



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SERTÃO PERNAMBUCANO  
CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE E UMA INTERVENÇÃO  
FILOSÓFICA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO**

PETROLINA - PE  
2025

**GERMANO ALVES CAVALCANTE**

**A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE E UMA INTERVENÇÃO  
FILOSÓFICA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à banca de Mestrado Profissional em Filosofia — PROF-FILO, núcleo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural, na área de concentração em Ensino de Filosofia.

**Orientador:** Prof. Dr. João Batista Farias Junior

PETROLINA - PE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

C377 Cavalcante, Germano Alves.

A ética da responsabilidade e uma intervenção filosófica em turmas do Ensino Médio / Germano Alves Cavalcante. - Petrolina, 2025.  
166 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, 2025.  
Orientação: Prof. Dr. João Batista Farias Junior.

1. Filosofia. 2. Hans Jonas. 3. Ética da responsabilidade. 4. Ensino de Filosofia. 5. Intervenção filosófica. I. Título.

CDD 100

---

**GERMANO ALVES CAVALCANTE**

**A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE E UMA INTERVENÇÃO  
FILOSÓFICA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à banca de Mestrado Profissional em Filosofia — PROF-FILO, núcleo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural, na área de concentração em Ensino de Filosofia.

Aprovada em: \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025

Banca examinadora

---

Prof. Dr. João Batista Farias Junior (IFPI)

---

Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha (IFSertãoPE)

---

Prof. Dr. Roberto Franzini Tibaldeo (PUCPR)

2025

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Excelsa e Verdadeira Sabedoria buscada pelos antigos, Perfeição Divina para os medievais e Razão Suficiente mostrada em Leibniz, aquela que explica o motivo pelo qual todas as coisas necessitam de existir e são-no perfeitamente, por tudo quanto tem realizado em mim e em minha vida. Sou-lhe grato por me haver concedido inteligência e capacidade para estudar, trabalhar e dedicar-me à augusta Filosofia, a qual me fez atrair-me ainda mais para Ele, e por me ter proporcionado um mestrado que ultrapassa aquilo que eu imaginara conseguir alcançar.

Aos meus pais, Albino Alves Cavalcante (*in memoriam*) e Antonia Maria Cavalcante, por toda a dedicação e cuidado com minha educação humana e religiosa, bem como pelo apoio à vida acadêmica e profissional. Agradeço também a Maria Gerlane Cavalcante, minha irmã, primeiramente por todo o incentivo e pela compreensão diante das minhas dificuldades pessoais, profissionais e acadêmicas; agradeço-lhe ainda por me haver acolhido em sua residência e pela paciência que demonstrou durante o período das aulas presenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural (IFSertãoPE).

À professora Doutora Kelli Roberta de Souza Soares Luz Gomes, do IFSertãoPE Campus Floresta e minha colega de trabalho na Escola Júlio de Mello, pela grande contribuição, correção e orientação na escrita de meu projeto de pesquisa, assim como pelo incentivo ao ingresso no mestrado e à perseverança nele. Agradeço ao professor Doutor Lucas Dantas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Vitória de Santo Antão, pela minha acolhida, pela compreensão e pelo apoio quando fui transferido para o IFSertãoPE Campus Petrolina Zona Rural. Agradeço ao professor Doutor Gabriel Kafure da Rocha, primeiramente por me haver recebido calorosa e satisfatoriamente na aceitação e recepção de minha transferência para o Campus Petrolina Zona Rural, e mais ainda pelo seu trabalho e dedicação eficaz no Mestrado Profissional em Filosofia como coordenador e professor do programa.

Ao meu orientador, o professor Doutor João Batista Farias Junior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Picos, no Piauí, pelo acompanhamento remoto e presencial na orientação, por todo o conhecimento e pelo apoio constante ao longo desse processo. Agradeço ainda aos colegas e às colegas de turma e de pesquisa, em particular a Eliane Maria do Nascimento Menezes, pelas muitas caronas da cidade de Floresta à cidade de Petrolina, e a Ana Patrícia Gadelha da Costa e Silva, pelas caronas no deslocamento da cidade para o instituto na zona rural; em seus nomes agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível. Aos meus alunos e às minhas alunas que tornaram possível a prática didática em Filosofia. Por fim, aos professores que compartilharam suas ideias e experiências, enriquecendo este estudo, e a Brenda Pontes de Sousa Pereira pela companhia, pelo apoio e pela compreensão em momentos difíceis.

## RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência a partir de uma pesquisa-ação realizada nas aulas de Filosofia em turmas do Ensino Médio da Escola Júlio de Mello da cidade de Floresta em Pernambuco. Objetiva-se investigar a ética da responsabilidade a partir das compreensões, experiências e intervenções realizadas em sala de aula como contribuição à formação ética e responsável. Faz-se uma apresentação do conceito de princípio responsabilidade em Hans Jonas em sua obra *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnologia* (2006) no que tange sua crítica à tecnologia, a modernidade, *Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade* (2013) em que Hans Jonas faz uma análise crítica da técnica, seus efeitos e a ações humanas; *Ensaios filosóficos: da crença antiga ao homem tecnológico* (2017) que reúne artigos de Hans Jonas a discorrer acerca da responsabilidade como política e econômica; a respeito do ensino de filosofia e a responsabilidade recorre-se às contribuições de filósofos e filósofas, pensadores e pensadoras contemporâneas que aludem à temática da responsabilidade; relacionada à educação as obras *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2019) e *Educação como prática de liberdade* (2019) de Paulo Freire a tratar de reflexões quanto à relação entre responsabilidade e educação; *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável* (2008) de Moacir Gadotti a tratar da educação para o desenvolvimento sustentável; *Metodologia da pesquisa-ação* (2011) de Michel Thiollent acerca do método utilizado em sala de aula; nas obras *A sala de aula como ecossistema: Tecnologias, complexidade e novos olhares para educação* (2021) de Magda Pischetola, entre outros teóricos que subsidiarão o desenvolvimento das atividades para as aulas. A metodologia adotada é uma intervenção filosófica de pesquisa-ação a partir de uma sequência didática que resulta na elaboração de um livro eletrônico com relato de experiência e manual de intervenção da atividade para possíveis adaptações por outros docentes da disciplina de Filosofia ou áreas diversas. Infere-se da pesquisa com as turmas que as competências e habilidades são contempladas desde a criação, a compreensão e envolvimento coletivo entre os alunos, ademais, a crítica consciente da utilização dos recursos materiais e da tecnologia diante da responsabilidade e moralidade política, econômica e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hans Jonas. Ética da responsabilidade. Ensino de Filosofia. Intervenção filosófica.

## ABSTRACT

This text is an experience report based on action research carried out in Philosophy classes at the Júlio de Mello High School in the city of Floresta, Pernambuco. The aim is to investigate the ethics of responsibility based on the understandings, experiences and interventions carried out in the classroom as a contribution to ethical and responsible education. A presentation is made of the concept of the principle of responsibility in Hans Jonas in his work *The Principle of Responsibility: An Essay on Ethics for Technological Civilization* (2006) with regard to his critique of technology, modernity, Technique, Medicine and Ethics; *On the Practice of the Principle of Responsibility* (2013) in which Hans Jonas makes a critical analysis of technique, its effects and human actions; *Philosophical Essays: from Ancient Belief to Technological Man* (2017), which brings together articles by Hans Jonas to discuss responsibility as political and economic; on philosophy teaching and responsibility, we turn to the contributions of contemporary philosophers and thinkers who allude to the theme of responsibility; related to education, the works *Pedagogy of Autonomy: Knowledge necessary for educational practice* (2019) and *Education as a practice of freedom* (2019) by Paulo Freire dealing with reflections on the relationship between responsibility and education; *Educating for sustainability: a contribution to the decade of education for sustainable development* (2008) by Moacir Gadotti dealing with education for sustainable development; *Action Research Methodology* (2011) by Michel Thiollent on the method used in the classroom; in the works *The classroom as an ecosystem: Technologies, complexity and new looks at education* (2021) by Magda Pischetola, among other theorists that will subsidize the development of the activities for the classes. The methodology adopted is a philosophical action-research intervention based on a didactic sequence that results in the production of an ebook with an experience report and an intervention activity intervention manual that can be adapted by other teachers of Philosophy or other areas. It emerges from the research with the classes that the competences and skills are covered from creation, understanding and collective involvement among the students, as well as conscious criticism of the use of material resources and technology in the face of political, economic and social responsibility and morality.

**KEYWORDS:** Hans Jonas. Ethics of responsibility. Teaching Philosophy. Philosophical intervention.

“Sentimo-nos como se estivéssemos soltos em um cosmo vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha em nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos” (Krenak).

## Sumário

1 Introdução.....	8
2 A tecnologia como problema: uma leitura jonasiana .....	15
2.1 A crítica de Hans Jonas à modernidade.....	16
2.2 A heurística do temor e futurologia.....	37
2.3 O dever para com o futuro.....	45
3 A responsabilidade como prática.....	51
3.1. Responsabilidade política.....	52
3.2. Responsabilidade econômica.....	74
3.3 Responsabilidade educativa.....	84
4 O ensino de Filosofia e a responsabilidade .....	96
4.1. Aspectos morais do ensino .....	97
4.2 Os aparatos tecnológicos para uma educação voltada para a responsabilidade. ....	105
5 Intervenção filosófica .....	110
5.1. A ética da responsabilidade em contexto escolar .....	111
5.2 Uma pesquisa-ação em sala de aula .....	113
5.3 A heurística do temor e futurologia: potenciais pedagógicos.....	116
5.4 Luz, câmera e reflexão: a ética da responsabilidade em sessão .....	118
5.5 Um livro eletrônico para a elaboração de curtas-metragens de documentários para a sala de aula .....	124
6 Considerações Finais .....	129
Referências .....	133

# 1

## Introdução

Este trabalho constitui um relato de experiência fundamentado em uma pesquisa-ação<sup>1</sup> referente à ética da responsabilidade do filósofo Hans Jonas, a qual foi desenvolvida com alunos da Escola Júlio de Mello, situada na cidade de Floresta em Pernambuco, em ambiente de sala de aula. Pretende-se responder à seguinte indagação: de que modo a filosofia de Hans Jonas pode contribuir para a formação de um sujeito ético e responsável para com o outro e para com o meio em que vive?

A presente dissertação vale-se de um relato de experiência por intermédio de uma intervenção filosófica caracterizada como pesquisa-ação, a qual se desenvolveu no âmbito da sala de aula. Isto significa que apresentaremos o relato de uma experiência de atividade efetivada durante as aulas de Filosofia<sup>2</sup> acerca de Hans Jonas e seu pensamento filosófico, com aplicação prática e subsequente ressignificação da tecnologia. Estudantes da 1ª e da 2ª série do Ensino Médio elaboraram vídeos documentários em estilo de curtas-metragens a respeito de diversos temas relacionados à ética da responsabilidade, tais como a vida presente e a futura, a tecnologia e a natureza.

Intenta-se com esta pesquisa investigar o princípio responsabilidade na obra de Hans Jonas quando aplicado na sala de aula com alunos em relação aos outros e ao meio ambiente, mediante experiência didática que serve como incentivo à promoção de comportamento ético e sustentável na escola e para além de seus limites. Hans Jonas propõe uma filosofia inovadora e necessária para os tempos atuais, a qual se fundamenta no conceito de responsabilidade. Essa proposta filosófica suscita reflexão crítica a respeito de nossas ações em relação à natureza e à vida, tanto presente quanto futura. Jonas apresenta um pensamento acessível e prático, com ênfase no coletivo, o qual integra aspectos políticos, educativos e parentais, o que o torna relevante para a formação de indivíduos conscientes e responsáveis.

---

<sup>1</sup> Trata-se, segundo Thiollent (2011), de uma modalidade de pesquisa associada a uma ação ou à resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e os participantes encontram-se mutuamente envolvidos. Conforme Lorenzi (2011), adota-se essa metodologia em virtude de sua predisposição à promoção de reflexões críticas, o que compreende tanto a interação de pensamentos quanto discussões originadas de um único pensamento.

<sup>2</sup> No decorrer do texto a palavra Filosofia é apresentada com a letra inicial maiúscula e em outros momentos com inicial minúscula, a primeira escolha se refere ao tratamento dela como disciplina acadêmica e a segunda como pensamento e reflexão do filósofo estudado e de outros que contribuem teoricamente.

A filosofia de Hans Jonas convida à reflexão a respeito da responsabilidade política, que não se limita apenas a agentes políticos, mas abrange a coletividade, reconhecendo que nossas ações impactam a vida dos outros. Na sala de aula, essa abordagem pode estimular discussões de novos hábitos de consumo e da forma como se dá a utilização da tecnologia, promovendo a ressignificação de comportamentos. Outrossim, a educação desempenha um papel fundamental na formação de uma mentalidade crítica, capaz de influenciar positivamente não apenas os alunos, mas também as futuras gerações, reforçando a importância da responsabilidade em diversas esferas da vida.

Objetiva-se, mediante esse recurso e essa estratégia metodológica, explorar e aprofundar o tema da ética da responsabilidade. Tal mecanismo proporciona, a docentes e a discentes de filosofia ou de quaisquer áreas de conhecimento, uma conscientização de como a experiência de produção audiovisual pode contribuir de forma criativa e prática na promoção de sujeitos conscientes, críticos, empáticos e responsáveis, envolvidos com o mundo e com a vida em sociedade. Esta metodologia faculta aos alunos a compreensão dos conceitos fundamentais relacionados à ética da responsabilidade, promove a conscientização dos alunos a respeito de sua importância e estimula a reflexão crítica acerca da responsabilidade individual e coletiva em questões éticas. A produção dos vídeos envolve, para além de outras coisas, o debate entre os alunos, a criação, a pesquisa e a reflexão com base em situações vivenciadas no cotidiano e que se fazem contempladas pelas temáticas das obras de Hans Jonas.

Para além da reflexão, a ideia é impulsionar não só a compreensão e a criticidade diante das problemáticas, mas, ainda, uma forma de se posicionarem criticamente a respeito da utilização e da finalidade de um equipamento tecnológico vulgarmente inaproveitável a outros fins, o celular. O produto da intervenção filosófica que ficará disponível na biblioteca da escola é um manual de elaboração de roteiros para documentários de curtas-metragens. Esse material servirá como um guia prático para os alunos e fornecerá orientações de como estruturar e desenvolver roteiros de forma criativa e eficaz.

Discutir e trabalhar a questão da responsabilidade na educação básica é fundamental para formar cidadãos conscientes e engajados. A escola é um espaço para fomentar valores e sentimentos como a empatia, a justiça e a sustentabilidade, o que implica a preparação dos alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ao introduzir a ética da responsabilidade nas aulas, os educadores têm a possibilidade de incentivar o pensamento crítico e a reflexão a respeito das consequências das ações individuais e coletivas. Isso não apenas contribui para o desenvolvimento pessoal de cada aluno, mas também impele à

construção de uma sociedade mais justa e solidária, na qual as decisões, quer as individuais, quer as coletivas, sejam tomadas com olhar atento às necessidades do planeta, e assim, de todos os seres vivos.

Por intermédio das aulas de Filosofia, expõem-se, aprofundam-se e debatem-se determinados textos e excertos das obras de Hans Jonas, particularmente de *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (2006), os quais estimulam a capacidade de criação<sup>3</sup>, a autonomia de pensamento e a relação crítica entre valores, situações e problemas<sup>4</sup> que permeiam o cotidiano dos indivíduos. Quando criam vídeos, os alunos adquirem a faculdade de pensar, recriar ou adaptar os conceitos a cenários imaginados ou realistas<sup>5</sup>, nos quais eles expressam seus livres e pertinentes pensamentos. Trata-se da elaboração de documentários, os quais, por exemplo, facultam aos discentes o emprego de recursos tecnológicos para o uso de música e imagens, estáticas ou dinâmicas, além de procedimentos como a seleção dos participantes, o planejamento e a roteirização, a produção e a filmagem, a edição e a finalização, aos quais se sucedem a exibição e a discussão do curta-metragem.

Utiliza-se por fundamentação teórica principal a obra *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* (2006), nela, Hans Jonas tece sua crítica das ações humanas que, através de implementos e de avanços técnicos e tecnológicos, tem afetado, modificado e comprometido a vida e a garantia de sua continuidade. Hans Jonas faz uma análise crítica da situação da técnica, da utilização dos recursos da natureza, e nos convida a pensar a ética como finalidade e visão central de uma sociedade futura na reconstrução de um imperativo categórico voltado para toda vida na terra e ainda a crítica da tecnologia em detrimento das utilizações dos meios tecnológicos.

A preocupação do filósofo dirige-se às ações humanas<sup>6</sup> e às suas consequências no tempo presente e futuro, pois problematiza o modo como o homem se relaciona com recursos

---

<sup>3</sup> De acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 10), a criação pode ser compreendida a partir de seu exercício, pois filosofar consiste em criar conceitos.

<sup>4</sup> Segundo Luckesi (2011), entende-se por filosofar o ato de relacionar valores a problemas filosóficos a partir de leituras e reflexões fundamentadas nos filósofos estudados.

<sup>5</sup> Alex Moletta, em sua obra *Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da escola* (2014), trata dos elementos de gêneros audiovisuais, da criação, da organização de equipes e da produção de vídeos.

<sup>6</sup> O autor reflete acerca das transformações sociais que modificaram o próprio agir humano, o que provocou uma nova proposição ética: “[...] creio que certas transformações em nossas capacidades acarretaram uma mudança na natureza do agir humano. E, já que a ética tem relação com o agir, a consequência lógica disso é que a natureza modificada do agir humano também impõe uma modificação ética” (Jonas, 2006, p. 29).

que até então se compreendiam como infinitos, razão pela qual os expropriava e deles se apropriava sem uma prévia e ampla reflexão política e social. Trata-se, com maior propriedade, de uma problemática concernente às práticas de sustentabilidade, de cuidado e de responsabilidade consciente, tanto individual quanto coletiva — matéria que perpassa a própria condição humana de agir no mundo a partir das implicações estabelecidas e modificadas pelas relações interpessoais, pelo trabalho humano, de maneira que o homem afeta os demais e por estes é afetado.

Hans Jonas se empenha em trazer a questão ética da responsabilidade como sendo inédita para a construção de uma filosofia ética inovadora mediante a qualquer análise ética anterior. Conquanto as éticas precedentes se voltassem para a consciência e o agir humano, a sua teoria se propõe a repensar uma ética para a vida humana e inumana, animal e vegetal, e para a sustentabilidade dessas vidas.

Em *Técnica, Medicina e Ética: sobre a prática do princípio responsabilidade* (2013), livro em que Hans Jonas discorre sobre o desenvolvimento da técnica e os seus impactos sobre a vida, e em *Ensaio Filosófico: da crença antiga ao homem tecnológico* (2017), um compilado de artigos de Jonas, o autor oferece consideráveis reflexões acerca da técnica, da vida e a responsabilidade política e econômica.

Às obras do filósofo, somam-se, dentre as de outros pensadores e pensadoras em Filosofia e em Educação, as contribuições de Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2023) e em *Educação como prática de liberdade* (2022) a pensar a educação como um exercício formativo, consciente e crítico do estudante para o seu agir consciente no mundo e os diálogos possíveis entre esses aspectos e a ética da responsabilidade, e em que se encontram componentes favoráveis à prática docente e discente no que se refere à vida consciente, crítica e responsável.

*Metodologia da pesquisa-ação* (2011) de Michel Thiollent, que trata do método de pesquisa-ação. Thiollent apresenta a pesquisa-ação como uma abordagem metodológica voltada para a investigação participativa e a intervenção em contextos sociais, em que pesquisadores e participantes atuam juntos para identificar problemas, planejar soluções e implementar ações que gerem mudanças.

O autor caracteriza a pesquisa-ação como um método de pesquisa que também é a produção de conhecimento com o compromisso prático de resolver problemas concretos. A pesquisa se diferencia de outros métodos por sua abordagem participativa e colaborativa, no qual o pesquisador não é um coletor neutro, mas um agente ativo de transformação. A obra

ênfatiza que a pesquisa-ação é frequentemente orientada por uma perspectiva crítica, que busca transformar estruturas sociais e promover a emancipação dos sujeitos em diálogo com *Pesquisa-ação: pesquisar, refletir, agir e transformar* (2021) de Gisele Maria Amim Caldas Lorenzi. Essa abordagem é particularmente útil em contextos educacionais, comunitários e organizacionais, nos quais se deseja fomentar o desenvolvimento coletivo.

Para lidar com a questão da produção de vídeos em sala de aula, recorre-se às obras *Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula* (2014) e *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo* (2009) do documentarista, dramaturgo e cineasta Alex Moletta, o qual, em sua obra, apresenta os elementos de construção de roteiro, além de outros aspectos relacionados com a temática. As obras do autor constituem orientações práticas para o audiovisual no contexto educativo e para a produção de curtas-metragens de baixo custo. Elas oferecem metodologias acessíveis, a fim de que educadores e estudantes possam explorar o audiovisual e desenvolver as suas próprias produções, ainda que disponham de recursos limitados.

Quanto à problemática da inclusão e utilização das tecnologias na escola em *A sala de aula como ecossistema* (2021) de Magda Pischetola e Lyana Thédiga de Miranda refletem sobre a sala de aula frente aos desafios encontrados na docência, didática e instituições quando o assunto é trabalhar com as tecnologias; algo que o filósofo Michel Serres em *Polegarzinha* (2013) também atesta. As obras abordam reflexões sobre a educação contemporânea, com foco nos impactos das novas tecnologias e na transformação do ambiente de aprendizagem. A primeira discute os desafios enfrentados pelos educadores na incorporação de tecnologias, assim como as oportunidades de inovação pedagógica que surgem com o uso de ferramentas digitais. A segunda, argumenta que a forma como as novas gerações acessam e processam informações mudaram radicalmente, e a educação precisa acompanhar essa transformação. Michel Serres defende que, enquanto o conhecimento estava antes concentrado naqueles que ensinavam e nas instituições, hoje é distribuído em dimensões de redes digitais, acessíveis a qualquer momento.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, cada um dos quais examina a temática da responsabilidade e os seus efeitos em diversos contextos. No primeiro capítulo, “A tecnologia como problema: uma leitura jonasiana”, mostra-se de que maneira Hans Jonas critica a modernidade e o impacto da tecnologia na sociedade. Discute a heurística do temor, que destaca a necessidade de considerar os efeitos negativos das ações humanas, e o dever para com o futuro, enfatizando a responsabilidade para com as gerações vindouras. Neste capítulo,

explora-se a crítica de Jonas à visão antropocêntrica e ao domínio do ser humano sobre a natureza, argumentando que essa mentalidade incita uma responsabilidade pelas consequências de ações individuais e coletivas. A heurística do temor pode ser apresentada em sala de aula como um exercício de reflexão que nos ajuda a imaginar os rumos que tomamos com nossas ações.

No segundo capítulo, “A responsabilidade como prática”, examina-se a responsabilidade em diversas áreas da vida humana, como a política, a economia e a educação. Analisa-se, também, a importância da ética na tomada de decisões políticas, o impacto socioambiental das práticas econômicas e o papel da educação na formação de indivíduos éticos. Cada uma dessas dimensões é discutida em subtópicos específicos.

O terceiro capítulo, “O ensino de Filosofia e a responsabilidade”, relaciona-se à prática do ensino de filosofia à ética da responsabilidade de Hans Jonas. Nele se discutem a responsabilidade moral dos educadores e a importância de se desenvolver a consciência crítica nos alunos. Além disso, aborda-se a interdisciplinaridade, com a evidência de como a filosofia se conecta a outras disciplinas para uma compreensão mais ampla da responsabilidade.

Por fim, o quarto capítulo, “Intervenção filosófica”, apresenta o relato da atividade de produção dos vídeos de documentários curtas-metragens. Serão discutidas as orientações de pesquisa e reflexão, a relevância da atividade na formação da consciência e no desenvolvimento de habilidades por meio de debates e pesquisas em grupo. No mesmo capítulo, discorre-se quanto à elaboração do material que serve de referência para a execução de atividades de produção audiovisual.

Por meio de pesquisa e de análise crítica, os alunos são estimulados a investigar e avaliar informações relevantes sobre a ética da responsabilidade, a tecnologia e as críticas de Hans Jonas. Esse procedimento os ajuda a desenvolver habilidades em pesquisa, seleção de fontes confiáveis e análise crítica. Ao trabalharem com questões éticas complexas, os alunos são desafiados a refletir sobre suas próprias crenças, valores e atitudes, considerando diferentes perspectivas e promovendo um pensamento reflexivo e autônomo.

Além disso, o trabalho em equipe e a liderança são aspectos fundamentais do projeto. A produção de um curta-metragem é, em geral, um esforço colaborativo que proporciona aos alunos a oportunidade de atuar em grupo, tomar decisões em conjunto, distribuir tarefas e desempenhar diferentes papéis. Ao enfrentar desafios durante a produção do vídeo, os alunos exercitam o pensamento crítico e desenvolvem habilidades de resolução de problemas, aprendendo a superar dificuldades com resiliência.

Essas competências são altamente valorizadas no ambiente acadêmico e profissional, formando uma base sólida para a educação continuada e futuras carreiras, para além de promover o crescimento pessoal e a responsabilidade individual e coletiva. O vídeo torna-se uma ferramenta valiosa para docentes e discentes, servindo como recurso de ensino para introduzir conceitos de ética, tecnologia e responsabilidade de forma visual e envolvente. Ademais, estimula debates, promove a colaboração e a integração interdisciplinar, incentiva a criatividade e a expressão dos alunos, e amplia a conscientização sobre questões éticas e tecnológicas.

## 2

### *A tecnologia como problema: uma leitura jonasiana*

Este capítulo parte da análise feita por Hans Jonas dos impactos e dos problemas suscitados pela tecnologia desde a modernidade. Jonas acreditava que, embora a tecnologia trouxesse inúmeras vantagens e comodidades para a humanidade, também apresentava desafios e dilemas morais. No transcorrer desse capítulo, examina-se como Jonas abordou essa questão e como suas ideias podem ajudar a repensar a relação do homem com a tecnologia. Hans Jonas demonstra interesse e preocupação pelos problemas éticos das tecnologias que são impulsionados pelos efeitos da técnica<sup>7</sup> moderna. Hans Jonas nasceu em 1903 na cidade de Mönchengladbach na Alemanha e faleceu em 1993 na cidade Nova Iorque. Ele foi aluno dos filósofos Husserl e Heidegger. Foi na década de 1970 que Hans Jonas se interessou pelo estudo dos problemas éticos que surgem através dos avanços tecnológicos já presentes na era da modernidade. Em 1979, publica a obra *O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* na versão inglesa, a qual foi traduzida para o português em 2006.

Essa obra tem se tornado a principal para entender sua crítica às teorias éticas progressistas, bem como a sua proposição filosófica de uma nova ética. Por meio dela, o filósofo traça um percurso de reflexão acerca do que se construiu como modernidade, a saber das grandes invenções que modificaram não só o modo de ver à luz do qual se reflete sobre a própria vida, mas a própria ação humana em razão da técnica. De acordo com Farias, “O livro resultara de uma década de pesquisa e de reflexão a respeito das intervenções tecnológicas no meio ambiente e no próprio ser humano” (Farias Jr., 2020, p. 7). As análises de Hans Jonas da ideia de progresso apresentada por meio dos aparatos tecnológicos e recriações do período moderno destacam os efeitos gradativamente negativos desses mecanismos tecnológicos, sobretudo daqueles que foram criados para a destruição.

Consoante essa ótica, o pensamento de Jonas coaduna-se com o de Castells, Cardoso e Caraça, os quais asseveram no livro *A crise e seus efeitos* (2013) que “a crença no progresso histórico mantém-se forte, especialmente quando as máquinas e os aparelhos

---

<sup>7</sup> Técnica compreendida como processo é “[...] uma atividade inerente à vida humana, desenvolvida pela criatividade e aplicada no atendimento das diferentes demandas com as quais o indivíduo se depara no cotidiano [...] é o de objeto de mediação entre o ser humano e o meio” (Melo, 2017, p. 132-133).

tecnológicos são apresentados como prova” (Castells; Cardoso; Caraça, 2013, p. 63). Mesmo diante dos impactos adversos, tal crença persiste ainda, sugerindo aos dirigentes e aos agentes da sociedade em sua totalidade uma necessidade imperiosa de reavaliar aquilo que consideramos progresso verdadeiro e sustentável.

Para além de estabelecer uma crítica à modernidade e às suas criações, as quais têm transformado a ação e a vida humana por meio da técnica, na qual se inscreve a tecnologia como nova invenção e mecanismo que se propõe a facilitar e inovar essa mesma vida, seus grandes problemas, necessidades, utilidades e outras finalidades, o livro de Jonas constitui uma proposta ética perante qualquer outra que tenha sido sistematizada anteriormente (cf. Jonas, 2006, p. 41).

Este capítulo é dividido em três partes principais, cada uma dedicada a um aspecto específico da crítica de Jonas. A princípio, “A crítica de Hans Jonas à modernidade” em que se discute como Jonas reflete a modernidade em suas crescentes invenções, o problema do progresso e o desenvolvimento tecnológico, enfatizando os riscos, implicações e consequências não intencionais dessas inovações. Em seguida, “A heurística do temor e futurologia”, explora a proposta de Jonas de adotar uma postura preventiva e cautelosa em relação ao futuro, considerando as potenciais ameaças que a tecnologia pode representar para a humanidade e o meio ambiente. Ao final do capítulo, na seção “O dever para com o futuro”, analisa-se a formulação de Jonas de uma ética baseada na responsabilidade, destacando a obrigação moral de preservar a vida e a integridade das gerações futuras diante do poder transformador da tecnologia.

Cumprir recordar! Nestes três tópicos (o problema da modernidade; heurística do temor e futurologia; o dever para com o futuro) impende que se delineiem as relações destes com a educação: a crise na modernidade convida-nos a cogitar novas formas de relacionamento interpessoal; a heurística e a futurologia constituem exercícios moral-político-filosóficos que nos exortam à precaução; o dever para com o futuro, por sua vez, configura a missão própria de toda educação que se pretende humanista e responsável.

## **2.1 A crítica de Hans Jonas à modernidade**

A crítica de Hans Jonas à modernidade é uma análise profunda das implicações éticas e existenciais das conquistas e transformações trazidas pela era moderna. Jonas, filósofo alemão, oferece uma visão crítica e preocupada com os rumos da sociedade

moderna, questionando os impactos negativos que a busca pelo progresso e a exploração desenfreada da natureza podem ter sobre a humanidade e sobre o planeta como um todo.

Dois fatos assumiram importância capital para assinalar esse princípio de dominação, factos estes que guardam entre si estreita correlação, conforme se depreende do seguinte excerto: “A violação da natureza e a civilização do homem caminham de mãos dadas” (Jonas, 2006, p. 32). O diálogo de conexão entre a humanidade e a natureza sempre fora caracterizado por uma dependência da primeira em relação à segunda; com a modernidade, porém, essa dependência tornou-se mútua em consequência de uma progressiva destruição do mundo natural.

Nos primórdios da civilização, o homem transformava a natureza tão-somente para satisfazer as suas necessidades ou responder às suas emergências, explorando as florestas sem as devastar e sem as expropriar, evitando, assim, ameaçar a vida dos seres que nelas habitavam; procedia ao cultivo da terra e à domesticação de animais para a caça ou para atividades como a agricultura. A sua mais notável realização consistiu na edificação de um cenário artificial, no qual se manifestam nitidamente o poder, as desigualdades e os progressos da era tecnológica: as grandes cidades. Relativamente a estas, conjectura Jonas: “[...] essa cidadela de sua própria criação, claramente distinta do resto das coisas e confiada aos seus cuidados, foram o domínio completo e único da responsabilidade humana” (Jonas, 2006, p. 33-34). Assim, a cidade constitui a criação mais evidente, na qual se intensifica a responsabilidade humana e a sua capacidade para agir e interferir. E é precisamente neste ambiente de responsabilidade e realização pessoal que, no decurso histórico da modernidade, “[...] o artificial e o natural desapareceu, o natural foi tragado pela esfera do artificial [...]” (Jonas, 2006, p. 44). O processo civilizatório e tecnológico eliminou tudo aquilo que se poderia aprender com o único meio a que até então se acedia segundo as necessidades — o meio natural.

A relação do ser humano com a natureza nem sempre tem considerado os direitos e a importância dela. Historicamente, a natureza foi vista apenas como um recurso a ser explorado em benefício da vida humana, tornando-se um objeto de dominação. Exemplos dessa exploração incluem a extração excessiva de recursos naturais, motivada pelo aumento dos investimentos tecnológicos e econômicos, a poluição ambiental e a extinção de espécies. Essas práticas têm causado consequências devastadoras para o meio ambiente, resultando em sérias implicações para a saúde do planeta.

No passado, as intervenções humanas na natureza eram vistas como superficiais. As ações do homem em relação à natureza e ao uso de seus recursos não revelavam a

vulnerabilidade do meio ambiente, pois eram motivadas por necessidades imediatas. No entanto, essa perspectiva ignorava os impactos profundos e duradouros que essas ações poderiam causar, destacando que a verdadeira ameaça à natureza reside nas consequências das atividades humanas.

De tal forma, quem imaginaria que a natureza poderia ser alvo de ameaças e, mais ainda, constituir-se em objeto de preocupação concernente à vida vindoura, sua e de seus descendentes? O que se pensava a tal respeito cifrava-se na concepção de que “a natureza não era objeto da responsabilidade humana — ela cuidava de si mesma e, com a persuasão e a insistência necessárias, também tomava conta do homem: diante dela eram úteis e inteligência e a inventividade, não ética” (Jonas, 2006, p. 34). Conforme este entendimento, tanto a natureza quanto os engenhos que se desenvolviam para atender à vida e às suas necessidades não recebiam meticulosa preocupação, porquanto se destinavam à satisfação das premências imediatas, e os mecanismos por eles criados eram simples, com efeitos manifestos e previsíveis.

E, dessa forma, a natureza não somente passa a figurar como objeto de preocupação, mas impõe ao ser humano uma responsabilidade. Destarte, assinala Jonas que

A natureza como uma responsabilidade humana é seguramente um *novum* no qual uma nova teoria ética deve ser pensada. Que tipo de deveres ela exigirá? Haverá algo mais do que o interesse utilitário? É simplesmente a prudência que recomenda que não se mate a galinha dos ovos de ouro, ou que não se serre o galho no qual se está sentado? Mas este que aqui se senta e que talvez caia no precipício quem é? E qual é no meu interesse no seu sentar ou cair? (Jonas, 2006, p. 39, grifo do autor).

A partir das engenhosas criações técnicas na cidade, obra primeva do artefato social, emergem novas formas de repensar as investidas, interpretações e determinações que irrompem contra a natureza, confundindo, por conseguinte, o natural e o artificial, porquanto o segundo se apropria do primeiro e o reduz.

A ciência e a tecnologia emergiram como as principais forças motrizes dessa empreitada. Embora esses avanços tenham trazido benefícios significativos em termos de conforto, saúde e conhecimento, Jonas argumenta que eles também carregam consigo um conjunto de riscos e ameaças que precisam ser cuidadosamente considerados, sendo assim, “[...] a tecnologia assume um significado ético por causa do lugar central que ela agora ocupa subjetivamente nos fins da vida humana” (Jonas, 2006, p. 43).

Uma das principais críticas de Jonas é o desequilíbrio entre o poder da tecnologia e a responsabilidade ética daqueles que a controlam e a utilizam. Ele enfatiza a necessidade de uma ética da responsabilidade que contemple não apenas os benefícios imediatos e as possibilidades técnicas da tecnologia, mas também as consequências em longo prazo e os impactos éticos, sociais e ambientais envolvidos.

Segundo Jonas, a modernidade tende a valorizar a quantidade em detrimento da qualidade, a eficiência em detrimento da ética. A busca incessante pelo crescimento econômico e material acaba muitas vezes sobrepujando a preocupação com a sustentabilidade ambiental, a justiça social e as necessidades humanas fundamentais. Essa mentalidade utilitarista e orientada para o curto prazo, na visão de Jonas, pode levar a um colapso tanto da natureza quanto da nossa própria existência.

Outra crítica cardinal do pensamento de Jonas refere-se à insuficiência de reverência para com a complexidade e o mistério da vida. A modernidade propende a reduzir todos os fenômenos a conjuntos de elementos quantificáveis e mensuráveis, negligenciando, assim, a singularidade e a imprevisibilidade do mundo vivo. Ao procurar encerrar a natureza e a vida dentro de esquemas simplificados, a modernidade termina por perder de vista a opulência e a multiplicidade do mundo natural. Ademais, Jonas manifesta preocupações concernentes à alienação e à perda de sentido na sociedade moderna. A persecução do conforto material e a primazia conferida ao individualismo conduzem, não raro, a um afastamento da natureza, das relações humanas significativas e da indagação de um propósito superior.

Para Jonas, a modernidade distingue-se pela sua incessante persecução do domínio e controle da natureza, tanto no âmbito físico quanto no âmbito ideológico. O domínio de que se trata no sentido físico refere-se aos aparatos que se criam e desenvolvem e que estão presentes no interior da vida e em suas possíveis relações, sejam elas políticas, econômicas, educacionais, sejam sociais de um modo geral. O que se pode, por outro lado, descrever como sentido ideológico consiste na mensagem transmitida à modernidade de que o progresso se fundamenta simplesmente em uma concepção de novidade e, por conseguinte, no melhor.<sup>8</sup>

A modernidade constitui o período em que as transformações afetam a vida humana e extra-humana. Desde o anúncio de Francis Bacon, o qual elucidou o poder da ciência e do saber a respeito da experiência, e, por conseguinte, a respeito de tudo quanto

---

<sup>8</sup> Cf. Oliveira (2023, p. 32).

pode ser experimentado, testado, extraído — em suma, determinado como objeto pelo sujeito em seu domínio —, o *novum* para um novo agir ético, apresentado por Hans Jonas como um período inovador de capacidades, utilidades e desafios inéditos, contém em si o ideal que esse *novum* transporta: o progresso.

O progresso configura uma desmedida cega, consistente em um avanço contínuo e sempre melhorado. Oliveira, ao discutir a crítica de Hans Jonas ao progresso, oferece uma análise que não se apoia apenas no pensamento de Jonas, mas também em um diálogo com outros autores que refletem acerca deste assunto. De acordo com Oliveira, “[...] o progresso, como crença e como fetiche, não admite nenhuma caução, ou seja, nenhum cuidado ou prevenção, dado que sua lógica é o delimitar e seu método a superação de qualquer baliza” (Oliveira, 2023, p. 17). Este progresso, desprovido de prudência ou precaução, segue a premissa segundo a qual cada passo representa sempre um melhoramento.

O progresso passou a ser um ideal quase dogmático, visto como um caminho natural e inquestionável para a melhoria da vida humana. No entanto, Jonas (2006) alerta que essa ideia é uma ilusão perigosa, pois a confiança cega no avanço tecnológico desconsidera os efeitos negativos que podem surgir. O progresso não é um adereço ideológico apenas, mas uma força que escapa ao controle humano, resultando em ameaças que se acumulam na própria existência humana e ambiental.

Para Jonas, o progresso trouxe novas capacidades destrutivas. Desde a manipulação ambiental até o uso de tecnologias que afetam a vida e a integridade das futuras gerações. Com isso, ele aponta que a humanidade deve adotar uma ética de precaução, que priorize a preservação da vida em vez do impulso de inovação. Jonas propõe uma ética que não considera apenas as gerações atuais, mas também as futuras, incorporando a responsabilidade de legar um mundo habitável para aqueles que ainda estão por vir.

Trata-se de uma moeda gasta sem a consideração de seu custo. Paga-se por isso sem levar em conta os agravantes e, especialmente, os seus fins; paga-se pelo fato de que os seus resultados podem afigurar-se imprevisíveis e, conseqüentemente, desfavoráveis à própria vida e à sua assecuridade. Este progresso, o qual a modernidade tentou e conseguiu moldar nas consciências humanas, “[...] não é um adorno ideológico da moderna tecnologia nem tampouco uma mera opção oferecida por ela [...], mas um impulso incerto na mesma, muito além de nossa vontade” (Oliveira, 2023, p. 20). Este ideal perpetuou-se em nossa cultura como uma espécie de melhoramento da espécie

humana ou da própria natureza, seja enquanto meio ambiente, seja quanto à própria vida humana e extra-humana.

Usado como um argumento processual de construção e desenvolvimento humano, o progresso representa este melhoramento ou superação daquilo que é passado. Oliveira (2023, p. 21) analisa que o progresso continua a ser o pretexto concebido nos espaços sociais e, principalmente, nos de produção tecnológica. A humanidade, ao ignorar os custos e as consequências de suas ações, persiste em buscar um ideal de esperança em um futuro melhor.

A discussão a respeito do futuro deve envolver a reavaliação dos conceitos tradicionais de progresso. Conforme afirmam Lago e Pádua (1984, p. 49), “a questão está justamente em discutir a noção de progresso, não aceitando que a ideologia do crescimento capitalista se autoidentifique como único caminho para atingi-lo”. Isto implica considerar alternativas que priorizem a vida, em vez de um desenvolvimento baseado exclusivamente nos resultados utilitaristas e econômicos. Esta busca vincula-se diretamente à visão otimista de Ernst Bloch, o qual associa a tecnologia a uma promessa de bem-estar e de melhoria da condição humana.

A visão que se apresenta é a de que a própria religião reforçou este discurso moderno de um ideal futuro — segundo o qual a humanidade estaria ou precisasse estar em um caminho de progressão com vistas ao seu melhoramento, e nisto seria encontrado o bem-estar almejado — quando “com seu ponto de vista messiânico, o cristianismo expressou a ideia de que o futuro será melhor e que isso, segundo propõe o livro do Gênesis, dependeria do trabalho humano” (Oliveira, 2023, p. 25). Este tipo de perspectiva possibilita a mentalidade de que a humanidade foi criada para o seu melhor e de que ela ainda não o atingiu.

Jonas critica essa visão de que o progresso serve como uma ética de transição, funcionando quase como uma utopia que se autorrealiza, mas apenas sob a promessa de melhorias contínuas. Ele afirma:

A ética da escatologia revolucionária vê a si mesma como uma ética de transição, enquanto a ética autêntica, ainda essencialmente desconhecida, só poderá vigorar depois que aquela tiver criado as condições para tanto e, com isso, abolido a si própria (Jonas, 2006, p. 56).

Nesse sentido, em seu processo vital de desenvolvimento, construção e domínio, a humanidade tende ou ainda precisa alcançar tal pretensão, é uma visão de que o melhor está por vir.

É importante destacar que, entre os diversos incentivos prometidos pela modernidade, a tecnologia se apresenta como uma promessa de progresso. Apesar de seu aspecto esperançoso, as tecnologias modernas revelaram riscos ocultos em seus dispositivos, impactando a ética e a política. A ideia de que conhecimento é poder sugere que o domínio da natureza se daria por meio do conhecimento científico, conforme observado por Alencastro da seguinte maneira: “com as modernas tecnologias, poder-se-ia dizer que a humanidade teria atingido o ideal *baconiano* — da dominação da natureza pela técnica científica. Atribui-se a Francis Bacon a concepção do lema ‘saber é poder’” (Alencastro, 2009, p. 17). No entanto, Hans Jonas critica essa noção, enfatizando que a verdadeira preocupação não reside no conhecimento em si, mas sim no poder que a técnica proporciona.

À medida que a capacidade de dominação do homem através da técnica se aperfeiçoa, ele tende a acreditar que tem a natureza sob seu controle. Essa concepção e suas práticas geram um comportamento caracterizado por um poder desequilibrado e ilimitado, que levanta questões preocupantes no âmbito político e social, especialmente no que diz respeito à responsabilidade ética. Essa dinâmica também provoca mudanças na identidade e no reconhecimento do eu, originando a necessidade de uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia.

Hans Jonas elabora uma crítica desta ideia de associar conhecimento ou saber ao poder, empreendida na concepção cientificista de Francis Bacon. A ideia de validar o saber com o fazer, produzir, executar — enfim, uma vinculação prática que, na visão do filósofo Francis Bacon, o conhecimento só teria valia segundo um preceito prático —, na verdade encerra um dilema:

[...] Bacon não poderia imaginar um paradoxo desse tipo: o poder engendrado pelo saber conduziria efetivamente a algo como um “domínio” da natureza (ou seja, à sua superutilização), mas ao mesmo tempo a uma completa subjugação a ele mesmo. O poder tornou-se autônomo, enquanto sua promessa transformou-se em ameaça, e sua perspectiva de salvação em apocalipse (Jonas, 2006, p. 236-237).

O poder sem medida e sem a constante avaliação previdente denunciava, entre o que permanecia e o que mudava, um agir modificado carente de uma ética que lhe fosse pertinente quanto aos desafios. Cumpre citar com precisão que a ciência empirista e tão aprimorada defendida por Bacon e a tecnologia parecem manter uma relação de respostas satisfatórias, conforme destaca Hans Jonas, quando “[...] existe entre [ciência e tecnologia] uma mútua relação de retroalimentação que as mantém em movimento; elas

precisam uma da outra e impelem uma à outra [...]” (Jonas, 2013, p. 38). O problema reside no fato de que, no interior desse cenário e do poder do homem, o seu anseio de poder tem repercutido na vida e em sua natureza de ser e existir.

