

n. 24 (2023)

Revista de Pesquisa em Filosofia
FUNDAMENTO





**CALLIGARIS E HANNAH ARENDT: A PROBLEMÁTICA DO
MAL COMUM**

**CALLIGARIS AND HANNAH ARENDT: A PROBLEM OF
COMMON EVIL**

Railson da Silva Barboza¹

Luci Faria Pinheiro²

ABSTRACT

This work aims to discuss the problem of evil, according to Hannah Arendt and Contardo Calligaris, based on reflections brought by commentators who support hypotheses and contribute to a better understanding of the issue raised. The hypothesis raised revolves around the question of common evil, carried out by people without explicitly pathological motivation, and how it gives rise to driving forces that normalize violence and legalize extermination. From Calligaris' analysis we observe that the practice of common evil interferes not only with the practicing subject, but with an entire community, in line with Arendt, however its practice sacrifices its personality in favor of a poorly formulated categorical imperative. Arendt's contribution deconstructs this justification, raised by one of the Nazi officials linked to the extermination, Adolf Eichmann, especially when it exposes the official's irrationality and his banality in dealing with the issue. In this way, we seek to present the discussion from an interpretative and discursive perspective, based on bibliographic references and commentators, in addition to the authors' primary source.

Keywords: Common evil; Contardo Calligaris; Hannah Arendt; Banality Evil.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a problemática do mal, segundo Hannah Arendt e Contardo Calligaris, com base em reflexões trazidas por comentadores que sustentam hipóteses e contribuem no melhor entendimento da questão trazida. A hipótese trazida gira em torno da questão sobre o mal comum, realizado por pessoas sem motivação explicitamente patológica, e como dele nascem forças motrizes que normalizam violências e legalizam extermínios. A partir da análise de Calligaris observamos que a prática do mal comum interfere não somente o sujeito praticante, mas toda uma comunidade, em consonância com Arendt, entretanto sua prática sacrifica sua personalidade em prol de um imperativo categórico mal formulado. A contribuição de Arendt desconstrói tal justificativa, levantada por um dos funcionários nazistas ligados ao extermínio, Adolf Eichmann, sobretudo quando expõe a irracionalidade do funcionário e sua banalidade no tratamento da questão. Dessa forma, buscamos apresentar a discussão sob um viés interpretativo e discursivo, com base em referências bibliográficas e comentadores, além da fonte primária dos autores.

Palavras-chave: Mal comum; Contardo Calligaris; Hannah Arendt; Banalidade Mal.

¹ Doutorando e Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense – RJ. Pós Graduado em Ética e Filosofia Política pela Faculdade Unyleya. Bacharel em Filosofia pela PUC-Rio. Email: railson_barboza@yahoo.it. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0314479938279619>

² Professora da Escola de Serviço Social – UFF. Assistente Social, Doutora em Antropologia e Sociologia Política pela Université Paris 8. Coordenadora do Laboratório de Serviço Social, Movimentos Sociais e Novos Projetos Sociais (LASSAL). Email: lucifariapinheiro@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486517085847336>.



INTRODUÇÃO

Nesse pequeno opúsculo vamos discutir um tema recorrente na academia, porém sob a luz de um dos maiores psicanalistas dos últimos anos, Contardo Calligaris, à partir de sua tese de doutorado. O assunto em si não parte da sistematização ontológica do mal, nem mesmo uma teorização dos efeitos causados pelo mal na sociedade, mas advém da problematização das relações cotidianas, e como são capazes de permitir a proliferação de ideais excludentes e perversos. Fatalmente, a questão da banalização do mal trabalhada em Hannah Arendt é de todo essencial para nortear o desenvolvimento do autor, visto que por ele são desenvolvidas as reflexões que iremos trabalhar.

Algumas questões norteiam a escrita desse opúsculo, constituindo, em todo caso, necessário um enfoque. Todavia, o autor trabalha sob uma clara perspectiva: “o que pode, afinal, ter feito um número tão grande de nossos semelhantes — filhos da mesma cultura e em época tão próxima à nossa — praticar ou participar de atos que inspiram clara aversão?” (CALLIGARIS, 2022, p. 23). Essa pergunta nos remete aos dias atuais para entender, na política brasileira, a difusão de ideais que ferem princípios democráticos e os direitos humanos, e como são aceitos e defendidos por pessoas que até então transparecem normalidade nas relações cotidianas. Um dos pontos levantados pelo autor está relacionado aos efeitos que exprimem essa atitude irracional sem produzir horror na sociedade, *pari passo* o crescimento dos adeptos dessa postura. Segundo Vinícius Guimarães (2019, p. 60), “segundo Hannah Arendt, o mal é trivial e não há em si profundidade alguma, daí a noção arendtiana de ‘banalidade do mal’”. Continua, “o mal em seu estágio máximo de perversidade, ou seja, em regimes totalitaristas, só se tornam tão aceitavelmente perversos por causa das ações dessas pessoas supérfluas, banais e simplistas” (GUIMARÃES, 2019, p.61). Ou seja, a partir dessa primeira análise fica explícita a danosa contribuição que as relações cotidianas, de “pessoas normais”, ao aceitarem e reproduzirem tais operações de ódio e de maldade, permitindo que discursos e posturas totalitárias e desumanas sejam enraizadas, tornando-se comuns no dia-a-dia.

Assim, tratamos em expor a discussão para buscar o entendimento do fenômenos que acontecem nos dias atuais em nosso país, com a ascensão da extrema direita, que se apossou dos meios democráticos para engendrar sua agenda neoliberal e busca por hegemonia. Um dos instrumentos utilizados é a propagação de um cenário totalitário e intolerante reforçado



constantemente pelo discurso de ódio, através dos meios de comunicação, redes sociais, buscando adeptos que façam a reprodução através das relações triviais.

METODOLOGIA

Buscando a compreensão de alguns impasses que proporcionam o engajamento da particularidade da banalização desse mal, e sua atuação na sociedade, usaremos por base bibliográfica a tese de doutorado, recém publicada, de Contardo Calligaris. Nela, podemos destacar algumas possibilidades que afloram a partir desse contato – sujeito/paixão – com os discursos autoritários, mesmo em si sendo observados e entendidos como excludentes e danosos para o grupo. Através da sustentação teórica bibliográfica, podem-se complementar múltiplas perspectivas, enriquecendo o debate e permitindo uma rica contribuição. Dessa maneira, o levantamento bibliográfico foi o instrumento metodológico utilizado para tal, tendo em vista a construção do diálogo por vias escritas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do trabalho seguiu tendo por referencial a psicanálise e a filosofia, através de uma construção socioló a partir da construção da “interrogação sobre o caráter cultural e histórico da subjetividade, sobre a especificidade de nossa cultura” (CALLIGARIS, 2022, p. 25). Sobre a questão da banalidade do mal, base na construção teórica, concordamos com Vinícius Guimarães (2019, p.61), ao afirmar que sua disseminação “está em conformidade com o processo de cotidianização da vida, sendo [que] é nesse estágio em que a maldade se torna aceitável, praticável e corriqueira, mesmo que seus algozes nunca precisem engatilhar um revólver, ou empunhar uma faca, ou cometer qualquer ato considerável atroz”. Em sua análise sobre o julgamento de Adolf Eichmann³, Arendt afirma que os “crimes foram cometidos em massa, não só em relação ao número de vítimas, mas também no que diz respeito ao número daqueles que perpetraram o crime.” (ARENDT, 1999, p. 268).

³ Ao relatar o julgamento de Eichmann em Jerusalém, diz Hannah Arendt (2004, p.226), “falei da “banalidade do mal”, e com isso não me referia a nenhuma teoria ou doutrina, mas a algo completamente factual, ao fenômeno dos atos malignos, cometidos numa escala gigantesca, que não podiam ser atribuídos a nenhuma particularidade de maldade, patologia ou convicção ideológica do agente, cuja única distinção pessoal era uma superficialidade talvez extraordinária”.



Dois fatos curiosos são levantados, a partir do fatídico momento histórico em que judeus foram exterminados pelos nazistas, que possibilitam uma profunda reflexão sobre a permissividade do mal em nosso cotidiano: o primeiro, segundo Calligaris (2008, p. 65), é que nenhum dos “reservistas alemães tinham sido selecionados por alguma predisposição ao mal”, e “os poucos soldados que não quiseram obedecer a ordens genocidas foram apenas dispensados da tarefa”; o segundo, frisa o autor, é a paradoxal constatação que “homens comuns tenham podido considerar uma prova de coragem o cumprimento de uma tarefa que lhes causava franca aversão, inclusive pela covardia da própria tarefa” (CALLIGARIS, 2022, p. 38). A não reflexão sobre os atos transforma o mal em banal, pois aquele sujeito não utiliza sua capacidade reflexiva, abstém-se do pensamento crítico, permitindo que seja coagido ideologicamente e justificado pelos deveres.

A partir desses referenciais podemos trazer à nossa discussão conteúdos e reflexões necessárias para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em diversos relatos dos ex-funcionários das forças armadas nazistas, a análise do discurso e da linguagem transmite que “quando [eles] respondem que foram funcionários exemplares nesse mundo por eles habitado, o gozo não se encontra onde procuramos, pois não está no conteúdo dos atos” (CALLIGARIS, 2022, p. 125), ou seja, não foi por uma motivação profissional, ou por um ódio crônico ou construído, que muitos deles agiram, mas por uma categórica obediência às leis que não forçadamente era inoculada à cada sentença. “Insensíveis ao horror daquilo que fizeram, o máximo que podem é realçar o terrível peso do encargo” (CALLIGARIS, 2022, p.125). No início de sua tese, o autor expõe um dos relatos acontecidos no vilarejo de Jósepów em 1942. As ordens sangrentas de extermínio proferidas pelo comandante Wilhelm Trapp contrastavam com algumas das suas atitudes: Trapp possibilitava, excepcionalmente, a não aceitação da ordem de assassinato em massa pelos soldados, sem maiores sanções a quem escolhia; o mesmo, segundo relatos, sofria constantes crises. “É óbvio, não só o major Trapp se desesperava por ter que comandar semelhante matança, como também não escondia o seu tormento. Aliás, a opção inicial que ele propôs e da qual quase todas as testemunhas do processo se lembraram unanimemente, é coerente com esse comportamento enquanto executava as ordens” (CALLIGARIS, 2022, p.35). Nesse caso, cumpria-se pelo gozo da subordinação à lei e à



ordem em contraste da prática reflexiva e a alteridade na ação. O legalismo das normas era a justificativa para que a maldade se tornasse banal e comum naquele contexto histórico, tendo como base os depoimentos de oficiais. Os reprodutores das ordens – ou seja, os soldados – tinham suas personalidades suprimidas pelas ações impostas, mas não eximidos do julgamento da própria lei – positiva e interna.

O cumprimento irrestrito das ordens construía o elo que responsabilizava tanto os mandantes (autoridades) quanto os executores (soldados). Ambos abdicavam de sua própria personalidade a fim de cumprir o genocídio em prol da consolidação da ideologia nazista, e seu gozo era manifestado a cada tarefa cumprida, sem que isso retirasse de alguns a responsabilidade moral e o peso em suas consciências. Segundo Calligaris (2022, p.126), “o “sacrifício da sua personalidade” a favor da legalidade alivia o sujeito de toda culpa e até mesmo de sua particularidade: é uma vantagem indiscutível”, onde se abre mão da responsabilidade em pensar, emitir opiniões, ter escrúpulos, abdicando conscientemente de sua subjetividade.

Difícil, porém aceitável, para aqueles que se transformaram em instrumentos de reprodução de uma legalidade abstrata justificar por meio do discurso o que faziam cotidianamente, como se houvesse uma espécie de necessidade antropológica, social ou até mesmo religiosa na prática do extermínio do grupo. A criação de um sujeito (ou grupo) antagônico retirou a empatia e inoculou o “mal” como produto de afirmação, da vontade, sendo ela moralmente pesada ou não ao sujeito. Todavia o que se espera, independente de qualquer crivo moral, são atitudes que rompam ou agredam necessariamente esse *modus operandi*, essa mudança de parâmetros sociais, mas que curiosamente “tal transformação possa ter permitido um silêncio tão maciço da consciência moral e tenha se mantido a ponto de constituir — e isso é caricatural em Eichmann — uma verdadeira personalidade alternativa, espécie de ‘falso self’” (CALLIGARIS, 2022, p.126).

