



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

REGINALDO VON ZUBEN

**EDUCAÇÃO E ÉTICA PLANETÁRIA NO CONTEXTO
DA GLOBALIZAÇÃO**

Londrina - PR
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

REGINALDO VON ZUBEN

**EDUCAÇÃO E ÉTICA PLANETÁRIA NO CONTEXTO DA
GLOBALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Zancanaro

Londrina

2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z93e Zuben, Reginaldo von.
Educação e ética planetária no contexto da globalização /
Reginaldo von Zuben. – Londrina, 2010.
144 f.

Orientador: Lourenço Zancanaro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação
e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Ética planetária –
Educação ambiental – Teses. 3. Educação – Ética –
Globalização – Teses. I. Zancanaro, Lourenço.

REGINALDO VON ZUBEN

**EDUCAÇÃO E ÉTICA PLANETÁRIA NO CONTEXTO DA
GLOBALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Martha Aparecida Santana Marcondes
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Elve Miguel Cenci
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 28 de outubro de 2010

A Deus, as minhas irmãs e a minha esposa, pessoas amadas, apoiadoras e que fazem toda a diferença na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e inspiração na busca do conhecimento.

Ao Prof. Dr Orientador Lourenço Zancanaro, pela confiança, incentivo e contribuições nesse período de curso e orientação.

A minha esposa, Camila, pela paciência e apoio em todo esse período de curso.

Aos professores e professoras do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelas significativas contribuições dadas sobre a Educação.

Aos colegas de curso, pois o estudo e os assuntos compartilhados resultaram no encorajamento e estímulo para continuarmos adiante.

ZUBEN, Reginaldo von. *Educação e ética planetária no contexto da globalização*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Aponta o conceito e as perspectivas em torno da *ética planetária* como sendo essencial em nosso momento histórico. O modelo de vida planetário em vigência e os valores que regem a maioria das sociedades no presente são responsáveis por grande parte das tragédias e crises no âmbito mundial. Aliado a esse reconhecimento, encontram-se as ameaças às condições de vida no futuro devido a absolutização dos interesses capitalistas e às certas decisões humanas frente aos avanços científicos e tecnológicos. Por isso, considera os principais conflitos e ambiguidades promovidas pela globalização, responsável por promover e sustentar a desigualdade social e econômica, além de enfraquecer o Estado e contribuir para o individualismo, consumismo e desequilíbrio ecológico. Diante dessas constatações, acentua que a *ética planetária* deve permear tanto a ética como a educação. O ser humano, hoje, deve sentir-se responsável pelas condições de vida no futuro e pela superação dos riscos que ameaçam a vida. Nesse sentido é que a *ética planetária* compactua com o habitat planetário sustentável, ou seja, fundamenta-se em princípios que resultem em ações direcionadas ao bem-estar e ao desenvolvimento pessoal, social, ambiental e mundial. É a ética da solidariedade, da complementariedade e da valorização da Terra. A educação pode oferecer significativas contribuições a partir dos referenciais e princípios destacados pela *ética planetária*. Pode proporcionar instrução e formação que atente para a cidadania, democracia e emancipação humana, assim como para o incentivo de ações e costumes correspondentes ao respeito, justiça, dignidade e hospitalidade em relação ao outro e ao meio ambiente. Para isso, a *ética planetária* sugere a noção de uma nova cosmologia, consciência e cidadania planetárias, desenvolvimento humano e educação para qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação. Ética. Ética planetária. Globalização. Responsabilidade. Futuro.

ZUBEN, Reginaldo von. *Educação e ética planetária no contexto da globalização*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

It points the concept and perspectives around the theme of Planetary Ethics as relevant for our historical moment. The current planetary life pattern and the present values that govern many societies become responsible for both great tragedies and worldwide crisis. From this understanding, life conditions in the future are threatened due to the absolute capitalist interests and of certain human decisions in the face of technologies and scientific progress. For this reason, main conflicts and ambiguities promoted by globalization are considered responsible for causing and sustaining the social and economical inequality, also weakening the State and contributing for individualism, consumerism and ecological unbalance. These findings emphasize that *planetary ethics* should permeate both ethics and education. Today, human being should be responsible for the conditions of life in the future and overcoming the risks that threaten life. Therefore *planetary ethics* agrees with a sustainable planetary habitat, i.e., based on principles that result in actions directed to the welfare and personal, social, environmental and worldwide development. It is the ethics of solidarity, of complementarity and appreciation of the Earth. Education can offer effective contributions from the referentials and principles highlighted by the *planetary ethics*. It can provide instruction and formation that meets citizenship, democracy and human emancipation as well as encouraging actions and habits related to respect, justice, dignity and hospitality towards the other and the environment. For this, the *planetary ethics* suggests the notion of a new cosmology, planetary consciousness and citizenship, human development and education for quality of life.

Key-words: Education. Ethics. Planetary Ethics. Globalization. Responsibility. Future

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OMT	Organização Mundial do Trabalho
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	SIGNIFICADO E AMBIGÜIDADES EM TORNO DA GLOBALIZAÇÃO	13
2.1	BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA GLOBALIZAÇÃO	13
2.2	SIGNIFICADO E CONFIGURAÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO NA ATUALIDADE	20
2.3	CRÍTICAS E AMBIGUIDADES EM TORNO DA GLOBALIZAÇÃO	29
3	<i>ÉTICA PLANETARIA</i> NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	44
3.1	SIGNIFICADO DE <i>ETHOS</i> E A ÉTICA NA MODERNIDADE	44
3.2	REFERENCIAIS PARA A ÉTICA PLANETÁRIA: RESPONSABILIDADE E FUTURO	60
3.3	PERSPECTIVAS E NECESSIDADES DE UMA <i>ÉTICA PLANETÁRIA</i>	77
4	EDUCAÇÃO E <i>ÉTICA PLANETÁRIA</i>	91
4.1	CONSIDERAÇÕES CENTRAIS EM TORNO DA EDUCAÇÃO	91
4.2	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	102
4.3	A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA <i>ÉTICA PLANETÁRIA</i>	112
	CONCLUSÃO	136
	REFERÊNCIAS	141

1. INTRODUÇÃO

É surpreendente a profundidade e a rapidez que caracterizou o desenvolvimento tecnológico, o conhecimento científico e o progresso material nessas últimas décadas. Os inúmeros benefícios proporcionados por eles para a vida humana são notórios e significativos. A humanidade é atingida e se beneficia com as descobertas provenientes de todo esse quadro. Porém, em meio aos louvores e euforia, contrasta com essa realidade as tragédias, as desigualdades e as injustiças provocadas pela ação humana, acompanhadas das ameaças e crises em diversos âmbitos da civilização humana.

Diante desse contexto, surgem indagações sobre a situação atual e sobre a qualidade e condições de vida planetária no futuro. Com isso, aumenta o interesse para o significado, a relevância e as contribuições que tanto a educação como a ética podem oferecer, já que é o próprio ser humano o responsável direto pela maioria dos conflitos na atualidade. A educação, além das aspirações básicas atribuídas a ela, pode contribuir com uma formação crítica e consciente da nossa realidade e dos valores que são vigentes em nossa sociedade. A ética, por sua vez, pode oferecer alternativas e estabelecer princípios que visem mudanças e melhorias dessa condição, já que trata especificamente do ser humano em seu modo de agir e viver.

É a partir dessas considerações iniciais que surgiu o interesse em pesquisar em desenvolver o tema *Educação e ética planetária no contexto da globalização*. Para nós, trata-se de um tema relevante pelo fato de refletir sobre a importância e as implicações de uma ética com proporções planetárias, ou seja, capaz de chamar a atenção da responsabilidade humana e incentivar ações conscientes no que diz respeito ao cuidado, preservação, proteção, solidariedade e hospitalidade para com a natureza, com outros seres humanos e com a vida, considerando a dimensão social, política, econômica e cultural em que vivemos.

Por considerar a atual situação mundial, a *ética planetária* se constitui mediante análise crítica e denunciatória dos interesses e das conseqüências advindas da globalização, pois este é um dos conceitos mais utilizados para descrever nosso momento. A globalização é conseqüência de um sistema econômico, político e social que interfere e influencia o modo de vida em quase todo

o planeta Terra, sendo, por isso, apontada como uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento econômico e tecnológico, assim como por diversas crises, conflitos e fracassos na atualidade.

Além da globalização, a *ética planetária* tem se aproximado cada vez mais dos setores educacionais por dois motivos. Primeiro porque, como já dito, a educação tem condições de oferecer significativas contribuições no que diz respeito à formação e conscientização ética em dimensões planetárias. Segundo, devido ao papel social e pessoal em torno da cidadania, da dignidade humana e do auxílio na construção de um mundo melhor para se viver.

É diante do contexto de globalização, o qual prioriza os interesses econômicos e mercadológicos, que se faz necessário refletir sobre a educação e a ética com dimensões planetárias, tanto no sentido de acentuar princípios que norteiam as ações e a vida humana no presente em favor de um mundo mais justo e harmônico como no de contribuir para uma formação pautada por esses princípios.

O problema central que nos dedicaremos nessa pesquisa é: quais os motivos para que a educação seja permeada pela perspectiva de uma *ética planetária* em nosso momento histórico pautado pela globalização? Além dele, outras questões surgem em relação a esse assunto, tais como: os paradigmas da ética tradicional e moderna são apropriados para enfrentarmos os principais desafios da humanidade nesse início de século? Como a educação pode contribuir com as mudanças propostas pela *ética planetária* em relação à nossa vida e ao mundo? É possível destacar algumas concepções norteadoras para a educação na perspectiva da *ética planetária*?

É diante desses problemas que desenvolveremos nossa pesquisa. No primeiro capítulo trataremos do significado e das principais características da globalização na atualidade. Iniciaremos com breves dados históricos para enfatizar como e a partir de quais acontecimentos surgiu e se desenvolveu a globalização. A segunda preocupação nesse capítulo será o significado de globalização, assim como seus os principais desdobramentos e conseqüências a diversas áreas da vida humana. Encerraremos o primeiro capítulo apontando críticas e ambigüidades levantadas em torno da globalização.

No segundo capítulo nos dedicaremos à análise dos conceitos *ética* e *ética planetária*. Essa análise nos remete ao conceito *ethos* da filosofia antiga e a uma ênfase maior sobre a ética na modernidade, principalmente a ética kantiana. Além de

ser uma das principais referências desse período, o pensamento ético de Kant é constantemente comentado e criticado pelos autores que contribuirão ou que desenvolverão a perspectiva da *ética planetária*. Para encerrar esse capítulo, destacaremos significativas contribuições de alguns pensadores em direção ao desenvolvimento de uma ética com dimensões planetárias, para, então, nos envolvermos especificamente com o significado e implicações em torno da *ética planetária*.

Por fim, no capítulo três, lidaremos com a relação entre educação e *ética planetária*. Antes, porém, algumas considerações relevantes serão destacadas em torno da educação para, em seguida, analisá-la no contexto da globalização. Esse capítulo se encerra com o apontamento de capítulo cinco concepções correspondentes à *ética planetária* que são relevantes para a educação, visando a integridade humana e melhores condições de vida no planeta Terra.

Algumas considerações se fazem necessárias sobre essa dissertação. A primeira diz respeito ao referencial teórico. Extraímos o conceito de *ética planetária* do educador canadense Edmund O'Sullivan, por meio de sua obra publicada em 2004 no Brasil com o título *Aprendizagem transformadora. Uma visão educacional para o século XXI*. Essa obra já havia nos direcionado para os três principais temas dessa dissertação, os quais são: educação, globalização e *ética planetária*.

Além de Sullivan, descobrimos que o educador Manfredo Araújo de Oliveira também se utiliza frequentemente do conceito *ética planetária*, sendo o mesmo incluído para análise e desenvolvimento do referencial teórico. No ano de 2001, Oliveira publicou o livro *Desafios éticos da globalização* e tratou dos três temas principais utilizados nessa dissertação. Somos conscientes de que cada autor tem suas características e análises próprias, pois escrevem a partir de países e contextos diferentes. Com isso, tivemos o cuidado de utilizar as devidas contribuições dentro de suas próprias características, sem relativizar as afirmações de ambos, esforçando para ser fiel e coerente com cada um deles dentro de seus apontamentos. Sendo assim, nosso referencial teórico para os três temas principais da dissertação se fundamenta, sobretudo, no pensamento desses dois autores.

A segunda consideração refere-se ao conceito de educação utilizado aqui. A concepção de educação não se restringe somente ao âmbito e à prática escolar, mas num sentido mais abrangente. Diversas outras instâncias estão envolvidas e são responsáveis pela ação e prática educativa, tais como a família, o Estado, as

ONGs, a igreja, as instituições públicas e privadas e as próprias relações sociais. Nesse sentido geral e amplo que utilizamos o conceito educação e nessa perspectiva é que pretendemos apontar alguns desafios a partir da concepção de *ética planetária*. Nessa perspectiva abrangente, Brandão (2005, p. 7) destaca:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Apesar de adotarmos o sentido geral e abrangente para a educação, isso não nos impede de fazer comentários específicos sobre a escola e suas particularidades ou sobre qualquer outra instância envolvida com o processo educativo, destacando como cada uma pode contribuir para promover a educação voltada à *ética planetária*.

A terceira consideração é sobre o conceito *ética planetária*, o qual não se refere apenas à dimensão ecológica, como muitos poderão pensar de imediato. Seria injusta a redução de tal conceito apenas a essa dimensão, embora ela esteja presente. As diversas e graves crises enfrentadas pela humanidade no final do século XX repercutiram no meio ambiental, social, político, econômico e cultural, sendo acentuadas com o advento da globalização e da lógica da produção capitalista. É nessa abrangência que a *ética planetária* deve ser compreendida, aliada a disseminação de uma vivência planetária em que se destaca a percepção da totalidade e da interconexão de todas as coisas. Ao longo do trabalho, essas evidências serão reforçadas. Por ser o conceito central de toda a dissertação, sempre a utilizaremos em itálico, a fim de caracterizar o devido destaque pretendido.

Como veremos, o objetivo da *ética planetária* é desencadear a conscientização e ações permeadas pela justiça, respeito, cuidado, dignidade e preservação, voltadas para o ser humano, a sociedade em geral e o planeta Terra. De outro modo, a *ética planetária* tem por objetivo romper com a agressividade e hostilidade demarcadas pela perspectiva científica e capitalista referentes às relações humanas, sociais e ambiental. A educação pode oferecer importante contribuição para com essa ética. Resta-nos pesquisar e indicar como e por meio que quais concepções e mudanças.

2 SIGNIFICADO E AMBIGUIDADES EM TORNO DA GLOBALIZAÇÃO

2.1 Breve panorama histórico da globalização

A globalização, do modo como se configura em nosso atual momento, não surgiu de forma repentina. Pelo contrário, seu surgimento é fruto de um longo processo histórico nos quais diversos acontecimentos e fatores foram determinantes para tal.

Num certo sentido, pode-se pensar em globalização desde os grandes impérios na história da humanidade, já que esses buscavam estender seus domínios sobre os povos subjugados, principalmente nos aspectos políticos, econômicos e culturais. Ao considerar especificamente o aspecto cultural da globalização na antiguidade, Kesselring (2007, p. 159) afirma: “A difusão de conquistas culturais além do local de sua origem é um fenômeno, cujos vestígios arqueológicos podem ser seguidos até o período cinzento da Pré-História”. Os elementos que caracterizam essa forma de globalização, segundo Kesselring (cf. 2007, p. 159), são as invasões continentais além até do próprio continente, o intercâmbio de produtos e conquistas entre sociedades vizinhas, as barreiras geográficas que freavam essas trocas, o deslocamento de criadores de gado e agricultores, dentre outros.

Um dos objetivos desses grandes impérios encontrava-se no ideal de domínio autoritário e absoluto, ou seja, a criação de um mundo único, mesmo quando se respeitava ou se preservava certas particularidades de cada nação. Nesse sentido, a helenização e a romanização podem ser consideradas, dentro de suas características, tentativas antigas de globalização, pois as pessoas e nações subjugadas deveriam assumir e sustentar poderio político e econômico greco-romano. Mais recentemente, o socialismo e o nazismo apresentaram características de globalização, já que seus objetivos era tornar hegemônicas certa visão e concepção de mundo mediante regimes autoritários.

Não é necessária a análise do percurso histórico desde a antiguidade para apontar os desdobramentos e o que significa globalização hoje. Correspondente ao conceito *ética planetária*, os acontecimentos ocorridos a partir dos séculos XV e XVI oferecem elementos satisfatórios para a compreensão do surgimento,

desenvolvimento e significado da globalização que encontramos na atualidade.

Vários autores se utilizam desse marco histórico para tratar da origem e desenvolvimento da globalização e ressaltam alguns acontecimentos centrais. Marcondes (2004, p. 89) destaca que:

“Não há um consenso sobre o momento do surgimento do processo de globalização, mas pode-se afirmar que este está ligado ao âmbito econômico e, assim sendo, parece que se “iniciou-se no século XV-XVI, mediante a constituição de um mercado mundial [...] que culminou na economia global de nossos dias”.

Vários outros acontecimentos na história, posterior ao século XV, serão decisivos para o desenvolvimento da globalização atual. Dentre esses, a partir da referência da economia mundial, serão determinantes a expansão marítima europeia, a revolução industrial, as políticas imperialistas e colonialistas do século XIX e o neoliberalismo do século XX.

Portanto, os séculos XV e XVI podem ser tomados como referências no que diz respeito ao surgimento e desenvolvimento histórico da globalização, na atualidade. Esses séculos representam o período da renascença e o início do que se convencionou chamar de modernidade. Ambos favoreceram a transição significativa para constituição da sociedade liberal, para a expansão industrial e mercantilista e para o desenvolvimento do capitalismo, assim como das ciências modernas e humanas.

A partir das grandes navegações e com a descoberta de novas terras, alarga-se a extensão do mundo e altera-se a noção de espaço. Acompanhadas das novas descobertas da física e da astrologia durante o período da modernidade, ocorre uma redefinição completa do sistema planetário, ou seja, uma nova cosmologia pautada na concepção mecanicista do universo. Da mesma forma, a perspectiva antropológica e o lugar do ser humano em relação à natureza foram alterados, conforme aponta Woortmann (1997, p. 27):

Para o pensamento medieval, o homem ocupava um lugar mais significativo que a natureza física na obra da Criação; ele era o centro do Universo, e o mundo havia sido criado para seu uso. No pensamento moderno, a natureza é mais determinante que o homem.

Aos poucos, com o avanço e desenvolvimento da modernidade, o ser humano vai se compreendendo como sujeito racional e autônomo e, com isso,

comporta-se como senhor e possuidor da natureza, isto é, como sujeito capaz de dominar e manipular o mundo e, ao mesmo tempo, impor-se a ele.

Diante disso, importantes mudanças ocorreram no campo político, econômico e social, oriundas da industrialização, da revolução francesa, da independência de vários países e da consolidação do sistema capitalista. Dois desses acontecimentos são destacados por Bianchetti (2001, p. 54) como fundamentais para colocar o mundo na perspectiva do desenvolvimento científico e do progresso econômico e social:

Esta etapa, conhecida como a Revolução Industrial, transformou os vínculos que regiam as relações sociais anteriores e produziu um grande avanço da ciência e do conhecimento geral. As novas classes sociais com interesses antagônicos se identificaram com as idéias que representaram melhor seus interesses e aspirações, criando um novo tipo de conflito que confronta a racionalidade com o determinismo, significando um salto qualitativo nas características do conflito. O símbolo de ruptura com o passado é representado pela Revolução Francesa que derrotou definitivamente a monarquia feudal e abriu uma nova disputa pelo controle do poder.

Diante das profundas e significativas mudanças ocorridas nos séculos anteriores, o século XX se inicia no clima de otimismo e de grande expectativa em relação ao desenvolvimento e progresso mundial. Esse otimismo e expectativa se fundamentam na confiança de um ser humano melhor e de relações justas e harmônicas no âmbito social, assim como no desenvolvimento científico e tecnológico. Apesar das críticas e rejeição de alguns pensadores na concepção racionalista, autônoma e idealista do ser humano, tais como Nietzsche, Marx, Kierkegaard, e o romantismo, na Alemanha, permanecem os ideais em torno de uma sociedade fraterna e livre sob a emancipação do ser humano. Aliada a essa perspectiva otimista encontrava-se a confiança de que a educação das massas iria contribuir significativamente para uma vida social equilibrada e estável.

Nos países que seguiram o caminho da democracia, do liberalismo, da ideologia capitalista, do desenvolvimento científico e tecnológico, assim como da autonomia do eu e da razão, o otimismo na crença do progresso era mais acentuado ainda. Um dos principais responsáveis por tal otimismo foi o Iluminismo alemão mediante as consequências da bondade do conhecimento, conforme relata Grenz (1997, p. 20):

Essa suposição da bondade inerente do conhecimento torna otimista

a perspectiva do Iluminismo. Ela conduz à crença de que o progresso é inevitável, que a ciência, associada ao poder da educação, acabará por nos libertar de nossa vulnerabilidade à natureza, bem como de toda escravidão social. O otimismo iluminista, juntamente com o enfoque dado à razão, intensifica a liberdade humana. São suspeitas todas as crenças que pareçam reduzir a autonomia ou que se baseiem em alguma autoridade externa e não na razão (e na experiência). O projeto do Iluminismo compreende a liberdade, em grande parte, em termos individuais. Na verdade, o ideal moderno defende a autonomia do eu, o sujeito autodeterminante que existe fora de qualquer tradição ou comunidade.

Porém, os ideais da modernidade, pautados no progresso e na viabilidade de um ser humano e mundo melhor, assim como o apogeu da sociedade liberal e capitalista no mundo europeu e norte-americano, sofreram fortes abalos com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1941-1945). A ciência, que deveria proporcionar o progresso e o bem à sociedade, foi utilizada para fabricar armamentos bélicos e químicos de grande alcance destrutivo para a época. O alvo de um ser humano melhor, tendo como base a autonomia e a racionalidade, ruiu com as duas guerras. Os problemas sociais, políticos e econômicos se agravaram nos principais países do mundo europeu, considerados como as principais potências mundiais, embora outros países também tenham sido afetados. Os Estados Unidos participou de longe desses dois conflitos, motivo pelo qual será profundamente beneficiado, pois se tornou a principal potência econômica do mundo a partir dessa triste tragédia.

Entre essas duas guerras, inúmeras barbáries ocorreram devido ao autoritarismo e a busca pela manutenção do poder. Na União Soviética, por exemplo, Stalin foi responsável pela morte de milhões de pessoas em nome do regime político e econômico socialista implantado nesse país. Na Alemanha, levantou-se Hitler que, com os ideais da raça pura e o desejo de predominar sobre o mundo, foi responsável por uma das mais trágicas histórias de extermínio da humanidade. Outro exemplo vem com Mussolini, na Itália, com a chamada ditadura fascista. Esses regimes autoritários e absolutistas ocorrem em torno da questão do capitalismo e do socialismo, dentre outras, assunto esse que permeará em quase todo o século XX e que está profundamente relacionado ao significado da globalização.

Mesmo com o término da Segunda Guerra, diversos outros conflitos ocorrerão nas décadas posteriores, tanto no âmbito internacional, continental quanto

nacional. Alguns países, como Cuba, União Soviética, parte da Alemanha, da Irlanda e da Coreia, por exemplo, vão adotar o regime comunista, desencadeando a continuidade dos regimes autoritários de governo nacional. Nessa época também se instaura a ditadura militar em vários países da América Latina.

Além do regime comunista, surge também a chamada Guerra Fria, a qual colocava em lados opostos os Estados Unidos e a União Soviética. Nessa Guerra estavam em jogo dois fatores relacionados entre si: a disputa geopolítica entre o capitalismo norte-americano e comunismo soviético e a ampliação das áreas de influência de cada país.

Diante do horror das Guerras Mundiais, surgem várias iniciativas com vistas à paz e ao desenvolvimento entre as nações por meio de organizações de abrangência mundial, as quais indicarão uma espécie de cultura cosmopolita. Dentre as iniciativas, surge a ONU, em 1945, o BIRD, mais tarde chamado de Banco Mundial, a OCDE e, em 1947, o FMI, cuja finalidade residia na criação de uma economia mundial dinâmica, em que cada nação teria a oportunidade de se desenvolver e gozar dos frutos do progresso material.

Os Estados Unidos se tornou o país sede das organizações referidas acima pelo fato de não ser atingido diretamente pelas duas Guerras Mundiais, como os países europeus, e por ser o único país naquele momento em condições de dispor de excedentes de mercadorias. Essas organizações e instituições financeiras irão promover os interesses neoliberais, os quais se compactuam com a promoção da globalização econômica. Segundo Bianchetti (2001, p. 84-85):

Os programas de ajuste econômico do FMI ou do Banco Mundial inspirados no ideal neoliberal e elaborados pelos corpos técnicos dessas instituições estabelecem linhas de ação política e econômica que estão distantes dessa sociedade livre que proclamam os teóricos, já que o que se substituiu foi a planificação dos governos que podiam contemplar políticas sociais, pela planificação dos grupos financeiros internacionais.

Nessas circunstâncias, os Estados Unidos apresentam-se com o objetivo de garantir o livre comércio para seus produtos. Ao mesmo tempo, tornam-se uma espécie de facilitador de seus investimentos para o estrangeiro, exigindo em troca o acesso livre às fontes de matérias primas. Com essas iniciativas é que tal país se tornou uma potência econômica, sendo a nação que mais se beneficiou em termos econômicos e políticos com as duas Guerras Mundiais. Breve dimensão do poderio

econômico dos Estados Unidos nos é dado por Hobsbawn (2007, p. 60) da seguinte maneira:

Por outro lado, a Grã-Bretanha do século XIX e os Estados Unidos do século XX também usufruíram de um recurso que nenhum império anterior tivera ao seu alcance, nem poderia ter tido, na ausência da globalização moderna: o domínio da economia industrial do mundo. Assim o fizeram não só pelo tamanho dos seus aparatos produtivos, como verdadeiras “usinas do mundo” – os Estados Unidos, no auge da década de 1920 e novamente depois da Segunda Guerra Mundial, representavam cerca de 40% da produção industrial (manufatureira) do mundo e em 2005 ainda eram o maior produtor, embora apenas com 22,4% do “valor industrial agregado”.

É a partir desse contexto pós-guerra que se inicia o período histórico marcado pela noção de desenvolvimento, a qual exerce significativas influências e transformações no âmbito político, social e econômico no mundo ocidental. Há consenso em denominar esse desenvolvimento como globalização no seu sentido mais específico e atual, o qual ocorre de maneira enfática a partir da década de 1960, provocando profundo impacto político e cultural, conforme indica Hobsbawn (2007, p. 10):

Por outro lado, desde a década de 1960, o avanço acelerado da globalização – ou seja, o mundo visto como um conjunto único de atividades interconectadas que não são estorvadas pelas fronteiras locais – provocou um profundo impacto político e cultural, sobretudo na sua forma atualmente dominante de um mercado global livre e sem controle.

O modelo de desenvolvimento é pautado e regido pelos ideais do liberalismo norte-americano. A lógica desse desenvolvimento está condicionada, sobretudo, na economia capitalista, baseada principalmente na industrialização e na abertura do mercado nacional. Oliveira (2001, p. 80) destaca alguns outros elementos importantes desse período da seguinte forma:

A partir da década de 1960, ocorre uma profunda inversão nas relações entre política e economia, ligada a um processo de intensas mudanças provocadas pelo impacto das novas tecnologias, ou seja, provocadas por um acelerado desenvolvimento das forças produtivas, que, entre outras coisas, reduziram enormemente as distâncias, tornando possível a organização da produção em nível mundial.

Diante desse quadro, surge a designação dos países, os quais são classificados em *desenvolvidos*, *em desenvolvimento* e *sub-desenvolvidos*. Essa

classificação leva em consideração as condições e a situação econômica, industrial e social nas quais se encontram. Os países que se encontravam na condição *sub-desenvolvidos* sofrem a pressão interna e externa para aderir ao projeto que os levaria ao status de *em desenvolvimento*, a fim de chegarem, um dia, a ser *desenvolvidos*. Tal adesão leva esses países a um endividamento maior, pois emprestarão recursos financeiros necessários para sua modernização ao mesmo tempo em que facilitarão os recursos de infraestrutura e de matéria prima.

Outra consideração a ser ressaltada sobre os países que adotavam o caminho do *desenvolvimento* se deu no fato de lidarem com a problemática da industrialização e desenvolvimento a partir de uma situação periférica. O resultado desse processo todo foi justamente o inverso para os países *sub-desenvolvidos*, pois em vez da modernização e progresso ocorreu o aumento da pobreza, da exploração industrial, do agravamento das questões sociais e ambientais e da dependência econômica. Kesselring (2007, p. 160) destaca essa situação da seguinte maneira:

Nos últimos séculos, o comércio e a troca internacionais certamente aumentaram, porém as sociedades participantes tiraram proveito muito diversificado dessa troca. Entre diversas sociedades ou grupos de sociedades abriu-se uma espécie de abismo de bem-estar que, com o tempo, se tornou cada vez mais profundo.

Na década de 1980, com a crise da dívida externa de vários países *em desenvolvimento*, tanto o FMI como o BM ganharam importância ainda maior, pois emprestaram e autorizaram empréstimos somente para países que não apresentassem reservas em adotar programas de ajuste de corte neoliberal. É diante dessa situação histórica que as relações de cunho político, econômico e social serão estabelecidas entre os países, as quais darão margem à perspectiva de uma economia global. Essas novas relações são marcadas pela interdependência entre as grandes potências econômicas, a cooperação entre elas e a integração regional. Elas também afetam tanto as barreiras políticas como as geográficas, que serão atenuadas em detrimento da circulação de produtos mercadológicos por quase todo o mundo. Essas características serão centrais para a constituição e definição da globalização na atualidade.

Portanto, o surgimento e desenvolvimento da globalização, que iniciou com diversas iniciativas e transformações provenientes dos séculos XV e XVI, chegou a

sua constituição atual devido aos importantes acontecimentos ao longo desses cinco séculos. Hoje, o mundo é afetado pelas características e consequências dessa forma de globalização, principalmente no âmbito econômico, político e social.

É diante desse breve panorama histórico, em que diversos outros fatores poderiam ser destacados, que a globalização se configurará, a partir da segunda metade do século XX, de forma hegemônica, tornando-se um dos assuntos centrais em nossos dias por afetar diretamente os principais âmbitos da vida humana, lançando significativos desafios, sobretudo à educação.

2.2 Significado e configuração da globalização na atualidade

A designação e o uso do termo *globalização* é recente. O referido conceito passou a ser frequentemente utilizado a partir da segunda metade do século XX, embora sua origem e desenvolvimento estejam ligados ao processo histórico proveniente desde o século XV e XVI.

Geralmente, no significado de *globalização* se destaca o aspecto econômico e político como os mais importantes e determinantes, mas isso não significa que ela deixe de atingir outras dimensões da vida humana, tais como os aspectos sociais, culturais, ambientais, científicos e tecnológicos. Ao comentar o significado de globalização, Kesselring (2007, p. 157) aponta quatro aspectos, sendo o primeiro do seguinte modo:

Com esse conceito, muitos pensam em primeira linha na progressiva transformação da economia mundial, devido ao fato de que os mercados nacionais e regionais estão se coligando gradualmente para formar uma rede de mercados, em função da qual as fronteiras nacionais se tornam uma *quantité négligeable*. (grifo do autor)

Globalização consiste numa interação de diversos fatores relacionados, por isso não é exagero afirmar que ela atinge por completo o modo de viver no mundo atual. É devido a essa abrangência que alguns autores a relacionam à interligação acelerada dos mercados nacionais e internacionais; outros, com a então chamada terceira revolução tecnológica, a qual consiste no rápido processamento, difusão e transmissão de informações pelo mundo todo; e ainda outros, com o avanço

tecnológico, científico e mercadológico do mundo atual. Na verdade, todos esses itens se fazem presentes na definição e configuração da globalização na atualidade.

A definição de *globalização* a partir do ponto de vista econômico e político se constitui definitivamente com a predominância do sistema capitalista no mundo em correspondência com o declínio do regime socialista após a Segunda Guerra Mundial. O auge desse declínio se dá no final na década de 1980, principalmente com a queda do Muro de Berlim e a desmembramento da União Soviética em Estados independentes. Ao comentar o significado da globalização diante de todo esse processo histórico e as interferências nos aspectos econômicos e políticos, Oliveira (2001, p. 126-7) destaca:

Em última instância, a globalização significa, do ponto de vista econômico e político, uma forma nova de acumulação e regulação do capital, que então se tornou, no sentido pleno, um sistema econômico mundial. Ela substitui o sistema de Bretton-Woods, que significou um regime internacional da economia na medida em que, por meio de um regime cambial fixo e da ação de instituições como o Banco Mundial e o FMI, foi possível encontrar um equilíbrio entre políticas econômicas nacionais e regras do comércio mundial liberalizado. Esse sistema foi abandonado no início da década de 1970, surgindo, em seu lugar, um “liberalismo transnacional”, que provocou a liberalização do mercado mundial, acelerou a interconexão da vida econômica e a mobilidade do capital, criando para si um espaço de ação cada vez mais independente do espaço dos Estados nacionais.

Nesse contexto, surge a teoria neoliberal, cuja perspectiva incide na configuração da vida econômica, política e social, pautando-se sobretudo no desenvolvimento científico e tecnológico em torno dos mercados autorregulados. Essa teoria favorece e compartilha os ideais da globalização. Sobre as pretensões do neoliberalismo, Bianchetti (2001, p. 27) destaca:

O neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto os países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção do conhecimento.

A principal questão econômica e política relacionada à predominância do capitalismo e a constituição e significado da globalização é a criação do mercado em nível mundial e a regulação da economia em nível global. Um fator extremamente importante para a criação desse mercado mundial foi a chamada revolução

tecnológica, a qual propiciou uma série de inovações à humanidade assim como para a produção do sistema capitalista e organização do processo de trabalho.

Os países do hemisfério norte, pelo fato de obterem a concentração do capital, foram responsáveis pela introdução das inovações tecnológicas para a produção, o aumento da competitividade internacional e a criação de um mercado rico em condições de consumir. Portanto, a globalização vem para atender diretamente os interesses do sistema capitalista dos países *desenvolvidos*, os quais já se encontravam industrializados e dispunham dos recursos tecnológicos para tal fim. Essa percepção é reforçada com a seguinte constatação, feita por Pereira Júnior (2009):

Há uma clara tendência, na economia mundial, de concentrar-se nos países mais desenvolvidos atividades mais ligadas ao desenvolvimento de tecnologias, à engenharia de produtos e à comercialização. Por outro lado, a atividade de produção, mesmo com níveis altos de automação, tenderá a concentrar-se nos países menos desenvolvidos, onde são mais baratos a mão-de-obra e o solo e são contornadas, com menores custos, as exigências de proteção ao meio ambiente.
(www.fontedosaber.com.br)

Nessas circunstâncias, a situação dos países considerados *não desenvolvidos*, no desejo de seguirem o caminho do *desenvolvimento*, é a de cederem às pressões, acatarem as exigências e participarem desse sistema que se tornou predominante na atualidade. Ainda hoje, no entender de Oliveira (2001, p. 67): “a política econômica dos países capitalistas avançados vem exercendo a função de regular as ações dos agentes econômicos para reestruturar o sistema capitalista como um todo”.

Os fatores determinantes que alimentaram a aceleração e a internacionalização do processo produtivo, possibilitando a criação desse mercado em nível mundial, foram a aliança entre o processo histórico ligado à industrialização, o desenvolvimento do capitalismo e a preocupação com o crescimento econômico advindos das inovações tecnológicas. Nesse sentido, as empresas transnacionais, consideradas carro chefe da globalização, possuem um inédito grau de liberdade pelo fato da mobilidade do capital industrial, do seu deslocamento, da terceirização e das operações de aquisição e fusão de empresas.

Sobre a produção industrial, de modo geral, com o uso de máquinas automotivas e computadorizadas, as indústrias passaram a produzir mais e com

maior rigor de precisão com o custo reduzido em relação ao trabalho direto e manual. As máquinas passam a ocupar o lugar do ser humano na produção, resultando no crescimento da produtividade num menor período de tempo. É assim que esse sistema produtivo, aliado aos elementos do capitalismo, atinge a produção em escala global. Com isso, exigem-se novas qualificações no mundo do trabalho, ou seja, muito mais o saber, que possibilita um trabalho criativo e intelectual, que a força física e a aptidão. Sobre essa questão, Oliveira (2001, p. 86) afirma:

A competitividade internacional está, atualmente, cada vez mais radicada no elevado coeficiente tecnológico da produção e exige, por essa razão, qualificação crescente da mão-de-obra ou simplesmente a sua eliminação. Na estrutura social das novas sociedades emergem novas elites técnicas e já se fala da passagem de uma sociedade produtoras de mercadorias para uma sociedade de informação e de saber, com o processo de produção ficando, cada vez mais, intensivo em conhecimento, o que faz com que a qualificação da mão-de-obra seja elemento decisivo.