O homem passa a perceber-se como ser capaz, não só de fazer uso da ciência para os seus próprios interesses e finalidades, mas também de utilizar esta para manipular a vida e a sua própria vida. Em sua obra *Técnica, Medicina e Ética*, ao tratar das máquinas como bens de uso (Jonas, 2013, p. 41), Hans Jonas demonstra as consideráveis criações na mecânica, na química e, mais precisamente, na biologia molecular; os avanços na biogênese, a saber, no âmbito da medicina, a produção e a expansão do comércio de cosméticos sob um viés estereotipado de beleza ou de ser humano ideal até os dias atuais. Quanto às implicações destes e, mais particularmente, do último dos incrementos citados, considere-se que,

Com a aparição da biologia molecular e sua compreensão da programação genética, isto se converteu em uma possibilidade *teórica...* e em uma possibilidade *moral*, mediante a neutralização metafísica do ser humano. Mas essa neutralização que, sem dúvida, nos permite fazer o que quisermos, nos nega ao mesmo tempo o guia para saber o que querer. Dado que a mesma teoria da evolução da qual a genética é uma pedra fundamental nos privou de uma imagem válida do ser humano (porque tudo surgiu de forma indiferente, por acaso ou por necessidade), as técnicas fáticas, uma vez que estiverem prontas, nos encontrarão extremamente carentes de preparação para seu uso responsável (Jonas, 2013, p. 49).

Entre o que permanecia e o que se transformava, encontravam-se as ações do ser humano e sua forma de conceber a vida e sua totalidade, bem como a natureza. O desejo de poder e de controle da vida, seja para atender aos seus desejos e utilidades, “[...] a irrupção violenta e violentadora [...]” (Jonas, 2006, p. 31), seja para a manipulação da vida pelos interesses científicos, políticos ou culturais, mantém ainda presente o ideal de prolongamento da vida ou mesmo da imortalidade, talvez o que se almeje alcançar entre os experimentos e as aplicações da biogênese e da medicina. São notáveis e evidentes os progressos realizados em pesquisas genéticas e tratamentos de doenças, mas mesmo que as investidas contenham as intenções de cuidado, de prolongação ou de imortalidade para com a vida, e mesmo que a técnica se torne cada vez mais superior em seus aparatos tecnológicos, “não importa para quantas doenças o homem ache cura, a mortalidade não se dobra à sua astúcia” (Jonas, 2006, p. 32). O homem não é imortal e o seu poder não se estende ao infinito.

Para isso, pois, o filósofo principia por demonstrar que os aprimoramentos da técnica manifestaram as mudanças no cenário de convívio do homem com a natureza. Por ser o homem, dentre todas as demais criaturas, aquele com a capacidade de modificar-se a si próprio e ao meio em que existe, a sua sagacidade, inteligência e engenhosa criatividade na procura da sobrevivência ou da praticidade para a sua vida, fizeram com que ele buscasse meios a fim de suprir os seus anseios; nisto se percebe o seu fascínio pelo poder de apropriação da matéria natural que diante dele se encontra disposta.

A capacidade humana de criação e recriação para atender às necessidades, anseios e condições de sobrevivência constitui fato considerável para que se aponte o seu poder concernente aos meios, particularmente no que tange à natureza. O poder humano relacionado à natureza reside na sua interferência ao utilizar-se dos recursos naturais para suprir as suas carências, e, nessa prática aparentemente simples, acentua-se o fazer tecnológico por justificativas de suprimento de necessidades, anseios, sobrevivência ou até mesmo praticidades; segundo Jonas, “[...] sobre o poder e o fazer humano, uma voz que, em um sentido arquetípico, já faz soar, por assim dizer, uma nota tecnológica [...]” (Jonas, 2006, p. 31).

É o homem que tem a capacidade de modificar o seu meio e com isso também modificar os significados possíveis desse. Diante de suas criações, “O homem é o criador de sua vida como vida humana. Amolda as circunstâncias conforme sua vontade e necessidade, e nunca se encontra desorientado, a não ser diante da morte” (Jonas, 2006, p. 32). Significa, pois, pensar que se o homem é capaz de modificar os meios a sua volta, os sentidos interpretativos que esses tomam, não será ele capaz de modificar seu próprio agir? Ou ainda, em razão de tais modificações, não implicariam em mudanças ao agir humano e sua forma de conceber o mundo? Sendo assim, “[...] novos tipos e limites do agir exigem uma ética de previsão e responsabilidade (Jonas, 2006, p. 57). Que essas ações levem em consideração primária a vida e o seu direito de existir.

O ideal sem limites potencialmente propagando sobre o nome de progresso ou avanço científico, fez surgir novas representações sobre a própria existência. Isso porque, se partir dos pressupostos que são apresentados na ciência médica através de seus crescimentos consideráveis no campo da biogênese e da tecnologia, até mesmo a morte passou a receber o benefício da dúvida, muito embora se apresente mais como um desafio extremo do ser humano que se sente tão dominador de si e das coisas que o toma como objeto, que acha que pode não só controlar a vida, mas manipular a morte; levante-se como reflexão que,

[...] certos progressos na biologia celular nos acenam com a perspectiva de atuar sobre os processos bioquímicos de envelhecimento, ampliando a duração da vida humana, talvez indefinidamente. A morte não aparece mais ser uma necessidade pertinente à natureza do vivente, mas uma falha orgânica evitável; suscetível, pelo menos, de ser em princípio tratável e adiável por longo tempo. Um desejo eterno da humanidade parece aproximar-se de sua realização (Jonas, 2006, p. 58).

Na sequência do mesmo texto, o autor amplia o âmbito da reflexão quando apresenta a implicação dessa matéria perante o controle do comportamento. Este progresso nos tempos modernos promoveu também evoluções no que concerne aos experimentos em seres humanos relativamente aos seus comportamentos, sobretudo às suas dificuldades ou aprendizagens, e tudo isto mantém “[...] uma relação direta com a concepção moral do homem” (Jonas, 2006, p. 59). Tais circunstâncias suscitam algumas questões, como, ao discorrer acerca do controle de comportamentos para a aprendizagem, estas que se seguem:

Devemos induzir disposições de aprendizagem em crianças na escola por meio da prescrição maciça de drogas, e assim contornar o apelo à motivação autônoma? Devemos superar a agressão por meio da pacificação eletrônica de regiões cerebrais? Devemos produzir sensações de felicidade ou ao menos de prazer pela estimulação independente dos centros de prazer, quer dizer, independentes dos objetos da felicidade e do prazer e da sua obtenção na vida e no desempenho pessoal? (Jonas, 2006, p. 60).

Como já se postulou anteriormente, a relação psíquica e científica aqui tem uma influência e afeta diretamente a moral. Para além do paradoxo que as ações científicas e médicas podem oferecer no que tange à intenção, à utilidade, ao serem boas ou não, às consequências e outros aspectos, há uma que deve ser tomada em consideração, a qual diz respeito à dignidade da vida em sua individualidade, a saber:

Decisiva é a questão sobre que tipo de indivíduos tornam valiosa a existência de uma sociedade como um todo. Ao longo do caminho da crescente capacidade de manipulação social em detrimento da autonomia individual, em algum lugar se deverá colocar a questão do valor, do valer-a-pena de todo empreendimento humano. Sua resposta deve buscar a imagem do homem, da qual nos sentimos devedores” (Jonas, 2006, p. 60).

E prossegue Jonas ao apresentar em que tudo isto pode implicar no tocante ao aspecto da dignidade. A vida deve ser levada em conta e, por vida, pretende-se significar a tomada de decisões próprias, não apenas o livre pensar, mas a liberdade de fazer escolhas e tomar decisões relativamente a elas, de tal maneira que, nas ações de

manipulação da vida tendo por finalidade o seu controle, “[...] subtraímos algo da dignidade dos indivíduos e damos mais um passo à frente no caminho que nos conduz de sujeitos responsáveis a sistemas programados de conduta” (Jonas, 2006, p. 60). Aqui se encontra um dos possíveis exemplos da imagem que o crescente progresso prefigurativo na modernidade e no meio científico passa a almejar.<sup>9</sup>

O século XX é reconhecido como um período de significativas inovações e reinvenções em diversos campos do conhecimento e nas áreas de trabalho. Entre essas inovações, destacam-se descobertas que transformaram a compreensão dos limites espaciais, ampliando as capacidades humanas de acessar outros planetas e de realizar pesquisas no espaço. Muitas dessas realizações antes inimagináveis passaram a estar ao alcance da humanidade.<sup>10</sup>

Tantas descobertas e saltos classificam ou potencializam a identidade do *homo faber*. Uma das transformações que a modernidade tem trazido se refere a construção do próprio sujeito não mais apenas para o refletir, deduzir, pensar, cogitar, mas alguém de uma nova identidade, de acordo com Farias (2020), alguém da técnica, do fazer, da fabricação; e assim, esse novo *homo* assume um lugar que substitui a contemplação pelo fazer, tratando-se de alguém não mais para o refletir nem mesmo que incrementa seu saber nas práticas que determinam ou determinarão consideravelmente sua vida e os passos dessa, inclusive a outras vidas.

Jonas argumentou acerca da existência de um paradoxo na tecnologia moderna (Jonas, 2006, p. 43). Este paradoxo tem origem nos limites e contraposições entre o artificial e o natural, de tal forma que o primeiro não apenas se apoderou da natureza, desapropriando-a e explorando-a como recurso infinito, mas incidiu igualmente na natureza própria do homem, provocando alterações não apenas intelectuais e teóricas, mas concernentes ao seu agir. Não foi unicamente alterada a percepção humana relativa à vida em sua inteireza e integralidade, mas também o olhar do homem acerca de si mesmo e de seu modo de agir. Anteriormente, julgava-se que tais limites poderiam ser

---

<sup>9</sup> E prossegue Jonas, no texto principal em que esta pesquisa assenta os seus fundamentos, a apresentar, na sequência, as insurgências do progresso e os seus efeitos para a vida, conforme se verifica na manipulação genética, por exemplo, matéria que evidencia com maior clareza os anseios do Homo Faber de manter sob o seu domínio o controle da vida e da sua própria evolução. Desta sorte, pode-se ainda inquirir acerca de quem a terá nas mãos e sob qual ou quais ideais, no que concerne à vida humana: “Quem serão os criadores de ‘imagens’, conforme quais modelos, com base em qual saber? Também cabe a pergunta sobre o direito moral de fazer experimentos com seres humanos futuros” (Jonas, 2006, p. 61).

<sup>10</sup> De acordo com Farias Jr. (2021), destaca-se uma das grandes descobertas importantes que foi a ida do homem ao espaço, os estudos das células contidas no DNA, fatos até antes apenas imaginados como ficção.

concebidos por ações humanas que não carregavam em si o domínio, a apropriação e os artefatos artificiais; a vida do homem “[...] desenvolveu-se entre o que permanecia e o que mudava: o que permanecia era a natureza, o que mudava eram suas próprias obras” (Jonas, 2006, p. 33). A natureza e a vida prosseguiram em seu fluxo e ciclo natural, mas um elemento sofreu modificação e situava-se na consciência e nas ações do próprio homem, o qual, mediante as suas ações, fez nascer o artificial na vida natural humana e extra-humana.

Dessa forma, a ética anterior não dispunha de preocupação com um agir que estivesse ligado a algum comprometimento futuro nem se preocupava com os efeitos degradantes de ações relativas à vida humana e à vida para além da humana, visto que as ações do homem relativas à natureza se refletiam no presente e nas necessidades. De tal forma que a natureza não era objeto de reflexão, porquanto permanecia em seu estado perene e oferecia sempre recursos úteis à necessidade de sobrevivência, pelo que o ser humano desse período jamais cogitou que as suas ações pudessem produzir o caos e, com este, incitar a voz da natureza em seu apelo de atenção, de cuidado, clamor pela vida dela mesma. A ética era delimitada a pensar as ações do homem no presente, no tocante à virtude ou aos vícios, à sabedoria ou à ignorância, à justiça ou à injustiça: “A significação ética dizia respeito ao relacionamento direto do homem com homem, inclusive o de cada homem consigo mesmo; toda ética tradicional é antropocêntrica” (Jonas, 2006, p. 35). Isto significa que a natureza era concebida como inesgotável, imutável e neutra; a ética apenas dizia respeito ao aspecto da moral e aos seus efeitos em relação à vida própria do outro e da cidade.

Contudo, os efeitos causados pelas ações humanas têm assumido dimensões maiores, destrutivas e preocupantes em relação a toda a vida do planeta. Por um lado, os artefatos tecnológicos, os quais são criados com a prerrogativa de utilidade ou praticidade, fornecem-nos soluções para vários problemas e aprimoram a nossa qualidade de vida. Por outro lado, a sua crescente complexidade e o seu alcance têm o potencial de gerar consequências negativas imprevistas. Isto ocorre porque a técnica, a qual antes constituía prática para atender às necessidades do presente, agora já indica mudanças quanto ao que não se previa desencadear como forças transformadoras e violentas.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Jonas (2006) analisa que as ações do homem relativas à natureza têm criado as fronteiras, as quais suscitam as questões positivas e negativas concernentes aos efeitos de seu domínio.

O que antes, no campo da ética, dizia respeito apenas às relações humanas, herança das filosofias anteriores, agora têm conduzido novas tecnologias. Sobre isso dirá Jonas,

Todo o trato com o mundo extra-humano, isto é, todo o domínio da *tékhnē* (habilidade) era — à exceção da medicina — eticamente neutro, considerando-se tanto o objeto quanto o sujeito de tal agir: do ponto de vista do objeto, porque a arte só afetava superficialmente a natureza das coisas, que 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 (Jonas, 2006, p. 35).

A ética foi modificada e vincula-se agora à responsabilidade para com o mundo extra-humano, porquanto a *tékhnē* também tem experimentado transformações. A partir da dominação humana em seu isolamento e das criações que foram emergindo ao longo do período moderno, tais questões surgiram como estímulos para pensar não mais em uma ética que se volte apenas para o presente, nem para o imediato da ação, tampouco que se limite ao humano. Ao pensar em uma nova ética, agora da responsabilidade para além dos muros inter-humanos, Jonas adverte acerca da necessidade de considerar as consequências implicadas para um futuro (2006, p. 41). As proposições éticas anteriores não cogitaram antes uma filosofia que integrasse elementos para além das relações inter-humanas, o que constitui uma das razões que explicam o fato de que, no transcurso de sua obra, Hans Jonas faz questão de sublinhar que a sua proposição filosófica é inédita quando comparada às demais.

Se, por um lado, a tecnologia tem impulsionado o desenvolvimento econômico e melhorado a qualidade de vida em muitas áreas, por outro lado, a tecnologia também pode gerar consequências negativas não previstas. Conforme se pode mencionar acerca das provocações para uma nova ética, cumpre considerar a vulnerabilidade de uma natureza que, apesar de extensa e aparentemente dotada de recursos infinitos, torna-se objeto, segundo a nova proposição ética, não de dominação por parte do sujeito, mas de responsabilidade e de cuidado<sup>12</sup>;

Tome-se, por exemplo, como primeira grande alteração ao quadro herdado, a crítica vulnerabilidade da natureza provocada pela intervenção técnica do homem — uma vulnerabilidade que jamais fora pressentida antes de que ela se desse a conhecer pelos danos já produzidos (Jonas, 2006, p. 39).

---

<sup>12</sup> Entendemos cuidado à maneira de Junot (2023, p. 57) “[...] um cuidado autocrítico com o modo de viver [...]”.

A menção do filósofo aponta para uma necessidade premente de uma nova ética e prossegue ao afirmar que “[...] a biosfera no todo e suas partes, hoje subjugadas ao nosso poder [...] se tornaram um bem a nós confiados, capaz de nos impor algo como uma exigência moral [...]” (Jonas, 2006, p. 41). Esta nova proposição ética “[...] significaria procurar não só o bem humano, mas também o bem das coisas extra-humanas, isto é, ampliar o reconhecimento de ‘fins em si’ para além da esfera do humano e incluir o cuidado com estes no conceito de bem humano” (Jonas, 2006, p. 41)<sup>13</sup>. Jonas indica a ideia de que o bem humano depende do cuidado com a vida de maneira geral em suas múltiplas manifestações.

Hans Jonas, em suas reflexões, suscita uma discussão profunda acerca do modo como a humanidade se relaciona com aqueles que não pertencem à espécie humana, mas que igualmente integram o ciclo da vida no planeta. Se o ser humano se circunscreve a pensar exclusivamente em si, de que maneira poderá definir o que constitui o verdadeiro bem? Que espécie de bem pode existir caso não se considerem a vida e a garantia da existência de outros seres?<sup>14</sup> Para Jonas, a noção de bem deve incluir o bem comum e a vida em sua totalidade, com o entendimento de que o autêntico progresso humano se vincula intrinsecamente ao respeito e à preservação de todas as formas de vida.

Hans Jonas apresenta, pois, alguns elementos que explicam a pertinência em tratar a técnica e a tecnologia como objetos de reflexão: “A técnica moderna introduziu ações de uma tal ordem inédita de grandeza, com tais novos objetos e conseqüências que a moldura da ética antiga, não consegue mais enquadrá-las” (Jonas, 2006, p. 39). A técnica ou *tékhnē*, como arte de produzir, criar, executar, que antes tinha em suas proporções o agora e suas urgências de necessidade e utilidade, ultrapassa essa mentalidade quando as ações (a técnica como ação do homem) passam a utilizar recursos diversos, justificativas diferentes e funcionalidades distintas, anteriormente não pensadas ou problematizadas pelas éticas precedentes.

---

<sup>13</sup> O pensamento de Hans Jonas aponta para “[...] o valor de toda e qualquer manifestação da vida na medida em atribui uma finalidade intrínseca a todos os seres vivos” (Duarte, 2017, p. 17); questão como essa implica refletir sobre a ontologia, algo repensado por Hans Jonas em relação ao valor e o bem em si mesmo, que em nota resumiremos, em relação à vida daqueles que nos impelem responsabilidade, ainda que não a verbalizem.

<sup>14</sup> Perguntas como essas incitam a refletir sobre o bem que existe nas coisas mesmas e, portanto, um valor para a além da subjetividade e ótica humana, pois porque o Ser e vida são importam mais que o não-ser, as várias vidas importam existir, inclusive da totalidade do planeta, concordamos com Simão (2017, p. 193-195) que Hans Jonas trata de reformular, saindo da perspectiva meramente subjetiva, para uma ontologia que é refletida e explicada por uma razão de ser e existir para além do ser subjetivo, o ser humano, atribui.

O primeiro aspecto que Jonas, em sua obra *Técnica, Medicina e Ética* (2013), assinala acerca da técnica e de seu fruto, a tecnologia, refere-se à relação que se pode estabelecer entre os valores ideados anteriormente, comparados com aqueles apresentados diante dos efeitos da novidade moderna. Jonas denomina “ambivalência de valores” (Jonas, 2013, p. 51) aquilo cujos resultados, antes perceptíveis e sensíveis no presente, assumem no tempo uma dimensão mais dilatada, ou melhor, “Se uma ação é ‘boa’ ou ‘má’, tal circunstância se decide inteiramente no interior desse contexto de curto prazo” (Jonas, 2006, p. 37). Ações cujos efeitos se manifestavam no aqui e agora passam a ser sentidas a longo ou futuro prazo e de maneira gradativa.

Por sua vez, os efeitos das ações concernentes à tecnologia e a seu uso como intervenções na natureza, de forma negativa, ou mesmo da primeira na natureza humana e além desta, podem apresentar efeitos percebidos em longo prazo, e isto suscita maior preocupação, uma vez que, em seu germe, o risco sempre se faz presente nas ações praticadas contra a natureza, tanto em seu êxito quanto em seu malogro (cf. Jonas, 2013, p. 52). Inclusive quando a intenção aparentemente se revela boa, tal significa que “[...] não apenas quando a técnica é malevolamente usada de modo ruim, quer dizer, para fins maus, mas mesmo quando benevolamente usada para seus fins mais legítimos e próprios, ela tem um lado ameaçador em si, a longo prazo [...]” (Jonas, 2013, p. 52). Ainda que a intenção da ação seja boa e seu efeito pareça útil, os efeitos de tal ação serão sentidos paulatinamente e em longo prazo de maneira gradativa.

A natureza reage silenciosamente às ações humanas, como evidenciado pelo aquecimento climático. Embora o homem possa ignorar a conexão entre suas ações e as consequências ambientais, a natureza responde gradualmente a essas destruições. No passado, as ações eram julgadas com base em seu impacto na vida comunitária, como ocorria na Grécia antiga. Hoje, muitos indivíduos não percebem ou alegam não perceber que suas atitudes têm consequências prejudiciais, tanto para o meio ambiente quanto para si mesmos. Mesmo que o ser humano possa alegar desconhecimento dos efeitos negativos de suas ações no planeta, ele não pode se isentar da responsabilidade de agir para mitigar esses danos.<sup>15</sup>

Outro aspecto assinalado por Jonas no livro *Técnica, Medicina e Ética* (2013) concerne à *inevitabilidade de aplicação*. Por este ponto, o que Hans Jonas procura

---

<sup>15</sup> É um dos motivos pelos que Hans Jonas fala da heurística do temor como importante elemento para que se possa pensar os potenciais riscos e perigos catastróficos, ao que o exposto se dedicará a diante.

demonstrar é que, conquanto a tecnologia constitua um objeto crítico e delicado a se examinar, não se pode prescindir dela, nem mesmo em modelos de utopia como se verifica no marxismo (cf. Jonas, 2006, p. 256).

O desenvolvimento de novos tipos de capacidades que se produz constantemente transita de forma continuada em sua expansão na corrente sanguínea da ação coletiva, da qual tais capacidades já não podem mais separar-se (a não ser mediante uma substituição superior) (Jonas, 2013, p. 53).

Isto evidencia que a técnica e a tecnologia compõem um dos elementos constitutivos da sociedade, o que significa que, no próprio desenvolvimento social e histórico, elas se fazem presentes, e para isto a ética da responsabilidade se faz necessária.

O derradeiro aspecto justificativo do filósofo judeu-alemão concerne ao fato de que a técnica foi impelida a dimensões globais. Outrora, para um indivíduo comerciar, permutar informações ou mesmo deslocar-se de um lugar a outro, tal empresa afigurava-se quase impossível, considerando-se não apenas os recursos da época, mas igualmente a capacidade de que o homem dispunha para executá-la, um poder que se mostrava moderado ou, dir-se-ia, controlado. Presentemente,

Uma coisa, pelo menos, é certa: ela e suas obras estendem-se por todo o globo terrestre; seus efeitos cumulativos atingirão possivelmente inúmeras gerações futuras. Com o que fazemos aqui e agora, na maioria das vezes pensando em nós mesmos, influímos maciçamente na vida de milhões de pessoas, alhures e no futuro, que não foram consultadas a esse respeito (Jonas, 2013, p. 54).

Jonas, neste ponto, não alude meramente a ações de natureza política ou comercial que ultrapassam os limites geográficos, mas à própria tecnologia que, com seu avanço, tem modificado o modo pelo qual as pessoas vêm relacionando-se ao longo do tempo. A isto se associam os efeitos decorrentes da globalização em seu aspecto não apenas econômico e político, mas também ideológico e cultural, ainda mais intensificados pela tecnologia: em um só clique, manifesta-se a facilidade de apreensão e influência para com as pessoas.

No que concerne aos aparatos artificiais elaborados pelo homem em sua relação com a vida natural, especificamente o germe da modernidade denominado tecnologia, bem como seu desenvolvimento e impactos sociais, uma ressalva afigura-se imprescindível. O fato de que a tecnologia pode suscitar ou tornar patentes as desigualdades socioeconômicas, além de intensificar a dependência dos indivíduos relativamente às máquinas, constitui um dos motivos pelos quais Jonas não se insurge

contra a tecnologia, mas manifesta preocupação com as ações humanas exercidas por meio dela.

O problema não reside na tecnologia propriamente dita, mas nas ações que os indivíduos executam mediante o seu uso, bem como nos limites que deveriam restringir tal utilização (Jonas, 2006, p. 51). Uma das razões pelas quais se aponta a tecnologia como fonte de questões preocupantes consiste no fato de que, dentre os exemplos mais numerosos que a humanidade tem experimentado com frequência crescente, sobressaem-se os que provêm da modernidade, a qual vinculou a tecnologia a perigos de monta considerável, tais como a ameaça nuclear, a deterioração ambiental e os problemas relativos à privacidade e à segurança de dados pessoais. Farias Jr. (2020) demonstra, ao longo de sua tese, que a modernidade, conquanto tenha proporcionado numerosos progressos no campo científico e tecnológico, não nos assegurou proteção contra os riscos que ameaçam a nossa própria humanidade.

Apesar de ser bastante crítico em relação à tecnologia e seu uso, Hans Jonas não a vê como uma salvação, como fez Ernst Bloch, nem como um princípio de desespero, como propôs Günther Anders. Ambos foram alunos de Martín Heidegger e apresentaram diferentes posições diante da tecnologia. Bloch, por exemplo, a considerou uma pedra de salvação, conforme apontado por Viana (2010), interpretando-a como uma esperança para a humanidade. Para ele, a tecnologia é o meio para libertar as pessoas dos trabalhos árduos, permitindo que tenham mais tempo para lazer e para outras atividades, uma perspectiva que se alinha ao utopismo marxista: “[...] Enquanto as máquinas se encarregariam dos trabalhos duros, o homem se dedicaria somente aos prazeres da cultura, da arte e da filosofia” (Viana, 2010, p. 109). Assim, ao delegar as tarefas pesadas às máquinas, o ser humano poderia finalmente se concentrar no cultivo da cultura, da arte e da filosofia, enriquecendo sua experiência existencial.

Günther Anders, ao contrário, não partilha de igual entusiasmo quando se trata da análise da tecnologia. Enquanto para Bloch a tecnologia figura como elemento-chave de esperança, para Anders ela representa a completa dissolução da ordem, conforme sintetiza Viana:

[...] revelava que a técnica levaria o homem ao caos total. O “princípio de desespero” afirmava que a salvação fora perdida para sempre, a questão seria tão somente de tempo até que a catástrofe chegasse. Será ela, a técnica, que completará o movimento de negação da natureza e, negando esta, negar-se-á também o sujeito (Viana, 2010, p. 109).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a tecnologia não apenas fomentou ações de poder irrestrito na natureza e a vida em sua integralidade, mas também subtraiu a própria identidade do ser humano autêntico, substituindo-a por um ideal que, segundo Hans Jonas, manifesta-se na futurologia, em concepções políticas como o marxismo e no ideário tecnológico<sup>16</sup>. Tal concepção encontra-se profundamente arraigada nas mensagens prometeicas do progresso.

A concepção da identidade de um homem vulnerável merece profunda consideração. Na antiguidade, mais precisamente nos textos clássicos gregos, como os de Sócrates, Platão e Aristóteles, a identidade do sujeito subordina-se ao imperativo de conhecer a si próprio, de alcançar a realização social e de aspirar à virtude; os valores antropocêntricos são então objeto de meticulosa reflexão e fundamentação. Esta identidade sofre transformação substancial na modernidade, quando, a partir do *novum* universo técnico e tecnológico, “[...] surge o homem moderno, apontado por Hans Jonas como um sujeito enfraquecido e isolado, individualista e narcisista, que visa unicamente ao domínio e ao lucro” (Alves; Mentges, 2017, p. 113). A filosofia da ética da responsabilidade, para além de contribuir com o olhar atento a essas e a outras transformações, “[...] apresenta orientações acerca da importância de recuperarmos o verdadeiro sentido do homem na natureza, em um sentido de presença, de pertença a ela e não de dominador e/ou conquistador” (Alves; Mentges, 2017, p. 113).

O poder tecnológico manifesta-se com inquietantes possibilidades de aniquilamento. Farias Jr. enumera diversos avanços tecnológicos que trouxeram consigo efeitos deletérios: “a corrida espacial; a manipulação genética e a reprodução humana por meios artificiais; o desenvolvimento de tecnologias de automação e a criação de artefatos de destruição em massa” (Farias Jr., 2020, p. 13). Dentre as consequências nefastas do desenvolvimento tecnológico desregrado, destaca-se o acidente nuclear de Chernobil, exemplo paradigmático de ações humanas concatenadas que resultaram em catástrofe nuclear de proporções inauditas: “Quase 8,4 milhões de pessoas em Belarus, Rússia e Ucrânia foram expostas à radiação, segundo a ONU [...] O acidente nuclear de

---

<sup>16</sup> Hans Jonas relaciona essa crítica ao ideário tecnológico ao mostrar como ambos — teoria marxista e tecnologia moderna — compartilham a ideia de controle racional do futuro. No ideário tecnológico, assim como na teoria marxista, há uma confiança no poder humano de prever e moldar o futuro com base em conhecimento técnico ou científico. Isso cria a ilusão de domínio total, mas também oculta os riscos éticos e as responsabilidades imprevisíveis, pois o agir técnico tende a se justificar pelos fins que promete alcançar, sem considerar plenamente suas consequências (cf. Jonas, 2006, p. 196-260).

Chernobil foi causado por um infeliz conjunto de erros humanos e falhas na concepção do reator” (CNN Brasil, 2024).<sup>17</sup>

A técnica e a tecnologia implicaram multiplicidade de riscos, entre os quais a possibilidade de destruição nuclear maciça. O acidente ocorrido em Chernobil no ano de 1986 constitui uma catástrofe de efeitos duradouros que persistem na atualidade. Este desastre nuclear ressoa como advertência dos riscos inerentes à tecnologia quando esta não se submete a princípios de responsabilidade e cautela. Este acontecimento exemplifica uma relação causal, bem como uma convergência entre progressos tecnológicos, erros humanos e consequências devastadoras que resultam desta interação, configurando mais que um acidente isolado.

A tecnologia apresenta, pois, riscos e ameaças significativas, aos quais cumpre dedicar acurada consideração. Segundo Farias Jr., “[...] o advento de tecnologias que ameaçam a existência humana põe os seres humanos em grave risco de extinção e, em razão disso, o conceito de responsabilidade deve guiá-los na tarefa de preservar as condições necessárias à continuidade da humanidade” (Farias Jr., 2020, p. 11). Em consonância com tal reflexão, Alves evoca a criação da bomba atômica como um dos mais perniciosos avanços tecnológicos conducentes à extinção da vida: “A bomba atômica se torna o grande marco dessa ameaça, pois, a partir dela, tem-se a real noção do ponto a que chegou a humanidade no que tange à ciência, a ponto de produzir algo que possa ser motivo da sua própria extinção” (Alves; Mentges, 2017, p. 113). Eis um dos exemplos mais contundentes de uma engenhosa criação da modernidade, pela qual o homem concebe o instrumento com o qual ele próprio procede ao aniquilamento de sua espécie.

As armas nucleares encerram o potencial de causar destruição em massa e desencadear conflagrações planetárias. Porventura por esta razão, Hans Jonas, ao mencionar Oppenheimer, assinala que, no momento de sua mais lúcida compreensão das consequências, este adquiriu a consciência de que “[...] o cientista puro tomou conhecimento do pecado” (Jonas, 2006, p. 19). O caso de Oppenheimer, idealizador e propulsor da criação da bomba atômica que ceifou milhares de vidas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki, ilustra como a tecnologia pode transformar-se em mecanismo de extermínio nas mãos que se pautam pelo poder e pelo domínio irrestrito.

---

<sup>17</sup> De acordo com o Greenpeace Brasil (2015), mais de trezentas mil pessoas tiveram de abandonar definitivamente os seus lares; além disso, a incidência de câncer da tireoide continua a aumentar até aos dias atuais.

Hans Jonas e sua crítica ao progresso, uma ideologia da modernidade. No subcapítulo que versa acerca da crítica à modernidade, Hans Jonas questiona a concepção de progresso e os efeitos tecnológicos a ela vinculados. O filósofo sustenta que o progresso, conquanto associado à superação e ao aprimoramento, pode converter-se em fonte de inquietações quando não acompanhado de correspondente evolução moral. Jonas assinala que na modernidade predomina uma crença irrefletida no progresso, a qual negligencia os perigos inerentes à era tecnológica. Por conseguinte, o desenvolvimento científico e tecnológico não assegura, per se, o bem-estar da humanidade. Quando o poder da tecnologia não se exercita de maneira responsável, ele pode conduzir à autoaniquilação do próprio gênero humano.

Outro aspecto dos efeitos tecnológicos advindos da modernidade concerne às grandes indústrias com seus maquinários. Em decorrência disso, a contaminação gerada pelos complexos industriais e pelos artefatos tecnológicos pode acarretar danos ambientais irreversíveis, os quais contribuem para as alterações climáticas e para a degradação dos ecossistemas naturais. Sobre isso, Farias Jr. apresenta um dado significativo:

[...] cerca de 25% da diversidade animal e vegetal está ameaçada de extinção e cerca de um milhão de espécies já estão em risco de extinção; mais da metade de todos os corais vivos do mundo desapareceram só nos últimos 50 anos; dois terços dos oceanos enfrentam problemas de recuperação de suas atividades devido aos danos causados pela intervenção humana (Farias Jr., 2020, p. 6).

Trata-se de um estudo apresentado pelo *Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services* (IPBES), um comitê das Nações Unidas. O que estudos como esse tentam mostrar é que a interferência humana é capaz de modificar até mesmo as próprias condições físicas e biológicas. Aqui é apenas um dado que serve como exemplo de como a tecnologia e as ações humanas realizadas por meio da tecnologia impactam de forma negativa o cenário da biosfera.

É preciso reconhecer essas ameaças, bem como o que elas significam, para que se possa trabalhar para mitigá-las. Isso envolve o desenvolvimento de regulamentações e políticas que limitem o uso irresponsável da tecnologia e priorizem a segurança e o bem-estar das pessoas. Além disso, é necessário investir em tecnologias sustentáveis e responsáveis, que minimizem o impacto no meio ambiente e protejam os direitos e os valores fundamentais dos indivíduos, uma vez que, “[...] nossa capacidade de ação, ao romper os limites do saudável para nós mesmos e do autorrecuperável para a natureza,

expõe a nós todos o perigo de destruímos aquilo que permite nossa existência” (Farias Jr., 2020, p. 7).

Assim, as ações do homem trazem consigo uma série de riscos e ameaças consideráveis. Já foram dados acima alguns exemplos do potencial de destruição das armas nucleares, a poluição ambiental decorrente das inovações industriais, a perda de privacidade devido à coleta maciça de dados, entre outros. É necessário levar em conta esses riscos e trabalhar para minimizá-los, buscando soluções que levem em consideração o bem-estar humano e o equilíbrio do meio ambiente.

Apresenta-se um aspecto adicional concernente ao progresso, o qual diz respeito à tecnologia como alternativa de ressignificação do labor humano. Os avanços tecnológicos, alicerçados nos ideais de conforto, praticidade, utilidade e promessa de bem-estar, intentam, em sua essência, metamorfosear o próprio ambiente laboral da humanidade. Os instrumentos tecnológicos não apenas executam determinadas funções dos indivíduos, como também passam a realizar atividades que os substituem; constitui isto um dos traços característicos do desenvolvimento iniciado no período da Revolução Industrial.

Uma das críticas fundamentais de Jonas relativamente à tecnologia reside na ausência de responsabilidade ética no seu desenvolvimento e aplicação. A propósito desta advertência, Jonas assevera que “[...] a tecnologia assume um significado ético por causa do lugar central que ela agora ocupa subjetivamente nos fins da vida humana” (Jonas, 2006, p. 43). Com frequência, a atenção concentra-se exclusivamente na maximização dos benefícios e das comodidades proporcionados pelas inovações tecnológicas, sem considerar os efeitos deletérios em longo prazo. A ética da tecnologia implica o questionamento do impacto e das implicações morais e sociais das ações tecnológicas. Faz-se necessário, por exemplo, ponderar acerca dos efeitos do desenvolvimento da inteligência artificial avançada ou das novas tecnologias médicas. Revela-se imperioso contemplar questões como justiça social, equidade, inclusão e direitos humanos relativamente às tecnologias que desenvolvemos e utilizamos.

Urge, portanto, estabelecer limites à tecnologia e exercer precaução diante das inovações recentes. Tal postura envolve uma abordagem mais reflexiva e cautelosa no que concerne ao desenvolvimento e à implementação de tecnologias. Impor limites significa instituir regulamentações e restrições que contribuam para evitar consequências indesejadas da tecnologia. Existem, a título exemplificativo, restrições legais para o uso

de armas nucleares ou medidas regulatórias destinadas a assegurar a proteção de dados pessoais.

A precaução implica deliberar cuidadosamente acerca dos potenciais riscos e impactos de novas tecnologias antes de sua adoção generalizada. Contemplamos, neste ponto, o potencial educativo que esta ética da responsabilidade encerra, o qual pressupõe uma formação educativa que habilite os jovens para os desafios que se manifestam no presente, com inquietações concernentes a um futuro possível. Esta diligência e esta cautela podem auxiliar-nos a evitar decisões precipitadas ou irresponsáveis, as quais poderiam ocasionar consequências negativas irreversíveis.

Dessa forma, o filósofo propugnou pela importância de adotar uma ética da responsabilidade relativamente à tecnologia. Isto significa considerar não apenas o progresso tecnológico, mas também suas implicações para a vida humana e para o meio ambiente. Comungamos do pensamento de Jonas quando concebemos a tecnologia como um instrumento útil para a vida, o qual não podemos simplesmente ignorar ou contemplar com irrestrito otimismo; apresenta-se-nos, porém, como desafio, além da reflexão acerca de sua utilidade finalista, os significados e as ressignificações que lhe atribuímos. Nada se afigura mais propício à reflexão e à ressignificação de hábitos e posturas que a educação voltada para a conscientização dos jovens.

## **2.2 A heurística do temor e futurologia**

A heurística do temor é um fenômeno psicológico que nos leva a dar mais peso a eventos negativos e a temer desastres futuros, muitas vezes de forma desproporcional em relação à probabilidade real desses eventos ocorrerem. Segundo Castanheira,

A heurística do medo é um dispositivo de antecipação do pior cenário. Ao contrário do que possa parecer, não é uma posição catastrofista, embora opere como dispositivo de antecipação da catástrofe anunciada pelo sucesso do paradigma tecnocientífico moderno, um dispositivo que não pretende tornar impossível a ação, mas antes reivindicar por medidas de prevenção e de precaução (Castanheira, 2021, p. 277).

Consideradas tais reflexões, a heurística do temor assume o papel de dispositivo de fundamentação ética, concernente, em particular, aos princípios que norteiam tanto o discurso quanto o agir individual e coletivo no que concerne a uma ética da responsabilidade e suas implicações para a vida futura. Segundo Castanheira (2021), o

temor ou medo<sup>18</sup> converte-se em aliado para o desenvolvimento do sentimento e, por conseguinte, da ação ética preventiva e responsável ante os possíveis perigos e catástrofes.

Que elemento poderia mais eficazmente atrair, convencer e interpelar um agir preocupado com as consequências éticas para a vida de muitos, senão o recurso aos sentimentos?<sup>19</sup> O medo torna-se um expediente assaz utilizado e até eficaz, capaz de orientar ações, como assinala Jonas: “Em comparação com o bem e a necessidade próximos, é mais difícil dizer como o conhecimento eventual de algo mais afastado, partilhado por poucos, poderá influenciar a ação de muitos” (Jonas, 2006, p. 69). Este pronunciamento de Hans Jonas suscita uma indagação fundamental: de que maneira se pode comunicar, elucidar ou mesmo revelar que as ações de indivíduos particulares, ainda quando isoladas, podem influir nas ações de muitos?

O filósofo intenta demonstrar, com tal reflexão, que se configura um desafio. Um conhecimento de ações e comportamentos que afetam outrem e acarretam consequências em escala global apresenta-se como um formidável desafio: como propiciar que este conhecimento, até então restrito a poucos capazes de reflexão, possa suscitar a apreensão e mobilização de muitos, para que estes adquiram consciência de seus impactos em inúmeros outros seres? Na verdade, trata-se de fomentar a consciência de que os efeitos de ações particulares podem redundar em comprometimentos para a vida futura e para a existência de multidões, ou seja, que um único indivíduo pode causar danos a incontáveis outros e à vida em sua plenitude.

Diante da questão apresentada, uma estratégia pode servir como instrumento de conscientização. Que meio mais eficaz existe para alcançar a comoção ou mesmo uma mobilização individual ou coletiva que o reduto do medo? Destarte, a heurística do temor, além de suscitar questões que se entrelaçam com as críticas e as problemáticas concernentes a este recurso estratégico numa sociedade e em suas práticas sociais comuns, permite-nos reconhecer que se trata do mecanismo mais utilizado e considerado eficaz, porquanto atinge os sentimentos das pessoas e promove, pela comoção e pela

---

<sup>18</sup> Alguns autores preferem utilizar o termo “medo”, outros o termo “temor”, mas o significado tende a ser o mesmo quando a finalidade consiste em refletir antecipadamente acerca dos riscos e catástrofes que possam ser iminentes.

<sup>19</sup> Duarte considera a existência dos sentimentos e da sensibilidade humana na responsabilidade como um dispositivo de reconhecimento frente ao que se deve proteger (Cf. Duarte, 2020, p. 109) e ainda um indispensável potencial “[...] para a recepção apelativa do bem ético [...]” (Duarte, 2020, p. 111). Seria, pois, o estímulo para a ação ou o repensar das ações, o potencial de que o próprio agir necessita.

sensibilidade, os estímulos emotivos que condicionarão os comportamentos pessoais em suas relações interpessoais e de responsabilidade para com o planeta.

O conceito de medo pode ser compreendido como um princípio regulador para o próprio equilíbrio humano. Tal elemento manifesta-se na história da humanidade, em sua constituição, e constitui um dos fatores que permitem aos seres humanos adotarem determinados tipos de comportamentos diante de situações que apresentam perigo, a exemplo das precauções. Sève (2007, p. 11) elabora uma análise acerca dos tipos de medo: um que pertenceria mais ao passado, quando se refere ao receio da natureza e do sobrenatural, e outro que se relaciona diretamente com a reflexão de Hans Jonas relativamente a um temor que se impõe às inseguranças ocasionadas pelos avanços da técnica e da ciência.

O temor configura-se como um dos meios pelos quais se pode influenciar as pessoas de maneira muito mais eficaz que o reduto racional. É plausível que um discurso, uma mensagem ou um recurso de fundamentação racional, puramente intelectual e, por conseguinte, com expectativas semelhantes, não produza o mesmo efeito que adviria da utilização dos recursos possíveis que se amparam na causalidade do temor. O filósofo considera que, se a fundamentação racional não se constituir como ética imperativa para um agir, “se lhe ficarmos devendo uma resposta (mesmo incompleta), teremos pouco direito de falar de uma ética imperativa; poderemos, no máximo, confiar na força do convencimento dos nossos sentimentos” (Jonas, 2006, p. 69). Isto significa que um dos motivos que explicam tal recurso pode referir-se mais à confiança que se deposita nos sentimentos como sendo os estímulos que fazem as pessoas se sentirem partícipes em algo.

Nesse sentido, diversos meios e ambientes sociais têm recorrido a instrumentos que têm como propósito a utilização do temor para o fomento de uma nova postura. Campanhas sociais, recursos midiáticos como fotografias, vídeos ou propagandas que retratam o cenário agravante, bem como produções cinematográficas que, para além de tratarem de problemáticas atuais, antecipam os paradigmas de um futuro influenciado e guiado pela tecnologia, mensagens e vídeos para mobilizações, documentários, enfim — eis os meios atualmente emergentes e visivelmente recorrentes, quer por intermédio das redes sociais, quer por meio dos espaços que lidam com saúde pública, quer por meio das ações governamentais, e assim por diante. Cada um desses meios, “[...] descreve as situações futuras, não está separado da parte que se refere aos princípios fundamentais; ao contrário, ele está presente nesses próprios princípios, de modo heurístico” (Jonas,

2006, p. 70). Constituem, portanto, modalidades educativas que convergem para a comoção coletiva e novas formas de reação relativamente ao uso e desuso dos recursos que têm oferecido praticidade à vida, mas que podem comprometer a vida futura.

Hans Jonas concebe a heurística do temor como um percurso estratégico e exequível para conter o poder da técnica. Cumpre assinalar que não se estabelece aqui distinção entre temor e medo, compreendendo-os como sinônimos, tal qual procederam alguns escritores que traduziram a obra sobre a ética da responsabilidade de Hans Jonas — é o caso, por exemplo, da tradução que Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez elaboraram: “[...] na tradução do livro: *Princípio responsabilidade*, Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez optaram pela palavra medo” (Susin, 2017, p. 36). Por meio do temor, pode-se evitar o indesejável, optando por uma ação pautada na prudência e na responsabilidade ante o desenvolvimento tecnológico. O vocábulo “heurística”<sup>20</sup> relaciona-se à descoberta, à capacidade de buscar o funcionamento das coisas.

Na filosofia, o medo é associado à teoria filosófica de Thomas Hobbes. Segundo Hobbes (1993, p. 25), o medo constitui elemento primordial que faculta aos indivíduos a inserção na sociedade, precedendo inclusive a própria concepção da existência de um Estado que sobre eles exerça autoridade. Converte-se o medo em instrumento para assegurar a obediência civil e, quando concebido como recurso para a política, pode representar a manipulação conducente à redução da autonomia individual. A concepção de sociedade na filosofia hobbesiana sustenta que esta se origina do medo recíproco entre os homens. Hobbes diz que, “em razão do medo recíproco, julgamos necessário sair de tal estado e buscar aliados, a fim de que, se houver necessidade de guerra, esta não seja contra todos, nem desprovida de auxílios”. (Hobbes, 1983, p. 34). Acresce ainda, na concepção hobbesiana, que o medo não apenas figura como elemento que aproxima os homens, mas também, como condição do contrato social, apresenta-se como fator responsável pelas relações contratuais; o medo liga o homem à sociedade e edifica a vida civil.

Já na perspectiva de Hans Jonas, o medo não advém de experiências presentes, mas de sua antecipação. No decurso do segundo capítulo de sua obra sobre responsabilidade, Jonas (2006) apresenta, em um dos subtópicos, a heurística do medo como contributo ao conhecimento dos princípios. Teme-se o real não por havê-lo

---

<sup>20</sup> Segundo French (2009, p. 31), a heurística provém do termo grego *heurisko*, que se vincula à palavra “eureca” como símbolo de descoberta.

experimentado, mas pelos riscos previsíveis que se afiguram perceptíveis. Quanto à diferença entre Hobbes e Hans Jonas no que concerne à perspectiva sobre o medo, Frogneux elucida que “o medo em Hobbes é um mal experimentado e que deve ser limitado ou evitado, em Jonas ele constitui um método a ser escrupulosamente aplicado” (Frogneux, 2007, p. 193).