As situações sociais que possibilitam transformar simples pessoas, aparentemente boas, em ferozes algozes podem ser explicadas por uma condição básica de pertencimento a um determinado grupo. Isso explica, por exemplo, as mais variadas formas de totalitarismo que encontram em pessoas simples, de classe social baixa, reprodutores ideais de sua doutrina e falácia, como afirma Adriana Scardueli (2013, p.19), que “a propaganda totalitária utilizou-se das classes inferiores para dar força ao seu movimento”. Dessa forma, “a sensação de pertencer solidamente a um grupo seja servida como remédio contra as dores e as dúvidas que habitam a solidão do indivíduo” (CALLIGARIS, 2008, p.66), que encontra em determinado movimento uma possibilidade em



afirmar sua existência, mesmo que para isso ele exclua e persiga a alheia. Isso se deve sobretudo à exclusão da participação política dos sujeitos, voluntariamente ou não, pois “o homem, ao se afastar da vida pública, da sociedade, das suas relações interpessoais deixa o caminho aberto para o mal, mal este que pode se tornar banal e abominável e, que será cometido pelos indivíduos mais comuns” (SCARDUELI, 2013, p.51).

Em outras palavras, qualquer sujeito está propício a esquecer sua humanidade, não por convicção nem por uma atitude de crueldade inerente ou por medo, mas pela acomodação que ele encontra na obediência, no sentimento de pertencimento à um grupo da qual ele se sente numa pequena engrenagem. A ação, o desejo e o pensar como indivíduo não é uma tarefa fácil; todavia mais fácil é renunciar sua própria subjetividade para transformar-se em burocrata do mal (CALLIGARIS, 2007). Essa apatia com relação a própria racionalidade, ou melhor dizendo no reconhecimento que suas atitudes interferem no bem-estar da sociedade e na harmonia da pluralidade das manifestações sociais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais, etc., transformam uma pessoa aparentemente normal em cúmplice de desastrosos fatos na história. Quando essa aparente normalidade não causa repulsa ou exposição geral a monstruosidade das ações passa despercebido e ganha força, construindo uma rede de adeptos e crescente legitimidade. Dessa forma, atesta-se que o “mal comum” se prolifera na ausência de manifestações contrárias e ausência de forças antagônicas, que são suprimidas pela organicidade dos promotores do mal e pela exclusão contínua dos direitos.

Como denota Arendt, o sofrimento causado por Eichmann e seus cúmplices e parceiros passaram despercebidos justamente pela trivialidade das aparências e escassez de fatos expostos, que supostamente não arrancariam suspeitas sobre suas condutas. O “mal” ontológico daria lugar ao mal construído, aderido e apoiado.

(...) Todo mundo percebia que esse homem não era um “monstro”, mas era difícil não desconfiar que fosse um palhaço. E uma vez que essa suspeita teria sido fatal para toda a empresa, além de dificilmente sustentável diante dos sofrimentos que ele e seus semelhantes causaram a milhões de pessoas, suas piores palhaçadas mal foram notadas e quase nunca reveladas na imprensa. (ARENDT, 1999, p. 67)



A justificação da atividade reflexiva da temática do mal, para além da mera especulação ontológica da questão⁴, se embasa no raciocínio da hipótese da ligação entre a ação e o pensar, no que tange conhecer se a atividade humana do pensamento tem relação com a conduta de discernimento entre o certo ou errado eticamente. A maneira de discernir sabiamente o que é certo ou errado provém de uma reflexão sadia em conformidade com as condutas éticas e em consonância com as leis vigentes, em especial aquelas que garantem os direitos universais categoricamente. Todavia a perversão do discernimento individual recai num esvaziamento moral e ético que contamina reciprocamente o algoz, quem está envolvido diretamente com a violência, aqueles que contribuem passivamente com sua inércia, através do silêncio e isenção de partido, como também quem está envolvido como mandante dos assassinatos. Dessa forma Adolf Eichmann, reportado por Arendt e também por Calligaris, se sentiria arrependido não por seus crimes cometidos, mas pelo não cumprimento do seu dever como comandante, demonstrando uma completa perversão moral do que se entende por cumprimento de ordens. O dever para Eichmann está acima de qualquer nivelamento ético, atestado por Calligaris (2022, p. 118) que “ele naturalmente declara que só ficaria com a consciência pesada se não tivesse cumprido as ordens”. Isso cria um imbróglio envolvendo o imperativo categórico kantiano, que é sustentado como princípio norteador das ações do carrasco, no intuito de justificar que as mortes não foram causadas por um desprezo à humanidade ou ao ódio contra judeus, mas por uma necessidade advinda do cumprimento das ordens e da sua consciência como respeitador das leis.

No entanto Eichmann adere à legalidade como sendo a única lei possível. E isso o faz se considerar kantiano. A surpresa produzida por essa declaração e as perguntas do juiz, em seguida, o levaram a assim precisar seu pensamento e seu ‘imperativo categórico’: ‘O que eu quis dizer com minha menção a Kant foi que o princípio da minha vontade deve ser sempre tal que possa se transformar ao princípio de leis gerais’ (CALLIGARIS, 2022, p.123)

⁴ O esclarecimento da questão do mal a partir desse viés filosófico é sustentado por um retorno ao pensamento clássico, em especial os da Patrística e da Escolástica. Resgatamos um dos filósofos que tratam do tema, sob a perspectiva de Adriane Möbbs (2012, p. 178): “Agostinho concebe e analisa o mal em três níveis: o nível metafísico-ontológico, moral e físico. O mal metafísico-ontológico refere-se à finitude e à contingência humana, assim como à imperfeição e à falta de ordenação em tudo o que existe. O mal físico apresenta-se como dor e sofrimento, tanto dos animais como – principalmente – do homem. Assim, o sofrimento inerente à vida humana é aqui o problema radical, objeto da reflexão filosófica, mas, sobretudo, vivência existencial onipresente. Por fim, temos o mal moral, que se coloca em conexão com a liberdade e com a responsabilidade do homem. Este se caracteriza como produto das ações humanas e a injustiça e a opressão se convertem em seus expoentes radicais. É através deste que surge o problema da “maldade” como atributo humano e, às vezes, também divino. E com ele a consciência do pecado e da culpa e o anseio de justiça e perdão como sua contrapartida”.



Uma das hipóteses sustentadas, com base numa leitura arendtiana, provém de Ana Carolina Massaro (2014, p. 210) ao sustentar que “o que se observa é que Arendt relacionou toda a maldade e as atrocidades cometidas pelos carrascos nazistas, que simplesmente obedeciam às ordens emanadas de Hitler, à ausência de reflexão ou pensamento sobre a lei vigente à época”. Todavia isso não exclui a culpa daqueles que participaram passivamente ou de modo indireto, pois todos os que de alguma maneira contribuíram para que o massacre se concretizasse se tornava responsável, mudando categoricamente apenas os graus de responsabilidade. Dessa maneira tantos os líderes que formulavam quanto quem cumpria burocraticamente as ordens de extermínio participavam ativamente no massacre, opondo ao pensamento conhecido como “teoria da engrenagem”, entendendo que “todos os integrantes de um sistema eram tidos como simples peças de uma grande engrenagem”, e desse modo, “não agiam por seus próprios pensamentos, o que significaria isentá-los de culpa e responsabilidades individuais” (MASSARO, 2014, p. 209).

Assim, a partir dessa perspectiva afirma-se que “o mal encontrado em Eichmann foi definido como banal por não ter explicação, motivação, ideológica, patológica ou qualquer questão demoníaca” (MASSARO, 2014, p. 211), em contrapartida da ideia do mal enquanto privação, sustentada pela clássica filosofia cristã, que entendemos como “privação de um bem que um sujeito deveria possuir, uma falta de ser o que ele deveria ser; e, por conseguinte, um puro nada” (MÖBBS, 2012, p. 179). A própria leitura de Arendt sobre a questão kantiana do mal, que é contraditória à sustentada por Eichmann, relaciona a ideia de “Mal Radical à hipótese formulada por ela de que, nos regimes totalitários, “tudo é possível”, inclusive o descarte das pessoas” (XARÃO, 2017, p.303).

A violação do imperativo prático kantiano formulado, ou seja, “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” (KANT, 2007, p. 69), levadas até as últimas consequências nos campos de extermínio nazistas, gera o rompimento “derivado da escolha da pessoa por suas inclinações. Assim sendo, pode-se entender o Mal Radical, em termos kantianos, como uma exceção que a pessoa faz para si diante do julgamento de um caso particular” (XARÃO, 2017, p. 303). Essa deturpação do imperativo, dada por Adolf Eichmann, é avistada por Arendt, visto que “Eichmann parece entender esse enunciado como se significasse o seguinte: ‘agir como se fôssemos os legisladores da lei que obedecemos” (CALLIGARIS, 2022, p. 123), pondo o zelo burocrático acima de quaisquer direitos humanos e se tornando a motivação norteadora para



alcançar os fins desejados, ou seja, o sucesso do extermínio nos campos nazistas. O sucesso, pelo que se observa, não está intrinsecamente ligado apenas ao do extermínio, mas vai para além do gozo⁵ no sofrimento criado, e como atesta Calligaris (2022, p. 127), “a morte das vítimas inspira menos horror que a forma de subjugação que as leva à morte”. Primo Levi, químico e escritor italiano que viveu os horrores dos campos nazistas como prisioneiro, afirma que “ter concebido e organizado os Esquadrões foi o delito mais demoníaco do nacional-socialismo” (LEVI, 2004, p. 46).

O ator de irreflexão das conseqüências demonstra que, independente dos contextos históricos e sociais, os indivíduos estão propícios ao protagonismo do mal quando se auto-excluem dessa capacidade, e que “no mundo contemporâneo o homem tutelado, guiado, subjugado é aquele submisso e vítima dos sistemas, que determinam o que o indivíduo deve consumir, o que deve fazer, como deve se portar, etc.” (MASSARO, 2014, p. 215). Um dos fundamentos de toda a discussão trazida por Hannah Arendt sustenta-se nessa questão: sem refletir, tornando-se mais um em meio à grande massa, perdendo sua própria identidade, o sujeito torna-se algoz de si mesmo e silencia sua consciência moral. Esse ato de justificação na legalidade do extermínio alivia sua consciência, retirando qualquer resquício de empatia e compaixão, dando-lhe uma falsa ideia de estar fazendo o que é necessário e correto.

