, toda essa história não é senão testemunha dessa mesma humanidade, que se realiza plenamente já em todos os atos de sua própria existência. Além disso, seria necessário afirmar que é precisamente essa contingência que abre o caminho para o exercício da liberdade, que é própria da existência humana – assim como de todos os demais seres vivos. Na medida em que colocam em risco essa liberdade (por definirem de uma vez por todas o que é a humanidade), os projetos de melhoramento (aperfeiçoamento ou aprimoramento) da performance humana, não passariam de uma contravenção em relação àquilo que caracterizaria radicalmente a humanidade do ser humano: a liberdade. Disso deriva-se outra tarefa educativa: garantir que a compreensão da humanidade do humano não seja aprisionada pelos projetos que, mal disfarçando suas ambições, acabariam por extrair dos indivíduos aquilo sem o que eles sequer poderiam ser considerados humanos.

Ora, pelo que vimos, (re)ensinar a humanidade como uma nova tarefa educativa demanda a recuperação desse conceito como um “valor” – parte, portanto, de um desafio ético que a educação deve assumir, com o objetivo de proteger e preservar as condições de que um tal “objeto” continue existindo. Não por acaso, o princípio responsabilidade está fundado em uma espécie de metaprincípio: “que haja humanidade!” [*“Dass eine Menschheit sei”*] [Jonas, 2006, p. 93]). Como um valor, ele deve orientar as ações humanas em busca da garantia das condições de vida no futuro. Para isso, cabe à educação contribuir não apenas para uma mudança das consciências, como já afirmamos, mas para uma mudança no estilo de vida baseado na precaução, na modéstia, na austeridade e, sobretudo, na frugalidade. Para Jonas, a educação deve contribuir para a formação de novos hábitos de consumo, que sejam críticos da atual “dieta socioeconômica” (Jonas, 2013, p. 17) baseada na gula – a qual constava como vício

nas éticas antigas e, agora, vem se tornando um valor da sociedade da produção e do consumo em alta escala.

Ao falar em frugalidade, Jonas recorre a valores antigos, que deveriam ser mantidos entre os fundamentos da vida social – ainda mais diante da crise ambiental de nossos tempos:

“Frugalidade”: aqui estaríamos, portanto, ante um valor bem antigo, e só recentemente tornado antiquado. Continência (continentia) e temperança (temperantia) foram, durante longas épocas no Ocidente, virtudes obrigatórias da pessoa, e a “gula” está escrita com maiúsculas no catálogo eclesiástico de vícios. Ambos eram, bem entendidos, valores e defeitos morais em si mesmos (...). A frugalidade que agora se torna a reivindicar (...) é exigida com vistas à preservação de nossa morada terrena, sendo, portanto, uma faceta da ética da responsabilidade para com o futuro (Jonas, 2013, p. 44).

Nesse ponto, Jonas recorre à tradição aristotélica para reivindicar a urgência de um estilo de vida baseado na simplicidade e, antes disso, nos necessários “freios voluntários” (Jonas, 2006, p. 21) capazes não só de diminuir o consumo, mas de atuar lá onde o próprio poder está sendo engendrado, ou seja, no ato da produção. Diante da “marcha da sociedade industrial” (Jonas, 2006, p. 44) que torna “meritória” a atitude de ir sempre adiante na busca por novos poderes, na produção e no consumo de novos objetos, o autor recorre a um modelo ético baseado na austeridade de quem, diante dos riscos, decide por recuar. Um tal recuo, antes de ser um recuo diante da liberdade, é reconhecido por ele como um exercício de liberdade plena: é mais livre, afinal, quem pode fazer e, diante dos riscos, decide não fazer; do que quem faz sempre, sem se importar com os riscos.