Conquanto não constitua um recurso fundamental, uma mensagem ou um discurso que tome o medo como causa, os sentimentos ou mesmo a emoção, pode produzir efeito mais célere do que um discurso meramente teórico. Quando só a consciência e o discurso teórico não forem capazes ou não bastarem para mover ações conscientes de um novo agir de uma ética responsável, Hans Jonas afirma que, “diante de ameaças iminentes, cujos efeitos ainda podem nos atingir, frequentemente o medo constitui o melhor substituto para a verdadeira virtude e a sabedoria” (Jonas, 2006, p. 65). E ainda alerta sobre tal meio de recorrer ao temor,

[...] não pode estar confiado à emoção; deve legitimar-se teoricamente a partir de um princípio inteligível. (Ou ainda: a crença, sobre a qual talvez se baseie em última instância todo saber de valor e suas exigências, deve ser uma crença muito bem refletida.) Daí a prioridade da questão dos princípios, cuja melhor resposta possível, independentemente do seu interesse teórico, tem importância prática em função da autoridade que suas decisões podem estabelecer no confronto de opiniões, e para a qual não basta mais a simples plausibilidade ou a evidência emocional de frases que afirmam que o futuro da humanidade e o do planeta devem tocar o nosso coração (Jonas, 2006, p. 69).

Por esta razão, cumpre direcionarmos para o exercício filosófico nos processos de ensino-aprendizagem. A heurística do temor observa-se em várias situações, desde a forma como lidamos com riscos e perigos em nosso cotidiano até como avaliamos ameaças globais, tais como mudanças climáticas, pandemias ou desastres naturais. A nossa mente tende a concentrar-se mais intensamente nas possibilidades negativas, porquanto, numa perspectiva evolutiva, a nossa sobrevivência dependia da identificação e do afastamento das ameaças potenciais.

Não obstante, essa propensão ao temor excessivo pode acarretar distorções no modo como avaliamos e ordenamos o porvir, resultando no exercício da futurologia — a especulação ou o prenúncio daquilo que ainda não se manifestou. Quando nos deixamos conduzir pelo medo e pela inquietude, corremos o risco de sucumbir a falácias cognitivas que obscurecem a nossa capacidade de discernir cenários verossímeis e de agir com lucidez.

A futurologia assenta na heurística do temor, pois, conquanto as possibilidades de catástrofes sejam mínimas, a dignidade e a fragilidade humanas são de tal magnitude que não nos é lícito arriscar. Essa visão apocalíptica, por um lado, pode contribuir, segundo Jonas, com a “busca de uma ética da responsabilidade a longo prazo, cuja presença ainda não se detecta no plano real, nos auxilia antes de tudo a previsão de uma deformação do homem, que nos revela aquilo que queremos preservar no conceito de homem” (Jonas, 2006, p. 70), para que pensemos, ainda que não de forma autêntica, mas pela previsibilidade do que possa acometer ao próprio homem, a sua identidade enquanto humanidade e os efeitos de suas ações.

Hans Jonas, ao discorrer acerca da heurística do temor, refere-se a este como percepção e reconhecimento daquilo que verdadeiramente importa. Conforme afirma o filósofo: “só sabemos o que está em jogo quando sabemos que isto ou aquilo está em jogo” (Jonas, 2006, p. 71). O temor diante das ações da humanidade e de seus efeitos técnicos e tecnológicos constitui o reconhecimento daquilo que efetivamente se encontra em risco, a saber, a existência futura da humanidade e do planeta. Uma ética fundamentada no princípio de um novo agir responsável somente produzirá efeito consistente se possibilitar ao agente um reconhecimento e um sentimento de pertencimento, com base nos seus sentidos e sentimentos, para o desenvolvimento de novas ações.

Cumpra ainda sobrelevar que “[...] o reconhecimento do *malum* é infinitamente mais fácil do que o do *bonum*, é mais imediato, mais urgente, bem menos exposto a diferenças de opinião; acima de tudo, ele não é procurado [...]” (Jonas, 2006, p. 71, grifos do autor). Desse modo, torna-se mais acessível que alguém evite o mal, reconhecendo-o com maior facilidade, do que busque ativamente o bem, o qual se manifestará como consequência da recusa do mal. Convém considerar que o mal ou os riscos apresentam maior probabilidade de ocorrência do que o imaginário progresso e as conquistas. Numa análise de possibilidades, afigura-se mais provável o malogro do que o êxito, sem que este sacrifique a vida e sua sustentabilidade. O sucesso pode constituir aquilo que atrai, mas representa muito mais aquilo que aprisiona, em vista de um poder de domínio e de suas dimensões (cf. Jonas, 2006, p. 43). Ademais, a humanidade inteira pode não conhecer, de maneira unívoca, o que deve ser feito, mas esta mesma humanidade dispõe do conhecimento daquilo que é mau e prejudicial à vida. A esse respeito, em associação com o temor, Jonas assevera: “Não duvidamos do mal quando com ele nos deparamos;

mas só temos certeza do bem, no mais das vezes, quando dele nos desviamos” (Jonas, 2006, p. 72).

Doravante, concernente à lógica do temor, cumpre assinalar que este pode, ainda como resultado adverso, minar a motivação e deixar a humanidade imobilizada diante dos desafios a que deve fazer face. Consoante aquilo que houvera sido anteriormente mencionado acerca da emoção em detrimento da solidez intelectual, racional ou teórica, quando se concentra unicamente no medo e nas possibilidades negativas, corre-se o risco de negligenciar oportunidades, soluções e possíveis consequências favoráveis. Para evitar tal inconveniência, impende buscar um equilíbrio entre o reconhecimento legítimo dos riscos e uma perspectiva realista acerca do porvir. Tal empresa consiste em lidar com os temores de modo consciente, examinar os indícios disponíveis e adotar um procedimento fundamentado em fatos. Faz-se necessário considerar tanto as possibilidades negativas quanto as positivas, ponderando as suas probabilidades e consequências com base em informações concretas e atualizadas. Além disso, mostra-se fundamental cultivar uma mentalidade de resiliência e adaptabilidade.

Ante o reconhecimento de que o futuro encerra incertezas e de que imprevistos podem sobrevir, cumpre estar preparado para enfrentar os desafios de maneira proativa e flexível. Tal disposição pode compreender o desenvolvimento de habilidades, a busca pelo conhecimento e a construção de redes de apoio, a fim de que se possam afrontar as possíveis adversidades de modo mais eficaz e refletir, mesmo sob a égide do temor, acerca dos sacrifícios de uma vida presente para a garantia de uma futura ou o inverso, conforme cogita Jonas (2006, p. 47).

A heurística do temor e a prática da futurologia estão intimamente interligadas, e compreender essa relação ajuda a entender como as percepções e decisões são influenciadas pelo medo e pela ansiedade em relação ao futuro. Quando se deixa governar pela heurística do temor, tende-se a superestimar a probabilidade de eventos negativos ocorrerem e a subestimar a capacidade de lidar com eles. Isso pode levar a um foco excessivo nas consequências negativas, enquanto se ignora ou minimiza os potenciais benefícios ou oportunidades.

A futurologia alicerçada no viés do receio propende a dilatar a visão de um porvir repleto de perigos e desafios, não raro extrapolando estatísticas e encaminhando-se para situações extremas e improváveis. Trata-se de uma concepção perene e inexoravelmente orientada pela “[...] ideia de que tal mundo adequado à habitação humana deva continuar a existir no futuro, habitado por uma humanidade digna desse nome (ideia tão convincente

e tão improvável como a assertiva de que a existência de um mundo é sempre melhor do que a existência de nenhum) [...]” (Jonas, 2006, p. 45). A esperança de que a vida em sua plenitude persista constitui o que nos impele a dela cuidar, levando em consideração os riscos decorrentes de nossas próprias ações.

Revela-se fundamental a adoção de uma mentalidade de resiliência, ressignificação, reflexão e responsabilidade perante os desafios que o futuro possa acarretar. Em vez de se ater exclusivamente àquilo que pode malograr ou haja resultado em insucesso, torna-se essencial a busca por oportunidades de aprendizado, a reavaliação das ações e a sua transformação em iniciativas coletivas e positivas, a partir da consciência apreendida como parte de um todo e, por conseguinte, do sentimento de pertencimento e responsabilidade. Esta disposição mental faculta que as adversidades sejam enfrentadas com flexibilidade e possibilita o descobrimento de soluções criativas para os problemas com os quais nos defrontamos. Importa recordar que nem todas as previsões ou projeções futuras devem ser descartadas como meros produtos da futurologia fundamentada no temor.

Eventos que outrora se manifestavam com rara frequência e carácter pontual, tais como as alterações climáticas, as pandemias ou outros desafios de escala global, convertem-se paulatinamente em ocorrências mais comuns e de maior impacto, as quais, por conseguinte, demandam uma análise rigorosa e um procedimento proativo. Não obstante a incontestável utilidade do receio na constituição de uma ética consciente e responsável, revela-se imperioso evitar a exacerbação do medo, quando esta possa redundar em reações desproporcionadas ou inadequadas. Em derradeira instância, o reconhecimento da heurística do temor e o exercício da futurologia, enquanto práticas filosóficas e formativas, propiciam ações de índole mais preventiva e equilibrada no tocante ao porvir.

Cumprir tomar decisões conscientes com fundamento em indícios fidedignos, considerar tanto os riscos quanto as possibilidades auspiciosas e cultivar uma mentalidade de resiliência e adaptabilidade. Na hipótese de os riscos se apresentarem como ignotos, assevera Jonas: “[...] o próprio desconhecimento das consequências últimas é motivo para uma contenção responsável” (Jonas, 2006, p. 63-64). Neste ponto, é oportuno acolher a interpretação que Nodari faz da heurística do temor na crítica e no aprimoramento filosófico em Hans Jonas: “A heurística do temor não se refere a algo paralisante ou patológico, mas a um temor que desperta para o pensamento e para a ação responsável” (Nodari, 2014, p. 81). Deste modo, torna-se possível afrontar o desconhecido com

confiança e esperança, diligenciando a edificação de um futuro mais auspicioso para a humanidade presente e para as gerações vindouras.

### **2.3 O dever para com o futuro**

O dever para com o futuro<sup>21</sup> é uma questão moral e ética que envolve a responsabilidade que cada um tem em relação às gerações futuras e ao bem-estar do planeta como um todo. O dever aqui é compreendido como uma resposta, individual ou coletiva, à garantia de um futuro para a vida daqueles que ainda vêm. Não se pode sacrificar o futuro pelas ilusões, prazeres e alegrias do presente (Jonas, 2006, p. 47), e a isso implica a responsabilidade entre aqueles que estão e podem pensar. De acordo com Jonas,

Em todas essas máximas, aquele que age e o “outro” de seu agir são partícipes de um presente comum. Os que vivem agora e os que de alguma forma têm trânsito comigo são os que têm alguma reivindicação sobre minha conduta, na medida em que esta os afete pelo fazer ou pelo omitir (Jonas, 2006, p. 36).

Entre aqueles que ainda hão de vir à existência e aqueles que já se encontram presentes, aos segundos cumpre o dever para com os primeiros. O futuro apresenta-se como consequência inexorável daquilo que se realiza no presente, podendo as ações revelar-se favoráveis ou desfavoráveis para a vida. Ademais, tendo em consideração que a geração futura, por ainda não existir, não dispõe da prerrogativa de manifestar o seu parecer, são os que vivem no tempo hodierno que, assim como exercem juízos, expendem valores, negam e opinam acerca das coisas, serão os responsáveis quanto às respostas de suas ações e às consequências para um futuro assegurado ou comprometido, bem como

---

<sup>21</sup> Reconhecer que a vida está ameaçada e que ela possui um valor em si não é, por si só, suficiente para garantir que o ser humano aja de forma ética e responsável, pensando nas consequências futuras. No entanto, isso serve como um alerta de que existe um problema sério e urgente, que recai diretamente sobre a responsabilidade de cada pessoa (Cf. Azevedo, 2011, p. 18). Isso significa que, independentemente de qual seja nossa ação sobre o mundo — seja ela positiva, negativa ou mesmo a omissão —, o simples fato de existirmos como seres que pensam, atribuem valores e intervêm na realidade nos torna responsáveis. Nossa falta de preocupação ou de mudança de hábitos não nos isenta dessa responsabilidade. Isso não nos coloca no centro da biosfera como no paradigma do antropocentrismo, mas, sim, no centro da responsabilidade, como aqueles que devem responder pelos seus atos e suas omissões e que traz ao amparo da responsabilidade “[...] todo o reino dos seres vivos” (Farias Jr., 2017, p. 102-103). Mesmo que não sejamos individualmente os causadores diretos de todos os impactos destrutivos à vida, somos, sim, responsáveis quando escolhemos não agir em defesa da vida e da preservação das condições que garantam sua continuidade no futuro.

para as suas condições políticas, educativas e sociais, matéria que será objeto de análise em momento ulterior desta investida acadêmica.

Ante o exposto, o dever para com o futuro traduz-se como um dever para com a vida e o direito de humanos e não humanos que não o podem reivindicar. É sob a égide deste raciocínio que Jonas pondera que, ao refletir acerca do direito de sacrificar o futuro pelo bem do presente, “[...] não temos esse direito; porque, ao contrário, temos um dever diante daquele que ainda não é nada e que não precisa existir como tal e que, seja como for, na condição de não-existente, não reivindica existência” (Jonas, 2006, p. 48). Jonas menciona, ademais, que, mesmo que se possa alegar que a distância ou diferença, porquanto uma vida futura não existe, e a vida presente é aquilo de que efetivamente se dispõe e, assim, possa contestá-lo: “O sacrifício do futuro em prol do presente não é logicamente mais refutável do que o sacrifício do presente a favor do futuro. A diferença reside apenas em que, num caso, a série prossegue o seu curso e, no outro, não” (Jonas, 2006, p. 47).<sup>22</sup> A vida, no segundo caso, seguirá o seu fluxo contínuo; no primeiro, não — o que configura uma responsabilidade política ainda mais acentuada, assunto de que tratará o capítulo subsequente.

Aqueles que executam as ações no tempo presente constituem, primordialmente, seres que se relacionam, consomem, produzem, destroem, manipulam, conspurcam e descartam, afetando não somente o presente, mas também o porvir. Na concepção de Hans Jonas, este agir, no âmbito da ética da responsabilidade, apresenta-se como dever, como imperativo, porquanto, na qualidade de dever, “[...] nosso imperativo se estende em direção a um previsível futuro concreto, que se constitui a dimensão inacabada de nossa responsabilidade” (Jonas, 2006, p. 49). Um imperativo que tenha por divisa a garantia de uma vida futura significa, por conseguinte, evidenciar que as ações presentes engendram consequências no futuro, e que se deve, portanto, agir de modo consciente e sustentável, tendo em consideração o legado que será transmitido às gerações vindouras.

No que concerne ao dever, Hans Jonas reformula o imperativo categórico kantiano. Depois de haver avaliado as éticas precedentes como insuficientes para responder aos novos paradigmas apresentados pela modernidade, visto direcionarem-se

---

<sup>22</sup> Jonas retoma a questão da ontologia ampliando a dimensão do dever sob a máxima de existir vida futura, sendo essa se contestada, ao menos mais aceitável que a sua negação, inclusive considerando a pertinência de uma ontologia do porquê existir algo em vez do nada frente ao niilismo e os valores necessários para bem considerar a existência (Cf. Jonas, 2006, p. 102-103). Importa saber que isso se trata se repensar o próprio dever-ser, a própria finalidade como algo que possui valor em si mesmo para o qual exista e deva existir (Cf. Azevedo, 2011, p. 13).

preponderantemente ao presente, em ações de imediatidade, impõe-se uma ressalva quanto à validade dessas éticas pretéritas, cujos valores permanecem pertinentes e indispensáveis: “[...] as antigas prescrições da ética ‘do próximo’ — as prescrições da justiça, da misericórdia, da honradez etc. — ainda são válidas, em sua imediatidade íntima, para a esfera mais próxima, cotidiana, da interação humana” (Jonas, 2006, p. 39). Tais preceitos carecem apenas de reformulação, a fim de atender às urgências e problemáticas que, em seus contextos originais, não se afiguravam tão prementes, pois a questão do futuro não era objeto de reflexão. Ao converter o imperativo categórico à ética da responsabilidade, Jonas pondera:

Um imperativo adequado ao novo tipo de agir humano e voltado para o novo tipo de sujeito atuante deveria ser mais ou menos assim: “Aja de modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra”; ou, expresso negativamente: “Aja de modo que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida”; ou, simplesmente: “Não ponha em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra”; ou, em um uso novamente positivo: “Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer” (Jonas, 2006, p. 47).

O agir é um dever como princípio responsável em relação aos recursos naturais, ao meio ambiente e à vida ao redor. Tal implica que se tomem decisões fundamentadas e éticas, as quais não apenas atendam às necessidades presentes, mas também assegurem a qualidade de vida e a sustentabilidade para as gerações vindouras. A avaliação do dever para com o futuro inicia-se com o reconhecimento de que se habita um mundo finito, com limitações ecológicas e recursos escassos.

A exploração desenfreada e irresponsável dos recursos naturais pode conduzir à degradação do ambiente, ao esgotamento de recursos essenciais e a um desequilíbrio ecológico que prejudica não apenas as gerações futuras, mas também a humanidade atual. A responsabilidade relativamente ao futuro estende-se igualmente às questões sociais e econômicas. Deve-se procurar a justiça social e a equidade a fim de que as próximas gerações tenham igualdade de oportunidades e acesso a recursos fundamentais, tais como educação, saúde e emprego digno. Isto implica que se adotem políticas e práticas que promovam a inclusão, a igualdade entre gêneros, a diversidade e o fomento do bem-estar de todos.

Ademais, o dever para com o futuro requer uma mudança de paradigma nas escolhas de consumo e no estilo de vida. É manifesta a necessidade de repensar os hábitos

e comportamentos, de modo que se reduza o consumo excessivo, que se promova a reciclagem e a reutilização, que se dê respaldo à agricultura sustentável e que se opte por energias renováveis. Estas ações individuais podem produzir um impacto significativo quando adotadas coletivamente, com contribuição para a preservação do ambiente e para a construção de um futuro mais sustentável.

O dever para com o futuro exige um compromisso ininterrupto e ação coletiva. Tal implica que se mobilizem governos, empresas e comunidades para a adoção de políticas e práticas sustentáveis, para o investimento em tecnologias limpas e para a colaboração em projetos de preservação ambiental. Cada qual tem a responsabilidade de utilizar a sua influência e a sua voz a fim de que defenda a sustentabilidade e a fim de que assegure um futuro mais promissor para todos.

Trata-se, outrossim, de uma perspectiva que conduz o indivíduo a considerar as implicações das ações a longo prazo. É uma postura que transcende a perspectiva imediata e que procura preservar o bem-estar das gerações futuras, com o reconhecimento de que as escolhas e os comportamentos produzem consequências que se estendem para além da própria existência. Uma das principais motivações para assumir o dever para com o futuro reside na reflexão acerca do mundo que se deseja para as próximas gerações.

Espera-se que aqueles que virão posteriormente habitem um mundo melhor, um mundo no qual a qualidade de vida, a sustentabilidade e a justiça social sejam valores fundamentais. Esta perspectiva pode inspirar os homens a adotarem medidas proativas que promovam a conservação dos recursos naturais, a proteção do ambiente e a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Ao reconhecer o dever para com o futuro, os indivíduos podem também tornar-se mais conscientes de que as mudanças que desejam ver no mundo não ocorrerão subitamente.

As ações individuais e coletivas afiguram-se fundamentais para a edificação de um futuro mais auspicioso, mas cumpre que estejam preparadas para um compromisso ininterrupto e para doses imensuráveis de paciência. As mudanças sistêmicas e as transformações sociais requerem tempo, diligência e empenho constante. Uma perspectiva orientada para o dever para com o futuro conduz o indivíduo a repensar as práticas e os hábitos quotidianos. Tal poderá traduzir-se desde a redução do consumo de plástico até à opção por produtos sustentáveis, desde o respaldo a iniciativas de preservação ambiental, como o reflorestamento e as energias renováveis, até ao fomento da reflexão acerca do impacto das suas ações. Compreende, outrossim, a luta por políticas públicas que promovam a sustentabilidade e a justiça social, a pressão exercida nas

empresas para que adotem práticas mais responsáveis e a participação ativa em movimentos sociais dirigidos para a construção de um mundo mais equitativo.

Além disso, uma mentalidade orientada para o dever para com o futuro pode ajudar a desenvolver uma relação mais saudável e harmoniosa com a natureza. Reconhece-se a interconectividade de todos os seres vivos e a importância de proteger e preservar a biodiversidade, os ecossistemas e o equilíbrio ambiental. Trata-se de um procedimento que valoriza a sustentabilidade e a coexistência responsável com todas as formas de vida no planeta.

Um procedimento orientado para o dever para com o futuro também reconhece que as desigualdades sociais e econômicas afetam não apenas o presente, mas também o futuro das comunidades e sociedades. Por conseguinte, afigura-se fundamental que se procurem soluções que tratem das questões basilares da desigualdade de acesso a recursos essenciais, tais como água, alimentação, habitação e educação, a fim de que se garanta que as gerações futuras tenham oportunidades justas e equitativas de desenvolvimento.

O dever para com o futuro não constitui uma responsabilidade exclusiva de governos ou organizações. Cada qual, na qualidade de indivíduo, possui o poder de produzir um impacto benéfico. Ao adotar a mentalidade do dever para com o futuro, todas as pessoas convertem-se em agentes de mudança e comprometem-se a agir de maneira responsável e sustentável em todos os domínios da vida. Em última análise, o dever para com o futuro desafia os indivíduos a refletirem e a agirem para além do interesse pessoal imediato. Esta perspectiva impele-os a tornarem-se cidadãos globais conscientes, os quais trabalham em prol de um mundo melhor e mais sustentável para as gerações presentes e futuras. Trata-se de um apelo à ação, um memento de que cada escolha que se realiza hodiernamente encerra o potencial de moldar o futuro que se pretende legar.

Afigura-se possível iniciar o cumprimento desse dever por meio de práticas de consumo consciente. Tal envolve que se questionem os hábitos de compra e que se opte por produtos e serviços que sejam produzidos de forma sustentável, que tenham um menor impacto ambiental e que contribuam para a promoção da justiça social. Significa que se escolham produtos locais e orgânicos sempre que possível, que se reduza o desperdício e que se busquem opções.

Ademais, o dever para com o futuro implica que se promova a conservação dos recursos naturais. Tal inclui a proteção e a recuperação de ecossistemas, a preservação da biodiversidade e a consciencialização acerca da importância de se manter um equilíbrio ecológico saudável. É sugestivo que se pense em iniciativas de reflorestamento, de

conservação de habitats e de recuperação de áreas degradadas, bem como em ações que visem a economia de energia e água, e a reciclagem de materiais reutilizáveis.

Não se pode olvidar também a magna importância de promover a sustentabilidade nas atividades quotidianas. Isto significa que se adotem práticas sustentáveis nos locais de trabalho, seja mediante a diminuição do uso de plástico, seja mediante a implementação de programas de reciclagem e de redução de resíduos, seja mediante o respaldo a iniciativas de responsabilidade social corporativa, seja mediante o fomento de uma cultura de cuidado com o ambiente entre os colaboradores.

Para que se cumpra o dever para com o futuro, afigura-se fundamental também que se fortaleça a educação e a consciencialização acerca destas questões. Urge que se invista em programas educacionais que abordem a importância da sustentabilidade e do respeito ao ambiente, desde os primeiros anos de vida. A educação ambiental pode inspirar as gerações vindouras a converterem-se em cidadãos empenhados e responsáveis, os quais estejam preparados para enfrentar os desafios do futuro de forma sustentável.

Ademais, para que se logre o cumprimento cabal desse dever inexorável, mister se faz que se promovam ações de foro coletivo, as quais concitem o envolvimento da sociedade em sua múltipla totalidade. Tal empreendimento reclama uma cooperação profícua entre instâncias governamentais, entidades não governamentais, corporações empresariais e indivíduos que compartilhem tão elevado ideal. Afigura-se imperioso que se labore conjuntamente para a elaboração de políticas públicas que fomentem a sustentabilidade, para o desenvolvimento de tecnologias que não atentem contra a pureza ambiental e para o investimento em projetos que redundem em benefícios para a humanidade no presente e no porvir.

Este dever, ou compromisso de natureza ética e moral para com a vida em sua totalidade, manifesta-se como um apelo à ação responsável e sustentável em todos os âmbitos da existência humana. Compreende a consciência de que os atos engendram consequências e de que podem inscrever uma diferença significativa no mundo, tornando-o um lugar mais propício para as gerações vindouras. Constitui um compromisso perene e uma oportunidade singular para que se contribua para a edificação de um futuro mais sustentável, equitativo e próspero para todos os seres que participam do grande concerto da vida.

### 3

#### *A responsabilidade como prática*

Uma atitude de responsabilidade torna-se imprescindível diante das insurgências comportamentais e ações humanas, as quais se acham influenciadas pela ideologia do progresso, pelo domínio sobre a natureza e pelos incontrolláveis avanços tecnológicos. Após reflexão acerca do cerne das ideias de Hans Jonas quanto às críticas para o repensar de uma nova ética, cumpre agora tratar das dimensões da responsabilidade em seus múltiplos aspectos. A responsabilidade pode ser concebida como resposta a novos problemas. Os novos desafios que surgiram como consequências das práticas humanas ao longo da modernidade até o presente, no que concerne ao uso do poder, à apropriação da natureza e aos seus mais evidentes e negativos efeitos, dentre tantos outros impactos que se podem sentir no fluxo crescente dos resultados durante o desenvolvimento dessas práticas, evidenciaram a pertinência de se buscar a causa, não para encontrar culpados, mas para repensar práticas responsáveis que sejam reconhecidas pelo sujeito ou por vários sujeitos que as executam.

Este capítulo trata das dimensões da responsabilidade, concebendo-a a partir dos espaços sociais que o sujeito ocupa e a que responde com ações, sentimentos e decisões interferentes na vida de seus semelhantes e de tantos outros seres que integram a diversidade existente no planeta. O texto traz reflexões de Hans Jonas e de outros autores que pesquisam a responsabilidade diante de outros conceitos relativos à natureza e ao seu cuidado, bem como aos diversos âmbitos sociais de que ela participa. Dessa forma, o capítulo distribui-se entre “Responsabilidade política”, a qual configura tanto os aspectos concernentes àquele ou àquela que governa, quanto a política enquanto exercício e dever coletivo; a “Responsabilidade econômica”, na qual se apresentam práticas humanas econômicas atinentes à forma pela qual os indivíduos e a sociedade têm respondido à natureza e a todas as vidas, o capitalismo<sup>23</sup> como desencadeador de ações consumistas que têm afetado a garantia de uma vida sustentável, ética e equilibrada; e, por fim,

---

<sup>23</sup> Uma ressalva concernente a esse tipo de modelo político e econômico exige adiantarmos que não se examinará minuciosamente neste estudo a crítica que Hans Jonas desenvolve entre o capitalismo e o socialismo. Pretende-se tão-somente discorrer acerca das práticas capitalistas em sentido político e social, bem como a respeito da perspectiva de consumo que tem influenciado cenários de degradação social e planetária, conceito apresentado na obra *Educar para a sustentabilidade* (2008), em que Moacir Gadotti propõe empreender práticas de consenso e valores para uma vida justa e sustentável de todo o planeta e dos seres que nele habitam.

“Responsabilidade educativa”, na qual se discorrem os pensamentos de Hans Jonas<sup>24</sup> e de pesquisadores em educação, cujos excertos fornecem elementos de convergência à responsabilidade na educação, a partir da responsabilidade parental, início de toda educação, de tal modo que se traduz como uma educação que em si já apresenta a identidade responsável, para então resultar em seu viés formal, aquele que envolve o ensino e a aprendizagem.

### **3.1. Responsabilidade política**

Nos textos de *O Princípio da Responsabilidade e Técnica, Medicina e Ética*, pelas reflexões de Jonas, percebe-se, para além dos impactos evidentes, que a “[...] natureza modificada do agir humano também impõe uma modificação na ética” (Jonas, 2006, p. 29); trata-se de uma ética inovadora que transcende a ética clássica, porquanto as respostas desta não conseguem corresponder às insurgências e necessidades que modificaram não só os agravantes efeitos do indivíduo na natureza ou os aparatos novos da técnica, mas ainda a sua própria imagem enquanto ser de ação. Uma das razões que explicam o fato de a ética antiga não mais servir eficazmente aos problemas cotidianos justifica-se por ela servir ao presente e aos seus efeitos vistos em curto prazo. Jonas reconhece que as consequências das ações humanas se estendem para além do presente e, por isso, impactam o futuro da geração tanto atual quanto vindoura e, evidentemente, do próprio planeta. Diante desse quadro, a ética da responsabilidade faz-se mais pertinente que nunca.

Dessa forma, a responsabilidade estende-se para além do que era para alguns filósofos anteriores ao judeu-alemão, isto é, para além da simples compreensão de causalidade. A nova construção ética “[...] retira a responsabilidade do âmbito [...] da mera *imputabilidade* da ação e a eleva à ideia de *previsibilidade*, cujo horizonte é o futuro, o não feito, o que pode ou não deve ser realizado” (Oliveira, 2023, p. 84, grifos do autor).

---

<sup>24</sup> Conquanto não seja um exímio pesquisador em educação nem mesmo considerado um filósofo da educação, Jonas oferece elementos de grande valia para o campo educacional, seja pela “Pedagogia da catástrofe” (Oliveira, 2023, p. 88), termo aplicado à ideia de educar entre a percepção das ameaças dos acontecimentos catastróficos cf. Hartog (2021, p. 15) e o sentimento da catástrofe diante do que se percebe cf. Adorno (2020, p. 51), seja pelos novos valores, tão emergentes quanto necessários (cf. Jonas, 2006), que podem ser repensados e formulados para um novo agir que tenha a responsabilidade e a frugalidade como vias para a garantia da vida futura Jonas (2013). Ademais, o caráter pedagógico da filosofia de Hans Jonas culmina na heurística do temor e na futurologia, a fim de que se eduque e conscientize a partir da sensibilização, matéria que será tratada de forma mais precisa no quarto capítulo.

Enfatiza-se que a responsabilidade não se restringe à obediência a regras ou a normas preestabelecidas nem somente corresponde à procura de culpados ou à resposta aos afazeres necessários.

Em vez disso, pensar na ética da responsabilidade é pensar na exigência de uma atitude que se faz proativa e antecipatória, o que implica levar em consideração as possíveis consequências das ações no futuro longínquo. Essa ética convoca a uma nova postura que demanda um olhar abrangente não para si ou apenas para os indivíduos, mas também para o meio ambiente e para as gerações vindouras. A própria ecologia, área de destaque frente aos efeitos ambientais, tem reconhecido,

por meio de seus efeitos, ela [ecologia] nos revela que a natureza da ação humana foi modificada *de facto*, e que um objeto de ordem inteiramente nova, nada menos do que a biosfera inteira do planeta, acresceu-se àquilo pelo qual temos de ser responsáveis, por sobre ela detemos poder (Jonas, 2006, p. 39, grifo do autor).

A natureza, em suas mais notórias manifestações, tem assinalado a urgência de novos hábitos. Poder-se-ia, neste passo, aduzir um contraponto: como se haveria de auscultar algum clamor daquilo que não tem nem vontade nem sabedoria? Para pensar assim, é preciso pressupor que “o que não possui nem vontade nem sabedoria e é indiferente a si mesmo não inspira respeito algum” (Jonas, 2017, p. 123) e que “se a natureza nada sanciona, então ela permite tudo” (Jonas, 2017, p. 123). Tal é a lógica da modernidade, tal é o pensamento pelo poder. Mas se aparentemente esse argumento é o recorrente e a natureza seja vista dessa maneira, pois “a implicação que isso tem para o comércio ativo do homem com uma multiplicidade nivelada é óbvia” (Jonas, 2017, p. 123), trata-se de uma implicação de suas ações variáveis e destrutivas.

Essa noção de concebê-la como um mero objeto que, por não ter voz, tudo permite, apenas denota ainda mais a responsabilidade. Recai, pois, esta responsabilidade sobre o homem, porquanto, mesmo considerando a natureza como desprovida de vontade, um objeto como outro qualquer que esteja a serviço do indivíduo, “[...] o homem fica como o único sujeito e a única vontade” (Jonas, 2017, p. 124). Apesar dessa consideração, não se trata de uma visão pessimista do filósofo, mas antes de considerar a existência dessas variáveis, conquanto refutáveis contradições, a saber, argumentos como esses que tendem a negar a necessidade de uma responsabilidade para com a natureza.

A utopia tecnológica, ao negar o passado e reduzir a natureza à utilidade humana, expressa uma esperança imprudente e, conseqüentemente irresponsável. A concepção

segundo a qual a natureza está a serviço do ser humano e, por conseguinte, constitui direito deste dela usufruir conforme seu arbítrio, figura entre os discursos que o progresso profere sob a égide da ideia de melhorismo<sup>25</sup>. Há, nesse contexto, uma negação de tudo quanto lhe precede, em favor de algo supostamente superior, sempre melhor, o que, em última análise, significa que “negar o passado torna-se, assim, parte central do impulso reformatório que mobiliza a atitude melhorista. É por isso que Jonas assume a ideia como um dos pontos centrais de sua crítica à esperança que mobiliza a utopia tecnológica [...]” (Oliveira, 2023, p. 142). Deste modo também se negam os valores ou se subvertem; igualmente, não se pode auscultar nem reconhecer qualquer necessidade ou importância para além da utilidade da vida extra-humana, a saber, da própria natureza.

A técnica moderna e a subversão dos valores, ao fim, conduzem à desvalorização da natureza. Em seu artigo, Viana elabora uma reflexão acerca daquilo que se encontra na balança do agir humano e que oculta ou mesmo ignora a responsabilidade. Este proceder acaba por negar a natureza, com ela toda vida extra-humana, sua existência e a continuação de seu fluxo.

[...] a técnica moderna está enraizada num duplo movimento: de um lado, o de *potencialização do Sujeito*; de outro, o de *desvalorização da Natureza*. Essa concepção original, aliada ao progresso tecnológico levou a humanidade a enfrentar hoje a mais grave de suas crises: a *crise ecológica* (Viana, 2010, p. 106-107, grifos do autor).

Um posicionamento ante a prudência. Hans Jonas não exclui a tecnologia, mas, diferente de seu colega Ernst Bloch, que pensara ser a técnica e a tecnologia a salvação da humanidade, e, assim, uma ressignificação do trabalho ao cargo das máquinas; o problema está no próprio sonho que não levou em conta as ações humanas e seus impactos decorrentes da potencialização do sujeito (cf. Viana, 2010, p. 106); mas ainda, não é pessimista o suficiente para que considere a técnica e tecnologia um princípio desespero como o fez Günther Anders. “Hans Jonas introduz uma visão mediadora entre G. Anders e E. Bloch. A técnica não deve implicar uma esperança utópica, nem um desespero pessimista, mas uma *responsabilidade realista*” (Viana, 2010, p. 109, grifos do autor). Essa responsabilidade é a alternativa ideal para enfrentar os desafios novos e possíveis que surjam.

---

<sup>25</sup> Jonas apresenta o termo como referência à ideologia da aposta, do progresso sem a consideração dos riscos e consequências (cf. Jonas, 2006, p. 85).

Uma utopia da esperança em favor de um progresso sem fim. Hans Jonas se mostra como cético diante da utopia da esperança apresentada por Ernst Bloch, isso porque todo o arcabouço do progresso não leva em consideração as ações que o homem tem tomado, suas consequências não parecem calcular os efeitos negativos à vida futura intra-humana e extra-humana. Importa salientar que o cerne do problema não reside na tecnologia propriamente dita, mas nas ações imprudentes e numa visão de bem-estar que transcende as condições efetivas (cf. Jonas, 2006, p. 343). Além de se apresentar como um sonho distanciado da realidade concreta, Hans Jonas manifesta seu ceticismo relativamente à utopia, pois

[...] a utopia tem o poder de confirmar as ações do presente, das quais brotam as consequências futuras e, além disso, dado que ela está amparada em uma esperança futura, sempre desenha positivamente o futuro. Em outras palavras, se imagino o futuro como algo sempre bom, isso quer dizer que as ações do presente não precisam de avaliação ética, dado que, por si mesmas, conduziriam o ser humano para uma situação utopicamente desejável. A utopia confirma a ação do presente e anula a necessidade da ética, portanto (Oliveira, 2023, p. 83).

Um apelo silencioso, conquanto eloquente, emitido pelas consequências já tangíveis e reais exige ser auscultado com máxima solicitude. Se, por um lado, subsiste esse argumento que tende à negação da natureza, Hans Jonas desvela-nos que se trata de “[...] um apelo mudo pela preservação de sua integridade parece escapar da plenitude ameaçada do mundo vital. Devemos ouvi-lo, reconhecer sua exigência como obrigatória [...]” (Jonas, 2006, p. 42). Cabe, neste passo, lembrar o que Hans Jonas delineia ao longo de sua obra acerca da ontologia, sem recorrer a ideais que transcendam aqueles que conferem unicamente ao indivíduo as causas e as respostas que este pode proporcionar mediante seus hábitos. Para tal empreendimento, Hans Jonas evoca a interrogação filosófica de Leibniz quando indaga: *Por que há algo em vez do nada?*<sup>26</sup> E, destarte, medita que existe uma objetividade para a qual aponta o facto de existir uma natureza e uma vida que se renova, o que explica, per se, essa obrigatoriedade de dever continuar a existir.

Tal concepção expõe, com ainda maior nitidez, a imprescindível responsabilidade dos atos do ser humano, esse que é o sujeito e age sobre a natureza, e não o contrário, de

---

<sup>26</sup> De acordo com Giacoia Jr em um vídeo em que apresenta sobre a ética da responsabilidade, ao retomar a pergunta de Leibniz, Jonas está colocando em questão a metafísica até então abandonada pelos modernos, e propondo uma nova forma de pensar a ontologia, substituindo o sujeito de dominador para administrador e, portanto, responsável para com a vida que não se restringe à vida humana, mas as suas diversas manifestações (Cf. Café Filosófico CPFL, 2017).

tal forma que a manipula. O ser humano é aquele que delibera valores, julgamentos e ações sobre o meio em que vive e sobre os outros com quem convive. Ele, sim, tem e vê maldade ou bondade em seus próprios atos ou nos atos dos outros, reconhecendo-os como tais, pois “[...] não há, inclusive, ‘bem’ ou ‘mal’ na natureza, mas apenas aquilo que precisa ser e, conseqüentemente, é” (Jonas, 2017, p. 121). O julgamento, a atribuição de valores, o domínio e, principalmente, as ações que arruínam o meio são provenientes do ser racional, o que clama por responsabilidade ao ser humano; como elucida Farias Jr.,

[...] o ser humano, até onde sabemos, é o único capaz de se perguntar por esses propósitos, de interferir radicalmente na existência de seus semelhantes e de todo o restante de seres vivos, e, nesse sentido, também o único que pode ser responsabilizado por tais intervenções (Farias Jr., 2020, p. 97).

Dessa maneira, a responsabilidade que Jonas evoca configura-se como uma prática de intervenção transmutada e imbuída do propósito de assegurar a existência da vida em sua totalidade. Tal prática manifesta-se desde as deliberações cotidianas do indivíduo até as políticas públicas em escala planetária. No âmbito individual, essa prática pode ser apreendida como a adoção de uma postura reflexiva acerca das conseqüências do agir, em que se consideram os possíveis impactos no tempo e no espaço; em seguida, a tomada de decisões que não tenha em mira apenas o bem-estar próprio, mas contemple primeiramente o bem-estar coletivo e, por conseguinte, a inclusão do indivíduo nesse todo orgânico; isso compreende abdições no presente em favor do bem comum e das gerações vindouras;

[...] não existe nenhuma contradição em si na ideia de que a humanidade cesse de existir, e dessa forma também nenhuma contradição em si na ideia de que a felicidade das gerações presentes e seguintes possa ser paga com a infelicidade ou mesmo com a não-existência de gerações pósteras [...] (Jonas, 2006, p. 47).<sup>27</sup>

Sacrifícios presentes pela garantia futura. Conquanto se conjure a existência de uma vida presente, porquanto esta é a evidente, e se aposte em vidas futuras, das quais

---

<sup>27</sup> Em Hans Jonas, a relação entre felicidade, sacrifício e ontologia se articula a partir de uma ética da responsabilidade que transcende o presente e o individual. A felicidade, nesse contexto, não pode ser pensada apenas como satisfação imediata ou realização pessoal, mas como um estado vinculado à preservação das condições de existência da vida. Ontologicamente, a existência humana não é isolada, mas parte de uma cadeia de ser que inclui as futuras gerações, o que outrora mencionamos em nota e Hans Jonas afirma ao longo sua obra *Princípio Vida: Fundamentos para uma Biologia Filosófica* (Cf. Jonas, 2004, p. 97), cuja possibilidade de existir depende das escolhas feitas hoje. Desse modo, entendemos que a felicidade ética se sustenta na responsabilidade intergeracional, onde inclusive o bem-estar dos que ainda não nasceram condiciona as ações morais do presente.

não se tem certeza, o problema consiste precisamente em sacrificar a vida presente, por meio de ações desmedidas e imprudentes, o que tende a comprometer a existência dessas vidas vindouras em toda a sua plenitude. Muitos indícios se apresentam de que os investimentos técnicos e tecnológicos, executados sem a devida reflexão, poderão produzir resultados extremamente deletérios para as gerações futuras. A felicidade das gerações vindouras depende grandemente do mundo que se constrói no presente, ainda que isto signifique experimentar infelicidade atual. Esta, não obstante, constitui a alternativa mais adequada.

Responsabilidade transcende o mero cumprimento do dever. Configura-se como uma ação consciente que permeia todos os elementos da vida, do plano individual ao coletivo, este último com importância máxima. Implica o reconhecimento do dever e a assunção do compromisso de agir de maneira ética e justa, bem como a assunção das consequências dos próprios atos. Em um mundo assolado por desafios decorrentes dos avanços e inventos tecnológicos, das alterações climáticas e da desigualdade socioeconômica, a responsabilidade adquire relevância ainda maior. Ademais, a questão concernente à existência ou à inexistência da vida futura, à sua felicidade ou à sua infelicidade, torna ainda mais crucial que cada pessoa assuma a sua função na construção e na implementação da responsabilidade como prática.

Jonas reformulou o imperativo de Kant e conferiu-lhe uma nova perspectiva, a qual não mais se cinge apenas ao presente e à vida humana, mas dirige-se igualmente à vida futura e não humana. No exercício de seu livre-arbítrio, qualquer pessoa pode contestar a necessidade de preocupação com a vida daqueles que ainda virão; dir-se-ia: “Desejo o bem do presente ainda que isto acarrete o sacrifício do bem futuro”. Existe, não obstante, uma advertência de que esse “[...] novo imperativo estabelece que podemos arriscar a nossa própria vida, mas não a da humanidade [...]” (Jonas, 2006, p. 48). Para a garantia da vida, para seu sustento e suas condições, afigura-se mais valioso assegurar o futuro, embora isto exija sacrifícios no presente; nisto consiste a contenção das ações imprudentes atuais.

Responsabilidade, um agir atento no mundo. Farias Júnior, em sua tese de doutoramento, apresenta reflexões a partir de dados indicativos da gravidade dos problemas emergentes: “[...] a ciência e a tecnologia modernas trouxeram inúmeros ganhos, assim como perdas; hoje, precipuamente, elas nos oferecem matérias acerca dos caminhos que desejamos trilhar enquanto humanidade e dos perigos concernentes às

escolhas que fazemos continuamente” (Farias Jr., 2020, p. 5). Desta maneira, demonstra Farias que

A ‘Advertência dos Cientistas do Mundo à Humanidade’ assinada originalmente por mais de 1500 cientistas em 1992, entre eles a maioria dos então laureados com o Prêmio Nobel nas ciências, e atualizada em 2016, assevera que 25 anos depois do primeiro manifesto, os riscos que corremos de nos autodestruirmos aumentaram e que, dentre as medidas sugeridas na última década do século passado, apenas os danos causados à camada de ozônio foram estabilizados, ao passo que a maioria dos problemas em questão aumentaram drasticamente (Farias Jr., 2020, p. 5).

Dessa maneira, tais estudos, os quais se multiplicam em consequência dos agravamentos socioambientais, demonstram com redobrada ênfase o quanto o ser humano não apenas interveio na natureza, mas modificou drástica e potencialmente as condições físicas e biológicas. Que as ações humanas afetaram negativamente a natureza, em decorrência dos impulsos imprudentes do próprio homem, isto já fora anteriormente examinado; cumpre agora buscar respostas ou alternativas de soluções, as quais principiam pela consciência e pelo sentimento de responsabilidade, elementos que suscitam novos hábitos para conter ou reduzir os problemas.

Uma responsabilidade comparativa. A responsabilidade equipara-se a tipos práticos, os quais provêm da natureza humana e das escolhas direcionadas aos fins públicos. Hans Jonas apresenta dois modelos em que consiste, com maior precisão, o dever pelo qual se exerce o cuidado, a resposta e a ação concernente a alguém e à vida de muitos outros para além do presente; o primeiro corresponde à responsabilidade parental, uma responsabilidade natural (Jonas, 2006, p. 170); o segundo, à responsabilidade política e artificial. A responsabilidade de tipo natural caracteriza-se como aquela que “[...] não depende de aprovação prévia, sendo irrevogável e não rescindível [...]” (Jonas, 2006, p. 170). O que o autor pretende evidenciar é que se trata de uma responsabilidade da qual não se pode prescindir nem que se pode delegar a outrem, visto que procede da própria natureza biológica.