O aumento da produção mediante o uso da tecnologia fez surgir a necessidade da busca por novos mercados, tanto pela saturação do consumo interno como pela possibilidade de expansão mundial. Isso gerou a pressão referente à queda das barreiras comerciais dos Estados nacionais devido ao fluxo mundial de produtos mercadológicos. Porém, globalização não significa diretamente a disponibilidade de produtos para aquisição em qualquer parte do mundo, mas, antes disso, é muito mais determinante para sua significação a questão do marketing, o qual visa à padronização e à uniformização da imagem do produto junto aos consumidores.

As mudanças promovidas pela globalização no cenário econômico e produtivo resultaram no enfraquecimento dos Estados nacionais. Com o crescimento do capitalismo, a concentração do poder econômico passa a ser dependente do plano da economia mundial, a qual desenvolveu a capacidade de ação global cada vez mais autônoma em relação aos Estados nacionais. Esses, por sua vez, tiveram que enfrentar uma espécie de reorganização do seu sistema e sua forma de atuação devido ao fato de se tornarem obsoletos ou antiquados diante dessa nova organização mundial. Casanova (2000, p. 47) comenta esse assunto do seguinte modo:

Não raro o discurso da globalidade obedece a fatos objetivos e universais; expressa uma crescente interdependência das economias

nacionais e a emergência de um sistema transnacional bancário-produtivo-comunicativo, que é dominante, e cuja ascensão coincide com um enfraquecimento real da soberania dos estados-nação e das correntes nacionalistas, antiimperialistas, marxista-leninistas [...] estas últimas em estado de confusão ou de reversão, nos poucos países ou organizações que dizem segui-las.

Outro fato que contribuiu para o enfraquecimento dos Estados nacionais, diante da configuração do mercado mundial, da interconexão da economia e da mobilidade do capital, foi a criação de um sistema bancário mundial, setor responsável tanto para promover empréstimos às grandes corporações globais como para possibilitar o processo internacional de realização do capital.

O sistema bancário mundial é outro elemento dentre as principais características da globalização. Ele afeta gravemente os Estados nacionais no que diz respeito ao seu planejamento econômico e social, pois a integração financeira internacional torna cada vez menos importante suas políticas monetárias e fiscais. Essa é a concepção de Oliveira (2001, p. 64): “a globalização do sistema financeiro reforça a autonomia do capital diante dos Estados nacionais”.

Relacionado também ao sistema bancário mundial encontra-se o fato de que as grandes empresas e os bancos transnacionais favorecem a globalização da produção e os fluxos financeiros. Antes, todas as fases da produção de um bem eram processadas em um único país. O Estado controlava o consumo local com a exportação. Com isso, planejavam-se projetos nacionais de desenvolvimento baseados na industrialização protegida, acompanhado do protecionismo da economia local e no desenvolvimento prioritário do mercado interno. No entanto, com a globalização da produção e dos fluxos bancários, ocorre a participação de diferentes países em todo o processo da produção e comercialização do produto, cujas etapas são cumpridas em diferentes países. Em relação ao Estado, Pinto (2007, p. 21) expressa o seguinte parecer nessa nova situação:

Contudo, com o avanço da globalização no século XX nas sociedades pósindustriais, o Estado-Nação cede lugar, em certa medida, ao poderio econômico. Trata-se de grandes corporações que, na tentativa de busca pelo menor custo de produção visando novas possibilidades de lucro, expandem sua produção para além dos espaços geográficos nacionais. São novos locais de produção que possibilitam a abertura de fronteiras, através do poder supranacional da economia, com um sistema financeiro de comércio e produção altamente integrado. Nesse sentido, as barreiras nacionais se fragilizam na medida em que se percebe uma nova configuração mundial de produção, a do local-global: o que é próprio

e o que é alheio se entrelaçam nos meios de produção.

O uso da tecnologia não ficou restrito ao campo da produção industrial. Os avanços tecnológicos atingiram também os meios de comunicação, informação e transportes, o que possibilitou a rápida troca de informações e de produtos em todo mundo. Isso também contribuirá significativamente para o significado e constituição da globalização.

As inovações tecnológicas relacionadas a esses três campos são apontadas como elementos importantes para a constituição da globalização porque, com elas, tornou-se possível a troca de informações entre empresas e instituições financeiras, ligando os mercados do mundo inteiro. Os efeitos dessas inovações recaem tanto sobre a noção de tempo e espaço como na troca imediata de conhecimento em todo o planeta, conforme afirmação de Marcondes (2004, p. 109):

A reconceitualização do espaço e do tempo está profundamente afetada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação que permitem o intercâmbio de conhecimento em tempo real entre os pontos mais distantes do nosso planeta, face aos fenômenos da internacionalização e aos processos em grande escala da difusão transcultural.

Com isso, o setor financeiro, com o controle do setor produtivo, tornou-se cada vez mais autônomo em relação aos bancos centrais e instituições oficiais, assim como em relação ao Estado. Mediante esse recurso tecnológico, houve o aumento na capacidade dos investidores realizarem transações em nível global.

No âmbito da comunicação social, o avanço das telecomunicações e da informática tornou a troca de informações e relacionamentos pessoais mais rápida, criando a sensação de uma espécie de “encurtamento” do tempo e espaço no mundo. É nesse sentido que a dimensão local e global se funde, formando uma nova realidade chamada *glocal*. Além da troca de informações, essa característica também promove a intensificação das relações sociais, conforme destaca Marcondes (2004, p. 93):

Ao contrário de outras épocas, o atual momento apresenta um nível de distanciamento espaço-temporal característico: as relações entre as formas sociais e os acontecimentos locais tornam-se correspondentemente distendidas. Dessa forma, a globalização pode ser entendida “como a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a

muitos quilômetros de distância”.

Desse modo, a história e o cotidiano são confundidos num todo. É possível construirmos nossa comunidade local mediante a consciência de uma comunidade global, pois todos nós vivemos num único mundo. Os acontecimentos e a situação de cada grupo ou ser social se tornam globalizados, isto é, passam a ter uma perspectiva planetária. Morin (2000, p. 67) explica essa questão do seguinte modo:

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para nações e povos, mas para os indivíduos. Assim, como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo.

Por sua vez, as inovações tecnológicas relacionadas à modernização dos meios de transporte contribuíram para a possibilidade do fluxo comercial via grandes transações comerciais (importação e exportação), e isso permitiu a mundialização das mercadorias. O transporte marítimo, nesse aspecto, é destacado pelo fato de possuir elevada quantidade de carga a um custo baixo se comparado aos outros meios de transportes. Com isso, ocorre uma espécie de redução das distâncias e dos espaços mundiais e qualquer produto pode ser encontrado em diversos países do planeta.

Portanto, as inovações tecnológicas promovem a globalização porque permitem a difusão de informações, trocas de mercadorias e acordos entre empresas e instituições financeiras, o que favorece a ligação entre os mercados do mundo todo.

Todos esses aspectos e características mencionados até aqui, na verdade, contribuíram e reforçaram o que atualmente se designa por globalização. Porém, um último elemento a ser destacado é a criação dos grandes blocos econômicos no mundo, os quais também contribuirão para a efetivação do processo de globalização. Essas empresas, na tentativa de se fortalecerem no mercado cada vez mais competitivo, passam a estreitar suas relações e trocas comerciais, o que faz surgir os blocos econômicos como União Europeia, Nafta, Mercosul, entre outros. A economia globalizada tem favorecido as disputas regionais por meio desses blocos, resultando numa divisão mundial entre os países que participam e os que são excluídos desses blocos.

Globalização significa, então, a fase mais avançada do capitalismo, a qual se dá mediante o rompimento dos limites nacionais do mundo econômico e político para a criação um sistema global contínuo de relações de produção, de industrialização e de apropriação do espaço econômico, social e político em função do capital mundial. Isso se tornou possível mediante o uso da tecnologia na produção e nos meios de comunicação e transporte. Portanto, três características são centrais na definição e compreensão do que é globalização: a interligação e interdependência dos produtos e mercados financeiros em escala planetária; a chamada terceira revolução tecnológica, responsável pelo processamento, difusão e transmissão de informações; e a formação de áreas de livre comércio e blocos econômicos integrados.

A partir das questões econômicas e políticas, alguns conceitos tornaram-se centrais na compreensão da globalização relacionados ao aspecto social na atualidade. Um desses conceitos aponta para as relações sociais baseadas na lógica da concorrência e da competição. Ao apresentar as dimensões da globalização, Kesselring (2007, p. 157) destaca: “A economia capitalista de mercado, com sua tendência a uma competição ilimitada, também representa tal conquista”. A conquista à qual Kesselring se refere é a da difusão internacional das conquistas locais.

No âmbito industrial, o determinante para a sobrevivência implica a produção em maior quantidade, no menor espaço de tempo e principalmente por um custo menor, pois a permanência e o sucesso industrial dependem da maior participação no mercado. Essa lógica é transferida para as relações sociais em diversas instâncias, seja para entrar na faculdade, conseguir um emprego por meio de um concurso, adequar-se às exigências do mercado de trabalho e até participar de programas televisivos de entretenimento.

Outro conceito central no aspecto social é o do consumo. Esse marcará profundamente as sociedades industrializadas e o modo de vida nas sociedades capitalistas. O consumo se caracterizará como um processo global devido à amenização das barreiras nacionais, políticas e econômicas. Ele passa a se impor como uma nova forma de organização social, já que os consumidores estabelecem relações de gostos comuns para além do âmbito local. Sobre a concepção de cidadania na sociedade consumista, Pinto (2007, p. 23) afirma:

Partindo então do modelo de sociedade global, com a reformulação de preceitos do Estado-Nação, a questão da cidadania na sociedade contemporânea pode ser abordada também do ponto de vista do consumo, ou seja, ser cidadão na sociedade de consumo implica menos em atividade política e mais no comportamento do indivíduo enquanto consumidor. Nesse sentido, o ato de consumir não deve ser pensado simplesmente como transação de mercadorias, mas precisa ser encarado também como um espaço de relações e trocas simbólicas, de atuação social dentro deste mundo globalizado.

Na perspectiva da globalização, tudo gira em torno do mercado e tudo acontece em torno dos seus interesses. O crescimento econômico de um país, de uma indústria ou até mesmo de uma pessoa passa pela participação das leis impessoais do mercado e do consumo. Portanto, seja o Estado, seja a sociedade, ambos devem adequar-se às novas formas, critérios e oportunidades determinadas pelas exigências dessa nova ordem mundial. Nesse sentido, o mercado surge como mecanismo autorregulador da vida social, ou seja, aquele que será capaz de constituir o ideal da ordem mediante as configurações da economia capitalista.

Bauman reconhece que sempre houve a prática do consumo em qualquer sociedade. No entanto, analisando o consumismo na atualidade, chega a afirmar que ele se eleva em relação ao trivial, tornando-se profundo e fundamental. Considerando a influência da sociedade sobre seus membros em relação ao consumo, Bauman (1999, p. 87-88) afirma:

Nossa sociedade é uma sociedade do consumo [...]. A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é o da capacidade e vontade de desempenhar esse papel.

Portanto, por globalização, entre outras coisas, entende-se a progressiva transformação da economia mundial mediante a coligação de mercados nacionais e regionais que formam uma rede de mercados para além das fronteiras nacionais, contando com o auxílio da tecnologia nos processos de produção, informação e transporte. O interesse supremo pelo lucro e a forma de vida social proporcionada pela globalização geram a prática do consumismo e a desigualdade econômica mundial.

2.3 Críticas e ambiguidades em torno da globalização

O processo histórico marcado pelo que se denomina desenvolvimento mundial, principalmente em termos econômicos, caracteriza-se como situação ambígua. Por um lado, a humanidade contempla inúmeros avanços na área da indústria, da saúde, da informação, da tecnologia, da computação, da ciência e do transporte; por outro lado, percebem-se inúmeras injustiças, ameaças, crises, tragédias e exclusão, sofridas diretamente pela maioria da população atual. Morin (2000, p. 45) compreende esse estado como paradoxo e denuncia a cegueira para os problemas globais:

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.

A globalização tem sido indicada como uma das principais responsáveis por tal situação, principalmente quando consideramos os fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais. Sendo assim, inúmeras críticas são levantadas em direção a ela referente devido às consequências que seu sistema, valores e objetivos têm provocado.

A constatação que se chega diante dessa situação é que a globalização vem provocando grave divisão no mundo contemporâneo, ou seja, o atual cenário beneficia poucos em detrimentos de muitos. Isso significa que o progresso de uma minoria resulta na marginalização da maioria. Por exemplo, há países que participam e se ajustam à nova ordem internacional e, com isso, usufruem de vantagens vindas do sistema vigente, enquanto outros são colocados à margem, condenados à exclusão, à marginalização e à miséria. Sobre esse aspecto desigual da globalização, Marcondes (2004, p. 92) destaca:

O complexo mundo atual, heterogêneo e repleto de desigualdades, faz com que as sociedades passem a ser percebidas como sociedades em crise. Neste sentido, para Bauman (1999), a globalização tanto une quanto divide, abrindo um fosso cada vez maior entre os que têm (possuem o capital e o poder) e os que não têm.

Portanto, os benefícios advindos da globalização não são uniformes, pelo contrário, favorece a concentração de renda de modo que os países ricos ficam mais ricos ainda, enquanto que os países pobres sofrem cada vez mais com a sua condição de empobrecimento e miserabilidade. As consequências dessa realidade são refletidas no interior de cada país com o aumento da pobreza e da violência social. Ao tratar esses assuntos a partir da situação do pobre, tanto no contexto de crescimento econômico como no da recessão, Bauman (1999, p. 104) destaca:

E sua pobreza é agravada pelo crescimento econômico, assim como é intensificada pela recessão e o não crescimento. Com efeito, recessão significa mais pobreza e menos recursos; mas o crescimento leva a uma exibição ainda mais frenética de maravilhas de consumo e assim prenuncia um abismo ainda maior entre o desejado e o real.

Nesse sentido, a globalização contribui para o aumento da desigualdade econômica e social entre países e entre pessoas. Hobsbawm (2007, p. 56) reconhece essa desigualdade ao afirmar: “A globalização, na forma atualmente dominante do capitalismo de mercado livre, trouxe também um aumento espetacular e potencialmente explosivo das desigualdades sociais e econômicas, tanto no interior dos países quanto internacionalmente”. Nesse sistema desigual, os países mais ricos são os mais beneficiados por usufruir da atualização tecnológica, da capacitação e reciclagem de seus trabalhadores, do consumo de bens e da imposição de medidas políticas e econômicas que regulamentam o movimento do capital.

Alguns índices da não uniformidade da globalização no que diz respeito à distribuição da riqueza mundial podem ser percebidos no *Informe da ONU sobre o Desenvolvimento*, no final do século passado. Esse *Informe* apontou que o total da riqueza dos 358 maiores bilionários globais era equivalente à renda somada dos 2,3 bilhões mais pobres, o que equivalia a 45 por cento da população mundial. Também foi constatado que apenas 22 por cento da riqueza global pertencem aos chamados países *em desenvolvimento*, os quais correspondem a 80 por cento da população mundial (cf. BAUMAN, 1999, p. 78). Uma análise mais atual é dada pelo site da ONU-Brasil, notificada pelo título *Em 182 países, os progressos irregulares e as desigualdades na área da saúde, da riqueza e da educação persistem*, o qual cita o *Relatório do Desenvolvimento Humano 2009* que afirma:

Apesar do progresso registrado em muitas áreas nos últimos 25 anos, as desigualdades no bem-estar das populações de países ricos e de países pobres continuam a ser inaceitavelmente elevadas, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) publicado hoje, incluído no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2009. (<http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh2009/Destaque2.pdf>)

O Relatório indicado acima reconhece certo progresso mundial nesses últimos 25 anos, mas também destaca a diferença entre países ricos e pobres como sendo *inaceitavelmente elevadas*. Essa mesma percepção é confirmada pelas palavras da principal autora do *Relatório*:

“Apesar das melhorias significativas registradas ao longo do tempo, o progresso tem sido irregular”, afirma a principal autora do Relatório, Jeni Klugman. “Muitos países testemunharam retrocessos nas últimas décadas devido às retrações econômicas, às crises induzidas por conflitos e às epidemias do VIH / SIDA. E tudo isto antes de se sentir o impacto da actual crise financeira mundial”, acrescenta Klugman, uma vez que os dados internacionalmente comparáveis mais recentes se reportam a 2007. (<http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh2009/Destaque2.pdf>)

Em diversas ocasiões, como já se percebeu em toda a história da humanidade, muitos benefícios dos países ricos se deram em função da exploração dos países pobres. Esses tiveram sua renda *per capita* reduzida nos últimos anos, o que provoca o retrocesso em várias instâncias da vida econômica, política e social. Referindo-se à situação dos países latino-americanos no final do século XX, Oliveira (2001, p. 70) constatou que:

O capital está retornando do Sul para o Norte, contribuindo para financiar parte da modernização tecnológica enquanto condena os povos do Terceiro Mundo à sua condição histórica de subdesenvolvimento. Só com a dívida são transferidos anualmente 5% do PIB latino-americano. Ora, precisamente a dívida está impedindo novos investimentos que permitem acompanhar a revolução tecnológica. Como todo o comércio mundial será cada vez mais marcado por novas tecnologias, a perspectiva é que nossos povos vão sendo pouco a pouco eliminados da participação nos progressos da humanidade.

No entanto, no mundo globalizado, a lógica regente é a de maior concentração de poder e riqueza por parte dos países desenvolvidos, independente das consequências que isso provoca numa parcela considerável da população mundial. No sistema capitalista de produção não se considera a satisfação das

necessidades humanas e nem seu bem-estar em termos planetários, mas sim a valorização suprema do capital. A produção ocorre em função do capitalismo e não do ser humano de forma geral. Nesse sentido, o ser humano passa a ser meio para um determinado fim. O resultado disso é destacado por Oliveira (2001, p. 76) do seguinte modo:

A sociedade capitalista produziu um abismo profundo entre ricos e pobres. Grande parte da desgraça dos pobres de hoje, sobretudo no Terceiro Mundo, é consequência do processo ilimitado de acumulação do capital, hoje feito sistema mundial de produção, que tem significado nesses países a marginalização da grande maioria do povo e cooptado a consciência por força da propaganda ideológica.

Conforme já destacado, o Estado também sofre considerável enfraquecimento diante da valorização absoluta do capital e da supremacia dos interesses econômicos. Até então, havia a crença de que as nações controlavam suas riquezas e, com isso, desenvolviam sua política social. Com a globalização, ocorre uma divisão entre Estado e economia, pois, como indica Bauman (1999, p. 63):

“A economia” – o capital, que significa dinheiro e outros recursos necessários para fazer as coisas, para fazer mais dinheiro e mais coisas – move-se rápido; rápido o bastante para se manter permanentemente um passo adiante de qualquer Estado (territorial, como sempre) que possa tentar conter e redirecionar suas viagens.

Na era da globalização, os mercados financeiros globais não apenas pressionam os Estados, mas os deixam numa situação de submissão diante da pressão econômica que exercem e, por sua vez, a economia fica isenta do controle político. Essa é a concepção de Bauman (1999, p. 73) ao comentar o que significa globalização e a atual situação do Estado:

[...] os mercados financeiros globais “impõe suas leis e preceitos ao planeta. A ‘globalização’ nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida”. Os Estados não tem recursos suficientes nem liberdade de manobra para suportar a pressão – pela simples razão de que “alguns minutos bastam para que empresas e até Estados entrem em colapso”.

Bauman também compartilha da tese de que o Estado parece estar se desgastando e até se definhando frente às organizações transnacionais planetárias, já que essas organizações são responsáveis por criar novos canais de alocação de

recursos. Conforme as palavras de Bauman (1999, p. 65): “Tudo isso cerca o processo em curso de ‘definhamento’ das nações-estados de uma aura de catástrofe natural”.

Até então, o Estado era uma espécie de agente ordenador de uma nação e obtinha legitimidade soberana para isso. Ele se constituía por meio de uma hierarquia organizada com área de competência delimitada. O significado do Estado, sua soberania e responsabilidades são bem indicadas por Bauman (1999, p. 68) do seguinte modo:

O significado de “Estado” foi o precisamente de um agente que reivindicava o direito legítimo de e se gabava dos recursos suficientes para estabelecer e impor as regras e normas que ditavam o rumo dos negócios num certo território; regras e normas que, esperava-se, transformassem a contingência em determinação, a ambivalência em *Eindeutigkeit* [clareza], o acaso em regularidade – em suma, a floresta primeva em um jardim cuidadosamente planejado, o caos em ordem. (grifo do autor)

O enfraquecimento do Estado, de forma geral, ocorre devido ao fortalecimento da economia controlada pelo capital via empresas transnacionais. Isso afetou profundamente a sua função e sua autossustentabilidade, principalmente em relação às questões econômicas. A função do Estado diante desse novo contexto, segundo Bauman (1999, p. 74): “[...] é de garantir um ‘orçamento equilibrado’, policiando e controlando as pressões locais por intervenções estatais mais vigorosas na direção dos negócios e em defesa da população face às consequências mais sinistras da anarquia de mercado”.

Os Estados fracos passaram a ser uma necessidade diante desse novo quadro imposto pela globalização. Agora eles devem agir com o consentimento do capital mundial e incentivar o livre movimento de capitais e a liberdade de mercado. Não é mais possível uma política econômica autônoma, pois essa é a primeira condição para recebimento de assistência econômica dos bancos mundiais e dos fundos monetários internacionais. Essa é tendência sustentada por Bauman (1999, p. 76):

Estados fracos são precisamente o que a Nova Ordem Mundial, com muita frequência encarada com suspeita como uma nova desordem mundial, precisa para sustentar-se e reproduzir-se. Quase-Estados, Estados fracos podem ser reduzidos facilmente ao (útil) papel de distritos policiais locais que garantem o nível médio de ordem necessário para a realização de negócios, mas não precisam ser

temidos como freios efetivos à liberdade das empresas globais.

Em relação aos países pobres, o enfraquecimento do Estado é ainda mais notório. Segundo Hobsbawn (2007, p. 11): “[...] o impacto dessa globalização é mais sensível para os que menos se beneficiam dela”. A redução do desenvolvimento econômico e a não autonomia do sistema produtivo nacional são responsáveis pela pressão interna que conduz esses países à adequação, ao processo de internacionalização da produção e ao sistema financeiro mundial. Essa adequação se dá por dois modos: o primeiro é a industrialização voltada para o mercado interno, mas financiada ou controlada pelo capital mundial, a qual leva ao segundo modo: a integração dos bancos nacionais ao sistema financeiro internacional.

O comportamento que o Estado passa a seguir diante da adequação à produção internacional e ao sistema financeiro mundial se reflete na formação e condição social da população, pois ele tenta combinar as necessidades de crescimento interno tanto com as necessidades e demandas do capital mundial como com as demandas do desenvolvimento social. Marcondes (2004, p. 97) cita algumas particularidades importantes da relação Estado-nação com a globalização:

A relação entre Estado-nação e globalização dá-se de forma complexa e muitas vezes contraditória. A falta de capacidade decisória do Estado nacional vai se configurando a partir da ingerência dos organismos multilaterais de financiamento, passando seu poder de decisão para entidades privadas, tanto nacionais quanto internacionais. Essa ingerência traduz-se na adoção de políticas de restrição de verbas para áreas sociais, incentivos à privatização, facilidades para as empresas transferirem-se de local, mecanismos orientados à redução do custo com mão-de-obra, bem como políticas de demissão em massa. Nesse contexto, a Educação é atingida intensamente.

Devido ao fato do sistema produtivo articular os elementos do capital em função da produção mundial, ocorre o monopólio da realização do capital, o que significa reconhecer que apenas capitais de magnitude mundial é que têm condições de participar do aspecto competitivo em nível mundial. Esse é o *caráter sistêmico do capitalismo* apontado por Oliveira (2001, p. 65), o qual “constitui uma totalidade de diferentes elementos que se articulam entre si num processo movido por contradições”. Ao tratar desse aspecto em termos dos diferentes tipos de capital num mesmo país e a incapacidade de desenvolvimento nacional autônomo, Oliveira (2001, p. 65) destaca:

Assim, temos, atualmente, dentro de um mesmo espaço nacional, diferentes tipos de capital. Então, dependendo do nível de desenvolvimento do capitalismo em cada país, a entrada do capital mundial se faz de modos diferenciados, quer pela implementação de um sistema produtivo operado diretamente pelo capital mundial, quer pela articulação de capitais nacionais operando como unidades subordinadas ao processo produtivo do capital mundial. As diferenças entre os capitais dizem respeito ou não de disputar espaços de autonomia em face do capital mundial. Na realidade, com o avanço acelerado do capital mundial fica cada vez mais reduzido o espaço econômico para o desenvolvimento e a reprodução de um sistema produtivo nacional autônomo.

Portanto, principalmente nos países pobres, o Estado se enfraquece porque sua autonomia e seu poder de intervenção para atender os interesses das grandes massas como para promover uma política de desenvolvimento ficam limitados. Oliveira (2001, p. 66) chega a apontar a realidade perversa dessa condição:

A integração, portanto, ao processo de internacionalização do sistema produtivo tem, em nosso caso, uma dimensão perversa. Essa realidade perversa se visualiza em fenômenos como a dívida externa, desequilíbrio radical nas relações internacionais, índices inflacionários explosivos, privatização do Estado, o que significa dizer: a instrumentalização do Estado pelo capital em benefício próprio e exclusivo, a superexploração da força de trabalho, a incapacidade de um desenvolvimento sustentável.

Esse é um dos fatores com os quais, em relação à dignidade humana universal, a globalização contribui para o aumento da exploração, da pobreza, da miséria, do sectarismo e das injustiças sociais em todo mundo. Assim, a direção tomada não é a do bem-estar coletivo, mas sim a do agravamento das condições sociais. Ao comentar a proposta neoliberal para os Estados e o modo como as desigualdades podem ser suprimidas, Marcondes (2004, p. 99) indica:

A legitimidade não se fundamenta mais na promoção do bem-estar social coletivo, mas na sua capacidade de inserir os Estados nacionais no jogo das relações planetárias. Enquanto o Estado de *bem-estar social* propunha uma luta pela igualdade, ou, pelo menos, pela minimização das desigualdades, o Estado neoliberal defende que estas desigualdades somente podem ser avaliadas com a liberdade de mercado.

Um dado que favorece a desigualdade social se encontra na desvalorização do trabalho direto e no aumento do desemprego, o que implica o aumento da pobreza e a perpetuação da miséria. Todo esse processo que demarca o capital

mundial e promove o estado mais avançado da produção capitalista por meio da tecnologia interfere diretamente no trabalho direto, que se torna cada vez menos necessário para o crescimento da produção.

O tema do trabalho tem sido amplamente debatido sob a ótica da globalização. Com a exigência de menores custos da produção associado ao uso maior da tecnologia, a mão-de-obra menos qualificada é cada vez mais descartada. Com isso, os países mais pobres perdem espaço com o atraso tecnológico, o que faz reduzir a oferta de emprego e o aumento da exploração e das desigualdades sociais. Sobre esse assunto, Marcondes (2004, p. 99-100) destaca:

A produção fragmenta-se em escala planetária, transferindo-se para regiões em que a força de trabalho é mais barata, mais bem treinada e que apresenta condições políticas favoráveis. Neste modelo, verificam-se: a) fortes transformações de trabalhadores de tempo integral em tempo parcial; b) maior participação da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho; e c) queda sistemática dos salários reais dos trabalhadores, acarretando um maior distanciamento entre os trabalhadores assalariados e os grupos dominantes da sociedade.

O atraso tecnológico e o aumento da exploração ocorrem devido à variação de graus de produtividade promovidos pela internacionalização do sistema produtivo por meio de diferentes idades tecnológicas, ou seja, essa internacionalização articula sistemas avançados de produção com sistemas atrasados, na qual é utilizada a força de trabalho vivo em vez das máquinas e da automação.

Diante das idades tecnológicas, é possível classificar três níveis de unidades produtivas no mundo atual: as centrais, que se beneficiam de máquinas altamente desenvolvidas e de onde geralmente sai o produto final; as unidades subordinadas, que se encontram articuladas às unidades centrais, mas com máquinas mais atrasadas, porém, funcionais; e as unidades periféricas, sendo subordinadas ou tidas como áreas de reserva potencial.

Para que funcione toda a articulação entre essas três unidades é necessária uma imensa rede de organizações administrativas que possibilitam o processo global de realização do capital assim como a internacionalização do processo de produção em mercado mundial. A consequência desse fato encontra-se no desemprego em todo o mundo e no aumento da exploração da mão de obra. Oliveira (2001, p. 63) explica essa questão do seguinte modo:

O capital mundial goza de enorme flexibilidade e mobilidade,

enquanto o trabalho normalmente permanece imóvel dentro das fronteiras nacionais. O capital mundial pode, assim, utilizar a força de trabalho em diferentes regiões a diferentes preços, isto é, ele incorpora a força de trabalho de acordo com seus próprios imperativos. Se a tendência do capital é a internacionalização, a força de trabalho está fortemente condicionada e limitada pelas condições locais, regionais ou nacionais. O capital é mundial, o trabalho é local. Assim, a tendência ao desemprego é estrutural e constitui atualmente um fenômeno global do sistema capitalista mundial. Por sua vez, a força de trabalho se submete, cada vez mais, ao comando direto e indireto do capital mundial.

Além do desemprego promovido pela situação descrita acima, cresce também a pressão para que sejam reduzidos os direitos trabalhistas, assim como a condição justa e satisfatória do trabalhador. As grandes corporações transnacionais agem condicionadas a dois critérios básicos inter-relacionados sobre esse assunto. O primeiro se dá na busca pela abertura de novos mercados visando à sua produção. O segundo, no aumento das taxas de lucro e, para isso, essas grandes corporações pressionam a redução de custos com matéria-prima e mão de obra, acentuando a redução de salários, o aumento das jornadas de trabalho e a eliminação dos direitos trabalhistas.

Essas são algumas das principais razões do por que a globalização tem sido acusada de contribuir para o crescimento do número de desemprego mundial e para a precarização dos contratos de trabalho e sua informalidade. Alguns conceitos relacionados à globalização sobre o tema do trabalho e a condição dos trabalhadores, destacados por Marcondes (2004, p. 92), são:

[...] produtos, capitais e tecnologias sem identidade nacional; automação, informatização e terceirização da produção; implementação de programas de qualidade total e de produtividade (processos de reengenharia em vista de maior racionalidade econômica); demissões, desemprego, subemprego; recessão, desemprego estrutural, exclusão e crise social; diminuição de salários, diminuição do poder sindical, eliminação de direitos trabalhistas e flexibilização dos contratos de trabalho; desqualificação do Estado, como promotor do desenvolvimento econômico e social, e minimização das políticas públicas.

Além das implicações econômicas e políticas, refletidas no enfraquecimento do Estado, nas relações trabalhistas e nas condições de emprego, diversas são as crises e conflitos no âmbito social e mundial, principalmente quando consideramos a questão da exclusão devido às desigualdades, à violência, à qualidade do meio ambiente, à saúde e às condições precárias de vida. Nesse sentido, percebemos

que a globalização tem sido incapaz de proporcionar o bem-estar na sociedade. Isso ocorre porque a globalização não está pautada nos referenciais de solidariedade, igualdade e liberdade, conforme a constatação de Plastino (1997, p. 43), o qual apresenta também o fracasso de três modalidades de organização social:

Creio que esse contexto global caracteriza-se, no atual momento histórico, pelo fracasso das diversas modalidades recentes de organização social, entendendo por fracasso sua incapacidade de organizar a sociedade em torno dos objetivos de solidariedade, igualdade e liberdade. Fracasso, em primeiro lugar, dos regimes do denominado socialismo real, transformados em ditaduras burocráticas e ineficientes. Fracassos também da denominada social-democracia, cada vez mais mimetizada com o neoliberalismo e caracterizada pelo paulatino, porém inequívoco, abandono dos objetivos solidários e das políticas de bem-estar social. Este segundo fracasso se evidencia nos indicadores de desemprego, marginalização e deteriorização dos serviços públicos de Saúde e de Educação, inclusive nos países mais ricos do centro capitalista [...]. E finalmente – é importante sublinhar – evidencia-se no fracasso do capitalismo, manifestado não apenas na tragédia do antigamente chamado Terceiro Mundo, mas também, na deteriorização da vida econômica e social do centro capitalista.

A ciência e a tecnologia, que também se encontram relacionadas à globalização atual, igualmente contribuem para o aspecto da exclusão, marginalização e desigualdade social. Muitos avanços e vantagens ao bem-estar provêm delas. Porém, a humanidade não tem sido favorecida com os seus resultados e progressos. A maior parte da população mundial encontra-se excluída dos seus benefícios e milhões são gastos anualmente em armamentos bélicos. Sobre tal questão, Sullivan (2004, p. 323) reconhece os aspectos positivos, mas não deixa de mencionar as consequências negativas da globalização:

Atualmente, a comunidade humana está tão envolvida nos processos científicos e tecnológicos que não temos como nos afastar deles, mesmo que agora se saiba que as conquistas desejáveis são inseparáveis de uma miríade de efeitos indesejáveis. A vida humana passou a dispor de vantagens maravilhosas graças a esses recursos juntos a enormes dificuldades. Na verdade, foi a partir das proezas extraordinárias da ciência e da tecnologia que muitas das nossas dificuldades atuais surgiram. Podemos ver esse tipo de coisa no aumento da população ocorrido no mundo inteiro. Esse processo levou, ao menos temporariamente, a mais empobrecimento e, até, a um impasse em nossas tentativas de aumentar o bem-estar humano.

O âmbito cultural também não deixa de ser afetado pela globalização. A exclusão, promovida pela lógica e interesses da globalização, vem acentuando,

dentre outras coisas, a urbanização de camponeses e a propagação da favelização em detrimento a uma elite que participa ativamente da cultura globalizada. A exclusão cultural ocorre mediante as condições e qualidades ao acesso à informação, comunicação e participação a eventos artísticos, sempre possibilitados pelas novas tecnologias. Ao tratar especificamente sobre esse assunto, Boff (1994, p. 22-23) destaca:

Estas elites introduzem a sociedade de informação e comunicação criando para si ilhas onde participam seletivamente da nova fase cultural. Nas sociedades dos dois terços de pobres e marginalizados se reproduz a sociedade-espetáculo, da TV, do shopping *center*, do rock, do jazz, dos jogos. Uns participam, realmente, desta realidade nova através dos enclaves modernos, do consumo da nova tecnologia, outros pelo imaginário e pela imagem.

Outro âmbito atingido pela globalização é o do meio ambiente. Um dos temas principais da atualidade é o da crise ecológica, pois o meio ambiente vem sendo extremamente agredido e explorado devido ao sistema capitalista. Surge a estimativa de que, caso sejam mantidos os atuais referenciais de desenvolvimento, progresso e consumo, os recursos naturais se esgotarão e inúmeras consequências surgirão no sentido de dificultar e até ameaçar a vida do ser humano no planeta Terra. Nesse sentido, a globalização contribui com isso ao promover um processo depredador devido à exaustão e esgotamento de fontes de energia natural. As três principais questões nesse sentido são: empobrecimento da biosfera, elevação da temperatura do planeta e absorção crescente de recursos não renováveis.

Diante dessas críticas e da ambiguidade provenientes da globalização, surgem questionamentos em torno dos conceitos *desenvolvimento*, *progresso* e *evolução* quando comparados à situação de desigualdade, destruição, exclusão, tragédia e caos da realidade mundial. Várias crises já fazem parte do nosso cotidiano e a maioria delas estão diretamente relacionadas à globalização, gerando uma perspectiva nada tranquilizadora em relação a um futuro próximo, caso prevaleça a ética da concorrência, do consumismo, da exclusão social e cultural, do interesse último pelo lucro e da exploração desenfreada dos recursos naturais.

Apesar das denúncias, críticas e apontamentos negativos, existem aspectos positivos relacionados à globalização no mundo atual. Não há como recusar que a ciência e a tecnologia promovem inúmeros avanços e benefícios à humanidade. Considerável parte da população mundial usufrui, em diversos setores e de

diferentes maneiras, os sistemas de comunicação, transporte, entretenimento e saúde, dentre outros. Mesmo as populações pobres, que ainda se encontram marginalizadas em sua condição social, são beneficiadas de diversas formas, como, por exemplo, o recebimento de vacinas para várias doenças que ameaçavam a vida e a integridade física, a ajuda humanitária, o uso de internet para fins benéficos e também o conhecimento especializado de determinados profissionais no campo da saúde.

Além dos benefícios científicos e tecnológicos, é possível destacar também as ações relacionadas à *comunidade da cooperação*, tal como aponta por Oliveira (2001, p. 138), utilizando-se do pensamento de Höffe:

Há, ainda, uma série de fenômenos, segundo Höffe, que manifestam o lado positivo da globalização: não existe só a comunidade da violência, mas também a “comunidade da cooperação”, em diferentes níveis da vida humana, com efeitos muitas vezes democratizantes. Assim, por exemplo, a pressão da globalização leva a um questionamento de regimes autocráticos, e o desrespeito aos direitos humanos provoca reações fortes em nível mundial. A partir dessa base está se formando uma opinião pública mundial que tem abertura para o mundo e que é fortalecida pela ampliação do direito internacional e do direito dos povos, o que já levou à criação de tribunais internacionais em algumas áreas. Além disso, sempre surgem instituições e atividades em nível global que têm influência importante na vida societária.