“O ‘sacrifício da sua personalidade’ a favor da legalidade alivia o sujeito de toda a culpa e até mesmo de sua particularidade: é uma vantagem indiscutível” (CALLIGARIS, 2022, p.126), ainda mais que “sua habilidade de distinguir o certo do errado permanecia intacta, e eles nunca tiveram uma ‘crise de consciência” (ARENDR, 1999, p.120). Apesar de Calligaris trazer relatos de funcionários e chefes que executavam ordens do alto escalão e tinham grandes crises de consciência, mas não negaram a execução das ordens mesmo com a possibilidade da isenção de punição, Arendt afirma que todos estavam aptos a discernirem, e mesmo diante disso escolheram por livre vontade realizar o cumprimento de tarefas. Se os sujeitos tiveram crises de consciência ou não, essas foram anuladas pela cooperação nos atos de extermínio, pois “está claro para Arendt que

⁵ Sobre a noção do sentido de gozo, na perspectiva freudiana ela não foi construída como conceito, sendo que a Lacan deve-se a contribuição conceitual dessa questão. Por mais que gozo seja naturalmente entendido como princípio de prazer, ou o próprio prazer em si, “Lacan contradiz essa concepção e o considera tanto um excesso de prazer, em limites ou insuportável. Nas palavras do francês, “não há outra coisa a dizer – não forçosamente à dor, e sim ao desprazer, que não quer dizer outra coisa senão o gozo” (LACAN, 1992, p. 81) . Sobre Freud, podemos rastrear passagens nas suas obras que possibilitem um entendimento do gozo e do ato de gozar, através da utilização do termo gozo (*Genub*) e do verbo gozar (*genieben*),. Ao compreender os sentidos, atestamos a regularidade e/ou a multiplicidade de significações que servem de subsídio para uma discussão aprofundada da questão. Para isto é necessário uma rica imersão bibliográfica nos escritos do autor, que servem de base na conceituação de gozo em Lacan.



a faculdade necessária para se executar os comandos é a vontade” (GUERRA, 2011, p. 354), e essa vontade é manifesta ativamente pelo comando, pela execução das ordens e também pela omissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade dos indivíduos “cumpridores de ordens” não os faz justificados ou menos culpados do genocídio. “Uma burocracia bem organizada pode transformar seus tranquilos funcionários em agente de extermínio” (CALLIGARIS, 2008, p. 66), citação que na prática nos adverte aos perigos dos discursos que visam hegemonia moral, política e cultural proferidos pelos setores ultraconservadores. O mal trabalhado aqui não versa a ótica ontológica ou transcendente, mas recai no devir social e construtivo das nossas ações e da nossa linguagem. A mecanicidade do sujeito diante de um fato histórico vivenciado não o absolve da responsabilidade e da culpa, mas ao não resistir à sedução dos grupos e discursos totalitários ele mesmo se perde – a própria personalidade. No entanto, frisa o autor italiano, “há também a responsabilidade de quem cria as condições para que outros se percam na estupidez do grupo” (CALLIGARIS, 2008, p. 67), salientando que o movimento/enredo construído, para que haja esse tipo de perversão social, tem um ou mais criadores, que possibilitam que condutas humanas singulares se transformem numa situação coletiva degradante e desumana.

Ou seja, quem cumpre ordens desumanas erra contra os outros e contra si mesmo, da mesma forma quem manda, como também dos que construíram o cenário aterrorizante. Assim, “Arendt reconhece que são os hábitos que tomam conta da grande maioria dos nossos atos, assim como os preconceitos são responsáveis pela maioria dos nossos juízos cotidianos (GUERRA, 2011, p. 354) O exercício de nossa reflexão se preocupa em denunciar o fenômeno totalitário, no intuito de proteger e alertar dos riscos de outras cenas sociais perversas, como já se viveu. “Nossa fatal indiferença quanto ao custo humano de nosso funcionamento social é uma forma de extermínio” (CALLIGARIS, 2022, p. 425), devendo ser constantemente lembrada e revista para que não sejam possibilitados retornos de totalitarismos e suas manifestações, sabendo que “o homem é posto em um mundo de mudança e movimento como um novo começo porque sabe que tem um começo e que terá seu fim” (ARENDT, 2002, p. 266).



REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução de Helena Martins (2 vol). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Responsabilidade e Julgamento/ Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. **“A Vida dos Outros”: O mistério é a banalidade do bem: por que alguns encontram a vontade de resistir ao horror?**. Folha de S. Paulo Ilustrada. São Paulo, 06 de Dezembro de 2007. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0612200720.htm> . Acesso em 10 de Março de 2024.

_____. **O grupo e o mal: estudo sobre a perversão social**. Tradução Jorge Bastos Cruz. São Paulo: Editora Fósforo, 2022.

_____. **Quinta-Coluna**. São Paulo: Publifolha, 2008. (101 Crônicas).

GUERRA, Elizabete Olinda. **Sobre a Liberdade da Vontade: objeções de Hannah Arendt a Kant**. Dissertatio, UFPel . V. 34. Pelotas, 2011. 349 – 366. Disponível em <file:///C:/Users/daian/Downloads/8707-Texto%20do%20artigo-28773-1-10-20160624.pdf> . Acesso em 20 de Maio de 2024.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. **A construção social acerca da banalidade do mal em Hannah Arendt**. Tematicas, Campinas, SP, v. 27, n. 54, p. 59–72, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/12338>. Acesso em: 19 out. 2023.



KANT, Immanuel. **A religião nos limites da simples razão**. Tradução de Artur Morão. Coleção Textos Clássicos de Filosofia. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

Disponível

em:

http://www.lusosofia.net/textos/kant_immanuel_religiao_limites_simples_razao.pdf. Acesso em 21 de Maio de 2024.

LACAN, Jacques. **Seminário 17 – o avesso da psicanálise**. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 1992.

LEVI, Primo. “**A zona cinzenta**”. In: *Os afogados e os sobreviventes*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2004

MÖBBS, Adriane da Silva Machado. **Mal moral: aspectos de aproximação entre Agostinho e Kant**. Incipit 2. Workshop de Estudos Medievais da Universidade do Porto. Porto, 2011–12. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12060.pdf> . Acesso em 17 de maio de 2024.

SCARDUELI, Adriana Maria Felimberti. **A questão do mal em Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2013. 71f.

XARÃO, José Francisco Lopes. **Banalização da “Banalidade do Mal” de Hannah Arendt**. Pensando – Revista de Filosofia. Universidade Federal do Piauí. Vol. 8, Nº 15. 2017. Disponível em <https://ojs.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/4548/3725> . Acesso em 21 de Maio de 2024.

Licenciamento

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>





**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: RAZÃO ESTRATÉGICA E O
DESAFIO DA INTERSUBJETIVIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR¹**

**PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL: STRATEGIC REASON AND
THE CHALLENGE OF INTERSUBJECTIVITY AT SCHOOL
SCOPE**

José Anderson de Oliveira Lima²
Junot Cornelio Matos³

ABSTRACT

Based on a Habermasian reading of instrumental rationality – whose purpose is the rational domination of the world – we will highlight in this article the collaborative role that Philosophy can play in reestablishing the fundamental role of rational unity in the school space. However, language will be our main horizon. It is necessary to highlight that Philosophy Teaching from a dialogical perspective constantly needs to overcome the vision of mechanized and closed teaching. It is necessary to highlight the School space as a place of socialization and training experience, a space where teachers and students can take on the role of interpreters and encouragers of the world of life. Therefore, the main intention of this reflection is to think about Philosophy Teaching from a new learning paradigm, in which intersubjectivity is the basis of the educational act.

Keywords: Teaching Philosophy; Language; Intersubjectivity; School.

RESUMO

Alicerçado em uma leitura habermasiana sobre a racionalidade instrumental – cuja finalidade é a dominação racional do mundo – destacaremos neste artigo a função colaborativa que a Filosofia pode desempenhar no restabelecimento do papel fundamental da unidade racional no espaço escolar. Contudo, a linguagem será nosso principal horizonte. É necessário destacar que o Ensino de Filosofia por uma perspectiva dialógica precisa, constantemente, superar a visão de um ensino mecanizado e encerrado. É preciso evidenciar o espaço da escola como um lugar de socialização e de experiência formativa, um espaço onde professores e alunos possam assumir a função de intérpretes e incentivadores do mundo da vida. Portanto, a principal intenção desta reflexão é pensar o Ensino de Filosofia a partir de um novo paradigma de aprendizagem, no qual a intersubjetividade é a sustentação do ato educativo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Linguagem; Intersubjetividade; Escola.

¹ Este texto foi desenvolvido a partir de reflexões contidas parcialmente em dissertação de mestrado junto ao Programa de Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco. À época, a pesquisa contou com o incentivo e financiamento da CAPES.

² José Anderson é graduado em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorando em Educação - PPGE/UFAL. Professor efetivo da disciplina de Filosofia na Secretaria de Educação de Alagoas desde 2014. Atualmente, exercendo a função de Articulador de Ensino na Escola Estadual Professor Manoel Gentil do Vale Bentes - Satuba / AL. Pesquisa os temas de Filosofia e Educação, Formação de Professores de Filosofia, Ensino de Filosofia. E-mail: jose.anderson@professor.educ.al.gov.br

³ Junot Cornelio é licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1985), mestre em Filosofia pela UFPE (1994) e doutor em Educação pela UNICAMP (1999), com pós-doutorado pela UERJ. Atualmente, é Professor Associado III no Departamento de Filosofia da UFPE, onde coordena e leciona disciplinas no curso de Filosofia e no Mestrado em Direitos Humanos. E-mail: junotcmatos@gmail.com



INTRODUÇÃO

É corriqueira a expressão tímida e curiosa do aluno que, pela primeira vez, participa de uma aula de Filosofia na escola, principalmente quando a escola é pública, onde a Lei nº 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio, retira o status disciplinar da Filosofia nas três séries do Ensino Médio, exigindo agora estudos e práticas filosóficas ao longo do Ensino Médio que se diluem na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as quais reúnem, além de fragmentos da Filosofia, saberes de História, Sociologia e Geografia.

Entrar em sala no primeiro contato dos alunos com a Filosofia denuncia espanto e olhares assustados. Essa inquietação inicial corresponde unicamente a uma pergunta: O que é Filosofia?

Notadamente, essa inquietação inicial, que é uma postura filosófica espontânea, torna-se uma ponte oportuna para já percebermos a iniciação filosófica como uma curiosidade. No entanto, para a maioria dos nossos estudantes que começam este estudo no Ensino Médio, responder "O que é Filosofia?" sem objetividade e memorização não é tão simples assim, já que o contexto de sala de aula demonstra resquícios de uma educação mecânica que se caracteriza pela reprodução de saberes, tradicionalmente, direcionada pela maioria dos estudantes ao longo da Educação Básica.

Neste cenário, o ensino de Filosofia nas escolas brasileiras tem sido um problema para professoras e professores dessa disciplina. No entanto, por mais que o desafio esteja presente no cotidiano engessado das escolas, a curiosidade inicial como uma postura a ser provocada torna-se um fio condutor indispensável para uma possível reflexão sem objetividades e fins.

Conforme os "pré-socráticos" que desejavam saber por saber, podemos dizer que a curiosidade fazia parte do principal método de aprendizagem, no qual, diante do desconhecido, insistia-se por uma resposta que definisse totalmente o que se investigava.

Quando os gregos começam, na antiguidade, a cultivar o espírito crítico sobre suas curiosidades cotidianas, isto é, quando a perplexidade, admiração e espanto tornam-se parte integrante dos seus íntimos, veremos que a Filosofia surge como uma prática teórica alicerçada num amor que é desinteressado e que visa o saber pela sabedoria, sem intenções ou fins.

A filosofia era, assim, considerada pelos gregos [...] como um saber mais profundo, mais radical, mais completo, que devia dar as respostas mais importantes, sobre o sentido da vida humana e da realidade, em geral. Entre os gregos [...] a filosofia era a ciência por



excelência. Todas as outras ciências, de certa maneira, dependiam dela. (LARA, 1986, p. 13).

Dessa forma, os gregos se assumem filósofos (amigos da sabedoria) por refletirem e analisarem, por vias racionais, as origens e finalidades de tudo que os cercavam. Por isso, sempre a partir dos "por quês", a interrogação demonstrava ser fundamental para o caminho filosófico.

Esse conhecimento sobre o sentido da totalidade foi chamado de sabedoria; em grego, *sophía*. Aquele que se dedicava a esse estudo foi chamado sábio (em grego, *sophós*) ou, mais humildemente, de amigo (em grego, *philos*) da sabedoria (*sophía*). É da junção desses dois termos gregos que nasceu a palavra *philosophia*, ou seja, filosofia. (LARA, 1986, p. 13).

Neste processo de cultivo do espírito crítico, é importante recordarmos este fazer filosófico como uma amizade com a sabedoria. A partir da oralidade - via principal para a interação entre os sujeitos gregos - em lugares como a "Ágora" (praça pública), a Academia Platônica e o Liceu Aristotélico, as práticas teoréticas filosóficas ganham espaços para o fazer filosófico e o ensino da Filosofia.

É importante ressaltar que, desde a sua gênese, a Filosofia se manifesta, aparentemente, como um saber específico e superior que é profundamente desinteressado das necessidades utilitaristas. Contudo, pensar a Filosofia atualmente como disciplina na escola tem sido provocante frente aos parâmetros escolares que regem este componente curricular.

Curiosamente, como conceber uma Filosofia na escola sem que esta perca sua especificidade originária, que se caracteriza por um amor, simplesmente, ao saber?