É precisamente nesses termos que, segundo ele, o *homo sapiens* não pode se render aos desejos do *homo faber*. Em outras palavras, as “coações e estímulos” da sociedade de consumo não podem continuar garantindo o “clima de indulgência” que justifica e legitima o avanço irrefreado da tecnologia como exercício daquela “vontade de *ilimitado* poder sobre o mundo das coisas” (Jonas, 2013, p. 18). Diante disso, a educação deve “lançar o apelo ainda novo em favor da frugalidade, de uma renovada frugalidade” (Jonas, 2013, p. 18) cujo objetivo é deter o avanço da destruição do ambiente natural e tudo o que isso significa para a vida humana e extra-humana presente e futura:

Em muitas coisas estamos já no meio da já nada incerta zona de perigo, onde a nova modéstia já não é só coisa de precaução previsora, mas clara urgência. Para deter o saque, o empobrecimento das espécies e a contaminação do planeta que estão avançando a olhos vistos, para prevenir um esgotamento de suas reservas, inclusive uma mudança insana do clima mundial causada pelo

homem, é necessária uma nova frugalidade em nossos hábitos de consumo (Jonas, 2013, p. 44).

Nesses termos, vemos que Jonas insiste na criação de uma consciência crítica que realize plenamente a tarefa educativa nos termos como ela foi assumida ao longo da história: contribuir para que os indivíduos se realizem plenamente como seres humanos – algo que não ocorre senão como a preservação e a garantia da *autenticidade*, como vimos. Fazer o indivíduo refletir diante de seus hábitos de consumo e suas atitudes diante da natureza seria realizar, enfim, o que Jonas destaca em outro texto de *Técnica, medicina e ética*¹²: “Não toleraríamos (e sem dúvida quereríamos evitar) que a educação escolar degenerasse em adestramento de autômatos úteis para a máquina social” (Jonas, 2013, p. 74). Atuar para uma nova consciência e, além disso, para a criação de um novo estilo de vida, é parte da estratégia de criar seres verdadeiramente livres, menos submissos às demandas da lógica consumista que abastece os imaginários na sociedade contemporânea. Para ele, dado que “em muitas coisas estamos já no meio da já nada incerta zona de perigo” agora “a nova modéstia já não é só coisa de precaução previsora, mas clara urgência”, cabendo à educação a tarefa de contribuir decisivamente para alterar o rumo dos fatos¹³.

Considerações finais

Embora Hans Jonas não tenha dedicado um livro (sequer um texto) especificamente sobre a tarefa educativa, quisemos demonstrar, neste artigo, que sua proposta ética baseada na responsabilidade pode/deve ser pensada de forma estratégica no âmbito da educação. Isso significa, como vimos, que a tarefa educativa deve contribuir tanto para alterar as consciências (em busca de uma melhor compreensão dos processos que nos levam hoje “zona de risco”) quanto para modificar o estilo de vida (em vista de uma maior frugalidade e de um controle dos atos de consumo). Por esses dois caminhos, portanto, a educação ambiental se ocupará de

¹² Dessa vez: “*A serviço do progresso médico: sobre os experimentos com sujeitos humanos*”, publicado como capítulo 6 da obra de 1985 (Jonas, 2013). Esse é um dos textos mais importantes do debate de Jonas com o campo da bioética e foi publicado pela primeira vez como: “*Philosophical Reflections on Experiments with Human Subjects*” (Daedalus, 98/2, 1969). Uma versão alemã saiu como “*Philosophische Betrachtungen über Versuche an menschlichen Subjekten*”, em W. Doerr e outros (eds.), *Recht und Ethik in der Medizin*, Berlim, Springer, 1982.

¹³ Ver Pommier, 2022. No seu trabalho intitulado *La démocratie environnementale*, o autor lança luz sobre a faceta política do princípio responsabilidade e introduz o conceito de democracia ambiental. Reconhece-se a relevância dessa análise, pois ela estabelece um vínculo inseparável entre aquilo que chamamos neste trabalho de “educação para o futuro” e a análise ético-política.

promover uma vida mais responsável, o que significa reconhecer uma das características centrais da vida humana em sua relação com a natureza, já que ele é o único ser que pode se responsabilizar – e, como vimos, esse *pode* torna-se, diante dos fatos, um *deve*.