A responsabilidade parental e política, possuem características responsáveis que se relacionam. Hans Jonas vislumbra na responsabilidade parental e na política aspectos que estão intimamente associados à ética da responsabilidade e por intermédio dela se tornam concernentes. Nestas duas modalidades há um elemento comum que se refere à imputação. Hans Jonas afirma que,

O agente deve responder por seus atos: ele é responsável por suas consequências e responderá por elas, se for o caso. Em primeira instância, isso deve ser compreendido do ponto de vista legal, não moral. Os danos causados devem ser reparados, ainda que a causa não tenha sido um ato mau e suas consequências não tenham sido nem previstas, nem desejadas. Basta que eu tenha sido a causa ativa (Jonas, 2006, p. 165).

A responsabilidade, a qual não se circunscreve à simples imputação, mas perpassa o caráter de resposta pelas ações, confere peso significativo aos fins. Tanto na responsabilidade parental quanto na política, sobressaem-se as obrigações pelas vidas que se confiam a outrem, com diferenças, características e afinidades mui específicas de cada uma, as quais o texto subsequentemente abordará nos tópicos vindouros. Este capítulo divide-se entre esta exposição acerca da responsabilidade como prática, a responsabilidade política, a responsabilidade econômica e a responsabilidade educativa.

Uma ideia fundamental para a estruturação e o funcionamento das sociedades é a responsabilidade política, a qual implica o dever dos cidadãos, dos governantes e das instituições (família, escola e sociedade) de tomarem decisões e agirem de forma que promovam o bem comum, a justiça e a sustentabilidade comprometida com a vida de maneira geral. Esta ideia pode ser examinada a partir de vários aspectos filosóficos e perspectivas éticas.

Na obra *Ética a Nicômaco* (2001), Aristóteles apresenta a compreensão de que o ser humano é um agente na pólis e para a pólis, bem como de que sua felicidade só pode ser alcançada nesse fim sociável. Esta clássica ideia foi retomada em muitos discursos quando se pretende falar ou discutir acerca da política enquanto meio, e igualmente acerca do dever político de cada indivíduo em função da cidadania. Diante de tal perspectiva, a capacidade de participar da vida política e viver em comunidade afigura-se essencial à natureza humana, e por meio dela se alcança a felicidade. Na obra em questão, Aristóteles menciona que “[...] é a virtude, e não a honra, a finalidade da vida política” (Aristóteles, 2001, p. 13). Isto ele afirma para enfatizar o que pensa sobre a política: além de exercício de governo, refere-se à ação dos sujeitos sobre a cidade e, mais precisamente ainda, aos efeitos dessa ação para a cidade.

No âmbito da responsabilidade política encontra-se a política administrativa ou governamental. Evidentemente, a dimensão política não se restringe a esse caráter de governo, mas, configurada a responsabilidade a esse tipo específico de função em sociedade, quem é eleito ou eleita “[...] assume a responsabilidade pela totalidade da vida da comunidade, por aquilo que costumamos chamar de bem público” (Jonas, 2006, p.

180). Eis uma grande marca de responsabilidade, visto que se traduz pelas escolhas que sejam feitas em vista dos fins públicos, o que incita a pensar criteriosa e criticamente acerca de quais escolhas e decisões foram feitas e quais deverão ser feitas, tendo em vista resultados melhores que tenham como propósito final a coisa pública.

Situações e contextos como guias para a representação pública. A noção de bem público passa pelo reconhecimento de que o “objeto da responsabilidade é a *res publica*, a coisa pública, que em uma república é potencialmente a coisa de todos [...]” (Jonas, 2006, p. 172). De tal maneira, aqueles e aquelas que se propõem a candidatar-se devem levar em consideração sobretudo esse caráter de responsabilidade em suas mãos e, mais ainda, o fato de que o motivo pelo qual foram eleitos ou eleitas tenha sido a crença de que as soluções para os problemas econômicos, sociais e particularmente de cunho socioambiental estariam sob sua consciência. Conforme cita Jonas, “[...] o perigo que ameaça a comunidade em paralelo à convicção de que ele sabe o caminho para a salvação (e pode conduzi-la) torna-se um forte incentivo para que o homem corajoso se candidate e assuma a responsabilidade” (Jonas, 2006, p. 172). São os problemas, as inseguranças, as insatisfações e principalmente o medo (em preocupação com o futuro) — por isso, perigo — que servem de incentivo para que as pessoas depositem nele ou nela toda a credibilidade e voto.

Esse tipo de responsabilidade política consiste em um compromisso ético e legal com o bem-estar da sociedade. Exige-se que os gestores públicos adotem uma postura diligente e considerem as iniciativas apresentadas. Diante disso, um gestor ou uma gestora deve tomar como um dos critérios a análise dos impactos sociais. Os projetos e as inovações devem ser avaliados com base no seu potencial de impactar a qualidade de vida da população, considerando fatores como a promoção da justiça social, a redução da desigualdade e o desenvolvimento sustentável — fatores próprios de responsabilidade legal, moral e administrativa, específicos para aqueles e aquelas que governam. Aos cidadãos e a seus futuros representantes cabe examinar cuidadosamente a viabilidade técnica, econômica e operacional das propostas, com o propósito de garantir que os recursos públicos sejam utilizados de forma eficaz e eficiente, e que os resultados desejados sejam alcançados mediante a otimização dos recursos.

É mister que a responsabilidade política leve em consideração aspectos para intervenções mais prudentes. Afigura-se possível elaborar uma análise acerca das ideias de Hans Jonas em torno da responsabilidade e constatar que existe uma crítica relativa às ações e uma convocação a iniciativas mais prudentes. As propostas, os projetos ou as

inovações devem passar por exames cuidadosos diante dos efeitos negativos potenciais, mantendo os riscos antes dos investimentos indiscriminados, com o intuito de atenuar os efeitos negativos e garantir a segurança do meio ambiente, dos direitos humanos e do bem-estar social de todos. A consulta pública deve ser garantida e os diferentes segmentos da sociedade devem ser considerados durante o processo transparente e participativo de avaliação de projetos e inovações. Dessa maneira, tornam-se cruciais os mecanismos criados de participação e escuta social, tais como a audiência pública, as consultas pela rede mundial de computadores, entre outros meios, úteis para validar decisões assertivas, cuidadosas e ponderadas. São medidas como essas que constituem meios necessários para que o governante possa julgar adequadamente suas iniciativas e investimentos. Ademais, reveste-se de importância que as propostas estejam alinhadas com as políticas e estratégias públicas atuais com o fito de prevenir mudanças arriscadas, provenientes do ideal individual, do interesse próprio ou do ambicioso e desmedido poder, bem como garantir a coerência da ação governamental com o interesse público.

Aquele ou aquela que se põe à frente de um governo, isto é, de uma administração pública que viabiliza a gestão do Estado e o bem comum, tem em suas mãos o futuro da cidade, do Estado ou do país; em suma, o futuro de tantas vidas para além das humanas. Para isso, Hans Jonas orienta que não lhe pode escapar da consciência o fato de que “[...] não se pode evitar que o meu agir afete o destino de outros; logo, arriscar aquilo que é meu significa sempre arriscar também algo que pertence a outro e acerca do qual, a rigor, não tenho nenhum direito” (Jonas, 2006, p. 84). Se no âmbito individual as ações do sujeito afetam o outro, bem mais a ação de um só governante afeta a vida de tantos outros e inclusive daqueles que não têm voz. Reveste-se de importância que seus projetos estejam diretamente relacionados e direcionados a um único fim, o qual, pelo menos no fazer próprio de quem governa, consiste no bem comum.

Aquele que conhece os riscos incorre em maior culpabilidade. Quem, ciente dos riscos de suas ações, decide não obstante executá-las, revela-se mais culpado do que aquele que procede sem consciência das consequências. Tal assertiva fundamenta-se em uma categoria de responsabilidade que vincula o grau de culpa ao entendimento prévio e à intencionalidade do agente, antes mesmo da execução do ato. Não se trata, aqui, de involuntariar a culpa pelo mal, conforme a compreensão socrática nos diálogos de

Mênon<sup>28</sup>; dirá Hans Jonas que, malgrado o peso do conhecimento neste contexto, a responsabilidade persiste, porquanto a culpa não se isenta.

Impõe-se a necessidade de conhecer os riscos e avaliar o que se vai arriscar para, então, abster-se da aposta temerária. Afigura-se plausível que, na ausência de consciência acerca das consequências das ações graves, prossigam os incentivos cujos resultados acarretam a degradação do meio ambiente, o desmatamento e, por conseguinte, a extinção da vida animal e a poluição em suas múltiplas dimensões. Contudo, como assevera Jonas (2006, p. 71), somente quando alcançamos ciência daquilo que está em jogo é que reconhecemos o que efetivamente periga.

Quem menos age terá menor responsabilidade pelas consequências — raciocínio que carece de lógica, porquanto não se concebem sujeitos cujas ações não afetem a outrem e ao meio circundante. Hans Jonas reflete acerca desta questão ao afirmar a impossibilidade de isenção de responsabilidade perante as ações; segundo o filósofo, não se podem evitar os efeitos que as ações do agente produzem sobre outras vidas. As ações comportam, pois, consequências positivas ou negativas na existência alheia, mesmo que o indivíduo agente alegue desconhecimento de sua parcela de culpa ou dos efeitos que produz.

Assim como a reflexão se configura enquanto atividade inerente ao pensamento, a responsabilidade manifesta-se como identidade daquele ou daquela que age. À semelhança da impossibilidade de se negar o pensamento, tampouco se pode refutar a ação, tenha ela por móbil as necessidades ou quaisquer outras motivações; o facto inelutável é que o indivíduo não logra eximir-se do agir e, conforme já se assinalou, as suas ações, mesmo as de mais singela natureza, repercutem na existência alheia. De modo particular, a responsabilidade política comporta, em seu âmago, uma responsabilidade pela vida de inúmeros outros e, ainda que o indivíduo invoque o desconhecimento — porventura numa tentativa de esquivar-se da responsabilidade — dir-nos-á Jonas: “[...] isso vale não só para a culpa que desconhecemos e cuja inevitabilidade devemos supor em geral, mas também para a culpa conhecida e previsível” (Jonas, 2006, p. 84). Eis um dos fundamentos que Jonas nos oferece para que tenhamos em clara consideração a gravidade e o poder ínsitos nas ações humanas.

---

<sup>28</sup> Em *Mênon*, de Platão, o mal é tratado como resultado da ignorância. Só se faz o mal por não conhecer o bem; ninguém escolhe o mal deliberadamente. (Platão, 2001, p. 41). Assim, Enquanto em *Mênon* o mal é fruto da ignorância e isenta de culpa, em Hans Jonas a responsabilidade é consciente, pois já se sabe que a vida é necessária e vulnerável; assim, causar dano não é mais erro inocente, mas falha ética.

A aposta do tudo ou nada configura um risco indigno de ser assumido. Impõe-se um questionamento acerca das medidas políticas que se adotam — e aqui não apenas no que respeita aos incentivos indiscriminados ao progresso, conforme já fora mencionado ao tratar das apostas, mas também no que concerne ao próprio fazer político. Interroga-se, pois: “Posso dispor da totalidade dos interesses dos outros?” (Jonas, 2006, p. 84), um dos subtítulos na obra capital de Jonas quando reflete sobre as apostas e os interesses individuais em face dos sociais. A resposta é uma que deve ressoar aos ouvidos e à consciência daquele que tem sob sua égide tantas vidas e, por conseguinte, responsabilidades mais abrangentes; responde Jonas,

[...] se poderia completar essa primeira resposta de uma forma precisa, afirmando que a aposta jamais poderia incluir a totalidade dos interesses dos outros, principalmente as suas vidas. Isso vale incondicionalmente quando busco meu interesse egoísta, em função da desproporção entre a parcialidade do interesse que persigo e a totalidade dos interesses dos outros, que ponho em risco (Jonas, 2006, p. 84).

Impõe-se notável cautela diante dos riscos que consideram os interesses, os fins e, sobremaneira, a vida dos demais. Múltiplas explicações se afiguram plausíveis para tal imperativo, dentre as quais sobressai aquela já anteriormente aduzida e elucidada pelo filósofo, ao asseverar que um dos perigos mais prementes consiste em antepor os interesses próprios ou em arriscar as vidas e, por extensão, os interesses alheios — um dos males que ensejam as grandes guerras, inimizades, sedições, iniquidades e iniquidades. Cogite-se, pois, a partir destas reflexões, o que pondera Jonas acerca desta modalidade de aposta: “O nosso princípio ético da aposta não admite essa possibilidade. Pois ele proíbe que nos arrisquemos por nada, impede que esse risco seja admitido em nossa escolha — em suma, proíbe a aposta do tudo ou nada nos assuntos da humanidade” (Jonas, 2006, p. 87). Ao estabelecer tal resposta prescrita pela ética da responsabilidade, Jonas assinala que a responsabilidade que se ocupa da vida, ao tratar dos interesses e assuntos concernentes à humanidade, versa essencialmente acerca da vida.

Eis por que determinados valores carecem de reexame à luz das novas urgências. Segundo Jonas, certos valores que outrora atendiam pronta e eficazmente já não ecoam com igual repercussão em suas respostas para as eventuais e iminentes necessidades que se manifestam no mundo (2013, p. 6); tal facto, entretanto, não implica em menor relevância ou invalidade para a vida, mormente quando podem ser reformulados ou revigorados com novas indumentárias. Pode-se evocar, a título de exemplo, a prudência, que se apresenta não mais como um valor para a vida imediata, mas diante dos desafios

que comprometem a continuidade desta e a sua plenitude; nesse sentido, a ética da responsabilidade implica reconhecer que, “Sob a ótica de tal responsabilidade, a prudência, virtude opcional em outras circunstâncias, torna-se o cerne do nosso agir moral. Mas em todas as discussões anteriores supusemos implicitamente, sem comprovação, que somos de modo geral responsáveis” (Jonas, 2006, p. 88). A prudência representa, com efeito, um valor e uma virtude do ser responsável.

A vida coletiva, humana e extra-humana e seu futuro importam mais que os interesses individuais. Hans Jonas não é tão otimista em relação às apostas que são feitas, pois o perigo consiste justamente no ato de se apostar, o que muitas vezes não se considera os possíveis resultados, mas apenas o ideal desejado, o sucesso; e, quanto a isso, “Não há nada melhor que o sucesso, e nada nos aprisiona mais que o sucesso. O que quer que pertença à plenitude do homem fica eclipsado em prestígio pela extensão de seu poder [...]” (Jonas, 2006, p. 43). O sucesso parece ser o tipo o resultado a que se busca sem levar em consideração os meios pelos quais se busca e como se busca alcançá-lo, caracteriza a aposta de tudo e de todos em nome de um ideal, o sucesso ou conquista.

Ao reconhecer que o agir humano tem experimentado profundas metamorfoses e, com ele, as insurgências que se manifestam contra a vida humana e extra-humana<sup>29</sup>, impõe-se uma reflexão pormenorizada acerca da representação dos valores e concepções, entre os quais figuram, em lugar de destaque, a ousadia e a determinação do homem. Hans Jonas estabelece um cotejo com a antiguidade, no afã de demonstrar que determinadas concepções, bem como miríades de valores, carecem de reformulações e ressignificações, visto que as urgências e os efeitos das ações humanas, juntamente com os seus aparatos, têm igualmente sofrido transmutações substanciais. Segundo o pensamento jonasiano,

Antes se dizia “Quem não arrisca não petisca”, e se exaltava o ousado enquanto se depreciava um pouco o cauteloso. Para a esfera individual, isso pode continuar valendo. Mas para a comunidade — que no princípio do desafio tecnológico ainda pode continuar pensando de forma parecida e durante uma boa temporada pôde apreciar o benefício obtido —, dada a enorme dimensão do que então está em jogo e pelo que nossos descendentes terão que pagar um dia, a precaução se converte em virtude superior [...] (Jonas, 2006, p. 76).

---

<sup>29</sup> Acerca desta questão, Gabriel apresenta-nos um alerta significativo ao asseverar que “nós seres humanos, somos capazes do bem e do mal, isso nos torna perigosos, tanto para nós mesmos como para os outros seres vivos” (Gabriel, 2023, p. 132). A dualidade moral ínsita aos seres humanos constitui um risco permanente, não apenas para a nossa própria espécie, mas também para todos os demais seres com os quais partilhamos a existência, o que sublinha a premência de escolhas éticas e conscientes.

Ao referir-se a esta matéria, Jonas evidencia uma transmutação de perspectiva no tocante ao valor do risco e da cautela. Afigura-se lícito asseverar que, na esfera individual, o risco pode até revestir-se de aceitabilidade, porquanto se trata de eleições particulares, quando o sujeito tem plena consciência de que ele próprio sofrerá as consequências; todavia, quando a questão concerne à esfera vital de inúmeros outros seres, humanos e não humanos, contexto em que a precaução se revela crucial devido às potenciais consequências negativas de longo prazo, “Daí deduz-se automaticamente que a simples possibilidade desse tipo de situação deve ser entendida como um risco inaceitável em quaisquer circunstâncias” (Jonas, 2006, p. 86). A prudência estabelece-se, neste âmbito, como um imperativo da responsabilidade. A precaução é contemplada como virtude superior à ousadia, diante dos riscos e impactos potenciais, mormente no contexto de decisões que afetam a comunidade em sua totalidade.

A vida anseia por existir e clama pela sua continuidade, um apelo que deve considerar as condições necessárias para que seu fluxo prossiga ininterrupto. Se a vida reclama por viver (Jonas, 2006, p. 89), segue-se, pois, que ela deve constituir a prioridade, ela e as suas garantias para que seja mantida: “[...] pois existe [...] uma obrigação incondicional de existir, por parte da humanidade, que não pode ser confundida com a obrigação condicional de existir, por parte de cada indivíduo. Pode-se discutir a respeito do direito individual ao suicídio, mas não a respeito do direito de suicídio por parte da humanidade” (Jonas, 2006, p. 86). Jonas propõe, particularmente à responsabilidade política, um dever que aprecie e se constitua defensor da vida, assumindo-a como prioridade absoluta.

Esse dever para com a vida que clama e que deve viver é apresentada por Hans Jonas como um imperativo ontológico, uma também reformulação do imperativo kantiano em termos de conceituação. Trata-se de um imperativo que toma a concepção de existência da vida humana, as suas condições básicas e conservadoras à sua existência para tal responsabilidade, especialmente quando significa em seu interior uma responsabilidade pelo ideal de homem ou de humanidade que se objetiva ter, pensando na política, o que seria em seu exercício senão uma atividade da *polis* agir para com a humanidade e o que se pretende alcançar dela e com ela; menciona Jonas:

Esse imperativo ontológico da ideia do homem está por trás da proibição da aposta no tudo-ou-nada, uma afirmação que não havia sido justificada antes. Assim, a ideia do homem, na medida em que nos diz por que devem existir homens, nos diz também como eles devem ser (Jonas, 2006, p. 49).

Tal imperativo conduz-nos, ademais, ao reconhecimento de que, através da necessidade e do dever de existência, discerne-se uma finalidade. Permite-nos, outrossim, vislumbrar nisto um bem — não apenas uma obrigação para o agente individual ou coletivo para com a vida, mas um bem em si. E sendo um bem que se reconhece pela finalidade, a vida torna-se reivindicação, a vida constitui-se responsabilidade. De tal modo que se pode identificar nela “[...] um bem em si na capacidade como tal de ter finalidade, pois se sabe intuitivamente que ela é infinitamente superior a toda falta de finalidade do Ser” (Jonas, 2006, p. 160). Compreender que existe finalidade e bem na vida implica que esta “[...] deveria ser encarada como uma autoafirmação fundamental do Ser, que se coloca em termos absolutos como sendo melhor que o não Ser. Em cada finalidade o Ser declara-se a favor de si, contra o nada” (Jonas, 2006, p. 151). Hans Jonas opta por grafar esse “Ser” com inicial maiúscula para reforçar a referência a todo ser que integra a vida planetária, valendo-se dessa linguagem de “Ser” e “não Ser” para estabelecer um diálogo com o niilismo nietzschiano e para sublinhar, com ênfase renovada, a imperiosidade da vida.

Impende, sobremaneira, ponderar tanto os efeitos quanto as hipóteses de intervenções práticas e, a partir destes, aquilo que se afigura suscetível de assegurar a vida humana e não humana em sua plenitude. Esta avaliação, de cunho inescapavelmente prudencial, faculta-nos a percepção dos riscos e, por conseguinte, das ações exequíveis que, quando confrontadas com os perigos que mais denunciam incertezas e inseguranças que seus antípodas, revelam seu verdadeiro merecimento. Quando pairam incertezas no horizonte do agir humano, desvela-se a máxima de que não se deve aventurar em apostas nas quais as probabilidades de malogro suplantam as de êxito. Perante tal cenário, Hans Jonas tece considerações assaz judiciosas no tocante aos prognósticos, os quais, em seus múltiplos empregos — seja na medicina, na política ou em quaisquer outras esferas da atividade humana — exigem do sujeito uma reflexão aprofundada,

[...] Em primeiro lugar, a probabilidade de que experimentos desconhecidos tenham um resultado feliz ou infeliz é, em geral, semelhante àquela em que se pode atingir ou errar o alvo: o acerto é apenas uma entre inúmeras alternativas, que na maior parte dos casos não passam, aliás, de tentativas fracassadas [...] (Jonas, 2006, p. 77).

O problema da aposta reside em não considerar seus eventos contrários. Posto que a aposta ocorre como um investimento, com boa intenção, porém cega diante dos impulsos descontrolados e sem prévia análise que considere os resultados degradantes à

vida, Jonas demonstra que, entre as consequências, “[...] surgem as decisões terríveis, mas moralmente defensáveis, sobre guerra e paz: para o bem do futuro, arrisca-se o próprio futuro” (Jonas, 2006, p. 85). A aposta em si é sempre cega<sup>30</sup>, pois não se tem certeza de que os resultados almejados sejam efetivamente alcançados, de maneira particular para a responsabilidade política, a qual carrega consigo o dever para com inúmeras vidas e o futuro delas. Jonas considera que “[...] no processo decisório deve-se conceder preferência aos prognósticos de desastre em face dos prognósticos de felicidade” (Jonas, 2006, p. 86). Trata-se, outrossim, de que “[...] deveríamos tratar como certo aquilo que é duvidoso, embora possível, desde que estejamos tratando de um tipo de consequência” (Jonas, 2006, p. 87). Apenas por esse fato, cumpre pensar que a aposta não pode ser aceitável, visto que, em sua essência e motivações, apresenta muito mais dúvidas e, por conseguinte, incertezas, que seguranças de seus resultados positivos.

Ainda relativamente à matéria da aposta, verifica-se apenas uma circunstância em que a aposta poderia revestir-se de validade e até de necessidade, quando tem por finalidade a vida e a garante em sua existência telúrica. Não se afigura aceitável arriscar em ações cujos efeitos não se mostram claros nem seguros, mas Jonas assinala que há somente uma exceção em que um dirigente político poderia, como derradeiro recurso, quando já não dispusesse de alternativas,

Quando, na hora fatídica, o líder político arrisca a existência inteira de seu clã, de sua cidade e de sua nação, ele sabe que mesmo após a eventual derrocada continuará existindo uma humanidade e um mundo da vida aqui na Terra. Só nos marcos desse pressuposto abrangente torna-se moralmente defensável, em casos extremos, o grande risco ímpar (Jonas, 2006, p. 86).

---

<sup>30</sup> Pela ideia de aposta cega é que Jonas discorda das utopias que tanto o progresso e, em suas influências, o capitalismo, quanto o marxismo, ao tratar a utopia como uma ilusão. “A utopia é um desses mitos, e ela produziu milagres. Neste momento, porém, seria concebível uma maturidade capaz de renunciar à ilusão, e que pela mera preservação da humanidade assumisse aquilo que antes necessitou do fascínio da promessa: o medo altruísta, em vez da esperança altruísta” (Jonas, 2006, p. 266). A utopia e a noção de risco constituem uma herança impulsiva do progresso: “Para o autor, a crença no Progresso é o principal combustível do avanço tecnológico, das utopias nele fundadas e dos regimes políticos que nele se abastecem (tanto o capitalismo quanto o socialismo)” (Oliveira, 2023, p. 97). A utopia ainda anula a necessidade da ética e tem como uma de suas máximas a noção de bem-estar. Cf. Oliveira (2023, p. 83). Cumpre ainda mencionar o que apresenta Farias Junior: “[...] foi sobretudo o caráter utópico, defendido na obra *O Princípio Esperança* (três volumes publicados nos anos de 1954, 1955 e 1959) de Ernst Bloch, que movimentou Jonas em direção a um olhar mais atento e crítico quanto às possibilidades do marxismo contribuir para a realização da responsabilidade no cenário político” (Farias Jr., 2020, p. 143).

Da responsabilidade de que não se pode eximir, a gravidade desta torna-se mais pungente quando se trata da ação política e das deliberações de um legislador ou governante da cidade ou do Estado. O legislador é aquele que traz em seu múnus os anseios e esperanças de um porvir depositado pela sociedade; é, pois, desta forma que, para consubstanciar a noção do que se afigure mais conveniente, “o melhor Estado, assim se imaginava, é também o melhor para o futuro, pois o seu equilíbrio interno atual garante o futuro; evidentemente, ele será também o melhor Estado no futuro [...]” (Jonas, 2006, p. 53). Partindo desta premissa reflexiva do filósofo judeu-alemão, uma vez que a sua ação redundava no coletivo, a atuação e as iniciativas políticas trazem em suas implicações a vida futura da sociedade e do Estado.

Hans Jonas apresenta-se como crítico das visões utópicas, sejam estas pessoais ou políticas. Por tal razão, sob o plano da realidade e das circunstâncias presenciadas, Hans Jonas assinala que “[...] o legislador não propõe o Estado perfeito em termos ideais, mas o melhor em termos reais [...]” (Jonas, 2006, p. 53); a ideia, neste ponto, consiste em que, em lugar da demanda por um ideal, Jonas oferece uma análise pragmática e realista para o estabelecimento de um Estado que tem, em suas tomadas de decisões, modos mais eficientes dentro das condições do mundo real. Para lidar com os problemas concretos que a sociedade enfrenta, importa que se busquem soluções com a consideração das condições reais, dos limites e, principalmente, das consequências futuras, isto porque “a ação política possui um intervalo de tempo de ação e de responsabilidade maior do que aquele da ação privada [...]” (Jonas, 2006, p. 54); isto significa que a compreensão de tempo a que alude Jonas concerne às tomadas de decisões que ocorrem no presente e, por serem estas cumulativas, tocam tanto este período quanto o futuro, e pertence já à sua responsabilidade a implicação acerca da coletividade.

Na responsabilidade política, cumpre levar em consideração o poder que cresceu a um ilimitado e imprudente agir. Para um agir político que tenha como preocupação a vida futura, o bem público e as condições necessárias em seu Estado para que se viva, afigura-se como fundamental os “[...] novos tipos e limites do agir [que] exigem uma ética de previsão e responsabilidade [...]” (Jonas, 2006, p. 57). Reveste-se de suma importância que esses limites sejam ponderados e requeridos a partir do questionamento intrínseco acerca do que fazer, como fazê-lo e, sobretudo, das consequências que comprometem as condições para uma vida futura, seja pelos aparatos, seja pelas realizações que tendem a afetar constantemente a natureza e a vida em sua inteireza.

Algumas ações políticas têm sido levadas a efeito tanto no Brasil quanto no mundo com a tentativa de refletir acerca das ações que têm apresentado consequências negativas ao meio ambiente, bem como traçar medidas de intervenção e contenção destas. Assinale-se que, em 1970, a temática do meio ambiente já principiava a ser discutida, a partir da Conferência sobre Meio Ambiente Humano (Oliveira, 2023, p. 52) em Estocolmo. A respeito do documento do Relatório de Brundtland, *Nosso futuro comum*, da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Oliveira menciona os problemas que são apresentados:

[...] foram listados os grandes problemas ecológicos do planeta, entre os quais a deflorestação, a degradação do solo, ampliação do buraco de ozônio, o problema demográfico e nutricional, a extinção das espécies, os limites de energia, a urbanização, a poluição dos oceanos e mesmo as crises sanitárias associadas a esses dilemas (Oliveira, 2023, p. 52-53).

Adotada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a qual se realizou em 1992 no Rio de Janeiro, a *Agenda 21* representa um acontecimento histórico no enfrentamento pela sustentabilidade global, como julga Gadotti (2008, p. 44), por tratar-se de um conjunto de propostas e objetivos que possibilitaram reverter a degradação do meio ambiente. Considerou-se tal degradação em níveis globais, o que compeliu os países e seus agentes políticos a repensarem medidas que fossem auspiciosas em relação à transformação de resultados prejudiciais como esse.

A *Agenda 21* foi concebida como resposta ao crescente reconhecimento de que a degradação ambiental acelerava em numerosas partes do mundo e de que medidas coordenadas e internacionais tornavam-se necessárias para reverter este processo. O escopo desta iniciativa consistia em comprometer governos, organizações não governamentais, sector privado e demais atores em ações que pudessem promover práticas mais sustentáveis e reduzir os impactos ambientais nefastos. Convém ainda assinalar, neste ponto, que um dos resultados também da Conferência, segundo Oliveira,

[...] Foi o início de um grande movimento que chamava a atenção para o problema ambiental, um esforço que se desdobrou desde então em várias iniciativas teóricas e práticas e que cada vez mais passou a incluir críticas severas ao conceito de desenvolvimento, de crescimento e de Progresso, em plena era da globalização (Oliveira, 2023, p. 55).

A *Agenda 21*, para além de prever a colaboração dos países opulentos com os mais carentes de recursos, harmoniza um plano de ação com 27 capítulos que versam sobre diversos temas, desde a proteção da biodiversidade até à mudança climática. Este

documento propõe medidas para a consecução de um futuro equânime e consentâneo com as premências socioambientais. A *Agenda 21*, sufragada por 173 chefes de governos e estados, constituiu uma aspiração de orientar o mundo no rumo da sustentabilidade. As ações políticas internacionais atinentes à questão ambiental e à sustentabilidade podem ser contempladas como reflexo da responsabilidade política preconizada por Jonas.

A sustentabilidade afigura-se um conceito que abarca a vida do planeta e dos seres que nele habitam e pugnam pela sua sobrevivência e pela realização das necessidades. Consoante Moacir Gadotti, “quando falamos em vida sustentável a entendemos como um modo de vida de bem-estar e bem viver para todos, em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável” (Gadotti, 2008, p. 52). Todavia, sem uma política e governos que se interessam e estabelecem isto como escopo, nada se tornará exequível, à semelhança da noção de justiça, seja no sentido de assegurar os direitos humanos, seja no que concerne à justiça climática que, conforme o que propõe Oliveira, está vinculada às consequências que o capitalismo e o poder desmesurado têm evidenciado (cf. Oliveira, 2023, p. 63). É, portanto, desta forma que, para Gadotti,

O que os governos devem fazer é oferecer oportunidades para que todos e todas possam desenvolver seus talentos, por meio da garantia universal dos direitos econômicos, individuais e culturais além dos direitos sociais e políticos. As liberdades estão hoje interligadas planetariamente. Por isso, a democracia precisa ser também planetária e radical (Gadotti, 2008, p. 52).

Gadotti, em seu opúsculo *Educar para a sustentabilidade*, de 2008, tece considerações precisas acerca da responsabilidade política, indissociável da educativa e econômica, mormente quando versa sobre a sustentabilidade. As suas reflexões principiam a partir do esclarecimento necessário à concepção de sustentabilidade, para que não se incorra na tendência de associar este conceito à ideia de desenvolvimento (Gadotti, 2008, p. 17), matéria igualmente assinalada por Oliveira quando equiparado o conceito ao progresso e melhoramento (Oliveira, 2023, p. 41-47). Gadotti discorre acerca de uma sustentabilidade e um desenvolvimento sustentável que se voltem para as problemáticas sociais, ambientais e suas respectivas soluções: “A sustentabilidade é, para nós, o sonho de bem viver; sustentabilidade é equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes” (Gadotti, 2008, p. 14). Este bem viver depende da sustentabilidade como prática de intervenção política e educacional, conforme irá desenvolver ao longo da sua exposição.

Assim, o conceito de sustentabilidade perpassa pela noção de desenvolvimento social e ambiental. Vincula-se mais estreitamente às medidas que são adotadas e que asseguram a qualidade de vida das pessoas e do planeta que congrega todas as vidas. Gadotti acrescenta um adendo às percepções da política para com as problemáticas sociais, as quais precisam ser vislumbradas, discutidas e mitigadas; um dos deveres estabelecidos da responsabilidade política consiste em que

Os governos comprometidos em incluir temas relacionados com a sustentabilidade precisam levar em conta os níveis de pobreza, a construção da paz, da justiça e da democracia, a segurança, os direitos humanos, a diversidade cultural, a equidade social e a proteção ambiental, entre outros temas (Gadotti, 2008, p. 24).

Gadotti almeja com isso apontar para a pertinência de uma abordagem multifacetada para a integração da sustentabilidade em políticas e ações governamentais. Para alcançar um desenvolvimento sustentável de fato, é fundamental a consideração dos diversos fatores que, estando conectados, impactam a vida das pessoas e do planeta. A erradicação da pobreza é uma necessidade preliminar para o desenvolvimento sustentável. Para uma implementação de políticas de sustentabilidade eficazes, é essencial que exista um ambiente pacífico, justo e democrático e que ainda seja suscetível aos direitos básicos garantidos como saúde, educação e tantas outras necessidades que correspondem tanto ao desenvolvimento humano sustentável e que estão entrelaçadas nos deveres da responsabilidade política.

Em um colóquio latino-americano que teve lugar em 2006 em San José da Costa Rica, a América Latina, por intermédio dos seus representantes, delineia a sua estratégia regional perante um movimento direcionado para a educação ambiental. Convém assinalar que, consoante Gadotti, já se estende longeva a trajetória de discussão na América Latina em torno desta temática, a qual se relaciona diretamente com o que é proposto na *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*<sup>31</sup>, Gadotti ressalta, entre as estratégias dessa região,

a articulação de esforços convergentes, a integração e harmonização da política educativa em cada país com a EDS [Educação para o Desenvolvimento Sustentável], o fortalecimento de marcos normativos

---

<sup>31</sup> A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi instituída em Dezembro de 2002 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da resolução n° 57/254. Cf. Gadotti (2008, p. 19). Trata-se de uma proposição que visava alcançar a sustentabilidade no período de 10 anos, de 2005 a 2014. Sabe-se que os desafios permanecem e que, embora se possa até vislumbrar alguns progressos nesse sentido, há muito que laborar nesse propósito.

e políticas públicas para o seu incremento, a comunicação e a informação acerca do que é sustentabilidade e o fortalecimento da cooperação e da associação estratégica entre os diferentes setores e agentes do âmbito público, privado e da sociedade civil organizada (Gadotti, 2008, p. 26).

Ao reunirem-se em conferências e assembleias, os governantes manifestam seus compromissos e preocupações com as futuras gerações, mormente com a vida no planeta. Tal manifestação, contudo, não é suficiente, porquanto persistem numerosos desafios. Não obstante as ações políticas internacionais hajam sido relevantes no processo da agenda ambiental global, apresentam-se ainda muitas dificuldades, precipuamente aquelas que afetam mais intensamente os países, as cidades e os povos vulneráveis e desassistidos, em circunstâncias nas quais a natureza apenas clama o seu pedido de socorro diante das ações comprometedoras ainda não contidas do próprio ser humano. As enchentes, os desmoronamentos e tantos outros fenômenos constituem meros reflexos da ausência de ações positivas e respostas frente às ações destrutivas que esse ser tem perpetrado ao longo do tempo. Cumpre saber que o esforço coletivo para um futuro sustentável exige a participação de todos os setores da sociedade, a qual passa pelo reconhecimento do pertencimento e pela compreensão de que a responsabilidade política é dever de todos.

Importa assinalar que a responsabilidade política não se restringe a um grupo seleto de pessoas com posições de autoridade a governarem uma cidade, um Estado ou um país. Ela constitui, acima de tudo, um dever coletivo de cada cidadão, o qual permeia toda a sociedade. Destarte, tanto a responsabilidade política quanto o novo imperativo kantiano que Hans Jonas reformulou “[...] volta-se muito mais à política pública do que à conduta privada, não sendo esta última a dimensão causal na qual podemos aplicá-lo. O imperativo categórico de Kant era voltado para o indivíduo, e seu critério era momentâneo” (Jonas, 2006, p. 48). A compreensão de que as decisões tomadas no âmbito público afetam diretamente a vida de todos os cidadãos fundamenta o desenvolvimento da responsabilidade política, a qual se refere a uma responsabilidade coletiva. Todos os indivíduos têm uma responsabilidade moral e cívica de contribuírem para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Hans Jonas discorre acerca do emprego do temor como mecanismo capaz de suscitar a conscientização nos indivíduos diante de suas ações catastróficas ao meio ambiente, as quais ameaçam todas as vidas humanas e extra-humanas. Para tanto, revela-se sobremaneira relevante que o dirigente político saiba valer-se com eficácia desta

medida como forma de reeducar as pessoas quanto às suas atitudes e comportamentos. Esta estratégia faculta aos indivíduos experimentarem o sentimento coletivo de se preocuparem quando o problema não mais concerne apenas à esfera individual, compreendendo que cogitar do mal ou do perigo coletivo significa cogitar também do individual que lhe é inerente:

[...] esse *malum* imaginado, não sendo o meu, não produz o medo da mesma forma automática como o faz o *malum* que eu experimento e que me ameaça pessoalmente. Isto é, da mesma forma como o temor diante do que deva ser temido, também a representação desse temor não se instala automaticamente (Jonas, 2006, p. 72, grifos do autor).

Por que o ser humano, esse ser político e racional, comove-se somente com coisas que lhe afetam e lhe dizem respeito, demonstrando com isso seu individualismo centralizado? A partir da ideia supracitada, para que o mal coletivo tome parte na consciência individual, o indivíduo necessita experimentá-lo como seu por meio das consequências coletivas que o incluem, e assim compreender que todas as suas ações repercutem na vida coletiva e, caso esta seja atingida, ele também o será.

A responsabilidade política é coletiva, além da dimensão individual, característico ao governo. Como menciona Farias Jr.,

Os agentes dessa responsabilidade são todos os participantes da vida pública; e mesmo aqueles que decidem não participar ativamente das deliberações e das ações, dado que fazem parte da mesma comunidade, também compartilham dessa responsabilidade (Farias Jr., 2020, p. 156).

Como expressão dessa responsabilidade, os cidadãos podem expressar opiniões e pedir mudanças através da realização de mobilizações sociais ou mesmo criações de movimentos sociais. Diversos desafios, como apatia e desinteresse político, as faltas de acesso à informação, entre outras coisas, podem impedir a efetiva responsabilidade política. Contudo, há outras várias iniciativas com o objetivo de aumentar a participação dos cidadãos e assegurar a transparente das ações governamentais.

O engajamento na vida pública manifesta-se de diversas maneiras, desde o voto consciente e informado até à participação em debates e fóruns públicos. Afigura-se fundamental que os cidadãos estejam munidos de conhecimento acerca dos temas em discussão e sintam-se motivados a opinarem e influenciarem as decisões que os afetam. Farias Júnior faz uma observação pertinente quanto à importância da descentralização do âmbito da responsabilidade política para a sua dimensão coletiva:

[...] a política reduzida à ideia de representação e de uma soberania outorgada pelo voto restringe o agir humano e a responsabilidade compartilhada a uma forma burocrática de administrar a vida cotidiana e os eventos que exigem que se aja. Os perigos, nesses casos, vão desde a má administração e a falta de meios pelos quais mudar o curso do governo que não seja nas eleições futuras, de modo que continuam presos a essa mesma lógica representativa, bem como o desgaste da vida humana (e enquanto seres que condicionam o mundo natural, também deste e dos seres que nele habitam) com um peremptório esvaziamento de nossa capacidade de ação, isto é, de nossa própria liberdade (Farias Jr., 2020, p. 168-169).

A responsabilidade política não pode se restringir ao simples aspecto representativo ou mesmo individual como já fora descrito. Um dos exemplos que ainda se pode dizer da atuação dos cidadãos se dá na cobrança dos seus representantes as ações éticas e transparentes. Isso significa acompanhar o mandato dos políticos, fiscalizar o uso dos recursos públicos e denunciar qualquer irregularidade. A cobrança constante é essencial para garantir que o poder seja exercido de forma responsável e em prol do bem comum.

A participação em debates e fóruns públicos constitui uma maneira consciente e informada de demonstrar o engajamento na vida pública. Esta participação dos cidadãos pressupõe ciência dos problemas, conhecendo-os e sabendo das alternativas que não venham a comprometer a vida de um modo geral, o futuro daqueles que ainda virão e a natureza em seus efeitos catastróficos, conforme evoca Oliveira:

Só uma visão compartilhada do problema, portanto, seria capaz de criar uma opinião pública não só capaz de mudar as próprias atitudes diante do problema ambiental, mas também pressionar os homens públicos para que orientem as políticas para a proteção da natureza e a contenção dos danos (Oliveira, 2023, p. 172).

Revela-se essencial que os habitantes estejam cientes dos assuntos em debate e sintam-se à vontade para expressarem as suas opiniões e influenciarem as decisões. Acompanhar o mandato dos políticos, fiscalizar a utilização dos recursos públicos e denunciar quaisquer irregularidades constituem ações de suma importância.

### **3.2. Responsabilidade econômica**

Em um mundo em constante transformação, onde as fronteiras se diluem e os desafios se multiplicam, a responsabilidade política se entrelaça intrinsecamente com a responsabilidade e econômica. Esta relação, embora seja desafiadora, é na verdade de fundamental importância para a construção de sociedades sustentáveis, justas e

equitativas. A responsabilidade política se manifesta na atuação consciente e engajada dos cidadãos e do Estado na esfera econômica. Isso implica na participação ativa das decisões políticas que impactam a economia, na cobrança pela transparência nas ações dos governantes, das empresas, e em defender políticas públicas que promovam o desenvolvimento humano, a justiça social e o bem-estar social.

Ao referirmo-nos ao bem-estar, cumpre assinalar que este conceito demanda ser revisitado e ressignificado, para que não seja erroneamente interpretado, seja por meio da associação ao consumo, ao progresso ou ao individualismo. Este conceito, segundo Oliveira, “trata-se de um conceito alternativo, que pretende expressar a multiplicidade de práticas econômicas e de estilo de vida dos diferentes atores nacionais, de acordo com suas especificidades geográficas e culturais” (Oliveira, 2023, p. 53). Conforme elucida o pensamento precedente, a ideia de bem-estar relaciona-se estreitamente com o modo como os indivíduos vivem e se relacionam econômica e culturalmente, assim como com os seus hábitos de aquisição e consumo.

O conceito de bem-estar encontra-se amiúde compreendido sob o viés individualista quando considerado pela ótica da realização pessoal, da aquisição de bens de consumo e de outros exemplos que se reportam mais ao âmbito individual do que ao coletivo. Nesta matéria, pois, afiguram-se necessárias críticas conscientes e reflexivas que apontem a urgência e a gravidade dos riscos de se cogitar nessa direção, porquanto o conceito se direciona mais às heranças do progresso resultante das ideologias modernistas, o que acarreta a não consideração dos seus efeitos sobre a vida, a natureza e o coletivo. Dito isso sob o olhar jonasiano, Oliveira faz

[...] uma crítica à noção individualista do Progresso, na medida em que o viver bem é pensado como uma experiência coletiva que opõe como uma experiência coletiva que opõe o bem ao *melhor*, não se trata de viver sempre *melhor* (em Progresso constante, portanto), mas em alcançar algum estado que se considere satisfatório, no sentido de que se vive *bem*, sem mais necessidade de Progresso e acumulação de esforços ou bens. A questão é deixar de resumir a ideia de uma vida boa apenas à dimensão material, mas ampliá-la a elementos afetivos, espirituais e ecológicos [...] (Oliveira, 2023, p. 55).

Consoante o exposto, trata-se de ressignificar a compreensão de bem-estar nos próprios hábitos concretos do cotidiano, nos quais se evidenciam o individualismo, a desigualdade, a ignorância dos problemas socioambientais e a responsabilidade que a estes concerne. Segundo esta concepção convencionalmente estabelecida, o progresso é entendido como uma busca constante por viver melhor em termos materiais, e por

materiais se pretende significar o consumo, a posse e o desejo de obter mais do que se tem; corresponde, ademais, à visão de dispor de mais recursos e alcançar posições superiores na escala social e econômica. Este problema, reflexo do capitalismo, acarreta como consequências as disparidades econômicas, sociais e, com estas, as dificuldades de acesso ao que se configura como básico numa sociedade e ao seu bem-estar. Numa sociedade em que o bem-estar se vincula ao lucro e ao consumo, nem todas as pessoas podem dele usufruir.

Quando o bem-estar é compreendido como bem para o sujeito, algo fundamentado em Hans Jonas (2006, p. 84), ignora-se e desconsidera-se qualquer efeito que as suas práticas possam ter, ainda que sejam destrutivas à vida em sua totalidade. Moacir Gadotti apresenta uma ressignificação do conceito a partir da ideia de desenvolvimento, crescimento a que o bem-estar está vinculado, mas um desenvolvimento sustentável que Maurice Strong apresentou na Cúpula da ONU em Estocolmo sob o título de “ecodesenvolvimento”. A este respeito, reflete Gadotti que se trata de “um desenvolvimento voltado para o bem-estar das pessoas, que satisfaça as necessidades humanas sem destruir o meio ambiente (crescer e preservar) [...]” (Gadotti, 2008, 56).

