

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARGARETE TIRONI

**A EDUCABILIDADE DA COMPAIXÃO E DO NOJO NA
CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* EM MARTHA NUSSBAUM**

Chapecó

2025

MARGARETE TIRONI

**A EDUCABILIDADE DA COMPAIXÃO E DO NOJO NA
CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* EM MARTHA NUSSBAUM**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Odair Neitzel

Chapecó

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tironi, Margarete

A educabilidade da compaixão e do nojo na
constituição do ethos em Martha Nussbaum / Margarete
Tironi. -- 2025.
85 f.

Orientador: Doutor Odair Neitzel

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2025.

1. educabilidade das emoções; compaixão; nojo;
escola; emoções.. I. Neitzel, Odair, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARGARETE TIRONI

**A EDUCABILIDADE DA COMPAIXÃO E DO NOJO NA
CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* EM MARTHA NUSSBAUM**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 09/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ODAIR NEITZEL**
Data: 21/01/2026 11:02:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ANGELO VITORIO CENCI**
Data: 21/01/2026 09:33:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci – UPF
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA GRAFF**
Data: 19/01/2026 17:02:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Patrícia Graff – UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho aos meus pais,
por acreditarem em mim quando eu ainda era criança.
Às minhas amigas professoras por manterem aceso
o olhar sensível sobre as emoções.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, a meu ver, significa reconhecimento das causas e condições que se alinham e se materializam pelas ações - incentivo, riso, choro e abraço - especialmente pelas mãos e pela confiança das pessoas que nos tocaram no percurso, mas também, pela insistência de que tudo pode ser reconfigurado e redesenhado se mantivermos nossa mente aberta e livre como o céu e mergulhada na esperança e na fé.

Reconheço que sem as causas e condições criadas pela família, inclusive aqui meus antepassados, eu não poderia chegar até aqui. Meu pai Gentil Tironi (*In Memoriam*), minha mãe Lidia, minhas irmãs, irmãos, sobrinhos e afilhados - principalmente Leonardo e Davi - eu agradeço, por cuidarem e rezarem por mim quando eu pensei que não conseguiria superar a doença e continuar meus estudos. E quando tudo ficou difícil, pensei nos meus bisavós e avós e lembrei de muitas histórias ouvidas quando criança e do profundo sofrimento que eles atravessaram - isso me deu forças.

Reconheço que sem minhas amigas de caminhada que me sustentaram em momentos muitos difíceis, eu não estaria aqui. Fernanda Maria Arcari, Cleci Marisa Lorenzon Janowitz, Grasieli Canelles Bernardi, Giovana Mattei, Marcia Ines Bernardt Wurzius, Marinês Colpani, Moisei Kunz e tantas outras queridas amigas que sentaram ao meu lado no caminho. Eu agradeço e desejo que o universo as recompense, imensamente.

Agradeço a toda equipe da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó e gestão da Escola Estadual de Ensino Básico Saad Antônio Sarquis e a todas as pessoas e instituições que me ofereceram suporte e cuidado. Especialmente à minha médica hematologista Elisa Maria Krahl e à fisioterapeuta Bárbara Zanchet, juntamente com toda equipe da Supera Oncologia de Chapecó.

Reconheço que, sem aqueles que me amaram e se deixaram amar, eu não estaria aqui.

Reconheço todos os seres que me forçaram a mudar por me fazerem acessar o sofrimento e esfacelar meu coração. Sem eles, eu não chegaria onde cheguei. A todos os seres humanos que me causaram grande sofrimento, eu agradeço!

Reconheço que, sem professores dedicados, empenhados e com brilho nos olhos, eu jamais alcançaria o que alcancei. À professora Adriana Salete Loss (UFFS - Erechim) e ao professor Odair Neitzel - meu orientador - eu agradeço imensamente por serem inspiração e exemplo de profissionais que me possibilitaram trilhar este caminho com esperança. Professor Odair, um dia cheguei a pensar que os nossos orientadores são como MÃE: Mestres do cuidado e do zelo para com o aprendiz e com tudo o que vem com eles. Você soube dosar

paciência, encorajamento e exigências, mesmo quando só me ouvia atentamente. Isso fez a diferença e me mostrou a grandeza do que é ser um verdadeiro mestre. Muito obrigada!

Agradeço à minha banca, professor Angelo Vitório Cenci e professora Patrícia Graff, por ajudarem na condução e direcionamento do caminho!

Reconheço que, sem entender que o silêncio mora dentro de mim, eu não conseguiria. Silêncio, muito estudado e ensinado por Mestres iluminados e que tive e tenho o privilégio de acessar pelo caminho do Budismo.

Por fim, reconheço a vida e a docência como um grande presente. Agradeço com toda força que há em meu coração a todos os meus professores de todos os tempos, pela paciência, talento e graça que me permitiram manter o sonho vivo durante a caminhada e chegar a este momento.

Agradeço, ao amor incondicional de dois Mestres que iluminam meu viver: Buda e Jesus, que me sustentaram por meio da vívida presença, por meio das comunidades e grupos de estudos, orações e meditações. Especialmente àqueles que cuidaram de mim quando caí doente e no grande vazio do sofrimento.

As causas e condições se alinharam - Eu atravessei!

[...] Normalmente somos tão identificados com nossos pensamentos e emoções que somos estes pensamentos e emoções. Somos a felicidade, somos a raiva, somos o medo. Temos de aprender a recuar e saber que nossos pensamentos e emoções são apenas pensamentos e emoções. São apenas estados mentais. Não são sólidos, são transparentes.

(Mackenzie, 2016)

RESUMO

As emoções desempenham um papel central nas experiências humanas e, consequentemente, são indissociáveis dos processos subjetivos e constitutivos do desenvolvimento do sujeito. Partindo desse pressuposto, o problema de pesquisa orienta-se pela seguinte questão: quais as contribuições ligadas a compaixão e ao nojo para a constituição do *ethos* segundo a perspectiva nussbauniana? O objetivo geral consiste em analisar, à luz da teoria das emoções de Martha Nussbaum, as contribuições advindas da compaixão e do nojo para a constituição do *ethos* dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem hermenêutica, tendo como fontes principais as obras de Martha Nussbaum: *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*, *El ocultamiento del humano*; e *Sem fins lucrativos*. Enquanto organização, o primeiro capítulo versa sobre as emoções em Nussbaum, com ênfase na teoria cognitivo-avaliadora, no nojo projetivo e na vergonha primitiva, destacando como estas emoções podem estar vinculadas a comportamentos excludentes e opressores. No segundo, o enfoque recai sobre a compaixão, emoção que aproxima o indivíduo do outro que sofre uma dor profunda e dolorosa. O terceiro trata da aproximação entre compaixão e nojo, indicando possíveis contribuições decorrentes da compreensão e do trabalho com essas emoções na constituição e formação do sujeito, tanto no âmbito pessoal quanto social. Por fim, os resultados deste trabalho indicam que o ensino da compaixão pode se estruturar a partir de três esferas interdependentes: o contexto escolar; o conhecimento sobre como operam as diferentes culturas; e a mediação pedagógica por meio das artes e da literatura. Articulados, esses elementos potencializam a educabilidade da compaixão ao contribuir para a superação de comportamentos excludentes e opressores, bem como de expressões narcisistas que buscam controlar e negar as vulnerabilidades constitutivas próprias da condição humana. A educabilidade das emoções, tendo como referenciais a compaixão e o nojo, incorporam questões relacionadas com a constituição formativa do sujeito, e diante disso, podem constituir-se eixos estruturantes da formação do *ethos*, entendida como base ética e efetiva, tanto para a formação escolarizada quanto para a humanização e convivência humana.

Palavras-chave: educabilidade das emoções; compaixão; nojo; escola; emoções.

ABSTRACT

Emotions play a central role in human experience and are therefore inseparable from the subjective and constitutive processes of individual development. Based on this premise, the research problem is guided by the following question: what are the contributions of compassion and disgust to the constitution of *ethos* from a Nussbaumian perspective? The general objective is to analyze, in light of Martha Nussbaum's theory of emotions, the contributions of compassion and disgust to the formation of subjects' *ethos*. This is a theoretical and bibliographic study with a hermeneutic approach, whose main sources are works by Martha Nussbaum, namely *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, *Hiding from Humanity*, and *Not for Profit*. In terms of structure, the first chapter addresses emotions in Nussbaum's thought, with emphasis on the cognitive-evaluative theory, projective disgust, and primitive shame, highlighting how these emotions may be linked to exclusionary and oppressive behaviors. The second chapter focuses on compassion, an emotion that brings individuals closer to others who experience deep suffering. The third chapter examines the relationship between compassion and disgust, indicating possible contributions arising from the understanding and engagement with these emotions in the constitution and formation of the subject, both personally and socially. Finally, the results of this study indicate that the teaching of compassion can be structured around three interdependent spheres: the school context; knowledge of how different cultures operate; and pedagogical mediation through the arts and literature. Articulated together, these elements enhance the educability of compassion by contributing to the overcoming of exclusionary and oppressive behaviors, as well as narcissistic expressions that seek to control and deny the vulnerabilities inherent to the human condition. The educability of emotions, with compassion and disgust as reference points, incorporates issues related to the formative constitution of the subject and, therefore, may constitute structuring axes for the formation of *ethos*, understood as an ethical and effective foundation for both formal education and humanization and social coexistence.

Key-words: educability of emotions; compassion; disgust; school; emotions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 AS EMOÇÕES EM MARTHA NUSSBAUM	22
1.1 A CONCEPÇÃO COGNITIVO-AVALIADORA DAS EMOÇÕES	25
1.2 NOJO OU REPUGNÂNCIA: DOS AROMAS ÀS ARMAS E À MARGINALIZAÇÃO	29
1.3 O NOJO PROJETIVO	33
1.4 VERGONHA PRIMITIVA	43
2 A COMPAIXÃO E AS POSSIBILIDADES INERENTES À EDUCAÇÃO	48
2.1 A COMPAIXÃO E O PROCESSO FORMATIVO	48
2.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO POTENCIAL PARA O ENSINO DA COMPAIXÃO	55
2.3 O GOVERNO DE SI: A CONDIÇÃO EDUCATIVA LIGADA À COMPAIXÃO	61
3 COMPAIXÃO E NOJO: DO ÂMBITO PRIVADO AO CONTEXTO SOCIAL	66
3.1 COMPAIXÃO E NOJO COMO MEDIADORES DA CONSTITUIÇÃO FORMATIVA	68
3.2 A COMPAIXÃO E SUA EXPRESSÃO NA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO	71
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

As emoções têm sido objeto contínuo de profunda reflexão no âmbito da formação humana, alinhadas aos mais diversos campos de estudos. A natureza de suas manifestações e os decorrentes impactos que as vinculam ao contexto formativo e à educabilidade das emoções são objeto de estudos que integram o contexto de distintas teorias, que as examinam e discorrem sobre o seu funcionamento.

A composição do estudo das emoções, tradicionalmente, tem sido realizada com maior enfoque àquelas que se relacionam em alguma medida aos afetos - compaixão, vergonha e admiração. Contudo, nos últimos anos, há um crescente interesse no estudo do nojo ou repugnância, em razão de sua ligação com comportamentos associados ao campo social e político (Blasco, 2014). Essa vinculação confere uma abordagem desses estudos denominada *hot topic* envolvendo os campos da psicologia, filosofia ética e política (Blasco, 2014).

Como campo investigativo, considero que meu¹ encontro e interesse pela temática se deu de forma tardia no âmbito da docência. Assim como o estudo das emoções vinculadas ao contexto filosófico proposto por Martha Nussbaum². Uma citação breve exerceu força motriz para desvelar outras possibilidades³:

As emoções podem ser entendidas como paisagens que integram nossas vidas mentais e sociais. Como as “pesquisas geológicas” que um viajante pode descobrir numa paisagem onde até recentemente só se avistava uma planície, imprimir à nossa vida um caráter irregular, incerto e sujeito a altos e baixos (Nussbaum, 2008, p. 21)⁴.

Quando li, percebi a beleza e a profundidade expressa para além dos conhecimentos biológicos e fisiológicos, os quais me vinculam à formação acadêmica em Ciências Biológicas, atuando como professora do Ensino Médio.