Considerando esse aspecto da cooperação e da democratização, é graças à visão global que se intensificou, desenvolveu e se propagou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, direitos esses que apontam para o bem-estar e para a dignidade do ser humano em todo mundo. Embora, em muitos países, esses *Direitos* ainda não tenham sido implantados e muitas barreiras ainda existem para sua consolidação de modo satisfatório. Porém, inúmeros benefícios podem ser destacados sobre esse assunto, os quais vêm gerando mudanças na consciência e no comportamento social acerca de diversas questões, como é o caso da violência contra a mulher, dos direitos da criança e do adolescente, da inclusão dos deficientes físicos, dos idosos etc.

Outro aspecto positivo que surgiu mediante o advento da globalização, mesmo que de forma crítica, são as organizações governamentais e não-governamentais, instituições e atividades globais que lutam e afetam diretamente a vida social e ambiental. Isso pode ser sinal de que esteja em formação uma

civilização global cujos interesses apontam para a combinação de uma economia racional com saúde, ciência, técnica, educação e alimento para todos. Hoje é possível apontar inúmeras organizações não governamentais atuando em diversos setores da sociedade, cuja dimensão se estende para os âmbitos mundial, nacional, regional e municipal.

Nesse sentido, as próprias instâncias internacionais, como a ONU e suas organizações, como a UNESCO, a OMS e a OMT, têm lançado planos, projetos e alvos a fim de diminuir as desigualdades sociais. Contudo, tais medidas encontram-se sob desconfianças e sofrem fortes críticas por serem marcadas pelos ideais capitalistas e pelos interesses econômicos.

Há, portanto, duas formas de globalização vigentes na atualidade que se encontram interrelacionadas e são interdependentes. Uma é a globalização que se desenvolveu mediante um modelo de dominação econômica e política sob as bases do modo de produção capitalista, a qual delineou também um modelo social e cultural desigual e excludente. Essa é chamada de globalização que prioriza sobretudo os fatores econômicos e políticos. A outra forma de globalização é a propiciada pelos avanços tecnológicos, capaz de criar condições para uma cidadania global, possibilitando novos movimentos sociais, políticos e culturais, os quais intensificam as trocas de experiências, a superação de nacionalidades e nacionalismos, a aceitação e valorização das diferenças e o reconhecimento das expectativas éticas, ecológicas, de gênero, de religião, dentre outros. Essa pode ser chamada de globalização solidária. Gadotti (2000, p. 78) desenvolve o seguinte comentário sobre essas duas formas de conceber a globalização:

A globalização em si não é problemática, pois representa um processo de avanço sem precedentes na história da humanidade. O que é problemática é a globalização competitiva onde os interesses do mercado se sobrepõem aos interesses humanos, onde os interesses dos povos se subordinam aos interesses corporativos das grandes empresas transnacionais.

Assim, pode-se distinguir uma globalização competitiva de uma possível globalização cooperativa e solidária. A primeira está subordinada apenas às leis do mercado, e a segunda subordina-se aos valores éticos e à espiritualidade humanos.

Esse segundo modo de considerar a globalização também pode ser chamado de globalização da sociedade civil, pois, segundo Gadotti (2000, p. 76), ela “[...] possibilita novos movimentos sociais, políticos e culturais intensificando a troca

de experiências de suas particulares maneiras de ser, questionando as desigualdades no interior dos Estados-Nação”. Esses movimentos apontam para a superação das nacionalidades e dos principais problemas econômicos e sociais, ao mesmo tempo em que favorece o reconhecimento das expectativas éticas, ecológicas, de gênero, dentre outros.

A globalização, com suas principais implicações e consequências, divide opiniões na atualidade. Não existe neutralidade na discussão desse tema em virtude das suas complexidades, tensões e contradições. Isso ocorre devido aos aspectos positivos e negativos provenientes dela. É possível encontrar pessoas otimistas ou pessimistas quando se trata desse assunto. Alguns chegam até mesmo a mencioná-la como determinante para a felicidade ou não, sendo ela nosso *destino irremediável*, conforme Bauman (1999, p. 7):

Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa de nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e na mesma maneira.

Analisada como um sistema único, a globalização se torna complexa e, em certo sentido, contraditória, pois não podemos separar os aspectos positivos dos negativos e priorizar apenas um polo em detrimento do outro. É por isso que a globalização discutida atualmente revela-se um sistema pleno de ambiguidades, um paradoxo, como afirmou Morin.

Diante dessas considerações, Sullivan (2004, p. 181) se refere a esse assunto como bênção e maldição, principalmente considerando o aspecto desigual da minoria beneficiada: “Mesmo quando enxergamos as características positivas dessa nova ordem mundial, vemos que é um sistema funcionando em prol de uma pequena minoria. Certamente, a integração global é uma mistura de bênção e de maldição”.

No campo da filosofia, essa discussão se faz presente e dois modos contrapostos são utilizados para interpretar o fenômeno da globalização e suas consequências: um é o modo *neutro e funcional* e o outro é o *humanismo crítico*. No modo *neutro e funcional*, Siebeneichler (1999, p. 133) o classifica como “um observador que considera a sociedade tecnológica em vias de globalização como um sistema de sistemas cada vez mais complexos, neutros e monádicos”. Sobre o

segundo modo, *humanismo crítico*, Siebeneichler (1999, p. 133) destaca:

No entanto, é preciso lembrar que esse modo “humanitário” pode ser abordado por dois caminhos opostos: pelo caminho irrestritamente afirmativo do Iluminismo ingênuo que se traduz hoje através da crença, segunda a qual, o processo de globalização leva necessariamente ao progresso e à melhoria das condições de vida da humanidade e dos indivíduos. E pelo caminho crítico ensaiado de modo paradigmático pela Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, E. Fromm), por Heidegger, M. Buber e outros.

Em termos práticos, a maioria das pessoas percebe e usufrui os inúmeros benefícios advindos do processo da globalização. Há exemplos claros de como a humanidade progrediu em vários setores e como esse progresso trouxe conforto e facilidades para a vida humana diária. Por outro lado, não há como ignorar as consequências negativas que também podem ser vistas em todo o mundo, por esse mesmo progresso. Nesse sentido, a globalização incentiva e valoriza um estilo de vida humana consumista, desigual e trágico, cheio de riscos devido ao aumento dos conflitos, da exclusão e da violência.

É diante dessas considerações em relação à globalização que concordamos com Gadotti (2000, p. 77) sobre a concepção dos *apocalípticos* e dos *integrados*: “Diante do fenômeno da globalização, não podemos nos comportar nem como os apocalípticos, que vêem, na globalização, a fonte de todos os males atuais e nem como os integrados que vêem, nela, a salvação ou a condição final da realização plena do ser humano”. É a partir desse contexto que queremos tratar do tema da ética na sociedade atual relacionada a dimensões planetárias.

3 ÉTICA PLANETÁRIA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

3.1 Significado de *ethos* e a ética na modernidade

Toda forma de vida social pressupõe a existência de princípios éticos e morais que são observados e cultivados pelas pessoas. Sendo assim, desde o surgimento das primeiras sociedades estão implícitas questões éticas. Isso faz que a história da ética assuma uma amplitude considerável. Para tratarmos então do significado de ética é necessário ter como ponto de partida um critério dentro de uma certa cultura histórica.

O critério proveniente da tradição clássica e ocidental para estudo da ética se encontra no momento em que foi estabelecida uma base e um fundamento racional a ela, tornando-a uma disciplina filosófica específica. Essa delimitação nos leva à cultura grega, no século V a.C., quando se desenvolveu toda a tradição filosófica. Nessa cultura e contexto histórico, a análise do conceito *ethos* é necessária porque corresponde à derivação etimológica do termo *ética*. Sobre a relação *ethos* e *ética*, considerando a experiência individual, Vaz (1999, p. 37) destaca: “Como ciência *real*, a Ética tem por objetivo o *ethos*, que se apresenta como um fenômeno histórico-cultural dotado de evidência imediata e impondo-se à *experiência* do indivíduo tão logo este alcance a primeira idade da razão” (grifo do autor).

Para compreendermos o significado e a extensão de *ethos*, alguns apontamentos conceituais são importantes ao mesmo tempo em que se revestem de algumas considerações que permeiam e definem o significado e a reflexão sobre a ética. Por meio da filologia, Moore (1975, p. 4) aponta duas origens possíveis para *ethos*:

A primeira é a palavra grega *éthos*, com *e* curto, que pode ser traduzida por costume, a segunda também se escreve *éthos*, porém com *e* longo, que significa propriedade do caráter. A primeira é a que serviu de base para a tradução latina *Moral*, enquanto que a segunda é a que, de alguma forma, orienta a utilização atual que damos a palavra *Ética*. (grifo nosso)

Essa definição acima mostra porque, muitas vezes, a ética foi relacionada e

definida como *costume*, tendo sua definição como a doutrina dos costumes ou dos hábitos fundamentais que determinam a atitude e a conduta tanto do indivíduo como da sociedade. Aqui se encontram os valores, as ideias e as crenças que permeiam o âmbito individual, social e cultural de um povo.

Aqui, é pertinente a observação referente à relação entre ética e moral. A palavra *costume* no latim é procedente do conceito *mos* (costume) e *mores* (costumes). Essa associação ou correspondência possibilitou a interpretação da ética como sinônimo de moral. Por outro lado, é possível a diferenciação de significado entre esses dois conceitos devido à natureza e especificidades de cada um deles. Essa diferenciação é percebida por meio da definição do conceito moral, proposta por Vaz (1999, p. 41):

A inter-relação entre *permanência* e *historicidade* que aparece como constitutiva do fenômeno ético é responsável, por sua vez, pela forma com que o *ethos* socialmente se apresenta, ou seja a forma do “costume” (*mores, moeurs, Sitten*) que, em sua abrangência e universalidade, é a forma com que a vida humana é vivida dentro de determinada tradição ética. (grifo do autor)

O dilema acerca da definição de ética e moral como sinônimas não perdura até nossos dias, restando a cada autor apontar o caminho a seguir. Porém, não é possível negar a inter-relação e a proximidade entre esses dois conceitos, para aqueles, é claro, que os tratam de forma diferenciada. Contudo, não queremos tratar desse conflito aqui. Interessa-nos, sim, a análise e a amplitude do conceito ética.

Voltando à questão da filologia, Rocha (2009) destaca alguns elementos relevantes sobre as duas possibilidades de se escrever *ethos*, além de apontar uma significação mais ampla e com conotações mais abrangentes em relação às noções de *costume* e *propriedade do caráter*, os quais são:

Ética vem do **grego ethos**. Escreve-se de duas formas: com **eta** (a letra **e** em tamanho pequeno) e com **epsílon** (a letra **E** em tamanho grande). Com **e** pequeno *ethos* significa a morada, o abrigo permanente dos animais ou dos seres humanos. No âmbito da Mãe-Natureza (chamada de *physis*, filosoficamente, e **Gaia**, miticamente), o ser humano “delimita” uma porção dela e aí constrói para si uma morada. A morada o enraíza na realidade, dá-lhe segurança e permite a ele sentir-se bem no mundo. A morada deve ser cuidada e continuamente retrabalhada, enfeitada e melhorada. Em outras palavras: o *ethos* não é algo acabado, mas algo aberto a ser sempre feito, refeito e cuidado como só acontece com a moradia humana. **Ethos** se traduz então por ética. (grifo do autor)

Há três importantes afirmações sobre o conceito e significado de *ethos* que chama atenção na definição de Rocha. A primeira é a necessidade vital que o ser humano tem delimitar uma porção no âmbito da natureza, como lugar de *morada* e *abrigo permanente*, lugar em que se é inserido na realidade, na qual o ser humano busca segurança e cultiva o sentimento de bem-estar no mundo. Nesse sentido é que os primeiros filósofos irão se interessar pela *physis* (natureza) e desenvolver suas reflexões éticas em correspondência com a vida na *polis*, ou seja, com a vida social e política.

No entanto, sobre essa primeira afirmação, é pertinente destacar que o conceito *ethos* aponta para uma ética da vida, do bem-estar ou sentir-se bem. Trata-se de uma concepção mais elevada e abrangente que simplesmente o espaço físico, isto é, embora o inclua, encontra-se além das preocupações com o meio ambiente. É necessário evitar o perigo de se interpretar *ethos* no sentido reduzido e equivocado, valorizando apenas o sentido físico e material, como indica Vaz (1999, p. 40) ao comentar o referido conceito:

A simples preservação do ecossistema natural perderia toda significação humana se não se operasse a partir de uma concepção *ética* da vida e não fosse entendida como pressuposto necessário, mas não suficiente para a satisfação das necessidades não apenas física, mas sobretudo espirituais do homem. (grifo do autor)

A segunda afirmação importante da definição de Rocha é que ética está relacionada também ao cuidado, à melhoria, algo que deve ser trabalhado e constantemente refeito para que o ser humano viva bem no lugar em que faz sua morada. Enfim, *ethos* pressupõe a relação vital entre ser humano, meio ambiente e vida política-social, apontando para o bem-estar vivencial.

A terceira afirmação do conceito *ethos*, dada por Rocha, aponta para a dinamicidade e para o desafio construtivo do estado de bem-estar do ser humano, situado no mundo. Esse estado não é algo dado, pronto, acabado ou estático, pelo contrário, é uma condição que precisa sempre ser repensada e reconstruída. Sobre esse aspecto, novamente Vaz (1999, p. 40) ressalta:

O *ethos* não é uma grandeza cultural imóvel no tempo mas, como a própria cultura, da qual é a dimensão normativa e prescritiva, revela um surpreendente dinamismo de crescimento, adaptação e recriação de valores, quando os chamados “conflitos éticos” desencadeiam no seu seio síndromes de crise cujo desfecho é, em geral, a invenção de

uma nova forma ética de vida.

As definições filológicas e os comentários sobre *ethos* serão determinantes para a noção e significado de *ética planetária*, a qual aponta para adaptação e a recriação de uma ética em dimensões planetárias e, acima de tudo, preocupada com o futuro do ser humano. Essa ética é pertinente e propícia no contexto de globalização em que vivemos, já que ética tem a ver com a concepção integral de bem-estar da vida humana.

Tendo o *ethos* a característica da concepção elevada e abrangente da vida humana, a *ética planetária* não deixa de valorizar a conscientização do planeta Terra como nosso lar (*morada*), nossa casa, lugar do qual dependemos para viver bem e satisfatoriamente, não se reduzindo à preservação do ecossistema natural, como bem destacou Vaz. A *ética planetária* também implica o bem-estar coletivo, ou seja, o bem-estar de toda a humanidade, por isso não deve ser interpretada de modo individualista e nem concebida de forma isolada dos demais elementos e necessidades da vida e existência humana.

Como já destacado, relacionado ao *ethos*, a *ética planetária* aponta para a perspectiva do cuidado, da preservação e da proteção, tanto do planeta Terra como da própria vida e relações político-sociais visando ao bem viver. Sobre a dimensão social e individual do *ethos*, assim como na sua existência somente na práxis, Vaz (1999, p. 38) destaca:

A experiência primeira do *ethos* revela, por outro lado, uma estrutura dual característica e constitutiva: o *ethos* é, inseparavelmente, *social* e *individual*. É uma realidade sócio-histórica. Mas só existe, concretamente, na práxis dos indivíduos; e é nessa práxis que deixa seus traços nos documentos e testemunhos que nos permitem o acesso à fisionomia própria de um determinado *ethos* histórico.

Enfim, ética aponta para a responsabilidade humana no que diz respeito ao seu agir e aos seus costumes em relação à sua morada natural, política e social, ao mesmo tempo em que contempla a dinamicidade e a complexidade da criação e da convivência humana.

Ao analisar o significado de *ethos*, Nogueira (2009) ressalta seu aspecto humanístico e teleológico ao afirmar que é “[...] conjunto de princípios que regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre e responsável; o *ethos* constrói pessoal e

socialmente o habitat humano”. Essa definição indica a realização do ser humano por meio de princípios que determinam seu comportamento individual e social. A seguir, Nogueira (2009) desenvolve sua noção sobre ética nos dois sentidos já apresentados, valorizando a concepção de *morada* relacionada à de *costume*, não deixando de destacar a responsabilidade humana em construir e reconstruir o espaço no mundo que ocupa a fim de que ele seja satisfatoriamente habitável:

Ética – do grego *ethos* significa originalmente morada, seja o habitat dos animais, seja a morada do homem, lugar onde ele se sente acolhido e abrigado. O segundo sentido, proveniente deste, é costume, modo ou estilo habitual de ser. A morada, vista metaforicamente, indica justamente que, a partir do *ethos*, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem. Assim, o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído.

Como percebemos pelas definições apresentadas, o significado de *ethos* envolve uma série de princípios e costumes que devem nortear o comportamento e a ação humana em relação ao mundo natural, político e social. Nesse sentido, ética está relacionado aos acertos e erros dos esforços humanos. Envolve a organização das nossas metas e a responsabilidade em cumpri-las a fim de concretizarmos os mais importantes valores que regem o nosso ser e o nosso bem viver no planeta Terra. Filosoficamente, é o estudo da habilidade, das virtudes, do hábito humano no sentido de sermos bem sucedidos em nossa forma de ser e viver planetariamente. Ainda sobre *ethos*, Vaz (1999, p. 39-40) ressalta o aspecto metafórico e insiste no sentido simbólico do referido termo:

A transposição metafórica que está na origem da significação moral de *ethos* oferece-nos aqui uma primeira pista. O *ethos* é a morada do animal e passa a ser a “casa” (*oikos*) do ser humano, não já a casa material que lhe proporciona fisicamente abrigo e proteção, mas a casa *simbólica* que o acolhe espiritualmente e da qual irradia para a própria casa material uma significação propriamente *humana*, entretecida por relações afetivas, éticas e mesmo estéticas, que ultrapassam suas finalidades puramente utilitárias e a integram plenamente no plano humano da *cultura*. (grifo do autor)

A partir dessa compreensão do conceito *ethos*, a ética será um tema central no pensamento filosófico. Uma das contribuições da filosofia antiga sobre esse assunto é a de que, na perspectiva antropológica e ontológica, o ser humano não tem a garantia de forma antecipada do seu verdadeiro ser e, para conquistá-lo, é necessário o empenho de sua própria liberdade e conduta ética. Essa conquista se

dá por meio do acolhimento a uma norma racional que lhe permite superar seu estado inacabado ou seu estado de fatalidade.

Outra significativa contribuição da filosofia antiga para a reflexão filosófica da ética foi situar a natureza e o desenvolvimento da vida humana em termos ético-políticos, ou seja, a ética só é possível na dimensão da *polis*. Ao considerar a relação ética e política com a realização do ser humano como humano, Oliveira (1993, p. 15-16) comenta:

O ético é então, o que pertence ao “etos”, ao mundo institucional da polis. É exatamente esse etos que realiza o processo de universalização que efetiva o homem enquanto homem. Por essa razão, a determinação ética é essencialmente política, uma vez que a polis é a práxis que atualiza o ser potencial do homem. A polis, nesse sentido, emerge para Aristóteles como a atualização da natureza do homem. A essência do homem, que é, em primeiro lugar, potência, atualiza-se enquanto polis. Ela é a forma histórica de sociabilidade que superou toda arbitrariedade e particularismo e se apresenta enquanto realização do homem enquanto tal.

A determinação da ética como essencialmente política e que contribui para a realização do ser humano aponta tanto para a gênese racional da sociabilidade como para o ato livre de transcender a natureza. É importante considerarmos também o contexto histórico que favoreceu a busca e o desenvolvimento da ética relacionada com a política, o qual coincidiu a democratização da vida política em Atenas.

A partir da filosofia antiga, três conceitos serão centrais na reflexão e no desenvolvimento filosófico da ética: racionalidade, universalidade e individualidade. Sobre a racionalidade e universalidade destacam-se a busca e o estabelecimento de uma norma constante e imutável, a qual será responsável pela fundamentação racional da ética em detrimento do relativismo e do subjetivismo. Nesse sentido, Sócrates foi um dos primeiros filósofos a nortear sua ética por meio de um conhecimento racional que pudesse ser universalmente válido.

Sobre a individualidade, o saber fundamental ético-filosófico é o saber acerca do ser humano e do seu ser verdadeiro. Para Sócrates, a reflexão filosófica é marcada pela noção do autoconhecimento. A famosa frase *conhece-te a ti mesmo* é central em seu pensamento. Esse conhecimento deve ser, antes de tudo, conhecimento moral e deve se tornar prático. Ao considerar o problema ético individual como central na filosofia socrática, Mora (1998, p. 247) destaca:

Muitos autores consideram Sócrates o fundador de uma reflexão ética autônoma, embora reconhecendo que a mesma não teria sido possível sem o sistema de idéias morais no seio das quais vivia o filósofo e, especialmente, sem as questões suscitadas acerca dessas idéias pelos sofistas. Com efeito, ao considerar o problema ético individual como o problema filosófico central, Sócrates pareceu considerar a ética e a disciplina em torno da qual gravitavam todas as reflexões filosóficas.

Os três conceitos mencionados acima referentes às discussões éticas na filosofia antiga serão utilizados de maneira específica na reflexão ética da modernidade. Eles se associarão com outros e farão parte de um projeto que tem como ideal a busca pela emancipação do ser humano. A noção de *bem* e de *dever* são outros dois conceitos, presentes desde a filosofia antiga, que constituem a estrutura fundamental do saber ético, obtendo destacada importância em grandes sistemas da ética, conforme aponta Vaz (1999, p. 48):

A relação de consequência moralmente necessária entre o *bem* e o *dever* constitui justamente uma das estruturas fundamentais do saber ético e irá inspirar os dois grandes sistemas que dominam a história da Ética: a *ética do Bem* em Aristóteles e a *ética do dever* em Kant.

Na modernidade inicia-se um programa de emancipação do ser humano. Com a crítica, a rejeição e o fim do critério da ordem e da unidade absoluta sustentada no período medieval - cujas bases estavam fundadas no discurso religioso - o ser humano passa a ser compreendido como um ser livre em relação aos determinismos outrora postulados. Nesse programa se destacam também os conceitos de liberdade, autonomia e racionalidade.

Todo o contexto e princípios da modernidade se refletirão na construção de uma ética também autônoma e racional, já que não há mais uma instância que fundamente ou determine o agir humano, ou seja, inexistente uma ordem prévia ou externa capaz de dar sentido à razão do ser humano. Nessa direção, nega-se qualquer forma de ética teônoma ou heterônoma. A razão passa a ser articuladora do sentido e, portanto, concede a qualidade do ético tão somente às ações e à razão humanas, as quais promovem a autodeterminação do sujeito.

A concepção antropocêntrica ganhará cada vez mais força e projeção na reflexão filosófica e nas demais áreas do conhecimento humano. Aos poucos vai se desenvolvendo a ideia do ser humano como senhor e possuidor da natureza e, desse modo, o centro da política, da ciência, da arte e da moral. Nessa perspectiva

se encontra a grandeza do ser humano, tornando-o uma espécie de ser absoluto, o legislador sobre todas as coisas. O antropocentrismo contribuiu para que a ética tivesse o seu centro e fundamento no próprio ser humano.

Mais tarde, os pressupostos e a integralidade presentes no conceito *ethos* referentes ao ser humano, ao planeta Terra e à situação político-social aliada à noção de cuidado, preservação e bem-estar vão se enfraquecendo em prol dos interesses tão somente econômicos, conforme delineados na globalização.

Com a nova concepção central do ser humano, surge o processo de pluralização e particularização do entendimento sobre o que é bom. Em termos práticos, ocorrem vários conflitos de concepções acerca do ser humano e do mundo. A ética moderna, já no seu início, passa a enfrentar problemas até então desconhecidos, os quais exigirão reformulações radicais das teorias éticas e a criação de diversos sistemas ético-filosóficos, como afirma Mora (1998, p. 248):

Por outro lado, os novos problemas apresentados ao indivíduo e à sociedade a partir, em especial, do século XVII, as mudanças de normas nas relações entre as pessoas e entre as nações, conduziram a reformulações radicais das teorias éticas. Daí surgiram diversos sistemas que, embora apoiando-se em noções tradicionais, aspiravam a mudar as bases da reflexão ético-filosófica.

Uma dessas reformulações foi a ética kantiana, a qual dedicaremos atenção especial pelo fato de ela se tornar referencial da ética moderna e ser analisada, comentada e criticada por pensadores que contribuem com a perspectiva da *ética planetária*.

O pensamento ético kantiano foi significativo para o desenvolvimento de uma ética associada aos principais conceitos vigentes da modernidade, ou seja, uma ética caracterizada pela racionalidade, autonomia e emancipação do ser humano. Ele foi pensador marcante e notório no que diz respeito à análise desse assunto, indo além da ética clássica e moderna até então. O seu pensamento ético dará legitimação própria ao ser humano e irá influenciar demasiadamente as futuras reflexões, como reconhece Mora (1998, p. 249):

A ética sofreu uma mudança radical com a filosofia de Kant. [...] Kant repeliu toda a ética dos bens e procurou, em seu lugar, fundamentar uma ética formal, autônoma e, em certa medida, impregnada de rigorismo. A meditação de Kant a esse respeito exerceu grande influência sobre muitas teorias posteriores da ética.

Relacionado à ética, o pensamento filosófico de Kant tem como propósito mostrar que a grandeza do ser humano encontra-se em sua capacidade de autodeterminar-se a partir da liberdade. O desenvolvimento dessa capacidade faz com que o ser humano se coloque na perspectiva de sua própria emancipação. Porém, tal emancipação só é possível mediante a busca de esclarecimento, o que equivale à saída do estado de menoridade. As definições de esclarecimento e de menoridade são dadas da seguinte forma por Kant (1985, p. 100):

Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado de sua menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Aufklärung)

Kant foi um pensador que se dedicou consideravelmente à fundamentação e busca da emancipação do ser humano. Essa dimensão do esclarecimento também estará presente em sua reflexão sobre a ética. Nesse sentido é que a emancipação humana encontra-se relacionada à autonomia e à razão. Referente à razão, o objetivo de Kant era estabelecer uma ética racional, ou seja, uma ética que pudesse efetivamente ser implementada e justificada pela razão. No que diz respeito à autonomia, a ética deve se desenvolver mediante rejeição de qualquer condição ou elemento heterônomo que condiciona o pensamento e o agir humano.

Para que o ser humano desenvolva sua emancipação, isto é, sua capacidade de autodeterminar-se a partir da liberdade, além da autonomia e da razão, Kant compreende que é necessário também apontar o princípio de fundamentação que valida as normas das nossas ações, pois o ser humano não pode simplesmente ficar no nível de pura obediência às normas. Ele faz, então, distinção entre normas e princípios e compreende que a tarefa específica da ética é o estabelecimento de princípios. Isso gera a busca pelo princípio-fundante do agir ético no qual se decide o caráter normativo das ações. A finalidade da ética, em todo esse quadro, é levar o ser humano a dar razões das motivações de seu agir e não simplesmente à obediência de normas.

Para Kant, a determinação de uma lei ou norma não deve vir de fora ou ser imposta ao ser humano, como se caracterizou a ética até então: no período clássico,

por meio da concepção do mundo como ordem; no período medieval, por conceber a ordem como dada e determinada por Deus; e pelos filósofos franceses, nos séculos XVII e XVIII, pautada nas evidências empíricas do mundo sensível e natural. É nesse sentido que Kant supera a tradição clássica e moderna da ética.

Kant rejeitou todo aspecto heterônomo e admitiu que o ser humano é um ser livre enquanto ser moral. Cada pessoa, devido à sua consciência moral, é capaz de formular e julgar por si só a sua própria lei. Somente na razão autônoma é que se efetiva a liberdade e a ação livre de cada pessoa. Ao comentar o pensamento kantiano sobre tal assunto, Oliveira (1993, p. 135) destaca que: “[...] livre, portanto, é a ação em que o homem determina-se a si mesmo, em vez de ser determinado por outros poderes”. Desse modo, Kant considera o ser humano livre para assumir sua autonomia e usar a razão para o agir ético.

Com esses pressupostos é que adentramos no tema da moralidade e na questão da *boa vontade* em Kant, fundamentais para a compreensão e desenvolvimento do seu pensamento ético. Sobre o significado da moralidade em Kant, temos o seguinte comentário de Oliveira (1993, p. 27):

A moralidade significa para ele precisamente a emancipação do homem para sua humanidade, pois consiste negativamente na liberação de toda heteronomia e, portanto, na autodeterminação da vontade. A vontade pura é a lei de si mesma. (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

A autodeterminação da vontade acentua que o princípio de validade das normas que define nossas ações é determinado pelo fundamento da bondade. Surge então a questão sobre em que consiste o *bom* ou então a *boa ação*. Para Kant, a *boa ação* não tem valor em si mesma, mas é dependente na vontade que a determinou. Nesse sentido, a vontade é fundamento da bondade e juíza da ação, pois passa a ser determinante para o desencadeamento da ação moral.

No entanto, para Kant, nada no mundo pode ser considerado bom em si mesmo, a não ser a *boa vontade*, a qual é a condição indispensável para sermos felizes. A *boa vontade* não é determinada pelas qualidades do temperamento e nem para o proveito de qualquer inclinação ou finalidade, mas está num grau muito mais elevado que esses, ou seja, em si mesma, como afirma Kant (s/d, p. 23):

A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente

pelo querer, isto é em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações.

A *boa vontade*, determinada pelo querer ou em si mesma, não seguindo qualquer inclinação ou interesse, depende exclusivamente da razão, a qual guiará em segurança essa vontade. A razão exerce uma função importante sobre a *boa vontade*, a qual é destacada por Kant (s/d, 25) do seguinte modo:

[...] a razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade*, não só *boa* quiçá como *meio* para outra intenção, mas uma *vontade boa em si mesma*, para o que a razão era absolutamente necessária, uma vez que a natureza de resto agiu em tudo com acerto na repartição das faculdades e talentos. (grifo do autor)

Kant reconhece que essa vontade não é o único bem, mas é o bem supremo e a aspiração para a felicidade. Sendo assim, a reflexão ética tem como ponto de partida o conceito de *boa vontade*, o qual se encontra condicionado pela vontade de atingir o bem, assim como fundamentado pela razão. Portanto, a *boa vontade* não tem como propósito atingir a felicidade por meio dos prazeres, pois esses são dados pelos instintos humanos.

A *boa vontade*, por ser o bem supremo do agir ético, tem implicações no dever. O desenvolvimento dessa *boa vontade* e sua coerência com os critérios postos até aqui necessariamente encontram-se relacionadas ao dever. O próprio Kant (s/d, p. 26) reconhece isso ao afirmar:

Para desenvolver, porém, o conceito de uma boa vontade altamente estimável em si mesma e sem qualquer intenção ulterior [...] vamos encarar o conceito do **Dever** que contém em si o de boa vontade, posto que sob certas limitações e obstáculos subjectivos, limitações e obstáculos esses que, muito longe de ocultarem e tornarem irreconhecível a boa vontade, a fazem antes ressaltar por contraste e brilhar com luz mais clara.

Portanto, a *boa vontade* é aquela que age por puro respeito ao dever. No pensamento kantiano, não há outras razões para o agir ético a não ser o cumprimento do dever ou a sujeição à lei ou ao princípio moral. Kant foi enfático no objetivo de desenvolver nas pessoas a noção de dever no âmbito da ética ou do agir moral. Por causa disso, o seu pensamento é reconhecido e denominado muitas

vezes como *ética do dever*.

O ser humano deve se reconhecer e se sentir responsável pelos próprios atos, assim como ter consciência de seu dever no agir moralmente. A autonomia humana, para Kant, recai no agir por puro respeito ao dever, pois desse modo é que cada ser humano se torna legislador de si mesmo e se faz livre. É a partir dessa perspectiva que Kant passa a falar sobre o autêntico valor moral de uma ação, o qual depende tão somente do dever e, como já foi dito, não de qualquer inclinação imediata ou interesseira.

Ao se utilizar de um exemplo para tratar do autêntico valor moral, Kant parte do dever de todo ser humano em ser caritativo. A seguir, ele assinala que se a motivação desse sentimento e ação é a disposição compassiva ou então o amor pelas honras e louvores, então não haverá nenhum valor moral, já que falta o conteúdo moral, ou seja, fazer o bem por dever. Nesse caso, o autêntico valor moral da motivação de um ser humano se encontra quando a caridade é praticada diante do desgosto pessoal e do não incômodo da desgraça alheia devido a sua própria, ou seja, por puro dever.

Com isso, é estabelecida a primeira proposição que autentica o valor moral de uma ação. Considerando o exemplo acima, Kant (s/d, p. 28) afirma: “[...] se agora, que nenhuma inclinação o estimula já, ele se arrancasse a esta mortal insensibilidade e praticasse a acção sem qualquer inclinação, simplesmente por dever, só então é que ele teria o seu autêntico valor moral”. Além da não inclinação para autenticar o valor moral, Kant (s/d, p. 30-31) acrescenta mais duas proposições:

A segunda proposição é: - Uma acção praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina. [...] A terceira proposição, consequência das duas anteriores, formula-la-ia eu assim: - *Dever é a necessidade de uma acção por respeito à lei.* (grifo do autor)

Portanto, a ação moral que deve ser realizada por dever implica o respeito a uma lei moral, a qual segue uma máxima. Essa lei moral é inerente ao ser humano e nenhuma causa a deve motivar, pois isso contradiria as três proposições do valor moral autêntico. Sendo assim, a boa vontade motiva a ação por puro respeito ao dever, ou seja, sem nenhuma outra razão a não ser o cumprimento do dever ou a sujeição à lei moral.

Ainda sobre respeito ao dever, em Kant, este significa “a consciência de

submissão de minha vontade a uma lei, sem mediações de outras influências em meu ser” (Kant apud OLIVEIRA, 1993, p. 152). Esse respeito é, então, consciência da determinação da vontade pela lei ou consciência de subordinação à lei. Isso faz que cada ser humano tenha ações em contrariedade com seus interesses egoístas.

Respeito é diferente de inclinação, pois a inclinação tem como base um efeito e não a atividade de uma vontade e, por sua vez, respeito está relacionado a princípio. Assim, não é correto ter respeito por qualquer inclinação. Para Kant (s/d, p. 31):

Só pode ser objecto de respeito e portanto mandamento aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer a simples lei por si mesma.

Nessa perspectiva, o que resta à determinação da vontade é somente a lei e o puro respeito por essa lei prática. Como se percebe, o mandamento ou a lei que determina a vontade para o bem excelente, ao qual se chama moral, é incondicionado e absoluto. Por ser incondicional e absoluto, a exigência da universalidade permeia o que a *boa vontade* ordena, pois essa exigência se torna válida para todos os seres humanos em todo tempo e circunstâncias. Aqui se concentra um dos principais objetivos da reflexão ética em Kant, a qual é destacada da seguinte forma por Oliveira (1993, p. 132). ao comentar a noção de filosofia prática: “[...] tematizar o princípio de fundamentação das normas, que constitui o homem como ser ético. Sua função é estabelecer uma ‘medida suprema’, a partir da qual se possa decidir a moralidade das normas”.

Uma lei ou norma terá validade universal quando for passível de reconhecimento por todo e qualquer ser racional em todos os tempos. Essa ênfase rompe com qualquer espécie de particularização e arbitrariedade no estabelecimento de tal princípio, pois a lei da própria liberdade considera a reciprocidade de ações uns para com os outros, como afirma Oliveira (1993, p. 140):

Ao agir, o homem, enquanto ser racional, leva em conta a humanidade como tal, em si e nos outros, ou seja, a moralidade de sua ação implica responsabilidade para com seu ser e o dos outros, pois tenho sempre de escolher uma máxima que ao mesmo tempo valha como lei para todos. A liberdade, enquanto critério de moralidade, é a fonte de uma legislação que me abre, em princípio, à comunidade de todos os homens.

É nessa perspectiva que Kant caracteriza a fundamentação do ser ético de modo universal, ou seja, determina o princípio das normas cuja validade serve para todas as pessoas em todos os lugares. A concepção de que a legitimação de uma norma depende de sua capacidade de universalização é uma ênfase fundamental no pensamento ético kantiano. O próprio Kant (s/d, p. 33) reconhece essa exigência ao afirmar:

Uma vez que despojei a vontade de todos os estímulos que lhe poderiam advir da obediência a qualquer lei, nada mais resta do que a conformidade a uma lei universal das acções em geral que possa servir de único princípio à vontade, isto é: devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal*. (grifo do autor)

Essa lei universal, mandamento ou princípio que serve de fundamentação para validar as normas das nossas ações foi chamado de imperativo categórico. O modo como Kant (s/d, p. 52) explica tal princípio é:

Há por fim um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Esse imperativo é **categórico**. Não se relaciona com a matéria da acção e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na acção reside na disposição (Gesinnung), seja qual for o resultado. Esse imperativo pode-se chamar o imperativo **da moralidade**. (negrito do autor)

Esse imperativo universal do dever também pode ser expresso da seguinte forma, conforme a indicação de Kant (s/d, p. 59): “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*” (grifo do autor). Outra formulação desse princípio, apresentada por Kant (s/d, p. 59), é: “*Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em **lei universal da natureza***” (grifo e negrito do autor).