A ética da responsabilidade, defendida por Hans Jonas, propõe que as ações presentes, sejam elas econômicas ou políticas, não comprometam as vidas futuras. A este respeito, ainda sob o ideal de bem-estar coletivo intrínseco ao desenvolvimento sociopolítico, socioambiental e socioeconômico, Gadotti cita o Relatório de Brundtland<sup>32</sup>, o qual possibilita uma compreensão quanto aos conceitos de bem-estar, desenvolvimento sustentável e a implicação entre os dois. Gadotti ainda reforça a sua compreensão acerca do desenvolvimento como sustentável: “Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser ambientalmente correto, socialmente justo, economicamente viável e culturalmente respeitoso das diferenças” (Gadotti, 2008, p. 57). Ademais, cumpre acrescentar um dado acerca da *Agenda 21*: além de conferir visibilidade ao conceito de desenvolvimento sustentável, segundo Gadotti, o documento ainda “prevê a cooperação internacional e a transferência de tecnologia dos países ricos para os países pobres” (Gadotti, 2008, p. 56).

---

<sup>32</sup> O Relatório de Brundtland, cujo título é *Nosso Futuro Comum* (1987), foi elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, presidida por Gro Harlem Brundtland. O relatório introduziu o conceito de desenvolvimento sustentável, definido como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as necessidades das futuras gerações (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p. 46).

Poder-se-ia questionar qual seria, pois, a relação entre a questão econômica, a ambiental e a dos países que geograficamente se distanciam ou mesmo se aproximam; o que esta relação revela sobre a influência de um país para outro ou vários outros. A esta questão, o livro *Moeda sem efigie* pode clara e objetivamente responder; o fato real é que

Enquanto os países ricos continuam reivindicando a liberdade para continuar produzindo e consumindo, os países pobres colhem os impactos negativos do avanço da desigualdade social e do desgaste dos recursos naturais. Segundo esse conceito, por exemplo, nações pobres deveriam ter o direito de 'desenvolver-se' mais, enquanto os países ricos, mais poluentes, poderiam desenvolver-se menos ou até menos ou até mesmo não se desenvolverem mais — algo que demandaria a intervenção de uma força consensual de nível planetário, obviamente (Oliveira, 2023, p. 65).

O que Oliveira pretende assinalar aqui é que uma das influências reside justamente no uso que se faz da liberdade e da prerrogativa de desenvolvimento. Quando as ações se motivam para atender aos anseios de lucros capitalistas na acelerada e crescente produção e, com isto, à exploração, à mercantilização, à privatização, entre outros, sob o pretexto do progresso, acabam por convergir no desgaste e na desigualdade social, da própria natureza, sem mencionar ainda os efeitos negativos ao meio, como a poluição, o desmatamento cada vez mais excessivo e avassalador; os que mais sofrem o impacto são os países pobres:

[...] os países pobres são mais vulneráveis e, por isso, mais afetados pelas mudanças climáticas. E precisamente pelo facto de serem “pobres”, têm menos condições de enfrentar os seus efeitos, seja quanto à profilaxia seja quanto ao tratamento posterior dos danos (Oliveira, 2023, p. 64-65).

A partir disto, uma das intervenções concerne à contenção do próprio desenvolvimento ou, pelo menos, ao estabelecimento de outras medidas que não tenham essa motivação e ações como os principais motivos.

A relação que se estabelece diz respeito ainda à tecnologia em seus insurgentes avanços, a qual tem muito bem representado a globalização. Sendo a globalização um dos muitos efeitos legados pelo progresso, Gadotti reflete acerca do que o conceito de globalização submete aos povos e países, uma vez que, por ser ela portadora dos efeitos irreversíveis, cumpre dizer que, submersos nesse novo mundo e ideal, torna-se difícil negá-la e revertê-la. Algo que Hans Jonas em seu *O Princípio Responsabilidade* frisa é que, além de a tecnologia provocar muitos efeitos nocivos, considera-se ainda que,

Seus efeitos mais imediatos são o desemprego, o aprofundamento das diferenças entre os poucos que têm muito e os muitos que têm pouco, a perda de poder e de autonomia de muitos estados e nações. Há, pois, que distinguir os países que hoje comandam a globalização — os globalizadores (países ricos) — dos países que sofrem a globalização — os globalizados (pobres) (Gadotti, 2008, p. 29).

No contexto do capitalismo, isto significa assinalar que as empresas e o Estado devem tomar decisões que considerem o impacto ambiental e social das suas atividades, ainda que os resultados se tornem visíveis apenas no longo prazo. A desigualdade social, enquanto um dos principais males resultantes do modelo da sociedade capitalista, exige medidas que promovam a redistribuição da renda e a criação de oportunidades para todos,

[...] é a desigualdade social promovida pelo capitalismo que aparece como um problema real. A própria crença na continuidade do modelo de vida atual, apenas remendado por uma tecnologia ecologicamente mais adequada, mostra simplesmente a incapacidade de pensarmos em uma alternativa ao capitalismo, baseando no reconhecimento de que tal sistema econômico tem crises periódicas que ele mesmo pode superar (Oliveira, 2023, p. 62).

É o capitalismo que acentua as disparidades sociais, culturais através da chamada globalização e principalmente econômica. Hans Jonas fundamenta o pensamento de Oliveira quando discorre em sua reflexão acerca de tal crise diante de modelos políticos<sup>33</sup>,

A pobreza igualitária de todos, garantida pelo Estado, pode ser moralmente menos revoltante do que a riqueza de poucos em face da pobreza de muitos, mas não seria suficiente para tornar o ideal socialista uma força capaz de mover a história (Jonas, 2006, p. 240).

Uma sociedade na qual existe uma grande disparidade entre ricos e pobres pode ser menos revoltante do que outra, na qual todos são igualmente pobres e essa pobreza é garantida e mantida pelo Estado. Por outras palavras, a injustiça percebida como resultado de uma desigualdade extrema pode ser mais ofensiva do que uma situação na qual todos sofrem igualmente. Uma grande diferença que resulta do fato de um pequeno grupo de

---

<sup>33</sup> Este texto não explora a análise feita por Hans Jonas entre capitalismo e socialismo por não fazer parte do objetivo deste subcapítulo avaliar o melhor modelo ou ideal. Deve-se, no entanto, fazer uma consideração: Hans Jonas, apesar de crítico ao modelo capitalista pelo que este representa, não se mostra tão positivo em relação ao socialismo porque, apesar de este se apresentar como um modelo possivelmente mais suscetível ao florescimento da ética da responsabilidade, não pode limitar-se apenas ao fim das desigualdades e injustiças sociais sem levar em consideração o inegável carácter tecnológico de uma sociedade em constante mudança, bem como a utopia, que é o ponto crítico para o filósofo que discorre ao final de seu livro.

pessoas viver ricamente enquanto a maioria se empobrece, o que pode incitar ressentimentos e protestos.

Destacam-se ainda, entre os efeitos sociais que o capitalismo, modelo de lucro, acarreta, segundo Farias Jr., na obra *Ecos da Natureza* de 2023, em seu capítulo intitulado *Tecnologia, capitalismo e as políticas do fim dos tempos*, uma das marcas que apresenta o capitalismo. De acordo com o autor,

“[...] o capitalismo predatório explora o tempo e o trabalho humano em busca do lucro. Em uma sociedade capitalista, o tempo é dinheiro, e as empresas buscam maximizar seus lucros por meio da exploração dos trabalhadores” (Farias Jr, 2023, p. 223).

A questão climática constitui a maior ameaça à vida no planeta neste momento. O capitalismo carrega consigo a exploração do nosso tempo no presente e esgota a possibilidade de futuro, com a sua ênfase no crescimento desenfreado e na exploração dos recursos naturais, o que contribui significativamente para o problema.

A visibilidade dos contextos e implicações como estas, do capitalismo em seus impulsos desmedidos, revela-se de necessária atenção para os agentes políticos e civis. A atenção e o cuidado para com a vida da natureza e, conseqüentemente, a que se insere nela, constituem uma questão de dever político. Giacóia Júnior, em seu artigo *Hans Jonas: responsabilidade e futuro*, apresentado como prefácio do livro *Hans Jonas: desafios para uma filosofia do futuro*, fundamenta o aspecto de dever político como resposta à natureza e ao seu equilíbrio com base na Constituição Federal. Segundo o pesquisador,

“A Constituição da República Federativa do Brasil” procura equilibrar dois princípios: a afirmação enfática do princípio da dignidade da pessoa humana e a exigência de um relacionamento não predatório com a natureza [...] (Giacóia Jr., 2021, p. 13).

Corresponde a um documento que, além de ser a Carta Magna que assegura os direitos e deveres dos sujeitos em um país, assinala a responsabilidade, o cuidado e a preservação relativamente ao meio ambiente. É nesse artigo em que “[...] a presença do espírito de *O princípio responsabilidade* é inequívoca [...]” (Giacóia Júnior, 2021, p. 13). A responsabilidade com o meio ambiente constitui um direito fundamental assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Carta Magna prevê a responsabilidade política e econômica de todos os indivíduos e do poder público quanto ao meio ambiente, o que se conjuga ainda como um direito próprio da natureza e da sua

biodiversidade, garantindo que haja um desenvolvimento sustentável e social que assista o bem-estar e a vida das gerações atuais e futuras sem comprometimentos prejudiciais.

Prescreve o artigo:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: I — preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas; II — preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético; III — definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção; IV — exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade; V — controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente; VI — promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; VII — proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade (Brasil, 1998).

O artigo responsabiliza o poder público pela formulação de políticas que incentivam e orientam a preservação e o desenvolvimento sustentável do meio ambiente. Esta responsabilidade compreende a criação de leis, regulamentações e projetos destinados à proteção ambiental. Não se trata somente de uma incumbência dos agentes governamentais, porquanto a política constitui uma atuação coletiva e social, consoante afirma Jonas (2017, p. 37), pelo que os diversos membros da sociedade são igualmente convocados a participar na preservação ambiental, o que enseja a necessidade de conscientização e mobilização social.

A este respeito, cumpre refletir acerca das estratégias e metas políticas e econômicas que os agentes investidos de responsabilidade nas funções diretivas, assim como os economistas, em razão de seus encargos específicos, julgam pertinentes ao crescimento econômico e ao desenvolvimento ambiental. De modo singular, liga-se à economia o conjunto de atividades como as práticas de consumo, as relações comerciais, os investimentos e a implementação de programas sociais de iniciativa econômica, entre outros exemplos atinentes ao âmago da ciência econômica e, especificamente, àqueles a

quem incumbe lidar com tais matérias, os economistas. Hans Jonas concebe o conceito de economia em uma dimensão que integra não apenas a responsabilidade do agente designado conforme sua função na área, mas também “Como um sistema instituído de atividades humanas, ela tem sua meta ou metas inerentes e está sujeita a avaliações a respeito de sua adequação em servir a essas metas” (Jonas, 2017, p. 154). Em todas as decisões e atividades concernentes à economia, sejam elas de âmbito individual ou coletivo, evidencia-se o critério de estabelecer e saber classificar metas.

O comprometimento com metas, elemento mais preciso para o âmbito econômico coletivo e prefigurado por teorias econômicas, constitui o cerne da política econômica. Na esfera coletiva, isto é, dos agentes designados para cuidarem das análises e ponderações das medidas adequadas ao governo, recai o compromisso fundamental que produz critérios científicos para avaliar metas econômicas, as quais se estendem à promoção da liberdade de escolha, à consecução de fins igualitários e que transcendem a mera subsistência individual e coletiva. As políticas econômicas devem atentar aos objetivos econômicos, tais como o desenvolvimento e o bem-estar econômico, a garantia da sobrevivência e as oportunidades disponíveis para os indivíduos. É nessa linha de raciocínio que se manifesta Hans Jonas em seu livro *Ensaio Filosófico: da crença antiga ao homem tecnológico* (2017):

[...] um comprometimento de meta definido é constitutivo do campo econômico como tal e, portanto, implicitamente subscrito por qualquer teoria do campo; que, a partir desse embutido compromisso fundamental, derivam alguns critérios para a avaliação de metas econômicas que são inteiramente pertinentes ao conhecimento econômico em sua forma mais científica; e que a sua aplicação segue um longo caminho para além da primitiva e sem escolha meta da mera subsistência, estendendo-se assim para a esfera daquela recente liberdade de escolha [...] (Jonas, 2017, p. 145).

Consoante esse pensamento, a economia tem por meta fundamental o fornecimento dos bens físicos indispensáveis para a sobrevivência dos constituintes de uma sociedade. Afirmar que cada indivíduo deve ter acesso aos recursos básicos não somente possibilita a sobrevivência individual, mas também consolida a vida coletiva, tendo em vista o seu aperfeiçoamento justo, democrático e igualitário, o que ainda integra e sustenta a própria economia. Esta citação ressalta a importância de políticas econômicas voltadas para atender às necessidades essenciais da população, reconhecendo que, sem esses direcionamentos e suprimentos, o desenvolvimento econômico e social se torna

impossível ou se converte meramente em denúncia das desigualdades de condições, acessos e oportunidades.

Os indivíduos e, em particular, os economistas, seguindo tal propósito, devem considerar que suas avaliações e ações repercutem não apenas no presente e nas vidas que nele se acham inseridas, mas igualmente no futuro e nos que ainda hão de vir. Adotar proposições antecipadas que não sejam norteadas pelo imperativo de considerar as consequências e a vida de seres humanos e não humanos resulta em desfechos como as problemáticas ambientais e sociais e, por essa razão, evoca Jonas, fazendo alusão à aposta que também é inerente à atividade econômica, o olhar por entre os desafios que se entrelaçam,

[...] (1) uma vez que tais desenvolvimentos antecipados e de maneira alguma fantasiosos possuem uma causação indubitavelmente econômica, bem como um efeito econômico final, o economista precisa se interessar por eles; (2) o desafio que eles levantam qualitativamente excede a questão mais tradicional sobre a exaustão ou preservação dos recursos locais; (3) ao enfrentar esse desafio, não há nada ‘livre de valor’ sobre a ciência econômica: ao contrário, o princípio de responsabilidade pela vida futura, natural à economia, torna-se a fonte do juízo normativo categórico (Jonas, 2017, p. 165).

Hans Jonas pretende demonstrar com este raciocínio que o olhar criterioso do agente, seja ele civil ou cientista econômico em suas atividades econômicas, aponta para a responsabilidade de que ele se investe diante das apostas tentadoras e desejáveis. O desejo sedutor de alcançar resultados imediatos, tanto para o agente em particular, como sucede no caso do poder e, nele, o domínio e a apropriação, afeta exponencialmente as condições futuras e acessíveis para que tal momento vindouro possa existir. Jamais se deve antepor o efeito à causa — adágio popular de grande utilidade para estas considerações na economia, na política e noutras dimensões que caracterizam a responsabilidade. Para corroborar tal pensamento, Hans Jonas considera que,

Sacrificar a conveniência imediata por considerações do que será quando não existirmos mais é, em si mesma, uma postura moral, o que implica um sentido de compromisso e força de abnegação. Afirmamos que esses casos de abnegação são intrínsecos ao significado de empreendimento econômico como tal e, portanto, intocáveis como “deveres” (Jonas, 2017, p. 166).

Este excerto reflete um compromisso e uma renúncia essenciais quando se consideram os impactos das ações presentes nas gerações vindouras. O texto argumenta que tais atos de renúncia às ofertas de resultados céleres são igualmente imprescindíveis

para o empreendimento econômico, o que significa asseverar que proteger o meio ambiente e assegurar as devidas condições essenciais para as gerações futuras constituem obrigações inerentes à atividade econômica. Refere-se a uma ignorância associada ao imperativo (cf. Jonas, 2017, p. 174) que estabelece a vida e suas condições vitais como norma diretiva, máxima que orienta quaisquer medidas e decisões, uma ignorância no sentido de se abster dos resultados tentadores oferecidos pelo poder, pela apropriação e pela posse, podendo-se mencionar ainda, neste âmbito, o consumo. No decurso das páginas que versam acerca do conhecimento socioeconômico, Jonas ocupa-se ainda da ideia de que estas meditações viabilizam o papel do economista, não apenas para refletir sobre tais matérias, mas para alertar acerca das situações iminentes, analisando as hipóteses de consequências derivadas das ações e seus prováveis desfechos, advertindo sobre as incidências que Jonas denomina “[...] *situações escatológicas* [...]” (Jonas, 2017, p. 175)<sup>34</sup>. Trata-se de um papel que consiste em pesquisar, refletir e não somente anunciar, mas denunciar aquilo que se coloca em jogo.

Na concepção jonasiana, as críticas e as dimensões responsáveis entrelaçam-se por meio de nexos indissolúveis, porquanto apontam para uma práxis que se manifesta mediante nova ética, não mais cingida às virtudes, mas que as ressignifica para atitudes moduladas pelas insurgências das técnicas, da dominação e do fazer humano. Do mesmo modo que as críticas de Hans Jonas relativamente às ações humanas exercidas sobre a natureza, sobre a tecnologia, a heurística do temor e a futurologia acham-se imbricadas e inseparáveis, assim também se apresentam a responsabilidade política, econômica, educativa e parental. Em razão da responsabilidade como fundamento ético para as ações empreendidas, todas as suas dimensões permanecem interligadas e convergem para um só propósito, qual seja, demonstrar e corroborar a necessidade de repensar e implementar uma nova ética. Neste sentido, Hans Jonas assevera quanto à relação existente entre a família e a responsabilidade econômica:

A unidade econômica inicial, a família, deve sua razão de ser ao cuidado dos jovens; nenhuma ordem econômica de qualquer tipo poderia concebivelmente ter se desenvolvido sem isso, ou, uma vez desenvolvida, fazer sentido sem a contínua devoção à sua própria perpetuação regenerativa (Jonas, 2017, p. 160).

---

<sup>34</sup> Na perspectiva de Hans Jonas, situações escatológicas são os cenários irreversíveis que se apresentam como potenciais catastróficos indesejáveis.

De acordo com esse pensamento de Hans Jonas, é inerente à natureza da família a preparação e a organização econômica. Ao realçar a importância da família na perpetuação da sociedade, Jonas aponta igualmente para a responsabilidade intergeracional que sobre ela recai, seja no tocante à educação, no âmbito da responsabilidade parental, seja no aspecto concernente à conjugação societária, visto que a formação de várias famílias caracteriza a comunidade, a sociedade em suas múltiplas configurações; destarte, se as famílias não estabelecem a organização econômica nem o seu necessário preparo, conseqüentemente influenciam uma sociedade afetada pela desorganização econômica.

Hans Jonas menciona ainda que tal relação harmoniza-se com a procriação, porquanto se relaciona com o próprio metabolismo da organização familiar e a assistência desta; cumpre considerar a responsabilidade econômica também neste requisito: a organização (em termos de condições financeiras e quantitativo de membros), a distribuição (enquanto condições, trabalho e, por conseguinte, renda familiar) e a carência (as necessidades básicas e seguras relativamente ao futuro) de seus membros, bem como a assistência garantida no seio familiar (Jonas, 2017, p. 160). A responsabilidade econômica na família constitui, acima de tudo, uma responsabilidade organizacional e educativa, pois o seu preparo e a educação conferida à prole contribuirão, benéfica ou maleficamente, para o tipo de sujeitos que lidam com os assuntos econômicos em nível individual, familiar e social.

### **3.3 Responsabilidade educativa**

Tratar de responsabilidade educativa é, sobretudo, uma tarefa que encerra a análise da responsabilidade parental, a esta inexoravelmente vinculada por laços indissolúveis. De princípio, pode-se ponderar que a responsabilidade parental compreende os imperativos morais e legais que recaem sobre os progenitores em relação aos seus descendentes, responsabilidade esta que se assume e se manifesta perante a sua progénie e o corpo social em que se insere. Isto implica a existência de um nexo entre o dever familiar no que concerne à educação da prole e o Estado que, concomitante ou ulteriormente, assumirá tal educação em sentido formal, a partir de seus níveis de ensino. Cumpre assinalar que, essencialmente no âmago da vocação parental, o necessário cuidado comporta em suas manifestações “[...] o ‘cuidar do outro’ [que] se transforma num papel educacional, que tem responsabilidades específicas, da mesma forma que os

papéis do político e do estadista” (Tibaldeo, 2021, p. 187). A ética da responsabilidade perpassa pelo prisma educacional que, não menos significativo que o desvelo parental, patenteia-se como solicitude no que tange ao processo de aprendizagem e apreensão dos conhecimentos para a vida e suas práticas.

Hans Jonas revela que,

[...] assim como os pais educam os filhos “para o Estado” (e para muitas outras coisas), o Estado assume para si a educação das crianças. Na maioria das sociedades, a primeira fase da educação é confiada à família, mas todas as demais são submetidas a supervisão, regulamentação e assistência do Estado, de modo que pode haver algo como uma “política educacional”. Ou seja, o Estado não quer apenas receber os cidadãos já formados, quer participar da sua formação. Ele pode inclusive, em casos especiais, assumir a defesa da criança *contra* os pais dela, forçando-os, por exemplo, a cumprir os seus deveres, intervindo até na fase mais precoce da educação (Jonas, 2006, p. 181, grifo do autor).<sup>35</sup>

A partir desta análise, infere-se que tal dimensão, a qual interpela o desvelo e a responsabilidade dos progenitores, corresponde a um imperativo inexorável. Este imperativo consubstancia-se numa vocação inerente aos pais, pois em sua essência expressa, de modo natural e originário, a ética da responsabilidade como pedagogização, constituindo o primeiro estágio de ensino: “[...] é a origem genuína da ideia da responsabilidade; sua esfera de ação, com sua exigência contínua, é o lugar mais original de seu exercício” (Jonas, 2006, p. 90). Entre outras realidades, tal dever traduz-se pela incumbência de educar, pelos cuidados primordiais conferidos e pela possibilidade de propiciar um ambiente sadio e seguro, o que contribui para o desenvolvimento da criança, configurando-se, portanto, como a fase primeva da educação. Este aspecto da responsabilidade parental transcende a mera compreensão de atender às necessidades biológicas da criança, como a nutrição e seu desenvolvimento físico; abrange igualmente as necessidades emocionais e psicológicas do infante, conforme assevera Jonas: “Seu objeto é a criança como um todo [...]” (Jonas, 2006, p. 180), assegurando que ela possa desenvolver-se num ambiente em que subsista o amparo ao seu bem-estar e ao seu desenvolvimento autônomo.

---

<sup>35</sup> A educação além de apresentar um caráter de responsabilidade por excelência tanto em educação parental como educativa-escolar, envolve “[...] uma participação efetiva de todos envolvidos no processo de formação e educação dos sujeitos, iniciando pela responsabilidade paterna e política” (Battestin; Ghiggi, 2009, p. 170). Diante disso, compreendemos o cuidado também inerente à responsabilidade educativa à maneira de Cavalcante (2024, p. 24) quando “manifesta-se como cuidado no que se refere ao processo de aprendizagem e apreensão dos conhecimentos para a vida e suas práticas, sobretudo quando se pressupõe nessa relação o caráter de sujeitos e sujeitas que são responsáveis e responsabilizados por outros”.

Esta modalidade de responsabilidade afigura-se como propedêutica do sujeito para a ética da responsabilidade e converte-se, por seus atributos intrínsecos, num paradigma mais tangível e translúcido da proposta universal da ética da responsabilidade. Para além de constituir um tipo de responsabilidade exercida ao significar procriação, desvelo e educação da prole perante o desenvolvimento de cada ser; a responsabilidade parental representa, em particular, um exemplo cristalino de como se estabelece essa concepção filosófica jonasiana, porquanto apresenta em seu âmago características que delineiam o modo como a ética da responsabilidade pode concretizar-se, configurando o arquétipo da responsabilidade, uma vez que, por excelência, manifesta-se como exemplar da responsabilidade do humano pelo outro humano (Jonas, 2006, p. 175).

Assim, com o propósito de exemplificar e demonstrar a aproximação existente entre as responsabilidades anteriormente esboçadas e esta que concerne à parentalidade, Jonas empreende uma análise dos atributos que lhes são correlatos, conforme ele próprio assevera:

O que há em comum entre ambas as responsabilidades podem ser resumidas em três conceitos: “totalidade”, “continuidade” e “futuro”, referidos à existência e à sorte de seres humanos [...] Ele tem o caráter precário, vulnerável, revogável — o modo peculiar de transitoriedade — de todos os seres viventes, o que por si só o torna objeto de proteção (Jonas, 2006, p. 175).

No tocante às características homólogas, pode-se enumerar, primeiramente, a antecipação das consequências: os progenitores devem prever os possíveis efeitos de suas ações e deliberações relativamente à sua progênie; esta responsabilidade concerne igualmente ao dever parental de assumir os resultados de suas ações e decisões, ainda que tal implique sacrifícios pessoais, configurando-se não apenas como uma iniciativa altruísta, mas como uma forma de dedicação irrestrita e desprovida da expectativa de reciprocidade<sup>36</sup>, isto é, sem a pretensão de que os filhos correspondam do mesmo modo; outro atributo digno de nota reside no fato de que as deliberações e ações dos progenitores devem invariavelmente privilegiar o bem-estar físico, emocional e social da criança; ademais, importa salientar que, à medida que a criança se desenvolve, os pais devem respeitar sua crescente autonomia e faculdade de tomar decisões.

---

<sup>36</sup> Na obra *A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores* (2012) da autora Luciana Maria Caetano, apresenta-se em seu artigo intitulado “Concepções educativas de pais e professores sobre respeito: o sentimento de obrigação moral” que “A relação entre pais e filhos não é recíproca, pois se constitui uma relação de desigualdade pela presença da autoridade” (Caetano, 2012, p. 18).

Segundo Hans Jonas, assim como a humanidade tem, entre seus múltiplos deveres, o de salvaguardar o bem-estar do planeta; os progenitores têm a obrigação de proteger o bem-estar presente e vindouro de seus descendentes, e este dever pode constituir o fundamento para as consequências do primeiro. A responsabilidade parental e a proposição ética jonasiana comungam de uma preocupação com o porvir; pois, ao tomarem decisões hoje que repercutirão na vida dos filhos amanhã, os pais devem assegurar que seus descendentes tenham um futuro, futuro esse que depende sobremaneira dos filhos (em termos de formação de consciência) que se pode legar ao mundo. Tal perspectiva encontra corroboração nos estudos de Jonas, porquanto a responsabilidade parental não comporta apenas um dever de formar e zelar pelas crianças e jovens, modelando-lhes a consciência, a comunicação, os valores, entre outros aspectos; mas, para além de tudo isso, prepará-los para o mundo e, de maneira responsabilmente ética, dispô-los para atitudes que se harmonizem com a existência desse mesmo mundo.

A responsabilidade que ora se desvela compreende uma relação de imperativo moral que recai nos progenitores e de direito fundamental à existência que assiste aos seus descendentes e aos seus vindouros, bem como ao mundo que haverá de subsistir para estes. É sob este prisma conceptual que Hans Jonas discorre acerca do direito à existência como uma responsabilidade de índole moral que compete aos pais,

[...] o direito de trazer ao mundo seres como nós, sem que estes nos tenham solicitado isso. O direito em cada caso singular é consequência aqui do direito em geral, e não o contrário. E como o exercício desse direito atrai para si deveres particulares para com aqueles que trouxemos ao mundo e cujo princípio já nos é familiar, tais deveres particulares, incluindo o seu princípio, dependem integralmente desse dever primário que nos autoriza não tanto a conceder existência, de forma totalmente unilateral, a todos os que virão depois de nós (o que não combina bem com uma imposição), mas na verdade a lhes impor uma existência capaz de arcar com ônus de perpetuar esse dever (Jonas, 2006, p. 93).

A afirmação de Jonas aponta para as responsabilidades éticas e morais dos pais para com os seus filhos, porquanto são eles os responsáveis por trazê-los à existência. Os deveres para com os filhos derivam do dever primário da própria gestação, a qual possibilita ao mundo uma nova vida. Hans Jonas sugere com isso que o ato de procriar implica a assunção de responsabilidades inerentes à criação e ao cuidado dos filhos. A fala de Jonas exprime a profundidade moral e ética envolvida na decisão que têm os pais de dar à luz filhos, e que essa decisão não se configura como um direito individual apenas,

mas também como uma responsabilidade que implica cuidado, deveres e respostas para o mundo e para as futuras gerações.

As críticas e reflexões de Hans Jonas apresentam-se como defensoras da responsabilidade de garantir um meio ambiente sustentável para as gerações futuras, assim como os pais devem garantir um ambiente saudável e seguro para os seus filhos. Significa, pois, a adoção de práticas responsáveis e conscientes que não prejudiquem o mundo nem os recursos naturais, ainda que deles se continue a usufruir. É uma responsabilidade que assume, acima de tudo, a existência e a sua promoção como dever, valor e finalidade para a qual se procria e cuida<sup>37</sup>: “Em primeiro lugar, isso significa um dever para com a existência da humanidade futura, independentemente do facto de que os nossos descendentes diretos estejam entre ela; em segundo lugar, um dever em relação ao seu modo de ser, à sua condição” (Jonas, 2006, p. 90). É, portanto, uma responsabilidade para além do próprio ato de procriar, a qual se estende à garantia de uma vida, de um mundo suscetível às condições básicas promotoras do ser, e a isso se relaciona a matéria educativa, tanto a formação de valores como o incentivo ao agir humano perante o mundo e as suas concepções; sem essa dimensão, a procriação perece (cf. Jonas, 2006, p. 189).

Da noção de responsabilidade parental depreende-se que, entre as garantias para a existência dos filhos, está o direito à felicidade. Para Aristóteles, a felicidade não se configura apenas como o desejo de todos os seres humanos, mas também constitui uma vida feliz que exerce toda a influência para o viver e o agir bem (cf. Aristóteles, 2001, p. 21). Por essa razão é que ela concerne igualmente ao exercício de cuidado e garantia dos pais à vida de seus filhos, ainda que não implique um dever, porém corresponde a um direito a ser respeitado e que se encontra implícito na tarefa ética da responsabilidade parental e civil, conforme aponta Jonas:

Se ela não indica uma obrigação, pelo menos indica um direito: se não temos a obrigação, pelo menos temos o direito de buscar a felicidade (desde que respeitemos um certo número de condições). Mas daí, por sua vez, resultaria então a obrigação — ou seja, um dever — de respeitar no outro esse direito, de não impedi-lo, portanto e talvez até de promovê-lo (Jonas, 2006, p. 143).

---

<sup>37</sup> Como pensa Azevedo: Este arquétipo parental simboliza a perpetuação da espécie humana e o sentimento de contorno da própria morte voltado à prole (Azevedo, 2011, p. 17); isso significa uma reafirmação sobre a vida, a questão ontológica quando importa mais existir que o não existir, uma vez que, a responsabilidade passa pelo entendimento de que o existir importa mais que a sua negação.

A responsabilidade abrange o direito individual e coletivo que os seres humanos têm de viver, e nessa concepção de viver reside o bem-estar compreendido em sua totalidade. Os pais devem garantir o bem-estar físico, emocional e psicológico dos filhos, a fim de que estes possam fruir da felicidade. Promover a felicidade constitui uma função importante que desempenha a educação. Os pais necessitam ensinar aos filhos a moral e as habilidades sociais, para que estes logrem superar os desafios da vida de maneira construtiva.

Um aspecto nuclear da responsabilidade parental consiste na educação dos filhos e, nesta, na transmissão de valores e conhecimentos que facultem às crianças tornarem-se adultos responsáveis. Na responsabilidade parental encontra-se o cerne da educação, no entendimento de que o bem-estar<sup>38</sup> de cada membro afeta todos os demais; assim, reconhecer e conscientizar os seus de que as ações produzem impactos significativos nas gerações subsequentes apresenta-se como fundamental na educação dos pais para com os filhos. Em tudo isto, visa-se à preparação do melhor no ser humano para um futuro habitável e ao melhor futuro para os seres que ainda virão; segundo Hans Jonas, isto constitui um caráter educativo da responsabilidade parental:

Naturalmente, o aspecto físico é primordial; no início, talvez só ele importe. Mas, em seguida, acrescenta-se paulatinamente tudo aquilo que entendemos por ‘educação’: habilidades, comportamento, relações, caráter, conhecimento, os quais devem ser supervisionados e estimulados durante o desenvolvimento da criança; junto com tudo isso, se possível, sua felicidade. Em uma palavra: o cuidado parental visa à pura existência da criança e, em seguida, visa a fazer da criança o melhor dos seres (Jonas, 2006, p. 180).

A relação entre essa ética da responsabilidade e a educação em Hans Jonas tende a desvelar como os princípios éticos podem ser aplicados desde a família, espaço privado, até a vida pública. O cuidado e a responsabilidade dos pais para com os filhos, bem como a responsabilidade política pensada a partir do ser humano concebido como ser social que age e intervém, e aquilo que isso implica para a coletividade, Hans Jonas julga serem tipos de responsabilidades necessárias em maior escala para garantir a continuidade da vida e a integridade do planeta.

---

<sup>38</sup> Pensamos a educação voltada ao bem coletivo, conforme Cavalcante (2023), quando afirma a educação orientada a partir do conhecimento ao bem comum, a educação tem o potencial de afetar tantas vidas por sua dinâmica de transmissão de valores, conceitos, aprendizados, experiências, mas principalmente de impactar através das ações, hábitos que também educam. Dessa forma, consideramos a educação ser “[...] implicada pelas questões que se referem ao bem quando pensado do ponto de vista moral e coletivo” (Cavalcante, 2023, p. 13).

A ética da responsabilidade sublinha a importância de agir de maneira responsável e consciente, considerando as consequências das próprias ações para os demais e para a sociedade. No contexto da parentalidade, isto significa que os pais devem estar cientes de seus deveres e obrigações em relação aos seus filhos e agir de forma a promover o bem-estar e o desenvolvimento destes.

Um diálogo entre as perspectivas de Paulo Freire e Hans Jonas, figuras fundamentais na compreensão da educação como processo ético e emancipador do ser humano, revela-se fecundo. Paulo Freire, um dos aclamados referenciais quanto se trata de considerações acerca da educação e das práticas de ensino, apresenta ideias concernentes ao agir ético e responsável do indivíduo em formação, do estudante em sala de aula, do professor como instrumento indispensável e da influência destes para o cenário fora do espaço escolar. A obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*, publicada em 1996 e reeditada em 2023<sup>39</sup>, faz consideráveis contribuições à perspectiva ética jonasiana.

A priori, a consideração do ser como indissociável da ação e esta como indispensável à ética, tanto como reflexão quanto como orientação para o agir humano. O simples fato de existir no mundo já se estabelece como um requisito para a ética, porquanto agir significa existir, e existir significa oferecer ao mundo respostas pelo próprio agir (Freire, 2023, p. 20). O autor sugere que a consciência de estar no mundo já pressupõe ao ser humano a sua responsabilidade pelos atos que pratica, pelo outro e pelo meio em que vive e que não lhe pode contestar, a natureza. Ao perceber-se como um ser existente, o ser humano reconhece-se a si mesmo, e nesse reconhecimento está o que Freire afirma: “E ao reconhecer a si como presença no mundo que interage, valora, decide, avalia e transforma; instaura-se a necessidade da ética e, portanto, da responsabilidade” (Freire, 2023, p. 20).

É mediante as suas ações que o ser humano se vai fazendo presença no mundo, e essa presença, como uma interferência, constitui a construção da sua própria presença. Paulo Freire considera que, diante das ações humanas, seja a partir dos inventos que o ser humano tem elaborado para a sua sobrevivência e necessidade, seja diante do ascendente e sem limite poder de domínio, o qual tem afetado a natureza do seu agir, a natureza e a vida em suas mais diversificadas manifestações, o ser tem externado ao mundo a sua

---

<sup>39</sup> Utiliza-se a edição mais recente.

verdadeira imagem<sup>40</sup>. Para Freire, a percepção da existência já prenuncia uma compreensão da própria ação alteradora que permeia outras pessoas.

Desse modo, a pessoa assume consciência da sua própria existência e do ambiente em que vive, aprende acerca do seu papel e envolve-se com o mundo exterior. Quando uma pessoa toma consciência da sua própria presença, percebe que detém o poder de moldar e construir a sua própria vida. Essa consciência não se configura como passiva, mas envolve igualmente a compreensão das próprias possibilidades e limitações, bem como da influência mundial que as suas ações encerram.

Ao tratar do agir e dos impactos deste na vida, Freire faz um adendo relativo às realidades que impactam os seres humanos no sentido de os condicionarem. Os impactos que acometem o ser humano, como os eventos catastróficos, os contextos socioambientais e socioeconômicos, e as consequências das ações humanas, as quais não param apenas nos seus causadores, mas desencadeiam-se noutros seres semelhantes seus e noutras vidas, justificam o condicionamento para a problemática da continuidade da vida e a possibilidade de transformação ou contenção de tais eventos. No tocante a isto e apontando o papel da educação, Paulo Freire traz a concepção de se “[...] reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*” (Freire, 2023, p. 20, grifos do autor). Paulo Freire assinala à educação a tarefa de que possa formar o indivíduo nesse sentido, o de intervir e transformar a realidade que não se configure como catastrófica e negativa para a vida e inclusive para a promoção de continuar ela a agir no mundo.

É a educação que, enquanto prática, manifesta-se como processo de resposta para o mundo e para os seres que o habitaram. Na responsabilidade parental dos progenitores e, de modo especial, na educação escolar, Freire demonstra o “[...] sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora” (Freire, 2023, p. 17). Para Freire, a educação constitui uma prática formadora,

---

<sup>40</sup> Paulo Freire trata de tal imagem como a do “ser mais”, o desejo de poder, de agir e de dominar; mas ainda a configura como um desejo do melhor (2023, p. 20). Esse tipo de compreensão freiriana vai de encontro à perspectiva crítica de Jonas acerca do progresso, enquanto o primeiro trata o “ser mais” como uma vocação indispensável do ser que age e interage com o mundo a partir das coisas que comunica, necessita, inventa, recria e adapta; o segundo faz alusão à influência catastrófica que tais ações têm causado à natureza e a todas as vidas, ou mesmo ao potencial que todas essas ações podem infligir nas vidas. É notável um adendo quanto à imagem, essa figura parece dialogar entre Paulo Freire e Hans Jonas e outros autores que, em suma, atentam-se para que tipo de imagem estamos a moldar e que impele sobre nós uma resposta, uma responsabilidade; se em Hans Jonas a questão da imagem está atrelada ao tipo de sujeito que moldamos a partir da modernidade, em Paulo Freire esse sujeito está imbricado ao desejo insaciável e poder e progresso.

isto é, uma atividade que desenvolve e molda as pessoas. A ética acha-se implicada na prática formadora em razão do impacto significativo que exerce no desenvolvimento moral e social dos indivíduos por meio da educação. Freire considera a educação como um processo integral que forma indivíduos. Em virtude da natureza da prática educativa, os alunos são preparados para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis por intermédio da formação ética. A educação configura-se como uma prática formadora que orienta e desenvolve as pessoas, quer seja aplicada na escola, quer seja no âmbito interno de pais para filhos. Desse modo, a educação desempenha uma função importante para o progresso moral e social dos seres humanos.

É, por excelência, no espaço da sala de aula que se exerce, de forma teórica e prática, o potencial ético reflexivo e interventor dos alunos. Em princípio, não se pode, segundo Freire, intervir no mundo, parafraseando Jonas, de forma promissora e responsável à vida sem que se assuma a condição de sujeitos éticos; trata-se de uma das tarefas formativas que se sublinha na função de professor (Freire, 2023, p. 17). De acordo com Freire, cada indivíduo possui a capacidade de alterar a realidade histórica. Isto significa que as pessoas podem mudar os ambientes sociais, políticos e econômicos em que vivem, especialmente aqueles que exigem mudanças emergentes nas ações que afetam a vida em suas manifestações.

Para que essa transformação sobrevenha, faz-se mister que os indivíduos se reconheçam e se assumam como sujeitos éticos e responsáveis. Para tanto, impende desenvolver uma consciência crítica de sua situação global, a qual compreenda as forças, as circunstâncias e as ações que moldam as suas vidas e os contextos em que se acham inseridos. A reflexão e a orientação das ações éticas mediante a educação auxiliam os indivíduos a questionarem as suas próprias ações e a buscarem não apenas o bem-estar coletivo, mas igualmente práticas novas que sejam suscetíveis à vida e às suas manifestações, o que se revela fundamental para a transformação.

Paulo Freire debruça-se acerca do processo de ensino e aprendizagem, considerando que o verdadeiro aprendizado transcende a mera recepção passiva de informações. Conforme Freire,

[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 2023, p. 26).

Da perspectiva do pensador, sugere-se que o objetivo do ensino reside em gerar aprendizagem significativa para a vida. O ato de ensinar e educar consiste em provocar no ensinado e educado um comportamento, um agir que modifique, entre outras coisas, a sua forma de conceber as próprias ações e de concretizá-las. Assim, o aluno só logra demonstrar que realmente aprendeu algo quando for capaz de exercitar nos seus hábitos e apreensões o que lhe foi ensinado; importa dizer, internalizar e aplicar as informações de uma forma criativa e autônoma, em vez de apenas as repetir.

É com tal preocupação que, ao longo de seu texto, Paulo Freire prossegue a delinear a responsabilidade educativa que recai naqueles que conduzem o exercício docente em sala de aula. Aqueles que se investem na condição de ensinar, importa que tenham em mente que a reflexão não pode cingir-se a uma mera disposição teórica, porquanto poderá perder o seu real sentido, interesse e efeito na vida do aluno (Freire, 2023, p. 24). Ciente disto, impõe-se não apenas reconhecer, mas aplicar no exercício didático que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2023, p. 24, grifos do autor). Isto acarreta, como consequência, o grande desafio para o professor e para a professora de estimular a habilidade criativa, reflexiva, mas principalmente crítica nos alunos; uma criticidade que emerge da curiosidade natural do ser e passa a converter-se, em sala de aula, em uma “[...] curiosidade epistemológica” (Freire, 2023, p. 27). Quanto mais se estimula a curiosidade em sala de aula, mais a curiosidade do conhecimento se revelará em potencial criativo e crítico.

Hans Jonas concorda com o pensamento freiriano quando trata o exercício educativo não apenas como prática que promova o desenvolvimento crítico, mas, acima de ser uma tarefa, como o fim da educação. De acordo com Jonas, a educação tem como finalidade a formação de sujeitos críticos, conscientes, mas autônomos, pois serão estes os responsáveis pelas suas ações e pelo mundo que se segue (Jonas, 2006, p. 189). Afirma Jonas a respeito da finalidade:

A educação tem, portanto, um fim determinado como conteúdo: a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se; ao alcançá-la (ou supor-se que foi alcançada), ela termina no tempo (Jonas, 2006, p. 189).

Ao professor ou à professora em sala de aula atribui-se também uma responsabilidade concernente àquilo que se concebe para a sua prática de ensino. De que modo se ensina em sala de aula? Que matérias se transmitem? Estas indagações

pertencem tanto às reflexões metodológicas do professor quanto às perguntas que implicam a didática, a postura e as intencionalidades compreendidas por aquilo que cada professor e cada professora elegem transmitir e expressar em sala de aula. Paulo Freire é preciso a esse respeito, quando discorre acerca das ideias e dos pontos de vista que são apresentados na sala de aula. Neste sentido, há um erro que requer revisão quando o professor ou a professora apresenta as suas ideias e impressões na sala de aula: “O erro, na verdade, não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (Freire, 2023, p. 16). Importa ainda dizer que o ponto de vista de cada docente não deve obscurecer nem negar a possibilidade de que alunos e alunas também expressem os seus pontos de vista acerca dos diversos assuntos e construam na sala de aula a constante curiosidade epistemológica, conforme considera Freire.

Para o exercício da criticidade e a possibilidade de participação ativa de alunos e alunas, compete àqueles que se dedicam à tarefa educativa propiciar tais realizações. Deste modo, a responsabilidade do educador consiste em criar um ambiente e condições propícias para o desenvolvimento crítico dos educandos: “[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (Freire, 2023, p. 42). Este ato de assumir-se, de que fala Freire, corresponde à conscientização da capacidade que as próprias ações têm de repensar, intervir, julgar, criar, valorar, transformar, romper e agravar o mundo, os outros e aqueles que se inserem no mundo, mas que muitas vezes não são considerados.

Cumprе salientar, ademais, que, tanto os pais quanto os professores que educam, têm como um dos deveres da educação a relação indissociável entre o que ensinam e o que praticam. Paulo Freire demonstra ao longo de seu texto que, assim como a relação entre ensinar e aprender não admite separação, também não a admite a relação entre teoria (o que se ensina) e prática (o que e como se faz). Isto é o que ele denomina em seu texto de “ensinar a pensar o certo” (Freire, 2023, p. 29). Assim como “as crianças necessitam que os adultos lhes ensinem as regras de convívio, mas, principalmente, que tais adultos sejam o exemplo dessas regras” (Caetano, 2012, p. 16); também aos pais e alunos “[...] as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem” (Freire, 2023, p. 35). A teoria vincula-se intrinsecamente à prática; à medida que a prática se implementa, as reflexões e os questionamentos a acompanham (cf. Jonas, 2006, p. 64). As palavras formulam, questionam, auxiliam no processo teórico e na reflexão, mas são

os hábitos, os comportamentos e a ética na prática que inspirarão ou não, que influenciarão ou não.

Acerca desta matéria, invoca-se a ética da responsabilidade para o educador em sala de aula ou para os educadores em cada espaço doméstico. Do mesmo modo que os seus hábitos e comportamentos devem corresponder às palavras e àquilo que ensinam aos estudantes e aos filhos, deverão adotar práticas que tenham por finalidade a promoção e a garantia da vida e de seu futuro. Para tanto, Gadotti (2008, p. 11) propõe em sua obra acerca da sustentabilidade a consulta a documentos que podem servir de temáticas transversais para o ensino dentro e fora da escola: a *Carta da Terra*, documento proposto no ano 2000 como consequência de discussões internacionais concernentes à questão da sustentabilidade, e o *Tratado da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e a Responsabilidade Global* do mesmo ano; e em 2012, o lançamento da *Década para a Educação do Desenvolvimento Sustentável* pela Organização das Nações Unidas. Ambos os documentos apresentam contribuições e potenciais educativos para o exercício da responsabilidade parental e educativa dentro e fora da sala de aula.