Aprendemos e ensinamos que Filosofia é amor, é amar, é bem querer. É amar o não saber que se faz saber na experiência do construir-se como sendo e se expressa nas linguagens forjadas na convivência. É amor contrário a si mesmo, pois não se cansa de especular, de questionar suas crenças, de duvidar de seus achados, de reinventar suas possibilidades. Parece construção no chão da vida, do mundo social ao qual atribuímos à categoria de humano. (MATOS, 2013, p. 26)

Matos (2013) reforça essa compreensão da possibilidade de a Filosofia se mostrar como um fazer humano por via da experiência e da linguagem na vida, ou seja, a Filosofia como um espaço para o uso da palavra, para a possibilidade do desenvolvimento argumentativo e, portanto, para o diálogo a partir do seu mundo da vida. Por outro lado, em pleno século XXI, a realidade dos espaços escolares na sociedade brasileira é desafiadora, pois, enquanto o processo de ensino no



Brasil se baseia na burocratização de suas práticas, mais distante e desconectada do mundo dos sujeitos a escola fica.

Diante desse contexto, o ensino de Filosofia necessita ainda mais ser tematizado no contexto educacional das escolas brasileiras, que “tem priorizada a transmissão de conteúdos em detrimento da formação do indivíduo” (MATOS, 2013, p. 35).

Por isso, consequência do contexto capitalista que encara a escola como um setor que prepara clientes e empregados para o poder econômico e político, “a estrutura organizacional da escola industrial, capitalista e burocrática é a expressão material das relações sociais e da razão instrumental” (PRESTES, 1996, p. 49).

O Ensino de Filosofia em meio a Escola Guiada pela Racionalidade Estratégica

Filósofo da teoria crítica, Jürgen Habermas nos oportuniza uma chave de leitura sobre a influência do contexto moderno de dominação na sociedade e, consequentemente, na escola. Ao percebermos que nossa realidade educacional sofre as consequências da conjuntura social mecanizada, avistamos nossos alunos reféns de um monólogo traçado para suas ações, isto é, um percurso de finalidades e educação estratégica.

Devemos salientar que não é difícil encontrarmos no Ensino Médio alunos ansiosos e preocupados com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou avaliações bimestrais. Estudantes que, encarados como números na educação, aprenderam a concentrar a finalidade de seus estudos na necessidade de acumular o máximo de conteúdo, perfazendo assim um saber mecanizado e utilitarista que satisfaça o modelo de reprodução e formação cognitivista.

Por isso, algumas questões no âmbito escolar precisam ser abordadas, dentre elas, de que a vida não começa depois da escolaridade, como também de que a formação escolar não pode se transformar em uma educação teleológica em que os indivíduos “acabam repetindo a lista de coisas verdadeiras e falsas, de coisas boas e perversas, de coisas famosas e feias que aprenderam na instituição escolar” (FULLAT, 1994, p. 174-175).

É importante evidenciar que a reprodução que acontece dentro das quatro paredes da sala de aula é sustentada e defendida como um processo educacional tradicional e importante para o desenvolvimento da vida do educando, ou seja, repetir é uma regra de aprendizagem que deve ser seguida.



A escola, como um instante do processo de modernização, pretende trazer uma competência cognitiva, simbólica e social; e uma estrutura racional individual, que promova a reprodução da audaciosa razão moderna. A escola vem sendo entendida como um momento social da potencialidade da razão. Entretanto, pode ser compreendida no sentido de uma razão instrumental, pela possibilidade de promoção de um pensamento formalizado que gera crise na formação da identidade pessoal. (PRESTES, 1996, p. 48).

Nesse caso, a evidência da razão instrumental se compreende como uma formação estratégica que descaracteriza a função do espaço escolar como instituição social. Esta nega as potencialidades da unidade da razão e se resume ao cognitivo. Nisto, a formação se fundamenta e se reproduz na vigilância e nas regras de uma educação de parâmetros educacionais que sustentam o processo de evolução social.

Desta maneira, geralmente se manifestando ocultamente, os estudantes têm sido reféns de um processo acumulativo e padronizado, tão quanto uma fábrica que produz em massa as mesmas peças de hora em hora. Para não se tornar uma disciplina manipulada pelo processo de reprodução, é importante pensar e se atentar ao ato educativo do ensino de Filosofia a partir de uma educação para além da visão positivista e das estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder.

De acordo Mühl (2003),

Renunciando a um conceito amplo e substancial de Razão – e de conhecimento - o positivismo acaba estabelecendo um decisionismo irracional no campo da práxis, que exclui sistematicamente a questão acerca do sentido da ação humana, desconsidera as necessidades e os interesses que a determinam [...] com isso, o positivismo promove uma separação intransponível entre teoria e prática e reduz o conhecimento racional a um emaranhado de orientações e procedimentos técnicos. (MÜHL, 2003, p. 266)

Deste modo, diante da realidade estabelecida a partir do projeto moderno, a perspectiva habermasiana entende este como uma realidade em “processo de alienação e aprofundamento das relações sociais de poder entre grupos divididos por interesse diferenciados” (BANNEL, 2006, p.19).

Neste cenário, para refletirmos sobre o ensino de Filosofia na escola, é necessário reconhecermos fatores importantes como a sociedade, a cultura, e principalmente, as pessoas como seres de múltiplas linguagens.

É lógico que o processo de comunicação só pode realizar-se numa sociedade emancipada, que propicie as condições para que seus membros atinjam a maturidade, criando possibilidades para a existência de um modelo de identidade do Ego formado na reciprocidade e na ideia de um verdadeiro consenso. (HABERMAS, 1975, p. 300).



Distante de uma razão centrada no cognitivo, o ato educativo carece de uma nova compreensão de racionalidade, que seja capaz de redirecionar os sujeitos para uma emancipação que se edifica por meio de uma linguagem intersubjetiva. Para tanto, ao tratarmos de Ação Educativa, comumente somos direcionados a pensar a própria dinâmica dessa atividade através dos sujeitos presentes no âmbito escolar, isto é, professores e alunos.

Destacamos que ação nos remete a movimento, algo que está acontecendo, isto é, que não é estático. Esta simples compreensão leva-nos a perceber um importante sinônimo, de que a ação pode também pressupor *atuação*, e que precedendo o termo *educação*, provoca-nos a conceber que Ação Educativa na escola tratasse da própria atuação em uma prática educacional, especificamente, “a tua ação” de professor na escola.

Diante do contexto educacional brasileiro visivelmente engessado, consequência da supervalorização de práticas que exploram instrumentalmente a racionalidade, grita-se pela necessidade de refletirmos a ação educativa como um caminho de uma ação real, intersubjetiva e autêntica na escola. Contudo, ao pensarmos o ato educativo no ensino de Filosofia, cabe-nos perguntar: a prática docente no ensino de Filosofia deve se atentar a um saber da Filosofia (cognitivista) ou promover um diálogo intersubjetivo entre sujeitos (a partir da situação de vida destes) com a Filosofia?

Saber da Filosofia é um caminho, dialogar com ela é outro, pois enquanto o primeiro é um caminho de consciência solitária que acumula saber, o outro tem mais a ver com a competência em saber interagir com a realidade a partir da Filosofia, de maneira sempre a buscar criar, ressignificar e atualizar-se com os outros.

É preciso salientar que responder a esta pergunta é importante para atuação do professor em sala de aula. Dependendo da resposta e intenção, essa ação educativa no ensino de Filosofia pode seguir por vias antagônicas, ou seja, dependendo da direção, o ensino de Filosofia ao invés de um itinerário de interatividade e intersubjetividade, pode percorrer por vias de uma racionalidade instrumental – tão criticada pelos pensadores na Escola de Frankfurt.

Quando a formação educacional é padronizada por um objetivo simplesmente cognitivo, temos tão somente objetos do conhecimento frente aos sujeitos. A consequência dessa ação educativa é promover um ensino onde estudantes sejam um depósito de conhecimento, e o saber como um produto a ser adquirido para, consequentemente, tornar-se reprodutivo.



Os resquícios instrumentais do projeto iluminista – movimento de intelectuais que se expandiu na Europa em pleno Séc. XVIII – que se fundamenta nos critérios da racionalidade científica monológica, corrompem e frustram qualquer concepção autêntica de formação emancipatória. Porém, ao concebermos a ação educativa como um diálogo intersubjetivo entre sujeitos, avistamos a possibilidade efetiva de caminharmos para além da objetividade, pois se há linguagem e diálogo, há fatores muito além do cognitivo, onde a interação pode proporcionar múltiplas vozes.

Dessa forma, conforme Aragão (1997), Habermas não se submeteu a aceitar essa derrota dos ideais iluministas, considerando ainda acreditar na potencialidade emancipatória que depende de um posicionamento crítico diante dessa racionalidade científica.

Isso fica evidente quando, na sua teoria dos interesses, acrescenta ao interesse técnico e ao interesse prático, que acabaram por introduzir a dominação da natureza e dos homens e a reificação da subjetividade, um terceiro interesse imanente à própria razão: o interesse emancipatório – aquele pelo qual a razão possibilita ao sujeito e às sociedades exercer uma capacidade crítica contra seus próprios descaminhos. (ARAGÃO, 1997, p. 132).

Diante deste quadro, Habermas (1990) aponta-nos a posição do indivíduo neste contexto de racionalidade, mostrando-nos o perigo da efetiva função que a modernidade tem desempenhado na formação dos sujeitos.

Nesse caso, sujeitos apáticos com o mundo da vida, onde o papel da razão neste cenário é o de manipulador, cujos sujeitos sociais se tornam o centro vulnerável de uma ação educativa mecanizada.

Salientamos que o critério dessa razão é a eficiência. O sucesso que se fundamenta é em uma crença irredutível de sua potencialidade formativa, na qual visa modelos estáticos de sujeitos esclarecidos no “sentido moderno de um humanismo, que encontrou há muito sua expressão nas ideias da vida autoconsciente, da autorrealização autêntica e da autonomia” (HABERMAS, 1990, p. 182).

A razão encolhe-se, reduzindo-se ao aspecto formal, fazendo a racionalidade dos conteúdos depender somente da racionalidade dos procedimentos, de acordo com os quais se tenta resolver problemas [...]. Passa a valer como racional, não mais a ordem das coisas encontrada no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, nem aquela surgida do processo de formação do espírito, mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente correto. (HABERMAS, 1990, p. 44).



A consequência da ação educativa que se apoia em critérios de eficiência e sucesso é racionalizar a sociedade, isto é, controlar os determinados grupos sociais pertencentes a ela, para que seus participantes ajam estrategicamente, de maneira que estes se afastem de qualquer concepção ética e cultural em seu espaço e tempo, pois a função do agir estratégico é forçar o sujeito em seu cotidiano a não mais se alimentar de seu “mundo da vida compartilhado intersubjetivamente; como que fora do mundo, ele se vê perante o mundo objetivo e decide somente conforme preferências subjetivas”. (HABERMAS, 1990, p. 226).

Diante desta conjuntura, podemos apontar para a racionalidade estratégica como um dos grandes desafios do ato educativo no ensino de Filosofia, pois a escola, refém do domínio das estruturas normativas dos estudantes e do progresso racional egocêntrico, assume a reprodução de métodos e regras instrumentais, forçando todas as disciplinas a se comportarem como uma orquestra, na qual a harmonia depende exclusivamente de um maestro – a racionalidade estratégica.

Portanto, frente ao domínio dessa racionalidade, Prestes (1996) pontua sobre ausência de liberdade, em que “as pessoas se sentem compelidas a seguir os imperativos dessa racionalidade, que vêm de *“fora”* e não de *“dentro”*. Há uma destruição das esferas do mundo da vida pela racionalização sempre crescente.” (PRESTES, 1996, p. 66-67).

É importante salientar que Habermas compreende essa dimensão instrumental como uma situação grave, pois racionalizar o mundo da vida edifica o mundo sistêmico. Para tal, frente à redução racional aos aspectos procedimentais de ação, é importante destacar a “virada linguística” como o fio condutor no reconhecimento de que somos seres linguísticos, e de que a linguagem e a cultura são princípios para nos encontrarmos coletivamente e intersubjetivamente a partir do mundo da vida.