O imperativo categórico é um dos conceitos centrais da ética kantiana, já que, como foi dito, não é tarefa da ética estabelecer normas para a ação, mas sim apontar o princípio de validade dessas normas. Diante desse imperativo surge a consciência do dever e do respeito, tanto para consigo próprio como para com os outros. O ser humano deve se reconhecer e se sentir responsável pelos seus atos, assim como ter consciência de seu dever no agir moralmente. É nesse sentido que, para Kant, a autonomia humana recai no agir por puro respeito ao dever, pois, desse

modo, cada ser humano se torna legislador de si mesmo e se faz livre.

Uma importante consideração é feita por Kant sobre o princípio de justificação das normas. Ele reconhece que esse princípio não pode ser deduzido apenas da razão teórica, pois isso levaria ao fracasso e negaria o pressuposto fundamental da experiência ética. Nesse campo (o da ética), o uso da razão aponta para a esfera prática e, desse modo, o referido princípio de justificação encontra-se no nível da práxis, cuja natureza é diferente da teoria. Portanto, em se tratando de ética, a razão se prova na ação como prática. Não sendo a razão tal princípio, Kant aponta para a liberdade, como vemos novamente nas palavras de Oliveira (1993, p. 144), sendo este o cerne da moral kantiana:

Assim, a liberdade é a condição de possibilidade do agir ético. Nesse caso, o processo de fundamentação consiste em mostrar que a razão prática existe: a crítica, ponto de partida da atividade do filósofo, radica, no âmbito da práxis, na consciência da realidade da razão prática, que é ao mesmo tempo consciência de nossa própria liberdade como seres racionais. Isso significa que a nova ética vai concentrar-se, em última análise, na demonstração da realidade da liberdade como condição de possibilidade da razão prática. É esse fato da razão o cerne de toda a moral de Kant, pois é justamente a partir daqui que o homem vai revelar-se como realidade diferente de todas as outras: a moralidade então emerge como autonomia em que o homem se dá a lei a si mesmo, a qual, restringindo e transcendendo sua natureza de “ser de necessidades”, possibilita a liberdade, ou seja, revela-o como “ser de razão”, e o constitui, enquanto sujeito moral, como “fim em si mesmo”.

Desse modo, a fundamentação da ética kantiana é a razão prática e a liberdade. Além disso, o princípio capaz de validar as normas de nossas ações ou que legitima sentenças normativas, tendo como exigência a medida suprema, é o da universalidade.

Outra contribuição significativa do pensamento kantiano ao mundo moderno, a partir dos pressupostos éticos destacados até aqui, é a concepção da existência e das ações de todo ser humano, tanto em relação a si como em relação aos outros, como fim em si mesmo e não como meio. Nas palavras do próprio Kant (s/d, p. 68):

O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, *existe* como fim em si mesmo, *não só como meio* para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado *simultaneamente como fim*. (grifo do autor)

Desse modo, os seres humanos se diferem de coisas. As coisas são seres irracionais e sua existência depende da própria natureza, tendo valor relativo como meios. Os seres humanos, por terem a natureza distinta das coisas e serem racionais, devem ser concebidos como fins em si mesmos, ou seja, algo que não deve ser tratado e empregado como simples meio, tornando-se objeto. Essa concepção se torna um princípio objetivo da vontade, segundo Kant (s/d, p.69):

Se, pois, deve haver um princípio prático supremo e um imperativo categórico no que respeito à vontade humana, então tem de ser tal que, na representação daquilo que é necessariamente um fim para toda a gente, porque é *fim em si mesmo*, faça um princípio *objetivo* da vontade, que possa por conseguinte servir de lei prática universal. O fundamento desse é: *A natureza racional existe com fim em si.* (grifo do autor)

Ao apontar como o ser humano deve representar sua própria existência assim como a dos outros, a partir do mesmo princípio racional válidos para todos, Kant (s/d, p. 69) apresenta a definição do princípio prático supremo do qual deve derivar todas as leis da vontade. Sobre esse princípio prático supremo afirma: “O imperativo prático será pois o seguinte: *Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio*” (grifo do autor).

A partir da concepção da universalidade desse princípio prático da vontade e da concepção de todo ser humano como fim em si mesmo é que surge, em Kant, outro elemento que se torna “[...] condição suprema da concordância desta vontade com a razão prática universal, quer dizer a idéia da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal” (KANT, s/d, p. 69).

Para finalizar a análise do pensamento ético kantiano, a determinação de uma lei ou norma ética deve ser justificada pela própria razão humana e deve ser exercida de forma autônoma pelo ser humano. Assim, a emancipação do ser humano consiste na afirmação de que tanto o conhecimento quanto à moral devem ser determinados pela sua própria consciência racional e mediante a liberdade.

A partir da constatação do imperativo categórico e do uso próprio da razão e da liberdade para o agir ético é que a ação humana não pode ser determinada, mas sim motivada. Portanto, a motivação determina a qualidade do agir moral, assim como as razões da autodeterminação.

A tendência antropocêntrica, iniciada no século XVI, atinge seu ponto

máximo na perspectiva ética kantiana. Agora, o ser humano se torna alguém livre, autônomo e com condições de ser ativo, produtor e criador, sem ficar sujeito a qualquer lei heterônoma. Pensa-se a ética a partir do próprio ser humano, das motivações e do dever de seu agir.

A ética em Kant será alvo de inúmeras críticas, tanto no século XIX como no século XX. Um dos aspectos importantes dessas críticas, além da questão ética, é como o ser humano deve ser compreendido e considerado em relação à história, à vida política, social e existencial. A importância delas também se dá por causa do auxílio que prestarão para a construção do conceito, significado e conteúdo da *ética planetária*.

Com a breve análise feita sobre a ética na modernidade, sobretudo à ética kantiana, percebemos que esse tema desencadeou intensos e ricos debates, assim como sugestões sobre a concepção e a ação humana em várias dimensões da vida. Percebemos também que a ética foi um dos elementos que correspondia com a busca pela emancipação do ser humano e, nesse ideal, tornou-se marcada pelo racionalismo, autonomia, universalismo e antropocentrismo, ou seja, uma ética voltada e concebida a partir do ser humano e seus interesses sobre o dever de agir moralmente para o bem viver.

3.2 Referenciais para a *ética planetária*: responsabilidade e futuro

Desde o início do século XX até o momento presente, as perspectivas sobre a ética vão apontar outras exigências e preocupações em relação aos princípios da ética moderna, sobretudo ao pensamento ético kantiano. Não é possível tratar aqui do variado e complexo panorama da ética em todo esse período, nem das principais correntes que perfazem o cenário atual, ou seja, a ética relativista, teleológica, utilitarista, existencialista, da alteridade e do discurso, dentre outras. O objetivo é lidar especificamente com a definição, fundamentação e conteúdo da *ética planetária*. Antes disso, porém, é necessário apresentar, de forma geral, alguns referenciais que se tornam importantes para a compreensão e emergência de uma *ética planetária*, as quais também apontam certos limites da ética kantiana. Esses referenciais consideram os acontecimentos do século passado, assim como a

rejeição de alguns parâmetros modernos para concepção do ser humano e da ética.

Algumas correntes da ética na atualidade rejeitam o caráter antropocêntrico, racionalista, universalista e autônomo, tais como delineados na ética moderna. O agir humano deve ter outros fundamentos e parâmetros, os quais levem em consideração outros fatores além da ética centrada no indivíduo e nas suas ações com o outro. Enfim, a ética deve assumir novas perspectivas. Dois autores que caminham nesse sentido são: Max Weber com os conceitos *ética da convicção* e *ética da responsabilidade* e Hans Jonas com o de *ética da responsabilidade*.

No início do século XX, Max Weber, um dos principais pensadores no campo das ciências sociais, demonstra profundo conhecimento da ética kantiana ao ponto de concordar com dois pontos centrais: a necessidade de criar nas pessoas a noção de *dever* e a não dependência da moral em relação à religião, ou seja, a autonomia da moral. A finalidade dessas perspectivas, segundo Weber, era desenvolver uma consciência moral altamente aguçada.

Apesar da concordância nesses dois pontos, Weber faz uma crítica ao pensamento de Kant. Essa crítica consiste no desenvolvimento da racionalidade moral para um ser humano universal, ou seja, para um ser humano não situado. Kant pensa e constrói sua ética sem levar em consideração que o ser humano é alguém situado em seu tempo, assim como pertencente a uma nação. O ser humano sempre é alguém que se encontra condicionado por seu tempo e pelas particularidades de seu momento histórico, e isso pode levá-lo a agir eticamente de forma que contrarie o imperativo categórico. Weber usa o exemplo em que o ser humano é convocado para participar de uma guerra a fim de defender seu país, sendo que, por um lado, matar outro ser humano não corresponde às exigências de tal imperativo e, por outro lado, negar-se a defender os interesses de seu país pode significar antipatriotismo.

Para o desenvolvimento da crítica referente à concepção do ser humano universal não situado e sustentar a moral dissociada da religião, Weber desenvolve os conceitos *ética da convicção* e *ética da responsabilidade* em diálogo com o imperativo categórico. Para exemplificar essa relação, Paim (1994, p. 135-136) destaca a seguinte indagação feita por Weber:

Seu posicionamento no que se refere ao imperativo categórico dá-se no momento em que confronta o que irá denominar “ética de convicção” com o que chamou de “ética da responsabilidade”,

confronto a que voltaria num outro ensaio, quando estuda a vocação do político. Pergunta Weber: a convicção é suficiente para justificar determinado comportamento [...] ou deve-se levar em consideração as responsabilidades pelas conseqüências previsíveis?

Para Weber, *ética da convicção* é aquela que se baseia em valores e normas já estabelecidas. É a ética convencional, disciplinada, formal e incondicional. É a ética do dever absoluto. Tanto o comportamento de Sócrates em tomar cicuta diante de sua condenação à morte como os preceitos morais religiosos são exemplos precisos da *ética da convicção*. Portanto, esta é uma ética fundada apenas na dimensão valorativa dos objetivos, na pureza das intenções, ou seja, é a-histórica e a-cósmica, baseada em crenças, tendo o teor profundo de uma convicção.

Por sua vez, *ética da responsabilidade* é aquela em que o ser humano se torna responsável pelas suas ações. Envolve a liberdade e a racionalização de suas decisões. É avaliativa, reflexiva, autônoma e busca responder aos desafios presentes com a virtude da integridade. Essa ética aponta para o realismo e para a coerência das escolhas morais. Nas palavras de Raia (2010):

A ética da responsabilidade se baseia no princípio de que somos responsáveis por aquilo que fazemos. Preconiza que, ao agir, o homem deve avaliar os efeitos de suas ações enfocando os resultados que determinará em si mesmo e na coletividade. Não é dogmática. Com ela é possível adotar um maior leque de escolhas. Permite incluir na sua formulação um caráter subjetivo e dinâmico no tempo. Permite análises de risco, mapeia circunstâncias, estimula reflexão sobre fatos, medindo as conseqüências das decisões adotadas. É uma ética de dúvidas. Estimula o discernimento individual e coletivo. A ética da responsabilidade é a ética da razão.

Em seu momento histórico, Weber acentua e valoriza a *ética da responsabilidade* pelo fato da compatibilidade com a atividade política. Nesse sentido, ao retomar a concepção de ser humano situado, conforme a crítica de Weber feita a Kant, e ressaltar a eficácia prática da *ética da responsabilidade* independente de questões religiosas, Paim (1994, p. 137) destaca:

Contudo, a pessoa humana encarada por Kant equivale ao homem universal no grau máximo de abstração, quando a pretensão da ética da responsabilidade consiste em formular princípios de moral individual que tenha eficácia prática, independentemente da adesão do indivíduo a essa ou àquela religião, ou mesmo em face de sua irreligiosidade.

Essa concepção de ser situado historicamente é um dos elementos que contribuirá significativamente para o aparecimento da noção da *ética planetária*, principalmente se considerarmos a situação mundial de crise, refletidas na desigualdade, marginalização, violência, desumanidade e condições do meio ambiente cada vez mais alarmante e abrangente, crise essa que ameaça a vida com dignidade no âmbito planetário. A ênfase na responsabilidade do agir humano também será fundamental para a *ética planetária*, assim como para algumas correntes da ética contemporânea, por exemplo, o pensamento desenvolvido por Hans Jonas.

No que diz respeito a uma *ética da responsabilidade*, Jonas foi além de Weber em termos de abrangência e amplitude. Um dos fatores que o favoreceu foi o campo de atuação de ambos, ou seja, Weber voltou-se mais para a responsabilidade no aspecto social e político, enquanto Jonas para o aspecto da civilização tecnológica e suas consequências para a vida planetária. Além desse fator, precisamos considerar também o momento histórico vivido por ambos. Weber viveu nas duas primeiras décadas do século XX (1864-1920) enquanto que Jonas viveu praticamente todo o século (1903-1993). Jonas teve todo o panorama recente das grandes catástrofes e tragédias que ocorreram pela ação humana no mundo e na natureza, as quais tornaram os problemas planetários mais nítidos e ameaçadores, sendo emergente o alerta para a responsabilidade humana de forma mais abrangente.

O pensamento ético de Jonas tem como uma de suas preocupações centrais a continuidade da vida humana no futuro. Essa preocupação não se limita apenas à sobrevivência do ser humano, mas também à qualidade de vida dessa sobrevivência. Sobreviver e ter qualidade de vida são duas instâncias diferentes para esse autor. No prefácio de sua obra *O princípio responsabilidade – ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* já se percebe a importância que ele dá à ética diante dessa preocupação ao relacionar o destino do ser humano, a integridade da essência humana e a necessidade de uma ética do respeito. Nesse sentido, Jonas (2006, p. 21) afirma:

Como se trata não apenas do destino do homem, mas também da imagem do homem, não apenas de sobrevivência física, mas também da integridade de sua essência, a ética que deve preservar ambas precisa ir além da sagacidade e tornar-se uma ética do respeito.

A importância da imagem e da integridade da essência humana fez com que Jonas se tornasse um crítico do desenvolvimento científico e tecnológico devido ao seu poder destrutivo e ameaçador para continuidade da vida humana na Terra. Além de promover a distância do ser humano em relação à natureza, à ciência e à tecnologia oferecem poderes perigosos jamais vistos na história da humanidade.

Consciente do contínuo progresso do empreendimento tecnológico que visa à realização do destino humano por meio do domínio total das coisas e sobre o próprio ser humano, Jonas (2006, p. 43) justifica o significado ético da tecnologia da seguinte forma: “a tecnologia assume um significado ético por causa do lugar central que ela agora ocupa subjetivamente nos fins da vida humana”.

Contemporâneo da Segunda Guerra Mundial, as bombas lançadas em Hiroshima e Nagasaki são tomadas como marcas iniciais do abuso humano sobre a natureza e do poder destrutivo da própria humanidade. A manipulação genética será outro elemento citado por Jonas referente à ação humana capaz de introduzir alterações duradouras de consequências imprevisíveis. Esses dois assuntos serão aprofundados por diversos outros autores que, considerando suas especificidades, compartilham a mesma preocupação de Jonas. Dois desses autores são Van Rensselaer Potter com o conceito de *bioética* e Jacques Derrida com o conceito de *hospitalidade incondicional*, os quais serão utilizados mais adiante por contribuírem com algumas perspectivas relacionadas à ética, ao relacionamento humano e à concepção de futuro.

É diante desse contexto tecnológico e da preocupação com o futuro que Jonas entende a responsabilidade como o centro da ética contemporânea. Para ele, a ética tem a ver com a natureza do agir humano, não mais como sujeito isolado, e com a projeção causal na direção do futuro, motivo pelo qual constrói toda sua argumentação em torno da *ética da responsabilidade*. Essa ética se torna o núcleo da obra citada acima, como o próprio Jonas (2006, p. 22) afirma:

Sob o signo da tecnologia, no entanto, a ética tem a ver com ações (não mais de sujeitos isolados) que tem uma projeção causal sem precedentes na direção do futuro, acompanhadas por uma consciência prévia que, mesmo incompleta, vai muito além daquela outrora existente. Ajunte-se a isso a magnitude bruta dos impactos de longo prazo e também, com freqüência, a sua irreversibilidade. Tudo isso desloca a responsabilidade para o centro da ética, considerando-se aí os horizontes espaço-temporais que correspondam àqueles atos. Consoante isso, a teoria da

responsabilidade, até hoje ausente, representa o núcleo da obra.

Para o desenvolvimento da ética da responsabilidade, Jonas reconhecerá a insuficiência da ética tradicional e moderna diante dos desafios do contexto tecnológico. Tanto a ética tradicional como a moderna tornaram-se inadequadas para corresponder com a situação e os desafios do século XX. As três principais concepções que justificam tal julgamento são: o imediatismo, o antropocentrismo e a não consideração da natureza e condições futuras de vida humana.

O imediatismo da ética tradicional e moderna faz que o ser humano, em seu agir ético, se preocupe apenas com o presente, com o círculo imediato da ação, sem um planejamento a longo prazo, como evidencia Jonas (2006, p. 35-36):

O bem e o mal, com o qual o agir tinha de se preocupar, evidenciavam-se na ação, seja na própria práxis ou em seu alcance imediato, e não requeriam um planejamento de longo prazo. [...] O comportamento correto possuía seus critérios imediatos e sua consecução quase imediata. O longo trajeto das conseqüências ficava ao critério do acaso, do destino ou da providência. Por conseguinte, a ética tinha a ver com o aqui e agora, como as ocasiões se apresentavam aos homens, com as situações recorrentes e típicas da vida privada e pública. [...] Todos os mandamentos e máximas da ética tradicional, fossem quais fossem suas diferenças de conteúdo, demonstram esse confinamento ao círculo imediato da ação.

Com o imediatismo da ação ética, Jonas compreende que, tanto de um lado como de outro, a ética tradicional esbarra no idealismo irreal ou no limitado materialismo. Outra característica da ética tradicional e moderna, que justifica sua inadequação para o presente, é sua vertente antropocêntrica. Jonas (2006, p. 35) faz o seguinte comentário sobre esse assunto: “A significação ética dizia respeito ao relacionamento direto do homem com homem, inclusive o de cada homem consigo mesmo; toda ética tradicional é antropocêntrica”.

Para Jonas, o antropocentrismo e a preocupação apenas com o presente não correspondem eficazmente para superação dos dramas do atual momento histórico. As ações proporcionadas pela técnica moderna são de tal grandeza que a ética desenvolvida no passado não é suficiente para a atual realidade. A reflexão ética na atualidade deve considerar a natureza e as condições futuras de vida humana. Sobre o antropocentrismo e o imediatismo das éticas tradicionais diante da preocupação com a natureza e com o futuro, Zancanaro (2007, p. 128) oferece significativa justificativa ao afirmar:

O antropocentrismo das éticas tradicionais revela marcas próprias. A expressão estava no caráter da ação que na ética tradicional tinha como objetivo as relações de proximidade, dos amigos, dos vizinhos e da polis. Os negócios e as relações comerciais eram realizados nesse âmbito. Jamais houve uma preocupação com o futuro longínquo da ação, das possíveis conseqüências ou dos seus efeitos, por motivos simples: o homem não detinha poder suficiente para influenciar ou modificar a natureza [...]. Enfim, a natureza não estava incluída no rol dos objetos dignos de cuidado [...]. Nesse caso, a natureza na visão antropocêntrica, jamais se constituiu objeto de preocupação ética.

Em vez do antropocentrismo moderno, a ética atual se volta para uma perspectiva antropocósmica, ou seja, uma ética que considere a preservação, o cuidado e o respeito para com toda a forma de vida do planeta Terra, tanto em relação ao ser humano como ao meio ambiente e cósmico. Nesse sentido, o racionalismo científico herdado de Bacon, Galileu e Descartes, no qual o ser humano pode tudo e por isso deve impor-se ao mundo e dominá-lo, torna-se rejeitável também. Esse racionalismo legitima o dualismo entre corpo e mente, ser humano e natureza e, na opinião jonasiana, precisa ser superado.

Ao tratar do programa baconiano, Jonas enfatiza o saber voltado para a dominação da natureza a fim de utilizá-la da melhor forma possível para o benefício do ser humano. Esse poder se tornou autônomo e se transformou em ameaça para a vida futura na Terra. Jonas (2006, p. 236) faz a seguinte leitura desse programa:

A fórmula baconiana afirma que saber é poder. Mas é o próprio programa baconiano que, no ápice do triunfo, revela-se insuficiente, com a sua contradição intrínseca, ou seja, o descontrole sobre si mesmo, mostrando-se incapaz de proteger o homem de si mesmo, e a natureza, do homem. Ambos necessitam de proteção por causa da magnitude do poder que atingiu ao se buscar o progresso técnico, cujo crescente poder engendra a crescente necessidade de seu uso e, portanto, conduz à surpreendente impotência na capacidade de pôr um freio ao progresso contínuo, cujo caráter destrutivo, cada vez mais evidente, ameaça o homem e sua obra.

O meio ambiente se tornou um dos principais elementos a ser considerado na ética atual. A vulnerabilidade da natureza diante da intervenção tecnológica e dos danos já produzidos jamais tinha sido tão fortemente pressentida pelo ser humano, o que justifica sua ausência na reflexão ética do passado.

Sob o impacto da vulnerabilidade e da irreversibilidade das conseqüências naturais é que surgiu a ecologia como ciência do meio ambiente, a qual nos alerta

para mudanças na representação que o ser humano tem de si mesmo em relação ao complexo sistema ambiental e cósmico. Esse deve ser o novo elemento na perspectiva ética, conforme destaca Jonas (2006, p. 39): “A natureza como uma responsabilidade humana é seguramente um *novum* sobre o qual uma nova teoria ética deve ser pensada” (grifo do autor).

Da mesma forma que ocorre com o meio ambiente em relação à reflexão ética do passado, há também a ausência da preocupação com o futuro. Este não era motivo de preocupação por causa da estabilidade da ordem natural e do seu condicionamento ao destino, motivo pelo qual a responsabilidade não se encontrava no centro das preocupações éticas. Considerando a responsabilidade como função do poder e do saber, Jonas (2006, p. 209) justifica tal ausência do seguinte modo:

A responsabilidade, como vimos, é uma função do poder e do saber, e a relação entre ambas as faculdades não é simples. No passado, contudo, ambas eram tão restritas que o futuro podia ser abandonado ao destino e à estabilidade da ordem natural, concentrando-se toda a atenção com relação ao agir aqui e agora. Mas o agir correto é bem mais garantido pelo ser correto, e por isso a ética lidou, sobretudo, com a “virtude”, que representa o melhor ser possível dos homens, pouco se preocupando com a atuação a longo prazo.

Portanto, em Jonas, a ética da responsabilidade rejeita o antropocentrismo e imediatismo da ação humana e inclui a preocupação com o meio ambiente com vistas ao futuro da sobrevivência humana. Essas exigências ocorrem mediante os riscos e perigos do contexto tecnológico e da condição global e futura da vida na Terra. Nesses apontamentos se encontram os limites da ética antiga e moderna, segundo esse autor (2006, p. 41):

Nenhuma ética anterior vira-se obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie. O fato de que hoje eles estejam em jogo exige, numa palavra, uma nova concepção de direitos e deveres, para a qual nenhuma ética e metafísica antiga pode sequer oferecer os princípios, quanto mais uma doutrina acabada.

A crítica e inadequação para atualidade que Jonas aponta em relação à ética tradicional recaem, de forma específica, sobre a ética kantiana, a qual acentua o antropocentrismo e valoriza o imediatismo por meio do imperativo do agir individual, isto é, o dever da consciência cuja ação possa ser universalizada. Uma das primeiras objeções que esse autor levanta à ética kantiana é sobre o *que tu possas*

do imperativo categórico. Para ele, trata-se de um imperativo lógico, o qual satisfaz apenas os critérios da razão, ou seja, não se trata de um imperativo moral. Sobre esse assunto, Jonas (2006, p. 47) aponta:

Aqui, o “que tu possas” invocado é aquele da razão e de sua concordância consigo mesma: a partir da suposição da existência de uma sociedade de atores humanos (seres racionais em ação), a ação deve existir de modo que possa ser concebida, sem contradição, como exercício geral da comunidade. Chame-se atenção aqui para o fato de que a reflexão básica da moral não é propriamente moral, mas lógica: o “poder” ou “não poder” querer expressa autocompatibilidade ou incompatibilidade, e não aprovação moral ou desaprovação.

Para Jonas, a ética deve ir além do individual e racional e se estender ao todo da vida e do mundo. Em outras palavras, o imperativo da ação deve ser moral e não lógico e, nesse sentido, deve incluir a preocupação com o futuro, com o bem-estar e com a integridade do ser humano. É a partir dessas constatações que, diante do imperativo categórico kantiano, Jonas (2006, p.47-48) postula novos imperativos compatíveis ao atual momento tecnológico:

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 a 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 a que os efeitos de 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 uso novamente positivo: “Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer”.

O imperativo jonasiano é marcado, sobretudo, pelo critério da possibilidade de vida futura. É o *sim* à vida. Não se trata de um imperativo categórico hipotético, mas sim de um imperativo baseado na existência concreta e nas condições de vida futura, a partir, é claro, das condições do presente.

A mudança que deve ocorrer no critério fundamental do imperativo jonasiano em relação ao kantiano é a consideração dos efeitos finais visando à continuidade da vida humana no futuro. A coerência do agir humano em meio ao desenvolvimento tecnológico encontra-se nessa premissa e não mais na coerência lógica do ato consigo mesmo. É por isso que Jonas (2006, p. 48) considera insatisfatória a concepção ética kantiana, a qual é marcada pelo antropocentrismo, individualismo e

imediatismo:

O imperativo categórico de Kant era voltado para o indivíduo, e seu critério era momentâneo. Ele exortava cada um de nós a ponderar sobre o que aconteceria se a máxima de sua ação atual fosse transformada em um princípio da legislação geral: a coerência ou a incoerência de uma tal generalização hipotética transforma-se na prova da minha escolha privada.

Ao acentuar a importância da responsabilidade para além das restrições da ética tradicional e moderna, Jonas reconhece a necessidade de uma ética que relativize os interesses tecnológicos e científicos e contemple o valor da vida. Valor esse relacionado às próximas gerações e se desdobra na preservação da natureza e na própria integridade humana. Isso demanda a conscientização em torno da responsabilidade em relação ao futuro que hoje se encontra ameaçado, assim como no cuidado com o uso da tecnologia, como afirma Zancanaro (2007, p.131):

O objetivo de responsabilidade é o futuro como realidade ameaçada, que pode ser destruída pelo poder tecnológico, cuja origem está no saber científico. Fazer renascer o sentimento de responsabilidade significa impor ao querer a força e o apreço pela dignidade da vida transformando-a em “valor”. Hans Jonas, ao conclamar a filosofia ontológica e a ética da vida, está falando em responsabilidade com o futuro e com as gerações futuras. Insiste no “cuidado” do uso da tecnologia, à medida que se torna cada vez mais refinada, global, não reconhecendo limites.

Conforme a afirmação de Zancanaro, a vida, para Jonas, deve ser priorizada em relação a todos os demais bens e propósitos almejados pelo ser humano. A prioridade no valor da vida deve ser considerada na busca e na noção de uma ética que corresponda aos desafios tecnológicos da atualidade, ou seja, essa ética deve acentuar a responsabilidade da ação humana no mundo com vistas ao futuro.

A constante referência da ética jonasiana será direcionada pela responsabilidade e pelo dever do poder referente à natureza e à vida no futuro frente aos perigos propostos pelo desenvolvimento tecnológico. Como será constantemente destacado por Jonas, a responsabilidade é uma função do poder e do saber. Para ele, o ponto de partida da ética é a concepção de que o ser humano é o único ser de responsabilidade. Essa condição encontra-se vinculada à capacidade de escolher entre alternativas de ação com conhecimento e vontade. Portanto, a responsabilidade é consequência da liberdade. Isso significa reconhecer que somos responsáveis diretos pelas nossas ações.

Ao comentar os capítulos três e quatro da obra *O princípio responsabilidade*, Giacóia Júnior (2000, p. 194) ressalta a responsabilidade e o dever pelo poder como os conceitos mais difíceis devido à legitimação filosófica da passagem do plano do ser e da existência para o plano do dever-ser, e complementa:

Tal legitimação tem como propósito oferecer fundamentação à idéia central da ética de Jonas, qual seja, a idéia de dever e responsabilidade do agente humano relativamente à natureza e ao futuro das próximas gerações humanas sobre a terra.

Diante da referência e dos propósitos que a ética antiga adotava sobre a presença do ser humano no mundo com relação ao seu dever de agir, Jonas aponta para a inversão dessa referência ou então para a necessidade de mudança reflexiva na atualidade. Essa mudança inclui, conforme já destacado, a vida futura da humanidade e a conservação do mundo físico. Sobre essa questão, Jonas (2006, p. 45) afirma:

A presença do homem no mundo era um dado primário e indiscutível de onde partia toda idéia básica de dever referente à conduta humana: agora, ela própria tornou-se um objeto do dever – isto é, o dever de proteger a premissa básica de todo o dever, ou seja, precisamente a presença de meros candidatos a um universo moral no mundo físico do futuro; isso significa, entre outras coisas, conservar este mundo físico de modo que as condições para uma tal presença permaneçam intactas, e isso significa proteger a sua vulnerabilidade diante de uma ameaça dessas condições.

A existência do ser humano torna-se prioritária na fundamentação da ética jonasiana. A possibilidade dessa existência deve ser mantida e, muito mais que isso, deve ser obrigatória por si mesma. Dessa forma, a responsabilidade envolve um *dever ser*, ou seja, um *dever ser* de algo que leva a um *dever fazer* de alguém em correspondência àquele dever ser. Assim, a existência de outros seres humanos é um princípio que requer a responsabilidade integral ou a ação responsável com vistas ao futuro. Nessa possibilidade de existência encontra-se a relação entre responsabilidade e dever em Jonas (2006, p. 177):

Preservar essa possibilidade como responsabilidade cósmica significa precisamente o dever de existir. Expressando-se de forma extremada, poderíamos dizer que a primeira de todas as responsabilidades é garantir a possibilidade de que haja responsabilidade.

Nesse sentido, Jonas se volta para a fundamentação ontológica a fim de

sustentar o seu pensamento ético em torno da responsabilidade. Para ele, o *ser* está a favor da vida, da existência humana e, por isso, jamais devemos agir em favor do *não-ser*, do nada, da destruição, da morte. O *sim* à vida deve ser obrigatório em virtude da liberdade lúcida do ser humano. Nesse sentido, a ética jonasiana não indica uma visão doutrinária ou dogmática de como agir, mas que a opção a ser feita seja incondicional pela vida.

Para Jonas, esse dever em favor da vida está marcado por uma responsabilidade de longo alcance, o qual é proporcional à amplitude do poder humano atual. Essa amplitude de poder que o conhecimento lhe oferece pode transformá-lo em destruidor. Além dessa responsabilidade, o dever em favor da vida exige humildade por parte do ser humano em decorrência do atual excesso do poder de fazer, tal como aponta Jonas (2006, p. 63-64):

[...] uma humildade não como a do passado, em decorrência da pequenez, mas em decorrência da excessiva grandeza do nosso poder, pois há um excesso do nosso poder de fazer sobre o nosso poder de dever e sobre o nosso poder de conceder valor e julgar. Em vista do potencial quase escatológico dos nossos processos técnicos, o próprio desconhecimento das conseqüências últimas é motivo para uma contenção responsável – a melhor alternativa, à falta da própria sabedoria.

Quando Jonas se volta para os fundamentos de uma ética ou então para os princípios da moral em pleno contexto tecnológico, enfatiza que a filosofia da moral deve considerar o medo antes do desejo. Ele reconhece que o medo foi pouco considerado em tal filosofia em detrimento do conceito do bem relacionado ao desejo. Desde a influência socrática, o pressuposto *do que se deseja deve ser o melhor* prevaleceu na filosofia da moral. Porém, sendo o medo ou o temor o melhor caminho, torna-se então o ideal para construção de uma ética do futuro. É desse modo que Jonas (2006, p. 72) sustenta tal perspectiva:

Esse é o caso da “ética do futuro” que estamos buscando: o que deve ser temido ainda não foi experimentado e talvez não possua analogias na experiência do passado e do presente. Portanto, o *malum* imaginado deve aqui assumir o papel do *malum* experimentado. Como essa representação não acontece automaticamente, ela deve ser produzida intencionalmente: portanto, obter uma projeção desse futuro torna-se um primeiro dever, por assim dizer introdutório, daquela ética que buscamos.

Para Jonas, o temor imaginado deve ser obtido, já que não se dá de forma

automática como o temor experimentado. Nesse ponto, ele indica o temor da morte violenta como capaz de gerar o extremo pavor como tendência à autopreservação inata da nossa natureza. O destino imaginado da humanidade e do planeta Terra no futuro, mesmo que não nos afete em nosso convívio diário, deveria influenciar nosso ânimo, não como temor patológico, mas como um temor no sentido espiritual, ou seja, da nossa vida e da nossa integridade. Para Jonas (2006, p. 351): “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”. Esse é o segundo princípio introdutório da filosofia da moral, tal como indica Jonas (2006, p. 72-73):

A adoção dessa atitude, ou seja, a disposição para se deixar afetar pela salvação ou pela desgraça (ainda que só imaginada) das gerações vindouras é o segundo dever “introdutório” da ética almejada, após o primeiro, que é o de, acima de tudo, produzir tal pensamento. Instruídos, por este, somos instados a evocar o temor correspondente.

Jonas é consciente de que o mero saber sobre possibilidades é insuficiente para estabelecer previsões. Contudo, esse mero saber é suficiente para fins de casuística heurística colocada a serviço da doutrina ética dos princípios. É uma casuística imaginativa em que os recursos são experimentos de pensamento conjecturais dedutivos de um *se* para uma *então* (*se* tal coisa é feita, *então* tal coisa pode suceder) e não recursos somente hipotéticos na aceitação de premissas. Com isso, Jonas (2006, p. 74) afirma:

É à luz do “então”, que se apresenta à imaginação como possibilidade, como conteúdo e não como certeza, que pela primeira vez os princípios da moral, até ali desconhecidos, porque antes desnecessários, podem tornar-se visíveis. Aqui, a simples possibilidade fornece a necessidade, e a reflexão sobre o possível plenamente desenvolvida na imaginação, oferece o acesso à nova verdade. Mas essa verdade pertence à esfera ideal, ou seja, é tanto objeto do saber filosófico como o era aquela do primeiro princípio fundamental; e sua certeza não depende dos graus de certeza das projeções científicas que lhe forneciam o material paradigmático.

É possível perceber o caminho trilhado por Jonas referente ao preceito que rejeita certos experimentos capacitados pela tecnologia. Os prognósticos de desastres e ameaças têm preferência sobre os prognósticos de felicidade no processo decisório. A validade do princípio ético fundamental, capaz de validar tal

preceito, repousa na totalidade da existência ou da essência do ser humano, as quais não podem ser transformadas em apostas do agir.

Portanto, o *sim* à vida deve incorporar-se à vontade do ser humano, ao mesmo tempo em que ele deve impor ao seu poder o *não* ao não-ser. Para Jonas (2006, p. 152): “[...] essa transposição do querer para o dever constitui o ponto crítico da teoria moral, cuja fundamentação se mostra sempre tão arriscada”.

A ética da responsabilidade jonasiana abre a possibilidade de compreendermos a relação de complementariedade e responsabilidade que existe entre os seres humanos, relação essa que pode ser também direcionada à natureza e ao futuro. A responsabilidade exige obrigação pelo bem-estar do outro. Sobre tal relação, considerando o contexto tecnológico, Jonas (2006, p. 168) afirma:

Por circunstâncias ou por convenção, encontram-se sob os meus cuidados o bem-estar, o interesse e o destino de outros, ou seja, o controle que tenho sobre eles inclui, igualmente, a minha obrigação para com eles. O exercício do poder sem a observação do dever é, então, “irresponsável”, ou seja, representa uma quebra da relação de confiança presente na responsabilidade.

Nesse sentido, o ser humano deve assumir a responsabilidade de garantir a sobrevivência dos demais, isso pelo fato do seu poder pelo dever. Ele deve viver consciente de que é responsável pelos outros. Isso gera a noção de que fazemos parte de uma comunidade única, global e, portanto, temos deveres para conosco mesmo e para com todos os demais seres vivos e naturais. Diante da ética da responsabilidade, não é possível pensar em qualidade de vida sem essa complementariedade, assim como não é possível viver de maneira irresponsável em relação ao futuro.