A obra de Gadotti constitui uma referência para a prática docente, quando se indaga o que ensinar no tocante à ética da responsabilidade e às práticas suscetíveis de adoção compatíveis com a sustentabilidade. Além de apresentar um texto de notáveis reflexões acerca das problemáticas que interpelam a ética da responsabilidade e dizem respeito à responsabilidade, a obra *Educar para a Sustentabilidade* representa uma valiosa contribuição para o ensino e sua prática como formação para o agir consciente e para a responsabilidade. Para Gadotti, a responsabilidade educativa consiste em despertar a consciência de que “Toda e qualquer pessoa é igualmente responsável pela comunidade da Terra como um todo, mesmo que, individualmente, tenhamos diferentes ofícios, funções e responsabilidades” (Gadotti, 2008, p. 12). Por este motivo, Gadotti sugere em seu livro os materiais supramencionados como expressões da ecopedagogia<sup>41</sup> exercida em sala de aula ou fora dela.

---

<sup>41</sup> De acordo com Gadotti: “A ecopedagogia é uma pedagogia centrada na vida: considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à identidade e à diversidade” (Gadotti, 2008, p. 15).

4**O ensino de Filosofia e a responsabilidade**

Depois de refletir relativamente aos pressupostos filosóficos jonasianos que alicerçam as intervenções pedagógicas na sala de aula, este capítulo versa acerca das contribuições adicionais de outros pensadores para compreender com maior amplitude a responsabilidade e a prática educacional crítica. Analisamos os aspectos éticos e morais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, perscrutando as possibilidades interdisciplinares para enriquecer as atividades pedagógicas que se entremeiam com a ideia de responsabilidade.

O ensino de Filosofia constitui um convite à reflexão crítica, pois explora questões profundas tocantes ao conhecimento e à existência humana. No contexto educacional, a Filosofia forma indivíduos questionadores e conscientes, aptos a refletir acerca dos seus hábitos e representações. Diferentemente de outras áreas, ela faculta o pensar, o contestar e o reformular ideias, incitando os estudantes a problematizar as teorias filosóficas a partir das suas próprias experiências e dos seus próprios questionamentos.

Este capítulo trata de temáticas consideráveis acerca da responsabilidade na filosofia a partir de alguns autores e dos aparatos tecnológicos voltados para educação e exercício filosófico. A princípio, tratamos dos aspectos morais do ensino, discutindo os paradigmas da educação nos quais a ética da responsabilidade se manifesta tanto em relação ao processo de ensino e aprendizagem quanto ao ato de educar e ensinar, depois, trazemos pertinentes reflexões quanto aos impactos da tecnologia na educação; tomando autores que dialogam com Hans Jonas e que discutem o ensino de Filosofia e a Filosofia presente no Ensino Médio, como Luckesi (2011) e Sílvio Gallo (2012); enfatiza, ademais, a presença da ética da responsabilidade e a sua relevância para os debates relativos à tecnologia, à natureza e ao futuro; Hannah Arendt (2000, 2004 e 2016) com a responsabilidade associada à responsabilidade política e coletiva, a responsabilidade vinculada à alteridade em Emmanuel Lévinas (2010) e os efeitos da tecnologia na educação, consoante o que se discute em Byung-Chul Han (2018) e Michel Serres (1991 e 2024); apoiamo-nos em alguns desses autores que tratam a tecnologia diante da crise moderna e contemporânea, e ainda como desafio para o professor em sala de aula; inferindo disso as alternativas que a tecnologia oferece quando útil tanto no ensino como para o desenvolvimento de potencialidades, quando bem ressignificada.

#### **4.1. Aspectos morais do ensino**

A Filosofia distingue-se das demais áreas do saber pela sua livre possibilidade de pensar, criar, contestar, refletir, desconstruir e reformular; propicia, em suma, ao sujeito maior capacidade de reflexão e intervenção. Particularmente no âmbito da sala de aula, o estudante vale-se das teorias dos filósofos não para se limitar à apreensão das suas ideias, mas para problematizá-las a partir dos seus próprios questionamentos e da sua vivência cotidiana.

O ensino de Filosofia exerce função primordial na formação educacional, tanto na dimensão cognitiva quanto na esfera ética. No panorama contemporâneo, assinalado por metamorfoses tecnológicas, crises ambientais e desafios sociais, a Filosofia afirma-se como disciplina imprescindível para o desenvolvimento da reflexão crítica e do sentido de responsabilidade. Mais do que mero exercício de questionamento teórico, ela constitui um convite ao pensamento vigilante e ao compromisso ético com o mundo. Nesta conjuntura, o ensino filosófico transcende a simples transmissão de conteúdos históricos ou conceituais: visa formar cidadãos capazes de pensar autonomamente e agir de maneira responsável, tanto nas suas relações interpessoais quanto nos seus compromissos com a sociedade e com o planeta.

Os estudantes são impelidos pela Filosofia a interrogar, examinar e avaliar criticamente as informações, situações e atitudes recorrentes, bem como os seus efeitos. A prática do diálogo, da problematização e da argumentação racional constitui elemento indispensável no estudo filosófico. Por meio da Filosofia, os estudantes desenvolvem igualmente habilidades de comunicação e a capacidade de empregar coerentemente a argumentação. Trata-se de uma educação que não se circunscreve à transmissão de conhecimento, mas que tem por finalidade promover o desenvolvimento crítico e participativo dos alunos, preparando-os para que se tornem cidadãos responsáveis e indivíduos reflexivos para além da sala de aula, conforme imaginara Hans Jonas (2006) como exercício para a responsabilidade ética.

No Brasil, o ensino de Filosofia, mormente no ensino médio, encontra-se regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), a qual sublinha a relevância do desenvolvimento de competências atinentes ao pensamento crítico, à ética e à cidadania. Conforme assinala Nascimento, ao discorrer acerca da presença da Filosofia no Ensino Médio, a sua distinção reside no próprio ato de interrogar e indagar a realidade, o que significa a sua especificidade (Nascimento, 2023, p. 102),

correspondendo esta à sua identidade. Segundo Chauí (2020), a Filosofia é concebida como reflexão crítica concernente aos problemas fundamentais da existência humana, e a sua ausência na educação pode comprometer a formação de indivíduos autônomos e conscientes.

O ensino de Filosofia no Brasil desempenha papel fundamental na formação integral dos estudantes do ensino médio. A sua presença no currículo escolar transcende a mera transmissão de conteúdos; visa cultivar a capacidade de reflexão crítica, essencial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Gallo (2012, p. 32) sustenta que a Filosofia no ensino médio não deve ser considerada como complemento, mas como espaço essencial para o desenvolvimento do pensamento autônomo e para a criação de conceitos e valores. Mota complementa ao defender que “[...] a filosofia se apresenta como um esforço de criação radicalmente independente e original” (Mota, 2009, p. 41). A Filosofia, com o seu caráter questionador e analítico, promove a autonomia do pensamento, habilidade indispensável para que os jovens possam navegar pelas complexidades e pelos desafios éticos do mundo contemporâneo.

O ambiente educacional propiciado pela Filosofia estimula os alunos a questionar não apenas o que se lhes ensina, mas também o mundo que os circunda. Conforme pensara Cerletti, “a filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias” (Cerletti, 2009, p. 25), o que significa que este processo de questionamento é vital num contexto em que as informações circulam rapidamente e, amiúde, sem a devida reflexão crítica. Como afirma Marilena Chauí, “a Filosofia não é apenas uma prática de questionamento, mas um exercício de responsabilidade no pensar e no agir” (Chauí, 2020, p. 45). Esta responsabilidade estende-se à maneira pela qual os estudantes se relacionam com a informação, as opiniões e as decisões que tomam, não apenas na sua vida pessoal, mas também nas suas interações sociais e políticas.

A prática filosófica no ensino médio deve ser considerada instrumento para a formação não apenas de pensadores críticos, mas também de cidadãos comprometidos. A aptidão para formular perguntas, examinar argumentos e considerar diferentes perspectivas constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de uma postura ética e responsável na vida pública. Gilberto Cotrim e André Fernandes acentuam que a Filosofia “contribui para a formação de um jovem mais crítico, capaz de interpretar a realidade e de agir com responsabilidade” (Cotrim; Fernandes, 2008, p. 89). Dessa maneira, o ensino de Filosofia converte-se em preparação para a cidadania ativa, em cujo

âmbito os alunos recebem estímulo para participarem de debates e tomarem parte em decisões que influem em suas comunidades e no mundo.

Cuida-se de uma atenção que transcende a vida dos seres e do planeta no presente, porquanto, segundo Hans Jonas, é a filosofia que nos faculta avaliar nossas ações atuais “[...] como causas das suas consequências certas, prováveis ou possíveis no futuro” (Jonas, 2006, p. 70). Tal se dá porque a filosofia não se restringe à análise do passado, mas, conforme pensa Luckesi, os filósofos e filósofas “[...] têm ‘sensibilidade’, um ‘faro’ mais atento para receber o que já está a manifestar-se na realidade, ainda que de uma maneira tênue” (Luckesi, 2011, p. 39). Por conseguinte, a filosofia torna-se indispensável para a análise dessas situações futuras, que se estendem para além de nossa experiência imediata.

Jonas argumenta que, embora disciplinas como economia, ciência política, sociologia, antropologia, psicologia e biologia ofereçam conhecimentos valiosos acerca do funcionamento do mundo, essas disciplinas falham em apresentar perguntas que busquem respostas às implicações éticas que ponham ainda em dúvida a vida, sua compreensão e continuidade. Segundo Jonas,

O que nenhuma das ciências “positivas” do homem — economia, ciência política, sociologia, antropologia, psicologia, biologia — pode oferecer, espera-se que a filosofia (que felizmente, ou infelizmente, não é uma “ciência”, mas uma espécie de conhecimento) ofereça: um conhecimento da “boa vida”, critérios objetivos de escolha baseados em tal conhecimento, uma justificação dos fins, últimos e intermediários (Jonas, 2017, p. 143).

A concepção de Jonas acerca da filosofia reside no fato de que, por não constituir ela uma ciência “pura”, senão uma forma de conhecimento que aspira a compreender a totalidade da experiência humana, mostra-se apta a guiar-nos na busca por essa resposta. Por meio da filosofia, podemos meditar a respeito do que verdadeiramente importa na vida, dos valores que nos norteiam e dos princípios que nos facultam construir uma vida mais responsável e habitável; a filosofia nos proporciona instrumentos para aquilatar as diferentes alternativas que a vida nos apresenta, auxiliando-nos a tomar decisões conscientes e responsáveis; a filosofia ainda nos permite questionar e compreender os fins que perseguimos, tanto em nossas vidas individuais quanto em sociedade, assegurando que estejam acordes com nossa busca por uma vida boa.

Jonas propõe o reconhecimento da filosofia como bússola crucial em nossa jornada pela vida. Por meio da filosofia, podemos transcender os limites das ciências

naturais e objetivas, uma vez que, “[...] as ciências naturais não pronunciam toda a verdade a respeito da natureza” (Jonas, 2006, p. 42), assertiva com a qual Gabriel (2023, p. 273) concorda, ao ponto em que as ciências naturais tendem a observar a natureza e a realidade fragmentadas e sob suas próprias perspectivas; a filosofia propicia alcançar compreensão mais profunda a respeito da vida presente e futura de toda a biosfera.

A ética da responsabilidade e o magistério filosófico na formação de indivíduos capazes de compreender e arrostar os desafios contemporâneos constituem elementos indissociáveis da educação hodierna. A ética da responsabilidade estimula a meditação acerca das consequências de nossas ações, fomentando comportamentos que consideram o influxo no bem-estar coletivo e no meio natural; desperta nos discentes a consciência da interdependência entre os homens e a natureza, suscitando práticas sustentáveis e a conservação dos recursos naturais. O ensino de Filosofia, com seu enfoque crítico e reflexivo, ministra os instrumentos necessários para interrogar valores e ideologias, promovendo o desenvolvimento do pensamento autônomo e criterioso.

O magistério filosófico, harmonizado com outros campos do saber, como a Geografia e a História, ou as Ciências Biológicas e a Química, pode facultar uma formação mais completa e interdisciplinar. Por exemplo, quando os mestres tratam de questões ambientais e de comprometimentos celulares nas aulas de Ciências Biológicas, a ética da responsabilidade pode incorporar-se para discutir os efeitos das tecnologias no ecossistema e no processo vital humano, como nas questões de bioética. De igual modo, nas preleções de Geografia, o entendimento da sustentabilidade das cidades ou da deterioração dos solos. No ensino de História, cumpre aos estudantes apreenderem os contextos culturais, tradicionalistas e ideológicos mediante um resgate que permita reinterpretar o passado no presente, a fim de projetar um futuro com ações e técnicas mais circunspectas.

A Filosofia revela-se pertinente a todas as ciências porque compõe parte essencial da indagação acerca do sentido da própria existência humana e proporciona respostas que outras ciências não logram formular, porquanto não conseguem arquitetar as perguntas apropriadas nem oferecer as elucidações adequadas. Segundo Luckesi, “a Filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a ação [...]” (Luckesi, 2011, p. 35). Destarte, ela concorre para o florescimento de atitudes reflexivas e recriativas da realidade; por esta razão, Luckesi expõe que um dos passos do exercício próprio do filosofar reside na recriação de valores

ou, conforme ele mesmo enuncia: “*inventariar os valores*” (Luckesi, 2011, p. 43). A indagação a respeito de quais valores de outrora permanecem relevantes para o mundo vindouro situa-nos diante de uma encruzilhada complexa. Essa pergunta nos força a confrontar a natureza dinâmica dos valores, que se transformam e se adaptam às novas realidades.

Conforme observa Hans Jonas (1995, p. 63), a análise dos valores não se circunscreve a identificar o que se tornou obsoleto ou perdeu relevância. A filosofia impele-nos a reconhecer os novos valores que emergem com o “novo amanhã”, pois, como afirma Luckesi, a filosofia constitui, precipuamente, “[...] a interpretação de aspirações e desejos do que está por vir, do que está para chegar” (Luckesi, 2011, p. 39). Esta dialética entre o antigo e o novo mostra-se fundamental para que compreendamos a evolução da ética e da moral no transcurso do tempo e percebamos que somente a filosofia tem esta predisposição para uma reflexão que transcende o momento presente e nele empreende uma previsão acerca das possibilidades de um futuro afetado; no âmago de seu labor, encontra-se o olhar dirigido à ética<sup>42</sup>, a qual diz respeito às nossas ações, as quais podem ser objeto de reflexão.

No que concerne aos valores que hauríamos do pretérito, como a justiça, a liberdade e a solidariedade, persistem estes como colunas mestras para a edificação de uma sociedade mais equânime e consentânea com a dignidade humana. Não obstante, o orbe em perene metamorfose apresenta-nos novéis desafios, tais como a premência de resguardar o meio natural, propugnar pela paridade entre os géneros e dirimir as questões de índole ética suscitadas pelos avanços tecnológicos.

Perante tal cenário, afigura-se capital revisitarmos o nosso acervo axiológico, indagando de sua validade e pertinência para o mundo hodierno. Este processo de reflexão judicativa faculta-nos discernir quais valores merecem conservação, quais demandam adaptação e quais, porventura, devem ser relegados ao olvido. Concomitantemente, a receptividade ao novo revela-se imperiosa para o acolhimento dos valores emergentes, os quais espelham as necessidades e anelos de uma sociedade em incessante evolução. A capacidade de reconhecer e integrar estes novos valores constitui sinal de amadurecimento e de compromisso com a construção de um porvir mais auspicioso.

---

<sup>42</sup> Sobre as nossas ações, especificamente a ética é esse “[...] visar o infinito no momento finito, projetando as atitudes em direção ao futuro abstrato arraigado de passado (Azevedo, 2011, p. 8).

Em síntese, a meditação acerca dos valores convida-nos a um diálogo permanente entre o passado e o futuro. Ao reconhecermos a importância do legado axiológico que recebemos, sem olvidar, todavia, a necessidade de nos adaptarmos aos novos desafios, podemos erigir um mundo mais justo, humanizado e preparado para o futuro. Neste contexto, o pensamento de Hans Jonas ressoa ao reconhecer a relevância da educação na constante (re)construção e avaliação de valores. A sua filosofia recorda-nos que os valores não são imutáveis, mas produtos de eleições e ações humanas, suscetíveis de reapreciação à luz de novas experiências e conhecimentos.

Hannah Arendt, em sua primorosa obra *Responsabilidade e julgamento* (2004), oferece-nos perscrutação finíssima da responsabilidade, contemplando-a qual pedra angular tanto do envolvimento cívico quanto da vida comunitária. Em suas meditações, a insigne pensadora apresenta a responsabilidade como realidade que transcende a mera obediência às normas ou a simples assunção de culpa pessoal, revestindo-se de caráter amplo que diz respeito ao mundo e estabelece nexo de reciprocidade entre os homens. A responsabilidade não se circunscreve à reparação dos danos já perpetrados; abrange, outrossim, a prevenção de malefícios vindouros e a satisfação das necessidades do mundo. A erudita filósofa assevera que a responsabilidade encontra sua justificação quando todos os membros da comunidade se congregam, em detrimento de uma compreensão meramente individual.

Em sua análise da condição humana, na obra *A Condição Humana* (2016), Arendt põe em relevo a importância da ação e do discurso no espaço público. Para a pensadora, a responsabilidade emerge da capacidade humana de agir e de responder pelas consequências dos próprios atos. Arendt sublinha que a ação no mundo não se dá em isolamento, mas de forma intersubjetiva, isto é, manifesta-se sempre em relação aos outros. Destarte, a responsabilidade individual entretetece-se com a responsabilidade coletiva, porquanto nossas ações influem no mundo comum e nas gerações vindouras.

Arendt (2000, p. 10) expõe uma concepção segundo a qual educar consiste em introduzir os jovens no mundo, assumindo o compromisso de preservar o que existe de precioso na tradição, ao mesmo tempo em que se instaura um espaço para a renovação. Segundo a eminente filósofa, “quem se recusa a assumir responsabilidade partilhada pelo mundo não deveria ter filhos e não se lhe deve permitir que tome parte na educação deles” (Arendt, 2016, p. 192). Este pensamento guarda harmonia com as reflexões de Hans Jonas (cf. Jonas, 2006, p. 182), porquanto o filósofo realça a importância da responsabilidade parental na formação das gerações vindouras.

A responsabilidade individual, conforme defendida por Arendt e Jonas, manifesta-se de maneira concreta no âmbito da educação. A formação das novas gerações exige um compromisso não apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também com a edificação de uma ética que transcenda o individualismo e promova o ideal de responsabilidade coletiva. Savater (1998, p. 78-79) afirma que a responsabilidade parental se orienta para a convivência com os demais, na qual a vida efetivamente acontece, isto é, a coletividade. Neste sentido, o ensino de Filosofia assume papel fundamental ao desafiar os estudantes a refletirem criticamente acerca de suas ações e responsabilidades em um mundo interconectado.

No âmbito da educação e, especificamente, no magistério filosófico, cumpre promover uma compreensão de que a responsabilidade transcende o mero individualismo. Os discentes recebem incitamento a reconhecer suas obrigações para com a coletividade, desenvolvendo uma ética que considera o influxo de suas ações em um mundo cada vez mais interligado. Matthew Lipman, insigne defensor do ensino da Filosofia nas escolas para crianças e adolescentes, considera que, ao desenvolverem o pensamento crítico, os alunos apreendem as implicações éticas de suas ações, por meio de “[...] fusão de pensamentos crítico e criativo” (Lipman, 2001, p. 38). Semelhante abordagem não apenas enriquece o entendimento ético, mas também prepara os alunos para que se tornem cidadãos ativos e comprometidos, dispostos a pugnar por causas sociais e ambientais.

Esta concepção de responsabilidade também abrange a responsabilização pelo outro, o sentir-se parte com ele. Para Emmanuel Lévinas (2010), tal ideia manifesta-se no encontro com o outro, pelo reconhecimento de sua vulnerabilidade e da necessidade de acolhê-lo. Constitui um chamamento ético que evoca ao sujeito o cuidado do outro e a proteção que lhe deve. Em sua análise, o rosto representa o lugar onde se manifesta a humanidade e a vulnerabilidade; por meio do rosto acontece o chamamento à responsabilidade (Lévinas, 2010, p. 130), porquanto será ele a solicitar atenção e cuidado. A ética da responsabilidade, contida nas reflexões de Lévinas, fundamenta-se no outro como finalidade<sup>43</sup>.

A responsabilidade, para Lévinas (2010, p. 89), consiste em um despertar ao pertencimento à vida do outro. Lévinas põe em relevo o “despertar” para a responsabilidade pelo outro, o qual transcende a autorreflexão e a busca por princípios

---

<sup>43</sup> A intenção aqui não é se debruçar na ética em Emmanuel Lévinas, mas apenas e estritamente sinalizar que a sua ética da alteridade se encontra contemplada em uma ética da responsabilidade, a que nosso autor principal estudado reflete.

universais. É no encontro com o rosto do outro, em sua fragilidade e necessidade, que o sujeito recebe o chamamento à responsabilidade. Como Lévinas, e para além de seu pensamento, Jonas também reconhece a importância da responsabilidade pelo outro, especialmente face ao poder da tecnologia moderna de causar danos irreversíveis à humanidade e ao planeta.

Na concepção jonasiana, a responsabilidade estende-se às gerações vindouras, exigindo que procedamos com cautela e previdência, ponderando as consequências de nossas ações para aqueles que ainda não vieram à luz da existência. A ética da responsabilidade, tanto em Lévinas quanto em Jonas, reclama uma transmutação de perspectiva, um descentramento do eu em direção ao outro, o que Gabriel (2023, p. 279), ao meditar acerca de Hannah Arendt, Hans Jonas e Emmanuel Lévinas, assinala como traço comum entre os três: uma alteridade radical; uma filosofia que prescinde dos interesses pessoais em favor dos múltiplos outros.

Refletindo acerca desta dimensão ética, o filósofo Krenak apresenta uma perspectiva de educação que se constitui no contato com a natureza. Krenak (2022, p. 111) suscita propostas de práticas educativas que estimulem os alunos, no contato com a natureza, a pensarem por si próprios, o que significa o exercício da criatividade e da crítica filosófica como labor característico de cada discente. Para tal desiderato, Krenak (2020, p. 49) incentiva, mediante suas reflexões, a repensarmos a natureza não segundo a exclusividade humana que a despersonaliza, mas apropriando-nos dela por um sentimento de pertença que a considera como vida existente.

Conforme Junot, “a partir da relação com o mundo, o ser humano passa a perguntar, a problematizar e a estabelecer uma convergência de transformação da própria natureza e do uso que dela faz [...]” (Junot, 2023, p. 52), mas

para que isso seja possível, precisamos buscar experimentar uma condição de imersão no ambiente ao qual pertencemos/estamos interligados, o que requer humildade e, ao mesmo tempo, ousadia e coragem. Essa condição é possível graças a uma visão ecológica do sistema sujeito-mundo (Pischetola; Miranda, 2021, p. 118).

O contato dos alunos com a realidade, a natureza, não constitui mera apropriação, senão a sua ressignificação.

Segundo Battestin e Ghiggi (2011, p. 304), tratar da questão ambiental na educação é imprescindível para a existência de todos os seres vivos, em todas as suas dimensões. Dessa forma a educação estará assumindo seu papel nesse processo histórico,

disseminando informação e promovendo a conscientização da necessidade urgente de mudanças comportamentais. A partir desta imersão do sujeito no mundo, da educação a discorrer a respeito das problemáticas ambientais, maximamente a Filosofia, dar-se-á contributo para plasmar, nas crianças e nos jovens, hábitos e disposições que assegurem a qualidade, a perpetuação e a sobrevivência da vida.

#### **4.2 Os aparatos tecnológicos para uma educação voltada para a responsabilidade**

A assertiva de que a sociedade contemporânea se encontra em meio a uma crise, deflagrada pela revolução digital, ressoa qual diagnóstico preciso e atual. É cogitando desta maneira, em consonância com o pensamento jonasiano, que Byung-Chul Han assevera: “Claramente, encontramos-nos hoje novamente em uma crise, em uma transição crítica, pela qual outra revolução, a saber, a revolução digital, parece ser responsável” (Han, 2018, p. 26). O autor pondera a transformação digital que, com sua omnipresença e celeridade inigualável, desencadeou uma série de mudanças estruturais que desafiam nossa compreensão do mundo e da sociedade. As novas tecnologias, ao mesmo tempo em que proporcionam oportunidades sem precedentes, impõem igualmente desafios complexos, como a crescente desigualdade social, a polarização política e a desinformação.

Na perscrutação da relação entre tecnologia e educação, Jonas acentua que a *tékhnē*, sob a forma da tecnologia moderna, transcende a mera instrumentalização e converte-se em elemento intrínseco à própria natureza humana. Segundo o filósofo, essa mesma *tékhnē*, revestida de tecnologia a partir da modernidade, “[...] transformou-se num impulso infinito de nossa espécie para além de si mesma [...]” (Jonas, 2017, p. 35, grifo do autor). Tal fenômeno coloca-nos ante dois desafios: a tecnologia tornou-se uma força tão poderosa e presente em nossas vidas que sua aplicação se afigura inevitável em quase todos os aspectos da sociedade.

Esta inexorabilidade procede de diversos condicionantes, pois a tecnologia se manifestou em resposta às necessidades humanas, seja como facilitadora de tarefas, solucionadora de problemas, seja como amplificadora de nossas potências. A recusa quanto à adoção de novas tecnologias pode conduzir à obsolescência e à perda de oportunidades. Esta integração profunda, por conseguinte, configura os modos de aprendizagem e de ensino, franqueando um horizonte incomensurável de possibilidades

para a edificação do conhecimento e o desenvolvimento de novas aptidões. A tecnologia, nesta perspectiva, não constitui apenas um instrumento para a consecução de finalidades pedagógicas, mas um agente ativo na transmutação da experiência educacional, redefinindo as relações entre mestres, discentes e o próprio saber.

Por isso, em diálogo às ideias de Hans Jonas, o filósofo Michel Serres com sua obra *Polegarzinha*<sup>44</sup> (2013), apresenta argumentos relativos a uma sociedade modificada pelo panorama de informações e de tecnologias digitais, circunstância que tem configurado uma nova realidade educacional. Se, de um lado, Serres manifesta inquietação quanto aos novos hábitos e contemplações, mostrando-se crítico em relação a certas significações da própria realidade (Serres, 2024, p. 13); de outro, reconhece que o avanço tecnológico propiciou novas perspectivas para pensá-la e o acesso a informações nas próprias mãos, o celular; tal fato ensejou que “[...] Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de sedução e pela importância que tem, a mídia há muito tempo assumiu a função do ensino” (Serres, 2024, p. 18-19). Por meio de um dispositivo tecnológico, obtemos informações e aprendemos matérias novas.

Conforme as mudanças em velocidades aceleradas, Serres assinala a pertinência de métodos educativos que se aproveitem desta realidade tecnológica e virtual, na qual os jovens se acham imersos. Dessa maneira, cabe às instâncias educativas e ao professor, “[...] então, inventar novos laços” (Serres, 2024, p. 23). Serres é pertinente ao afirmar:

Sentimos ser urgentemente necessária essa mudança decisiva no ensino — mudança que pouco a pouco repercute na sociedade mundial e no conjunto de suas instituições ultrapassadas; mudança que não abala apenas o ensino, mas também, e muito, o trabalho, as empresas, a saúde, o direito e a política, isto é, o conjunto de nossas instituições — [...] (Serres, 2024, p. 28).

Serres põe em relevo a premência de uma profunda alteração no campo educacional, sublinhando que esta transmutação, ainda que paulatina, encerra o potencial de incidir significativamente sobre a sociedade em sua inteireza. A necessidade desta metamorfose radica no papel fulcral da educação na formação do indivíduo e na construção do conhecimento, influenciando diretamente no modo como as vindouras gerações haverão de interagir com o mundo e plasmar o futuro.

---

<sup>44</sup> O autor se utiliza do termo “Polegarzinha” para se referir a esse sujeito individualizado que passa a se relacionar, trabalhar e a utilizar o aparelho tecnológico a seus fins através da digitação que precisa apenas dos polegares, como acontece com o celular na troca de mensagens via SMS. Cf. Serres (2024, p. 20).

Outro aspecto de suma relevância para a discussão de Michel Serres, entrelaçado à perspectiva de Jonas, reside em que a natureza não pode simplesmente ser concebida como meio, o que, segundo o autor, nos situa no centro do sistema, como se a natureza servisse apenas ao fim único voltado ao ser humano. Para tanto, Serres elabora uma argumentação em torno da educação para formar uma nova consciência e representação; acerca dos homens, mulheres e jovens em processo de formação, diz Serres, “[...] é preciso inventá-los; para formá-los é preciso um ensino e, para este, um modelo. Tracemos um retrato que jamais teve exemplo para que ele suscite imitadores” (Serres, 1991, p. 109)<sup>45</sup>. A ideia consiste em pensar em novas ações educativas comprometidas com o exercício da ética da responsabilidade, um novo tipo de contrato na concepção de Serres.

A educação tem a virtude de plasmar indivíduos cômicos de suas limitações, porém alumiados por um anseio constante de aperfeiçoamento. Serres concebe um novo contrato social para com a natureza e a vida que a cerca, fundado na responsabilidade individual e coletiva em relação ao porvir. Os indivíduos capazes de assumir esse compromisso serão aqueles formados por uma educação que promova a vida extra-humana e das gerações vindouras. Uma educação que inspire a demanda por novas possibilidades e a edificação de um futuro mais equitativo e sustentável.

O papel do professor hodiernamente tende também a redefinir-se, as suas práticas e as suas abordagens em sala de aula hão de ser ressignificadas pelo contexto que se lhe manifesta. Serres parece propor a ideia de uma aprendizagem que fomente a atuação dos estudantes de forma ativa e, mais ainda, um ensino que faça das tecnologias digitais um meio de facilitação da participação, da colaboração e da construção compartilhada do conhecimento. Pensamos como Pischetola e Miranda quando imaginamos a figura do docente como alguém que traz em si “[...] a responsabilidade de ‘construir sentido’, mais que transmitir informação, para tornar a aprendizagem possível para seus alunos” (Pischetola; Miranda, 2021, p. 104), ainda porque, conforme reflete Battestin (2009, p. 12), o educador ensina com teoria e prática por meio de seus conhecimentos os valores,

---

<sup>45</sup> A questão da imagem mais uma vez retomada, dialogada com as teorias de Hans Jonas, Paulo Freire e outros autores aqui apresentados, Serres, ao falar sobre o retrato traçado de um sujeito das novas formas de interações, está a refletir sobre que indivíduo estamos a formar ou que indivíduo que queremos formar? Partindo do que atesta Lima (2003, p. 392, grifos do autor): “O *educando* é um ser concebido, projetado por uma sociedade para ser (ao menos quanto ao ideal que ela tem em vista)”; por isso o sujeito do presente reflete os impactos da sociedade e os seus problemas, o que implica aos educadores e às instituições pensarem em que sujeito formar/conscientizar. Sendo o futuro a consequência daquilo que realizamos no presente, o sujeito consciente e responsável que queremos depende muito do sujeito que almejamos, somente a educação é capaz de moldá-lo a consciência e autonomia crítico-reflexiva.

entre os quais a responsabilidade se faz presente. Dentre as muitas atribuições inerentes à missão de quem ensina, uma delas consiste em gerar significações, razão por que concordamos com as autoras quando concebem o professor e o seu ensino para além dos conhecimentos.

Acreditamos que a tecnologia pode constituir um instrumento assaz poderoso para a educação, conquanto que seja empregada de modo consciente e responsável. Cumpre estabelecer um equilíbrio entre a inovação tecnológica e a promoção de um ensino que desenvolva o senso crítico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas nos discentes. Mormente quando refletimos a partir da responsabilidade proposta por Hans Jonas, que nos convida à sua ressignificação e à sua utilização com a devida consciência dos seus fins e limitações. Trata-se, outrossim, de assumir a responsabilidade pela transformação que a tecnologia acarreta, de modo a assegurar que esta seja empregada a serviço da educação e do desenvolvimento humano, e não o contrário. Consideramos ainda que “[...] a escola precisa se interessar por essa presença de tecnologias na sociedade e na vida dos alunos, para não perder a oportunidade de exercer sua função educadora” (Pischetola; Miranda, 2021, p. 33), o que evidencia a necessidade de uma ação educativa voltada para a ressignificação tanto dos aparelhos tecnológicos disponíveis, como dos novos hábitos esperados nos alunos.

No que concerne a esta ideia do professor e da sua responsabilidade vinculada às significações que engendra nos alunos, especialmente o professor de Filosofia, estamos acordes com Aspís (2004, p. 312) quando descreve o ensino de um professor de Filosofia como um guia, um amparo, alguém que inspira os alunos a filosofarem. Esta imagem do professor ilustra a essência de uma educação para a ética da responsabilidade. O educador, na qualidade de mentor que auxilia crianças e jovens, proporciona amparo e orientação sem impor um caminho único.

Para a prática pedagógica, a mera inclusão das tecnologias, sem a promoção de uma mudança na forma como pensamos e agimos, pode redundar num esforço baldado e ineficaz. De acordo com o pensamento de Pischetola e Miranda (2021, p. 126), a tecnologia, por si só, é tão-somente um instrumento. A sua utilidade e impacto real dependem da maneira como a utilizamos e dos objetivos que buscamos alcançar. A ressignificação das práticas humanas implica repensar a forma como trabalhamos, nos comunicamos, aprendemos e interagimos com o mundo circunjacente. É necessário questionar os pressupostos e paradigmas que sustentam as nossas ações, buscando novas formas de agir e de alcançar nossos objetivos.

Acerca deste assunto, Hans Jonas (2017, p. 88) reflete que, perante as mudanças e ressignificações das tecnologias, importa que os indivíduos se tornem agentes da transformação. Ponderamos, de modo especial, que a tecnologia, *per se*, não assegura a transmutação da prática docente; faz-se mister que o professor a empregue de forma crítica e consciente, acomodando-a às necessidades de seus discípulos e aos seus desígnios pedagógicos. Afigura-se fundamental que o preceptor seja atuante neste processo, a fim de que a inovação tecnológica efetivamente contribua para a edificação de um ambiente de aprendizagem mais cativante e significativo.

## 5 Intervenção filosófica

Este capítulo tratará especificamente do desenvolvimento da intervenção filosófica, um requisito do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Paraná em núcleo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural. Como intervenção filosófica, a pesquisa que se debruça sobre a ética da responsabilidade e uma intervenção filosófica em turmas do Ensino Médio, apresenta como produto um manual sobre a produção de curtas-metragens em sala de aula, demonstrando a sua importância como metodologia ativa perante o desenvolvimento, apreensão e autonomia crítica e criativa dos alunos em sala de aula. Esse produto se apresenta como resultado de atividade realizada em sala de aula e, por isso, trata-se de uma pesquisa-ação.

Para o tipo de pesquisa, fundamenta-se nas obras *Metodologia da pesquisa-ação* (2011) de Michel Thiollent, um livro que fornece os subsídios e as fases de organização da pesquisa-ação e em que se estriba a metodologia eleita, e na obra *Pesquisa-ação: pesquisar, refletir, agir e transformar* (2021) de Gisele Maria Amim Caldas Lorenzi. O capítulo subsequente trata do tipo de pesquisa efetuada, o local, o relato de experiência a partir da intervenção e a elaboração do *e-book* como proposta para a sala de aula.

Este capítulo estrutura-se a partir de uma breve contextualização do local da pesquisa e a ética da responsabilidade, temática em destaque, concebida para o exercício em sala de aula. Apoiamo-nos nas reflexões de autores da Filosofia entrelaçadas com o Currículo de Pernambuco<sup>46</sup>, um documento orientador para os conteúdos, objetivos e proposições temáticas a trabalhar no território nas escolas públicas do Estado. Num primeiro momento, contextualizamos o local em que se verificou a intervenção e o modo como a ética da responsabilidade passa a ser apresentada direta ou indiretamente por meio do currículo. No segundo momento, expomos o nosso relato de experiência a partir dos curtas elaborados pelos alunos, apresentando as temáticas e roteiros escolhidos e relacionando-os à perspectiva crítica de Hans Jonas. Num terceiro momento, apresentamos a elaboração e proposta de um *e-book* para a elaboração de curtas-metragens de documentários para aplicação em sala de aula, resultante da experiência de

---

<sup>46</sup> A intenção de apresentar o Currículo de Pernambuco não é de se fazer sobre ele uma análise, mas apenas fazer um recorte das proposições teóricas para a ética da responsabilidade no que se refere ao ensino de Filosofia e à Educação Ambiental concatenada à ética da responsabilidade para a intervenção em sala de aula.

intervenção crítica no meio ambiente e a tecnologia realizada pelos alunos em sala de aula<sup>47</sup>.

### **5.1. A ética da responsabilidade em contexto escolar**

O Currículo de Pernambuco<sup>48</sup> preconiza as práticas pedagógicas que devem nortear o sujeito na edificação de uma sociedade democrática, ética, igualitária e justa. O referido documento curricular (2021, p. 34) propugna, ademais, a promoção de uma Educação Ambiental<sup>49</sup> como parte integrante do direito a um meio ambiente equilibrado e sustentável, sendo essencial para garantir a qualidade de vida das pessoas. Essa educação deve ser baseada em concepções e práticas interdisciplinares, transdisciplinares, contínuas e permanentes, desenvolvidas no contexto educativo. Ao priorizar as questões ambientais, busca-se despertar nos estudantes a importância de manter relações harmoniosas entre a sociedade e a natureza, preservando a biodiversidade e as culturas.

Ademais, a educação ambiental, fundamentada na ética da responsabilidade, permite que o sujeito “[...] possa contribuir e intervir em sua comunidade e sociedade de forma crítica, solidária, ética e sustentável” (Pernambuco, 2021, p. 54). Por esse motivo, Gadotti (2008) defende que a educação para a sustentabilidade, à qual acrescentamos a educação para a responsabilidade, exige uma mudança de paradigma, na qual a escola se converta em espaço de formação de cidadãos conscientes de seu papel na construção de um mundo mais justo e equilibrado.

---

<sup>47</sup> A pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação recorrente das atividades realizadas e vivenciadas pelo olhar do professor, por isso, ao relatar as atividades, os roteiros e as reflexões apresentadas são unicamente das observações e relatos da própria experiência do professor.

<sup>48</sup> Aludimos ao Currículo de Pernambuco, não com o propósito de aprofundar uma discussão histórica, mas por constituir ele o documento que nos tem orientado nas construções dos planejamentos e servido de esteio didático para o estudo da ética da responsabilidade na sala de aula.

<sup>49</sup> Hans Jonas não menciona explicitamente a educação ambiental. Não obstante, as suas contribuições para a formação da consciência dos indivíduos podem ser interpretadas como uma responsabilidade educativa. Na educação ambiental, apesar de assumir amplas dimensões e ser ela apresentada em variedade documental, nossa intenção aqui é unicamente apresentá-la como ponte entre o Currículo de Pernambuco, a ética da responsabilidade em proposição filosófica e aplicabilidade como temática transversal no contexto escolar, uma vez que, identificamos um potencial para responsabilidade política, econômica e educativa, como realçaremos em propostas curriculares para o estado de Pernambuco. Isto, porquanto a educação ambiental não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas, vinculada à filosofia e ao seu exercício, configura também ela um posicionamento político, pedagógico e social. Cf. Reigota (2001, p. 10). A nossa intenção aqui não é aprofundar o assunto nem mesmo defendê-la, mas apontá-la como uma das possíveis direções para o labor do professor ao estudar a ética da responsabilidade, pois é ela que, como prática educativa sobre a ética da responsabilidade, coopera na busca de soluções “[...] baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça, para com as gerações atuais e futuras” (Reigota, 2001, p. 25).

Compreendemos a educação ambiental como exercício prático de responsabilidade. A educação ambiental não constitui disciplina isolada, mas integra os temas que Lopes (2023, p. 131) denomina contemporâneos transversais<sup>50</sup> e Jacobi (2005, p. 243) vincula à cidadania. Segundo o Currículo de Pernambuco (2021, p. 34), trata-se de processo contínuo, interativo e integrativo entre as diversas áreas de conhecimento com o propósito único que podemos entender como a intervenção do sujeito crítico e responsável no meio e na sociedade por meio da apropriação e do pertencimento.

Concebemos a educação ambiental como inerente ao exercício reflexivo e à prática da ética da responsabilidade. Com base nisso, vislumbramos a oportunidade de incentivar e conscientizar os indivíduos para que convertam as diversas formas de engajamento em elementos capazes de dinamizar a sociedade e ampliar a responsabilidade socioambiental, aspecto inerente à ética da responsabilidade. Quando promovemos atividades e projetos que estimulam a interação direta com o meio ambiente, os indivíduos são conduzidos a compreender na prática a importância de suas ações cotidianas para a preservação dos recursos naturais.

O Currículo de Pernambuco (2021, p. 49) propõe reflexão profunda acerca da responsabilidade socioambiental, a qual ressalta a importância de compromisso ético com a preservação da vida e o consumo consciente. Ao integrar as dimensões socioambientais, o currículo sugere formação que promova responsabilidade crítica quanto ao uso da tecnologia e às nossas interações com o mundo. Conforme Bezerra, “[...] a tecnologia nos afeta como seres humanos e seus impactos também têm dimensão planetária, o que nos obriga a construir compreensão mais ampla acerca de nossas responsabilidades sociais” (Bezerra, 2024, p. 52). Torna-se pertinente a sensibilização dos indivíduos para a importância de suas escolhas e ações, com incentivo a postura mais consciente e sustentável diante dos desafios contemporâneos, especialmente da tecnologia e do que fazemos dela em seu crescente avanço na vida e nas várias vidas.

Com base nisso e na relação entre natureza, vida e tecnologia, intervimos filosoficamente em escola de Ensino Médio no interior de Pernambuco<sup>51</sup>. A escola onde desenvolvemos a pesquisa foi a Escola Júlio de Mello que, segundo Cavalcante (2019), é considerada a mais antiga da cidade de Floresta, reconhecida por haver formado muitos

---

<sup>50</sup> Uma nova proposta do Novo Ensino Médio para os currículos estaduais, as disciplinas transicionam em reflexões contemporâneas, políticas e sociais (Currículo de Pernambuco, 2021, p. 31).

<sup>51</sup> Como é característico do Mestrado Profissional em Filosofia, o exercício e a intervenção em sala de aula, a prática ocorreu em nossa escola de atuação.

profissionais que atualmente atuam na cidade e em regiões do Estado. Construída entre os anos de 1927 e 1929, sua estrutura de casarão antigo remete-nos aos prédios históricos tombados da cidade, o que nos conduz à concepção de área conservada, sugestiva à reflexão acerca da ética da responsabilidade no que concerne ao cuidado, zelo e responsabilização pelo meio, espaço público em análise.

Ministramos a disciplina de Filosofia em turmas de 1ª série<sup>52</sup>, mas a intervenção foi realizada entre turmas diversificadas do Ensino Médio que puderam participar<sup>53</sup>. Ao tratar da Ética da responsabilidade, partimos de problemáticas sentidas e percebidas pelos próprios alunos e professores, como as questões climáticas e ambientais, o uso da tecnologia dentro e fora da escola e, principalmente, a ausência do sentimento de pertença e cuidado para com o espaço formativo, a escola e a sala de aula. Esses temas foram abordados com o intuito de estimular reflexão crítica e consciente, a qual promovesse ambiente de aprendizado que valorizasse a responsabilidade individual e coletiva em relação ao mundo e à comunidade escolar.

## **5.2 Uma pesquisa-ação em sala de aula**

Nossa proposta de investigação filosófica com intervenção direta na escola e na sala de aula apresenta-se como confrontação e indagação metódica para a resolução de problemas concretos. Consoante afirma Thiollent: “Em certos casos, trata-se de ações de caráter prático dentro de uma atividade coletiva [...] a ação considerada visa frequentemente resolver problemas [...] introduzir uma nova tecnologia” (Thiollent, 2011, p. 21). Da análise dessa concepção, infere-se que a investigação associada à intervenção constitui a metodologia mais adequada quando se estabelece o exercício ativo das pessoas envolvidas no processo por causa do seu caráter criativo e reinventivo, conforme podemos considerar em relação à finalidade que atribuímos à tecnologia e ao

---

<sup>52</sup> Por critérios éticos, limitar-nos-emos a apresentar o relato de experiência a partir da vivência em sala de aula. Como o trabalho se deu em conjunto, com alunos aleatórios de outras turmas, e como nosso trabalho se caracteriza como relato de experiência a partir de pesquisa-ação realizada durante as aulas e desenvolvimento da pesquisa, os alunos não serão identificados nem individualizados, uma vez que o trabalho foi coletivo entre professor e alunos, culminando na elaboração de nosso produto, o livro eletrônico.

<sup>53</sup> Apesar de não ministrarmos Filosofia em todas as turmas, uma das mudanças pelo Novo Ensino Médio, os critérios para a escolha de participação foram apenas o interesse dos alunos e afinidades com a temática, alunos que, por exemplo, fazem uso ou já trabalhavam com tecnologia, outros que apenas tiveram interesse em aderir ao projeto.

seu uso, de modo que esta possa servir para a reflexão e para a prática remodeladoras das ações do homem em relação à natureza e, por consequência, à vida.

A opção pela execução de uma intervenção filosófica mediante a investigação associada à ação justifica-se porquanto esta metodologia harmoniza-se melhor com a prática cotidiana em sala de aula. Segundo a concepção de Thiollent (2011, p. 118), a investigação com intervenção direta exige a participação de diversos agentes dentro do mesmo cenário, o que promove um ambiente colaborativo e reflexivo. Esta concepção metodológica permite-nos considerar que todos os agentes que integram a sala de aula trabalham juntos na identificação de problemas, na execução de soluções e na avaliação dos resultados, o que torna o processo educacional mais dinâmico e vinculado às realidades vivenciadas por todos os envolvidos.