Sabendo que existir é um *bem*, o ser humano deve entender que sua própria existência está interconectada e é interdependente da existência das demais formas de vida. Como demonstramos, uma tal perspectiva recusa o antropocentrismo que separou os humanos dos demais seres vivos e assume um humanismo de tipo crítico, cujo benefício é reconhecer nossa interligação com todas as coisas. Nesse caso, o imperativo de proteção da vida não é algo distinto da própria proteção da humanidade, mas reside nele e dele exige atitudes adequadas, entre as quais estão a prudência, a precaução e a frugalidade. Para que a educação seja integral e alcance seus objetivos mais nobres, ela precisa assumir essa tarefa e educar para esses valores.

Uma tal coisa só poderia ser efetivada se a educação, primeiro, contribuísse para a confirmação de um novo valor, o valor da própria humanidade, que ela deve “despertar”, “manter” e “fundamentar” (Jonas, 2013, p. 47). Isso significa superar o egoísmo e o solipsismo que marcam a cultura neoliberal, por meio de um convite ao compromisso comum com o mundo, descrito por Jonas com as palavras “solidariedade” e “sentimento de totalidade” (2013, p. 47). Isto posto, trata-se de abrir a consciência humana para esse *todo*, o que inclui tanto o reconhecimento intersubjetivo da responsabilidade comum diante da natureza quanto a própria ideia de que o *próximo* também é uma planta ou um animal outro que não humano. Ao fazê-lo, a educação reconheceria, afinal, que o que nos torna humanos, no fundo, é que partilhamos um mesmo futuro e sobre ele estamos responsabilizados. O “desejo de um futuro humano global sobre a terra” (Jonas, 2013, p. 47) é parte dessa estratégia e, sua clareza será maior quanto maior for o reconhecimento das ameaças que estão em jogo. Diante dele, todo agente educativo deve converter-se em porta-voz incansável (Jonas, 2013, p. 47) de uma urgente necessidade de mudanças – seja pela palavra, seja, sobretudo, pelo testemunho, estamos obrigados a lutar contra a lógica do fim.

Em conclusão, como tentamos demonstrar, Hans Jonas propõe uma ética da responsabilidade que desafia as concepções tradicionais ao implicar a humanidade não apenas com as gerações presentes, mas também com o futuro e com todas as demais formas de vida. Tal abordagem redefine o papel da ética na educação contemporânea, destacando a necessidade de uma mudança de consciência e de estilo de vida diante da crise ambiental. A pedagogia da catástrofe, conforme defendida por Jonas, enfatiza a importância da previsão e do temor como ferramentas educativas para evitar danos irreparáveis a todas as espécies e, inclusive, à própria

humanidade. Segundo ele, a educação ambiental, nessa perspectiva, deve promover uma consciência do pertencimento à humanidade e cultivar um estilo de vida baseado na precaução, na modéstia e na frugalidade. O desafio é integrar saberes científicos e imaginativos para antecipar e enfrentar os riscos futuros de forma responsável, unindo as ciências naturais e humanas, a fim de garantir um saber adequado à construção de um futuro sustentável. A educação ambiental deve, então, saber sobre a gravidade dos fatos e assumir uma abordagem preventiva e orientada para o bem-estar de toda a vida no planeta.

Como vimos, a reflexão de Hans Jonas sobre a necessidade de educar para o sentimento de humanidade é profunda e atual, especialmente diante dos desafios éticos e ambientais do mundo contemporâneo. Em face das atrocidades experimentadas no século XX, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial, Jonas argumenta que a racionalidade tecnológica pode levar à barbárie se não estiver orientada eticamente. Portanto, a educação para a humanidade não é apenas uma questão de conhecimento, mas também de valores, responsabilidade e consciência crítica. Ela se volta contra o niilismo que desumaniza o ser humano. Para Jonas, é necessário que a educação ambiental eduque para a responsabilidade e a preservação da autenticidade humana. Como vimos, isso implica não apenas transmitir conhecimento, mas promover um estilo de vida baseado na modéstia, na frugalidade e na consciência ambiental. Para isso, Jonas defende a necessidade de uma nova ética que enfatize a interdependência e a solidariedade entre todos os seres vivos, reconhecendo que a preservação da humanidade está intrinsecamente ligada à preservação do planeta. É isso o que significa, afinal, *educar para o futuro*.