A Intersubjetividade no Ensino de Filosofia: caminhos para um novo paradigma de aprendizagem no âmbito escolar

De acordo com Bannell (2006), é na virada linguística que Habermas – diferente de seus precursores da Escola de Frankfurt – a partir do paradigma da linguagem, percebe a possibilidade estrutural da intersubjetividade linguística, visualizando razão comunicativa como cenário para que o sujeito no seu agir possa alcançar um entendimento mútuo.



Nesse sentido, Habermas demonstra uma nova metodologia de análise ao basear-se por uma reconstrução racional, na qual tem o objetivo de construir condições, regras e categorias que garantam a possibilidade de os sujeitos reconstruírem as estruturas do mundo da vida, permitindo-o “aprender e validar, junto às comunidades cultural, científica e social, as suas expectativas de uma vida melhor.” (PRESTES, 1996, 104).

De acordo com Mühl (2003), para Habermas, a razão comunicativa não se restringe a uma racionalidade lógico-formal, mas alcança a vivência cotidiana, sentimento, moralidade e estética dos indivíduos.

É uma razão incorporada ao mundo da vida das pessoas, que interfere nos procedimentos e nos entendimentos de que são estabelecidos; trata-se de uma razão encarnada, concretizada na história, tênue, que opera na prática comunicativa cotidiana. (MÜHL, 2003, p. 317).

Conforme Coutinho (2002), a mudança paradigmática que a virada linguística provoca, oportuniza Habermas a evidenciar uma formação em que o centro da ação do conhecimento se revela a partir de uma pragmática comunicativa.

A mudança de paradigma significa: passar de uma atividade segundo fins ou de uma ação sujeito-objeto para uma atividade ou ação comunicativa, mudar de uma reflexão monológica para uma reflexão num plano intersubjetivo, mudar da “filosofia da consciência” para a linguagem, enquanto pragmática universal. (COUTINHO, 2002, p. 194).

Enquanto a razão, de forma procedimental, defende ação segundo fins, Habermas (2012b) sinaliza que a mudança paradigmática alcança seu potencial da racionalidade quando em sua unidade tem seu norte no mundo da vida.

O potencial racional orientado pelo entendimento pode ser liberado e utilizado na racionalização dos mundos da vida de grupos sociais, do mesmo modo que a linguagem pode preencher as funções de entendimento, de coordenação da ação e da socialização de indivíduos, transformando-se, por esse caminho, num meio pelo qual se realiza a reprodução cultural, a integração social e a socialização. (HABERMAS, 2012, p. 158)

Desta maneira, diante deste cenário com resquícios de um mecanismo sistêmico na educação, o ensino de Filosofia corre riscos de consentir vestígios da racionalização estratégica e autossuficiente, na qual através dos processos de aprendizagem já inseridos na escola, cumpre a



principal intenção lógico-formal, a de alcançar e colonizar o mundo da vida de cada estudante presente no âmbito escolar.

Vale enfatizar que a colonização do mundo da vida se caracteriza com a perda da força coordenadora do mundo da vida em relação à ação, isto é, quando o agir estratégico age como uma força motriz do sujeito.

Quem age estrategicamente continua mantendo às costas o seu mundo da vida ou pano de fundo e tendo ante os olhos as instituições ou pessoas de seu mundo da vida – ambas as coisas, porém, numa figura modificada. O mundo da vida que serve de pano de fundo curiosamente neutralizado quando se trata de vencer situações que caíram sob imperativos do agir orientado pelo sucesso; o mundo da vida perde sua força coordenadora em relação à ação, deixando de ser a fonte garantidora do consenso [...] os participantes da ação aparecem apenas como fatos sociais – como objetos que o ator pode influenciar (eventualmente com o auxílio de efeitos perlocucionários), ou induzir para que apresentem determinadas reações. (HABERMAS, 1990, p. 97).

Dessa forma, diante da crise que a Escola atravessa em decorrência das patologias tipicamente oriundas da sociedade moderna – uma sociedade em que o mundo da vida se encontra ocupado pelos subsistemas – o filósofo alemão Jürgen Habermas nos permite fazer uma leitura a partir da prática intersubjetiva, mostrando-nos o valor e o sentido amplo do mundo da vida, na qual a sociedade, a escola e os indivíduos devem se constituir reciprocamente.

Como um todo, o mundo da vida só atinge o campo da visão no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processo de socialização e de aprendizagem, aos quais ele está submetido. (HABERMAS, 1990, p. 95).

Vale destacar que o mundo da vida, segundo o filósofo Jürgen Habermas, é “o lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização do indivíduo, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de coordenações de ações sociais”. (BANNELL, 2006, p. 27).

Desta forma, a Escola por seu espaço social e interativo, é legitimada em ser um ambiente de exposição cultural e intersubjetividade, na qual necessita de uma reconstrução dos sentidos de suas ações pedagógicas.



A reconstrução do sentido das práticas pedagógicas passa pela tentativa de estabelecer um novo vínculo entre a escola e as exigências da sociedade, superando a perspectiva finalística que se reduz os conteúdos éticos da educação aos moldes de uma razão procedural, monológica e autorreferente. (LIMA, 2003, p. 101).

Ressaltamos que a prática linguística na escola, baseada numa racionalidade comunicacional, é imprescindível para uma saída do domínio que a natureza e a sociedade exercem no mundo da vida de cada estudante. Para isso, a prática pedagógica que visa à ação comunicacional deve assumir o exercício da discursividade cotidianamente, além de provocar uma relação coletiva, reflexiva e crítica com (e sobre) o mundo. É neste horizonte onde a intersubjetividade pode se desenvolver e impedir o ciclo vicioso da modernidade que insiste em privilegiar apenas a parte cognitiva como finalidade da ação pedagógica.

Mas que modernidade viciosa é essa? Habermas (2000) nos aponta para um contexto dominante sustentada por uma racionalidade centrada no sujeito, que busca constantemente encontrar sua medida a partir de critérios de verdades e êxitos, regulando assim, os sujeitos e suas relações segundo os interesses do mundo dos objetos.

Por isso, o ato educativo deve se apresentar como uma ação que possa se fortalecer na intersubjetividade e na resistência à colonização do mundo da vida no âmbito escolar, pautando-se cotidianamente na cultura do respeito ao diferente e não idêntico.

Neste cenário, a reconstrução da prática educativa no ensino de Filosofia assume uma ação bilateral, dinâmica e autêntica, na qual se pode afastar qualquer ato estático, finalista e modelado. O ato educativo se torna intersubjetivo e emancipatório. No agir comunicativo, o professor efetiva o convite à discursividade e à coletividade em sala de aula.

Aragão (1997) reforça essa leitura habermasiana quando expõe que o ato emancipatório perpassa, a partir da linguagem, por uma razão comunicativa que resgata a função essencial da linguagem e oportuniza os sujeitos alcançar o entendimento.

É importante salientar que só se aprende a se comunicar quem se coloca na comunicação, assim como argumentar quem se coloca no debate. Por isso, há uma necessidade do fazer cotidiano deste exercício prático da linguagem no âmbito escolar, sendo o ensino de Filosofia um ambiente para comunicação intersubjetiva e enfrentamento à predominância sistêmica em sala de aula.

Deste modo, aspirando a este espaço democrático da linguagem na escola, a formação discursiva aparece como um objetivo necessário do ato educativo no ensino de Filosofia, pois só a



partir de sujeitos competentes linguisticamente que poderemos evitar as patologias da comunicação, caracterizada pela confusão entre ações comunicativas que visam ao entendimento mútuo, e comunicações orientadas para o interesse e sucesso no âmbito escolar.

Se, de um lado, crescem os mecanismos de controle e manipulação sistêmica, de outro, amplia-se o potencial comunicativo no mundo à medida que as ações consensuais se tornam cada vez menos dependentes de determinações heterônomas e mais dependentes de um entendimento negociado. (MÜHL, 2003, p. 283)

O ato educativo comunicacional aparece como uma possibilidade norteadora para o professor de Filosofia. Isso não se configura em um caminho de excelência com melhor produto para seus clientes (alunos) – típicos da educação como mercadoria do utilitarismo; mas, se caracteriza como possibilidade do favorecimento de uma relação cultural e de apropriação “com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta necessidade, de contradizer” (MÜHL, 2003, p. 279-280).

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo. (HABERMAS, 1990, p. 96)

Desta maneira, estimular a formação da competência discursiva do aluno aparece como algo importante não apenas para o aspecto educacional, mas também para o âmbito social. É através da capacidade discursiva que possivelmente podemos, de forma intersubjetiva, resolver nossos próprios conflitos, pois “o último motivo de obediência é a convicção de que, em caso de dúvida, posso deixar-me convencer por um discurso racional” (COUTINHO, 2002, p. 322).

É importante salientar que visualizamos a competência discursiva através da “capacidade dos indivíduos em interação de usarem suas formas de expressão de um modo tal que permitam o entendimento acerca da realidade objetiva, da realidade social e da realidade subjetiva” (MÜHL, 2003, p. 182).

Sendo assim, em tempos de obscuridade – reflexos de uma razão arbitrária e monológica na sociedade brasileira – o espaço democrático social da sala de aula é o principal ambiente ameaçado em sua legitimidade e autonomia. Projetos de leis semelhantes ao “Escola sem Partido” reforçam a



necessidade de reação e resistência de sujeitos que agem intersubjetivamente através da força discursiva e participação democrática.

Considerações Finais

A perspectiva da intersubjetividade necessita ser provocada no cenário comunicacional escolar por uma razão que valorize o entendimento mútuo. Uma racionalidade que contrarie as finalidades objetivantes do progresso técnico; pois, a razão instrumental que concentra suas atenções no aspecto cognitivo educacional “não preenche as condições de uma racionalidade que contemple o contexto humano, porque dirige o comportamento através de fins específicos do saber empírico” (PIZZI, 1994, p. 111).

Pensar o ensino de Filosofia fundamentado em Jürgen Habermas – filósofo alemão pertencente à Escola de Frankfurt – permite-nos reconhecer o positivismo restritivo da educação como uma expressão perigosa da racionalidade instrumental no âmbito escolar. Todavia, a racionalidade pretendida por Habermas refere-se a nossa capacidade de estabelecer relações com o mundo físico e com os objetos, mas também com os outros, com desejos e sentimentos. Nisto, temos no “mundo da vida as referências para as pretensões de verdade, de veracidade e autenticidade”. (PRESTES, 1996, p.59)

A perspectiva habermasiana crítica sobre a modernidade nos provocou a buscar desvencilhar-se da racionalidade instrumental a partir da formação da competência discursiva. Sendo assim, no uso da intersubjetividade, sustentamos a esperança da autonomia e emancipação no âmbito escolar. Vale destacar que Habermas sustenta a restauração da potencialidade emancipatória por meio do próprio potencial racional comunicativo.

Conforme Lima (2003), a emancipação só é possível na perspectiva habermasiana quando partimos de uma compreensão descentrada do mundo, quando esta é nutrida pela herança do mundo da vida entrelaçado e disponível pela razão comunicativa. Porém, enquanto comunicativa, a razão “é a instância desimpedida de compreensão, uma vez que a realização da compreensão exige, sempre de novo, um processo cooperativo de interpretação e o reconhecimento intersubjetivo”. (MÜHL, 2003, p. 58).



É importante salientar que a interação mediada pela linguagem se torna essencial nesta reestruturação do mundo da vida, que se dá pela construção recíproca da cultura, da sociedade e da personalidade de sujeitos capazes – interagindo uns com os outros – de falar e agir.

Com a virada linguística, avistamos o ensino de Filosofia não apenas reduzida à reflexão monológica, mas portadora de uma racionalidade crítica comunicativa ao visar o entendimento como fruto da intersubjetividade.