¹ A opção de escrita em primeira pessoa do singular é decorrente das reflexões e motivações profissionais e pessoais envolvendo a temática das emoções.

² Nussbaum é uma filósofa norte-americana renomada por seu trabalho e ainda está em plena atividade. Nos seus estudos, reúne estudos clássicos, da antropologia, psicanálise e sociologia. Esforço que emprega na busca por eudaimonia, palavra originada do grego que representa uma vida plena e próspera. É membro da Academia Norte-americana de Artes e Ciências e da Sociedade Filosófica Norte-americana. Recebeu o Prêmio Kyoto e a Dotação Nacional para as Humanidades. Foi professora em Harvard e da Universidade Brown. Foi conselheira de pesquisa do Instituto Mundial de Pesquisa em Economia do Desenvolvimento, órgão da ONU fundado pelo Prêmio Nobel de Economia Amartya Sen. A partir desta experiência e de várias viagens à Índia, inspirou-se a estudar os temas da justiça social e dos direitos humanos. Em 2004, juntamente com Amartya Sen, fundou a Associação para o Desenvolvimento e Capacidade Humanos.

Disponível em: <https://www.frenteiras.com/assista/exibir/entrevista-exclusiva-martha-nussbaum>

³ As traduções das passagens referenciadas em Nussbaum ou outros autores utilizados ao longo do trabalho dissertativo, são de minha autoria e elaboradas de maneira livre.

⁴ Cf. “Las emociones conforman el paisaje de nuestra vida mental y social. Como los «levantamientos geológicos» que un viajero puede descubrir en un paisaje donde hasta hace poco sólo se veía una llanura, imprimen a nuestras vidas un carácter irregular, incierto y proclive a los vaivenes”.

Tardiamente, também constatei que no percurso formativo acadêmico, as emoções sempre estiveram lá, instaladas na atmosfera coletiva da sala de aula, nos laboratórios experimentais, nos corredores da academia, no café, nas orientações do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - nas idas e vindas apressadas ou prolongadas, permanências naqueles percursos estreitos e labirínticos que formam as prateleiras de livros ou nos debates calorosos em torno das teorias e suas eloquentes conexões com a prática. E ainda, em todas as relações que ocorriam ali, como um tecido maleável e fluído, cingido, “ponto a ponto” costurado ou rasgado pela vida.

Percebi que, mesmo que minha formação dialogue e se aproxime do campo de estudos pela via das Ciências Naturais, a fugacidade na abordagem formativa envolvendo as emoções manteve seu curso, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação *lato sensu* e, em ambas, tratada de forma retórica e figurativa - ficou relegada ao assento das efemeridades. O que, de certa forma, revela o modo de pensar e estruturar a oferta dos cursos acadêmicos atrelado a um determinado contexto histórico ligado ao campo da Educação, e que, naturalmente, na atualidade evidenciam-se movimentos em outras direções, conforme sinalizado por Blasco (2014), já referenciado nos parágrafos introdutórios.

Durante o exercício da docência, a escola se revelou o grande palco da minha trajetória. Um espaço marcado por incontáveis experiências ligadas às emoções, as quais arrastaram-me e, conseqüentemente, instigaram-me à necessidade de compreensão e aprofundamento, pois percebia que faltava-me repertório formativo no campo da constituição da formação humana, sobretudo no que diz respeito à educabilidade das emoções.

A educação e a constituição dos aspectos formativos que integram imaginação, inteligência, criatividade, inventividade e atitudes necessárias para o universo relacional necessitam do pleno desenvolvimento associados aos valores humanos. Nesse horizonte, enquanto docente que se integra ao contexto dissertativo, as inquietações aqui apresentadas submergem da *práxis* e nela subjazem o anseio de compreender a compaixão e o nojo como possibilidades inerentes aos processos formativos e constitutivos do humano, reconhecendo-as como naturalmente integradas na constituição e formação humana.

Tal abordagem exige uma educação escolar e social que ultrapasse a mera preparação do indivíduo para reprodução e construção de bens materiais, tecnologias e a resolução de problemas da vida prática, orientando-se, antes, para a construção do processo educativo que alia a constituição formativa humana de forma equilibrada, justa e virtuosa, por meio de práticas pedagógicas que observam o que a criança traz e concebe do seu entorno como elemento significativo e valorativo da sua identidade e individualidade. Diante disso, no

espaço escolarizado, são facultadas condições de estabelecer mudanças no âmbito compassivo e empático, exercitando-se de dentro para fora, favorecendo as transformações necessárias no modo de ser, relacionar-se e estar no mundo. Afinal, “emoções são *engajamento com o mundo* [...]” (Salomon, 2015, p. 326-327, grifo do autor).

É na escola que as crianças e adolescentes têm a oportunidade de socialização e de reconhecer em si e no outro os aspectos que as vinculam às emoções por meio da vivência. É também neste ambiente que se decide se há espaço para que expressem seus sentimentos e sua singularidade e, ao mesmo tempo, confrontem, elaborem e desenvolvam suas experiências emocionais. “Teremos que enfrentar o material confuso de tristeza e amor, raiva e medo, e o papel que estas influências tumultuosas desempenham no pensamento sobre o que é bom e o justo” (Nussbaum, 2008, p. 22)⁵.

Nesse grande palco institucionalizado, que é físico, mas também é pessoal e coletivo - feito por gente e para gente - onde há risos, choros, brincadeiras, tristezas, dores, amores e desamores, dever-se-ia possibilitar a cada um dos atores a auto-escuta integrada às rotinas, tempos e espaços, concedendo a cada um/uma, tempo para observar-se e questionar-se: como estou me sentindo? E sendo honesta/o com a resposta - pensar em como os meus pares estão. E neste diálogo, comigo e com os outros, exercitar eticamente o olhar empático e o acolhimento das emoções, ampliando a liberdade de ser gente que tem o direito de ser feliz e ser triste, de ser livre na ação e interação com o que sou e o que posso vir a ser.

Na sensibilidade que permeia o âmbito das emoções ligadas ao medo, à raiva, ao nojo, à vergonha, à felicidade, ao contentamento, à compaixão, dentre outras emoções, constituintes da esfera da formação humana, estão implícitos os elementos que potencializam as sensibilidades, das quais caberia aos professores ocuparem-se durante sua *práxis*, para além da razão. Neste âmbito, vale a indagação: o que aconteceria se como professores conseguíssemos estudar, compreender e “governar nossas emoções” e incorporá-las à *práxis* pedagógica? E as escolas, assegurar que são promotoras do desenvolvimento das capacidades humanas, incluindo a educabilidade das emoções? Maturana (2002), ao abordar racionalidade e emoções, chama atenção para as frequentes expressões que proferimos, enfatizando que a razão seria o fator preponderante que nos distingue dos outros animais. Ele acentua que: “[...] ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e

⁵ Cf. “*tendremos que enfrentarnos al confuso material de la aflicción y del amor, de la ira y del temor, y al papel que estas experiencias tumultuosas desempeñan en el pensamiento acerca de lo bueno y lo justo*”.

não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (Maturana, 2002, p. 15).

Esse entrelaçamento é operacionalizado de modo integrado no cérebro. Damásio, (2012), na obra intitulada *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*, analisa casos relacionados a danos cerebrais e, dentre eles, o famoso caso de Phineas Gage⁶. O fato que gerou tal possibilidade é referendada por outros estudos que evidenciam de modo categórico a associação entre lesões específicas e limitações na racionalidade. Assim, Damásio explicita que ao longo do tempo, os conhecimentos produzidos acerca do funcionamento neurobiológico associado às manifestações comportamentais sinalizam, de modo definitivo, para ruptura compreensiva que sustentou por séculos o dualismo cartesiano. O autor defende que há um processo integrativo entre as emoções e a razão.

Maturana (2002, p. 15) expõe que “do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”. De modo que, quando estamos envolvidos por determinada emoção, podemos manifestar certos comportamentos e outros não, por exemplo, podemos facilmente aceitar e validar argumentos que não aceitaríamos quando estivermos expostos a outras emoções (Maturana, 2002).

O campo das emoções envolve manifestações internas conjuntas e involuntárias, que são desencadeadas pela percepção. Estes eventos incluem, por exemplo, alterações na frequência cardíaca, respiratória, expressões faciais e na postura, dentre outras (Damásio, 2022).

⁶ Damásio (2012) relata o caso de Phineas Gage, que à época trabalhava como capataz da construção civil e tinha 25 anos, 1,70m de altura e possuía um excelente vigor físico. O ocorrido se deu na Nova Inglaterra no verão de 1848, quando ele e a equipe que coordenava assentavam os trilhos da ferrovia de Vermont e, dentre as estratégias utilizadas para agilizar o trabalho, empregavam o uso de explosivos para abrir as rochas. Gage era um homem extremamente hábil e coordenava todas as atividades, assumindo sempre uma postura decisiva e precisa. Em uma das operações que executou utilizando uma barra de ferro e pólvora, foi atingido por uma explosão violenta e a barra de “[...] ferro entra pela face esquerda de Gage, transpassa a base do crânio, atravessa a parte anterior do cérebro e sai em alta velocidade pelo topo da cabeça” (Damásio, 2012, p. 26). Apesar da gravidade Gage sobrevive, e em menos de dois meses é considerado curado. Entretanto, seu modo de agir, nunca mais foi o mesmo, embora seu corpo físico estivesse completamente restabelecido. Seu médico (John Harlow) relata que “[...] o “equilíbrio”, por assim dizer, entre suas faculdades intelectuais e suas propensões animais fora destruído. As mudanças se tornaram evidentes [...]. Mostrava-se agora caprichoso, irreverente, usando por vezes a mais obscena das linguagens, o que não era anteriormente seu costume, manifestando pouca deferência para com os colegas, impaciente relativamente a restrições ou conselhos quando eles entravam em conflito com seus desejos, por vezes determinadamente obstinado, outras inda caprichoso e vacilante, fazendo muitos planos para ações futuras que tão facilmente eram concebidos como abandonados... Sendo uma criança nas suas manifestações e capacidades intelectuais, possui as paixões animais de um homem maduro. [...] Esses novos traços de personalidade estavam em nítido contraste com os “hábitos moderados” e a “considerável energia de caráter” que Phineas Gage possuía antes do acidente”. (Damásio 2012, p. 28-29, destaque do autor).

Na mesma linha, Goleman (2012, p. 32) esclarece que “todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida” ou seja, em essência, emoções são manifestações involuntárias que atuam a favor da preservação ou proteção da vida. O sentido etimológico da palavra *emoção* tem sua derivação no Latim, *movere*, a qual é traduzida como “mover”, acrescida do prefixo “e”, evidenciando o sentido de “afastar-se”, o que denota que em qualquer emoção está implícita a predisposição para o agir de imediato (Goleman, 2012). Para Harris (2012, p. 1478), “as emoções são os motores da ação. Elas nos motivam a agir, nos ajudam a fazer e implementar escolhas, bem como orientam os nossos objetivos. [...] as emoções não são opostas ao que chamamos de “razão” ou “racionalidade”, mas sim um componente central destas”.

Diante do exposto, é evidente que a perspectiva formativa docente necessita convergir para a aproximação do campo de estudo das emoções e a inter-relação entre razão e emoção. Freire *et al.* (2011) argumentam que há um crescente interesse nas últimas décadas, tanto por parte de pesquisadores quando de educadores, pela temática e enfatizam, em seus estudos, que:

[...] surgindo na sequência das críticas a uma escola racionalista, normalizadora e castradora dos afectos. Ao longo dos tempos, uma forte separação entre as dimensões cognitiva e afectiva tem dominado o campo educativo e também a investigação sobre o mesmo, reduzindo as pessoas do aluno e do professor aos estatutos e papéis que institucionalmente lhes eram atribuídos (Freire *et al.* 2011, p. 2).