A ética da responsabilidade aponta para o poder coletivo como o mais eficaz nas grandes e principais transformações que o mundo deve passar em vez das ações exclusivamente individuais. É a ética da preservação da vida para as futuras gerações de forma conjunta, a qual está presente também a natureza, a qual é condição indispensável para a própria continuidade de vida humana na Terra. Desse modo, faz parte da integridade existencial do ser humano o cuidado e a preservação da natureza. É com esse parâmetro que Jonas (2006, p. 229) fala sobre o futuro da humanidade:

O futuro da humanidade é o primeiro dever do comportamento

coletivo humano na idade da civilização técnica, que se tornou “toda poderosa” no que tange ao seu potencial de destruição. Esse futuro da humanidade inclui, obviamente, o futuro da natureza como condição *sine qua non*. Mas, mesmo independentemente desse fato, este último constitui uma responsabilidade metafísica, na medida em que o ser humano se tornou perigoso não só para si, mas para toda a biosfera. (grifo do autor)

A ética da responsabilidade de Jonas apresenta uma correspondência mais acentuada com o sentido de *ethos* da antigüidade se comparada com a ética da filosofia moderna. A particularidade da ética da responsabilidade é sua elaboração em pleno contexto tecnológico e destacada preocupação com o futuro. Porém, a ética jonasiana volta-se para o sentido do *ethos* e enfatiza o sentido de cuidado, preservação e bem-estar em todo o planeta Terra, tendo o ser humano como responsável por tal situação. Esse retorno à filosofia antiga do pensamento ético de Jonas é percebido e comentado por Apel, conforme destaca Oliveira (2001, p. 204):

Para Apel, H. Jonas é um representante de uma ética da responsabilidade planetária pós-convencional, ou seja, uma ética da responsabilidade solidária pelas atividades técnico-científicas da humanidade, radicada numa ética do ser ontológico-metafísica pré-kantiana de tipo aristotélico.

As características básica do *ethos* exercem certa influência no pensamento jonasiano, principalmente no que diz respeito à construção sempre pertinente da ética e da concepção do planeta Terra como morada comum. A utilização dos paradigmas éticos passado, aliados com a preocupação voltada para o futuro, é sensivelmente reconhecida Vaz (1999, p. 42) e indicam o enfraquecimento das tradições ética no presente:

O fenômeno contemporâneo da irrupção do *futuro* como grandeza deontológica no universo ético do *presente*, analisada agudamente por Hans Jonas e que retira muito da eficácia exemplar dos paradigmas éticos do *passado*, pode ser apontado, sem dúvida, como um dos fatores determinantes do progressivo enfraquecimento das tradições éticas. (grifo do autor)

Portanto, diante da precariedade e da fragilidade da vida humana e do planeta Terra, Jonas mostra que a valorização e o respeito para com a natureza e para com os demais seres humanos aliada à ética da responsabilidade é o caminho para o futuro da humanidade e para a integridade do ser humano. Portanto, a ética da responsabilidade aponta para implicações no dever de existir e no modo da

sobrevivência futura da humanidade, ou seja, tanto num dever para com a existência futura da humanidade como no modo de ser do ser humano.

Além disso, Jonas limitou-se a analisar apenas o aspecto ameaçador da ciência e da tecnologia, considerando em alguns aspectos o cuidado e a preservação do meio ambiente. Percebemos que ele não fez constatações relacionadas à situação econômica e social provenientes da globalização, as quais aumentam a fragilidade da vida humana, ameaça o bem-estar presente e futuro da humanidade e ignora o cuidado em relação à nossa morada.

A preocupação com o futuro da humanidade em termos de sobrevivência global também foi compartilhada pelo médico oncologista Van Rensselaer Potter, durante a segunda metade do século XX. Potter criou o conceito e a ciência chamada bioética. Ao longo de suas pesquisas, essa ciência pode ser classificada em três estágios progressivos: a bioética ponte, a bioética global e a bioética profunda.

A bioética ponte é a primeira fase da bioética pelo fato de, na década de 1970, Potter construir o que chama de *ponte* entre a ciência e a humanidade, ou então, entre a ciência biológica e a ética, de onde surgiu o conceito bioética. Nesse primeiro período da bioética já percebemos o objetivo e a preocupação para com o futuro, conforme destaca Potter (2001, p. 337-338): “Essa ponte era somente um meio para um fim. O fim, ou o objetivo, ou a visão primeira, era construir a bioética como outra ponte, como *ponte para o futuro*” (grifo do autor). As palavras em itálico (*ponte para o futuro*) se tornaram o título da primeira obra sobre tal assunto publicado por esse autor.

De forma mais específica, a bioética está relacionada às condições favoráveis da sobrevivência humana na Terra e, por isso, aos poucos, devido à concepção mais ampla do mundo e da realidade humana, ela passou a ter preocupações globais relacionadas ao meio ambiente, sem perder a sua característica de ponte, dando origem ao conceito bioética global, conforme aponta Potter (2001, p. 338):

Como vemos, a teoria original da bioética era a intuição da sobrevivência da espécie humana, numa forma decente e sustentável de civilização, exigindo o desenvolvimento e manutenção de um *sistema* de ética [...]. Esse sistema proposto de ética permanece hoje como sendo o coração da bioética ponte, com sua extensão na bioética global, em que a função de “ponte” exigiu a aproximação da

ética médica e ética ambiental, em escala mundial, para preservar a sobrevivência humana.

O motivo para desenvolver e ampliar o conceito de bioética se deu mediante questionamentos em torno do futuro que estava sendo construído tendo como parâmetro o progresso vigente, o qual ainda era fruto dos ideais Iluministas e do início da globalização, após o final da Segunda Guerra Mundial, e do avanço materialista da ciência e tecnologia no Ocidente. Numa palestra proferida em 1962, na qual destacou três imagens de progresso (religioso, materialista e filosófico científico), Potter ressaltou (2001, p. 340): “Concluí que um conceito de progresso filosófico/científico que coloca sua ênfase na sabedoria a longo prazo é o único tipo de progresso que pode levar à sobrevivência”.

Determinante para o desenvolvimento da bioética para além da área médica, inclusive com ênfase na ética, para com a natureza e com preocupações em escalas mundiais referente ao futuro, foram as contribuições de George Kieffer, o qual Potter reconhece ter ido além em tal assunto. Citando o próprio Kieffer, temos o seguinte reconhecimento de Potter (2001, p. 342):

Voltando aos fundamentos, ele escreveu: “A ética lida com o âmbito do que *deve ser* e portanto automaticamente pressupõe a imagem do futuro que de certa forma contrasta com o presente”. Ele comentou que “as decisões éticas são normalmente conclusões para guiar ações futuras em termos de futuras conseqüências”. Observou que nenhuma ética anterior levou em conta a condição global da vida humana, o futuro longínquo e muito menos o destino global das espécies. Kieffer concluiu: “Conseqüentemente, outro aspecto do futuro deve ser uma ética da natureza”.

A partir desses apontamentos, a bioética se alastrou para várias outras áreas fundamentais da vida humana, dando surgimento ao que chamamos hoje de ética ambiental, agrícola, social, religiosa e capitalista, dentre outros. Dessa forma, com os avanços das pesquisas científicas, a ponte entre a ética médica e a ética ambiental não era mais suficiente diante dos dilemas e obrigações em longo prazo de todas as especialidades éticas. Para o surgimento do estágio de bioética profunda, Potter (2001, p. 344) relata:

A idéia básica de bioética profunda foi concebida pelo Prof. Peter J. Whitehouse, da Universidade de Cleveland, Ohio, após ler Arne Naess e ecologia profunda. Acredito que ele vê a bioética profunda como uma dimensão que exporá a bioética mais profundamente que o puro empirismo, enquanto exige distinções interiores do certo e

errado, que não são rapidamente quantificadas.

Diante do conceito bioética profunda, Potter relacionou a ética com o campo da genética, por se referir a um campo muito importante para ser tratado somente por cientistas. Para ele, não há nada mais profundo na atualidade do que ligar os genes ao comportamento ético, como expressou em um artigo publicado em 1995, cujo título foi com a menção à bioética global, mas que, no entender dele, deveria ser “bioética profunda: ligando genes ao comportamento ético”.

A esperança de Potter (2001, p. 345) com a bioética profunda é que “[...] futuras gerações possam ser motivadas a desenvolver cérebros que melhorarão o potencial humano para uma cooperação global mais inteligente, bioeticamente integrada”. Além disso, a educação pode se beneficiar com tais perspectivas, pois, Para Potter (2001, p. 345):

As profissões educacionais e éticas podem lidar com o ritmo dos novos desenvolvimentos das descobertas científicas, que ligam os genes à personalidade, e ligar o comportamento humano com a nossa herança biológica e a dinâmica interação entre os processos complexos do cérebro e a vasta gama de contínuos estímulos sociais.

A *ética planetária* será influenciada por essas tendências e concepções. Delas, extrairá duas principais referências para o seu desenvolvimento. A primeira diz respeito à preocupação com o futuro e as condições de sobrevivência no planeta Terra. Essas perspectivas são tomadas em consideração à situação, aos dilemas e às ameaças na atualidade. A segunda referência se encontra no enfoque da responsabilidade humana diante das principais dimensões e consequências de sua ação. Essa responsabilidade demanda a valorização, o respeito e o cuidado tanto para com a natureza como para as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Portanto, a *ética planetária* é uma ética que considera o ser humano situado, em meio aos principais problemas e conflitos do presente, tendo em vista o futuro.

3.3 Perspectivas e necessidades de uma *ética planetária*

Nem Weber e nem Jonas chegaram a usar literalmente o conceito *ética planetária*, mas tanto um como outro ofereceram significativas contribuições e manifestaram profundas preocupações para com o agir humano de forma responsável. Em Jonas, devido à ênfase dada ao futuro e às condições de vida humana em relação ao meio ambiente diante do contexto tecnológico, percebe-se a dimensão planetária e, por isso, maior proximidade com o referido conceito.

A *ética planetária* adota e enfatiza a responsabilidade do ser humano e a preocupação com o futuro, considerando a realidade presente. Essa realidade refere-se ao contexto e às condições de vida proporcionadas tanto pelas conquistas como pelas ameaças em todo século XX. À luz dos acontecimentos e do que significou esse século para a humanidade em termos de progresso e catástrofes, Hobsbawn (2007, p. 9) afirma:

O século XX foi a era mais extraordinária da história da humanidade, combinando catástrofes humanas de dimensões inéditas, conquistas materiais substanciais e um aumento sem precedentes da nossa capacidade de transformar e talvez destruir o planeta – e até de penetrar no espaço exterior.

Tal como enfocamos, além do desenvolvimento científico e tecnológico, a *ética planetária* se volta especificamente para o contexto da globalização econômica e seus efeitos para a vida planetária. Nesse sentido, a dimensão ética da responsabilidade e de futuro se torna abrangente, ou seja, não se limita aos âmbitos individuais e comunitários.

Portanto, a *ética planetária* exige conscientização da nossa atual e real situação a fim de que essa ação ética seja responsável e promova vida, dignidade e harmonia de modo universal, tanto para o presente como para o futuro. Ao considerar os problemas fundamentais do nosso tempo como algo que afeta toda humanidade, Oliveira (2001, p. 167-168) afirma a necessidade de uma responsabilidade moral comum com vistas ao futuro:

Tal situação leva os seres humanos, as nações e as culturas, pela primeira vez na história mundial, a se sentirem interpelados diante dos perigos comuns, a assumirem uma responsabilidade moral comum em face da questão da articulação de seu futuro, ou seja, perante as questões fundamentais relacionadas aos grandes objetivos de uma sociedade que se faz planetária.

Enfim, *ética planetária* é uma ética para o presente com vistas ao futuro. Ela

considera o ser humano em meio às crises e conflitos de grandes proporções no mundo. É na situação histórica que a reflexão ético-política encontra seu ponto de partida e, por isso, tal ética critica e rejeita as perspectivas centrais da ética moderna, não se determinando pela concepção abstrata ou idealista do ser humano, nem pela racionalidade individualista e autônoma, nem pelo antropocentrismo e nem pela intenção de dominar a natureza conforme os padrões e ideais de progresso, determinados em grande parte pelos parâmetros do capitalismo.

Por *ética planetária* entende-se o estabelecimento de princípios que determinam ações no sentido de bem-estar planetário, ou seja, ações que caracterizam a integridade relacional dos seres humanos entre si e para com a natureza. A *ética planetária* enfatiza o cuidado e a solidariedade com toda a forma de vida no planeta Terra, chamando a atenção para a responsabilidade humana com vistas ao futuro. Desse modo, tanto a responsabilidade como a solidariedade são elementos marcantes e contribuem para a definição de *ética planetária*.

Nesse sentido é que se percebe o quanto a *ética planetária* se apoia no significado de *ethos* da tradição clássica e expande seu sentido e aplicação, pois concebe o planeta Terra como lugar de segurança e bem-estar, exige cuidado com a nossa morada como espaço que precisa ser constantemente reconstruído e melhorado, aponta para o ambiente habitável e satisfatório para se viver, atingindo inclusive as relações político-sociais.

Vários pensadores alertam para a necessidade da consciência e da ética numa perspectiva planetária em nossos dias. Outros conceitos e termos são utilizados em correspondência à *ética planetária*, os quais acentuam a ênfase sobre o pensar e agir de forma global, assim como para além das questões econômicas e tecno-científicas. Dentre eles, temos Edgar Morin com a expressão *sociedade planetária*, Moacir Gadotti com *cidadania planetária*, Leonardo Boff com *civilização planetária* e Jacques Derrida com *hospitalidade incondicional*. Contudo, o canadense Edmund O'Sullivan e o brasileiro Manfredo Araújo de Oliveira são os que se utilizam da expressão *ética planetária*.

Tendo como ponto de partida a situação atual, devemos nos considerar herdeiros das barbáries e dos sinais de morte presente em todo século XX. Sobre esse assunto, Morin (2000, p. 70) afirma: "A morte introduzida pelo século XX não é somente a de dezenas de milhões de mortos das duas guerras mundiais e dos campos de extermínio nazistas e soviéticos; é também a de dois novos poderes de

morte”. A esses dois novos poderes de morte, Morin se refere à possível extinção da humanidade pelas armas nucleares, presente nesse início de terceiro milênio, e à morte ecológica (cf. MORIN, 2000, p. 70-72).

Além desse legado de morte do século XX, a *ética planetária* emerge em meio a um diálogo crítico, denunciatório e de rejeição das principais perspectivas e consequências advindas do progresso da modernidade e principalmente da globalização, tanto para a esfera econômica, social, política, cultural, como para a do meio ambiente. Em relação à modernidade, considerando especificamente os ideais da racionalidade instrumental, Tescarolo e Darós (2007, p. 136) afirmam:

Essa autoconfiança absoluta na razão instrumental e funcionalista, contudo, não conseguiu, nem de longe, realizar a quimera do paraíso na Terra, encontrando seus limites na incapacidade de investigar-se a si mesma e de não poder dizer o inefável, de vislumbrar o numinoso e de invadir e conquistar o território dos valores, da consolação, da bem-aventurança e da complacência.

Contra os sinais da morte e da injustiça promovida pela globalização, a *ética planetária* se mostra a favor da vida, da superação dos conflitos que demarcam as relações pessoais, institucionais e internacionais em nosso mundo e visa à preservação dos recursos naturais. Novamente Tescarolo e Darós (2007, p. 136) nos alertam sobre a preocupação em torno do progresso científico e tecnológico que conduz à depredação do planeta Terra: “é preocupante a constatação de que o progresso científico e tecnológico produzido tenha afinal se transformado em refém do mercado e da exploração em um ímpeto de inovação obsessiva de utilidades que nos transformou em predadores”. É por isso que a *ética planetária* tomará como referência a universalidade da justiça, da solidariedade e da preservação do meio ambiente, a qual exige a responsabilidade direta do ser humano.

A globalização, juntamente com o desenvolvimento tecnológico e científico, apesar dos benefícios adquiridos para a vida humana, é acusada de ser responsável pelo aumento da violência, das desigualdades sociais e de inúmeras injustiças em nosso mundo. A ela é atribuído o agravamento mundial do subdesenvolvimento e da dívida externa, a desigualdade econômica, a elevação do número de pessoas que passam fome e vivem na miséria, o alto número de desemprego mundial, a possibilidade de uma guerra nuclear, a exportação de armas, o preconceito com as migrações e com minorias sociais, o sectarismo, o terrorismo internacional e a destruição da natureza. Essa é a cultura de morte que paira sobre o contexto atual.

É em meio a tais constatações que Oliveira (2001, p. 175) comenta o pensamento de Apel sobre uma nova ética e ressalta a responsabilidade solidária em escala planetária:

Para Apel, a situação atual da humanidade constitui o desafio de um (sic) nova ética: o que caracteriza essa situação é a expansão planetária e a integração internacional cada vez mais profunda, possibilitada pelo desenvolvimento, também planetário, da civilização técnico-científica. Ora, os efeitos das ações humanas, mediadas pelas ciências, situam-se, em grande parte, no âmbito dos interesses vitais comuns da humanidade: pela primeira vez na história do gênero humano os seres humanos são chamados a assumir, em escala planetária, a tarefa de uma responsabilidade solidária pelos efeitos de suas ações.

Sullivan compartilha essa perspectiva ao apontar a necessidade da *ética planetária* em contraposição aos aspectos destrutivos e desumanos da globalização. O objetivo dessa ética é gerar a conscientização e criar possibilidades de ações voltadas ao “*habitat* planetário sustentável para seres vivos interdependentes, além e contra o apelo disfuncional do mercado competitivo global” (SULLIVAN, 2004, p. 26).

A globalização condiciona e promove uma ética que tem como critério básico a deificação do mercado e a supremacia do capital. O resultado disso é a sociedade influenciada e se estruturando mediante a lógica da concorrência, do consumismo, da exploração nas relações comerciais e trabalhistas e da utilização predatória dos recursos naturais em favor do lucro e do bem-estar de uma pequena parcela da humanidade, enquanto milhares de pessoas padecem na pobreza e miséria. Esses elementos demarcam a mentalidade, os valores, a forma de vida e das ações humanas no mundo ocidental. Nesse sentido, Sullivan (2004, p. 379) ressalta a pertinência de uma nova mentalidade responsável por um novo comportamento em relação à Terra e em defesa da vida nas suas mais variadas dimensões:

[...] superando o relativismo e a privatização de valores ofertados ao deus-mercado, lutando pelos “Direitos da Terra”, nosso lar, agindo em defesa da Vida contra toda forma de desumanização, exclusão, preconceito e degradação e cultivando o sentido do mistério, do silêncio e da sensibilidade.

Nessa perspectiva é que surge o questionamento sobre como seria o desenvolvimento sustentável ideal correspondente à *ética planetária*. Em primeiro

lugar, esse desenvolvimento sustentável não pode ser regido pelos interesses do desenvolvimento econômico de produção capitalista. Alguns autores são críticos sobre tal correspondência e sustentam categoricamente a incompatibilidade entre desenvolvimento e sustentabilidade nesses parâmetros. Eles alegam que a noção de desenvolvimento na atualidade se encontra condicionada pelos interesses da globalização econômica. Morin (2000, p. 69-70) é um desses autores e faz a seguinte afirmação:

Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma visão mais rica e complexa do desenvolvimento, que não seja somente material, mas também intelectual, afetiva, moral ... (grifo do autor).

A *Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento*, órgão ligado ao Banco Mundial e ao FMI, até discute a questão do desenvolvimento sustentável aliado ao equilíbrio ecológico do planeta, mas é alvo de críticas por continuar atrelada ao crescimento econômico, conforme o parecer de Sullivan (2004, p. 172):

Embora o conceito de desenvolvimento sustentável apresentado pela Comissão seja particularmente sensível às dimensões do desenvolvimento que afetam o equilíbrio ecológico do planeta, não discorda de nenhuma forma significativa dos paradigmas economicistas de desenvolvimento, afirmando que o desenvolvimento sustentável pode avançar em direção a uma “nova era de crescimento econômico” (Brundtland, 1987).

É contra essa perspectiva, apontada acima, que se justificam as críticas e reservas em torno do desenvolvimento sustentável atual. Em segundo lugar, para o desenvolvimento sustentável compatível à ética planetária, são necessárias outras diretrizes, outra mentalidade e valores de desenvolvimento, elementos que envolvem dimensões mais amplas e integrais se comparados aos interesses econômicos. Sobre tal assunto, algumas possibilidades são sugeridas por Gadotti (2000, p. 81-82), seguidas de indagações feitas por Leonardo Boff, utilizando-se principalmente do pensamento de Francisco Gutiérrez:

Deve-se criticar o *desenvolvimento sustentável* porque é uma contradição em si? As noções de desenvolvimento e sustentabilidade seriam antagônicas? O desenvolvimento sustentável é uma “armadilha do ecocapitalismo”? pergunta (sic) Leonardo Boff. Deve-se criticar toda forma de desenvolvimento ou apenas a forma capitalista de desenvolvimento? Francisco Gutiérrez coloca como

condições do desenvolvimento sustentável: ser *economicamente factível*; ser *ecologicamente apropriado*; ser *socialmente justo* e ser *culturalmente eqüitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero*. (grifo do autor)

Sendo assim, o desenvolvimento sustentável proposto pela *ética planetária*, relacionado à dimensão social, política, econômica e ambiental, aponta para relações humanas marcadas pela solidariedade, pelo respeito, pela dignidade e pela aceitação incondicional do outro, tornando-se uma ética que valoriza a alteridade em escala planetária. As diferenças e a diversidade devem ser consideradas como formas de crescimento e valorização da criatividade em nosso mundo.

Diante de vários grupos marginalizados e excluídos por diversas formas de preconceitos e falta de oportunidades, a *ética planetária* valoriza principalmente o direito universal, a justiça e equidade social e ambiental, assim como a distribuição de renda de forma coerente com a dignidade das pessoas. Esses são três grandes desafios na atualidade, os quais se encontram em contradição ao poder econômico vigente e ao bem-estar somente para uma minoria. A finalidade da *ética planetária* é a construção de relações democraticamente organizadas em nível planetário. No entanto, Gadotti (2000, p. 79), por meio do conceito *cidadania planetária*, destaca a importância da esfera local e nacional na busca dos direitos humanos:

Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas dos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas, também, econômico-financeiros.

A cidadania planetária tem duas principais vertentes, ou seja, ela se refere tanto às relações humanas na dimensão social, política, econômica e cultural, como às relações da humanidade com o meio ambiente. Sobre a primeira vertente, as relações humanas incentivadas e promovidas pela lógica da globalização e pelos interesses do modo de produção capitalista são caracterizadas pela ética da exclusão, da concorrência, da homogeneização, do acúmulo e do individualismo. Nesse modelo de vida social, os direitos universais de todas as pessoas não são respeitados. É necessário e urgente que a ética da globalização seja superada por uma nova ética, de expansão planetária, de integração, de interdependência mútua e de relação com os outros na base da solidariedade, do respeito e da preservação. É nessa perspectiva que se enquadra a *ética planetária*. Gadotti (2000, p. 78-79)

compartilha esse parecer e desenvolve a seguinte noção em torno da necessidade de uma cidadania planetária:

“A planetariedade deve levar-nos a sentir e a viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta Terra” (Gutiérrez, 1997, p. 13). [...] A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas *diferenças econômicas*, a integração da *diversidade cultural* da humanidade e a eliminação das diferenças sociais. (grifo do autor)

Leonardo Boff também chama a atenção para a necessidade de uma ética não destrutiva, responsável e solidária, ética do cuidado e em favor da continuidade da existência humana. Boff (2009) lamenta a ética em vigência e aponta para uma nova ética baseada na ótica da interdependência de todos com todos e com tudo:

Como se depreende, não é esta a ética que predomina. A ética vigente é predatória, irresponsável, individualista, perversa para com os outros, tratados com dissimetria e injustiça nos processos de produção, de distribuição e de compensação. Ela é cruel e sem piedade para com a grande maioria dos seres vivos, humanos e não humanos. Por fim, ela ameaça o futuro da biosfera e do projeto humano.

Para superarmos esta ética altamente destrutiva do futuro da humanidade e do planeta Terra, devemos partir de outra ótica. Só uma nova ótica pode gerar uma nova ética.

A nova ótica que está se difundindo um pouco por toda parte arranca de outra compreensão da realidade fundada no conjunto de saberes que perfazem as ciências da Terra.

A tese de base desta ótica afirma que a lei suprema do universo é a da interdependência de todos com todos. Tudo está relacionado com tudo em todos os pontos e em todos os momentos. Ninguém vive fora dessa relação.

Na perspectiva da *ética planetária*, o indivíduo em si, um grupo social ou uma nação não pode se considerar e viver como centro do universo, nem absolutizar seus valores, suas verdades, seus interesses e comportamentos, mesmo que estejam bem fundamentados na lógica racionalista e mercadológica. É necessária a superação da lógica do poder, da dominação, da violência e do benefício tão somente capitalista pela lógica da integração, do cuidado e do respeito ao outro. A globalização tem alimentado uma sociedade cada vez mais individualista, intimista, violenta, excludente e, com isso tudo, uma sociedade desumana.

A aceitação, o respeito e a valorização do outro se tornou um dos graves problemas para a humanidade atual no que diz respeito à justiça social e

convivência fraterna, principalmente com aquele que é diferente. Boff (1994, p. 69-70) destaca a longa história de deficiência ocidental no que diz respeito à alteridade:

Como a cultura ocidental, hegemônica, comportou-se em face da alteridade? De forma trágica. O homem ocidental possui uma imensa dificuldade de conviver com a diferença. Com poucas exceções, a estratégia foi essa: em face dos africanos, dos asiáticos, dos indígenas e dos não-brancos, utilizou-se a força. Ou para dominá-los, incorporá-los e assim fazê-los iguais. Ou para destruí-los. Raramente se fez uma aliança com o diferente para juntos sermos aliados na grande aventura da vida.

Após mencionar as condições sub-humanas marcadas pela pobreza, fome e miséria de grande parte da população mundial, devido as intervenções dos mercados globais e das ciências na ecoesfera e na biosfera, Oliveira (2001, p. 176) insiste na perspectiva de uma *ética planetária* pautada na responsabilidade e solidariedade:

Essa situação põe para a humanidade o problema da co-responsabilidade planetária, portanto, de uma responsabilidade ética global o que exige uma “macroética da solidariedade histórica” em nível mundial, que seja capaz de produzir uma consciência cosmopolita de solidariedade e de recuperar a primazia do político no contexto de um mundo globalizado e ameaçado pelo colapso ecológico e social.

O conceito *hospitalidade incondicional*, desenvolvido por Jacques Derrida, pode contribuir e ser tomado como referência na indicação do modo e da intensidade das relações humanas almejadas pela responsabilidade solidária da *ética planetária*. *Hospitalidade incondicional* envolve a abertura e a aceitação do outro sem cobrar, exigir ou esperar nada em troca. É acolher aquele que vem ou que nos visita de forma inesperada. No termo *hospitalidade* está presente o cuidado, o respeito e a aceitação do outro em sua singularidade; e no *incondicional* o critério de que não devemos estabelecer condição ou exigência alguma para tal aceitação e acolhimento. Significa acolher o outro em sua estranheza de forma incondicional.

Na concepção de Derrida, é comum em nossas relações uma hospitalidade habitual contaminada, pervertida, politizada, enfim, condicionada. Esta se encontra baseada nas leis que são impostas, nas relações sociais de modo tradicional e na pertença a um Estado-nação. Para Derrida (2003, p. 69) “... a hospitalidade absoluta ou incondicional que quisera oferecer-lhe supõe uma ruptura com a hospitalidade no sentido habitual, com a hospitalidade condicional, com o direito ou pacto de

hospitalidade”. O motivo dessa ruptura é bem explicada por Fajardo (2010):

A Lei da hospitalidade exige repensarmos o político e cosmopolítico, tradicionalmente regulados pela soberania estatal e pela relação a cidadãos, *para além* do político. Derrida afirma que nós não somos reconhecidos como políticos, mas sim pertencentes a um Estado-nação. É preciso ajustar a ética da hospitalidade para além do Estado. Por isso, ela é uma ética trans-política. A hospitalidade dada por um Estado-nação é uma hospitalidade estritamente política, estatal e civil, regida pela cidadania, ou seja, é uma hospitalidade regulada pelo estado da letra e pela letra do Estado. Mesmo que essa hospitalidade tenha perspectivas universais, ela não deixa de revelar suas falhas e sua insuficiente universalidade. Nisso, essa hospitalidade perde também sua referência à justiça.

Nessa perspectiva é que Derrida critica a hospitalidade defendida por Kant no tratado sobre a paz universal. Ele compreende que a hospitalidade incondicional kantiana tem caráter universal, pois é um direito natural de todas as pessoas em todo mundo. Porém, Derrida não deixa de destacar que a perspectiva kantiana é restrita e condicionada por dois motivos: o primeiro, trata-se da hospitalidade do cidadão, excluindo a natureza; em segundo, é uma hospitalidade estatal, pois cabe ao Estado definir e outorgar as leis dessa hospitalidade. Em entrevista publicada pelo jornal Folha de São Paulo, caderno *Mais*, Derrida (2001) afirma:

Existem leis ligadas à hospitalidade da cidadania; Kant, por exemplo, quando fala do tratado da paz universal, pensa numa hospitalidade de cidadão para cidadão. Mas hoje devemos nos preocupar com pessoas que são lançadas fora de seus países, sem cidadania, e que não são respeitadas como cidadão. É preciso pensar numa hospitalidade não mais voltada somente para cidadãos, porém que se dirija a qualquer um.

A intenção de Derrida nessa crítica ao pensamento kantiano revela que ele se mantém vinculado ao espírito da tradição cosmopolita. No entanto, a sua pretensão é “[...] ajustar os limites dessa tradição à nossa própria época, questionando as maneiras como foram definidas e determinadas pelos discursos ontoteológicos, filosóficos e religiosos em que esse ideal cosmopolita foi formulado” (DERRIDA, 2004, p. 140).

É necessário considerar que Derrida não tem interesse em eliminar ou desqualificar o Estado. Pelo contrário, reconhece a sua necessidade pelo fato de oferecer condição mínima para assegurar qualquer hospitalidade ou, em outro sentido, capaz de limitar e regular certos tipos de violência, seja particular ou

privada. Ao comentar o pensamento de Derrida acerca desse tema, Fajardo (2009) afirma:

E não está em questão negá-los ou desqualificá-los porque é sempre preciso, *algures*, um lugar, uma *ipseidade*, uma morada, uma casa, uma cidadania, um Estado, [...] para receber, dar e garantir acolhimento. Mesmo se insuficientes e injustas, a *soberania estatal* e o *direito à hospitalidade* que protegem o *cidadão* são ainda necessários por uma outra razão: é que eles são também a condição efectiva para resistir a certos poderes econômicos, cuja concentração de poder capitalista tende hoje a ultrapassar os Estados e a produzir, de modo paradoxal e perverso, nacionalismo reactivos.

Para Derrida, a hospitalidade condicionada nos ensina apenas a ser tolerantes com o outro. A tolerância é capaz de aceitar a diferença e a pluralidade, embora não haja garantia de que ela esteja presente em todas as ocasiões. Isso é notório pelo fato de alguns princípios e valores conferidos pela tradição ocidental como validade universal beneficiarem determinados grupos e prejudicarem outros. Por isso, em vez da tolerância, Derrida prefere a hospitalidade. Esta é mais flexível, profunda e abrangente e não é pautada por determinados limites. Sobre a diferença entre tolerância e hospitalidade, Derrida (2004, p. 137) afirma:

Se alguém acha que estou sendo apenas hospitaleiro porque sou tolerante, é porque eu desejo limitar minha acolhida, reter o poder e manter o controle sobre os limites do meu 'lar', minha 'soberania', o meu 'eu posso' (meu território, minha casa, minha língua, minha cultura, minha religião, etc).

Assim, hospitalidade condicional é aceitar o outro que é diferente até certo ponto ou então estabelecer condições para que ele obedeça ou se comporte conforme as regras, linguagens e costumes já determinados. Essas exigências apontam o limite da tolerância. Contrário a essa hospitalidade condicional é a hospitalidade incondicional, a qual não é um convite, mas aceitação plena daquele que não é esperado, nem convidado, mas um visitante, um recém chegado, não identificável e imprevisível. Fajardo (2009) novamente comenta a ruptura entre uma e outra hospitalidade:

A hospitalidade incondicional pressupõe uma ruptura com a hospitalidade condicional, ou seja, com a hospitalidade habitual, corrente ou marcada pelo preconceito tolerante. Toda pessoa tem direito à hospitalidade. Essa concepção está presente de forma implícita na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É preciso resignificar o conceito hospitalidade para o sentido absoluto, capaz

de darmos ao estrangeiro desconhecido e anônimo um lugar, que o deixe vir, chegar, oferecer esse lugar sem exigir reciprocidade alguma.

Derrida desenvolve a *hospitalidade incondicional* na perspectiva do estrangeiro. Ele é bom exemplo para a prática da *hospitalidade incondicional*, pois é alguém que chega sem convite, com outra cultura, língua e costumes. Na concepção de Derrida, o acolhimento ao estrangeiro deve ocorrer independentemente da sua pertença e qualidades, isto é, deve ser acolhido do modo imediato, urgente, sem esperar. Nesse sentido é que Goulart (2010) reconhece que a hospitalidade defendida por Derrida implica "... uma forma de repensar as estruturas políticas de maneira que as teorias da hospitalidade e da amizade possam interferir nessas esferas proporcionando um outro ponto de vista dos povos e dos sujeitos entre si".

Portanto, a *hospitalidade incondicional* se caracteriza por uma ética de superação dos preconceitos em relação à minoria. Nossa época é marcada por vários problemas de relacionamento que reforçam a marginalização, a exclusão e a violência. Utilizando o pensamento de Derrida, é possível afirmar que não há solidariedade na tolerância, mas sim na aceitação, no cuidado, no respeito e no acolhimento do outro sem nenhuma exigência.

A segunda vertente da cidadania planetária aponta para a relação da humanidade com a natureza. Essa relação deve ser caracterizada pela perspectiva do cuidado, da preservação e da integração humana. Além da democracia planetária e do significado efetivo da cidadania, é necessária também a responsabilidade solidária ambiental ou ecológica.

Há algumas décadas a questão ecológica vem sendo analisada, discutida e muitas já são as evidências de que a ação humana, guiada pelos interesses materialistas e consumistas da atualidade, tem afetado profundamente o meio ambiente. Morin (2000, p. 71) se mostra consciente desse fato e aponta o destino da humanidade se algo não for feito em contrariedade a esses interesses:

Desde os anos 70, descobrimos que os dejetos, as emanções, as exalações de nosso desenvolvimento técnico-industrial urbano degradam a biosfera e ameaçam envenenar irremediavelmente o meio vivo ao qual pertencemos: a dominação desenfreada da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio.

As discussões em torno da crise ecológica na atualidade mostram o quanto a ética da globalização tem prejudicado o meio ambiente e ameaçado a

continuidade da vida humana no planeta. A concepção do desenvolvimento ilimitado normatizadas pelos ideais do capitalismo tem gerado a depredação da natureza. Boff (1994, p. 70) retrata como tem sido o comportamento e o sentimento humano em relação a esse aspecto, no qual é possível apontar a noção de acolhida presente no propósito da *hospitalidade incondicional*:

O desrespeito atinge também uma outra grande alteridade que é a natureza. Ela não é acolhida em sua autonomia, possuindo um valor em si mesma, independente do uso humano, já que ela existiu a milhões de anos antes da emergência da espécie homo. A Terra e a natureza são reduzidas a um conjunto de recursos, disponíveis à ganância do ser humano que se entende como seu senhor. O nível de degradação da qualidade de vida é tão visível que são dispensadas quaisquer outras considerações.

Um novo comportamento e uma nova concepção que oriente o pensamento e as ações humanas em relação ao meio ambiente são necessárias. Ambos devem visar o bem-estar e a sobrevivência humana na Terra. Gadotti (2000, p. 78) sugere como deve ser essa concepção e ação em sua definição de *cidadania planetária*: “A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da *planetariedade*, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente”.

Considerando a situação de crise, ameaça e injustiça no âmbito planetário, nas vertentes das relações humanas e da humanidade com a natureza, a *ética planetária* se desenvolve mediante a rejeição da ética promovida pela globalização com seus resultados desastrosos. Ela propõe princípios que garantem o respeito, a cooperação e a convivência fraterna entre ser humano e natureza e entre ser humano e seu próximo numa perspectiva planetária.

Pelo exposto, a definição de *ética planetária* corresponde ao conjunto de valores e princípios que apontam para certas preocupações, costumes e ações no sentido do bem-estar pessoal, social e mundial, ou seja, é a ética do *habitat* planetário sustentável, não no sentido exclusivamente econômico, que preza pela integridade relacional entre seres humanos, natureza e universo, fundamentados na responsabilidade, no cuidado e na solidariedade em favor do planeta Terra, da vida e do outro. Não se trata de uma ética racionalista, antropocêntrica ou autônoma, norteadas pelos referenciais da modernidade e dos pensadores iluministas. O atual contexto de crise e ameaças é compreendido como oportunidade para uma revisão e renovação do conhecimento, dos princípios, dos valores e das ações humanas, ou

seja, a construção e disseminação de uma nova ética.

Portanto, a *ética planetária* reflete, avalia e considera a situação do mundo em que vivemos, assim como oferece alternativas fundamentais para que os conflitos do mundo atual sejam amenizados e, se possível, sanados. De acordo com a atual situação planetária, precisamos de uma nova forma de viver, de pensar e de agir. Nesse sentido é que a educação pode dar significativa contribuição, compartilhando e relacionando as perspectivas da *ética planetária* em seus alvos, conteúdo e prática educacional.