REFERÊNCIAS

ANDERS, G. Theses for the Atomic Age, **The Massachusetts Review**, [S.l.], v. 3, n. 3, 1962, p. 493-505. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25086864>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DUPUY, J. P. **Pour un catastrophisme éclairé**. Quand l'impossible est certain. Paris: Seuil, 2002.

FROGNEUX, N. Uma liberdade responsável e descentrada em relação à natureza: leitura antropológica de Princípio responsabilidade, **Aurora**, Curitiba, v. 24, n. 35, p. 435-464, 2012. DOI: 10.7213/revistadefilosofiaaurora.7513. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/472>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LARRÈRE, C.; LARRÈRE, R. **Le pire n'est pas certain**. Essai sur l'aveuglement catastrophiste. Paris: Premier Parallèle, 2020.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUCRio, 2006.

JONAS, H. **Técnica, medicina e ética**. Sobre a prática do princípio responsabilidade. São Paulo: Paulus, 2013.

OLIVEIRA, J. **Moeda sem effigie**: a crítica de Hans Jonas à ilusão do progresso. Curitiba: Kotter editorial, 2023.

OLIVEIRA, J.; FROGNEUX, N.; VASCONCELOS, T. **Terra nenhuma**: ecopornografia e responsabilidade. Caxias do Sul: Educus, 2020.

OLIVEIRA, J. Nietzsche e o trans-humanismo: em torno da questão da autossuperação do homem, **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n. 135, p. 719-739, 2016. DOI: 10.1590/0100-512X2016n13507jro. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/kr/a/CNp5pyW3TxHyQ58fY6pdRyy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

POMMIER, É. **La démocratie environnementale**. Paris: PUF, 2022.

SORGNER, S. L. Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism, **Journal of Evolution and Technology**, [S.l.], v. 20, n. 1, 2009, p. 29-42. Disponível em: <https://jetpress.org/v20/sorgner.htm>. Acesso em: 15 jul. 2023.

STRAUSS, L. **Nihilisme et politique**. Trad. et présentation Olivier Sedeyn. Paris: Rivage Poche, 2004.

TIBALDEO, R. A autenticidade humana segundo Hans Jonas: desafios éticos, políticos e educacionais. In: SOUZA, G.; BUGALSKI, M.; VASCONCELOS, T. (org.). **Hans Jonas**: desafios de uma filosofia para o futuro. Curitiba: CRV, 2021.

VASCONCELOS, T. O humanismo fraco de Hans Jonas. In: SOUZA, G.; OLIVEIRA, J.; BUGALSKI, M.; VASCONCELOS, T. (org.). **Uma tarefa comum**: Hans Jonas e o Papa Francisco em diálogo sobre a responsabilidade. Curitiba: CRV, 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não há aplicável.

Financiamento: Projeto aprovado junto □ Fundação Araucária, Edital CP 19/2022 – “Programa institucional de apoio □ fixação de jovens doutores - 2a etapa”, protocolo no. jdt2022271000013).

Conflitos de interesse: Não há conflito de interesse.

Aprovaç□ □tica: Não se aplica, por tratar de pesquisa bibliográfica.

Disponibilidade de dados e material: O presente artigo é parte dos resultados do projeto “Dos direitos humanos aos direitos da natureza: as contribuições de Hans Jonas para a responsabilidade ecológica”.

Contribuições dos autores: Todos os autores contribuíram em diálogos com a realização das *leituras, análises e interpre□ □ □ □ □ □ □ (conceitos) e redaç□ □ do texto.*

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