Nesse sentido, Camps (2011, p. 15)⁷ destaca que “o discurso atual sobre as emoções busca corrigir essa tendência e distanciar-se do racionalismo hegemônico”. Diante disso, é fundamental considerar não apenas o que a escola ensina, mas também, como e por que ensina, pois se há ênfase desproporcional entre os conteúdos curriculares em detrimento daqueles que promovem a formação humana, corre-se o risco de criar ou aprofundar abismos no percurso formativo. Nussbaum (2015, p. 64) explicita que “[...] encher as crianças de fatos e pedir que elas os vomitem não acrescenta nada à educação; as crianças precisam aprender a assumir o controle de seu próprio raciocínio e a se envolver com o mundo de modo curioso e crítico”. Ademais, reconhecer e oportunizar aos estudantes o conhecimento sobre as emoções

⁷ Cf. “El discurso actual sobre las emociones pretende corregir esa tendencia y distanciarse del racionalismo hegemónico”.

constitui um dever moral dos professores, uma vez que o exercício da docência implica o “professar”⁸ orientado pela ética docente.

Plá (2022, p. 19)⁹ afirma que “toda investigação faz referência a algo. Este algo pode ser tangível ou intangível. Posso me preocupar com a dimensão prática ou teórica, desenvolver ciência básica ou aplicada, fazer trabalho de campo ou de escritório, mas sempre faço referência a algo”. Para Dalbosco (2014, p. 1038), “do ponto de vista hermenêutico, o empírico, por mais “puro” que possa parecer, sempre é produto da experiência humana, mais precisamente, do processo compreensivo que nasce do diálogo entre seres humanos”.

Por conseguinte, a gênese que faz germinar a curiosidade sobre algo que se transformará em objeto de pesquisa está implicitamente relacionada ao viver e às relações que todo pesquisador consegue estabelecer com os contextos nos quais está imerso - educacionais, culturais, sociais, religiosos, econômicos, ambientais, dentre outros. Ou seja, as relações estabelecidas e vinculadas ao fazer e viver cotidiano. Paviani (2009, p. 34) destaca que “as origens e as fontes de um problema científico são inumeráveis. Entre elas, é possível elencar as teorias científicas, isto é, o conhecimento já produzido, as necessidades sociais, a curiosidade humana, as grandes indagações do ser humano”.

O contexto que acolho para fundamentar a escolha do tema emerge da necessidade de compreender e trabalhar as emoções, com base na sua governabilidade como elemento constitutivo e formativo humano. Diante disso, o problema de pesquisa orienta-se a partir do referencial teórico de Martha Nussbaum, com ênfase na análise da compaixão e do nojo compreendidos como elementos constitutivos do processo formativo. Por conseguinte, a escolha específica dessas duas emoções não é fortuita, pois a perspectiva nussbauniana aponta para a relevância de ambas, associando-as diretamente à formação de julgamentos morais e éticos, bem como aos relacionados ao exercício da cidadania.

Em torno da compaixão e do nojo ou repugnância, conforme referido por Nussbaum, orbitam uma série de elementos que dialogam com a constituição formativa do ser humano. Blasco (2014, p. 38)¹⁰ afirma que “[...] Martha Nussbaum, que se interessou particularmente

⁸ Em Paulo Freire buscamos o sentido de “professar” - “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 1996, p. 41).

⁹ Cf. “Toda investigación hace referencia a algo. Ese algo puede ser tangible o intangible. Puedo ocuparme por la dimensión práctica o por la teórica, desarrollar ciencia básica o aplicada, hacer trabajo de campo o de escritorio, pero siempre hago referencia a algo”.

¹⁰ Cf. “Tal es el caso de la autora que nos ocupa, Martha Nussbaum, quien se ha interesado particularmente por emociones tales como la compasión o la vergüenza, que, además de ser más complejas que las emociones básicas, tienen un marcado cariz moral y social”.

por emoções como a compaixão e a vergonha, além de serem mais complexas do que as emoções básicas, têm um marcado impacto moral e social”. É por meio da compaixão que tornamos possível conectar o que imaginamos a respeito do que seja o bem dos outros e transformando-a em objeto de nosso profundo interesse. É pela capacidade de tornarmos vívido o sofrimento dos outros que a compaixão acaba por se estruturar e a imaginação torna-se a ponte que se converte em possibilidade (Nussbaum, 2008).

A presente Dissertação intenta demonstrar as configurações que pode assumir a educação das emoções ligada à compaixão e ao nojo na constituição do *ethos*¹¹ em Martha Nussbaum. Para tanto, o problema de pesquisa apresenta o seguinte enfoque: Como as emoções da compaixão e do nojo contribuem para a constituição do *ethos* dos sujeitos segundo a perspectiva nussbauniana? Como objetivo geral, elegi analisar, à luz das teorizações das emoções de Martha Nussbaum, as contribuições advindas da compaixão e do nojo para a constituição do *ethos* dos sujeitos.

Os objetivos específicos delineados neste estudo visam: estabelecer uma base teórica que situe as emoções na perspectiva nussbauniana, possibilitando o aprofundamento dos conceitos relacionados à compaixão e ao nojo; compreender de que modo a abordagem educativa articula os aspectos formativos ao cultivo da compaixão, tanto nos contextos escolares quanto nos espaços sociais, entendidos como instâncias constitutivas da formação humana; e explicitar os conhecimentos que atravessam a compaixão e o nojo, relacionando-os às expressões dessas emoções desde o âmbito escolar e privado até o contexto social mais amplo.

O delineamento metodológico envolve a abordagem hermenêutica, com enfoque na pesquisa teórico-bibliográfica, na qual busco desenvolver e sintetizar os conhecimentos sobre às emoções, compaixão e nojo a partir dos estudos de Nussbaum. As obras seleccionadas abrange *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley* (2006), *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones* (2008) e *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2015), as quais constituem as bases teóricas principais que sustentam e orientam o percurso da pesquisa.

¹¹ A palavra *ethos*, originada do grego está associada ao modo de ser, ao caráter, a costumes e comportamentos. Na *Retórica de Aristóteles*, surge associada ao tipo de argumento estabelecido pelo orador, no qual deve estar pautado o caráter moral que este deve assumir, a fim de gerar a confiança do auditório (*Retórica*, livro II, 1377 a, em diante). Em Abbagnano (2007, p. 115-116, grifos do autor), a palavra *ethos* surge associada ao caráter e constitui-se como “o modo de ser ou de comportar-se habitual e constante de uma pessoa, à medida que individualiza e distingue a própria pessoa. Nesse sentido, dizemos que “uma pessoa tem um C. bem marcado” ou “bem definido”, no sentido de que o seu modo de agir revela orientações habituais e constantes. Em sentido oposto, falamos de “falta de C.” ou “C. fraco”, “mau C.” ou “C. inconstante”, comportamento habitualmente devido mais a opções casuais e caprichosas do que a uma orientação determinada e constante”. Para Boff (2000), o *ethos* não é algo que está acabado, mas é aberto, portanto, a ser construído.

Além do aporte teórico nussbauniano, ao longo do trabalho, também busco embasamentos em diversos autores, especialmente naqueles que referenciam Nussbaum e que são ligados ao campo da Educação, a exemplo de Rousseau, trabalhos acadêmicos como Teses e Dissertações e demais teóricos que, de alguma forma, contribuem para a aproximação e elucidação deste percurso investigativo.

Dentre os trabalhos acadêmicos acessados e analisados por meio de repositórios, selecionei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que compila, por meio de sistema eletrônico, informações sobre Teses e Dissertações produzidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Para as buscas no repositório, utilizei como descritores os termos “educabilidade das emoções” e “Emoções” associados a Martha Nussbaum. A partir dos trabalhos selecionados, realizei a leitura e identificação dos resumos. Posteriormente, aqueles que apresentavam convergência direta com a temática da presente pesquisa foram incorporados a este estudo. Embora as abordagens fundamentadas nas teorias de Nussbaum apresentem capilaridade em diferentes áreas do conhecimento, tais como, a filosofia, e da educação, o direito e as ciências sociais, para este estudo, ao final do processo, selecionei quatro trabalhos, por dialogarem diretamente com a educabilidade das emoções e a formação humana na perspectiva da autora.

O primeiro envolve a Tese de Morigi (2020). Na pesquisa, a autora aborda *a imaginação narrativa e a educabilidade das emoções na formação humana em Martha Nussbaum*. Os argumentos desenvolvidos por Morigi (2020) centram-se na educabilidade das emoções, tendo a narrativa como eixo central de sua investigação, por meio da qual a pesquisadora busca, na obra de Nussbaum, fundamentos teóricos para compreender o papel formativo das emoções. Como problema de pesquisa investigado, a autora buscou elucidar “qual o papel da imaginação narrativa na educabilidade das emoções para formação humana em Martha Nussbaum?” (Morigi, 2020, p. 9). E, a partir dessa problemática, sinaliza que:

Entre os três pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, a imaginação narrativa ocupa um lugar central à educabilidade das emoções dos sujeitos. Esse lugar resulta do fato de que a imaginação narrativa possibilita uma dimensão formativa mais ampla do humano na medida em que permite o desenvolvimento da autorreflexão, da compaixão, da percepção de si, do respeito pelas diferenças e do colocar-se no lugar do outro - o ponto de vista moral (Morigi, 2020, p. 9).

O segundo trabalho analisado corresponde à dissertação de Duda (2023), intitulada *Martha Nussbaum e a Função das Emoções na Constituição de uma Educação para a Democracia*. Nesse estudo, a pesquisadora procura explicitar as contribuições da teoria das

emoções de Nussbaum para a consolidação de uma educação orientada para a democracia, examinando de que maneira as emoções influenciam a forma como os cidadãos a compreendem e a vivenciam.

O terceiro abrange a Dissertação realizada por Carvalho (2023), intitulada *Filosofia das emoções de Martha Nussbaum: cognitivismo, ação e florescimento humano*. Neste trabalho, as questões centrais giram em torno das visões e perspectivas defendidas por Nussbaum, envolvendo as emoções, a eudaimonia e a moralidade que fundamentam aspectos que alicerçam o florescimento humano. Abordagem na qual a pesquisadora busca, dentre outros aspectos,

mostrar os argumentos de Nussbaum que corroboram sua visão “cognitivista”, na concepção das emoções e seu papel naquilo que ela denomina de “Florescimento Humano”. [...] as condições e os “porquês” que fazem das emoções algo imprescindível para a formação de avaliações de valores, as quais se tomam como necessárias na paisagem de uma vida e, em decorrência, para a composição de uma vida boa (Carvalho, 2023, p. 14).

Além disso, a pesquisadora aponta que “na compaixão, o objeto que faz a emoção se manifestar é o outro, e a pessoalidade, humanização e predisposição que o sujeito deve ter em relação ao objeto humano faz da compaixão uma emoção digna de análise” (Carvalho, 2023, p. 14).

O quarto trabalho refere-se à Tese de Deggerone (2023) que, embora esteja vinculada a área da saúde, estabelece um diálogo significativo com o conceito de compaixão e com a teoria das emoções de Nussbaum. A pesquisa denomina-se *Cuidado e formação humanizadora na área de saúde humana: uma perspectiva a partir da teoria das emoções de Martha Nussbaum*. Utilizei, ao longo do trabalho, a versão do livro publicada pela editora da Universidade de Passo Fundo (EDIUPF) em 2025.

A abordagem metodológica que adotei é de natureza hermenêutica, a qual constitui-se em uma prática de interpretação sobre fatos, dados ou fenômenos. Gamboa (2012, p. 192) define que “a compreensão dos fenômenos implica necessariamente a recuperação dos contextos de significação ou os horizontes de interpretação. A palavra se entende no texto e o texto no contexto, sendo este o que revela seu verdadeiro significado”. Consiste em um encadeamento de elementos que guiam o pesquisador à interpretação do fenômeno, levando-o à perspectiva investigativa, sendo “a interpretação e a compreensão [...] indispensáveis dentro da necessidade que os homens têm de se comunicar” (Gamboa, 2012, p. 192).

Enquanto estrutura, concebo a organização em três capítulos. O primeiro compreende uma abordagem das emoções em Nussbaum com enfoque no nojo projetivo e vergonha primitiva, destacando como estas emoções podem se vincular a comportamentos excludentes e opressores, como forma de responder a uma constituição narcisista e que aspira ao controle das vulnerabilidades humanas.

No segundo, discorro sobre a compaixão. Emoção que está atrelada ao desenvolvimento de capacidades empáticas que conectam o indivíduo a outro ser que sente uma emoção dolorosa, fruto de grande sofrimento, mas que julgamos não merecedor de tal infortúnio.