4 EDUCAÇÃO E ÉTICA PLANETÁRIA

4.1 Considerações centrais em torno da educação

A educação é uma prática social que lida com o ensino e a aprendizagem de saberes voltados para a formação de pessoas, de acordo com a cultura e sociedade, num situado momento histórico de desenvolvimento político-social. A educação está ligada ao ser humano desde quando este foi se organizando socialmente, visando, entre outras coisas, à produção de sua existência. Com o passar do tempo, ela foi se estendendo e se tornando complexa, dedicando-se à reflexão das ações humanas, antecipando ideias, sistematizando e socializando conhecimentos. Por isso, a educação está relacionada a valores, conceitos, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades sociais e culturais.

A educação sempre teve por finalidade o desenvolvimento e a formação do indivíduo. Na antiguidade, ela era destinada a uma pequena minoria formada por homens livres; na modernidade, passou a ser um direito de todas as pessoas. A partir de então, surgem preocupações específicas no que diz respeito ao aprimoramento das ciências da educação assim como das metodologias de ensino devido ao diálogo e contribuições com outras disciplinas científicas.

A etimologia da palavra *educação* oferece importante auxílio a fim de compreendermos seu significado. Perceberemos que tal palavra se encontra relacionada à instrução, desenvolvimento e capacitação do indivíduo a fim de alcançar determinados fins na vida e na sociedade. Assim, educar é algo que se faz no presente, mas com perspectivas voltadas também para o futuro. É oportuna a maneira como Machado (2004, p. 20) analisa a etimologia da palavra *educação*, associando-a a dimensão social em torno de projetos coletivos:

Derivada do latim – *educatio*, do verbo *educare* (instruir, fazer crescer, criar), próximo de *educēre* (conduzir, levar até determinado fim) -, a palavra educação sempre teve seu significado associado à ação de conduzir finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos. (grifo do autor)

Conforme destacado acima, a educação está voltada tanto para o aspecto

pessoal como para o social. Por um lado, envolve-se com o desenvolvimento da personalidade e de habilidades próprias de cada pessoa. Por outro, todo desenvolvimento pessoal encontra-se condicionado e determinado pelo meio social em que o indivíduo está inserido. Essa é a perspectiva de Machado (2004, p. 21) sobre a educação na modernidade:

Modernamente, em diferentes épocas ou culturas, *leitmotiv* da educação tem sido a permanente busca da dupla construção, da simbiose, do entrelaçamento e da fecundação mútua entre projetos pessoais e projetos coletivos. Tais projetos são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca do delicado equilíbrio entre a conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo. (grifo do autor)

É interessante atentarmos, como afirma Machado, para a questão dos projetos e valores que devem ser conservados e os que devem ser transformados em direção ao novo no processo educativo. A educação sempre lida com esses dois aspectos, ou seja, o da conservação e o da transformação inovadora. Isso ocorre por causa das constantes e rápidas transformações na realidade mundial, mas também pelo caráter utópico em torno da educação. Nos últimos séculos, diversos pensadores elaboraram teorias voltadas à finalidade, propósito e prática educativa visando à conservação daquilo que é essencial para a vida humana, como também mudanças no modo de ser e agir diante de uma nova realidade presente, permeada pelo aspecto utópico. Sobre esse assunto, mais uma vez Machado (2004, p. 21) destaca:

Nesse sentido, mesmo em tempos em que a meta mais explícita era a inserção em uma sociedade previamente existente, organizada de uma forma que não estava em questão, a educação sempre permaneceu - e sempre permanecerá – tributárias de idéias utópicas. Sempre será motivada pelo que é possível imaginar e não apenas pelo que é possível imaginar como possível; nunca poderá resumir-se apenas a utopias, mas jamais poderá prescindir delas.

Nessa perspectiva de conservação e transformação, marcada pelo ideal utópico, é possível destacar a dimensão ética da educação e, no nosso caso especificamente, pensar nas contribuições da *ética planetária* como projeto pessoal e social em nosso presente momento. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 79), além de oferecer contribuições para a definição sobre o que é educar, destaca também a dimensão ética da educação e do educador, ressaltando a ética como a essência de

sua atividade:

Para nós, *educar é impregnar de sentido* as práticas, os atos cotidianos. Portanto, a competência do educador tem uma dimensão ética, pela própria natureza do seu quefazer. *A Ética não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar ao quefazer educativo. É sua própria essência.* (grifo do autor)

Com isso, é importante reconhecer que não existe educação sem a dimensão ética, isto é, toda prática educativa está imbuída de uma ética, de valores e de princípios que motivarão e influenciarão as formas de agir e viver das pessoas.

Diante de tais considerações é que se faz oportuna a análise sobre o aspecto instrutivo e formativo em todo processo educativo, pois se trata de duas das finalidades básicas da educação. No contexto tecnológico e científico em que vivemos, corre-se o risco de acentuar e reduzir a educação apenas à instrução, não dando a devida importância à dimensão crítica capaz de dar sentido à existência humana. Essa dimensão crítica é possibilitada pela educação enquanto formação e desenvolvimento do sujeito. Nessa área encontram-se assuntos relacionados à orientação básica da vida e ao sentido-fundamento que situa o ser humano no plano da existência e o faz discernir coerentemente as informações que recebe a fim de se avaliar e se adequar no mundo e contexto em que vive.

Sobre a finalidade do processo educativo, Oliveira desenvolve seu pensamento utilizando os conceitos *instrução material* e *instrução formal*. Não há como desprezar e muito menos ignorar o aspecto da instrução porque ela é um elemento constitutivo e, por isso, se faz presente em todo processo educacional. A partir da definição de Oliveira, a educação enquanto instrução material tem sua razão de ser e deve ser valorizada, mas é a instrução formal que adquire importância maior em relação aos desafios e às mudanças radicais do nosso tempo, conforme destaca Oliveira (2001, p. 304-305):

Antes de tudo, é necessário levar em conta que a educação implica a instrução em dupla perspectiva: é, em primeiro lugar, instrução material enquanto aquisição de conhecimentos, isto é, aquisição de conteúdos e práticas que tornam possível o exercício de determinadas funções na vida social; em segundo lugar, é instrução formal, isto é, a promoção do desenvolvimento das capacidades humanas para tornar o ser humano capaz de enfrentar as diferentes situações de sua vida. É acima de tudo nesse aspecto que se dão, hoje, as mudanças mais radicais, a ponto de se falar de mudança no paradigma educacional.

Mesmo com o parecer e a distinção feita por Oliveira, atualmente é comum a tendência de que não é possível e nem pertinente reduzir a tarefa educativa apenas à instrução no sentido material. Isso seria simplesmente uma forma de adestramento e manipulação do sujeito, levando-o a um estado de alienação e conformismo.

Na concepção de Morais (cf. 1986, p. 5), a instrução é um dos componentes da educação, o que não pode ser negado, mas torna-se precária e prejudicial quando tal instrução estiver limitada à informação e erudição. Nesse sentido é que a educação precisa se preocupar com a formação, pois essa perspectiva visa à compreensão e sabedoria de vida. Ao rejeitar a instrução no sentido do adestramento e manipulação, Morais (1986, p. 6) acentua que o exercício de ensinar deve ser: “[...] vinculado ao intento de promover as condições necessárias para, transcendendo o instruir e o adestrar, auxiliar o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro de sua sensibilidade com a pluralidade rica do viver”.

Ao analisarmos a educação em nosso atual momento, considerando seus aspectos instrutivos e formativos, alguns conceitos são bem enfatizados e mencionados no que diz respeito à sua razão de ser e finalidade. Dentre eles, destacamos três, os quais apresentam pertinente correspondência com a *ética planetária*: cidadania, democracia e emancipação do ser humano. Esses conceitos são fundamentais para a educação em meio às profundas mudanças e transformações que o mundo vem sofrendo nas últimas décadas.

A educação não deve se limitar à instrução material ou simplesmente à instrução, pois é mediante a instrução formal ou a formação do sujeito que se têm condições de promover a cidadania, a democracia e a emancipação do ser humano. A educação está fortemente relacionada com esses três conceitos referentes à formação das pessoas. Nesse sentido, ela contribui e se torna uma das principais responsáveis por despertar a consciência de cada pessoa diante do contexto em que vive e motiva princípios e ações benéficas e construtivas tanto para si como para o bem-estar da vida social e planetária. Isso implica a emancipação humana.

Por algum tempo, cidadania esteve atrelada à concepção dos direitos e deveres fundamentais para a vida de todo ser humano. Gadotti (2000, p. 75) mesmo destaca essa concepção em torno de cidadania, ressaltando especificamente a necessidade da democracia: “cidadania é, essencialmente, consciência/vivência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício

não-democrático da cidadania”.

Na modernidade, o principal documento que estabelece os direitos fundamentais à vida é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamado pela Assembleia Geral da ONU, em 1948. Cidadania, assim, passou a significar a formação do cidadão sob a vigilância e cumprimento das deliberações dessa *Declaração*, seguida por várias outras similares. Atualmente, a noção de cidadania tem se expandido. Sem desprezar o conteúdo da referida *Declaração*, Machado (2004, p. 41) indica que cidadania está relacionada “... com a sementeira de valores e a articulação entre projetos individuais e os projetos coletivos. Entre a noção de cidadania e a idéia de projeto existe, pois, uma relação interessante, que alimenta a ambas, simbioticamente”.

A concepção de projeto em termos de construção da cidadania aponta não só para a situação e as condições do presente momento, mas favorece também a busca pela antecipação de um futuro, a escolha de metas a serem traçadas e atingidas. Isso significa agir sobre a realidade por meio dessas escolhas e visualizar possíveis transformações em nossa maneira de viver individual e socialmente. Essas indicações tornam pertinentes o conteúdo e os alvos da *ética planetária* no contexto da globalização.

A relação entre projetos individuais e coletivos é fundamental à educação para a cidadania por possibilitar à inteligência humana a capacidade de antecipação, de intervenção de metas e da criação de possibilidades. A educação não deve valorizar apenas os projetos individuais, pois isso alimenta o individualismo e o egoísmo humano. Pelo contrário, os projetos coletivos devem nortear os projetos individuais por serem mais abrangentes e eficazes diante dos grandes conflitos sociais e mundiais. É nesse sentido que Machado (2004, p. 42) afirma:

Naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais: carecemos de projetos coletivos, que estimulem ações individuais, articulando-as na construção de significado de algo maior. Tanto quanto da satisfação das necessidades básicas em sentido biológico e econômico, necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendam nossos limites pessoais e impregnem nossas ações, nossos sonhos, de um significado político/social mais amplo.

Desse modo, educar visando à formação e ao desenvolvimento do cidadão, assim como às condições de cidadania, significa construir instrumentos legítimos pautados na articulação entre projetos individuais e coletivos. Isso possibilita que

cada pessoa assuma a participação ativa e responsável no meio social em que está inserida buscando atingir os interesses e destino de toda a coletividade. É nessa perspectiva que novamente Machado (2004, p. 43) define a educação para a cidadania:

Nesse sentido, Educar para a Cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo. (grifo do autor)

Diante da situação educacional em nosso contexto, dois motivos são preocupantes e merecem constante análise e observação, sendo eles relacionados às finalidades da educação e à capacitação docente. O primeiro é a continuidade e os interesses em reduzir educação simplesmente à informação ou a instrução material. O segundo encontra-se no fato da possível desatualização do conteúdo e da perspectiva educativa em meio às profundas transformações que estão ocorrendo no presente, as quais abalam as bases de nossa civilização e colocam em risco a continuidade da vida humana no planeta Terra. Nesse sentido, a educação deve ser constantemente atualizada em seu conteúdo crítico e não pode se encontrar distante dos problemas reais e concretos da vida, do país e do mundo.

Sobre esse aspecto, o da atualização crítica do conteúdo educativo, Oliveira (2001, p. 253) também se mostra preocupado: “Há uma pergunta que não pode ser eliminada, quando, em nossos dias, falamos em educação: será que nós nos situamos, em nosso pensar e em nosso agir, realmente no mundo de hoje?”. A razão de ser dessa pergunta aponta para a possível manipulação, alienação e conformismo promovido, dentre outros meios, pelo processo educativo. Um exemplo disso é quando a educação fica condicionada aos paradigmas do passado ou então sem um enfoque crítico dos paradigmas da própria modernidade e globalização. Tanto o ensino de uma cosmologia antropocêntrica como simplesmente para disputar um lugar no mercado são fatos concretos da desatualização e da ausência crítica da nossa realidade.

Essas constatações referentes à desatualização educacional ocorrem mediante a possibilidade de identificarmos diversos elementos que foram estabelecidos no século XIX, no sistema e na prática educacional. Gadotti (2000, p. 237) reconhece tal identificação e características da seguinte maneira: “É sabido que

os sistemas nacionais de educação nasceram no século passado, sob o signo da pedagogia clássica, racionalista e centralizadora”. Qualquer conteúdo e prática educacionais ainda baseadas nesses referenciais mostram a desatualização educacional.

A preocupação de Oliveira, aliada à afirmação de Gadotti, tem a devida importância por chamar nossa atenção no que diz respeito ao descompasso do processo educativo e à preparação e prática docente na atualidade. Tal preocupação é justificada por causa da dignidade incondicional de todo ser humano e de sua luta por direitos inalienáveis, tanto individuais como sociais. Encontra-se aqui o ideal de cidadania, democracia e emancipação que se efetivam somente num clima de respeito, reconhecimento e promoção dos direitos e deveres fundamentais do ser humano. Essa situação leva Oliveira (2001, p. 273) a afirmar:

Tudo isso aponta para a exigência de efetivação de uma nova ordem política mundial, capaz de enfrentar o problema da formulação planetária com soluções que tornem possível uma convivência racional de uma humanidade que, hoje, já existe como humanidade.

A educação deve considerar tal exigência e não ficar pautada nos valores, conceitos e referenciais do passado, os quais prejudicam e não correspondem ao processo de emancipação do ser humano, sendo que tal emancipação é um dos elementos essenciais de sua finalidade. A emancipação está relacionada ao desenvolvimento do ser humano e ao exercício da liberdade auto-consciente, enfim, ao ser humano livre e consciente, tanto intelectual como em suas ações. Sobre a noção de um projeto próprio de desenvolvimento pessoal, político, econômico e planetário, Demo (1998, p. 22) destaca:

Um dos fatores mais decisivos para as oportunidades de desenvolvimento é a produção de conhecimento próprio e sua disseminação popular (ciência e tecnologia), o que torna a educação relevante não somente em termos políticos (cidadania), mas também em termos econômicos (produtividade).

Em meio a essas constatações da situação educacional, não seria justo deixar de reconhecer e destacar as significativas contribuições que ela, principalmente a escolar, tem dado no que diz respeito à conscientização e formação referente à cidadania, à democracia e à emancipação do ser humano. Em meio a essas contribuições, encontram-se do *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a

educação infantil, ensino fundamental e médio, os quais apontam para mudanças e inovações no conteúdo e prática pedagógica. Além disso, algumas escolas, por exemplo, conseguiram certa liberdade e não mais trabalham com currículos pré-estabelecidos, mas adaptam temas e assuntos contextuais e mundiais em seus currículos e práticas pedagógicas, as quais são extremamente importantes para a vida humana e para uma sociedade mais justa e melhores condições de vida. Dentre esses temas, destacam-se a solidariedade e respeito social, o cuidado e preservação do meio ambiente, a educação sexual, a inclusão digital, o direito à cultura e liberdade de expressão, crítica à sociedade de consumo etc.

Algumas contribuições educacionais também são direcionadas aos Estados mediante ideais estipulados pela UNESCO. Um exemplo disso foi o *Plan à moyen terme de l'UNESCO pour 1977-1982*, o qual indica significativas mudanças no conteúdo e na prática educacional. Sobre esse *Plano*, Marcondes (2004, p. 134) destaca os seguintes desafios:

[...] foram no sentido da afirmação universal dos direitos dos homens, um envolvimento pela paz mundial; e de uma visão de homem no centro do desenvolvimento global, pela qual há uma ênfase na participação da vida cultural. O Plano distinguia a cultura de elite da cultura de massa e referia-se à “participação não somente individual, mas também à busca de soluções colectivas de um projecto de acção cultural como dever prioritário do Estado.

No sentido das contribuições e desafios que tantos outros *Planos* e *Metas* provenientes da UNESCO devem ser analisados de forma crítica para, então, a educação lidar e assumir seu papel tendo em vista seu compromisso e finalidades. Por um lado, a educação deve reconhecer os aspectos positivos da modernidade, tais como a importância de um sujeito autônomo, que não está preso a um horizonte de sentido previamente dado, e a interpretação global da vida com benefícios advindos da ciência, tecnologia e informação. Por outro lado, a educação também deve conter o elemento crítico e questionador da nossa tradição e realidade, com o objetivo de promover a emancipação da razão e do próprio ser humano em sua integralidade, juntamente com o ambiente natural.

A educação, sendo norteadada pelos ideais da modernidade sem esse elemento crítico e questionador, encontra sérias resistências em relação aos seus valores e conceitos. O movimento denominado pós-modernidade tem levantado diversas rejeições nesse aspecto, como o etnocentrismo, o individualismo, o

consumismo desenfreado, a visão globalizante de autoridade e o controle dos países desenvolvidos e industrializados do Ocidente. Sullivan (2004, p. 61) reconhece essas rejeições pautadas nos ideais e valores da modernidade e ainda destaca outros questionamentos atrelados a essa noção de progresso:

Quando centralizada no discurso educacional, a crítica cultural pós-moderna questiona uma série de premissas centrais da educação modernista, envolvendo uma suspeita em relação à confiança modernista em noções metafísicas do sujeito e à defesa da ciência, da tecnologia e da racionalidade como os fundamentos para fazer a mudança equivaler a progresso.

Mesmo diante da análise crítica, a educação não deve abandonar toda a herança advinda da civilização humana e da própria modernidade e inclusive da globalização. Essa é a característica que demanda a conservação, conforme destacado acima. Porém, a perspectiva crítica e a rejeição de alguns ideais e valores devem se fazer presente no conteúdo e na prática educativa, principalmente se considerarmos as bases e os referenciais da *ética planetária*. Essa, por sua vez, seria a característica transformadora da educação. Ainda sobre o tema da educação material e formadora, respeitando os âmbitos da conservação e da transformação, é possível indicar a conciliação entre a esfera da instrumentalidade e a esfera ética, conforme destaca Oliveira (2001, p. 286):

Por essa razão, é tarefa sua (da educação) conciliar de forma adequada, duas formas básicas do existir humano no mundo: a esfera da instrumentalidade enquanto manipulação técnica dos processos naturais e sociais, e a esfera ética enquanto processo de formação, cujo objetivo central é a conquista da maioria e da liberdade efetiva das pessoas.

É importante destacar que, para Oliveira, a emancipação do ser humano envolve a emancipação da razão. Essa emancipação é diferente dos critérios da razão moderna devido ao fato dessa ser uma forma reducionista e encurtada de razão, ou seja, trata-se de uma razão instrumental absolutizada, monológica e que submete todas as esferas da vida a seus critérios, além de negar a racionalidade em outras perspectivas e dimensões da vida.

A emancipação da razão que leva à emancipação do ser humano, cujo interesse deve permear o processo educativo, encontra-se baseada na reflexão questionadora e na vontade de transformar um mundo que se afastou da razão. É nesse sentido que Oliveira (2001, p. 284) destaca a importância da criticidade:

Educar, afirmou Paulo Freire, é desenvolver a criticidade, isto é, capacitar-se a denunciar, diria S. P. Rouanet, “a desrazão travestida de razão”, portanto, a capacidade de percepção dos limites da razão humana, o que significa dizer o reconhecimento da irracionalidade em que ela muitas vezes se move e a força de resistência para se libertar do irracional. Educar é, assim, tornar as pessoas capazes de detectar e criticar a irracionalidade presente no próprio sujeito, no mundo das instituições da vida social, como nos discursos humanos que se pretendem racionais, o que só se faz possível na medida em que os sujeitos da interação social aprendem a conduzir suas vidas radicados em procedimentos argumentativos com vistas à consecução de consensos fundados.

Portanto, a educação deve promover a atitude reflexiva de modo crítico diante de qualquer realidade dada e, assim, contribuir, quando necessário, para a criação de uma nova mentalidade como atitude fundamental da vida, ou seja, exigir argumentos justificantes para toda afirmação que pretende ser válida. É desse modo que a emancipação do ser humano implica a emancipação da razão, a qual se dá mediante a criticidade, razão última do processo educativo. Segundo Oliveira (2001, p. 286):

Nesse nível se revela mais claramente que a razão última de ser do processo educativo é possibilitar a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica. Tal processo está, portanto, radicalmente vinculado à conquista da autonomia dos seres humanos, um processo interessado na efetivação autêntica do ser humano, o que significa dizer interessado na efetivação da razão na vida histórica do ser humano; numa palavra, interessado na superação da irracionalidade existente, o que significa criar nas pessoas uma postura de resistência a todo tipo de dogmatismo, de escravidão, de discriminação, de toda forma de humilhação da dignidade do ser humano e de desrespeito à natureza.

Um dos fortes motivos que leva a educação a valorizar a instrução material e a não criticidade em nosso atual momento de crises e transformações planetárias, infelizmente, é a prática educativa baseada na pedagogia clássica, valorizando assim uma educação conteudista e burocrática. Segundo Gadotti (2004, p. 237): “A pedagogia clássica construiu seus *parâmetros curriculares* baseada na memorização de conteúdos (a nossa tão difundida *pedagogia dos conteúdos* é filha do iluminismo, como demonstrou José Tamarit)” (grifo do autor).

Esse modo de conceber o conteúdo e a prática pedagógica tem seus limites e garante a perpetuação da desumanização, da marginalização e, conseqüentemente, da violência como situação existencial e realidade histórica. Em

outras palavras, reforça a realidade e o sentimento de opressão e alienação por parte daqueles que se encontram nesse estado e não têm condições de se libertarem desse jugo. Um dos principais críticos desse paradigma e perspectiva educacional é Paulo Freire, o qual condenou a educação bancária e valorizou a educação popular com perfil libertador. Ao explicar o que é educação nessa perspectiva bancária, Freire (2005, p. 66) afirma:

Dessa forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los.

Segundo Freire, a conscientização da realidade e do estado de opressão é a categoria fundamental da educação popular. A prática e a reflexão sobre a prática levam a uma segunda categoria não menos importante, que é a organização. Além de ser consciente, é necessário organizar para poder transformar e se libertar.

Na visão de Freire, na busca do *ser mais*, em detrimento do *ser menos*, os oprimidos no mundo de hoje devem receber uma educação dialógica, problematizadora, que leve em consideração seu contexto e seus problemas locais e sociais. Para esse mesmo autor, o próprio processo de alfabetização deve ser oferecido nessa perspectiva. A comunhão e a união devem se estabelecer entre os educadores e os educandos, os quais agirão a fim de obter a liberdade e a dignidade como direito de todo ser humano. Ao comentar sobre o método educacional freireano, Brandão (1990, p. 49) destaca:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências.

O modelo teórico da educação popular oferece grandes alternativas para o processo educativo que visa à cidadania, à democracia e à emancipação do ser humano. Ele se constitui como mecanismo de democratização em torno de valores, como solidariedade e reciprocidade, além de alternativas entre produção e consumo. Esse modelo chegou a desencadear uma série de reformas no sistema público de escolarização. Gadotti (2000, p. xiii) menciona alguns elementos desse modelo que

ofereceu contribuições até mesmo para a pedagogia crítica universal:

O modelo teórico da educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das *grandes contribuições* da América Latina à teoria e à prática educativas em nível internacional. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal. (grifo do autor)

Portanto, a educação que tem por finalidade a cidadania, a democracia e a emancipação do ser humano pressupõe a capacitação para a profissionalização, para a participação democrática, para a criticidade e para a ética solidária, a fim de contribuir para a integridade e para o equilíbrio planetário, o qual envolve a dimensão pessoal, social, natural e mundial. A educação precisa considerar e, se necessário, se atualizar em relação ao momento presente com objetivo de oferecer significativa contribuição em direção a um mundo melhor, justo e mais humano para se viver.

4.2 A educação no contexto da globalização

A hegemonia da globalização, configurada pela produção capitalista, economia neoliberal e tecnologia científica, parece determinar e conduzir cada vez mais a vida humana. Ela acarretou profundas transformações em nosso atual contexto. Hoje, por exemplo, as pessoas vivem em constante cobrança e preocupadas em aprender a fim de se adequarem às novas exigências profissionais, acompanharem as necessidades do mercado, garantirem a sobrevivência e serem aceitas na sociedade.

Diante dessa necessidade e constante busca por aprender, a educação não passa despercebida diante da globalização. Em muitos aspectos, ela é compreendida como um dos meios mais eficientes para atender as demandas dessa nova realidade. Segundo Gohn (1999, p. 12): “a educação ganha importância na era da globalização porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos”.

No mundo globalizado, o que rege as relações humanas são as leis do mercado. Em decorrência disso, fala-se muito em integração, flexibilização, competitividade, qualidade total e participação. Nessa perspectiva, a educação recebe a incumbência de atender a tais exigências, ou seja, pauta-se por uma formação polivalente, na qual, segundo Braslavsky (2001, p. 29): “deve formar ao mesmo tempo capacidades cognitivas, afetivas, interativas e práticas. Ensinar ao mesmo tempo a saber, a aprender, a ser, a conviver e empreender”.

Por se tratar de globalização, as organizações internacionais exerceram considerável influência no que diz respeito à educação de forma geral. Havia certa preocupação em torno de como a educação deveria atuar e contribuir na formação do ser humano nesse novo estágio do desenvolvimento do capital e de eficiência científica e tecnológica. Uma dessas influências foi a internacionalização das questões educativas e suas consequências, assim como a pressão para que as escolas se abrissem aos interesses comerciais, conforme destaca Marcondes (2004, p. 73):

As organizações internacionais de natureza intergovernamental e de cooperação econômica regional (ONU, UNESCO, FMI, Banco Mundial, OCDE) incrementaram, sobretudo nas últimas décadas, a internacionalização das questões educativas, gerando repercussões nas políticas educacionais dos países periféricos e semiperiféricos que passaram, assim, a ver legitimadas essas mesmas políticas e a contar com maior assistência técnica. A esse respeito, Rikowski esclarece que “não há dúvidas do que os líderes do negócio educacional e as companhias que vendem serviços educacionais fizeram uma pressão considerável sobre sucessivos Ministros Educacionais nos últimos dez anos aproximadamente para abrirem as escolas aos interesses comerciais.

Dessas organizações internacionais, vários objetivos, planos e projetos foram criados em torno da educação em todo mundo Ocidental, tendo a UNESCO a responsabilidade de acompanhar, supervisionar e impor medidas a serem seguidas por todos os países associados. Dois desses alvos, por exemplo, são destacados por Marcondes (2004, p. 132): “Já há alguns anos, em relação à Educação, um dos esforços das Nações Unidas, segundo relatório do Banco Mundial de 1980, era alcançar uma educação primária gratuita universal e um investimento de gastos públicos em Educação”.

É importante salientar a existência de duas fortes tendências entre os educadores diante do tema e da relação entre globalização e educação,

principalmente quando essa relação é mediada pelas instâncias internacionais, as quais legitimam o modelo neoliberal. Uma é a tendência crítica em relação à influência da primeira sobre a segunda, sustentando posições até mesmo extremadas sobre tal assunto. A outra tendência pauta-se pelo reconhecimento de benefícios advindos dessa relação, sem ignorar os principais problemas e deficiências que se encontram na dimensão social e educacional. Geralmente, os autores que sustentam a *ética planetária* se opõem aos ideais e aos resultados da globalização, embora não adotem a característica extremada de alguns outros no sentido de afirmar que nada tem sido válido e benéfico.

Diante das suspeitas e críticas que a visão e a influência das organizações internacionais exercem sobre a educação, vários benefícios podem ser destacados para o ser humano, para a sociedade e para o mundo, já que elas trabalham também com a perspectiva do desenvolvimento do ser humano. Dentre esses benefícios, encontram-se a educação baseada nos direitos humanos e no ideal de melhoria das condições de vida de toda pessoa, as quais almejam, dentre outras, a busca pelo fim do analfabetismo, o direito de toda criança frequentar a escola, a educação de adultos e a qualificação profissional visando à oportunidade no mercado de trabalho. Outro aspecto positivo, proveniente dos estudos sobre a Educação Comparada dos séculos XVIII e XIX e da Educação Internacionalizada, é a busca por inovações na educação e a integração de vários estudiosos nesse sentido, tal como destaca Marcondes (2004, p. 76):

A busca de novos parâmetros de referência para compreensão, análise e inovação dos sistemas de ensino impulsiona intelectuais a saírem dos locais onde vivem e trabalham e se integrem a outros estudiosos em busca de novas informações e, com isso, contribuirão para a melhoria da qualidade de vida nacional, local e mundial. Com essas perspectivas se levantam hipóteses, buscam-se possibilidades de novas informações e, muitas vezes, encontram-se alternativas que tornam relevantes as diferentes dimensões do saber, do confrontar e do conhecer.

Para tratar do aspecto crítico da relação entre globalização e educação, em relação aos planos, projetos e alvos propostos pela UNESCO, juntamente com o auxílio da Educação Comparada e Internacionalizada, Gadotti (2000, p. xi) reconhece esse mecanismo e aponta como resultado a possível uniformização dos sistemas de ensino:

No início da segunda metade deste século, educadores e políticos imaginaram uma *educação internacionalizada*, confiada a uma grande organização, a UNESCO. Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Os *sistemas nacionais de educação* trouxeram grande impulso, desde o século passado, possibilitando numerosos planos de educação, que diminuíram custos e elevaram os benefícios [...]. Como resultado, tem-se, hoje, uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje, todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. (grifo do autor)

Quando um país se associa à UNESCO recebe a incumbência de adotar e seguir os seus planos e indicadores a fim de atingir e atender o padrão educacional solicitado por esse órgão, além de estruturar a educação nacional conforme os parâmetros indicados. Essa é uma das vias pelas quais se torna possível falar sobre a influência da globalização nos meios educacionais. Para Souza (2010, p. 2), por exemplo, é evidente essa influência e é grande o impacto que recai sobre o sistema escolar tendo como critério os interesses da mentalidade empresarial:

É inegável a influência dos processos de globalização nas questões de política educacional. A mentalidade empresarial que domina esse *ethos* reverbera na Educação empréstimos tomados a ela pela Escola. Esses empréstimos alteram a forma da oferta da educação, seu significado, a experiência do aprendizado dos alunos e a natureza mesma de sua cidadania. Nesse sentido, a globalização não é um fenômeno que acontece lá fora e que em nada atinge nossas vidas concretas. Ela está presente na própria textura de nossa vida cotidiana. Os processos de globalização invadem as culturas locais não para substituí-los, mas para reconfigurá-los à sua ética da performatividade.

Nessa mesma linha de pensamento, Souza (2010, p. 3) é ainda mais contundente ao indicar dois motivos sobre o *estado* e o *que* se torna a educação diante da influência e predominância dos interesses da globalização: “A Educação tem uma relação direta com a globalização por dois motivos. O primeiro motivo é porque passa a ser subordinada ao econômico. O segundo, corolário do primeiro, é porque ela passa a ser não mais um bem universal, mas uma mercadoria”. Sobre esse assunto, Marcondes (2004, p. 98) também contribui:

O modelo neoliberal defende a existência do Estado mínimo e a adoção de critérios empresariais na organização e gestão escolar, que decorrem do fato de esse Estado não suprir as lacunas resultantes de sua omissão. A ênfase do discurso neoliberal gira em torno da mercadorização da Educação. Dessa forma, a Educação passa a ser um serviço que se compra, que se vende e que se

consome.

É com essa reflexão que surge a denúncia de que o interesse maior e único do neoliberalismo sobre a educação seja o de treinar e preparar pessoas para a nova ordem global. Referente a isso e sobre o trabalho do educador nessa nova configuração, Sullivan (2004, p. 66) destaca:

Todas as instituições e programas devem ser concebidos, agora, no sentido de realizar o destino aparentemente manifesto do mercado global. A retórica é cercada de uma aura de inevitabilidade. O trabalho do educador, de acordo com essa visão de mundo, é preparar e “qualificar” todos nós para entrarmos no mercado de trabalho global e para jurar fidelidade a seu progresso.

O fato da maioria dos ingressantes numa Instituição de Ensino Superior buscarem a qualificação para o mercado de trabalho mostra o quanto a lógica da globalização é presente e determinante em nosso contexto. Ao mesmo tempo, revela que a concepção de Sullivan não está equivocada quanto ao trabalho e à missão do educador nessa situação.

Em relação à formação ética do ser humano diante dos graves problemas atuais, as atividades educacionais, pautadas nos interesses e ideais da globalização, não mais se debruçam no referencial da ética humana, mas num modelo universal baseado na ética do mercado e nas necessidades do sistema industrial do nosso tempo. Essa é outra crítica contundente em relação à influência da globalização sobre a educação, pois diante da necessidade de se educar nesse contexto de avanço científico e tecnológico não se pode menosprezar e nem relativizar as questões éticas. Marcondes (2004, p. 80) destaca:

Além disso, para se interpretar o avanço tecnológico que possibilita novas descobertas nas diversas ciências, é-se motivado a investigar, a buscar, a campear novas informações, sem, contudo, deixar de atentar para questões éticas que envolvem esse avanço científico e tecnológico.

Em certo sentido, sem a preocupação ética e a consideração dos problemas planetários, educa-se na perspectiva do individualismo, para a competitividade, para o lucro e para o descaso e exploração dos recursos naturais. O resultado que isso traz para a vida social é destrutivo e só faz agravar os problemas já existentes, pois, conforme declara Marcondes (2004, p. 107):

A ênfase na competitividade, nos projetos com caráter individualista e

no anseio pelo poder faz com que a globalização atropеле os conceitos de cooperação, participação e fraternidade. Aliás, quase não se fala mais em igualdade e, sim, em equidade; raramente se fala em fraternidade, solidariedade e cooperação, mas em competitividade e “tudo o que continua a ser local, provinciano, nacional e regional (compreendendo identidades e diversidades, desigualdades e antagonismos) adquire novos significados, a partir dos horizontes abertos pela emergência da sociedade global” (Ianni, 1999, p, 16).

Nesse sentido, aos poucos, a educação vai se tornando mercadológica e ideológica no sentido de sustentar os interesses hegemônicos do mundo globalizado. E, para que isso ocorra, surge a necessidade de reestruturação e de reforma no sistema escolar, a qual reconhece Sullivan (2004, p. 82):

O mercado global é, agora, a peça central dos empreendimentos educacionais de nossos dias, e somos requisitados a reestruturar nossas escolas a fim de ajudar os alunos a se tornarem competitivos nessa esfera global que está surgindo. Essa é a mais nova versão da reforma educacional, mas que tem um toque de coisa velha: a ligação direta das escolas com as necessidades das indústrias e do comércio. A única diferença é que, hoje em dia, o padrão de comparação já atingiu proporções globais.

Diante dessa realidade, a constatação que pode ser feita em relação à educação hoje se encontra no fato de ser influenciada pelo projeto neoliberal, o qual incentiva prioritariamente a ética e a lógica do capital, tornando-se, ao mesmo tempo, uma educação extremamente hegemônica em todo o mundo. Em outras palavras, esta é uma educação burocrática, ou seja, mantida, sustentada e influenciada por uma idolatria do mercado e favorável ao desenvolvimento da economia nacional e internacional. Portanto, essa educação tem por objetivo primeiro formar o cidadão para os interesses e manutenção do mercado e da lógica do sistema capitalista.

O que se oferece, então, não é uma formação crítica da nossa situação social, ambiental e mundial, a qual se encontra num estado degradante. Essa tem sido outra denúncia contundente em relação à educação voltada para os parâmetros da globalização. De modo geral, para os interesses da globalização, o cidadão alfabetizado não precisa pensar, analisar, refletir ou desenvolver capacidade de crítica para com a realidade em que vive. Não se educa para que a pessoa tenha uma formação crítica e reflexiva, mas sim para que desenvolva certas habilidades e conhecimentos para corresponder aos interesses mercantis e profissionais. Nesse

sentido, Sullivan (2004, p. 294) novamente aponta o profundo impacto da globalização sobre a educação, especificamente sobre o ensino médio, e atesta o ensino público voltado para o lucro privado:

Se examinarmos o impulso geral do ensino médio nas sociedades ocidentais, veremos quanto o impacto profundo da globalização influenciou a estrutura onírica do ensino contemporâneo. No passado, o ensino público dedicava-se às necessidades dos Estados-nação. Com o advento da globalização, o ensino público passou a ser um novo terreno para as atividades do lucro privado.

Em meio a essa tendência, outro sério problema que afeta a educação, em se tratando especificamente de vários países da América Latina e dos países *em desenvolvimento*, é o da desigualdade social e, como consequência, o aumento da pobreza. O resultado dessa situação acaba sendo as más condições de alimentação, de saúde, de falta de estrutura familiar, o não acesso e a repetência escolar. Sem dúvida que, nesse contexto, a educação também é consideravelmente afetada. Por sua vez, a qualificação e a inserção das pessoas que sofrem tais necessidades no mercado de trabalho acabam sendo mínimas e, quando ocorrem, tornam-se precárias, motivo que justifica os baixos salários e a exploração de milhares de pessoas.