Desta maneira, enxergamos o papel importante que a Filosofia deve exercer no cenário social, o de intérprete do mundo da vida, principalmente, na sua possível orientação para tomada de consciência sobre as deformações deste próprio mundo da vida. É entre a linguagem e o mundo que percebemos a força pragmática da fala do sujeito, situando esta não apenas reduzida a uma relação de regras semânticas, mas exercendo uma ação comunicativa entre os indivíduos que usam suas falas diante dos diferentes e não idêntico no mundo social. O filósofo alemão sinaliza que a própria linguagem em si é um extraordinário pressuposto da interação social humana no alcance do entendimento, *telos* característico da comunicação humana. “A linguagem não é, para Habermas, um mero instrumento designativo, mas o meio através do qual os indivíduos se constituem como sujeitos” (COUTINHO, 2002, p. 172).

Portanto, precisamos nos beneficiar dos recursos de que a linguagem pragmática nos dispõe no alcance de um ensino significativo. Em princípio, vale recordar que, desde os gregos, a Filosofia é uma busca constante em manter a amizade com saber.

Amizade esta, que se revela na proximidade com a ação perturbadora do pensar, falar e fazer. Certamente, vale lembrar que ao passo que a tecnologia invade o cenário social e a escola, realça a perda da ação comunicativa em favor de um saber prático e técnico.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Lucia. 2002. *Habermas: Filósofo e sociólogo do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

ARAGÃO, L. M. 1997. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

BANNELL, R. I. 2006. *Habermas & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COUTINHO, M. de S. P. 2002. *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas: bases de um pensamento educacional*. Lisboa: Colibri.

FULLAT, O. 1994. *Filosofias da educação*. Trad. Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes.

HABERMAS, J. 1975. Conhecimento e Interesse. In: Escola de Frankfurt. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural.

_____. 1990. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos/Jurgen Habermas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. 2000. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad.: Luiz Sergio Repa. Rodnei Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes.

_____. 2012. *Teoria do agir comunicativo II: sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução Flavio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora Martins Fontes.

LARA, A. T. 1986. *Caminhos da razão no ocidente: a Filosofia Ocidental do renascimento aos nossos dias*. Petrópolis, Vozes.

LIMA, J. F. 2003. *Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança*. Porto Alegre: Mediação..

LIMA, J. A. de O. 2019. *O ensino de Filosofia por uma perspectiva dialógica: a competência discursiva como caminho para intersubjetividade no âmbito escolar*. 105 págs. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife.

MATOS, J. C. 2015. *Dialogação: Filosofia da Educação*. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV.



MÜHL, E. H. 2003. *Habermas e a Educação*: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF.F

PIZZI, J. 1994. *Ética do discurso*: a racionalidade ético-comunicativa. Porto Alegre: EDIPUCRS.

PRESTES, Nadja M. H. 1996. *Educação e Racionalidade*: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Licenciamento

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>





CHARLES TAYLOR E O SEU DIAGNÓSTICO DAS MALEITAS
DA MODERNIDADE

CHARLES TAYLOR AND HIS DIAGNOSIS OF THE ILLNESS
OF MODERNITY

Paulo Fontes¹

ABSTRACT

We intend here to summon up Charles Taylor's critical assessment of modern Western culture, based on his work *The Ethics of Authenticity*, by characterizing the malaise of modernity by the loss of horizons of meaning, namely by the replacement of a cosmic order that sustained social hierarchies, by a subjectivist and relativist individualism. Within this new framework, the feeling of unease that haunts modernity is now also understood as the primacy of instrumental reason over the lives of individuals and the loss of freedom sustained by this blurring of moral horizons. From the diagnosis of these three maladies, Taylor emphasizes the principle of modernity's vitality: authenticity. The author does not dwell on the debate surrounding modernity but aims to understand the moral sources of our Western civilization, often hidden in this debate, so that we can undertake "a work of regeneration" of the ideals of modernity.

Keywords: Authenticity; Recognition; Ethics; Individualism; Identity; Charles Taylor.

RESUMO

Pretendemos convocar aqui a avaliação crítica da cultura moderna ocidental que Charles Taylor realiza, a partir da sua obra *A Ética da Autenticidade*, ao caracterizar o mal-estar da modernidade pela perda de horizontes de significado, nomeadamente, pela substituição de uma ordem cósmica que sustentava as hierarquias sociais, por um individualismo subjetivista e relativista. Nessa nova avaliação o sentimento de mal-estar que perscruta a modernidade passa agora a ser compreendido, também, como a primazia da razão instrumental sobre a vida dos indivíduos e pela perda de liberdade sustentada por esse esbater dos horizontes morais. A partir do diagnóstico destas três maleitas Taylor destaca o princípio de vitalidade da modernidade: a autenticidade. O Autor não se detém no debate em torno da modernidade, mas pretende compreender as fontes morais da nossa civilização ocidental, muitas vezes ocultadas nesse debate, de forma a empreendermos "um trabalho de regeneração" dos ideais da modernidade.

Palavras-chave: Autenticidade; Reconhecimento; Ética; Individualismo; Identidade; Charles Taylor.

INTRODUÇÃO

O presente artigo fundamenta-se na obra de Charles Taylor e no seu trabalho de reconstrução de sentido da modernidade mais recente. Considera-se *A Ética da Autenticidade*

¹ Professor Auxiliar da Universidade dos Açores e Investigador integrado do Centro de Investigação em Ciência Política. E-mail: pfontes@uevora.pt



([1992] 2009) como uma obra síntese da teoria política deste autor e assumem-se a autenticidade e o reconhecimento como conceitos centrais do seu pensamento.

A Ética da Autenticidade é um culminar da investigação anterior de Taylor e caracteriza-se pela clareza argumentativa e de linguagem. Nesta obra percebe-se um otimismo que assenta na consideração da liberdade e da autenticidade como fontes determinantes da modernidade. Estes ideais humanos afiguram-se valiosos, apesar das deformações que frequentemente sofrem na realidade da vida humana. O autor interpela-nos para uma melhor cultura da autenticidade, que deve ser um esforço constante a favor da reabilitação da autenticidade e das formas mais elevadas de liberdade.

A modernidade, sendo um tema maior da filosofia e da teoria política contemporânea, surge muitas vezes envolta num aceso debate entre adeptos e adversários da modernidade. Numa disputa de várias concepções do ser humano e da sociedade, bem como pela fundamentação de princípios éticos, onde se decide a legitimidade que cada um ou cada uma dá à sua vida, Taylor não adota esse modelo de análise. Realiza um extenso diagnóstico da modernidade e deteta um significativo mal-estar, que sintetiza em três maleitas: o individualismo egocêntrico, a primazia da razão instrumental e a perda de liberdade (TAYLOR, [1992] 2009, pp. 17-27).

Na *Ética da Autenticidade* temos acesso a um rigoroso exame da cultura moderna. Taylor faz uma avaliação crítica que não alinha por nenhum dos polos extremados em relação à modernidade, mas também não pretende apresentar uma posição intermédia capaz de harmonizar as posições contrárias. O autor procura em primeiro lugar distinguir, na totalidade das ideias e das práticas, a alma da modernidade. Só ela poderá ser o princípio aglutinador dos seres humanos que faça vingar este projeto. Assim, à alma da modernidade, ao seu principal ideal moral, Taylor dá o nome de autenticidade. Ao tentar compreender o sentido da transformação da nossa cultura ocidental e, de uma forma particular, a força moral do ideal de autenticidade, o autor recusa o caminho do subjetivismo e do relativismo brando, assumindo as implicações do reconhecimento da força moral da autenticidade. Ou seja, considera que algumas formas de vida sejam mais elevadas que outras, o que não é aceite pela cultura de tolerância em relação a qualquer forma de auto-realização. Taylor opõe-se ao liberalismo da neutralidade, não afastando para as margens do debate político a discussão sobre a vida boa (FONTES, 2016).

O modo como Taylor olha para a modernidade evoca a atitude de Alexis de Tocqueville em relação à democracia na Europa e América do Norte: agora não podemos deixar de ser modernos,



democráticos para Tocqueville; a tarefa central é fazer da modernidade uma boa modernidade, como Tocqueville pretendia fazer da democracia uma boa democracia.

O discurso filosófico da *Ética da Autenticidade* parte de um diagnóstico moral da época moderna, onde Taylor ([1992] 2009, p. 25) enuncia "em primeiro lugar, aquilo a que poderíamos chamar a perda de sentido, o esbatimento dos horizontes morais. Em segundo lugar, o eclipse dos fins face à desenfreada razão instrumental. E, por fim, a perda da liberdade". As transformações trazidas pela modernidade são bastante conhecidas e muito perturbadoras, pelo que o autor prossegue a sua análise.

Primeira maleita: o individualismo egocêntrico

A sua primeira preocupação é o individualismo (TAYLOR, [1992] 2009, p. 18), talvez a maior conquista da idade moderna a que poucos ou poucas renunciariam. O individualismo permite a liberdade e a mobilidade social de múltiplas formas que eram impossíveis na época pré-moderna. As pessoas têm o direito de escolher o seu modelo de vida, as suas convicções e de determinar a configuração das suas vidas de variadíssimas formas. Contudo, Taylor ([1992] 2009, p. 18) apresenta-nos uma posição ambivalente: "conquistámos a liberdade moderna desvinculando-nos dos antigos horizontes morais". As pessoas faziam parte de um ordem mais ampla, da "grande cadeia do ser", com uma hierarquia que se refletia nas hierarquias do mundo social. Ocupavam posições pré-definidas de onde era quase impossível sair. No entanto, ao mesmo tempo que esta ordem mais vasta restringia, também dava sentido ao mundo e à vida social. Como Taylor ([1992] 2009, p. 19) nos elucida, "os rituais e as normas da sociedade tinham mais do que um significado meramente instrumental. Ao descrédito dado a estas ordens chamou-se *desencantamento* do mundo. Com ele, as coisas perderam alguma da sua aura". Com o descrédito dessas ordens surge a liberdade moderna.

Mais do que aprofundar o debate em torno da modernidade, a Taylor interessa sobretudo analisar algumas das suas consequências na vida humana e o sentido dessas transformações. O autor destaca a ideia frequente de que o ser humano perdeu algo de importante com a privação de horizontes de sentidos mais amplos, tanto sociais como cósmicos. O ser humano perdeu o sentido de uma finalidade superior, pela qual valha a pena dedicar a sua vida. Segundo Taylor ([1992] 2009, p. 19), à perda de ideais uniu-se o estreitamento de horizontes, levando as pessoas a



perderem uma visão mais ampla, "porque se concentraram nas suas vidas individuais." Neste sentido, já anteriormente Tocqueville ([1981] 2004, p. 389) tinha evocado:

Quero imaginar sob que novos traços o despotismo poderia produzir-se no mundo: vejo uma multidão incalculável de homens semelhantes e iguais que giram sem repouso em torno de si mesmos para conseguir pequenos e vulgares prazeres com que enchem sua alma.

O autor, ao estudar a sociedade norte-americana, falava de uma opressão que ameaçava os povos democráticos e que em nada era semelhante à opressão da época pré-moderna. A igualdade democrática, diz Tocqueville ([1981] 2004, p. 121), volta incessantemente o indivíduo para si próprio e "ameaça encerrá-lo, enfim, por inteiro, na solidão de seu próprio coração". Para Taylor ([1992] 2009, p. 20), "o lado negro do individualismo é a concentração no eu, o que simultaneamente achata e estreita a nossa vida, a torna pobre de sentido e menos atenta aos outros e à sociedade."

As várias formas do individualismo "narcisista" da cultura contemporânea ocidental são alimentadas por uma forte tendência para uma autocentração sobre a própria subjetividade, uma busca de realização humana centrada e encerrada no próprio indivíduo. Segundo Hugo Chelo (2009, p. 169), tal inclinação ao ser combinada com uma concepção de liberdade como pura autodeterminação, em que a escolha individual, sem recorrer a outras referências de inteligibilidade, exerce o único papel determinador de sentido, conduz ao subjetivismo moral que alicerça o relativismo brando. Quando esta tendência se conjuga com concepções sociais e políticas oriundas do desenvolvimento das correntes teóricas individualistas de direitos universais, de justiça processual, de afirmação da esfera da intimidade como único âmbito da realização pessoal, então as relações pessoais e sociais inclinam-se a ser perspectivadas de forma instrumental, sustentando-se assim o atomismo social.