Por fim, no terceiro capítulo teço uma aproximação entre compaixão e nojo, sinalizando para possíveis contribuições advindas do processo de se compreender e trabalhar essas emoções, para a constituição e a formação do sujeito, seja no campo individual ou social.

1 AS EMOÇÕES EM MARTHA NUSSBAUM

Neste primeiro capítulo, busco situar o estudo das emoções a partir da perspectiva apresentada por Nussbaum. O propósito consiste em estabelecer uma base teórica que situe o contexto relacionado às emoções na perspectiva da autora e que sustente e possibilite o aprofundamento dos conceitos relacionados à compaixão e ao nojo.

A importância e amplitude do estudo sobre as emoções em Nussbaum ultrapassam o campo da Filosofia, estendendo-se para outras esferas, a exemplo da Educação, do Direito, da Saúde e das temáticas ambientais, abrangência que, consequentemente, têm inspirado reflexões e produções significativas em Grupos de Pesquisa. Um exemplo dessas produções é a obra *Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação* (Fávero, *et al.*, 2021), realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Superior (Gepes/UPF)¹². Dentre as abordagens empreendidas pelo Gepes, há um compêndio de indicações de que Nussbaum tem defendido e dialogado com “papel da educação para o fortalecimento da democracia, para o desenvolvimento humano, para a promoção das capacidades humanas e para a justiça social global” (Fávero *et al.* (2021, p. 13).

As abordagens sinalizadas pelo Gepes/UPF destacam a importância dos estudos de Nussbaum na atualidade em razão do profundo diálogo que ela estabelece com a tradição filosófica e pedagógica greco-romana da antiguidade, expondo, em sua obra, o viés da educação, situando que os sujeitos precisam ser livres, autônomos e comprometidos com a humanidade. Nesta seara, Nussbaum tem atuado com forte inclinação para o campo educativo como defensora das humanidades e das artes, estabelecendo a centralidade na formação intelectual e emocional dos cidadãos (Fávero *et al.*, 2021).

O estudo das emoções em Nussbaum ganha relevância na obra publicada originalmente em língua inglesa, *Upheavals of Thought* (2001), traduzido para o espanhol por Araceli Maira, *Paisajes del Pensamiento: La inteligencia de Las Emociones* (Nussbaum, 2008). Na apresentação do primeiro capítulo, a autora destaca que as “emoções [...] envolvem julgamentos sobre coisas importantes, avaliações em que, atribuindo a um objeto externo relevância para o nosso bem-estar, reconhecemos nossa natureza carente e incompleta diante de partes do mundo que não controlamos totalmente” (Nussbaum, 2008, p. 41)¹³. A autora

¹² A obra é composta por uma coletânea de trabalhos que incorporam a perspectiva de Nussbaumiana, visando interconectar diálogos que se relacionam a temas da filosofia e educação, bem como aos desafios pedagógicos no âmbito da educação humanista, especialmente em um tempo marcado pelo neoliberalismo, regressão de direitos sociais e aumento das desigualdades sociais e pobreza.

¹³ Cf. “Las emociones, argumento aquí, comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza

expõe a vulnerabilidade humana compondo a estrutura dessas avaliações, iniciando a exposição da sua tese assentada numa tocante narrativa pessoal, na qual coloca em perspectiva o medo, a esperança, a tristeza, a raiva e o amor, refletidos à luz de eventos que lhe atravessam, provenientes de acontecimentos fortuitos e circunstâncias adversas que acabam por culminar com a perda de sua mãe.

Ao manifestar esse caráter humano, expondo sua condição pessoal de vulnerabilidade, Nussbaum conduz sua narrativa atribuindo interesse particular às emoções a que ela está exposta, estabelecendo um diálogo poderoso e em estreita relação com sua área de formação - a Filosofia.

Ao situar seu campo de estudos em torno das emoções, a autora reafirma sua posição juntamente com Victoria Camps¹⁴, recolocando “[...] as emoções no centro da reflexão ético-filosófica¹⁵” e o faz “a partir de um viés neoestóico e de uma antropologia do corpo e das emoções” (Cenci, Petry e Casagrande, 2021, p. 160).

Ao discorrer sobre as emoções, Camps (2011) enfatiza que a prevalecente é a “teoria cognitivista”. Perspectiva que aborda as emoções a partir de um substrato cognitivo. A autora sinaliza que sua gênese não é nova, pois Aristóteles teria sido o primeiro a vincular emoções ao conhecimento. Tanto Nussbaum quanto Camps são defensoras desta abordagem em razão de Aristóteles defender que há sentimentos que mudam as pessoas a ponto de afetar os julgamentos. Ou seja, os julgamentos ou a cognição também afetam as emoções e estas seriam as causas que levariam ao acontecimento dos fenômenos emotivos (Camps, 2011). Diante disso, “[...] é preciso aprofundar nessa causalidade das emoções, investigar o que as produz, com o objetivo de potencializá-las ou evitá-las, para que a emoção ocorra quando for conveniente ao sujeito” (Camps, 2011, p. 24)¹⁶.

necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente. En consecuencia, comienzo con un relato de tales evaluaciones, una narración que trata del temor, la esperanza, la aflicción, la ira y el amor”.

¹⁴ *Victòria Camps é Filósofa, de Barcelona e autora de vasta obra envolvendo questões relacionadas à educação, ética e ética aplicada. Recebeu um importante reconhecimento pela obra “El gobierno de las emociones” publicada em 2011- Prêmio Nacional de Ensayo. Em 2008, já havia recebido o Prêmio Internacional Menéndez Pelayo pela sua dedicação ao ensino da Filosofia e pela influência moral do seu pensamento ao longo da vida. Além das atividades acadêmicas na Universidade Autônoma de Barcelona envolvendo a investigação científica, também mergulhou em uma intensa participação cívica e política. Foi Senadora independente pelo Partido Socialista da Catalunha (entre 1993 e 1996) e presidente da Fundaciones Alternativas, desde 1996 até 2001 (Pires, 2017).*

¹⁵ *Nota do autor: “[...] Victoria Camps (2011) e seu esforço de levar adiante uma abordagem das emoções como fator a partir do qual pode ser explicada a motivação para o agir moral, de Robert Salomon (2007), para quem as emoções são juízos que emitidos à respeito do mundo e estratégias dos sujeitos para nele viverem, e de John Elster (2002) e seu empenho em explicar o papel das emoções na vida mental e no comportamento humano.*

¹⁶ *Cf. “Hay que profundizar en esa causalidad de las emociones, averiguar qué las produce, con el fin de potenciarlas o evitarlas para que la emoción se dé cuando le convenga al sujeto”.*

Nos estudos de Blasco (2014, p. 39)¹⁷, a pesquisadora refere que “as emoções possuem uma natureza dupla: por um lado, são meros automatismos que compartilhamos com o restante das espécies animais; mas, por outro, estão dotadas de certa inteligência e podem constituir o próprio núcleo da nossa humanidade”.

Na obra *El gobierno de las emociones*, Camps (2011) indaga sobre o que são as emoções e situa sua abordagem com enfoque em duas questões reflexivas em torno da moral e da ética: 1) “por que é tão difícil para a lei moral direcionar efetivamente nossas vidas? 2) por que, entre as inúmeras razões que condicionam o comportamento, as razões éticas contam tão pouco?” (Camps, 2011, p. 13)¹⁸. As respostas aos questionamentos podem ser simples e rápidas, argumenta Camps, enfatizando que “não basta conhecer o bem, é preciso desejá-lo; “não basta conhecer o mal, é preciso desprezá-lo” (Camps, 2011, p. 13)¹⁹. Estas ambivalências de desejo e desprezo, gosto e aversão, são essenciais para a formação humana ligadas à personalidade moral tanto quanto a habilidade de raciocínio. Em sua tese, a autora defende que “não há razão prática sem sentimentos” (Camps, 2011, p. 13)²⁰.

Vale destacar que, embora haja emoções que colocam o sujeito em marcha, há também aquelas que o paralisam. Contudo, todas as emoções podem ser úteis e contribuir para estados de bem estar ou apresentarem-se diante de situações complexas que necessitam de análise dos caminhos possíveis a serem trilhados, sendo portanto, necessário, conhecê-las e governá-las. Camps (2011) destaca que governar as emoções é uma tarefa possível, pois se equivale aos contextos de tantas outras expressões humanas construídas socialmente. O contexto teórico-filosófico basilar da obra *El gobierno de las emociones*, está alicerçado em três autores nos quais Camps tem se dedicado a aprofundar seus estudos ao longo de sua trajetória: Aristóteles, Hume e Spinoza, filósofos que dialogam com o campo da ética e da moral.

Nussbaum, por sua vez, o faz, a partir de uma estrutura teórica antropológica vinculada ao eudaimonismo adaptado à modernidade (Cenci, Petry e Casagrande, 2021). “A autora desenvolve uma teoria cognitivo-avaliadora das emoções e de sua posição decorre claramente tratar-se de um *non sense* contrastar razão e emoção” (Cenci, Petry e Casagrande, 2021, p. 160).

¹⁷ Cf. *las emociones poseen una naturaleza dual: por una parte, son meros automatismos que compartimos con el resto de especies animales; pero, por otra, están dotadas de cierta inteligencia y pueden constituir el núcleo mismo de nuestra humanidad.*

¹⁸ Cf. “¿Por qué es tan difícil que la ley moral dirija efectivamente nuestras vidas? ¿Por qué, entre las numerosas razones que condicionan la conducta, las razones éticas cuentan tan poco?”

¹⁹ Cf. “No basta conocer el bien, hay que desearlo; no basta conocer el mal, hay que despreciarlo”

²⁰ Cf. “no hay razón práctica sin sentimientos”.

A seguir, apresento a concepção cognitivo-avaliadora defendida por Nussbaum, situando-a como uma teoria central para a compreensão e estudo das emoções, campo ao qual a filósofa tem dedicado parte significativa de sua reflexão.

1.1 A CONCEPÇÃO COGNITIVO-AVALIADORA DAS EMOÇÕES

O interesse pela temática das emoções não é novo, pois “tem uma história muito mais remota, com a nossa antiga preocupação com ética e a vida boa remontando a Platão e Aristóteles, na filosofia ocidental, e até a upanixades²¹, budistas, Confúcio e taoístas, na Ásia” (Salomon, 2015, p. 19, nota minha).

A racionalidade possibilita o modo operativo da vida, mas as emoções conferem sentido ao viver, ou seja, não somos criaturas unicamente racionais (Salomon, 2015). “De acordo com o velho preconceito, nossas emoções são irracionais, interrompem nossas vidas e as perturbam” (Salomon, 2015, p. 15). Mas, não somos vítimas passivas das emoções, pelo contrário, somos bastante ativos, tanto por meio da sua construção quanto do seu cultivo. Pode-se afirmar que “*somos* nossas emoções, tanto quanto somos nossos pensamentos e ações. [...] Emoções não só são inteligentes como intencionais, em um sentido surpreendentemente forte. [...] Com frequência, *estratégias* para avançar no mundo”. (Salomon, 2015, p. 17, grifo do autor).

A tese cognitivo-avaliadora em Nussbaum é um dos pilares que constitui as bases de sua teoria, na qual, a filósofa desdobra no percurso dos seus estudos retomando dos estóicos a ideia de que as emoções envolvem juízos de valor. “Essa concepção sustenta que as emoções são avaliações ou juízos de valor, que atribuímos às coisas e às pessoas que estão fora do controle do indivíduo [...]” (Nussbaum, 2008, p. 24)²². A filósofa estrutura sua teoria alicerçada no que ela denomina de três ideias relevantes que versam sobre: 1) avaliação cognitiva ou julgamento; 2) florescimento próprio ou de nossos objetivos e projetos importantes; 3) relevância dos objetos externos enquanto elementos no esquema de nossos próprios objetivos (Nussbaum, 2008). E, ao conferir os desdobramentos dessa concepção no âmbito da filosofia, a autora destaca que:

²¹ *Textos sagrados ligados ao hinduísmo. “Cada um dos tratados védicos de teor teosófico e filosófico, escritos em sânscrito em datas diferentes, as quais se estendem do século IX a.C. ao XV d.C.”. (Dicionário on line de português).*

²² Cf. “*Este planteamiento sostiene que las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control [...]*”.