Diante da desigualdade social e da pobreza de milhares de pessoas, a educação passou a ser responsabilizada, e muitas vezes cobrada, pela mobilização e coesão social, assim como, na ótica da globalização, meio para auxiliar e promover o desenvolvimento econômico e pessoal. Isso fez que crescesse a pressão em torno da oferta de educação, além de várias cobranças por parte de organismos como a UNESCO e a ONU e de seus respectivos documentos e planos de ação aos países periféricos ou *em desenvolvimento*.

Além da desigualdade social e do aumento da pobreza no mundo, há outros indicadores negativos em relação ao desenvolvimento e progresso postulados pelo mercado global. Dentre esses, conforme já destacado, encontram-se o complexo impacto destrutivo sobre a natureza, proclamado por diversos movimentos ambientalistas, a injusta distribuição da renda e o crescente aumento do desemprego. Diante disso, fazem-se necessárias mudanças nos paradigmas e nos valores da educação, as quais apontem para a qualidade de vida planetária, para o futuro e para a análise crítica e transformadora da atual realidade que nos cerca. Os próprios educadores sofrem com essa situação, segundo o comentário de Sullivan

(2004, p. 68):

Por enquanto, basta dizer que há uma disparidade crescente entre o que o processo de globalização diz e que está fazendo e as realidades de nossa situação atual. Essas contradições deixam os educadores contemporâneos confusos em relação a sua fidelidade e a seu trabalho. É aqui que o ensino transformador torna-se relevante para a situação.

Ao considerarmos as questões em torno da qualidade da educação, é inegável que os alvos e as metas dos organismos internacionais são importantes como forma de contribuir para a diminuição e a superação das desigualdades sociais e da pobreza. Porém, sobre esse assunto, é preciso atentar para as necessidades vitais não supridas, pois, sem elas, educação de qualidade não existe. Para que pontos positivos e qualitativos sejam atingidos na educação são necessários o atendimento e a melhora das principais necessidades e carências que perfazem a condição de pobreza, tais como a saúde, alimentação, estrutura familiar, condições das escolas e a própria qualificação docente.

Algumas iniciativas no suprimento dessas necessidades têm sido implantadas pelas lideranças políticas em várias escolas, tais como o atendimento odontológico, o aumento e a melhoria na alimentação, a abertura para o diálogo da escola com a sociedade e iniciativas culturais e recreativas para toda a sociedade, dentre outras. Tanto as políticas como as ações afirmativas são iniciativas nesse sentido, ou seja, buscam oferecer aos alunos das escolas públicas oportunidades de superarem as falhas de sua formação anterior, assim como eliminarem as desigualdades historicamente acumuladas visando à igualdade de oportunidades e à compensação pelas perdas provocadas pela discriminação e marginalização. As ações são desenvolvidas por instituições da sociedade civil.

Mesmo com as iniciativas destacadas acima que tem como alvo amenizar as dificuldades e precariedades em torno da educação, infelizmente, o que geralmente constatamos ainda é um estado duplo em relação a sua qualidade em nossos dias, ou seja, existe a educação precária e a educação qualificada. A primeira destina-se às camadas populares mais pobres, enquanto que a segunda, às camadas de elite. A tendência desse estado é a perpetuação das desigualdades sociais, já que um grupo é privilegiado em detrimento de outro que é marginalizado.

Para que a educação seja mais eficiente, tenha mais qualidade e promova resultados mais igualitários em relação à situação de pobreza e desigualdade social,

é necessária a intervenção do Estado no sentido de melhorar a distribuição de renda e a saúde, desenvolver programas de habitação consistentes e possibilitar o acesso aos avanços tecnológicos e criar oportunidades para ingresso da camada pobre no ensino superior ou no ensino técnico. Ao mesmo tempo, é necessário que o Estado pense na qualificação dos professores e nas condições das escolas. Embora algumas iniciativas vêm sendo tomadas nesse sentido, referindo-se ao contexto brasileiro, elas ainda não foram suficientes para causar um impacto de significativa proporção na sociedade.

Diante dessas observações e dos problemas em torno da educação, iniciam-se discussões e apontamentos voltados para a educação do futuro, a qual deve sofrer mudanças a partir da nossa realidade. Nesse sentido, cada vez mais são comuns os conceitos *holismo* e *complexidade* nos meios educacionais. Esses conceitos expressam a intenção de abandonar antigas ideologias que acentuavam uma ou outra dimensão da vida humana, para adotar a totalidade do sujeito, valorizando sua iniciativa, sua criatividade, a complementariedade, a convergência e a própria complexidade.

Os holistas, por exemplo, recusam a visão fragmentada da vida e da realidade humana e apontam para uma perspectiva abrangente, total e completa do existir humano. Nesse sentido, é correto afirmar que o holismo busca a unidade dos contrários, valoriza certas dimensões da vida humana até então desprezadas pela racionalidade moderna e acentua o todo como fator essencial para a harmonia e sobrevivência no futuro. Ao comentar sobre algumas características do holismo, Gadotti (2000, p. xii) destaca:

Os holistas sustentam que só o imaginário e a utopia são fatores instituintes da sociedade. Recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar e a escuta. Os enfoques clássicos banalizam essas dimensões da vida porque sobrevalorizam o macroestrutural, o sistema, onde tudo é função ou efeito das superestruturas socioeconômicas ou epistêmicas, lingüísticas ou psíquicas.

A *ética planetária* compartilha essa concepção holística e, de modo mais específico, também salienta a educação com preocupações para com o futuro. Gadotti novamente aponta alguns conceitos indispensáveis ao considerar estritamente a educação escolar, mas esses conceitos podem muito bem ser expandidos para os demais âmbitos envolvidos com a prática educativa. As

categorias são: cidadania, planetariedade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade e dialogicidade. Ainda sobre esse assunto, Gadotii (2000, p. xiii) defende:

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro, será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

A *ética planetária* tem como principais referenciais a responsabilidade humana e a preocupação com o futuro da humanidade relacionada às condições de sobrevivência favoráveis do planeta Terra. Com isso, ela estabelece profundo e rico diálogo com a educação, a fim de que essa seja crítica aos interesses e valores da globalização econômica, os quais apontam para o aspecto destrutivo e ameaçador, e adote a ênfase em ações conscientizadoras voltadas ao cuidado, preservação e solidariedade em todas as dimensões relacionais da vida humana.

A educação do futuro deve impregnar desde já a formação e a conscientização de toda a humanidade em favor da vida, pois se trata de um comprometimento mundial. O objetivo principal da educação não pode ser outro senão o de pensar na vida como um todo e, conseqüentemente, em nossa sobrevivência. Essa é a sugestão de Morin (2000, p. 78), indicando como meio a solidariedade e a comiseração recíproca e relacional em dimensões planetárias:

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda a educação que aspira não somente ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nessa era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a *ética da compreensão planetária*. (grifo do autor)

Como percebemos, a *ética da compreensão planetária* é crucial para toda a humanidade, por isso Morin a destaca como uma das finalidades para a educação do futuro. Na visão desse autor, para compreendermos o outro necessitamos ser conscientes da complexidade humana, assim como da complexidade de toda a realidade. Somente desse modo é que teremos condições de abertura subjetiva simpática em relação ao outro e também a interiorização da tolerância e

hospitalidade.

Algo que deve ser enfatizado sobre a *ética da compreensão planetária* é o fato de ela se opor às várias características e tendências que favorecem unicamente a globalização econômica. Morin (2000, p. 96) chega a apontar os principais obstáculos para a compreensão humana nesse contexto, não sendo somente a indiferença, mas “o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo, que têm como traço comum se situarem no centro do mundo e considerarem como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante”.

A compreensão humana possibilita a comunicação por meio do diálogo, assim como o respeito e a solidariedade entre os diferentes. É devido a esse fator que Morin (2000, p. 104) insiste na afirmação de que a tarefa da educação do futuro deve considerar a compreensão planetária de forma mútua e relacional:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

É diante de todas essas afirmações e constatações que pretendemos desenvolver o tema da educação na perspectiva da *ética planetária*, considerando inúmeros benefícios desta integração na direção de condições melhores de vida para o planeta Terra, assim como a formação educacional qualitativa e coerente ao atual contexto em que vivemos.

4.3 A educação na perspectiva da *ética planetária*

Conforme já destacado anteriormente, a *ética planetária* pensa e considera o mundo em sua real condição de desigualdades, ameaças e injustiças. Ela não despreza ou ignora a situação atual, pelo contrário, aponta não só para o ideal de um futuro melhor como se preocupa também com o presente, pois devemos pensar não só nas futuras gerações e condições de vida, mas principalmente naquilo que agride, marginaliza e desumaniza a maioria da população mundial em nossos dias, assim como o meio ambiente. Em relação à educação diante desse contexto,

Sullivan (2004, p. 84) compreende que: “É necessária uma mudança radical de perspectiva no interior das instituições educacionais, para que fiquem à altura dos problemas que enfrentamos atualmente em nível planetário”.

Diante da urgência de uma mudança radical nos ambientes educacionais, indicada por Sullivan, é que nos utilizaremos de cinco principais concepções que perfazem e constituem a *ética planetária*, as quais são: nova cosmovisão planetária, consciência planetária, cidadania planetária ou terrestre, desenvolvimento integral e educação para qualidade de vida. Essas concepções se encontram interrelacionadas e são interdependentes, ou seja, além de não existirem de maneira isolada umas das outras, uma enriquece o significado da outra. Seguiremos a sequência dada acima na análise de cada concepção por considerarmos a coerência lógica da ordem dada. As contribuições de Sullivan serão fundamentais para cada uma das cinco concepções, assim como para as implicações entre educação e *ética planetária*.

A primeira concepção indicada refere-se à cosmologia. Por cosmologia entende-se o ramo da filosofia que estuda a origem e a estrutura ordenada do universo, tema esse importante por levar o ser humano a reconhecer-se e relacionar-se no todo harmônico do planeta Terra.

Uma das precariedades centrais em torno da educação na perspectiva da *ética planetária* se dá pela perda da visão cosmológica integral ou então pelo fato de incentivar uma visão cosmológica distorcida, fragmentada e interesseira devido aos valores e ideais da globalização econômica. A perda dessa visão cosmológica integral teve profundas consequências sobre a mentalidade e a forma de agir no mundo ocidental. A diferença entre uma e outra pode ser denominada como nova cosmologia em detrimento da cosmologia tradicional ou científica. Sobre a educação e a cosmologia integral, Sullivan (2004, p. 144) destaca: “Além disso, podemos muito bem dizer que o saber educacional que recebemos sofre do que chamamos de ‘perda da visão cosmológica’. Essa visão cosmológica foi esquecida e degradada, de alguma forma, em nosso discurso educacional”.

Na perspectiva da *ética planetária*, torna-se emergente e necessária uma nova cosmologia, que seja funcional, diferente da perspectiva tradicional e científica. A cosmologia tradicional foi norteadada muito mais pela física e pelas ciências econômicas e tecnológicas do que pelas ciências naturais. Isso fez que a educação na modernidade perdesse a perspectiva de uma cosmologia abrangente e

integradora. Esse é um dos motivos pelos quais as instituições educacionais sofrem para responder satisfatoriamente à atual crise planetária.

Na cosmologia tradicional, o próprio significado de cosmologia acaba sendo reducionista, pois, segundo Sullivan (2004, p. 155): “[...] o termo ‘cosmologia’ é exclusivamente físico em termos do significado aceito e, por conseguinte, não indica a realidade integral do universo”. Além dessa limitação, essa cosmologia também se pauta por paradigmas dualísticos que separam os seres humanos dos processos orgânicos do mundo natural. A educação precisa romper com esse significado e paradigma, pois eles alienam e apontam para uma evolução prejudicial à vida.

Portanto, a definição de cosmologia, no seu sentido tradicional, enfatiza a visão desse mundo baseada em suas dimensões físicas. Aliada à visão científica e econômica, oferece considerável volume de informações sobre o mundo natural e nossa capacidade de controlá-lo e explorá-lo indevidamente. Essa tem sido uma visão muito unilateral, a qual afeta os programas educacionais em todos os seus níveis.

A nova cosmologia deve nortear-se pela noção de integridade e pela perspectiva relacional. A cosmologia moderna ou tradicional representa a perda da percepção do todo cosmológico devido à fragmentação das ciências naturais, o que possibilitou o tratamento de disciplinas isoladas. É urgente uma visão que supere a cosmologia fragmentada de mecanismo, domínio e exploração. Por sua vez, a referência educacional deve ser aberta e dinâmica, ou seja, orgânica, holística ou integral, capaz de nos levar a uma convivência participativa e profunda com a realidade plural. É necessária uma visão integrada e integradora do universo e de todas as dimensões da vida, ou seja, uma nova cosmologia.

É com esse reconhecimento que se constitui a nova cosmologia na perspectiva da *ética planetária*, ou seja, no da unidade integral e relacional do planeta Terra, em que cada ser está implícito na existência e no funcionamento de todos os outros. Nesse sentido, todos os seres são influenciados pelos demais seres, possibilitando assim as condições de sobrevivência nesse planeta. Essa direção é indicada por Sullivan (2004, p. 276-277) do seguinte modo:

Em contraste com a alienação e o isolamento, a história do universo traz consigo um sentimento profundo da dimensão relacional do processo evolutivo [...]. O universo age de maneira integral. O estudo sistemático do universo com um todo requer uma perspectiva cosmológica interdisciplinar por natureza [...]. O universo confirma a

idéia de que tudo só existe e só pode ser compreendido no contexto das relações. Nada existe isoladamente.

A partir da noção de unidade uniforme, Sullivan afirma que o universo age e está estruturado de maneira integral e relacional, diferente da proposta atual de alienação, isolamento e fragmentação sistemática de pensar o todo. Aliás, desde o início dos estudos cosmológicos se percebia o aspecto da integridade e não do isolamento entre o ser humano e a Terra. Dessa forma, no universo está presente a exigência de que tudo existe e só pode ser compreendido no contexto das relações, pois nada existe isoladamente. A partir dessa constatação, Sullivan (2004, p. 279) destaca o seguinte:

Agora entendemos o planeta como uma entidade auto-reguladora, na qual existe uma “teia da vida” que só pode ser compreendida como uma totalidade. Há um mistério incrivelmente intrincado que liga tudo a tudo o mais no planeta. Como seres humanos, somos influenciados pelos menores organismos presentes na Terra desde os seus primórdios.

A noção de integração e a perspectiva relacional que perfaz a unidade uniforme nessa nova cosmologia requerem a dimensão da comunhão de todos os seres. Do ponto de vista ontológico, ser é ser em relação. Viver implica relacionar-se com o outro. É por isso que o individualismo e a própria concepção de indivíduo, acentuado na modernidade e no estilo de sociedade capitalista, devem ser rejeitados. Sullivan (2004, p. 285) reitera esse aspecto, criticando a concepção de Hobbes e da teoria social liberal:

A definição moderna de indivíduo como unidade social autônoma é produto do consenso obtido pela teoria social liberal. Segundo a teoria social liberal, os indivíduos são nômadas autônomas e separadas, únicas para si mesmas. A posição primária de “estado de natureza” é caracterizada por Hobbes com solitária, em que o indivíduo estabelece contratos sociais em função da sobrevivência.

Uma sugestão indicada para que os meios educacionais promovam essa nova visão cosmológica, tendo como ponto de partida a resignificação do conceito e as noções de integração e da perspectiva relacional, é a consideração sobre a história e a origem do universo, tomando como ponto de partida o Big Bang. Nessa consideração, três termos básicos marcam e norteiam o pensamento de Sullivan na construção da *ética planetária*, os quais se encontram relacionados entre si e atingem todos os planos da realidade, que são: *diferenciação*, *subjetividade* e

comunhão. Por meio deles, tal autor critica a noção de indivíduo como unidade social autônoma, separado e único para si mesmo e critica também o distanciamento entre o ser humano e o meio ambiente, não caracterizando assim a comunhão que deve existir entre ambos.

O estudo e a história do universo, a partir do Big Bang, mostram que a vida no planeta Terra é fruto de todo um processo que ocorreu a 15 bilhões de anos, sendo que em que cada fase de desenvolvimento posterior foram surgindo condições ideais para que existisse o ser humano e todos os demais elementos essenciais à vida.

Para Sullivan (2004, p. 287), a educação deve se orientar por essa perspectiva, a fim de construir uma base para a cosmologia integral e funcional: “Eu diria que a história do universo é capaz de ajudar a orientar e a dirigir nossa visão educacional. Provê a base de uma cosmologia funcional para a visão planetária”. Ainda sobre o envolvimento da educação com a história do universo nessa nova cosmologia, Sullivan (2004, p. 286) sugere:

Acredito que a visão educacional do século 21 precisa ser criada dentro de um contexto planetário. Vivemos em um planeta, não em um globo. Quando examinamos a história do universo que acabamos de contar, deparamo-nos com uma totalidade orgânica, não com um mapa cartológico. Somos uma espécie que vive num planeta chamado “Terra”, e todas as energias vitais surgem nesse contexto cosmológico orgânico.

O modelo e os critérios que a cosmologia tradicional nos oferece não são os únicos e nem definitivos. A criatividade presente na história do universo difere em muito da projeção histórica pretendida pela globalização. Essa criatividade enriquece essa nova concepção cosmológica e fortalece as críticas e resistências em relação à história dos mercados, como aponta Sullivan (2004, p. 295-296):

A história do universo não é apenas a história dos mercados. É uma história dinâmica das origens e da criatividade. A criatividade implícita em contar a história do universo é que abre nossa mente para uma visão educacional que expande nossa consciência cultural e nos dá certa liberdade para manter distância das exigências imperialistas de nossa atual mania de globalização. Se o universo for considerado o contexto último de todo ensino, então um curso que trate dos processos de desenvolvimento do universo é essencial.

Outra sugestão que contribui para a nova cosmologia nos meios educacionais são as contribuições advindas das tradições e sabedorias do passado

em relação à Terra. Isso não significa voltar às formas antigas de pensar e agir, como se fosse possível repetir ou imitar acriticamente a mística e a religiosidade dessas tradições e sabedorias, mas apropriar-se de certos aspectos, como, por exemplo, o cuidado, a relação e o respeito para com o meio ambiente em sua pluralidade de seres.

Atualmente necessitamos de um reencantamento do mundo natural e da vida, reencantamento esse que leve o ser humano a se surpreender, a valorizar e a cuidar do mundo e dos seres vivos onde vive. Sullivan sugere que a educação estabeleça o diálogo com as visões de mundo possuidoras de uma rica cosmologia. Abrir-se para tradições do passado seria um ato de respeito e valorização por outras visões de mundo, além disso, seria também um exercício de humildade cultural a fim de extrair perspectivas novas e enriquecedoras, conforme atesta Sullivan (2004, p. 290):

Deveria ser, de fato, do interesse educacional estabelecer um diálogo com as perspectivas de mundo dotadas de ricas cosmologias. O resultado de tais diálogos seria, sem dúvida, ilimitado. Esse tipo de educação não seria uma romantização do *modus vivendis* dos nativos. Esperamos que sejam criadas perspectivas novas e mais enriquecedoras. Para a especificidade de nossa visão de mundo educacional, isso constituiria uma abertura e uma valorização de outras visões de mundo e de outros povos. Seria um exercício de humildade cultural que tem demorado muito a começar.

Para que seja possível a educação em torno dessa nova cosmologia é necessária também uma significativa mudança epistemológica. Essa mudança epistemológica consiste na substituição do *antrópico* para o *biocêntrico*, ou seja, na alteração do antropocentrismo explorador para o biocentrismo participativo. Essa indicação procede de Tescarolos e Darós (cf. 2007, p. 134-139), já que ambos reconhecem que devemos rever e renovar nosso conhecimento, valores e ações diante das crises do planeta Terra, desencadeadas pela globalização.

O princípio *antrópico* é aquele em que o ser humano se considera como o centro de toda a criação. A modernidade foi marcada por esse princípio, o qual deu ao ser humano poderes pautados na intencionalidade de dominar e manipular todo o planeta Terra. Com esse princípio, também o ser humano se tornou o sujeito sobre todas as coisas e, assim, a instância que dá sentido a toda realidade. O resultado de alguns séculos em torno do domínio humano sobre a natureza foi a separação e a desunião com a biosfera. Comentando sobre a *ética planetária* no atual contexto de

crise, em consonância com a nova cosmologia, Tescarolo e Darós (2007, p. 134) apontam a necessidade dessa nova epistemologia e sua finalidade:

É nessa perspectiva que reconhecemos o advento de uma nova episteme, que se funda não mais em um princípio exclusivamente antrópico, mas em um princípio biocêntrico, que conecta o ser humano à vida, capaz de promover o desenvolvimento sustentável, possibilitando o bem-estar às gerações atuais e futuras, superando a ação predadora em que se constitui até agora a presença humana na terra.

O princípio *biocêntrico* toma como centro a Terra. Em torno dele encontra-se a noção integradora e a perspectiva relacional, assim como a história do planeta, da tradição e a sabedoria do passado. Desse modo, o princípio biocêntrico é correspondente com a proposta da *ética planetária*, pois, conforme Tescarolo e Darós (2007, p. 136), “essa nova episteme se fundaria em dois eixos: uma ética planetária e uma espiritualidade ecológica”.

Em meio à necessidade de mudança da cosmologia tradicional e científica, que incentiva e promove o isolamento e a exploração, para uma nova cosmologia planetária, a educação possui razões significativas para tomar como referencial a *ética planetária* e, assim, contribuir para a construção de consciência que seja mais ampla e integral em relação aos interesses capitalistas. Os referenciais dessa consciência incentivados pela cosmologia integral seriam, segundo Sullivan (2004, p. 295):

A nova cosmologia deve enfatizar uma consciência voltada tanto ao cuidado do mundo natural como da sociedade humana. Deve haver a mudança em relação à nossa habitual forma de encarar o mundo e a nós mesmos. É necessária uma concepção mais ampla e integral, além das perspectivas científicas e econômicas, pois essas têm se mostrado prejudicial e são limitadas para enfrentarmos as atuais crises anunciadas em nosso presente momento.

Aqui já percebemos a inter-relação e a interdependência entre nova cosmologia planetária e consciência planetária, sendo essa a segunda concepção para a educação na perspectiva da *ética planetária*. Somente com a construção de uma nova cosmologia que é possível pensar e falar em consciência planetária. Uma é decorrente e resultado da outra, pois a nova cosmologia favorece e sustenta a consciência planetária. É por isso que, sendo decorrente, tal consciência se desenvolve a partir dos critérios da nova cosmologia, havendo similaridades entre

elas.

A consciência planetária requer a conscientização de cada ser humano para que este conceba o planeta Terra como uma unidade uniforme, integral, relacional, a exemplo da nova cosmologia. É uma consciência que rejeita a concepção de mundo totalmente influenciada pelos parâmetros da globalização e pela lógica do mercado, destacando o quanto as relações humanas, em todos os níveis, encontram-se deterioradas por não serem determinadas pela consciência do cuidado, comunhão, hospitalidade e da preservação. Algumas iniciativas já estão sendo feitas nesse sentido. Apesar de usar o termo *global*, termo frequentemente rejeitado quando se trata da perspectiva planetária, Sullivan (2004, p. 107) destaca o surgimento da educação global no sentido da formação de uma consciência planetária, relacionando tal significado à perspectiva crítica que a educação deve promover:

Finalmente, uma área que está surgindo agora e que foi batizada de “educação global” merece atenção. Não estou falando de perspectivas globais que nos preparam para o mercado global e, sim, de perspectivas de educação global que implicam uma consciência planetária. As abordagens de educação global de que estou falando aqui são parecidíssimas com o que chamo de educação ecozógica transformadora, no sentido de aliar uma educação holística a uma consciência planetária, ao mesmo tempo que mantêm uma perspectiva crítica.

Em conformidade com o princípio biocêntrico, o ser humano deve ser compreendido como uma espécie dentre tantas outras e não como alguém que se encontra acima delas. A concepção hierárquica do ser humano em relação às demais espécies deve ser questionada. Isso aumenta nosso senso de comunhão e comunidade com os demais seres vivos do planeta, pois cria a sensação de uma ecologia profunda, no sentido de propiciar o equilíbrio e nova harmonia entre indivíduos, comunidades e todos os seres da natureza.

A consciência planetária, na perspectiva da *ética planetária* da qual estamos tratando, não compactua com os níveis de exploração ambiental e humana que vem acontecendo em nossos dias. Isso significa que a educação assume horizontes que se contrapõem aos interesses econômicos, sendo denominada como educação transformadora, conforme Sullivan (2004, p 295): “Para promover uma educação transformadora inserida numa programação de ‘consciência planetária’, é preciso, necessariamente, uma visão que resista às visões empresariais segundo as quais o planeta pode ser infinitamente explorado”. Ao se referirem à educação escolar,

Tescarolo e Darós (2007, p. 134) compartilham essa mesma opinião em relação à consciência planetária e educação transformadora:

Um novo conhecimento deve impregnar o universo escolar, em todos os seus níveis, para que a educação se transforme, assim, em nicho de uma aprendizagem transformadora, visando à construção da consciência planetária e da sensibilidade integradora de toda a existência.

A educação, em todos os seus níveis e instâncias, pode oferecer grande auxílio no que diz respeito à formação da consciência planetária. Essa consciência se faz emergente, e Edgar Morin (2007, p. 9), no resumo do seu livro intitulado *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, disponível na internet, no sexto item, aponta tanto para a grave condição em que nos encontramos como a necessidade da consciência planetária do seguinte modo:

Este ponto é importante porque estamos num momento em que existe um destino comum para todos os seres humanos, pois o crescimento da ameaça letal como a ameaça nuclear se expande em vez de diminuir, a ameaça ecológica, a degradação da vida planetária. Ainda que haja uma tomada de consciência de todos esses problemas, ela é tímida e não conduziu a nenhuma decisão efetiva, por isso, devemos construir uma consciência planetária.

Por um lado, a consciência planetária acentua a real situação mundial de riscos e ameaças em relação às condições de vida no planeta Terra. Por outro lado, mostra que nós, seres humanos, somos responsáveis diretos por essa situação. Nesse sentido, ela busca eliminar qualquer pressuposto consciente que legitime a indiferença, o descaso e os abusos da humanidade em relação ao outro e ao meio ambiente. A diferença que existe entre os seres vivos não é motivo para o exercício irresponsável ou violento de um para com outro. Assim, a consciência planetária nos chama à responsabilidade.

A educação, por meio da criticidade ou da reflexão questionadora, tem como uma de suas finalidades promover tanto a emancipação do ser humano como a da racionalidade no sentido de superar os problemas e as dicotomias provenientes da razão instrumental e dos interesses da globalização. A consciência planetária ajuda-nos a reconhecer a realidade como unidade dos opostos ao mesmo tempo em que sustenta a transcendência humana, segundo a afirmação de Oliveira (2001, p. 287-288):

Uma educação que leve a sério a nova consciência planetária e que levante a pretensão de tornar possível o situar-se corretamente em nosso mundo terá de ajudar as pessoas a captar a realidade como uma unidade de opostos, ou seja, a perceber que ser humano e natureza se manifestam em sua diferença: o ser humano, enquanto capaz de captar o sentido tanto da natureza como de si mesmo, transcende fundamentalmente a natureza, mesmo sendo parte dela. A transcendência revela o ser humano como ser do sentido, que situa todo e qualquer dado em um horizonte de significação, e que age a partir do sentido captado. Por essa razão ele é o ser da responsabilidade, pois é capaz de decisões livres.

Para a criação e desenvolvimento de uma consciência planetária, a sugestão dada por Sullivan (2004, p. 296) é: “Uma forma muito importante para desenvolver uma consciência planetária concreta é ampliar a sensibilidade e o conhecimento da biorregião em que a pessoa vive. Sugiro que coloquemos nossas propostas curriculares no contexto da biorregião”.

Biorregião é a área geográfica possível de identificar os sistemas vivos interativos autossustentáveis nos processos de renovação constante da natureza. É o ambiente doméstico da comunidade. Ela não diz respeito somente ao meio ambiente, mas também ao meio social, pois visa à sustentação de todas as pessoas em relação ao bem-estar na comunidade.

Além da chamada à responsabilidade, conforme uma das implicações da *ética planetária*, a consciência planetária também desenvolve a dimensão da solidariedade, cuja finalidade é a integração e harmonia do ser humano com a Terra. É nesse sentido que Gadotti (2000, p. 235) afirma:

Consciência planetária que desenvolve a solidariedade planetária. Um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecemos que somos parte da Terra e que podemos viver com ela em harmonia – participando do ser devir – ou podemos perecer com a sua destruição.

A terceira concepção apontada para a educação tendo como referencial a *ética planetária* é a cidadania planetária. Em conformidade com o que tratamos até aqui, a educação precisa promover a cidadania planetária em vez de contribuir e acentuar a cidadania proposta pelo processo de globalização no sentido econômico. Assim, percebemos a correspondência e a coerência da cidadania planetária com as duas concepções já tratadas acima, ressaltando a já comentada inter-relação e a interdependência entre as concepções. Essa coerência e correspondência podem ser percebidas de maneira mais precisa ao analisarmos a definição dada por Gadotti

(2000, p. 76) de cidadania planetária, o qual ressalta a dimensão ética do referido conceito:

A noção de cidadania planetária (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: nossa humanidade comum, unidade na diversidade, nosso futuro comum, nossa prática comum. Cidadania planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como única comunidade.

A cidadania planetária assume a perspectiva integral ou holística da vida humana e destaca o aspecto relacional em termos sociais e ambientais. A tarefa educacional, nesse sentido, toma como paradigma a comunidade terrestre, ou seja, a sociedade civil planetária. Nessa sociedade, os desafios para tal cidadania devem partir da realidade concreta, considerando as necessidades e os interesses das pessoas e do próprio meio ambiente.

Desse modo, a cidadania planetária implica o reconhecimento e a prática da planetariedade em direção a duas áreas distintas, porém, relacionadas. Uma dessas áreas é a ambiental, pois se refere à noção do planeta como ser vivo e inteligente passível de cuidado e tratamento. A outra área é o âmbito das relações sociais, pois leva-nos a viver nossa cotidianidade numa relação de harmonia com os demais seres do planeta Terra. Sobre essas duas áreas, Oliveira (2001, p. 332) destaca o aspecto relacional e considera a justiça como meio para o ser humano atingir o seu ser diante a exorbitante exploração da atualidade:

O ser humano é ser de natureza e de relações sociais: por isso só quando se realizam, juntas, justiça social e justiça ecológica, ele pode atingir seu ser. A organização atual da vida humana conduziu a uma gigantesca exploração de vidas humanas e da natureza. O desafio básico de nossa geração é refazer o vínculo quebrado com a natureza e restabelecer os laços que foram rompidos entre as pessoas.

A perspectiva ambiental e a das relações humanas são duas áreas fundamentais do conceito e significado de *ética planetária*. Esta não se restringe ao cuidado ambiental e promoção de movimentos ecológicos, pelo contrário, sua concepção e abrangência são bem mais amplos.

No tema sobre educação e ecologia, Sullivan enriquece nossa compreensão sobre implicações ecológicas na perspectiva da *ética planetária* por incluir tanto a

área ambiental como a social presentes no conceito de cidadania planetária. Assim, o conceito de ecologia, no pensamento de Sullivan, relaciona-se a certos elementos que extrapolam a ênfase apenas voltada para o meio ambiente. Por exemplo, as implicações ecológicas questionam e rejeitam estruturas que alimentam a violência, a injustiça e o sectarismo em nossa sociedade atual. Ao todo, quatro são as estruturas com implicações ecológicas no pensamento de Sullivan (2004, p. 201):

São elas: as estruturas do patriarcado que levam ao sexismo; as estruturas da superioridade racial, que levam ao racismo; as estruturas de classe, que levam à exploração; e as estruturas do antropocentrismo, que levam à extinção das espécies e à degradação ambiental.

Em relação à cidadania planetária voltada para a área ambiental, a perspectiva da *ética planetária* chama a atenção para as significativas contribuições que a educação pode oferecer em termos de cuidado, preservação e respeito em relação ao meio ambiente. Pensando mais propriamente no âmbito escolar, Francisco Gutiérrez utilizou a palavra *ecopedagogia*, na década de 1990, para promover a pedagogia da aprendizagem em relação ao sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Gadotti (2000, p. 80) é um dos principais autores que utiliza esse conceito no Brasil e, a partir dele, mostra o quanto a escola pode contribuir nesse sentido:

Nesse contexto, a *ecopedagogia* pode ser vista como (1) *movimento pedagógico* (como a ecologia) quanto como (2) *abordagem curricular* (reorientação dos currículos, PCNs, sistemas de ensino, escola cidadã, pedagogia da práxis) e como (3) *teoria e prática educacionais*. Sem uma ação pedagógica efetiva, de nada adianta os grandes projetos de despoluição ou de preservação do meio ambiente.

No entanto, a educação referente ao cuidado e à preservação do meio ambiente não deve ficar restrita às instituições escolares, as quais podem oferecer enormes contribuições, como já foi dito, mas deve impregnar toda a sociedade, ou seja, tanto a educação formal como a informal. Esse assunto deve ser tema de debates e palestras nas indústrias, nos bairros, em igrejas, em associações, no ambiente doméstico e até temas em eventos culturais e artísticos. Os meios de comunicação sonoros e visuais, como o rádio, a televisão e sites da internet, têm contribuído para a informação e conscientização desse assunto.

Em relação à cidadania planetária voltada para a área social, a perspectiva

da *ética planetária* engloba todas as condições de vida humana pautadas pela justiça, bem-estar, dignidade e exercício da cidadania em torno dos direitos e deveres de todo ser humano e do planeta Terra. Gadotti (2000, p. 79) é bem claro sobre as dimensões da cidadania planetária:

Não se pode falar de cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas, também, econômico-financeiros.

Nesse sentido, a educação para a cidadania planetária desperta a possibilidade da construção de uma cultura da sustentabilidade, compreendendo-a para além das questões tão somente econômicas e ambientais. A sustentabilidade na ótica da cidadania planetária tem por finalidade a superação de diversas injustiças e diferenças estabelecidas pela globalização econômica. Segundo Gadotti (2000, p. 79): “A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas, a integração da diversidade cultural da humanidade e a eliminação das diferenças econômicas”.

Portanto, a cultura da sustentabilidade é a cultura da vida, da convivência fraterna e solidária entre as pessoas, da prática da hospitalidade incondicional, da solidariedade, da responsabilidade para com o futuro e do cuidado e preservação do meio ambiente.

A cultura e a sustentabilidade têm um componente educativo. O desenvolvimento sustentável, permeado pela preservação do meio ambiente e pela sociedade justa e harmônica, depende de uma consciência de sustentabilidade, o que, por sua vez, a formação dessa consciência depende da educação. Desse modo, Gadotti (2000, p. 234) concorda com Francisco Gutiérrez sobre o que é imprescindível para o desenvolvimento sustentável:

Para Francisco Gutiérrez, parece impossível construir um desenvolvimento sustentável sem uma educação para o desenvolvimento sustentável. Para ele, o desenvolvimento sustentável requer quatro condições básicas. Ele deve ser: (a) economicamente factível; (b) ecologicamente apropriado; (c) socialmente justo; (d) culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero.

O capitalismo, em sua essência, com o aumento cada vez maior da exploração dos recursos naturais, é contra a proteção do meio ambiente. Da mesma

forma, o neoliberalismo é contra o senso de comunidade por fortalecer e priorizar o individualismo e o consumismo de forma acentuada, razão pela qual vivemos numa época extremamente individualista.

Nesse sentido, os ecologistas e os movimentos ecológicos oferecem grandes contribuições na perspectiva da planetariedade. Eles foram os pioneiros a tratar desse tema e a utilizar tal conceito no atual contexto de globalização. Foram responsáveis também por estender o conceito de planetariedade da esfera ambiental para a prática e ações sociais e políticas, assim como para a educação. Isso explica o porquê da preferência pelo termo *planetária* ou *terrestre* em vez de *global*, em relação aos autores que estamos utilizando. O primeiro termo é o mais coerente, amplo e distinto em relação ao segundo. Gadotti (2007, p. 77) explica a preferência pelo conceito *planetária* do seguinte modo:

Diante da ambigüidade do termo *global*, prefere-se falar de *cidadania planetária* e não, de *cidadania global*. Além do mais, deseja-se realçar o pertencimento ao planeta e não ao processo de globalização. O conceito de *cidadania global* estaria muito mais ligado ao recente processo de globalização provocado pelos avanços tecnológicos, enquanto *planetariedade* continua sendo um desejo, um sonho que vem de muito mais longe. (grifo do autor)

É evidente que o termo *global* está muito mais relacionado ao processo de globalização no sentido econômico que ao processo de globalização em torno dos interesses da sociedade civil ou da cidadania planetária pelo fato desta se opor aos ideais e valores da globalização econômica. Mas é interessante notar a referência feita na citação acima em torno do *desejo* e *sonho* presente na perspectiva da cidadania planetária, a qual abre a possibilidade de compreendermos a dimensão utópica e a dimensão da esperança nos ideais da cidadania planetária.