Assim, tanto o subjetivismo moral, como o atomismo social resultam de um individualismo moderno fechado a horizontes de sentido pré-existent e à compreensão do caráter dialógico da identidade do ser humano (CHELO, 2009, p. 169). Este individualismo de anomia, que importa distinguir do individualismo como ideal moral, surge ligado à expansão da razão instrumental, sendo que ambos são potenciados por várias transformações sociais como a industrialização, a urbanização e a mobilidade social, que por sua vez fomentam fenômenos de quebra de laços ancestrais, multiplicação de relações impessoais e casuais e o entendimento instrumental da relação



do indivíduo com a comunidade, o passado, a natureza, a sociedade e, em última instância, consigo próprio. Esta forma individualista autocentrada que instrumentaliza todo o tipo de relações impulsiona um antropocentrismo radical. Esta é a primeira maleita que Taylor diagnostica na nossa cultura contemporânea. Ela estrutura-se como concepção insuficiente e deformada do ideal de autorrealização autêntica aberta aos outros e inserida em horizontes de significado mais amplos.

Segunda maleita: a primazia da razão instrumental

Depois de explorada a reflexão sobre a primeira maleita da modernidade, a saber, o desencantado individualismo egocêntrico, a narrativa prossegue com uma breve análise das outras duas dolências referidas. Taylor invoca a imagem da jaula de ferro, de Max Weber, que expressa a dominação, nas sociedades ocidentais modernas, da razão instrumental sobre a razão humanizadora do ser humano.

Max Weber ([1920] 2004, p. 165) criou o conceito de jaula de ferro (*gehäuse der hörigkeit*) ao refletir sobre o “poderoso cosmo da ordem económica moderna ligado aos pressupostos técnicos e económicos da produção pela máquina, que hoje determina com pressão avassaladora o estilo de vida de todos os indivíduos que nascem dentro desta engrenagem”, ao limitá-los como se estivessem numa jaula. Este quadro representa o fenómeno da alienação moderna, concebida como resultado inevitável da progressiva secularização do mundo (SALVAT BOLOGNA, 2014, p. 132) quando “a sociedade moderna tende a impelir-nos na direção do atomismo e do instrumentalismo, tanto por ser difícil resistir à sua influência em certas circunstâncias, como por se criar a convicção de que são padrões dados como assentes” (Taylor, [1992] 2009, 104).

As premissas que possibilitaram a emergência e afirmação deste novo modo de produzir e reproduzir a existência social dos seres humanos derivam da racionalização da conduta individual, ligada a outro fenómeno de grande importância na época moderna: a primazia da razão instrumental. Para Taylor ([1992] 2009, p. 20) a razão instrumental é entendida como sendo “o tipo de racionalidade a que recorremos quando ponderamos a aplicação de meios mais simples para chegar a um dado fim. A máxima eficiência, a melhor *ratio* custo-produção, é a medida do sucesso.”

Com o desmoronamento das antigas ordens foi potenciado o alcance da razão instrumental.

Uma vez que a sociedade deixou de ter uma estrutura sagrada e que a organização social e os modos de ação deixaram de estar fundados na ordem das coisas ou na vontade de Deus,



passam a estar, em certo sentido, disponíveis, podendo ser reformulados em função da felicidade e do bem-estar dos indivíduos. O critério que doravante se aplica é o da razão instrumental. De modo análogo, uma vez que as criaturas que nos rodeiam perderam o lugar que lhes cabia na cadeia do ser tornam-se suscetíveis de serem tratadas como matéria-prima ou como instrumentos para os nossos projetos. (TAYLOR, [1992] 2009, p. 20)

Esta grande transformação contribuiu para libertar o ser humano dos limites da natureza, para acentuar o seu domínio sobre esta e aliviar o sofrimento humano. Taylor lembra, a este propósito, a crítica de Francis Bacon às ciências aristotélicas tradicionais, no início do século XIX, acusando-as de nada terem contribuído para a melhoria das condições de vida da humanidade e a sua proposta de um novo "modelo de ciência cujo critério de verdade seria a eficácia instrumental" (Taylor, [1992] 2009, p. 109). A ciência moderna, a este respeito, mantém-se em completa continuidade com Bacon.

Para Taylor ([1992] 2009), a razão instrumental tem um abundante enquadramento moral, não sendo apenas impulsionada por uma "*libido dominandi* sobredesenvolvida" (p. 110). Apesar de muitas vezes servir os objetivos de um maior controlo e de um maior domínio tecnológico. O ideal da racionalidade instrumental alimenta-se de uma riqueza de fontes filosóficas, morais e sociais complexas que importa apresentar e articular de forma a termos uma compreensão mais ampla do fenómeno.

O autor convoca o conceito de razão separada de Descartes. Em primeiro lugar, porque

a razão instrumental desenvolveu-se a par de um modelo descontextualizado do sujeito humano, que tem um papel importante na nossa imaginação. Oferece uma imagem ideal do pensamento humano que se teria desprendido da confusa inserção na nossa constituição corpórea, da nossa condição dialógica, das nossas emoções e das nossas formas de vida tradicionais, a fim de ser racionalidade pura, auto-reguladora. (Taylor, [1992] 2009, pp. 106-107)

Esta forma de razão alcançou grande prestígio na nossa cultura. Este ideal de pensamento autocriador, sendo um ideal de liberdade como autodeterminação, sustenta o ideal moral de um ser auto-responsável com capacidade de autocontrolo. Descartes ao perceber o homem como razão desprendida, pura mente distinta do corpo e do modo como nos entendemos, foi o primeiro e mais eloquente na exaltação deste ideal e desta forma de racionalidade (Taylor, [1992] 2009, p. 107; Chelo, 2009, pp. 171-172).

Taylor já tinha afirmado na sua obra *Sources of the Self* (1989, p. 232) que a tremenda importância da posição instrumental está sobre determinada e que representa a convergência de



mais do que uma posição. Várias tendências morais convergem: a percepção de nós mesmos como razão separada, como já vimos; a afirmação da vida corrente (*ordinary life*), a grande importância atribuída à vida da produção e da reprodução, do trabalho e da família, de modo a conseguir-se melhores condições de vida e o alívio do sofrimento e, por fim, o cruzamento com a perspectiva baconiana da ciência, onde se altera o seu objetivo principal, passando-se de uma atividade contemplativa para uma atividade produtiva orientada para a melhoria das condições de vida. Desta convergência surge uma ética de benevolência prática universal, ao aceitarmos uma solidariedade universal, ainda que imperfeita, como premissa de intervencionismo ativo na natureza, para nos proteger dos cataclismos da natureza e melhorar a condição humana, atribuindo assim um papel primordial à razão instrumental (Taylor, [1992] 2009, p.109; Chelo, 2009, p. 172). Esta ética de benevolência universal apoia-se num novo sentido espiritual do mundo, que abandona as antigas concepções de uma ordem significativa baseada num *logos ôntico*.

Ao existir a passagem do *logos ôntico*, de origem Platónica e Aristotélica, para o *cogito*, *ergo sum* cartesiano, percebe-se dois lugares distintos do ato de valorar. O primeiro demonstra que cada fenómeno tem uma característica específica, própria, ou seja, o significado ôntico determina as particularidades do Ser (existente) nas quais deriva o Ser-aí (*Dasein*) – existência. A distinção entre as categorias ôntico e ontológico pertencem ao pensamento filosófico de Heidegger. O significado da categoria ôntico é direcionado à essência ou natureza do existente (Abbagnano, 2003, p. 727). Sob essa perspectiva, não há separação entre sujeito e objeto, mas cada fenómeno representa um significado precioso e insubstituível. Taylor (1989, p. 189), ao descrever esse cenário, destaca que a razão intuitiva do pensamento de Aristóteles liga a pessoa, o mundo particular, ao mundo das formas. Os dois fenómenos são inseparáveis. O segundo lugar, de origem cartesiana, determinou o uso da razão instrumental. O novo *locus* da avaliação moral não se expressa pelo *logos ôntico*, mas a partir do sujeito como existência independente (Taylor, 1989, p. 188-189).

Os dois lugares referidos demonstram, assim, uma passagem na qual a manifestação da mente é o lugar exclusivo para se realizar a distinção de que somente o sujeito racional determina a existência, bem como a manipulação, do objeto. A razão instrumental separa essas duas entidades. Cabe ao sujeito nominar, classificar, bem como conferir utilidade aos objetos. Segundo Taylor (1989, p. 189), pode-se resumir esse quadro a partir da seguinte perspectiva: o plano das ideias, na concepção de Platão, caracteriza-se como ôntico e serve como fundamento para orientar e determinar o conceito de realidade; para Descartes, a realidade é a expressão do conteúdo da mente



humana. A Razão Instrumental, de origem cartesiana, se tornou o locus da avaliação moral na Idade Moderna. Os modos de pensar e agir orientam-se a partir de duas categorias centrais, quais sejam, a utilidade e a técnica. As pessoas e os fenômenos nos quais se manifestam diante de todos são avaliados pela sua utilidade ou inutilidade.

A partir daqui o ser humano passa a ter um papel ativo na preservação de si próprio e da ordem criada. Esta ação sobre o mundo pressupõe um controle racional sobre este e sobre si próprio. As coisas que nos rodeiam passam a ser perspectivadas como meios e não como fins com valor próprio. "Instrumentalizar as coisas foi um passo espiritualmente essencial" (Taylor, 1989, p. 232, tradução livre). Através da tecnologia é possível corresponder a esse desígnio (Chelo, 2009, p. 172).

Importa lembrar, que tal como vimos no caso do individualismo, esta segunda maleita não pode ser vista apenas como o desenvolvimento da razão instrumental. Esta pode ser vivida de modos diferentes, como por exemplo: o desenvolvimento tecnológico pode seguir o rumo de um controle excessivo, ou pode realizar-se ao serviço de uma ética de benevolência; pode efetivar-se através do entendimento do ser humano como razão desprendida inserida num sistema objetificado, ou segundo o entendimento do ser humano como ser dotado de uma natureza corporal, temporal e dialógica. Para Taylor o problema está na associação e fortalecimento de valores atomistas e instrumentalistas.

A compreensão atomista da natureza e da condição humana é uma concepção individualista que recebe de Locke uma formulação fundamental, atuando sobre uma justificação antropológica naturalista, específica da revolução científica do século XVII. Trata-se do conceito de “eu pontual” que emerge da filosofia lockiana (Taylor, 1989, p. 160, tradução livre), cuja ideia central é obter controle através da desvinculação, do desprendimento, de uma forma tão radical que abrange o próprio sujeito e a sua atividade mental. A noção de desprendimento mantém sempre a correlação com a noção de objetificação, sendo que, para Taylor (1989, p. 160, tradução livre), “objetivar uma dada esfera implica despojá-la da força normativa que exerce sobre nós”.

Assim, segundo o autor, da razão separada de Descartes, passando pela justificação naturalista da ciência do século XVII até ao desprendimento radical de Locke, deparamo-nos com uma objetificação total do homem e do seu mundo, uma vez que todos os aspetos da sua vida podem ser apropriados como meios. Surge assim uma instrumentalização que se estende a todos os domínios, onde se oculta a noção da existência de fins normativamente relevantes. É a partir desta



concepção filosófico-moral profundamente anti teleológica que se sustenta a possibilidade de seguir uma posição instrumental em relação a nós próprios, em relação aos outros, em relação à natureza, à comunidade, ao passado e às estruturas sociais (Chelo, 2009, p. 174).

Em suma, esta segunda maleita, o desenvolvimento de uma razão instrumental conjugada com uma concepção atomista, ao impossibilitar qualquer significado normativo ao ser humano e ao mundo que o envolve, conduz à objetificação e instrumentalização total das várias dimensões da vida humana. Esta concepção conjugada com a importância atribuída ao cálculo instrumental e à tecnologia como solução para todos os problemas reforça o crescente domínio burocrático e tecnológico sobre as várias dimensões da vida (Chelo, 2009, p. 174).