O que caracteriza as emoções é combinar essas ideias com informações sobre os acontecimentos do mundo; elas são nossa forma de registrar como as coisas são em relação aos elementos externos (isto é, incontroláveis)²³ que consideramos relevantes para nosso bem-estar (Nussbaum, 2008, p. 24, nota da autora)²⁴.

A autora discorre sobre a temática adotando por base exemplificativa a aflição gerada pela morte de um genitor a partir da sua própria experiência de dor e sofrimento ao perder sua mãe, em meio a grandes adversidades. Nussbaum (2008) adota os exemplos que impactam a vida quando somos acometidos por um profundo sofrimento, sinalizando que esses eventos são potencialmente importantes para que exploremos nossas condições e estados de sofrimento.

As emoções apresentam teor cognitivo em razão de estarem “imbuídas de inteligência e discernimento” (Nussbaum, 2008, p. 21)²⁵ e constituem-se avaliativas, em razão de estarem sujeitas a atribuição de juízos de valor aos objetos que nos cercam. “[...] Avaliações nas quais, atribuindo a um objeto externo relevância para nosso bem-estar, reconhecemos nossa natureza necessitada e incompleta frente a porções do mundo que não controlamos plenamente” (Nussbaum 2008, p. 41)²⁶. Ademais, “[...] as emoções são efetivamente um reconhecimento de nossas necessidades e da nossa falta de autossuficiência” (Nussbaum, 2008, p. 44)²⁷.

A autora cruza a fronteira inata das emoções inscrevendo sua tese alicerçada na racionalidade humana sem desprezar por completo o contexto do desenvolvimento biológico e o reconhecimento de que há um espaço operacional para atribuição de valor aos objetos que nos cercam, pois a racionalidade é uma via que possibilita que as emoções sejam moduladas, por meio da mudança das crenças, do diálogo com as fragilidades e as vulnerabilidades humanas.

Nossa filósofa, ao requisitar a perspectiva estoica, sustenta que é possível educar as emoções, destacando que, em razão das emoções apresentarem distinção entre si e ao referenciar a perspectiva cognitivista, sinaliza que, a partir deste enfoque, pode-se “perguntar sobre o conteúdo específico da emoção em questão: quão confiável é, como está ligada a

²³ “Lo externo es una forma metafórica de referirse al hecho de que estos elementos no son controlados por la propia voluntad de la persona; en este sentido, muchas cosas dentro del propio cuerpo de una persona (la salud y la enfermedad, por ejemplo) son «externas»”.

²⁴ Cf. “Lo característico de las emociones es combinar estas ideas e información acerca de los sucesos del mundo; son nuestra forma de registrar cómo son las cosas con respecto a los elementos externos (esto es, incontrolados) que consideramos relevantes para nuestro bienestar”.

²⁵ Cf. “Las emociones están imbuídas de inteligencia y discernimiento”.

²⁶ Cf. “Las emociones son efectivamente un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de autosuficiencia”.

²⁷ Cf. “Las emociones son efectivamente un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de autosuficiencia”.

diversas possibilidades de evasão e autoengano, ou quão facilmente pode ser pervertida” (Nussbaum, 2008, p. 501)²⁸.

Do mesmo modo, Nussbaum (2008) sinaliza que a centralidade que permeia o campo teórico nos dá indicativos da necessidade de antes mesmo de aprovar qualquer instância de emoção específica, buscar conhecer os juízos específicos que a envolvem, pois nenhuma das emoções é boa ou confiável como tipo. “Mesmo que haja muitas instâncias valiosas de compaixão (ou de aflição, de medo ou de raiva), casos onde os juízos são verdadeiros, também há muitas instâncias inadequadas, nas quais os juízos são falsos e o círculo de interesse, inadequado” (Nussbaum, 2008, p. 502)²⁹.

Para Nussbaum, as emoções humanas não são irracionais, pois incorporam pensamentos, por vezes complexos, sobre pessoas ou coisas às quais atribuímos importância. “As emoções não encarnam simplesmente formas de perceber um objeto, mas sim crenças, muitas vezes muito complexas, sobre ele” (Nussbaum, 2008, p. 50-51)³⁰. São avaliativas, em razão de ser possível classificá-las como verdadeiras ou falsas e por estarem sujeitas às crenças - base de seu fundamento. Por este motivo, podem ser modificadas, pois se ocorrer uma transformação na base que fundamenta a crença, outro valor pode lhe ser atribuído (Cenci, Petry e Casagrande, 2021). Neste contexto, “há, pois, um elemento cognitivo e normativo que as acompanha” (Cenci, Petry e Casagrande, 2021, p. 160). “[...] envolvem julgamentos relativos a coisas importantes, avaliações nas quais, atribuindo a um objeto externo relevância para nosso bem-estar, reconhecemos nossa natureza necessitada e incompleta em relação a porções do mundo que não controlamos plenamente” (Nussbaum, 2008, p. 41)³¹.

Nussbaum concebe as emoções como juízos de valor e, nesse sentido, toma-as como avaliativas por atribuírem às pessoas ou às coisas que estão fora do controle da vontade humana uma grande importância para o desenvolvimento dos sujeitos como humanos. Nessa medida, elas expressam não apenas a grandeza e a singularidade, mas também a vulnerabilidade constitutiva dos humanos (Cenci, Petry e Casagrande, 2021, p. 160).

²⁸ Cf. “Una teoría cognitiva puede preguntar por el contenido específico de la emoción en cuestión: cuán fiable es, cómo está ligada con diversas posibilidades de evitación y engaño de uno mismo, o cuán fácilmente puede ser pervertida”.

²⁹ Cf. “Incluso si hay muchas instancias valiosas de compasión (o de aflicción, de miedo o de ira), casos donde los juicios son verdaderos, también hay muchas instancias inadecuadas, en las que los juicios son falsos y el círculo de interés, inapropiado”.

³⁰ Cf. “las emociones no encarnan simplemente formas de percibir un objeto, sino creencias, a menudo muy complejas, acerca del mismo”.

³¹ Cf. “Las emociones, [...] comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente”.

Nos estudos de Duda (2023, p. 27), a pesquisadora destaca que “a atribuição de importância [...] está no cerne das emoções, pois, nessa perspectiva, elas são formas de avaliar ou valorar os objetos que estão fora do controle do indivíduo”.

Diante do exposto, é importante destacar a relevância da educabilidade das emoções para a constituição formativa na perspectiva adotada por Nussbaum, pois, segundo ela, “é mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las” (Nussbaum, 2015, p. 24). “Desse modo, somos em grande medida responsáveis por nossas emoções, algo que geralmente negamos, pela mais interesseira das razões - criar desculpas para nós” (Salomon, 2015, p. 17).

Neste ponto, percebo que a compaixão e o nojo são emoções que necessitam deste educar cuidadoso e da adequada orientação. Não se deve subjugar-las no campo educativo, deixando-as à deriva dos eventos internos e externos, visto que, conforme nos lembra Nussbaum (2008, p. 133)³² “tomadas no seu conjunto, as emoções de uma criatura resumem o modo como ela imagina sua própria identidade no mundo, o sentido do que é sua individualidade e do que é fundamental para sua individualidade”.

As emoções constituem parte essencial da condição de ser e estar no mundo enquanto sujeito em interação. Elas se encontram imbricadas em uma conjuntura que acompanha o percurso da espécie em seu processo de “fazer-se” social, transcendendo o funcionamento do aparato biológico - evidenciado no percurso evolutivo - para integrar-se, sobretudo, ao universo das relações. Neste sentido, articulam-se ao contexto social, cultural e político estruturando-se e manifestando-se no sujeito histórico e socioemocional por meio da experiência de estar no mundo. Rousseau (2023, p. 278) norteia essa perspectiva ao destacar: “[...] colocai em ação e não em discursos todas as lições aos jovens: que não aprendam nos livros nada que a experiência pode ensinar-lhes”.

Por conseguinte, as emoções são parte fundamental da vida e da existência humana. Recorrendo a uma analogia, pode-se concebê-las como marcas em relevo que ao serem habilmente moduladas, transformam-se - ou não - em registro pelo aparato biológico. Algumas beiram a sacralidade do ser, enquanto outras podem revelar as dimensões sombrias e as monstruosidades que habitam algum lugar do humano, sustentadas por um substrato real ou imaginário, particular e/ou coletivo no grande cenário do percurso evolutivo da vida. Comum a todos os seres, em diferentes tempos e contextos, as emoções configuram-se como alicerce sobre o qual repousam as múltiplas possibilidades de criação do futuro.

³² Cf. “Tomadas en su conjunto, las emociones de una criatura resumen el modo en que ella se figura su propia identidad en el mundo, el sentido de lo que es su individualidad y de lo que es capital para su individualidad”.

Na próxima seção, aprofundo a análise em torno do nojo ou repugnância e de como esta emoção se relaciona com mecanismos de hierarquização e controle, seja por meio de narrativas simbólicas, seja por práticas de subjugação ou exclusão que favorecem os discursos e a manifestação do ódio e a repulsa sobre pessoas ou grupo de pessoas.

1.2 NOJO OU REPUGNÂNCIA: DOS AROMAS ÀS ARMAS E À MARGINALIZAÇÃO

É inegável que, no cotidiano, entramos em contato com objetos e situações que nos causam repugnância visual, olfativa ou gustativa e que, seguidamente, funcionam como alertas para orientar decisões e rotas comportamentais, indicando o que tende a ser evitado ou mantido à distância no contato íntimo. “[...] Em todas as sociedades, o nojo se expressa como uma rejeição a ingerir e, portanto, a se contaminar com coisas que lembram poderosamente a própria condição mortal e animal” (Nussbaum, 2008, p. 239)³³.

A quantidade de objetos capazes de induzir o nojo varia enormemente. Isso é possível graças à habilidade do aparato sensorial em captar informações do ambiente. Estes mecanismos biológicos, dotados de capacidade interpretativa e da tradução dos estímulos corporais, possibilitam que o indivíduo manifeste reações fisiológicas ao entrar em contato com a fonte de partículas estimulantes³⁴.

Nussbaum (2008, p. 235-236)³⁵ sinaliza que “o nojo tem a ver com os limites do corpo: com a perspectiva de uma substância problemática ser incorporada em si mesmo. No que diz respeito a muitos objetos e para muitas pessoas, a boca é um limite muito especial”.

Ao tecer seus argumentos com base nos experimentos do psicólogo Paul Rozin, Nussbaum (2008) indica que os objetos nojentos ou são animais ou se originam de animais, incluídos aqueles que tiveram algum contato com animais ou com produtos de algum animal. Não estamos imunes, pois, “aquelas partes do eu que são objeto do nojo só se tornam repugnantes uma vez que abandonam o próprio corpo, e o desejo que o nojo motiva é eliminá-las, expeli-las definitivamente do próprio eu” (Nussbaum, 2008, p. 255)³⁶.

³³ Cf. “[...] en todas las sociedades el asco se expresa como un rechazo a ingerir y, por lo tanto, a contaminarse con cosas que recuerdan poderosamente la propia condición mortal y animal”.

³⁴ “O nojo surgiu como um mecanismo automático com a finalidade de rejeitar alimentos potencialmente tóxicos impedindo-os que entrassem no corpo. “Os humanos podem sentir nojo não só com a visão de comida estragada, o cheiro e gosto horríveis que a acompanham, mas com diversas situações nas quais a pureza de objetos ou comportamentos está comprometida e existe “contaminação” (Damásio, 2011, p. 151).

³⁵ Cf. “El asco tiene que ver con los límites del cuerpo: con la perspectiva de que una sustancia problemática sea incorporada a uno mismo. Respecto de muchos objetos y para muchas personas, la boca es un límite muy especial”.

³⁶ Cf. “Aquellas partes del yo que son objeto del asco sólo resultan repugnantes una vez que han abandonado el propio cuerpo, y el deseo que el asco motiva es eliminarlas, exponerlas definitivamente del propio yo”.