Ademais, consideramos a relação estrita deste tipo de investigação com a problemática da ética da responsabilidade, especialmente naquilo que implica o desafio de respondermos à pergunta norteadora da pesquisa: de que modo a filosofia de Hans Jonas pode contribuir para a formação de um sujeito ético e responsável? Igualmente relevante é o intuito de aproveitarmos os conhecimentos e os recursos que os jovens utilizam frequentemente na sala de aula, vale dizer, os instrumentos tecnológicos nos quais estão imersos.

A respeito desta questão, manifestamos nossa concordância com Dewey (1951, p. 8), o qual põe em relevo que a filosofia não se restringe a uma atividade meramente especulativa, porém constitui uma prática destinada a enfrentar e a dirimir os problemas, as crises e as transformações que se manifestam no seio da sociedade humana. A partir desta reflexão, julgamos que a filosofia pode ser efetivada como exercício ético de responsabilidade na forma concreta. Em vez de circunscrever-se a reflexões abstratas, a prática filosófica, segundo a concepção deweyana, deve vincular-se intimamente às necessidades e aos desafios reais da comunidade.

Entre os princípios desta metodologia, sobressai o princípio do ato reflexivo. Conforme assinala Lorenzi (2021, p. 79), o grupo empreende a reflexão a partir de um problema, e “[...] o desafio consiste em não o considerar como um problema em si mesmo, mas analisá-lo com o intuito de identificar a sua origem e, subsequentemente, propor soluções para ele”. A partir desta compreensão, o nosso intento é facultar aos discentes a investigação crítica dos problemas que dizem respeito à questão ética e à responsabilidade. Além disto, comungamos da ideia de que a investigação associada à intervenção funciona como instrumento pedagógico “[...] que fomenta a criação, a

revitalização e a transformação dos processos de ensino e aprendizagem [...]” (Lorenzi, 2021, p. 23). Por esta razão, conjugamos a investigação com intervenção à intervenção filosófica.

De acordo com Barbier, “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis” (Barbier, 2002, p. 67). Ao relacionarmos esta ideia com o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos, a investigação associada à intervenção estimula os estudantes a refletirem acerca das suas práticas e a identificarem problemas e soluções no contexto da sala de aula e fora dela. Quando tratamos de temas como a ética da responsabilidade, a tecnologia, a natureza e a vida, os alunos recebem incentivos para pensarem a respeito das suas próprias ações e do impacto delas no mundo que os circunda.

Nessa perspectiva pensamos em associar a pesquisa-ação como intervenção filosófica mediante a problemática ética da responsabilidade e do cuidado para com a natureza, a vida e as nossas operações com a tecnologia, partindo da própria tecnologia. Cumpre assinalar que um dos desafios com que deparam muitos professores consiste em aplicar ao ensino instrumentos tecnológicos, mormente o telefone celular, o qual tem sido compreendido como um aparelho que serve mais como óbice à concentração e à aprendizagem. A nossa proposta de suscitar nos alunos uma abordagem crítica e inovadora a partir do próprio aparelho como fonte de criação e reflexão crítica, quando os envolvemos na produção de vídeos, possibilita, entre outros benefícios, “[...] a interligação e a disseminação em rede global que privilegie novas formas de condutas em relação a natureza em si, isto é, do homem com o meio, possibilitando um espaço de conscientização firmando a responsabilidade” (Battestin; Ghiggi, 2011, p. 303). Este método estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas, porquanto os alunos necessitam planejar, executar e revisar as suas produções.

A pesquisa-ação é uma metodologia dinâmica e cíclica que compreende um processo contínuo de reflexão e ação. Trata-se de uma metodologia que incita os alunos a pensarem de modo criativo e a desenvolverem soluções inovadoras enquanto refletem criticamente acerca dos problemas. Este tipo de investigação promove um ciclo contínuo de criação e reflexão, no qual cada ação é analisada e avaliada, o que gera novas ideias e perspectivas. Por esta razão, conforme Thiollent (2011, p. 23), a pesquisa-ação não se restringe a uma simples ação, mas visa a ampliar o conhecimento e o nível de consciência

para a transformação; no campo educacional, esta investigação vincula-se à aprendizagem.

### **5.3 A heurística do temor e futurologia: potenciais pedagógicos**

Consoante expõe Battestin (2009, p. 59), a heurística do temor ou do medo, conforme preferem alguns pensadores, refere-se à capacidade humana de dirimir situações imprevistas, valendo-se do medo como critério fidedigno para perscrutar as consequências da tecnologia. Esta consideração conduz-nos à reflexão de que conceitos como o apresentado e o da futurologia constituem aqueles que nos facultam a meditação acerca dos riscos que um futuro possível nos possa apresentar.

Esta concepção opõe-se frontalmente às investidas que, desde a modernidade, têm sido empreendidas em favor de uma noção de progresso. Tal como expõe Hans Jonas:

Conter tal progresso deveria ser visto como nada mais do que uma precaução inteligente, acompanhada de uma simples decência em relação aos nossos descendentes. O medo que faz parte da responsabilidade não é aquele que nos aconselha a não agir, mas aquele que nos convida a agir. Trata-se de um medo que tem a ver com o objeto da responsabilidade. Trata-se de assumir a responsabilidade pelo futuro do homem (Jonas, 2006, p. 353).

À proporção que as ameaças à vida e à sua continuidade mais e mais se adensam, mais imperiosa se faz a heurística do temor. Este peculiar modo de perquirição impele-nos ao questionamento dos avanços tecnológicos e científicos que, em seu ímpeto desordenado, negligenciam potenciais infortúnios. Tal circunstância faz ressaltar o papel axial da educação, não apenas como incentivadora da reflexão crítica, mas também como força que se antepõe às ações daqueles que ainda se encontram em formação e que constituem agentes sociais em potência. Isto significa que, por meio da formação de consciência, torna-se possível obviar ações de sujeitos que venham a ser nocivas ao bem comum e, como núcleo da formação intelectual e social, desta emergem agentes destinados às diversas lideranças sociais. Conforme assevera Zancanaro (1998, p. 57), a heurística do temor representa um veículo profícuo para a preparação ante a catástrofe, e a educação, neste contexto, assume o múnus de cultivar a heurística do temor, preparando os indivíduos para enfrentarem os desafios de um futuro incerto e para assegurarem a preservação da vida.

A heurística do temor, concebida por Hans Jonas, sugere que a antecipação de cenários catastróficos pode servir como guia moral para as nossas ações presentes. Neste

contexto, filmes de ficção científica que apresentam futuros distópicos ou catastróficos desempenham uma função pedagógica relevante. Tais produções não se cingem a deleitar, mas suscitam também uma reflexão acerca dos riscos e consequências de certas ações e eleições tecnológicas. Ao explorarem cenários de devastação ambiental, colapso social ou desumanização tecnológica, estes filmes despertam nos espectadores uma consciência crítica a respeito do futuro que estamos a edificar.

Nessa perspectiva, Hans Jonas identifica nas obras de ficção esse procedimento que possibilita reflexões. Hans Jonas cita como exemplo:

O aspecto sério da ficção científica encontra-se exatamente na construção de tais experimentos intelectuais bem embasados, cujos resultados plásticos podem comportar a função heurística aqui mencionada. (Veja, por exemplo, o *Admirável mundo novo*, de A. Huxley.) (Jonas, 2006, p. 74, grifos do autor).

Por meio do envolvimento emocional que estes filmes suscitam, torna-se possível engendrar uma conscientização mais profunda e visceral no tocante aos problemas que poderão emergir se persistirmos em certas rotas. O medo e a inquietação provocados por essas narrativas contribuem para tornar os riscos mais concretos e palpáveis, estimulando uma reflexão ética no que concerne às responsabilidades e ações presentes. Este tipo de pedagogia emocional revela-se eficaz porquanto se vincula diretamente aos sentimentos dos indivíduos, não raro de maneira mais contundente do que argumentos de índole puramente racional.

No âmbito pedagógico, a futurologia e a heurística do temor são empregadas para o desenvolvimento de competências críticas e criativas nos alunos. Ao analisarem filmes de ficção científica distópica, os estudantes podem perscrutar as implicações éticas, sociais e ambientais das tecnologias emergentes e das decisões políticas. Tal procedimento não apenas incentiva o pensamento crítico, mas também estimula os alunos a considerarem as suas próprias responsabilidades na edificação de um futuro sustentável e ético. Desta forma, a futurologia, respaldada pela heurística do temor, converte-se em instrumento valioso para a educação, promovendo uma compreensão mais ampla e emocionalmente comprometida das questões que moldam o nosso mundo.

Esta compreensão da dimensão pedagógica que a heurística e a futurologia encerram em potencial faz-nos perceber a relevância de nos anteciparmos diante dos riscos e ameaças de um futuro incerto. Não se trata de um temor gratuito, mas de um temor que preconiza o cuidado necessário como antecipação de um possível colapso,

conforme Boff apresenta em sua obra como um novo imperativo ético (Boff, 2013, p. 261). Isto é pertinente à educação para, segundo o autor, cumprir com o resgate de uma razão sensibilizada e sensibilizadora, a fim de trazer os princípios da ecologia e reafirmar o sentimento de pertença entre os demais seres.

Além disto, ao servir de instrumento educativo, a heurística do temor contribui para o resgate de sentimentos de pertença que considerem a existência da vida futura coletiva. A este respeito, em seu livro *Técnica, Medicina e Ética*, Hans Jonas (2013, p. 82) assinala que orientar para uma consciência coletiva, que contemple a totalidade humana e extra-humana, uma preocupação com a vida futura, constitui uma tarefa educativa. Isto induz-nos a inferir que a educação legitima o seu papel e a sua importância de orientar, conscientizar, e é ela que tem o caráter de formar.

#### **5.4 Luz, câmera e reflexão: a ética da responsabilidade em sessão**

O título serve igualmente de intitulação ao livro eletrônico que se presta como vade-mécum para a elaboração e implementação de curtas-metragens documentais para a sala de aula Cavalcante (2024), foi meticulosamente concebido para apreender a essência de um projeto inovador que entrelaça a praxe da reflexão ética à tecnologia. Ideado com engenho, o título evoca a noção de empregar a força do audiovisual, mediante a criação de curtas-metragens documentais, como instrumento para explorar e propagar a ética da responsabilidade. Ao compelirmos os estudantes à produção de vídeos, estimulamos não somente o desenvolvimento técnico e criativo, mas também a reflexão crítica a respeito dos influxos das suas ações no mundo circundante.

O trabalho contou com a participação de numerosos alunos das turmas do Ensino Médio da escola, desde a 1.<sup>a</sup> à 3.<sup>a</sup> série. As pesquisas por meio dos livros do autor, as problematizações e as discussões ocorreram no interior da sala de aula; já as produções dos curtas-metragens por documentários realizaram-se em espaços concebidos pelos próprios alunos, tais como o rio Pajeú, que se situa às margens da cidade, um canal de tratamento de esgoto, um parque da cidade e a casa de um dos integrantes. Para os estudos e as discussões, necessitamos de um período superior a três meses, bem como estudar o processo de criação de um curta-metragem.

Inicialmente, os alunos foram instados a refletir acerca de questões que abrangessem as três temáticas suscitadas por Hans Jonas: natureza, vida e tecnologia. Foram desafiados a identificar e a criar temas e problemáticas que se relacionassem com

estas ideias centrais, levando em consideração a discussão definida por Thiollent como “comunidade de espíritos” (2011, 38), na qual as ideias são partilhadas e cada um expõe criticamente as suas reflexões. Entre os temas alvitados pelos alunos, realçaram-se a poluição da cidade, o cuidado com o lixo e o descarte adequado, para além da dependência excessiva dos adolescentes em relação ao uso do telefone celular.

Esses temas versam sobre questões que incidem diretamente na qualidade de vida e na sustentabilidade ambiental. Ao perscrutarem a poluição urbana, os alunos debruçaram-se sobre as causas e consequências deste flagelo, propondo soluções práticas e adquirindo consciência acerca da importância da preservação do meio ambiente. O cuidado com o lixo e o descarte correto configurou-se igualmente como tema nuclear, no qual foram debatidas estratégias para minorar a geração de resíduos e fomentar a reciclagem.

Por derradeiro, a dependência excessiva do telefone celular entre os adolescentes foi amplamente discutida, com realce para os impactos deletérios desta prática tanto na saúde mental quanto nas relações sociais. Os alunos perscrutaram o papel da tecnologia nas suas vidas e refletiram sobre modos de a utilizarem de forma mais consciente e equilibrada. Esta abordagem integradora permitiu que os estudantes desenvolvessem competências críticas e criativas, promovendo uma ética da responsabilidade que transcende os limiares da sala de aula, influenciando nas suas atitudes e comportamentos cotidianos.

Observamos os alunos, entusiasmados com a perspectiva de se converterem em cineastas por um dia, a organizarem-se prontamente, definindo funções e repartindo tarefas. Não obstante, desde o princípio, esclarecemos que, malgrado as atribuições individuais que cada um teria no grupo, o labor seria coletivo, Duarte (2002, p. 14-15) vê na construção, produção e reprodução dos filmes, um processo de socialização em que o indivíduo internaliza como regras sociais. Cremos que esta perspectiva corrobora a ética da responsabilidade, a qual se manifesta não apenas no âmbito individual, mas também no coletivo. Cada aluno, seja como realizador, argumentista, operador de câmara ou montador, constituía peça fundamental para o êxito do projeto. Cremos que esta perspectiva corrobora a ética da responsabilidade, a qual se manifesta não apenas no âmbito individual, mas também no coletivo. Cada aluno, seja como realizador, argumentista, operador de câmara ou montador, constituía peça fundamental para o êxito do projeto.

A partir da constituição das equipes, demos início à fase de planejamento. Selecionamos algumas reflexões de Hans Jonas para estimular as cogitações e distribuí-las aleatoriamente entre os grupos para que cada educando elaborasse a sua própria reflexão ou questionamento. Este processo, consoante preconiza Thiollent, corresponde ao momento em que “os participantes são levados a descrever a situação ou o problema que estão focalizando, com aspectos de conhecimento (busca de explicações) e de ação (busca de soluções)” (Thiollent, 2011, p. 78). Os discentes, imersos em pesquisas e discussões, principiaram a indagar e a construir críticas sobre questões contemporâneas a partir do que Hans Jonas propusera. Elegeram temas relevantes para a comunidade escolar e para a sociedade em geral.

A atividade seguiu os momentos ou fases da pesquisa-ação, apresentados por Lorenzi (2021, p. 118-119), partindo da investigação em que conhecem a situação-problema, sendo este o momento do confronto com as problemáticas da realidade, problemas que podem derivar de perguntas ou de conceitos reconhecidos como causadores, aquilo a que Morin denomina “palavra-problema” (Morin, 2011, p.5). A eleição dos temas configurou-se como um processo algo moroso, no qual alguns grupos careceram de uma semana, outros de duas, para chegarem a uma decisão, primordialmente porque se sentiam indecisos ante a diversidade e a possibilidade de temas e problemas na escola e fora dela; contudo, foi este um momento sugestivo para o encadeamento de ideias.

Os alunos sentiram-se desafiados a descobrir temas relevantes para a comunidade e que, simultaneamente, se coadunassem com a perspectiva da ética da responsabilidade. Dentre as questões que mais despertaram a atenção, destacaram-se os problemas socioambientais da cidade, tais como a poluição do rio local, o descarte inadequado de lixo e a carência de áreas verdes. Não obstante, este processo de escolha foi considerado profícuo em debates e reflexões, no qual os educandos puderam expressar as suas opiniões e defender os seus pontos de vista, aperfeiçoando o senso crítico, a capacidade de argumentação e o “[...] desenvolvimento próprio da ética da responsabilidade nos sujeitos” (Cavalcante, 2024, p. 26).

Os temas selecionados pelos alunos refletiram as suas preocupações com o meio ambiente e a comunidade local, evidenciando uma robusta conexão com a ética da responsabilidade proposta por Hans Jonas. O cuidado com o descarte adequado do lixo, por exemplo, patenteia a conscientização acerca do impacto das ações humanas no planeta, procurando garantir a sustentabilidade para as gerações vindouras, um dos pilares

do pensamento jonasiano. A preservação do parque ecológico da cidade e a saúde do rio local também se enquadram nesta perspectiva, ao defenderem a proteção da natureza e a manutenção da vida, valores nucleares na ética da responsabilidade.

Outro tema que granjeou proeminência foi o modo como utilizamos o telefone celular e seus influxos na vida estudantil. Esta temática, conquanto aparentemente distanciada das questões ambientais, também mantém nexos com a ética da responsabilidade ao examinar o impacto da tecnologia na vida humana. O uso desmesurado do telefone celular pode conduzir ao isolamento social, à carência de concentração e a problemas de saúde mental, exigindo uma reflexão sobre como empregar a tecnologia de maneira responsável e ética, em consonância com os princípios de Jonas, que nos convida a ponderar as consequências de nossas ações em longo prazo.

O primeiro grupo apresentou a preservação do parque ecológico da cidade, que se converteu em um dos temas mais mobilizadores. O roteiro do curta sobre o parque foi elaborado de forma assaz peculiar: os alunos reuniram-se em círculo no próprio local, transformando a produção do roteiro em uma conversa franca acerca do cuidado e zelo com o espaço público. Cada qual teve a oportunidade de manifestar suas ideias e pontos de vista, erigindo um roteiro colaborativo e repleto de significado, apresentaram questões como o cuidado responsável de todos com o espaço público. Ao término da atividade, cada aluno, munido de sacos plásticos, percorreu o parque recolhendo o lixo descartado incorretamente pela população. Ao intervir desta forma, o grupo parte do conhecimento para a ação, algo concebido por Thiollent na pesquisa-ação que “[...] se reflete na estrutura do raciocínio, em particular em matéria de transformação de proposições indicativas ou descritivas (por exemplo: “a situação está assim...”) em proposições normativas ou imperativas (“temos que fazer isto ou aquilo para alterar a situação”)” (Thiollent, 2021, p. 47). Da simples e pura teoria para a prática.

Esta ação, além de contribuir para a limpeza do parque, serviu como forma de conscientizar a comunidade sobre a importância da responsabilidade individual e coletiva na preservação ambiental. O curta-metragem documentou todo o processo, desde a conversa até a coleta do lixo, transmitindo uma mensagem vigorosa sobre a importância do engajamento cidadão na construção de um futuro sustentável.

Um segundo grupo consagrou-se à perquirição da situação do rio Pajeú, veio d'água de relevante valor que serpenteia parte da cidade. Com uma exposição metódica, o curta-metragem evidenciou a problemática da poluição, trazendo à luz a presença de líquidos contaminantes, plásticos e outras modalidades de lixo que incidem diretamente

sobre a vida aquática e a saúde dos habitantes ribeirinhos. O documentário traçou um panorama histórico da relação da cidade com o rio, desde sua proeminência na formação do município até os desafios hodiernos relacionados à sua preservação. Em manifesto gesto de criatividade, o grupo incorporou os equívocos de gravação ao vídeo de forma deliberada, criando um efeito insólito que cativou a atenção do público e, simultaneamente, desanuviou a atmosfera. Esta estratégia conferiu leveza à narrativa, sem diminuir a gravidade do tema examinado.

O terceiro grupo deliberou acerca da questão do tratamento de esgoto na cidade, produzindo um documentário que lançou um olhar crítico sobre o cenário local de poluição e os riscos que a carência de saneamento básico adequado representa para a saúde da população. Com o intuito de atrair a atenção da sala e sensibilizar os espectadores, o grupo optou por utilizar a música *Riacho do Navio*, de Luiz Gonzaga, como trilha sonora. A canção, que retrata a beleza e a importância dos rios para o Nordeste brasileiro, contrapõe-se às imagens de esgoto a céu aberto e cursos d'água poluídos, criando um efeito contundente e suscitando uma profunda reflexão sobre a responsabilidade na preservação dos recursos hídricos. A escolha da música de Luiz Gonzaga também reforça a identidade cultural da região pernambucana e confere ao documentário um caráter emotivo e singular.

Um dos grupos decidiu explorar os influxos do uso excessivo do telefone celular na vida dos jovens, uma temática que se revelou recorrente e urgente no contexto escolar<sup>54</sup>. A escolha justifica-se por dialogar diretamente com as reflexões de Hans Jonas sobre a responsabilidade no uso da tecnologia, examinando questões como o isolamento social, a ansiedade e, principalmente, o déficit de aprendizagem e a queda no rendimento escolar. O curta-metragem apresentou uma narrativa envolvente, com fundos musicais instrumentais que criaram uma atmosfera de suspense e reflexão. A inserção de frases contundentes, elaboradas pelos próprios alunos, reforçou a mensagem sobre a necessidade de um uso consciente do telefone celular.

O grupo decidiu-se pela utilização de imagens e filmagens variadas, enquanto um único membro da equipe conduzia a narrativa, o que produziu um efeito de unidade e coesão. No desfecho da produção audiovisual, os integrantes discutiram acerca da significação do auxílio recíproco, mormente no tocante aos efeitos deletérios dos

---

<sup>54</sup> Por decisão e iniciativa do grupo, tendo transcorrida a pesquisa e sua defesa, tomamos conhecimento de que o vídeo foi disponibilizado no canal Informação Juvenil (2025) da plataforma de vídeos *Youtube*, disponibilizamos ao(s) leitor(es) o link: [https://youtu.be/X-3lu7yUP5U?si=TjFdQuFg\\_CvnSaqa](https://youtu.be/X-3lu7yUP5U?si=TjFdQuFg_CvnSaqa).

ambientes tecnológicos em sua generalidade, com alusão ao conceito comunitário de “pertencimento em rede” (Castells; Cardoso; Caraça, 2013, p. 287)<sup>55</sup>. O fundo musical instrumental escolhido reúne um potencial sonoro de induzir o telespectador e ouvinte à atenção frente aos impactos apresentados, sejam de ordem acadêmica, econômica, psicológica e socioambiental.

O grupo problematizou no vídeo um adolescente que se sente dependente do aparelho de celular, a tal ponto que lhe cause sensação de perigo iminente quando lhe é retirado; a sensação de estar no controle das coisas e a liberdade de poder (Cf. Jonas, 2006, p. 216) são potencializados na construção alienante que a tecnologia promove no âmbito da informação, entre outros serviços como a capacidade de comunicação sem a corporeidade do contato pessoal (Cf. Han, 2018, p. 44-45), são realidades que nos permitem pensar ainda mais sobre os possíveis potenciais negativos quando se tem um mau uso desse meio tecnológico. Na conclusão do documentário, ao pensar na questão do celular e seu mau uso, os estudantes inseriram algumas frases escritas como, “A verdadeira liberdade está em saber escolher quando e como se conectar, não deixando ser controlado pela necessidade de sempre está conectado”, essa frase está intimamente relacionada à implicação dos efeitos a longo prazo, à inevitabilidade de aplicação e à dimensão global apontados por Hans Jonas e já apresentados aqui; por isso a necessidade de um cuidado responsável diante daquilo que tem nos tornado “[...] súditos” (Jonas, 2013, p. 60), a tecnologia. No final do vídeo, sequências com erros de gravação, estratégia que conferiu humanidade à produção e aproximou a audiência dos realizadores. Essa finalização despojada e inusitada reforçou a mensagem primordial do curta-metragem: a relevância do uso responsável e equilibrado do telefone celular, sem prejuízo do desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos jovens.

Depois das intervenções discentes, solicitou-se de cada agrupamento um relatório sucinto e, a partir deste, algumas propostas de ação, segundo a concepção de Lorenzi a propósito da pesquisa-ação: uma espécie de “[...] ação que requer reflexão, a qual, por seu turno, gera nova ação, a qual, conseqüentemente, requer reflexão, e assim sucessivamente” (Lorenzi, 2021, p. 80). Em face desse processo, organizamos um momento em que cada grupo pôde refletir e compartilhar as suas experiências. Essa etapa revelou-se fundamental para que os alunos pudessem consolidar os seus aprendizados,

---

<sup>55</sup> De acordo com os autores é a concepção de que através das redes de tecnologia as pessoas criam vínculos unitários e colaborativos, o que evidencia o sentimento comunitário. Cf. Castells; Cardoso; Caraça (2013, p. 287).

avaliar as suas ações e propor melhorias, o que criou um ciclo contínuo de aprimoramento e desenvolvimento crítico. A partilha de experiências entre os grupos enriqueceu ainda mais o processo, pois promoveu uma compreensão coletiva e colaborativa dos desafios e soluções encontrados durante a intervenção.

A avaliação discente processou-se de modo contínuo e metódico, tomando-se em consideração tanto a apropriação quanto a inteligência da proposta pedagógica. Observamos a imersão dos estudantes em todos os momentos do percurso, desde a constituição das equipas e a eleição dos temas até a elaboração e exibição dos curtas-metragens. A presença nos debates, a inventividade na composição dos guiões, o domínio técnico na cinematografia e na montagem, assim como a faculdade de exprimir ideias e argumentar foram elementos considerados no juízo valorativo. Ademais, examinámos a apreensão dos alunos relativamente à ética da responsabilidade de Hans Jonas, verificando de que maneira os princípios foram aplicados na seleção dos temas e na edificação das narrativas audiovisuais.

A elaboração de curtas-metragens documentais no âmbito da aula configurou-se como uma pesquisa-ação, metodologia que visa à transformação da realidade a partir da ação reflexiva dos participantes. O relato de experiência aqui apresentado descreve o processo vivenciado pelo professor e pelos seus alunos durante a realização da intervenção filosófica. Esta atividade propiciou aos alunos que se percebessem, para além de críticos e responsáveis, protagonistas do processo de aprendizagem, edificando conhecimento de forma ativa e colaborativa, ao passo que se empenhavam em questões relevantes para a comunidade.

A carência de materiais pedagógicos instrutivos e objetivos concernentes à produção de curtas-metragens documentais no espaço da aula impeliu-nos à criação de um livro eletrónico como produto final do projeto. Este livro eletrónico serviu de esteio aos alunos no decurso do desenvolvimento dos vídeos, pois os orientou acerca das etapas de produção, das técnicas de filmagem e edição, bem como da aplicação da ética da responsabilidade.

### **5.5 Um livro eletrónico para a elaboração de curtas-metragens de documentários para a sala de aula**

Perante os impactos tecnológicos e os desafios que à escola se impõem, a presença do uso constante do celular nas aulas constitui um problema enfrentado, especialmente

quando se carece de flexibilidade para com as novas possibilidades de investimento num trabalho pedagógico. Alex Moletta causa forte impressão no início da sua obra *Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula* (2014) ao interpelar o leitor, de modo específico o educador, sobre até quando se há de ignorar um instrumento tão útil, tão recorrente e que, para além de promover a aprendizagem e a apreensão dos alunos, lhes pode facultar a ressignificação do seu uso. A procura de metodologias de ensino inovadoras e atraentes torna-se importante para o processo de aprendizagem, mormente quando se toma em consideração um mundo cada vez mais tecnológico, dinâmico e visual. Nesse contexto, os curtas-metragens são instrumentos valiosos para o enriquecimento do ambiente educacional, pois fomentam a interdisciplinaridade, a reflexão crítica e o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Movidos por tal pensamento, apresentamos um livro eletrônico que serve de manual de roteirização e elaboração de curtas-metragens do gênero documental, fruto da nossa experiência de intervenção filosófica, na qual discutimos a ética da responsabilidade e os temas que com ela se relacionam. Objetivamos com isso auxiliar professores e alunos no processo de criação e produção de curtas-metragens como instrumento pedagógico em sala de aula; fornecer ferramentas e metodologias para a utilização do cinema como instrumento pedagógico; incentivar a criação de projetos audiovisuais interdisciplinares; promover o desenvolvimento da criatividade, da colaboração e da comunicação entre os alunos; auxiliar na avaliação da aprendizagem dos alunos por meio da produção cinematográfica; desenvolver a criatividade, a colaboração, a comunicação e o senso crítico; exprimir-se por meio da linguagem audiovisual e abordar temas relevantes de forma criativa.

A proposta consiste em oferecer uma perspectiva abrangente acerca da utilização de curtas-metragens em sala de aula, a qual reflete e reforça a importância dessa metodologia como contributo ao processo de desenvolvimento crítico, autônomo e cognitivo dos alunos, consoante o que preconiza o Currículo de Pernambuco:

[...] a metodologia proposta para o Ensino Médio deve buscar transformar os sujeitos da relação ensino-aprendizagem em proprietários do processo de produção do conhecimento, colocando a problematização da realidade e do cotidiano do jovem estudante [...] (Pernambuco, 2021, p. 291).

A elaboração de produções videográficas no recinto magisterial concernente às matérias disciplinares e em diálogos com questões quotidianas dos discentes, versando

sobre a ética da responsabilidade de Hans Jonas, tais como as problemáticas dos impactos tecnológicos e da sua utilização, a questão climática, a poluição e afins, intenta propiciar: a compreensão dos conceitos fundamentais relacionados à ética da responsabilidade; promover a conscientização dos alunos e da comunidade escolar acerca da sua importância; estimular a reflexão crítica sobre a responsabilidade individual e coletiva em questões éticas; incentivar a investigação e a análise sobre a ética da responsabilidade, a tecnologia e as críticas de Hans Jonas; aprimorar as habilidades e as capacidades de comunicação e expressão oral; colaborar na tomada de decisões, na distribuição de tarefas, nas atividades em grupo e nos diferentes papéis. O livro eletrônico faculta aos educadores, não apenas aos de Filosofia, um recurso prático e de ampla dimensão que lhes permita integrar os vídeos no currículo e nos seus componentes escolares.

No material disponibilizado à escola, descreve-se o curta-metragem elaborado pelos alunos a partir das atividades e experiências realizadas na escola como forma de avaliar os seus entendimentos e perspectivas acerca da ética da responsabilidade. Recorre-se a essa intervenção como meio tecnológico atual e mais frequente entre os alunos numa era da tecnologia, para, além de aprender com o recurso utilizado, desenvolver a criatividade, a criticidade, a coletividade, entre outras habilidades que não se restringem à filosofia. Tal produção estará disponível para acesso de outros professores da área de Filosofia e demais que tenham interesse pela temática, pois servirá de incentivo para que outros professores e alunos tanto repensem formas criativas e tecnológicas de avaliar pelo recurso de vídeos de produção quanto formas práticas associativas entre a teoria e a prática da sala de aula para fora dela.

Um manual de elaboração de curta-metragem bem organizado facilita a integração de outros educadores. Ajudará os educadores na compreensão de quando e como utilizá-lo como recurso em sala de aula, o que garantirá que esse recurso seja aplicado pedagogicamente e vinculado aos objetivos de aprendizagem. Os educadores por vezes podem ser capazes de identificar o potencial dos curtas-metragens, mas não sabem como empregá-los de forma eficiente, o que implica a pertinência de ser o manual um apoio e um norte que possibilite os esclarecimentos, além de servir como fundamentação, pois fornece orientações práticas e teóricas.

O livro eletrônico estrutura-se da seguinte forma: o texto principia por explorar a essência do curta-metragem documental, indo além da simples captura da realidade. Ele argumenta que o documentário é uma forma de arte que interpreta o mundo, gera reflexão

e organiza o pensamento por meio de imagens, consoante a visão de Deleuze (1983, p. 45).

A narrativa documental propõe-se a erigir uma história coerente e pungente, ainda quando retrata a existência real. Corresponde à visão crítica de autores sobre a realidade com o escopo de engendrar nela alguma transformação. O processo inicial de criação de um curta-metragem documental consiste na definição do tema. Segundo Deleuze, “o tema é o conceito central em torno do qual as imagens se organizam” (Deleuze, 1983, p. 66). Ou seja, o tema opera como um fio condutor, pois norteia a seleção e a organização das imagens para a edificação da narrativa do documentário. Moletta proporciona etapas práticas para a definição do tema, sublinhando a significação da investigação precedente, do arrolamento de personagens e da elaboração de um plano de entrevistas. Segundo Moletta,

[...] determinar o TEMA a ser trabalhado, depois organizar uma PESQUISA prévia sobre ele, levantar uma lista de pessoas e personagens para entrevistar e conhecer mais profundamente o assunto. A partir daí, identificamos O QUE nos interessa nesse tema e elaboramos um plano de entrevista com perguntas-chave comuns a todos, deixando sempre uma abertura para novas perguntas e respostas que surgirão, pois nunca sabemos exatamente para onde o tema vai nos levar (Moletta, 2014, p. 26, grifos do autor).

Depois dessa etapa vem a construção do *storyboard* o roteiro deve ter uma estrutura clara, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Este instrumento permite a visualização prévia de cada cena, facilitando o planejamento das gravações. Depois de dividir o roteiro em partes e definir os tipos de plano para cada segmento, o *storyboard* transforma o roteiro em uma sequência visual, semelhante a uma história em quadrinhos, representando os enquadramentos e movimentos de câmera decididos pela direção. Essa ferramenta orienta a equipe, possibilitando ajustes antecipados e garantindo que a visão do diretor seja clara para todos os envolvidos na produção.

Na sequência, o livro eletrônico descreve a fase de montagem de um curta-metragem documental como um momento crucial de ordenação e inventividade. É nessa etapa que o montador, a partir do material em bruto coligido, estrutura a narrativa audiovisual, combinando imagens, ajustando o som e definindo o ritmo da obra. Alex Moletta sublinha a importância da ordenação nesse processo:

A organização é o passo mais importante para iniciar um trabalho de edição. Isso faz que se perca muito menos tempo durante o processo. Separar todos os arquivos em pastas distintas — IMAGENS, EFEITOS

SONOROS, MÚSICAS, LOCUÇÃO, CRÉDITOS — agiliza a localização de cada elemento de construção do vídeo e permite um trabalho mais eficiente e menos caótico (Moletta, 2014, p. 98).

A montagem, por seu turno, constitui o processo de seleção e combinação das imagens, pelo qual se geram conexões e sentidos diversos. Deleuze enobrece tal conceito ao asseverar que a montagem engendra “conexões sensoriais e intelectuais” (Deleuze, 1992, p. 145). O insigne filósofo francês também caracteriza a montagem como um “ato filosófico”, mediante o qual o pensamento do realizador cinematográfico se torna diáfano (Deleuze, 1983).

O texto sublinha, com elevada propriedade, a significação do emprego da montagem para robustecer a mensagem do documentário, criando uma experiência coesa e pungente para o público espectador. Para tal desiderato, afigura-se fundamental o equilíbrio entre a narrativa visual e a narração, evitando-se a prodigalidade informativa e conferindo primazia à ação, consoante ressalta Alex Moletta: “não podemos gravar todo o texto narrado, pois um filme precisa de ação. Muito texto narrado pode tornar o filme enfadonho, com excesso de informação e carência de ação, suscitando o desinteresse do espectador” (Moletta, 2014, p. 13). Para captar a atenção, sensibilizar e suscitar a reflexão, faz-se mister o recurso a outros expedientes.

As etapas de produção de um curta-metragem abrangem desde a concepção da ideia até a finalização do produto audiovisual. A definição do tema, a pesquisa, a elaboração do roteiro, a criação do roteiro ilustrado, a filmagem e a edição são algumas das fases cruciais nesse processo. Cada uma dessas etapas exige planejamento, criatividade e atenção aos pormenores para garantir que a mensagem do curta seja transmitida de maneira eficaz. O livro digital aprofunda essas e outras etapas, fornecendo um guia completo para quem deseja aventurar-se na produção de curtas-metragens.

## **6 Considerações Finais**

As matérias suscitadas por Jonas, com a sua inegável importância para o debate hodierno, encontram ressonância no ambiente escolar. A sala de aula, sob esta perspectiva, converte-se em cenário para o desenvolvimento da ética da responsabilidade, em que debates estimulantes, reflexões críticas e atividades concebidas com esmero confluem para a formação de cidadãos conscientes e operosos. Os discentes são concitados a exercitar a empatia, a apreender a diversidade, a aquilatar as implicações éticas de suas escolhas, a assumir a responsabilidade por seus atos e a empenhar-se em ações conducentes ao bem-estar coletivo.

A proposta da intervenção filosófica tem-se revelado eficaz, porquanto permite aos alunos apropriarem-se das diversas dimensões da ética da responsabilidade, as quais abrangem aspectos políticos, econômicos e educativos. Ao fomentar a reflexão crítica e a discussão em sala de aula, os alunos deparam com a oportunidade de compreender a profundidade e a complexidade dos desafios que concernem à tomada de decisões responsáveis em diferentes esferas da sociedade, percebemos ter sido alcançado um dos objetivos como apresenta Murcho, o discente “[...] ser estimulado e ajudado a pensar por si nos problemas, teorias e argumentos da filosofia” (Murcho, 2008, p. 91). Por meio desta metodologia, os estudantes desenvolvem uma consciência mais ampla e crítica acerca do seu papel e impacto no mundo, apreendendo a importância de suas ações e escolhas cotidianas.

No domínio político, a intervenção filosófica promove uma análise mais profunda das políticas públicas e das implicações éticas das decisões governamentais, incitando os alunos a refletirem acerca da justiça, da igualdade e dos direitos humanos. Na dimensão econômica, os estudantes são conduzidos a ponderar o consumo responsável, a sustentabilidade e as consequências das práticas econômicas para o meio ambiente e para a sociedade. Por intermédio destas discussões, passam a valorizar a importância de um comportamento ético e consciente nas atividades econômicas.

No domínio educativo, a intervenção filosófica concorre para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, aptos a questionar e a transformar a realidade em que vivem. Os alunos são estimulados a aplicar os princípios da ética da responsabilidade em suas práticas escolares e comunitárias, desenvolvendo aptidões de pensamento crítico e engenhoso, as quais se afiguram essenciais para a edificação de uma sociedade mais justa e

sustentável. Destarte, a intervenção filosófica não só enriquece o conhecimento teórico dos estudantes, mas também os prepara para atuar de modo ético e responsável em todas as dimensões da vida.

Diante disso advertiam que os objetivos, os quais visavam estimular a reflexão, o engenho e a intervenção social, foram consideravelmente alcançados. A produção audiovisual, realizada com poucos recursos, patenteou a capacidade dos alunos de superar obstáculos e de dar corpo às suas ideias. A investigação propiciou uma imersão profunda nas ideias de Hans Jonas, consolidando o aprendizado filosófico e demonstrando a pertinência de seus conceitos para a contemporaneidade.

Uma das limitações encontradas para a realização desta pesquisa de forma eficaz esteve relacionada à conciliação das múltiplas demandas impostas pelo próprio percurso no mestrado profissional. Por se tratar de uma modalidade que exige, como requisito, o exercício docente em sala de aula, foi necessário equilibrar as responsabilidades profissionais com as exigências acadêmicas do mestrado. Nesse contexto, a gestão do tempo tornou-se um desafio constante, especialmente diante da necessidade de cumprir as atividades e leituras das disciplinas, realizar pesquisas teóricas para a dissertação — que envolveram extensa leitura, elaboração de fichamentos e análises —, além da produção de artigos, que compõem as expectativas formativas de um pesquisador em nível de pós-graduação. Mencionamos ainda as saídas para a cidade de Petrolina, onde ocorreram as aulas presenciais, o que exigia não apenas organização logística, mas também a preparação de atividades e a disponibilização de substitutos para garantir a continuidade do trabalho com os alunos durante esses períodos.

Outra limitação significativa para a realização desta pesquisa esteve relacionada à falta de apoio e de abertura por parte da equipe gestora da escola. Desde o início, surgiram questionamentos sobre a relação da pesquisa com o currículo formal, a finalidade das atividades propostas e até mesmo sobre a adesão dos alunos em participarem dos encontros, especialmente quando era necessário que saíssem de suas turmas regulares. Esse posicionamento gerou entraves para a organização das atividades, que precisavam constantemente ser justificadas e negociadas, sobre isso consideramos que ensinar a filosofar só terá sucesso se dispomos aos estudantes os instrumentos para, e quando entra em cena uma cultura autoritária, teremos dificuldade para fazer a filosofia acontecer, uma vez que não poderemos fazer aquilo que lhe é indispensável, a consciência e atitude crítica (Cf. Murcho, 2008, p. 91-94). Além disso, a própria estrutura física da escola representou um desafio, uma vez que o espaço destinado aos encontros era pequeno e pouco adequado

para dinâmicas de debate e movimentos, algo necessário para a produções de vídeos. Esse conjunto de fatores acabou, em determinados momentos, comprometendo tanto a fluidez dos encontros quanto a qualidade do desenvolvimento dos trabalhos propostos.

Por fim, uma limitação importante esteve relacionada à própria produção da pesquisa e do *e-book* que a acompanhou, especialmente no que diz respeito à seleção e ao recorte teórico. A vasta quantidade de obras, autores e comentadores que discutem tanto a ética da responsabilidade quanto os desafios da prática filosófica no ensino médio tornou esse processo particularmente desafiador. A escolha dos referenciais exigiu critérios rigorosos para garantir coerência, profundidade e relevância, sem perder de vista a aplicabilidade no contexto escolar. Nesse sentido, selecionar quais conceitos, autores e interpretações seriam priorizados no desenvolvimento da dissertação e, posteriormente, no material didático, demandou um esforço constante de síntese, equilíbrio e tomada de decisões metodológicas, de modo a tornar o conteúdo acessível, sem reduzir sua densidade teórica e filosófica. Por isso criteriosamente fizemos recortes ao que nos interessa quanto à ética da responsabilidade, à filosofia e autores imbricados à ética da responsabilidade e à educação ambiental não aprofundada, mas servindo unicamente de ponte entre a ética da responsabilidade, uma proposta teórico-filosófica e a aplicabilidade dela no ensino tanto enquanto filosofia estudada como temática transversal, como apresentada no Currículo de Pernambuco.

A proposta da intervenção filosófica constituiu via adequada para responder à pergunta orientadora da dissertação, aplicando a filosofia de Hans Jonas de maneira prática na sala de aula. Ao versar questões éticas e de responsabilidade com fundamento nos princípios jonasianos, os alunos foram concitados a refletir criticamente acerca de seus próprios atos e dos efeitos que estes podem exercer no mundo circundante. Este método proporcionou a superação da teoria pela filosofia, que se converteu em instrumento vivo e dinâmico para o aprendizado e a transformação pessoal.

Mediante a implementação de atividades favorecedoras da análise de matérias hodiernas, tais como a relação entre tecnologia, natureza e vida, os estudantes puderam experimentar a importância da ética da responsabilidade em contextos concretos. A elaboração de vídeos, debates e projetos de pesquisa-ação figuraram entre as estratégias empregadas para relacionar os conceitos filosóficos com as experiências quotidianas dos alunos, o que tornou o aprendizado mais pertinente e significativo.

Deste modo, a intervenção filosófica fundamentada na obra de Hans Jonas não só proporcionou uma compreensão mais profunda dos desafios éticos do mundo moderno,

mas também dotou os alunos das aptidões necessárias para agir de forma responsável e consciente em suas vidas. Esta metodologia prática e reflexiva demonstrou que a filosofia pode constituir uma aliada poderosa na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sustentabilidade e a justiça social.

Diante do exposto, nutrimos a esperança de que este trabalho e a criação do livro digital inspirem outros educadores a adaptar e implementar projetos análogos. Ademais, possa ele próprio servir como material que possibilite a reflexão e a continuação da investigação em Hans Jonas dentro e para além dos muros da escola. Cremos que a união entre filosofia, tecnologia e ética da responsabilidade pode transformar a educação e edificar um futuro mais justo e sustentável.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. Tradução de Felipe Catalani. São Paulo: Editora UNESP, 2020, pp. 51.

ALENCASTRO, Mario Sergio. Hans Jonas e a proposta de uma ética para a civilização tecnológica. **Desenvolvimento e meio ambiente**, Curitiba, v. 19, p. 13-27, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/14115/10882>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

ALVES, Marcos Alexandre; MENTGES, Neimir Paulo. Ética, técnica e progresso científico: uma análise do princípio da responsabilidade em Hans Jonas. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 15, n. 1, p. 111-127, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/748/463>. Acesso em: 11 de julho de 2024.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 348 p.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Adriano Correia. 13. ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2016.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Torrieri Guimarães. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 64, p. 305–320, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kqstMxcRZhW8YgYzJtrY4Cm>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

AZEVEDO, José Henrique Alexandre de. RESPONSABILIDADE E ONTOLOGIA EM HANS JONAS. **Revista Enciclopédia de Filosofia**, v. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Enciclopedia/article/view/6567>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002, pp. 67.

BATTESTIN, Cláudia. **Educação e crise ambiental: o princípio responsabilidade como imperativo ético**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: [https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/123456789/1713/Claudia\\_Battestin\\_Dissertacao.pdf;jsessionid=E7CD7B1ACD017D76E6C505D7F0D9725F?sequence=1](https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/123456789/1713/Claudia_Battestin_Dissertacao.pdf;jsessionid=E7CD7B1ACD017D76E6C505D7F0D9725F?sequence=1). Acesso em: 11 de outubro de 2024.

BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo. Reflexões contemporâneas para uma educação ética e responsável. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 11, n. 23, p. 166-179, 2009. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/479>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo. O que a filosofia tem a ver com a educação ambiental? Reflexões filosóficas. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, Santa Maria, v. 3, n. 3, p. 299-305, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/3294/1822>. Acesso em: 5 de junho de 2024.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, pp. 261.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 18 de junho de 2024.

CAETANO, Luciana Maria. **A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores**. São Paulo: Editora Paulinas, 2013, pp. 16-18.

CASTANHEIRA, Nuno Pereira. Responsabilidade e ética da terra: habitar o Antropoceno. **Bio Diverso**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/biodiverso/article/view/117427/87790>. Acesso em: 5 de maio de 2024.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo; CARAÇA, João (org). **A crise e seus efeitos**: as culturas econômicas da mudança. Trad. Alexandre Figueiredo, Liliana Pacheco e Túlia Marques. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CAVALCANTE, Alcione. **HISTÓRICO DA ESCOLA JÚLIO DE MELLO**. Floresta, 19 de outubro de 2019. Facebook: [ESCOLA JÚLIO DE MELLO — FLORESTA/PERNAMBUCO](https://www.facebook.com/groups/746089898751066). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/746089898751066>. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

CAVALCANTE, Germano Alves; DE SOUZA NETO, Matheus Fellipe; DE LIMA, Rafael Lucas. O CONHECIMENTO COMO BEM ASSOCIADO À VIRTUDE NA. **Periagoge**, v. 6, n. 1, 2023, pp. 13. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/periagoge/article/view/14753>. Acesso em: 22 de maio de 2025.