Para Taylor ([1992] 2009, pp. 23-24), a razão instrumental e o individualismo têm temíveis consequências na vida política. As estruturas e as instituições da sociedade tecno-industrial limitam consideravelmente as nossas opções, forçam os indivíduos e as sociedades a atribuírem grande importância à razão instrumental, implicando a perda considerável de liberdade. Uma perda de liberdade, tanto individual como coletiva, uma vez que todos/as são influenciados/as por essas forças e é difícil manter uma forma de vida em contra-corrente. A sociedade e as suas instituições tendem a impelir-nos para uma auto-compreensão e atitude atomista e instrumentalista, "tanto por ser difícil resistir à sua influência em certas circunstâncias, como por se criar a convicção de que são padrões dados como assentes" (Taylor, [1992] 2009, p. 104).

No entanto, Taylor ([1992] 2009, pp. 111-112) recusa o determinismo da razão instrumental sugerido pela "jaula de ferro" de Weber e considera esta maleita como uma deformação na articulação e realização do ideal moral que a sustenta. Defende que a razão instrumental deve ser enquadrada pela ética da benevolência prática e a tecnologia e o raciocínio calculador poderão ser enquadrados de uma forma diferente daquela que assume o ideal da razão desprendida, que tem sido conduzida ao extremo pelo individualismo atomista.

Terceira maleita: a perda de liberdade

Chegamos à exploração da última maleita enunciada por Taylor, a perda de liberdade associada à fragmentação social e à dificuldade que os indivíduos experimentam na estruturação e condução de projetos comuns. Esta terceira maleita resulta das "temíveis consequências da razão instrumental e do individualismo para a vida política" (Taylor, [1992] 2009, p. 23). Deste modo,



esta última dorlência depende das outras duas anteriores e é a sua expressão no domínio social e político.

Para o autor, esta perda de liberdade foi analisada de um modo brilhante por Tocqueville. Numa sociedade em que os indivíduos voltam-se incessantemente para si próprios e tornam-se

no tipo de indivíduos *encerrados nos seus próprios corações*, poucas pessoas quereão participar activamente na vida política. Preferirão ficar em casa e gozar os prazeres da vida privada, desde que o governo produza os meios suficientes para satisfazê-los e os distribua amplamente. (Taylor, [1992] 2009, p. 24)

Isto conduz a um a forma nova de despotismo, um despotismo suave que se poderá estabelecer nas sociedades democráticas contemporâneas. Não se trata necessariamente de regimes totalitários fundados no terror e na opressão, como noutras épocas ou noutros locais. Os regimes serão moderados e paternalistas. Poderão apresentar formas democráticas, com a realização de eleições periódicas mas, na realidade tudo será regido por "um poder imenso e tutelar, que se encarrega sozinho de assegurar o proveito e zelar pela sorte de todos" (Tocqueville, [1981] 2004, p. 389). Este imenso poder tutelar que escapa ao controlo das pessoas "degradaria os homens sem os atormentar" (Tocqueville, [1981] 2004, p. 388). Para Tocqueville a única defesa contra esta ameaça será uma cultura política vigorosa que incentive a participação dos/as cidadãos/ãs nos diversos níveis de governo e ao nível associativo. No entanto, o individualismo atomista dos indivíduos encerrados em si mesmos opõe-se fortemente a esta atitude. Como nos elucida Taylor ([1992] 2009, pp. 24-25):

se a participação decresce e se as associações subsidiárias, que são o seu veículo, definham, o cidadão individual é deixado só face ao grande Estado burocrático e sente-se, a justo título, impotente. Isto desmotiva ainda mais o cidadão e fecha-se o círculo vicioso do despotismo suave.

Tal como Taylor, podemos considerar profética a obra de Tocqueville ao constataremos a alienação face à esfera pública e a consequente perda de controlo político no nosso mundo deveras centralizado e burocrático. Taylor preocupa-se com o risco de perdermos o controlo político do nosso destino, algo que pode ser exercido em comum como cidadãos e cidadãs. É este o poder que Tocqueville chamava de liberdade política. O que está em perigo para Taylor é a nossa dignidade de cidadania. Os mecanismos impessoais, anteriormente referidos, "podem reduzir o grau de liberdade da sociedade, mas a perda da liberdade política significaria que mesmo as escolhas que



nos restam deixariam de ser tomadas por nós como cidadãos, mas sim por um irresponsável poder tutelar" (Taylor, [1992] 2009, p. 25).

Ao explorarmos a terceira maleita percebemos as dificuldades que a proposta de Taylor enfrenta na sociedade ocidental contemporânea, ao pretender ter importância prática. Como nos elucida Chelo (2009, p. 176), a realização do ideal de autenticidade pressupõe a existência de condições de possibilidade de "tomada de consciência comum com caráter transformador". Neste sentido, a terceira dolência põe em causa a existência dessas condições de possibilidade. Assim, a perda de liberdade surge "associada à noção de fragmentação social e à dificuldade de estruturação e condução de projetos comuns". Uma vez que no ocidente os poderes públicos estão muito longe de poder ser considerados despóticos ou tirânicos, a principal opressão verifica-se na impotência que vivenciamos ao realizarmos projetos e políticas comuns. "A fragmentação surge quando as pessoas passam a considerar-se de modo cada vez mais atomista ou, dito de outra forma, cada vez menos associadas aos seus concidadãos em projetos e causas comuns" (Taylor, [1992] 2009, p. 116). E mesmo quando as pessoas se sentem ligadas a outras em projetos comuns, são na sua maioria projetos parcelares que apenas congregam um grupo de cidadãos e cidadãs. O problema não reside na falta de experiência participativa nem na falta de apelos à mobilização, mas no alcance e extensão que esses projetos incorporam. Muitas vezes a mobilização política não ultrapassa a prossecução de interesses específicos de grupos restritos e raramente as pessoas se mobilizam por projetos políticos mais vastos (Chelo, 2009, p. 177).

A fragmentação social das sociedades democráticas impede a mobilização de maiorias políticas, que conduzam à implementação de projetos democráticos comuns de maior amplitude. Os cidadãos e as cidadãs ao experienciarem a impotência, o abandono e a alienação crescente dificilmente se identificam com a sociedade política e sentem-se desprotegidos em relação ao Estado (Chelo, 2009, p. 178).

Podemos concluir, nas palavras de Chelo (2009, p. 179) que

neste círculo vicioso entre fragmentação social e participação parcelar gera-se uma atrofia do sistema político que impede a formação de projetos mobilizadores de participação e ação comum. Aí reside a experiência de impotência, que reflete um verdadeiro déficit de liberdade política em conjunção com uma preocupante falta de reconhecimento do que constitui um fator de identidade nas nossas sociedades contemporâneas. Perda de liberdade, fragmentação social e participação parcelar são os três marcos balizadores para o devido entendimento desta terceira maleita.



Esta terceira maleita prende-se com o tema da intervenção dos cidadãos e das cidadãs na esfera pública. O receio expresso por Tocqueville de que a democracia pudesse vir a deslizar para um imenso poder tutelar constitui, segundo Taylor, uma ameaça real. Da mesma forma, “as posições atomistas e instrumentalistas são fatores primordiais para a geração das formas de autenticidade mais degradadas e superficiais” (Taylor, [1992] 2009, p. 123), pelo que o autor refere o impacto positivo que poderá ter uma democracia vigorosa. O que Taylor nos propõe é que é possível converter este círculo vicioso num círculo virtuoso, contrariando o conformismo e fomentando iniciativas democráticas com determinação.

Conclusão

Taylor ([1992] 2009, p. 112) propõe-nos “um trabalho de regeneração”, incita ao combate para ganhar para esta causa “as mentes e os corações” e reafirma o poder da liberdade, por mais constrangida que esta se apresente.

Como afirma o autor, “esta batalha de ideias está inextricavelmente ligada (...) às lutas políticas sobre os modelos de organização social. Dado o papel decisivo das nossas instituições na criação e manutenção de uma atitude atomista e instrumental” (Taylor, [1992] 2009, p. 112).

Taylor não se detém no debate em torno da modernidade, mas pretende compreender as fontes morais da nossa civilização ocidental, muitas vezes ocultadas nesse debate, de forma a empreendermos “um trabalho de regeneração” dos ideais da modernidade.

Uma vez que o individualismo é profundamente configurado pelo ideal moral da autenticidade, constitui-se um problema que tanto os adeptos como os adversários da cultura contemporânea têm evitado discutir. Taylor ([1992] 2009, p. 38 e p. 99) não se situa em nenhum dos polos extremados desse debate. Por um lado, diverge dos adeptos ao não aprovar todas as formas de autenticidade que nos são apresentadas; por outro lado, diferentemente dos adversários, considera ser um erro profundo condenar radicalmente a ética da autorrealização e reafirma a importância de considerar a autenticidade como ideal moral.

Taylor entende a autenticidade como um ideal que se degradou, mas que é imprescindível na época moderna e propõe um trabalho de regeneração, que possa contribuir para a transformação da nossa vida prática. De forma a atingir esse objetivo, Taylor ([1992] 2009, p. 38) inicia o debate na *Ética da Autenticidade*, propondo três ideias, todas elas controversas: “(1) que a autenticidade é um ideal válido; (2) que se pode discorrer racionalmente sobre os ideais e a conformidade das



práticas com esses ideais; e (3) que essa reflexão pode ter consequências." Com a primeira ideia, o autor opõe-se à ideia fundamental da crítica à cultura da autenticidade; em segundo lugar, recusa o subjetivismo; e por último, não aceita que sejamos prisioneiros do sistema, seja ele o capitalismo, a burocracia ou a sociedade industrial e tecnológica.

A partir daqui, como nos elucida Lídia Figueiredo (2009, p. 147), o percurso narrativo do autor passa pela análise das fontes da autenticidade, a exposição a favor da inserção dos indivíduos em horizontes de sentido que os antecedem, a reflexão sobre a necessidade do reconhecimento intersubjetivo e a explanação das causas do desvio da autenticidade para o subjetivismo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. 2003. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes.
- ABBEY, R. 2000. *Charles Taylor*. Teddington, U.K.: Acumen Publishing Limited.
- CHELO, H. 2009. “As três maleitas da modernidade”. In: TAYLOR, C. *A Ética da Autenticidade*. Lisboa: Edições 70, pp. 153-183.
- FIGUEIREDO, L. 2009. “A ética da autenticidade, uma narrativa subtil”. In: TAYLOR, C. *A Ética da Autenticidade*. Lisboa: Edições 70, pp.137-151.
- FONTES, P. 2016. *Autenticidade, reconhecimento e dádiva: para uma renovação dos Direitos Humanos*. Tese de Doutorado em Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais. Évora: Universidade de Évora.
- HONNETH, A. [1992] 2011. *Luta por reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- LÓIA, L. 2009. “A exigência do reconhecimento”. In: TAYLOR, C. *A Ética da Autenticidade*. Lisboa: Edições 70, pp. 185-209.
- RICOEUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- SALVAT BOLOGNA, P. 2014. *Max Weber: poder y racionalidad. Hacia una refundación normativa de la política*. Santiago: RIL editores.
- TAYLOR, C. 2007. *A Secular Age*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- TAYLOR, C. [1995] 2000. *Argumentos Filosóficos*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola.
- TAYLOR, C. [1992] 2009. *A Ética da Autenticidade*. Tradução de Luís Lóia. Lisboa: Edições 70.
- TAYLOR, C. 1989. *Sources of The Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: University Press.
- TAYLOR, C. 1985. *Philosophical Papers 1 - Human Agency and Language*. Cambridge: University Press.
- TAYLOR, C. 1975. *Hegel*. Cambridge: University Press.
- TAYLOR, C. et al. 1994. *Multiculturalismo*. Tradução de Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget.



TEIXEIRA, J. 2009. “Ética da Autenticidade”. In: TAYLOR, C. *A Ética da Autenticidade*. Lisboa: Edições 70, pp. 211-232.

TEIXEIRA, J. 2004. *Ipseidade e alteridade: uma leitura da obra de Paul Ricoeur*. 2 vols. Lisboa: INCM. Vol. II.

TOCQUEVILLE, A. de. [1981] 2004. *A democracia na América: sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos*. Vol. 2. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

TRILLING, L. 1972. *Sincerity and Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.

WEBER, M. [1920] 2004. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Tradução de José Macedo. São Paulo: Companhia das Letras.

Licenciamento

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