Nussbaum (2008) também aponta que Rozin evidenciou que estar na presença de pessoas que não gostamos ou que são consideradas “sujas” também evoca o nojo. “[...] A pesquisa sugere que as ideias que motivam isso têm a ver com nosso interesse em proteger as fronteiras entre nós e os animais não humanos ou em vigiar nossa própria animalidade” (Nussbaum, 2008, p. 236)³⁷.

Ao mesmo tempo, podemos sentir repugnância quando nos deparamos com situações que envolvem racismo, incesto, violências sexuais, dentre outras. Essas expressões do nojo podem ganhar contornos variados, uma vez que, segundo Nussbaum, envolvem juízos avaliativos e, portanto, apresentam configurações ainda mais complexas quando extrapolam para o contexto social, originando aversão e nojo direcionados a indivíduos ou grupos socialmente estigmatizados, seja por condições econômicas, deficiências, orientações sexuais, misoginia, dentre outras.

Ou seja, “[...] em termos contemporâneos, parece que uma demarcação firme e muito geral do eu frente às coisas repulsivas permite que esse eu se confirme em sua própria solidez e poder. Por isso, o desprezo tende a se espalhar de uma forma tão promíscua entre as pessoas e os grupos” (Nussbaum, 2008, p. 238)³⁸.

Ao construir as bases que fundamentam o estudo das emoções, Nussbaum (2015, p. 32) aponta que “[...] o nojo tem uma base evolutiva inata”. No entanto, limitar-se a esta perspectiva é insuficiente para compreender plenamente as emoções humanas, em razão da grande complexidade que as envolve. “Em termos evolutivos, uma excessiva generalização em relação aos objetos que devem ser evitados sem dúvida contribuiu para que nossos ancestrais se mantivessem com sucesso afastados de muitos elementos realmente prejudiciais” (Nussbaum, 2008, p. 238)³⁹. O que Nussbaum propõe é a compreensão das emoções a partir de uma base cognitivista, sinalizando para os limites das abordagens presentes nos estudos sobre as emoções que se concentram em enfoques voltados unicamente para as concepções inatistas.

Em seus estudos, a filósofa aponta que o problema da teoria não-cognitivista é analisar as emoções desconsiderando as possibilidades interventivas inerentes da razão humana sobre as emoções. Este enfoque é particularmente analisado por Nussbaum à luz da tradição

³⁷ Cf. “[...] La investigación sugiere que las ideas que motivan el mismo tienen que ver con nuestro interés por custodiar las fronteras entre nosotros y los animales no humanos o por vigilar nuestra propia animalidad”.

³⁸ Cf. “Incluso en términos contemporáneos, parece que una demarcación firme y muy general del yo frente a las cosas repulsivas permite a ese yo confirmarse en su propia solidez y potestad. Por eso el asco tiende a extenderse de una forma tan promiscua entre las personas y los grupos, como veremos inmediatamente”.

³⁹ Cf. “En términos evolutivos, una excesiva generalización relativa a los objetos que han de ser evitados sin duda ha contribuido a que nuestros ancestros se hayan mantenido con éxito alejados de muchos elementos verdaderamente dañinos”.

filosófica estóica e contribuições advindas da Psicologia. Com uma base crítica potente, coloca em perspectiva as contribuições das crenças, dos julgamentos e juízos de valor que são devotados sobre o mundo e que acabam por mobilizar as emoções - individuais e sociais. E, diante disso, não podem ser tomadas unicamente como forças irracionais sem domínio algum pelo indivíduo.

Este enfoque demonstra que o nojo ou a repugnância ultrapassam o contexto fisiológico e a abordagem evolutiva e adquirem conteúdo moral e político. Nussbaum, sinaliza para os perigos que este tipo de discurso adquire, indicando que há duas categorias distintas de objetos que podem desencadear esta emoção: os objetos ligados aos aspectos fisiológicos e os secundários que perpassam “ideias mágicas” de contaminação e impureza (Nussbaum, 2008). A autora demonstra, a partir das pesquisas de Rozin, que:

[...] no núcleo do nojo está a crença de que se tomarmos as secreções animais em sua animalidade, então nós mesmos seremos reduzidos ao status de animais. Podemos expandir essa ideia [...] também reagimos com nojo diante de restos e coisas corruptas, ou seja, diante do que, segundo essa mesma imagem, nos tornaria mortais e corruptos se o consumíssemos (Nussbaum, 2008, p. 237)⁴⁰.

A vulnerabilidade e, ao mesmo tempo, a condição humana de mortalidade, sinalizam, de alguma forma, para a fragilidade que nos encontramos, pois, “os produtos que realmente dão nojo são aqueles que vinculamos à nossa vulnerabilidade, à decomposição, com a ideia de que nós mesmos também seremos produtos de descarte” (Nussbaum, 2008, p. 237)⁴¹.

Assim, em todas as culturas, a capacidade de lavar e descartar resíduos é uma marca especial da dignidade humana. (Rozin ressalta que, a partir da análise das condições encontradas em algumas prisões e campos de concentração, foi possível constatar que aqueles que são proibidos de se lavar ou usar os banheiros são imediatamente considerados por outros como subumanos e, portanto, é mais simples de torturá-los e matá-los.⁴² Eles se tornaram animais). (Nussbaum, 2008, p. 237).

Os desdobramentos que proponho neste estudo envolvem investigar a temática de modo a vinculá-la à luz da teoria nussbauniana, versando principalmente sobre o nojo

⁴⁰ Cf. “[...] en el núcleo del asco está la creencia de que si tomamos las secreciones animales en su animalidad entonces nosotros mismos nos veremos reducidos al estatus de animales. Podemos extender esta idea añadiendo, junto a las líneas que sugiere la investigación de Rozin, que también reaccionamos con asco ante los despojos y las cosas corruptas, es decir, ante lo que, según esta misma imagen, nos haría mortales y corruptos si lo comiéramos”.

⁴¹ Cf. “Los productos que sí dan asco son aquellos que vinculamos con nuestra vulnerabilidad a la descomposición, con la idea de que nosotros mismos también seremos productos de desecho”.

⁴² Nota da autora: “Rozin y Fallan (1987), citando a T. Despres. Pueden verse más ejemplos de esta tendencia y su relación negativa con la empatía y la compasión [...]”.

projetivo e sua correspondência com a vergonha primitiva ou originária. Nussbaum (2008, p. 239)⁴³ revela que “ao ensinar o que e como ter nojo, as sociedades contam com um recurso eficaz para canalizar certas atitudes em relação à animalidade, mortalidade e outros aspectos relacionados ao gênero e à sexualidade”. Isso implica o cultivo de comportamentos excludentes sustentados por gerações, baseado em crenças, juízos de valor e julgamentos morais. Blasco (2014, p. 233)⁴⁴ destaca que:

A sociedade, portanto, exerce enorme influência sobre a forma e a direção que a repugnância assume, isto é, na determinação dos objetos que nos parecerão repugnantes. O nojo deixou de ser uma simples reação fisiológica em algum momento de nossa história evolutiva para se tornar uma emoção dotada de conteúdo moral e político.

Tal abordagem, possibilita a compreensão do nojo para além das respostas fisiológicas e biológicas como mecanismo próprio da espécie, com fim de autopreservação, pois envolve a constituição dos mecanismos que atravessam a construção social dessas emoções e sua consequente mobilização para fins de subjugação, exclusão, discriminação e construção de hierarquias sociais justificadas, seja de modo discursivo, pela imposição da força ou pela exclusão e marginalização social.

O nojo ou repugnância: dos aromas às armas e a marginalização remete a um percurso colocado em movimento por mecanismos biológicos evolutivos que, na sua gênese, estabeleceram limites e barreiras entre o que é considerado perigoso ou seguro, tanto para indivíduos quanto para os grupos sociais. No entanto, no âmbito social, incorporam pensamentos complexos sobre pessoas e objetos e adquirem potencial para se converter em ferramenta de hierarquização, controle, violências, crimes, discursos de ódio e tantas outras formas de exclusão. Isso demonstra a complexidade presente no nojo e os impactos inerentes à formação humana e a consequente dinâmica que assume no convívio social.

A seguir, discorro sobre o nojo projetivo, tendo como marco inicial a infância, as narrativas presentes nas histórias infantis às quais as crianças têm acesso, sobretudo no contexto escolar, e como estas experiências ganham significado e são levadas para a vida adulta. Por meio de crenças reforçadas socialmente, acabam por ganhar espaço e legitimidade,

⁴³ Cf. “Al enseñar a qué y cómo tener asco las sociedades cuentan con un recurso eficaz para canalizar ciertas actitudes hacia la animalidad, la mortalidad y otros aspectos relacionados con el género y la sexualidad”.

⁴⁴ Cf. “La sociedad, por tanto, influye enormemente en la forma y dirección que toma la repugnancia, es decir, a la hora de determinar los objetos que nos parecerán repugnantes. El asco dejó de ser una simple reacción fisiológica en algún momento de nuestra historia evolutiva para convertirse en una emoción dotada de contenido moral y político”.

estabelecendo lugar “ordinário” no tecido social como mecanismos de exclusão e marginalização de indivíduos ou grupos sociais.

1.3 O NOJO PROJETIVO

Ao longo da história, a repugnância foi admitida como um “recurso” com a finalidade de criar espaço para a exclusão de indivíduos e grupos de pessoas. Nussbaum alerta que é necessário tomá-la como uma emoção suspeita em razão do constante empenho que dedicamos para nos afastar da nossa natureza animal e condição de seres mortais, “precisamos de um grupo de humanos para nos unirmos contra eles, que vêm exemplificar a linha limite entre o que é realmente humano e o que é vilmente animal” (Nussbaum, 2006, p. 130)⁴⁵.

Associada à condição de ser uma emoção problemática, cercada pelo “*imprint*” animal que nos habita, é objeto de constante esforço para distanciar-nos de tudo o que carrega viscosidade, odores desagradáveis, com características pegajosas ou em decomposição. O problema é quando ela é projetada socialmente por grupos privilegiados, que buscam definir sua condição de *status* social superior contra grupos ou indivíduos historicamente estereotipados como repugnantes, tais como mulheres, homossexuais, classes sociais consideradas inferiores e, presumidamente, consideradas “sujas” (Nussbaum, 2006). De modo semelhante, isso é o que frequentemente ocorre com as pessoas com deficiência.

Além do papel fundamental do nojo em nos advertir sobre os aparentes perigos detectados - que muitas vezes podem ser equivocados - em razão de haver na natureza substâncias que não são portadoras de atributos nojentos, mas dotadas de grande perigo, enquanto outras, aparentemente nojentas são inofensivas (Nussbaum, 2015). O nojo assume uma configuração perniciosa quando se associa ao narcisismo básico das crianças, especialmente quando se configura da seguinte forma:

Um modo eficaz de se distanciar completamente da própria animalidade é projetar suas características - mau cheiro, limosidade e viscosidade - em algum grupo de pessoas, e então tratá-las como contaminadoras ou aviltantes, transformando-as numa subclasse e, na verdade, numa fronteira, ou numa zona-tampão, entre o indivíduo ansioso e as características temidas e estigmatizadas da animalidade (Nussbaum, 2015, p. 32-33).

Esse arranjo que permeia a origem do nojo comunica-se com o que Nussbaum (2015, p. 31-32) denomina de “vergonha primitiva” originada no estágio inicial de vida, que exerce

⁴⁵ Cf. “*Necesitamos un grupo de humanos para unirnos contra ellos, que vienen a ejemplificar la línea limítrofe entre lo realmente humano y lo vilmente animal*”.

na criança a “[...] incapacidade de alcançar a completude feliz [...]” mediante o nojo dos próprios resíduos corporais. “O nojento é visto como algo estranho: os produtos do próprio corpo não são vistos como nojentos na medida em que estão dentro do próprio corpo, embora, assim que saem dele, tornem-se repulsivos” (Nussbaum, 2008, p. 235-236)⁴⁶.

Nussbaum (2015) refere que, desde muito cedo na vida das crianças, há um espaço operacional para além do visceral, em razão de estar fortemente atrelada ao componente cognitivo, incluindo a noção de contaminação e aviltamento.