CAVALCANTE, Germano Alves. A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE: UMA QUESTÃO DE RESPONSABILIDADE PARENTAL. *In*: SILVEIRA, Resiane Paula da. **Educação do Século XXI**: Revolucionando a Sala de Aula. Minas Gerais: Editora Uniesmero, 2024, pp. 22-34. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/870126/2/Educa%c3%a7%e3%a3o%20d%20S%e3%a9culo%20XXI%20-%20Volume%202.pdf>. Acesso em: 3 de janeiro de 2025.

CAVALCANTE, Germano Alves. **Luz, câmera e reflexão**: a ética da responsabilidade em sessão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Petrolina Zona Rural, 2024.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2020.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991, pp. 46.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, André. **A filosofia na história e sua importância na educação contemporânea**. São Paulo: Summus, 2008.

CNN BRASIL. **Sobrevivente de Chernobyl alertam sobre riscos “horrríveis” na maior usina da Europa**. Disponível em: [www.cnnbrasil.com.br/internacional/sobreviventes-de-chernobyl-alertam-sobre-riscos-horriveis-na-maior-usina-da-europa](http://www.cnnbrasil.com.br/internacional/sobreviventes-de-chernobyl-alertam-sobre-riscos-horriveis-na-maior-usina-da-europa) Acesso em: 4 de abril de 2024.

CPFL, Café Filosófico. **A ética da responsabilidade**: Oswaldo Giacoia Jr. Youtube, 29 de outubro de 2017. 50min52s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nJm2nofC0Us&t=1736s>. Acesso em: 5 de maio de 2025.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: Imagem-Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEWEY, John. **Reconstruction in philosophy**. New York: Mentor Books, 1951, pp. 8.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Minas Gerais: Autêntica, 2002, pp. 14-15.

DUARTE, Michelle Bobsin. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ONTOLOGIA DO FENÔMENO DA VIDA, DE HANS JONAS. **REVISTA REFLEXÕES**. Fortaleza, n. 11, 2017, pp. 63. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/wp-content/uploads/2017/08/4.2-Michele.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2025.

DUARTE, Michelle Bobsin. Sobre a importância da sensibilidade para a ação ética. **Pensando-Revista de Filosofia**, v. 11, n.24, 2020, pp. 111. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/3532/3105>. Acesso em 6 de fevereiro de 2024.

FARIAS JR, João Batista. A BUSCA POR UM CONCEITO DE COMUNIDADE NA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE DE HANS JONAS. **REVISTA REFLEXÕES**. Fortaleza, n. 11, 2017, pp. 102-103. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/wp-content/uploads/2017/08/7.2GT-Joao-Batista.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

FARIAS JR, João Batista. A responsabilidade política pelo mundo comum: diálogos com Hans Jonas e Hannah Arendt. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado apresentada ao **Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Goiás**. Goiás: 2020. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/30daedac-2771-466c-bae4-6b5d1b6e0f56/content>. Acesso em: 24 de agosto de 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 483-502, set.-dez. 2005. Disponível em: <https://www.sielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 26 de janeiro de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRENCH, Steven. **Ciência**: conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FROGNEUX, Nathalie. O medo como virtude de substituição. Tradução de Marcelo Gomes. In: NOVAIS, Adauto. (org). **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: Senac/Sesc. 2007, pp. 193.

GABRIEL, Markus. **O ser humano como animal**: por que ainda não nos encaixamos na natureza. Trad. Markus A. Hediger. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/b116afd3-f9de-41c2-ab33-5ac2a8c3451b/content>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012, pp. 32.

GREENPACE BRASIL. **Desastre nuclear de Chernobyl completa 29 anos**. Disponível em: [www.greenpace.org/brasil/blog/desastre-nuclear-de-chernobyl-completa-29-anos/](http://www.greenpace.org/brasil/blog/desastre-nuclear-de-chernobyl-completa-29-anos/). Acesso em: 4 de abril de 2024.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Trad. Lucas Machado. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Coleção História e Historiografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, pp. 15.

HOBBS, Thomas. **De Cive**: elementos filosóficos a respeito do cidadão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. Tradução, apresentação e notas: Renato Janine Ribeiro. Coordenação: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 233-250, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022005000200007>. Acesso em: 24 maio 2024.

JONAS, Hans. **O Princípio Vida**: Fundamentos para uma Biologia Filosófica. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2004.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética**: sobre a prática do princípio responsabilidade. Trad. Grupo de Trabalho Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus Editora, 2013.

JONAS, Hans. **Ensaio Filosóficos**: da crença antiga ao homem tecnológico. Trad. Wendell Evangelista Soares Lopes. São Paulo: Paulus, 2017.

JUNOT, Cornélio Matos. **Filosofias do ensinar e aprender a filosofar**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023.

JUVENIL, Informação. **Nomofobia** - Curta Metragem. Youtube, 1 de junho de 2025. 5min39s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X-3lu7yUP5U>. Acesso em: 3 de junho de 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, pp. 111.

LAGO, Antônio; PÁDUA, José Augusto. **O que é ecologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984,

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: Ensaio sobre a alteridade. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (Coordenador). Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIMA, Rafael Lucas de. Sobre a Educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 375–408, 2023, pp. 392. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/64886>. Acesso em: 22 de maio de 2025.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia na sala de aula**. Trad. Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001, pp. 38.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. **Pesquisa-ação**: pesquisar, refletir, agir e transformar. Paraná: InterSaberes, 2011.

LUCKESI, Cípriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Marco César de Souza. O conceito de técnica em Hans Jonas. In CORREIA, Adriano et al (org). **Heidegger, Jonas e Lévinas**. São Paulo: Coleção XVII Encontro ANPOF, 2017, 132-133. Disponível em: <https://anpof.org.br/wlib/arqs/publicacoes/31.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 de janeiro de 2025.

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola**: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula. São Paulo: Summus, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011, pp. 5.

MOTA, Vladimir de Oliva. O ensino de filosofia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 2, n. 3, 2009, pp. 41. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2211/1882>. Acesso em: 13 de julho de 2023.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino. **Educação e Filosofia**, p. 79-100, 2008. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/92ca69aa-1052-4a45-bb8a-14418a48d30a/content>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

NASCIMENTO, Christian Linberg Lopes do. **A presença da Filosofia no Ensino Médio**. Alagoas: Editora Café com Sociologia, 2023.

NODARI, Paulo César; PACHECO, Luiza de Azevedo. Responsabilidade e heurística do temor em Hans Jonas. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 69-95, 2014. Disponível em: [https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2852/pdf\\_293](https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2852/pdf_293). Acesso em: 12 de agosto de 2024.

OLIVEIRA, Jelson; SOUZA, Grégori de (org.). **Ecos da Natureza**. Paraná: CRV, 2023.

OLIVEIRA, Jelson. **Moeda sem effigie: a crítica de Hans Jonas à ilusão do progresso**. Paraná: Kottter Editorial, 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

PLATÃO. **Mênnon**. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; Loyola, 2001.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, pp. 78-79.

SERRES, M. **O contrato natural**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991, pp. 109.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2024.

SÈVE, Bernard. O medo como procedimento heurístico e como instrumento de persuasão em Hans Jonas. Tradução de Marcelo Gomes. In: NOVAIS, Aduino. (org). **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: Senac/Sesc. 2007, pp. 167-186.

SIMÃO, Francisco Carlos. ONTOLOGIA E VIDA: UMA FUNDAMENTAÇÃO POSSÍVEL DO AGIR MORAL PERANTE A VIDA. **REVISTA REFLEXÕES**. Fortaleza, n. 11, pp. 194-195. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/wp-content/uploads/2017/08/12.2-GT-Carl%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

SOUZA, Grégori de; BUGALSKI, Miguel; VASCONCELOS, Thiago (org). **Hans Jonas: desafios para uma filosofia do futuro**. Paraná: CRV, 2021.

SUSIN, Fernanda Prux. Heurística do temor: técnica e responsabilidade em Hans Jonas. 2017. 69 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — **Programa de Pós-Graduação em Filosofia**, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3318/Dissertacao%20Fernanda%20Prux%20Susin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA, Wellistony Carvalho. A técnica sob o “Princípio Responsabilidade” de Hans Jonas. **Pensando-Revista de Filosofia**, v. 1, n. 2, 2010, pp. 106-118. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/548/522>. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

ZANCANARO, Lourenço. O conceito de responsabilidade em Hans Jonas. 1999. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) — **Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 1999.



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE E UMA INTERVENÇÃO FILOSÓFICA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO**, sob orientação de João Batista Farias Junior, apresentada pelo aluno **Germano Alves Cavalcante (202311380008)** do Curso **MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (Petrolina Zona Rural)**. Os trabalhos foram iniciados às **19:15** do dia **14/05/2025** pelo professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **João Batista Farias Junior** (Presidente)
- **Gabriel Kafure da Rocha** (Examinador Interno)
- **Roberto Franzini Tibaldeo** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

Aprovado

Reprovado

Nota (quando exigido): 100

**Observação / Apreciações:**

---

---

---

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **João Batista Farias Junior** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** GABRIEL KAFURE DA ROCHA  
Data: 06/06/2025 07:06:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
**Gabriel Kafure da Rocha**

Petrolina / PE, 14/05/2025

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ROBERTO FRANZINI TIBALDEO  
Data: 05/06/2025 08:29:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
**Roberto Franzini Tibaldeo**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JOAO BATISTA FARIAS JUNIOR  
Data: 04/06/2025 22:44:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
**João Batista Farias Junior**



***Luz, câmera,  
reflexão: A ética da  
responsabilidade em  
sessão...***

**Um manual para elaboração de roteiros de curtas-metragens de documentários para a sala de aula**

**Germano Alves Cavalcante**

## *Apresentação*

O *e-book* “Luz, câmera, reflexão: a ética da responsabilidade em sessão”, configura-se como um suporte instrumental indispensável na elaboração de curtas de documentários para o ensino, sobretudo, o ensino de Filosofia. Através dele se valoriza as sensibilidades das imagens consolidadas em formatos audiovisuais, evidenciadas e estudadas de diversas formas que se alteram e/ou se complementam naquilo que se mostra mais tangível ou nos silêncios iconográficos.

Nos vastos universos expressivos ou silenciosos intrínsecos às imagens e aos sons se externam muito mais que imaginários de diferentes contextos e de épocas distintas. Com essa valorização de imagens e de sonoridades, convém a exteriorização de elementos sonoros e semióticos que compõem às dimensões histórico-filosóficas. As representações socioculturais são, ao mesmo tempo, construções individuais e coletivas, tão indispensáveis para o entendimento de fenômenos e fatores inerentes ao conceito de ética.

O material é fruto de uma experiência didática de atividade prática realizada na disciplina de Filosofia com os alunos na produção de curtas sobre a ética da responsabilidade de Hans Jonas, proporcionando um espaço de reflexão e engajamento sobre o impacto ético de nossas ações no mundo. Embora tenha sido desenvolvido a partir de uma aula de Filosofia, serve como uma sugestão adaptável a outras disciplinas, possibilitando que professores de diversas áreas utilizem o audiovisual para explorar temas.

O *e-book* contribui, direta e indiretamente, na construção do conhecimento, como auxilia na construção de novos documentos e de novas fontes, explorando as vias de imagens e de sonoridades. Dessa forma, ele se torna uma ferramenta poderosa para a educação, permitindo que professores e alunos acessem informações e indicações de maneira sucinta, dinâmica e interativa.

A proposta, apresentada, possibilita diversas expressões de linguagens elaboradas e reformuladas de forma crítica nos documentários que serão construídas, além do exercício de pesquisar e informar-se. Entendemos que em meio a proliferação incessante de imagens, em vídeos ou fora deles, pouco ou não questionadas na contemporaneidade, torna-se pertinente esse tipo de atividade proposta. A criação de curtas de documentários na sala de aula é uma proposta inovadora que envolve teoria e prática, o que estimula o desenvolvimento de múltiplas habilidades nos estudantes, desde os valores coletivos aos conhecimentos apreendidos dentro e fora de sala de aula.

A obra em destaque parte da ideia de que o cinema documental é uma forma poderosa de expressão, que não só narra fatos como também sensibiliza e transforma. Com base em autores consagrados da história da Filosofia, como Gilles Deleuze e Aristóteles, que discutem a criação de conceitos e a poética a partir da narrativa e do filme, apoiando-se ainda em pensadores contemporâneos, o manual apresenta diretrizes claras para o desenvolvimento de documentários curtas-metragens.

Cada capítulo explora etapas essenciais, desde a escolha do tema e pesquisa até a estrutura do roteiro, montagem de cenas e narração. Inclui ainda uma seleção de ferramentas gratuitas e aplicativos acessíveis, o que permite aos alunos exercitarem habilidades técnicas, além da capacidade de síntese e criatividade.

Acrescenta-se, pois, que este *e-book* não é apenas um manual técnico, mas uma proposta pedagógica que visa promover uma prática de valorização à reflexão, participação e construção dos estudantes, conduzindo-os a pensar o audiovisual como uma linguagem capaz de retratar a realidade e de suscitar diálogos construtivos sobre temas relevantes ao seu contexto. Através deste material, professores poderão transformar suas aulas em verdadeiros laboratórios de criação, onde os estudantes exercitam a reflexão, a ética, a responsabilidade, o exercício da colaboração em trabalho coletivo e o respeito pela diversidade de olhares e histórias.

Ana Patrícia Gadelha da Costa Silva  
Petrolina, Pernambuco, 08 de novembro de 2024.

## *Sumário*

Introdução.....	5
1. O que é um curta-metragem documentário?.....	6
2. Equipe necessária.....	7
3. Planejamento e pré-produção.....	9
4. Escolha e Delimitação do Tema.....	10
5. Pesquisa e Fundamentação.....	11
6. O roteiro.....	12
7. Planejamento das Cenas e Escolha de Locais.....	13
8. Captação das Imagens e Sons.....	13
9. Montagem e Edição.....	15
10. Inserção de Narração e Textos.....	16
11. Créditos.....	17
12. Apresentação e Reflexão.....	18
Referências.....	19
Sugestões de links e sites.....	20
Sugestões de documentários.....	21

## *Introdução*

A produção de curtas-metragens de documentários é um recurso didático que traz à sala de aula uma dimensão prática e reflexiva para o estudo da Filosofia. A criação audiovisual permite que os estudantes dialoguem com conceitos filosóficos de forma ativa, criando narrativas que expressam suas compreensões e questionamentos sobre temas complexos. Deleuze em sua obra *Cinema 1: Imagem-Movimento* (1983), afirma que "o cinema, como a filosofia, é capaz de criar conceitos por meio de imagens e movimentos" (Deleuze, 1983, p. 12). A partir dessa visão, o documentário vai além da simples captação de fatos; ele transforma a realidade em um espaço de reflexão filosófica.

Hans Jonas, por exemplo, com sua ética da responsabilidade, é um autor cujo pensamento encontra um campo fértil para a criação de curtas, especialmente sobre questões relacionadas à natureza, tecnologia e vida. A filosofia instiga os sujeitos a pensarem nas consequências das suas ações, o que também pode ser aplicado à produção audiovisual. Um curta-metragem documentário não apenas mostra a realidade, mas possibilita refletir sobre as responsabilidades em relação a ela.

Ao abordar a filosofia de Jonas, é possível incentivar os alunos a explorarem as interseções entre tecnologia e o futuro da vida, temas cada vez mais relevantes no contexto contemporâneo. Jonas propõe a "heurística do temor", ideia segundo a qual devemos considerar as possíveis consequências negativas do desenvolvimento tecnológico como uma forma de reflexão ética. Em uma sociedade imersa em avanços tecnológicos, esse conceito ajuda os alunos a refletirem sobre os limites e responsabilidades humanas em relação ao meio ambiente e à vida no planeta, bem como em relação às interações humanas como pensara Neil Postman (1994).

Os curtas possibilitam a criatividade na utilização de elementos da ficção científica, oferecendo uma ferramenta prática para os alunos desenvolverem um "temor preventivo" em relação às mudanças tecnológicas e seus potenciais impactos. Esse tipo de exercício permite que eles visualizem cenários hipotéticos com os reais e questionem o papel ético do ser humano, criando uma conexão entre a filosofia e os desafios práticos de nosso tempo. A prática do audiovisual, portanto, torna-se um meio de aprendizado vivo e dinâmico, levando a Filosofia para além dos textos e oferecendo um espaço de criação onde os alunos podem explorar e compartilhar suas interpretações.

de criação onde os alunos podem explorar e compartilhar suas interpretações.

Ao longo deste texto, utilizamos imagens ilustrativas obtidas de sites de acesso e download livres de direitos autorais, como *Pexels*, *Pixabay* e *Canva*. Essas imagens têm a finalidade exclusiva de ilustrar a construção de um curta-metragem e seus elementos visuais, proporcionando uma melhor compreensão e visualização das ideias apresentadas. Vale lembrar que todas as imagens são usadas apenas para fins ilustrativos e não possuem qualquer fim comercial.

## ***1. O que é um curta-metragem documentário?***

Um curta-metragem documentário busca capturar a realidade de forma condensada, mas profunda. Como Deleuze pontua, o cinema documentário cria conceitos, ou seja, ele apresenta a realidade de modo a gerar reflexão, não apenas reproduzindo o mundo, mas interpretando-o. "O cinema não se limita ao visual; ele organiza o pensamento por meio das imagens" (Deleuze, 1983, p. 45).



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

A visão de Aristóteles, em sua *Poética* (1999), também é essencial para compreender a narrativa documental. Ele define a narrativa como a imitação da ação, e o documentário, ao mostrar a vida real, também precisa construir uma narrativa que faça sentido e tenha impacto sobre o público.

Axel Honneth, por sua vez, nos oferece uma perspectiva da teoria do reconhecimento, lembrando-nos da importância de documentar histórias que revelem as lutas por reconhecimento social, cultural ou político. Dessa forma, o curta documental também cumpre um papel social e político, sendo um reflexo das dinâmicas de reconhecimento na sociedade.

Pensamos na produção de curtas-documentários para a sala de aula que tanto podem ressignificar um aparelho de uso corriqueiro, o celular, para propósitos pedagógicos; como bem possa servir de incentivo à reflexão crítica dos alunos no tocante a suas ações e comportamentos frente ao aparelho telefônico.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

Quando os alunos utilizam o aparelho para a produção de curtas, não só estão conferindo à ferramenta uma outra finalidade, mas, sobretudo, estão na prática exercendo a consciência crítica e a criação filosófica, Pischetola e Miranda (2021), não se trata de mera inserção de tecnologia em sala, mas ressignificação de nossas práticas humanas.

Essa atividade se apresenta como incentivo e sugestão para que outros professores e professoras possam adaptar às suas realidades em sala de aula e atividades de potenciais estratégias diversas. Desde a compreensão e desenvolvimento nas Artes com o teatro, música e entre outros; das Geografias e Histórias que impulsionam pesquisar aos seus redores, passados e presentes, até às Físicas e Biologias que possam promover a produção criativa dos alunos através da apresentação de experimentos e soluções.

Com atividades desenvolvidas através de curtas-documentários, existem inúmeras possibilidades a que, para além do trabalho de desenvolvimento argumentativo, os docentes podem está trabalhando, a saber, por princípio, o senso crítico, coletivo e curioso do aluno, a que Paulo Freire chamava de “[...] curiosidade epistemológica” (Freire, 2023, p. 27).

## ***2. Equipe necessária***

Para a produção de um curta documental, uma equipe composta de 4 a 6 pessoas é suficiente, sendo cada uma responsável por funções específicas:

1. Diretor – Responsável pela visão criativa e geral do filme.

Define o tom, o estilo e o propósito do documentário, tomando decisões sobre a abordagem visual e narrativa. Durante as filmagens, orienta o cinegrafista e o técnico de som, garantindo que a captação esteja alinhada com a visão criativa.

2. Roteirista – Cuida da organização narrativa e estrutura do roteiro.

Fica encarregado de estruturar a narrativa do documentário. Isso inclui a organização dos temas, seleção de entrevistas (se houver) e a construção do roteiro-guia. O roteirista define o caminho que a história percorrerá, facilitando a captação e edição, e garantindo uma narrativa coerente e envolvente.

3. Cinegrafista – Captura as imagens de acordo com as diretrizes do diretor.

É o profissional que opera a câmera e captura as imagens. Ele trabalha de acordo com as orientações do diretor, capturando as cenas que melhor representam a história, usando técnicas e ângulos que traduzem a visão criativa em imagens.

4. Técnico de som – Garante a captação de áudio de qualidade.

Responsável por captar áudio de alta qualidade. Ele garante que o som das entrevistas, diálogos, sons ambientes e demais elementos sonoros sejam registrados claramente, utilizando microfones adequados e controlando ruídos indesejados.

5. Editor – Organiza as imagens filmadas e realiza a montagem final.

Organiza e monta o material filmado, estruturando a narrativa visual e auditiva. Trabalha com as diretrizes do diretor e o roteiro, inserindo trilha sonora, transições e efeitos que melhorem o entendimento e o impacto do documentário. O editor é fundamental para dar ritmo e coesão à narrativa.

6. Assistente de produção – Apoia a equipe, organiza cronogramas e logística.

Dá suporte à equipe, organizando cronogramas e coordenando a logística necessária. Esse membro facilita a comunicação entre os departamentos, cuida da preparação de equipamentos e auxilia em aspectos práticos, como transporte e locações. O cineasta e documentarista Alex Moletta, em seu livro *Fazendo cinema na escola* (2014), acrescenta que a depender da disponibilidade da turma, alunos e necessidade, pode existir "[...] uma equipe de criação e algumas equipes de trabalho" (Moletta, 2014, p. 37).

A equipe de trabalho é aquela que estará à frente, discutindo, construindo ideias e solucionando problemas; já a equipe de trabalho "São pessoas que só trabalharão quando for preciso, desempenhando funções específicas de produção e de pesquisa. Alunos que queiram participar somente como atores, sem se envolver na produção ou ajudar apenas nos dias de gravação, dando suporte à equipe" (Moletta, 2014, p. 38).

Cada membro da equipe tem um papel importante no resultado final, e todos devem trabalhar em harmonia para transmitir a mensagem do documentário da melhor forma.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

vorecendo então a competência da responsabilidade; além de ser ela tematizada, passa então a se inserir no exercício da produção.

### ***3. Planejamento e pré-produção***

Essa fase é crucial para garantir que a produção ocorra de forma eficiente. Nessa etapa, a equipe define o cronograma, os locais de filmagem, os entrevistados e organiza todos os recursos necessários. Conforme Deleuze, o planejamento é a chave para organizar o pensamento por meio das imagens, e é na pré-produção que essa organização começa. O cineasta precisa planejar como cada elemento visual e auditivo contribuirá para o desenvolvimento conceitual do documentário.

Sugerimos que nessa etapa os integrantes do grupo se reúnam, pensem e apresentem as possíveis problemáticas que se tornarão os temas a nortear o trabalho. É o processo de preparo em relação aos possíveis lugares das gravações, cenas que poderão ser apresentadas, pessoas e personagens. Nessa etapa o grupo precisa estar aberto às possíveis mudanças, os erros e correções que fazem parte do processo de construção.

E mesmo no decorrer das outras etapas pode ser que a mudança se apresente ou seja ela necessária a ser feita, abrir-se ao novo pode ser ideal, uma vez que as surpresas dos imprevistos poderão ocorrer ou as mudanças de pensamento daqueles que dirigem, por isso, ressalta-se a importância de que todos façam parte da direção, pois “duas ou mais cabeças pensam melhor que uma”. Conforme Moletta, “Essa dinâmica permite que todos colaborem na criação de maneira coletiva, porém cada um direciona a criação de acordo com a função que assumiu dentro do projeto [...]” (2019, p. 15-16). De acordo com Moletta, essa possibilidade coletiva democratiza o processo criativo (2019, p.17).

## ***4. Escolha e Delimitação do Tema***

A primeira fase é definir um tema relevante e conectado aos conteúdos de Filosofia. A escolha do tema é o momento em que o cineasta define a mensagem central que deseja transmitir. Para Deleuze, "o tema é o conceito central em torno do qual as imagens se organizam" (Deleuze, 1983, p. 66). Isso significa que o tema deve estar conectado à reflexão que o documentário propõe, seja sobre questões sociais, culturais ou ambientais. Hans Jonas alerta que nossas escolhas devem considerar o impacto futuro, o que também se aplica à escolha do tema.

Sobre essa etapa, Alex Moletta afirma que, "[...] determinar o TEMA a ser trabalhado, depois organizar uma PESQUISA prévia sobre ele, levantar uma lista de pessoas e personagens para entrevistar e conhecer mais profundamente o assunto. A partir daí, identificamos O QUE nos interessa nesse tema e elaboramos um plano de entrevista com perguntas-chave comuns a todos, deixando sempre uma abertura para novas perguntas e respostas que surgirão, pois nunca sabemos exatamente para onde o tema vai nos levar" (Moletta, 2014, p. 26).

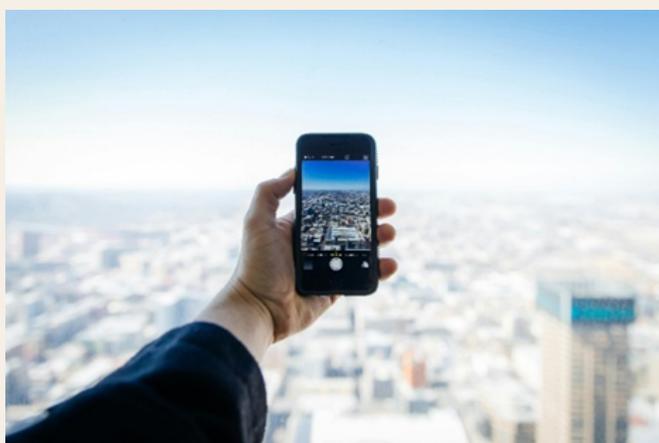
Primeiro, é essencial definir o tema central a ser explorado e, em seguida, realizar uma pesquisa aprofundada para compreender o contexto e identificar possíveis entrevistados ou personagens relevantes. Esse processo inicial permite ao criador entender o que é realmente interessante ou essencial sobre o tema. Com essa base, elabora-se um plano de entrevista com perguntas-chave, garantindo uma estrutura, mas mantendo flexibilidade para permitir que novas questões e respostas espontâneas direcionem o rumo da narrativa. Essa abordagem valoriza a autenticidade e a imprevisibilidade inerentes a muitos temas e histórias, permitindo que o documentário evolua de maneira orgânica e cativante.

Um bom tema deve não apenas ser atual, mas também provocar o público a pensar nas consequências de suas ações e decisões em relação ao mundo. Aristóteles nos ensina que a narrativa precisa ser organizada em torno de uma ideia central, com início, meio e fim, de modo que o público possa seguir o desenvolvimento da história. Da mesma forma, o tema de um documentário deve ser claro e bem estruturado.

Ao abordar as ideias de Hans Jonas, os alunos podem explorar temas como os limites éticos da tecnologia, sustentabilidade e a preservação da natureza.

O conceito de ética da responsabilidade de Jonas propõe que devemos “agir de tal modo que as consequências de nossas ações respeitem o equilíbrio da vida” (Jonas, 2006, p. 44). Incentive os alunos a escolher temas que suscitem discussões éticas, como o impacto do consumo e o uso de recursos naturais, para que o curta documental se torne uma análise prática da responsabilidade humana frente ao mundo.

Sugerimos que os temas sejam refletidos e acordados por todo o grupo e que tenham relação direta com as temáticas propostas e discutidas em sala de aula. Para facilitar a reflexão, o docente poderá propor temas que se refiram aos assuntos trabalhados em sala de aula ou que possam servir como orientações a que os alunos possam investigar, oportunizando a autonomia e participação criativa.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

## ***5. Pesquisa e Fundamentação***

Com o tema escolhido, a pesquisa é a etapa seguinte. Ela fornece as informações e contextos necessários para o desenvolvimento do roteiro, que é a espinha dorsal do documentário. Nesta etapa, os estudantes realizam uma pesquisa aprofundada para fundamentar o roteiro com dados e conceitos filosóficos. Jonas, em sua heurística do temor (2006, p. 51), defende a necessidade de antecipar possíveis consequências da tecnologia.

Ao integrar essa perspectiva, os estudantes podem fundamentar o roteiro com uma abordagem ética e reflexiva. Podem também explorar os conceitos de Axel Honneth sobre reconhecimento (Honneth, 2003, p. 137), investigando a relação entre ética e respeito à natureza e ao outro.

Aristóteles, em sua Poética, afirma que "uma boa história precisa de uma sequência lógica de eventos" (Aristóteles, 1999, p. 1450a). Mesmo em docu-

mentários, onde os eventos reais são o foco, o roteirista precisa organizar os fatos de forma que o público possa acompanhar e entender a mensagem do filme.

## 6. O roteiro

Com base na pesquisa, os alunos estruturam o roteiro, articulando uma narrativa que expresse seu posicionamento ético. Gilles Deleuze destaca que o cinema é uma forma de “criação de conceitos” (Deleuze, 1992, p. 12). O roteiro é uma construção em que as imagens ganham vida e emoção (Field, 2001); o roteiro é a etapa de escrita em que as imagens provocadoras são projetadas em ideias que possibilitam construções de ideias e narrativas (Moletta, 2019).

Através da técnica da narrativa, eles podem desenvolver conceitos de cuidado e responsabilidade ecológica, trazendo à tona questões éticas de forma visual. Estrutura básica do roteiro: - Introdução do tema e contexto - Desenvolvimento (entrevistas, narrações, imagens de apoio) - Conclusão e mensagem final.

O processo de criação de um *storyboard* é uma etapa crucial na produção audiovisual, pois permite a visualização prévia de cada cena, facilitando o planejamento das gravações. Após dividir o roteiro em partes e definir os tipos de plano para cada segmento, o *storyboard* transforma o roteiro em uma sequência visual, semelhante a uma história em quadrinhos, representando os enquadramentos e movimentos de câmera decididos pela direção. Essa ferramenta orienta a equipe, possibilitando ajustes antecipados e garantindo que a visão do diretor seja clara para todos os envolvidos na produção.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

## 7. Escolha das cenas e locais

Planejar as cenas e selecionar os locais que melhor expressem a temática escolhida. A ideia de Aristóteles na obra *Poética* (1999) sobre a “mímese” ou imitação da natureza pode inspirar os alunos a capturar a realidade de maneira crítica, escolhendo ambientes que reforcem as mensagens éticas do curta. Michel Serres, em sua obra *O contrato natural*, também defende que a natureza é um sujeito ético (Serres, 1990, p. 23), e os alunos podem explorar esse conceito ao selecionar locais que evidenciem o impacto humano no meio ambiente.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

## 8. Captação das Imagens e Sons

Planejar as cenas e selecionar os locais que melhor expressem a temática escolhida. A ideia de Aristóteles na obra *Poética* (1999) sobre a “mímese” ou imitação da natureza pode inspirar os alunos a capturar a realidade de maneira crítica, escolhendo ambientes que reforcem as mensagens éticas do curta. Michel Serres, em sua obra *O contrato natural*, também defende que a natureza é um sujeito ético (Serres, 1990, p. 23), e os alunos podem explorar esse conceito ao selecionar locais que evidenciem o impacto humano no meio ambiente.

Neste momento, os alunos realizam as filmagens, capturando cenas e sons que melhor representem o tema escolhido. Jonas (2006, p. 78) ressalta a importância de valorizar a vida em suas diversas formas. Nessa fase os professores podem incentivar os estudantes a captar elementos visuais e auditivos da natureza, como o som de folhas ou água corrente, que evoquem

essa reflexão ética e reforcem a urgência de preservar o ambiente.

Durante as filmagens, o diretor e a equipe devem estar atentos aos detalhes e à espontaneidade que podem surgir. Mesmo com um roteiro bem definido, o documentário lida com a realidade, e por isso é essencial estar aberto a mudanças e adaptações. Aristóteles destaca que "é pela ação que o caráter se revela" (Aristóteles, 1999, p. 1450a), e no documentário, a ação é o que constrói a narrativa. Cada imagem, cada som capturado deve contribuir para revelar a essência do tema abordado.

De acordo com Alex Moletta (2014, p. 81-83), o som é um elemento fundamental para envolver o público na narrativa de um vídeo, sendo utilizado de três formas principais: som direto, efeitos sonoros e trilha sonora. Para adicionar efeitos e músicas, existem diversos sites como *SoundCloud*, *FreeSound* e *DigMixer*, que oferecem downloads gratuitos para uso em trilhas sonoras. Outra opção é a criação de uma trilha original, caso se tenha acesso a músicos ou bandas. Além disso, continua o pensamento, a edição de som pode ser realizada em programas gratuitos como *Free Audio Editor*, *Audacity*, *Sound Forge* e *Expstudio*, que oferecem recursos variados para compor e manipular sons.

A fotografia é essencial para a qualidade de uma obra audiovisual, exigindo que o responsável domine conceitos básicos de iluminação, como luz frontal, contraluz, luz lateral e luz ambiente. Esses elementos permitem melhorar a imagem na cena, influenciando diretamente a estética e o impacto visual. Além disso, entender que a imagem pode ser aprimorada durante a edição agrega valor estético e profissional ao resultado final.

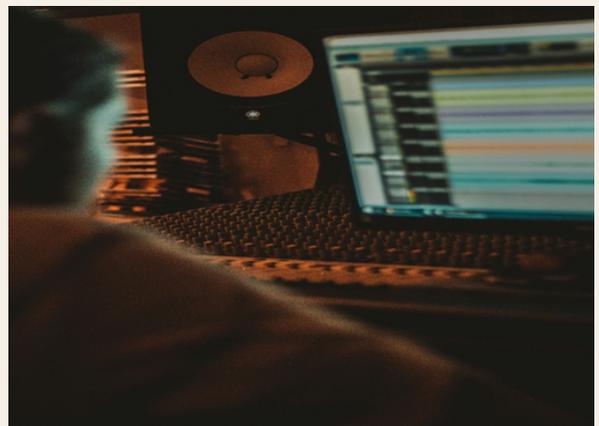


Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

## 9. *Montagem e edição*

A edição do curta é a fase de organização e criação da narrativa audiovisual. O editor organiza as imagens, ajusta o som e cria o ritmo que conduzirá o público. De acordo com Alex Moletta, "A organização é o passo mais importante para iniciar um trabalho de edição. Isso faz que se perca muito menos tempo durante o processo. Separar todos os arquivos em pastas distintas - IMAGENS, EFEITOS SONOROS, MÚSICAS, LOCUÇÃO, CRÉDITOS - agiliza a localização de cada elemento de construção do vídeo e permite um trabalho mais eficiente e menos caótico" (Moletta, 2014, p. 98). É o momento em que o curta ganha sua forma final.

A montagem pode ser inspirada pela ideia de Deleuze de que a edição cria "conexões sensoriais e intelectuais" (Deleuze, 1992, p. 145). Os alunos podem alternar cenas contrastantes, como paisagens naturais e áreas urbanizadas, para intensificar a mensagem sobre a relação entre humanidade e natureza. Gilles Deleuze descreve a montagem como um "ato filosófico", no qual o pensamento do cineasta se torna claro (Deleuze, 1983, p. 72).



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

A edição deve ser usada para reforçar o conceito e a mensagem do documentário, criando uma experiência coesa e impactante. A montagem de vídeos é um processo que envolve escolhas criativas e técnicas para transformar a narrativa em um meio visual dinâmico e interessante. A montagem cinematográfica se apoia na ação e na imagem, como destaca a citação de Alex Moletta: "não podemos gravar todo o texto narrado, pois um filme precisa de ação. Muito texto narrado pode tornar o filme chato, com excesso de informação e pouca ação, desinteressando o espectador" (Moletta, 2014, p. 13).

Aqui, evidencia-se a importância de equilibrar narração e ação para manter o engajamento do espectador, evitando uma abordagem bastante expositiva. Ao entender a montagem como um meio de transporte uma narrativa textual para uma experiência visual e sonora completa, o editor precisa equilibrar ação, emoção e coerência, criando uma obra que, apesar

de fiel à sua original, explora plenamente o potencial expressivo do cinema.

## ***10. Inserção de Narração e Textos***

A narração é uma ferramenta para explicar conceitos e fortalecer a mensagem ética do curta. Jonas afirma que o temor é uma forma de responsabilidade preventiva frente ao futuro (Jonas, 2006, p. 91). Instrua os alunos a incluir na narração frases que alertem sobre a importância de uma atitude ética em relação ao planeta. Axel Honneth, ao discutir o reconhecimento mútuo (Honneth, 2003, p. 67), pode servir de referência para destacar o respeito ao meio ambiente e ao outro.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/>

Nas adaptações de obras literárias, a fidelidade à história exige uma análise cuidadosa para identificar os elementos narrativos essenciais e aqueles que podem ser ajustados para o formato audiovisual. Como mencionado, “[...] na adaptação fiel, precisamos estudar muito bem a obra e procurar cortar os trechos que não podem ser gravados - sentimentos, pensamentos e reflexões dos personagens -, bem como a descrição de pessoas e lugares” (Moletta, 2014, p. 13). Assim, as adaptações cinematográficas precisam de transporte não apenas o enredo, mas também os significados e sensações, algo que muitas vezes é realizado por meio de expressões visuais e subtextos em vez de atrações extensas.

A preservação do sentido da narrativa ao longo da edição é essencial. “Boa parte do texto e dos diálogos pode ser mantida no roteiro. A dica para encontrar esses momentos de corte é primeiro identificar que ações e diálogos não podem ser cortados de maneira alguma; trechos que, se retirados, farão que a história perca sentido” (Moletta, 2014, p. 14).

Esta compreensão é amplamente explicada por teóricos do cinema, como por exemplo, Walter Murch, que em seu livro *Num piscar de olhos* sugere que a continuidade emocional e visual são cruciais para uma boa montagem. Ele argumenta que uma montagem eficaz “é aquela que transcende a mera sequência de ações e estabelece uma continuidade emocional, deixando o espectador preso à tela” (Murch, 1995, p. 32).

Outro aspecto relevante ao processo de edição é o ritmo da narrativa, como defende Andrei Tarkovsky em *Esculpir o Tempo*, onde ele afirma que a montagem deve “permitir ao espectador experimentar o tempo, em vez de apenas assisti-lo passar” (Tarkovsky, 1986, pág. 119). Esta abordagem exige que a montagem seja sensível ao conteúdo emocional, permitindo pausas e intervalos que intensificam a ação, mas sem interromper a inclusão do espectador.

## ***11. Os créditos***

Na produção e edição de um curta-metragem, cada etapa, desde a escolha do formato até os créditos finais, tem importância no resultado final. É essencial que os nomes dos envolvidos na produção sejam devidamente incluídos nos créditos, pois essa visibilidade valoriza o trabalho e respeita a dedicação voluntária dos profissionais envolvidos, “[...] Os responsáveis pela produção e pela edição devem ficar atentos, pois não há nada pior que se dedicar a um trabalho voluntariamente e não ver seu nome nos créditos” (Moletta, 2014, p. 103). É indispensável que cada nome e função no vídeo apareça.



Fonte: <https://encurtador.com.br/RuSuY>

Ao preparar o curta para exibição, a escolha do formato e da resolução deve ser cuidadosamente planejada, considerando o meio de exibição. Por exemplo, para DVDs, utiliza-se o formato MPEG2 com resolução de 720 x 480. Para alta definição, o HD (1280 x 720) e o FullHD (1920 x 1080) são ideais, enquanto para dispositivos móveis, como celulares, os formatos 3GP ou MP4 são os mais apropriados, com resoluções de 320 x 240 ou outras similares. Em exibições na internet, os formatos HD (1280 x 720) e FullHD (1920 x 1080) são amplamente usados em plataformas como *YouTube* e *Vimeo*. Se o curta for exibido em um telão, recomenda-se utilizar formatos de maior definição, como HD ou FullHD, para garantir a qualidade da imagem.

Na fase final, programas conversores de vídeo, como *Quick Media Converter*, *Any Video Converter*, *VideoPad* e *Prism Video Converter*, disponíveis gratuitamente na internet, podem auxiliar na adaptação do curta para diferentes formatos e resoluções, otimizando-o para cada plataforma ou dispositivo de exibição.

## ***12. Apresentação e reflexão***

Apresentar o curta à turma e discutir o processo criativo. Após a exibição, incentive os estudantes a refletirem sobre as escolhas filosóficas incorporadas no curta. Pergunte como a produção dialoga com os conceitos de responsabilidade e preservação ética. Como Jonas e Honneth propõem, a consciência ética pode ser fortalecida através da expressão artística e do diálogo, oferecendo uma compreensão mais ampla e crítica do mundo.

Aristóteles afirma que a arte tem um papel na educação moral: "A tragédia, ao imitar ações de grandeza, purifica as emoções" (Aristóteles, 1999, p. 1449b). O curta-metragem documentário pode desempenhar um papel similar, purificando e educando o público ao expor a realidade de forma reflexiva.

## *Referências*

ARISTÓTELES. **A Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: Imagem-Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

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

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Summus, 2014.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo**. 4 ed. São Paulo: Summus, 2019.

MURCH, Walter. **Num piscar de olhos: uma perspectiva sobre a edição de filmes**. Trad. Juliana Lins. Los Angeles: Silman-James Press, 1995.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Virgínia Thédiga de. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2021.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

TARKOVSKY, Andrei. **Esculpir o Tempo**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

## *Sugestões de links e sites*

1. Edição de letreiros e legendas: <https://www.textstudio.com/logo/texstudio-499>.
2. Converter texto em áudio: <https://speechgen.io/pt/>.
3. Como escrever um curta: <https://www.youtube.com/watch?v=EhHfUfx6iCc>.
4. Como fazer um roteiro de documentário: <https://www.youtube.com/watch?v=6AuF4szWc10>.
5. Criação de documentário: [https://www.youtube.com/watch?v=SQVkz22Sr\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=SQVkz22Sr_Y).
6. Como produzir um curta: <https://www.youtube.com/watch?v=dcDyMDPUItk>.
7. Como fazer um curta-metragem documentário: <https://pt.wikihow.com/Fazer-um-Document%C3%A1rio-de-Curta-Metragem>.  
ou <https://www.youtube.com/watch?v=F5fxMWpn76o>.
8. Criação de roteiros: <https://www.celtx.com/>.
9. Para efeitos sonoros:  
<https://soundcloud.com/>.  
<https://freesound.org/>.  
<http://dig.ccmixer.org/film>.
10. Editar som: <https://free-audio-editor.com/>.
11. Conversor de vídeo para baixar:  
<https://quick-media-converter.softonic.com.br/>.  
[https://www.any-video-converter.com/en8/for\\_video\\_free/](https://www.any-video-converter.com/en8/for_video_free/).  
<https://www.nchsoftware.com/videopad/pt/index.html>.  
<https://prism-video-converter.softonic.com.br/>.  
<https://expstudio-audio-editor.softonic.com.br/>.

## *Sugestões de documentários*

1. Alterações climáticas: <https://www.youtube.com/watch?v=bgdLX7SBXpw>.
2. O lixo nosso de cada dia: <https://www.youtube.com/watch?v=KWIEntzOXJU>.
3. Ilha das flores: [https://www.youtube.com/watch?v=h30BO\\_6kFNM](https://www.youtube.com/watch?v=h30BO_6kFNM).
4. IA: <https://www.youtube.com/watch?v=018l05qQYeo>.
5. Meio século de internet: <https://www.youtube.com/watch?v=VkxgWjWDi2A>.
6. Inteligência Artificial e o destino da humanidade: <https://www.youtube.com/watch?v=e-TZ8HaHDWA>.
7. Série de documentários sobre a tecnologia: [https://www.youtube.com/watch?v=nRQU8cLbJag&list=PLfUp4UGadMJlw0RPW1CKHY\\_UZx98dyT2X](https://www.youtube.com/watch?v=nRQU8cLbJag&list=PLfUp4UGadMJlw0RPW1CKHY_UZx98dyT2X).
8. História das coisas, consumo e meio ambiente: <https://www.youtube.com/watch?v=dfm4V9gDs08>.
9. Quanto tempo o lixo demora para se decompor? <https://www.youtube.com/watch?v=vxv7x2Lcnl8>.
10. Terra: existe um futuro? <https://www.youtube.com/watch?v=ZeD7eBWwYSw>.
11. Economia do futuro: <https://www.youtube.com/watch?v=BQC7ISQvIZ4>.
12. Economia verde, sustentabilidade e lucro: <https://www.youtube.com/watch?v=1EWgQj2uoNM>.
13. Filmes distópicos: <https://esri.net.br/16-filmes-e-series-sobre-distopias-e-o-mundo-no-futuro/>.
14. Curta-metragem sobre o meio ambiente: <https://www.youtube.com/watch?v=tjJvL8FP1IU>.
15. Problemas ambientais e soluções possíveis: <https://www.youtube.com/watch?v=aju4GVWEXb0>.
16. 10 consequências das mudanças climáticas: <https://www.youtube.com/watch?v=R9DEl8lOrgU>.
17. Save planet: <https://www.youtube.com/watch?v=xtf1eHBlh14>.
18. Meio Ambiente por inteiro: <https://www.youtube.com/watch?v=27ZToIZLDfA>.
19. Curta-metragem produzido por um grupo de alunos da Escola Júlio de Mello em Floresta, sertão de Pernambuco: <https://www.youtube.com/watch?v=X-3lu7yUP5U>.



**Explore a produção de curta-metragens documentários para a sala de aula. Este manual oferece direções para professores e alunos que desejam refletir, ressignificar e reavaliar as possibilidades da tecnologia dentro e fora de sala da escola. A partir de uma experiência de atividade em Filosofia acerca da ética da responsabilidade, este guia proporciona possibilidades e incentivos de adaptações e implementações pedagógicas além da Filosofia.**