Nesse aspecto, a educação deve ser revestida então de esperança e de criatividade. Ambas são responsáveis pela construção da cidadania terrestre. É por meio delas que se inicia uma nova criação, pois ambas apontam para a novidade, para o novo. Em relação a esse novo e a essa nova criação permeada pela esperança e criatividade nos meios educacionais, Morin (2000, p. 72), que prefere o termo cidadania terrestre em vez de cidadania planetária, destaca:

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica cérebro/mente não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de uma nova criação cujos germes e embriões foram

trazidos pelo século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e a abertura da mente para perceber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão.

Diante da perspectiva e exigências da cidadania terrestre, Morin acentua que precisamos de uma consciência antropológica, consciência ecológica, consciência cívica e a consciência espiritual da condição humana. Em primeiro lugar, devemos ser conscientes do nosso lugar no mundo para, a seguir, aprender várias atitudes que são fundamentais à vida e que contribuem para a formação e manutenção de um futuro melhor. Segundo Morin (2000, p. 76):

Por isso, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender.

A concepção em torno da nova cosmologia, da consciência e cidadania planetárias conduzem à quarta concepção para a educação tendo como referencial a *ética planetária* que é a do desenvolvimento integral. O conceito de desenvolvimento que Sullivan indica nesse aspecto diz respeito ao desenvolvimento humano integral, o qual alia o eu primordial à estrutura mais profunda do cosmos. Trata-se de uma espécie de identificação do eu humano com o planeta Terra em sua mais profunda intensidade.

Sullivan dedica um capítulo em seu livro *Aprendizagem transformadora* para tratar desse assunto, cujo título é *Educação para o desenvolvimento integral*, no qual desenvolve uma discussão abrangente em torno da noção de desenvolvimento integral, pois reconhece a análise crítica que há sobre o conceito *desenvolvimento* no atual contexto da globalização. O termo *integral* é que compatibiliza com a *ética planetária* e promove a diferença em relação ao desenvolvimento em curso no atual momento global.

O ponto de partida de Sullivan é que devemos sustentar o conceito de *desenvolvimento* pelo fato de toda a história do mundo e história humana estarem condicionadas por ele. Os processos evolutivos de todo o universo e de cada ser existente são fruto de um longo processo de desenvolvimento, o qual de dá de forma integral. É com esse parâmetro que Sullivan (2004, p. 305) apresenta sua

compreensão de desenvolvimento integral, ou seja, “como uma totalidade dinâmica que abrange o universo inteiro e a consciência vital existente dentro de nós e, ao mesmo tempo, em tudo o que nos cerca”.

Pela noção de desenvolvimento integral, o planeta Terra pode ser compreendido com a capacidade de autorregulação e autossustentação, isto é, como uma entidade dinâmica e organizada. A Terra tem a capacidade de ajustar constantemente os processos químicos, físicos e biológicos a fim de preservar a vida e a contínua evolução. Sobre essa questão, ao se utilizar do pensamento de Thomas Berry, Sullivan (2004, p. 312) afirma:

Ele sugere que esse planeta, dentro do sistema solar, é uma comunidade que cria a si mesma, propaga a si mesmo, alimenta a si mesmo, educa a si mesmo, governa a si mesmo, cura a si mesmo e realiza a si mesmo. Além disso, todos os sistemas de vida particulares devem integrar seu *modus operandi* a esse complexo maior de sistemas terrestres mutuamente dependentes. Portanto, a Terra é uma entidade dinâmica e organizada no universo, dotada de seu próprio centro de organização e de desenvolvimento. (grifo do autor)

O ser humano, como espécie única e como ser autoconsciente, é parte integral desse processo evolutivo do universo e do desenvolvimento do planeta. A comunhão marca a relação originária e a ligação de todos os seres com o ser humano e do ser humano com os demais seres humanos, criando, assim, a vida comunitária, devido à necessidade de alimento, abrigo e segurança.

A origem do ser humano nesse longo processo evolutivo mostra que ele é dependente das leis básicas do desenvolvimento planetário. Mais do que dependente, o ser humano carrega em si uma identificação com os elementos do universo. Com o passar do tempo, o ser humano se mostra como ser proveniente, dependente e até mesmo participante do processo de desenvolvimento planetário.

Sullivan faz algumas considerações sobre o período neolítico, no qual destaca a domesticação como processo de desenvolvimento do ser humano em relação à natureza. A seguir, comenta sobre o processo das civilizações clássicas, responsável por gerar grandes sociedades no passado. Por fim, chega ao período moderno, em que o ser humano começou a investigar a Terra e o universo por meio da atividade científica. Nesse último, significativas transformações ocorreram no modo do ser humano conceber e agir com o planeta, como destaca Sullivan (2004, p. 322):

A abordagem científica do conhecimento assumiu uma dimensão agressiva desde o começo. A orientação mecanicista de grande parte da ciência moderna extirpou a alma do mundo e, com isso, eliminou, durante séculos, a rica experiência emocional de comunhão que os povos pré-modernos desfrutaram com o mundo natural. E, ao conceber o mundo como máquina, os seres humanos moldados pela ciência moderna ficaram livres para manipular a natureza da forma que desejassem, sem consideração pelo mundo humano.

A partir dos processos científicos e tecnológicos, aliados mais tardiamente aos interesses econômicos e ao sistema capitalista global, mesmo em meio a vários benefícios à vida humana, deparamo-nos também com inúmeros problemas que afetam gravemente a natureza, a atmosfera e o próprio ser humano e sua vida social. A forma como o ser humano vive e age em relação ao planeta Terra e em relação ao outro se tornaram problemáticas e disfuncionais. Esses problemas passam a ter efeitos devastadores para a vida terrestre em todas as suas dimensões. A razão fundamental para isso é que o ser humano perdeu a consciência de integração, identificação e de comunhão com o planeta Terra e com os seus semelhantes. Segundo Sullivan (2004, p. 324): “A presença humana moderna parece ter destruído nossa conexão integral com os processos mais abrangentes do planeta”. Nesse contexto, a conscientização e o conhecimento da nossa situação devem ser o compromisso educacional mais importante. Segundo Sullivan (2004, p. 324-325):

Precisamos entender a natureza precária do projeto humano a essa altura e, ao mesmo tempo, assumir inteira responsabilidade por seu resultado final. Nossas responsabilidades precisam fazer parte de nossa percepção consciente e precisam ser assumidas com o entendimento de que são o compromisso educacional mais importante do nosso tempo.

Em meio a essa situação de crise em que a humanidade se encontra, hoje é possível perceber que o desenvolvimento pessoal e humano está extremamente relacionado ao desenvolvimento planetário de forma integral. É nesse sentido que Sullivan (2004, p. 325) destaca a necessidade de uma nova ética, a qual se configura de maneira universal e abrangente em seus valores:

O que se faz necessário, a essa altura, é uma abordagem ética que leve em consideração as espécies como um todo. Precisamos de uma ética de diretrizes para que nossas reflexões possam ser seguidas pelos seres humanos em todos os lugares,

independentemente de raça, de cultura ou de posição social.

A mudança central que deve ocorrer nos meios educacionais para o surgimento de uma *ética planetária* atrelada ao desenvolvimento integral é a concepção do próprio ser humano e de como este concebe o mundo. Os conceitos sobre nova cosmovisão, consciência e cidadania planetárias ajudam nesse sentido, pois, para Sullivan, a visão de mundo mecanicista, fragmentária e individualista é responsável por uma percepção truncada do “eu”, a qual trouxe diversos sofrimentos. Em vez dessa percepção truncada, precisamos de uma nova, voltada para a totalidade relacional seguida da noção de reciprocidade. Para essa nova concepção, Sullivan (2004, p. 333) denomina *eu ecológico*:

Ir além do eu individualista ou do eu mínimo requer uma percepção expansiva do eu que vamos chamar de “eu ecológico”. Esse “eu ecológico” integra as dimensões básicas de diferenciação, subjetividade e comunhão. Chega-se a ele dinamicamente, por meio de um processo de identificação.

O *eu ecológico* consiste em reconhecer o valor absoluto de cada ser e realidade existente, pois reconhece que todo ser contém o mistério numinoso do qual o universo nasce e, por fim, reconhece a interligação de todo universo no tempo e espaço. É essa referência que a educação deve adotar diante do objetivo de produzir o desenvolvimento integral, ou seja, uma educação que alimente a identidade ecológica e o desejo de união com a natureza nos níveis mais profundos da consciência evolutiva.

A quinta e última concepção da *ética planetária* para a educação diz respeito à qualidade de vida. Um capítulo inteiro da obra já citada de Sullivan também é dedicado ao desenvolvimento desse assunto: educação para a qualidade de vida. Trata-se de um tema extenso em que várias implicações se fazem presentes, sendo elas: o sentido da vida humana, o senso de comunidade em meio à diversidade, a valorização das pessoas como cidadãs e como seres humanos e a concepção de sociedade civil. A educação deve se envolver com todas essas implicações e contribuir para a construção dessa qualidade de vida de modo planetário.

Diante do tema da qualidade de vida na perspectiva da *ética planetária* é necessário refletirmos não apenas sobre as condições ambientais do planeta Terra e sua dimensão social, mas também sobre o significado de nossa existência e o sentido da vida diante de tantas ameaças, calamidades, degradação e problemas no

presente momento. Além dessas consequências, a prioridade absoluta em torno do lucro, do crescimento econômico, da economia do mercado global e a busca pelo padrão de vida burguês contribuem para uma visão ameaçadora e de perigo em relação à continuidade da vida no planeta Terra e ao próprio sentido da existência humana. Padrão de vida não significa qualidade de vida. Baseando em Lerner, Sullivan (2004, p. 342) faz a seguinte constatação sobre esse aspecto:

Nossa visão de mercado econômico deixou toda nossa cultura com uma crise de significado e um sentimento profundo de falta de um lar. Michael Lerner (1996) afirma que, em última instância, temos fome é de significado e propósito de vida. Nossos valores culturais, fixados pelo mercado, aprisionaram-nos num cinismo colossal que nos leva a questionar se existe significado mais profundo e propósito maior na vida além do interesse material. O resultado de todo esse materialismo e glorificação do interesse egoísta é que agora estamos num mundo cheio de desconfiança mútua e de interesses egoístas.

Para Sullivan (2004, p. 344): “educação para a qualidade de vida é nossa forma de crescer para a vida com energia, vitalidade e alegria (...)”. Educar nessa perspectiva deve ter como fundamento as necessidades humanas genuínas, considerando tanto as necessidades materiais como as da interioridade profunda de nossa natureza. A estrutura profunda dessas necessidades está inserida nos processos mais amplos da Terra e no aspecto relacional de toda a humanidade. Desse modo, é necessário recriar o sentido profundo da vida, o qual é possível por meio do senso de comunidade e da sensação de se ter um lugar no mundo com dignidade. Segundo Sullivan (2004, p. 356):

As instituições educacionais de todos os níveis precisam desempenhar um papel crucial no sentido de alimentar o senso de comunidade e de ter um lugar no mundo [...]. Numa época em que não se pode mais contar com a economia global para prover as necessidades básicas da vida, o cultivo da sensação de ter um lugar no mundo construiu, dentro de si, uma forma de corrigir as excentricidades da globalização. A educação voltada para a sensação de ter um lugar no mundo não tem só uma história da qual falar; tem também uma história a criar.

Esses dois aspectos, o senso de comunidade e a sensação de se ter um lugar no mundo, implicam o interesse e a hospitalidade pela diferença e pela diversidade. Sullivan utiliza o termo *tolerância* em vez de *hospitalidade*, mas este primeiro conceito reserva certos limites e torna-se insuficiente quando se trata de dignidade e convivência harmoniosa com o diferente. Por isso, preferimos o termo

hospitalidade, conforme defendido por Derrida.

A qualidade de vida planetária envolve uma ética solidária que se estende para o grupo distinto e restrito, ou seja, uma ética que não exclua, violenta e oprima o outro. Ultimamente, temos vários exemplos do ódio intergrupais e inter-raciais. Ambos tornaram-se graves problemas por não considerarem fronteiras geográficas, culturais e históricas. Sullivan (2004, p. 357) questiona o sentido de progresso da modernidade e comenta algumas instâncias da violência proveniente do século XX:

No século XX, as pretensões de progresso são desmascaradas quando vemos a violência perpetrada contra povos de todo o planeta. Percebemos o medo da diferença na xenofobia, no racismo, no sexismo e no fundamentalismo religioso. Frequentemente, esses *ismos* se fundem, mas o resultado final é tratar impiedosamente outro grupo humano com base em uma ou outra diferença.

Não existe raça superior ou superioridade biológica de um grupo em relação ao outro. A educação deve lidar com esse assunto de maneira que incentive o senso de respeito e de reverência em relação ao outro, ao diferente. Nesse sentido, ela deve orientar-se pela perspectiva da inclusão, cujo significado indica a abertura e aceitação da variedade e da diferença, assim como o respeito à singularidade de cada ser. Inclusão não significa uniformidade, mas convivência e criatividade na diferença.

Ao considerarmos a história recente, principalmente a arrogância cultural do Ocidente por meio do colonialismo e do imperialismo, vemos que a inclusão, o respeito e a hospitalidade não eram os referenciais presentes na concepção de conquista e desenvolvimento. Nesse contexto, houve muitas ações relacionadas à prepotência, manipulação, exploração e violência física e psíquica, as quais se encontram internalizadas até hoje nos países explorados e oprimidos. Não podemos deixar de mencionar também a sociedade patriarcal e machista que submete as mulheres a um estado de opressão e marginalização.

Portanto, o senso de comunidade em meio à diversidade deve nos levar ao rompimento de toda lógica e mecanismo de superioridade, dominação e subordinação, muitas vezes alimentadas pela pressão do progresso, da concorrência e do domínio. Ele nos ajuda a adotar a lógica e ação de hospitalidade, respeito e inclusão. Muitos dos graves problemas relacionados à injustiça e à desigualdade social seriam amenizados se o senso de comunidade fizesse parte da nossa cultura e ética. A diversidade social, cultural, econômica e nacional são fatores

para nosso crescimento e não motivos para gerar atos de violência em escala mundial ou regional. Sullivan (2004, p. 362) ressalta essa questão como sendo um dos maiores desafios educacionais:

Começamos a entender, no final do século XX, que a variedade de culturas é a expressão incrível das capacidades mais profundas de diferenciação, de subjetividade e de comunhão que o universo oferece a nossa espécie. Nosso formidável desafio educacional é pensar uma “comunidade mundial” que respeite a diversidade dos povos de forma não dominadora e igualitária, e ir em sua direção. Esse é um dos maiores desafios educacionais que enfrentamos no mundo de hoje. Deveríamos lutar, em âmbito planetário de envolvimento de nossa espécie, por uma comunidade que mantenha sua coesão sem entrar em colapso e sem apagar a diversidade humana.

Seguindo a perspectiva defendida acima, a educação passa a ser desafiada no sentido de elevar o ser empírico, ou seja, o ser individual e situado, à esfera da universalidade. A educação deve promover o reconhecimento universal da alteridade, o qual corresponde ao senso de comunidade em meio à diversidade. Cada ser deve ser considerado em sua singularidade de forma digna e, por isso, ser valorizado. Sobre esse aspecto de ser educado em vistas ao reconhecimento universal, Oliveira (2001, p. 288) afirma:

Educação é, então, processo de universalização, o que implica abrir espaço para que as ações das pessoas possam realizar-se em coerência com a totalidade da realidade, ou seja, em sintonia com o particular maior do que o indivíduo (família, sociedade civil, Estado) e com o universo como um todo. Ser educado significa, assim, saber situar-se corretamente em relação às pessoas e à natureza numa perspectiva de reconhecimento universal. A educação deve apontar para a comunhão universal dos seres humanos uns com os outros e com a natureza de que são parte integrante.

A educação que valoriza a alteridade universal contribui para o reconhecimento da importância e valorização e dignidade de cada ser no mundo. Portanto, as pessoas não podem ser marginalizadas e a natureza não pode ser destruída tão somente pelos interesses de satisfação de desejos particulares ou das corporações capitalistas. A atual atividade econômica também deve colocar-se em busca da qualidade de vida.

Outro dos mais sérios e graves problemas da atualidade é o da violência e o da discriminação social. Em geral, ela ocorre em escala mundial devido a dois fatores principais: pela falta de tolerância e hospitalidade para com o diferente e

pelas estruturas hierárquicas exploradoras e opressivas. Condicionado a esses dois fatores, deparamo-nos com diversas formas de violência. Diante desse quadro, a educação deve incentivar uma prática de libertação, conforme as palavras de Oliveira (2001, p. 289):

A forma atual de organização da convivência humana conduziu à exploração de milhões de pessoas no mundo, e da natureza, considerada destituída de qualquer valor a não ser quando trabalhada pelo ser humano. Nesse contexto, a educação tem ela mesma de provocar uma práxis de libertação enquanto restabelecimento da coerência universal.

Outra exigência relacionada à educação para a qualidade de vida é considerar e valorizar as pessoas como *cidadãs* e não mais como *consumidoras*. Numa cultura em que predomina o consumo, é normal as pessoas serem concebidas como consumidoras. É a tão comentada dialética entre o ser e o ter. As pessoas são valorizadas muito mais pelo que têm ou podem consumir em vez do que são em si. Segundo Sullivan (2004, p. 192): “O que precisamos hoje é de uma nova compreensão do que é ser cidadão. Os cidadãos são agentes ativos, não consumidores passivos”.

Mas esse problema se estende quando consideramos a falta de conexão com os processos políticos das sociedades supostamente democráticas, as quais privam as pessoas dos direitos civis, tais como o voto, emprego e exercício da cidadania plena e livre. A concepção das pessoas como consumidoras gera a cultura de massa e fortalece o declínio da vida pública por parte dos cidadãos. Sullivan (2004, p. 366) alerta para a necessidade de uma cidadania alerta e consciente:

É preciso haver uma cidadania alerta e consciente; isso é claro quando avaliamos as condições do mundo global para as quais parece que nos dirigimos. A noção de cidadania volta para o primeiro plano. Uma cidadania alerta é o último obstáculo para as atividades de políticos e de instituições comerciais e financeiras. Um governo efetivo vai depender de os indivíduos exercerem seus direitos e responsabilidades, como fiscalizar atividades dos governos e fazer pressão para garantir que o exercício do direito internacional não seja violado. Bons “cidadãos do mundo” se recusarão a deixar-se influenciar pela propaganda dos governos ou da mídia. Serão sensíveis às necessidades de correspondência entre o consumismo e o desenvolvimento sustentável e usarão seu poder de voto para garantir que as políticas econômicas e financeiras reflitam uma boa administração dos recursos do planeta.

O conceito de cidadania fortaleceu a concepção da sociedade civil como

espaço útil para representar o espaço autônomo da atividade, organização e teorização do cidadão. Daqui surgiram inúmeras associações e ONGs de âmbito municipal, regional, nacional e até internacional. Atualmente várias associações e ONGs atuam de modo a defender a ecologia, os movimentos feministas, os direitos humanos e congêneres.

O último critério para a educação de qualidade, segundo Sullivan, visa superar a situação de antagonismo por parte do ser humano em relação ao mundo natural, tema esse já tratado na concepção sobre desenvolvimento integral, mas que Sullivan repete aqui. Termos como afastamento, indiferença e distanciamento são propícios para definir o atual comportamento e consideração humana em relação ao planeta Terra. O interesse que perpetua em nosso contexto continua sendo o da manipulação e o da exploração dos recursos naturais. Isso incentiva uma relação disfuncional que precisa ser corrigida e modificada.

A educação das sociedades industriais, seguindo os interesses da globalização, não privilegia o aspecto da intimidade e comunhão com o mundo natural. Pelo contrário, o interesse é o de estranhamento, pois fomos ensinados a nos ver como criaturas separadas e distanciadas desse mundo. Além disso, a educação moderna enfatiza o antropocentrismo, concebendo o planeta Terra como fator secundário diante dos interesses humanos e como matéria a ser manipulada e controlada pelo próprio ser humano. Por isso a importância da mudança epistemológica nos meios educacionais. Contra essa tendência educacional antropocêntrica, Sullivan (2004, p. 375) afirma:

Precisamos nos afastar da visão antropocêntrica e nos voltar para uma visão biocêntrica da realidade e dos valores. Isso começa com a aceitação do fato de que a vida comunitária, a comunidade de todas as espécies vivas, é o valor mais alto, e a maior preocupação do ser humano deve ser a preservação e a promoção dessa vida comunitária mais ampla. Quando pensamos que o universo é uma comunhão de sujeitos e não um conjunto de objetos, começamos a considerar sagrada a interioridade profunda de todos os aspectos do ser.

Uma das resistências que a educação para a qualidade de vida deverá enfrentar sobre esse assunto é o preconceito e a rejeição que surge quando se fala em comunhão com o mundo natural. A tradição científica moderna, devido ao seu interesse de exploração racional e comercial, considera como primitiva e subdesenvolvida qualquer perspectiva que valorize o respeito, a comunhão ou a

sacralidade da Terra. É uma concepção fechada em termos de comunicação emocional, mística e estética do ser humano com o mundo natural.

Enfim, para concluirmos esse capítulo, de forma direta e objetiva, a educação, na perspectiva da *ética planetária*, pode promover a sensibilidade do ser humano em relação ao meio ambiente e aos principais problemas sociais em vigência. A educação deve ter por finalidade o estabelecimento de uma relação ética com o mundo natural e social que respeite a diferenciação, a subjetividade e a comunhão de todos os aspectos da realidade. Também de forma direta e objetiva, nessa mesma perspectiva, a educação pode promover o reconhecimento e a aprendizagem da convivência universal, na qual supere toda forma de violência e discriminação a fim de se concretizar a comunhão ontológica fundamental de todos os seres. Os dois pontos centrais para a educação nesse sentido são: o cuidado com a natureza e o reconhecimento da dignidade incondicional do ser humano. Diante dessas necessidades, a ética deve ser adotada como o centro da educação no que diz respeito ao aspecto instrução formal, conforme a afirmação de Oliveira (2001, p. 310):

Nesse horizonte, a ética, que constitui o centro da educação entendida como formação, emerge como esforço para tornar efetiva a complementaridade, a reciprocidade e a convivência respeitosa com todos os seres. A ética, enquanto práxis de libertação, só pode ser radical se for capaz de unificar, guardando a diferença, a luta contra a injustiça ecológica e a luta contra a injustiça social, ou seja: cuidado com a natureza e o reconhecimento incondicional do ser humano.

Portanto, as concepções correspondentes à *ética planetária* aqui tratadas são sugestões para que a educação desenvolva perspectivas e consciências críticas em relação à proposta e condições de vida promovidas pela globalização econômica e contribua para a propagação de uma ética pautada por uma nova cosmologia, consciência e cidadania planetárias, desenvolvimento e qualidade de vida humana e planetária.

CONCLUSÃO

A história da humanidade contém em seu âmago a ambiguidade que, em nosso contexto, reflete-se por meio da globalização. Se por um lado, ficamos maravilhados com as conquistas e descobertas que facilitam a vida e mostram a genialidade do ser humano, por outro, contemplamos inúmeras tragédias e ameaças, as quais colocam em risco a qualidade e inclusive a continuidade da vida humana na Terra.

A perspectiva em favor de uma *ética planetária* surge nesse contexto, ou seja, num momento propício, pois os paradigmas éticos do passado não são suficientes frente aos desafios da atualidade. Além disso, o modo de vida planetário precisa ser alterado porque as consequências futuras não são tranquilizadoras, caso perpetuem-se as ações vigentes. Sendo assim, a educação tem motivos pertinentes para contribuir com a reflexão e disseminação de uma ética que proporcione melhorias em nossa situação, cuja preocupação tenha a dimensão planetária.

Diante dessas constatações, no primeiro capítulo destacamos que a globalização é apontada como uma das principais responsáveis tanto pelo desenvolvimento e progresso como pelas situações injustas e ameaçadoras que se projetaram nessas últimas décadas. Ela se tornou um sistema que, aos poucos, foi se fortalecendo e se impondo nas sociedades ocidentais. Em suma, é responsável pela criação do mercado em nível mundial e pela regulação da economia em nível global, o que se tornou viável mediante a chamada revolução tecnológica nas áreas da indústria, da informação e dos transportes. Nela está presente a interação de diversos fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais, tendo como critério predominante os interesses que fortalecem a lógica do capitalismo e a maximização do lucro acima de outras prioridades.

Em meio ao aumento da riqueza mundial, da diversidade de produtos comerciais e do desenvolvimento científico e tecnológico, a globalização também se tornou responsável pela distribuição desigual dessa riqueza, pelo enfraquecimento do Estado e pelo agravamento das condições sociais e culturais. O resultado disso foi o aumento da pobreza, miséria e violência e, inclusive, a crise ecológica. No âmbito social, com a absolutização do mercado, desencadeiam-se relações

marcadas pela concorrência, consumismo, individualismo e exploração excessiva dos recursos naturais.

No segundo capítulo, abordamos, em decorrência de todo o contexto de progresso, injustiças e tragédias no mundo, a perspectiva e os interesses ao redor de uma *ética planetária*, cujos objetivos são: superar o individualismo moderno com sua concepção antropocêntrica e mercadológica, responsável por determinar as relações sociais no mundo; valorizar a concepção integral ou holística da vida, pautando-se por um novo referencial denominado de biocentrismo; chamar a atenção para a responsabilidade humana diante das circunstâncias que definem a realidade mundial; e, por fim, ajudar a criar o sentimento e o dever de responsabilidade coletivo acerca das condições futuras da vida no planeta Terra.

Ainda no segundo capítulo, vimos que a *ética planetária* toma como referencial o conceito *ethos* da filosofia antiga, o qual concebe o planeta Terra como morada e a considera a vida política-social como espaço que garante a segurança e o bem viver no mundo. Isso leva a *ética planetária* a acentuar a perspectiva do cuidado e da preservação de todos os seres na medida em que há uma interconexão de todas as formas de vida que podem ser percebidas dentro de uma dialética da complementariedade.

Nesse sentido, a *ética planetária* incentiva princípios de decisão em favor da vida, marcados pela solidariedade, respeito, hospitalidade e aceitação incondicional do outro em proporções planetárias. Esses princípios se estendem tanto para a dimensão social como para o meio ambiente, promovendo assim a conscientização e modos de vida pautados na integração e na interdependência mútua de tudo e de todos. A *ética planetária* desencadeia um conjunto de valores e normas capazes de incentivar o desenvolvimento sustentável, não no sentido exclusivamente econômico, o qual se mostra em certos casos perverso e opressor, mas que preze pela complementariedade entre seres humanos, natureza e universo.

No terceiro capítulo, tratamos sobre a relação entre educação e ética planetária. A educação, no seu sentido mais específico, realiza o processo de humanização a partir sobretudo dos valores afetivos. Ela tem a responsabilidade da formação humana em meio aos conflitos e interesses pessoais, familiares, sociais e planetários. Ela pode oferecer significativas contribuições ao modificar a percepção do ser humano e do mundo pela perspectiva da *ética planetária*.

Em nossos dias, há várias evidências de que a educação é

sistematicamente influenciada pelos interesses da globalização. Sendo assim, mesmo que indiretamente - e contra seus próprios ideais e alvos tanto para o ser humano como para a sociedade - ela contribui para a legitimação e permanência das desigualdades econômicas, do individualismo, da concorrência e do consumismo, ou seja, para o modelo de sociedade globalizada. Essa formação se torna então um instrumento ideológico que reforça, por exemplo, a continuidade da exploração ambiental e dos desequilíbrios da vida planetária.

Ao contrário dessa tendência e finalidade, na perspectiva da *ética planetária*, a educação deve ser instrutiva e formativa para promover a cidadania e a democracia planetárias, assim como a emancipação integral do ser humano. Portanto, deve pautar-se numa formação crítica e questionadora da realidade e dos valores que são vigentes e predominam no mundo atual. Todavia, como isto seria possível? Entendemos que pelo diálogo e solidariedade.

Com essas considerações feitas, queremos voltar ao nosso problema central e oferecer três motivos fundamentais para que a educação seja permeada pelas perspectivas da *ética planetária*. O primeiro se dá pelo fato de nos encontrarmos sob ameaças em relação ao bem-estar e à continuidade da vida no futuro. Tanto o modelo de sociedade incentivado pela globalização como o poder adquirido em torno da tecnologia oferecem graves riscos ao destino humano na Terra. O segundo motivo diz respeito à responsabilidade humana em favorecer a vida por meio da promoção da dignidade, da hospitalidade, da preservação e da justiça para todos os seres vivos em pleno contexto de profundas desigualdades e exploração irresponsável dos recursos naturais e descaso para com o meio ambiente. O terceiro motivo aponta para a concepção crítica da hegemonia mercadológica, cujos princípios e valores agravam os problemas no mundo.

Diante desses motivos apresentados, a educação, na perspectiva da *ética planetária*, pode dar sua contribuição ao enfatizar uma formação correspondente ao desenvolvimento sustentável e às relações solidárias, de respeito, de preservação e de cuidado de tal forma que caracterize a dignidade das pessoas e do meio ambiente. Nesse mesmo sentido, pode chamar a atenção para a responsabilidade humana e enfatizar princípios que apontam para a integridade em favor da vida. Como já destacado, precisamos de uma mudança nos paradigmas e princípios que determinam a concepção e visão de mundo atual, os quais são resultado do desenvolvimento histórico dos últimos cinco séculos e que reforçam os interesses da

globalização no sentido econômico. As consequências que temos presenciado desse modelo de desenvolvimento se configuram por meio de um mundo violento, injusto, desigual e ameaçador. Por isso, esses paradigmas e princípios devem ser correspondentes à perspectiva da *ética planetária*, pois favorecem a construção de um mundo melhor, mais harmônico e digno de se viver.

Em relação às questões que foram levantadas e decorrentes do problema central, percebemos que a ética fundada no antropocentrismo é insuficiente para enfrentar os principais problemas e desafios do nosso tempo. Diante de toda a situação de ameaça à qualidade e à continuidade da vida humana na Terra, é notória a necessidade de uma ética que considere todo o ecossistema planetário.

A outra questão refere-se a como a educação pode oferecer sua contribuição às perspectivas sugeridas pela *ética planetária*. Ela pode contribuir criando condições para o diálogo, reflexões, debates, exercícios, pesquisa de campo e palestras que proporcionem uma formação humana preocupada com a qualidade e a continuidade de vida e bem-estar no futuro. Isto implica uma formação que preze pela responsabilidade diante dos principais problemas que afetam a sociedade atual e que estimule uma visão crítica e questionadora dos valores e interesses que regem o modelo de vida e sociedade no mundo globalizado, voltado quase que exclusivamente para a concorrência e consumo. Portanto, a qualidade e o bem-estar no futuro exigem que o ato e o efeito de nossas ações sejam diferentes, que considere as implicações da crise ecológica, os impactos da tecnologia moderna, o aumento da pobreza, a desigualdade social e a violência, dentre outros. Por isso, a ética exige uma decisão imperativa, pois é uma questão de sobrevivência.

Sobre as concepções norteadoras para a educação na perspectiva da *ética planetária*, destacamos cinco: uma nova cosmovisão, a consciência e a cidadania planetárias, o desenvolvimento integral do ser humano e a educação para a qualidade de vida. Essa última concepção se desdobra em três ênfases principais, consistindo na consideração das necessidades humanas, no senso de comunidade em meio à diversidade e na valorização das pessoas como pessoas e não como consumidoras. No contexto escolar, por exemplo, essas concepções indicam mudanças significativas tanto no conteúdo como na prática docente. Em outros setores da sociedade envolvidos com a educação, são temas para palestras, pesquisa de campo, reflexões e organização de eventos.

Portanto, diante das preocupações e das constatações extraídas do atual

contexto de globalização, a *ética planetária* indica alternativas na busca de melhores condições de vida no planeta Terra. Essas alternativas são estabelecidas por meio de princípios éticos e dependem da responsabilidade e das ações humanas em conformidade com elas. A educação pode oferecer significativa contribuição na perspectiva da *ética planetária*, tanto em seu aspecto instrutivo como formativo, compartilhando suas críticas, alvos e concepções.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *O nascimento de uma ética planetária*. Disponível em: <http://www.triplov.com/boff/etica.html>. Acesso em: 11 ago 2009.

BRANDÃO, Carlos. *O que é educação?* 44^o ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 16 ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASLAVSKY, Célia. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino americana na década de 90*. Brasília: UNESCO, 2001.

CASANOVA, Pablo Gonzáles. "Globalidade, neoliberalismo e democracia" In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente*. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis/Buenos Aires: Vozes/CLACSO, 2000.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 7^o ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

_____. "A solidariedade dos seres vivos: entrevista com Jacques Derrida". *Jornal Folha de São Paulo*. Caderno Mais. 27 de maio de 2001.

_____. Auto-imunidade: suicídio reais e simbólicos In: BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror, diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

Em 182 países, os progressos irregulares e a desigualdade na saúde, na riqueza e na educação persistem. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh2009/Destaque2.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2010.

FAJARDO, Saavedra. *Hospitalidade incondicional*. Disponível em: <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/Coimbra/22/Coimbra22-03.pdf>. Acesso: 06 jan. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Eduardo de. *História da globalização*. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/geografia/globalizacao.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. "Hans Jonas: o princípio responsabilidade" In: OLIVEIRA (org.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GOULART, Rodrigo Fortunato. A relação do sujeito de direito com o outro que ainda "não é". Disponível em: http://www.anima-opet.com.br/primeira_edicao/artigo_Rodrigo_Fortunato_Goulartx_a_relacao.pdf. Acesso em: 03 fev. 2010.

GRENZ, Stanley J. *Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo*. São Paulo: Vida Nova, 1997.

HOBSBAWN, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

KANT, Immanuel. *Fundamentação a metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, s/d.

_____. "O que é esclarecimento" In: ADORNO, T. W. & HORKEIMEIER, M. *Dialética do esclarecimento*. São Paulo: Jorge Zahar, 1985.

KESSELRING, Thomas. *Ética, política e desenvolvimento humano: a justiça na era da globalização*. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. 5ª ed. São Paulo: Escrituras Editoras, 2004.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. *Avaliação educacional em Portugal e no Brasil: políticas e práticas no ensino secundário e médio*. Contributo para uma análise sociológica comparada. 2004. 354f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação e Administração Educacional) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidad do Minho, Braga.

MOORE, G. E. *Princípios éticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortes/UNESCO, 2000.

_____. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/setesaberes.htm>. Acesso em: 17 out. 2007.

NOGUEIRA, P. *Ethos*. Disponível em: http://mic.editora.stela.org.br/url=segunda_edicao/conteúdo/int_pitareportagem.htm. Acesso em: 19 nov. 2009.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Desafios éticos da globalização*. São Paulo: Paulinas, 2001.

_____. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

PAIM, Antonio. *Fundamentos da moral moderna*. Curitiba: Champagnat, 1994.

PEREIRA JÚNIOR, José de Sena. *Globalização e meio ambiente*. Disponível em: www.fontedosaber.com.br. Acesso em: 27 mai. 2009.

PINTO, Alessandra Moína Martins de Souza. *Pequenos grandes consumidores: uma abordagem sobre o consumo infantil na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

PLASTINO, Carlos Alberto. "A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma" In: BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 4^o ed. São Paulo: Cortez, 1997.

POTTER, V. R. "Bioética global e sobrevivência humana" In: BARCHIFONTAINE, C. de P. & PESSINI, L. *Bioética: alguns desafios*. São Paulo: Loyola, 2001.

RAIA, Silvano. *Bases filosóficas da ética em transplantes*. Disponível em: <http://www.abto.org.br/abtov02/portugues/populacao/transplantes/eticaEmTransplantes.aspx>? Acesso em: 28 jan 2010.

ROCHA, Luiz Antonio Batista da. *Princípios e valores éticos/morais – ethos*. Disponível em: <http://outorga.com.br/pdf/Artigo%20068%20Etica%20-%20Moral.pdf>. Acesso em: 07 out 2009.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. "A filosofia perante os desafios da ética num mundo globalizado: ética da preservação versus ética do discurso". In: *Ethica – Caderno Acadêmico*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1999. v. 6, nº 2.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. *Lembrando as semelhanças sem esquecer as diferenças: por uma ética planetária em nossas práticas pedagógicas*. Disponível em: <http://www.elton.com.br/etica.pdf>. Acesso em: 18 out 2010.

SULLIVAN, Edmund O'. *Aprendizagem transformadora*. Uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2004.

TESCAROLO, R; DARÓS, L. *Aprendizagem e conhecimento: conexão planetárias*. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=552&dd99=pdf. Acesso em: 08 out. 2007.

VAZ, Henrique C. De Lima. *Escritos de filosofia IV*. Introdução à ética filosófica 1. São Paulo: Loyola, 1999.

WOORTMANN, Klass. *Religião e Ciência no Renascimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ZANCANARO, Lourenço. "Ética ambiental e responsabilidade antropocósmica" In: *Philosophica*. Lisboa, 2007, pp. 125-143.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)