Psicólogos experimentais concluíram que, com o nojo rejeitamos como sendo contaminadoras as coisas - fezes, outros resíduos corporais, além do cadáver - que são a prova de nossa própria animalidade e mortalidade, e, portanto, de nossa impotência em questões importantes. [...] Ao nos distanciarmos desses resíduos, estamos controlando a ansiedade e contermos e, em última análise, de nós próprios sermos resíduos, e portanto, animais e mortais⁴⁷ (Nussbaum, 2015, p. 32, nota da autora).

As características que envolvem o nojo são extremamente complexas, pois ao mesmo tempo em que há dispositivos que envolvem a repulsa por alimentos duvidosos quando analisados visualmente, olfativamente e gustativamente, há um efeito de extrapolação envolvendo o contexto social do indivíduo. Por exemplo, o nojo pode ganhar contornos ambivalentes e reforçar comportamentos excludentes no âmbito social, situando o indivíduo ou um grupo que acredita que o(s) outro(s) são impuros e indignos e que, por isso, merecem ser rechaçados, afastados ou exterminados.

Nussbaum (2008, p. 235)⁴⁸, exemplifica que, “em geral, a repulsa é motivada principalmente por fatores ligados às ideias, à natureza ou a origem do item e sua história social (por exemplo, quem o tocou)”. A título exemplificativo, a autora expõe um experimento onde “mesmo que os participantes estivessem convencidos de que a barata seca moída tem gosto de açúcar, eles se recusariam a comê-la ou, se o fizessem, diriam que tem um gosto nojento”. Isso demonstra que as crenças sobre como o indivíduo percebe o objeto e como pode se deslocar para o outro indivíduo ou grupo de indivíduos se estende fundamentado no julgamento sobre o que e como o outro é, criando a firme percepção de que esse outro está “infectado” porque não corresponde ao seu ideal interno.

⁴⁶ Cf. “*Lo asqueroso se ve como algo ajeno: los productos del propio cuerpo no son vistos como repugnantes en la medida en que están dentro del propio cuerpo, aunque en cuanto lo abandonan se vuelven repulsivos*”.

⁴⁷ Ver referência em *ibid.* à obra experimental de Paul Rozin, Jonathan Haidt e outros.

⁴⁸ Cf. “*En general, el asco está motivado principalmente por factores vinculados a las ideas: la naturaleza o el origen del elemento y su historia social (por ejemplo, quién lo ha tocado). Aunque los sujetos estuvieran convencidos de que la cucaracha seca molida sabe a azúcar, se negarían a comerla o, si lo hicieran, dirían que su sabor es asqueroso*”.

O nojo projetivo é expresso desde muito cedo por meio de brincadeiras, momento em que crianças do grupo, especialmente as mais impopulares, são estigmatizadas como sujas e nojentas. Do mesmo modo, rodeada pelo universo adulto, a criança também pode aprender a projetar repulsa a determinados grupos, intensificando assim seu “nojo projetivo” por meio da exposição ou do exemplo dos adultos.

Na verdade, esses grupos funcionam como o “outro” animal, por meio de cuja exclusão um grupo privilegiado se define como superior e até mesmo único. Uma manifestação comum de nojo projetivo é evitar o contato físico com os membros do grupo subordinado, e mesmo evitar o contato com objetos que os membros desse grupo tocaram. Como a pesquisa psicológica revela, o nojo está cheio de pensamento mágico irracional. Não surpreende que as noções de contaminação estejam sempre presentes no racismo e em outros tipos de subordinação grupal (Nussbaum, 2015, p. 33).

O contexto social e o ambiente escolar estão abertos ao livre acesso das crianças por meio do estímulo, possibilitando a formação das emoções que lhe servem de base. Em situações extremas, contudo, pode ocorrer um deslocamento disruptivo em direção ao nojo projetivo, levando à manifestação de comportamentos que se expressam em práticas escolares sutis ou não, que podem envolver desde a repugnância ou repulsa simbólica associadas a aspectos culturais, corpos, cheiros, alimentos, sotaques e idiomas. A materialidade que pode ser conferida inclui a aversão às roupas, ao cabelo - textura, falta dele - cor da pele, classe social, origem, dentre outros. “Então, nesse sentido, a coisa nojenta ainda é o “outro”, e sempre é possível imaginar que ela seja removida da face da Terra, assim como esquecemos as fezes ao dar descarga ou nos livramos dos restos de comida” (Nussbaum, 2008, p. 257)⁴⁹.

O nojo mal projetado aprofunda os abismos e alimenta sentimentos de indiferenças em relação ao outro e sustenta uma constituição do *ethos* distanciada de tudo o que é estruturante como potencialmente bom no âmbito da formação humana. Esses afastamentos comprometem, essencialmente, à educabilidade das emoções e fragilizam os processos que envolvem a formação e a constituição do indivíduo na relação com o outro. Nussbaum (2015, p. 33) refere que “o nojo projetivo é sempre um sentimento suspeito porque implica o nojo de si e seu deslocamento para outro grupo que, na verdade, nada mais é que um conjunto de seres humanos de carne e osso como aqueles que fazem a projeção, só que socialmente mais

⁴⁹ Cf. “De manera que en este sentido lo repugnante sigue siendo el «otro», y siempre es posible imaginarse que se elimina de la faz de la Tierra, del mismo modo que nos olvidamos de las heces al tirar de la cadena o nos deshacemos de los restos de comida”.

impotentes”. As implicações resultantes desse contexto são apontadas por Nussbaum (2008, p. 255)⁵⁰.

A ameaça que o nojo constitui não é como o perigo derivado da vergonha original, mas em ambos os casos o importante é sua relação com nossa imperfeição e falta de controle. Enquanto a vergonha se concentra no eu, o nojo se dirige para fora. Aquelas partes do eu que são objeto do nojo só se tornam repugnantes uma vez que abandonam o próprio corpo, e o desejo que o nojo motiva é eliminá-las, expeli-las definitivamente do próprio eu. Tal desejo costuma proceder, como já vimos, fazendo projeções mágicas das propriedades repulsivas sobre pessoas ou grupos que desde aquele momento se tornam um dispositivo pelo qual as pessoas criam fronteiras mais seguras entre elas mesmas e os aspectos de sua própria condição animal e mortal.

A dinâmica que permeia e confere legitimidade ao nojo projetivo baseada em crenças se manifesta pelo desejo de afastar as imperfeições humanas situadas na constituição da pessoa que a externaliza e por meio da projeção no outro se materializa como repulsa social. Tal comportamento é socialmente aprendido. Morigi (2020), em seu estudo, enfatiza que o nojo se desloca, ganhando território e sustentação de geração em geração, materializando-se em comportamentos de repulsa para com aqueles sujeitos que se manifestam de formas diferentes.

[...] Herdado tanto pelos pais quanto pelas sociedades e remete à crença de que objetos desagradáveis são considerados contaminantes. Após as crianças controlarem seus esfíncteres, os adultos ensinam sobre a que se refere tal emoção, até mesmo para evitar a contaminação da criança com os excrementos de seu próprio corpo. O problema, porém, é quando essa emoção é projetada nos sujeitos ou grupos sociais, assumindo a ideia de uma contaminação psicológica, com aquele que é diferente, com aquilo que compõe a diversidade como a cor, religião, raça, orientação sexual, entre outras (Morigi, 2020, p. 74).

É importante destacar que a repugnância projetiva contém o germe que perpetua a exclusão, o racismo e o reforço constante na criação da marginalização de determinados grupos sociais (Morigi 2020). A pesquisa psicológica aponta que o nojo é nutrido pelo chamado pensamento mágico irracional e, desse modo, “não surpreende que as noções de contaminação estejam sempre presentes no racismo e em outros tipos de subordinação grupal” (Nussbaum, 2015, p. 33). Essa constatação sobre o nojo não é exclusiva de uma determinada

⁵⁰ Cf. “La amenaza que constituye el asco no es como el peligro derivado de la vergüenza originaria, pero en ambos casos lo importante es su relación con nuestra imperfección y falta de control. Mientras que la vergüenza se centra en el yo, el asco se dirige hacia afuera. Aquellas partes del yo que son objeto del asco sólo resultan repugnantes una vez que han abandonado el propio cuerpo, y el deseo que el asco motiva es eliminarlas, expelerlas definitivamente del propio yo. Tal deseo suele proceder, como ya hemos visto, haciendo proyecciones mágicas de las propiedades repulsivas sobre personas o grupos que desde ese momento se convierten en un dispositivo por el cual las personas crean fronteras más seguras entre ellas mismas y los aspectos de su propia condición animal y morta”.

sociedade, mas de um incontável número delas, que alimentam a criação de grupos marginalizados “que são estigmatizados como vergonhosos e nojentos, e normalmente ambos” (Nussbaum, 2015, p. 34).

À Luz das proposições de Nussbaum e tomando como referência a prática docente, reporto-me que a dimensão do nojo se comunica com a dimensão curricular, assim como outras emoções e, conseqüentemente, são elementos constituintes das reações emotivas que perpassam o processo educativo, mas que podem ser amplamente exploradas na conexão das crianças por meio do contato com as artes.

[...] A temática das emoções é contemplada na maioria dos documentos, orientações, trabalhos acadêmicos e diretrizes curriculares. É comum encontrar nas sistematizações curriculares por exemplo, afirmações como: pelo brincar as crianças expressam os seus *sentimentos*, *suas angústias*; de que o “faz-de-conta” permite à criança vivenciar situações de *alegria*, *medo*, *tristeza*, *raiva*, *angústia*, *ansiedade*, *emoções*; que o movimento é uma linguagem de expressão corporal, de *sentimentos* e pensamentos; que as artes permitem trabalhar expressões de *choro*, *tristeza*, *alegria*, *raiva* (Neitzel; Santos, 2015, p. 31, grifo dos autores).

Neste ponto, retomo Nussbaum (2015, p. 35) quando enfatiza que a “[...] patologia do nojo é uma divisão do mundo em ‘puros e impuros’ - a construção de um ‘nós’ que não tem nenhum defeito e um ‘eles’ que são sórdidos, maus e contaminadores”. Por esse prisma, penso na escola e na correlação entre os odores reais e os possibilitados pelo universo lúdico das “histórias”, o entorno que as crianças e adolescentes acessam socialmente e a conexão com o *bullying*, com o racismo e tantas outras exhibições de preconceitos manifestadas no âmbito escolar que acabam por se materializar como mecanismos de exclusão expressos nos comportamentos das crianças e adolescentes no convívio diário. Neitzel e Santos (2015, p. 34) alertam que “uma educação emocional desassistida pode nutrir preconceitos, o sexismo, o machismo, geralmente ligados a uma falsa noção de si, um autoengano sobre sua própria vulnerabilidade, levando a maltratar a mulher, o pobre, o indefeso, etc.”.

Nesta correlação, há elementos que sinalizam para pontos importantes na constituição da formação humana em reconhecer o nojo como uma das emoções que apresentam potencial para ganhar lastro se mal orientada e assumir contornos de marginalização dentro das instituições escolares, atravessada por espaços de vivência hostis que geram problemas relacionados à saúde mental, baixa auto-estima, mutilações, podendo levar à morte. Violências que se intercomunicam com a vida cotidiana e legitimam ações violentas ocasionadas por grupos que se armam uns contra os outros. Como evento extremo, tornam as escolas alvo dessas expressões de violências. Desse modo, compactuamos com Morigi (2020,

p. 74 - nota da autora) que assevera a necessidade de “[...] compreender essa projeção do nojo, convertido em repugnância projetiva⁵¹ para com aqueles que são diferentes [...]”.

Essa perspectiva revela que escolas e professores necessitam buscar continuamente formas de articular o conhecimento alinhado à educabilidade das emoções, conforme referido por Nussbaum (2008), por meio da imaginação narrativa. Isso é possível inserindo as crianças e os adolescentes a reconhecer, em si e no outro, espaços de liberdade e autenticidade por meio do cultivo da percepção do mundo a partir da perspectiva do outro. Nussbaum (2015, p. 62) afirma que “a educação acontece por meio do questionamento e do autoexame”.

Implica em reconhecer o respeito necessário a todas as formas de expressão humanas. E, a partir do exercício prático, pode ser desenvolvido por meio de contos, da música e da representação de diversos papéis, onde as crianças e adolescentes ocupam espaço de expressar, abrindo caminhos para que possam rever seus comportamentos, cultivando desde a infância suas disposições morais. A título exemplificativo, reporto-me às práticas de palhaçaria na escola, referenciadas nos estudos de Duda (2023), na qual a pesquisadora destaca a postura do professor.

[...] A humildade do docente de reconhecer que não é dono de tudo é, evidentemente, uma forma de se relacionar com a vulnerabilidade e a imperfeição. Essa relação pode ser um bom exemplo para os estudantes, que podem perceber na atitude do docente um estímulo para aceitarem que eles mesmos não são “donos de tudo”, não controlam tudo e podem errar. Nesse contexto, o medo do erro e da exposição que, muitas vezes, obstaculiza a interação e a participação dos estudantes na construção do processo de aprendizagem pode ser desestimulado. Em outras palavras, em vez de sentirem vergonha e medo das suas vulnerabilidades e fragilidades, eles podem rever essa condição sob outra perspectiva (Duda, 2023, p. 129).

Assim como a criança, o adolescente e o jovem experimentam e visualizam que não há nada de errado em sentir-se frágil, vulnerável ou manifestar vergonha e medo, é importante que reconheçam com segurança o universo que os cerca, e que incorporem uma percepção de mundo onde as diferenças⁵² não as afastem, mas as aproximem. Dalbosco (2012, p. 124), em seus estudos, indaga: “em que sentido a diferença se torna relevante, do ponto de vista pedagógico?” O autor aponta que tal problemática mostra-se decisiva em razão de que a compreensão do “mecanismo humano e social que nos conduz a tomar a diferença como fonte

⁵¹ O nojo está relacionado com a contaminação psicológica ou repugnância, que faz com que os sujeitos tenham reações de repulsão com outros objetos, projetando, assim, tal emoção com aqueles que lhe são diferentes.

⁵² Tomamos como parâmetro o conceito de diferenças em Dalbosco (2012, p. 125-126), “[...] se ao pensarmos pelo viés de uma antropologia filosófica fundamentada metafisicamente, a diferença se justifica pela ideia de unidade. Compreendida como multiplicidade das formas de manifestação do ser, a diferença só tem sentido quando remetida à sua unidade, ou seja, à sua essência”.

de discriminação e dominação social é um passo decisivo para a formação de novas gerações, com mente mais aberta e com espírito mais democrático, de respeito pelo outro”. Explicita ainda que “tratar do “mecanismo humano e social” exige a compreensão da condição humana e, com isso, das razões de fundo que, do ponto de vista antropológico e psicológico, conduzem o ser humano a tyrannizar o outro, tornando seu semelhante um escravo de seus desejos” (Dalbosco, 2012. p. 125).

Nussbaum, na obra *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, aborda o “nojo” e sua ligação com a construção de “modelos internos” e percepções nas crianças, fazendo referências a histórias contadas ou acessadas por elas durante o desenvolvimento.

A relação proposta por Nussbaum, que sutilmente se ocupa do desenvolvimento do pensamento infantil, envolta por mistérios, fantasias e “inocentes” contos de fada, somatiza-se a contextos mais amplos que a criança acessa no âmbito da sua socialização, e apresentam potencial para assumir contornos extremamente complexos na vida adulta, caso a condução, ou mesmo a falta dela, não dialogue com preceitos mais elevados de compaixão e senso de justiça.

É importante destacar que não se trata de afastar as crianças do mundo imaginativo, lúdico ou cultural, mas de colocá-las em contato com um universo rico e crítico de possibilidades reflexivas e favoráveis a um desenvolvimento pleno, abundante de interações que potencialize o exercício da educabilidade das emoções. Nussbaum sugere que:

Deveríamos agradecer aos artistas que apresentam às crianças a verdadeira complexidade do mundo; o diretor de cinema japonês Hayao Miyazaki⁵³, por exemplo, cujos filmes extravagantes e fantásticos contêm uma visão do bem e do mal mais delicada e nuançada na qual os perigos podem vir de fontes reais e complexas como a relação dos humanos decentes com o meio ambiente; ou Maurice Sendak, cujo *Max de Onde vivem os monstros*⁵⁴ que agora se tornou um filme impressionante - brinca com os monstros que representam seu próprio mundo interior e com a agressividade perigosa que está ali à espreita. Além disso, os monstros também não são inteiramente horríveis; pois o ódio a nossos próprios

⁵³ Nota minha: Hayao Miyazaki é de origem japonesa, nasceu em Akebono-cho na região especial de Bunkyo - Tóquio, Império do Japão. Tem se dedicado como animador, cineasta, roteirista, escritor e artista de mangá japonês, expondo em seus trabalhos o contexto das humanidades e as relações que se estabelecem com a natureza e a tecnologia. Dedicada especial atenção em expressar os padrões em torno das vidas naturais e tradicionais, a importância da arte, perícia e a dificuldade de manter uma ética pacifista em um mundo violento. As protagonistas da sua arte envolve meninas, jovens e mulheres fortes em oposição a personagens ambíguas que expressam qualidades redentoras. Alguns títulos do seu trabalho: *A viagem de Chihiro*; *O serviço de entregas da Kiki*; *Meu amigo Totoro*; *O castelo animado*; *Princesa Mononoke*; *O Castelo no céu*; *Ponyo: uma amizade que veio do mar*; *Vidas ao vento*; *Nausicäa do vale do vento*; *Porco Rosso*; *Sussurros do coração*; *Túmulo dos vagalumes* (Studio Ghibli Brasil).

⁵⁴ Nota nossa: A obra de Maurice Sendak “*Onde vivem os monstros*” foi publicada em 1963 e inspirou gerações ao explorar a temática do reconhecimento dos aspectos de luz e sombra (o mundo das emoções) para aqueles que se arriscam a olhar para dentro (Nakano, 2023).

demônios interiores é que costuma estar na origem da necessidade de projetá-los nos outros (Nussbaum, 2015, p. 36).

Ao dialogar com a esfera literária e cinematográfica, Nussbaum (2015, p. 35) alerta que: “as histórias aprendidas na infância tornam-se elementos poderosos do mundo que habitamos como adultos”. E no campo da Educação, pode-se, por exemplo, incorrer a um equívoco em se tratando da emoção “nojo”, que, se analisada de maneira aligeirada, diante das demais emoções básicas - alegria, tristeza, medo, raiva e surpresa - poder-se-ia inferir ser a menos complexa, incorrendo-se à falsa percepção de que se relaciona ou se ocupa unicamente da autoproteção do indivíduo via desenvolvimento/aprimoramento do paladar ou do afastamento de algo que pode ser identificado como aversivo ou “nojento”. O que, evidentemente, não é o caso.

Com uma base reflexiva profunda, Nussbaum argumenta que os métodos empregados para contar histórias para as crianças expõe atributos que evidenciam que “o mundo ficará em ordem quando alguma bruxa ou monstro feio e repugnante for morto, ou mesmo for cozido em seu próprio fogão⁵⁵ (Nussbaum, 2015, p. 35, nota da autora). A repugnância projetiva transmitida de geração em geração por meio das histórias, por exemplo, pode nutrir aprendizagens sociais que reforçam a exclusão. Por meio da rejeição àquele que se apresenta ou se identifica como diferente. “A questão mais geral consiste em saber por que, em nome da diferença, os seres humanos escravizam ou se deixam escravizar e não fazem dela, na maioria das vezes, um princípio de respeito pelo outro” (Dalbosco, 2012, p. 128). O nojo passa a operar como um instrumento com finalidade de sustentar as relações de poder e de dominação do outro.

Contudo, não se trata de determinismo em relação a expressão de comportamentos, pois da mesma forma em que a criança se aproxima do contexto projetivo do nojo, tendo por cenários o outro como impuro e contaminante, estes mesmos eventos podem ser utilizados e direcionados para a constituição e promoção de valores voltadas às qualidades humanas consideradas elevadas, tendo como premissa básica a educabilidade das emoções em favor da constituição formativa, possibilitando que, ao adentrar a dimensão relacional, expresse outros significados, como compaixão, empatia e senso de justiça.

⁵⁵ *Será que a adorável história de João e Maria - popularizada na ópera de Humperdinck, ele próprio um discípulo de Wagner, que procurava glorificar o puro Volk alemão - contribuiu com fantasias que levaram, posteriormente, à escolha talvez inconsciente de um modo de extermínio? No final da ópera, as louras crianças alemãs recobram a consciência, livres do feitiço da bruxa, e aplaudem sua incineração.*

Embora empatia não signifique moralidade, ela pode fornecer elementos cruciais de moralidade. À medida que o interesse aumenta, ele leva a um desejo cada vez maior de controlar a própria agressividade; as crianças reconhecem que os outros não são seus escravos, mas seres independentes que têm direito à própria vida (Nussbaum, 2015, p. 37).

O exercício de reconhecer-se no lugar do outro oportuniza à criança tomar contato com suas emoções e reconhecer as inúmeras possibilidades inerentes de agir, a partir daquilo que sente. Isso implica em dar movimento a um processo altamente favorável para que as relações sociais e os comportamentos expressos no âmbito escolar sejam também reconhecidos pelos professores, gestores, funcionários e familiares, como um fator importante a ser considerado no desenvolvimento saudável da criança. Nussbaum (2015, p. 37) destaca que “[...] uma formação positiva no ambiente familiar, à qual posteriormente vem se juntar uma educação adequada, podem fazer com que as crianças sintam um interesse compassivo pelas necessidades dos outros, podendo levá-las a considerar que as outras pessoas têm os mesmos direitos que elas”.

Cabe destacar que, se estas bases não forem consideradas e colocadas ao acesso dos docentes durante a formação inicial, ou mesmo, ao longo do desenvolvimento profissional, corre-se o risco de negligenciar ou desconsiderar a importância das emoções durante o percurso formativo das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, levar à uma educação escolar que corrobora com a formação de sujeitos cada vez mais individualistas, insensíveis, antiéticos e distanciados do bem comum. Assim, escola e família carecem estar imbuídas do mesmo sentimento. Nussbaum (2015, p. 45) mostra que: “[...] as escolas podem reforçar ou sabotar as realizações da família, as boas e más. Elas também podem moldar a cultura de iguais. O que elas oferecem por meio do conteúdo curricular e da pedagogia pode afetar bastante o desenvolvimento mental da criança”, contribuindo para modular as emoções e transformar o que lhe ocorre em potencial para a resolução de problemas, autorrealizar-se e a viver de forma plena.

Nussbaum busca em Rousseau uma definição clara do papel do educador no combate ao desejo narcisista de Emílio, em exercer mando sobre os outros a partir de dois enfoques:

a) a medida que o amadurecimento físico se instala deve vir acompanhado da sua correta independência, a ponto de não mais necessitar que “o sirvam de maneira servil”. Com suas habilidades desenvolvidas, de modo a torná-lo competente diante do mundo, há um natural afastamento da busca por ajuda dos outros. Este enfoque é importante, pois, Nussbaum (2015, p. 40) esclarece que “Rousseau acreditava que a maioria das escolas

estimulava a dependência e a passividade ao apresentar o aprendizado de maneira puramente abstrata, de forma desligada de qualquer utilização prática”.

b) O segundo enfoque diz respeito a “negociar no mundo em que vive, fazendo dele um participante competente das atividades desse mundo” (Nussbaum, 2015, p. 40). Em contraponto, a educação de Emílio precisa avançar, colocando-o em contato com um “conjunto de narrativas” que lhe permitisse ver-se como igual aos demais seres com os quais coabita e a comungar as suas dores e sofrimentos por meio do exercício da imaginação. Este movimento o faria perceber que as outras pessoas são reais e, desse modo, o colocaria em conformidade com os demais (Nussbaum, 2015).

A autora toca em pontos sensíveis que orbitam em torno da *práxis* pedagógica e, ao mesmo tempo, situa e organiza o olhar colocando holofotes sobre as questões que envolvem o fazer pedagógico que inclui as emoções, que ensina a ética, o respeito, o olhar o outro na perspectiva do outro e não de um lugar de autocentramento. Entende-se que, com esta abordagem, as crianças podem ser ensinadas de maneira prática e lúdica por meio do reconhecimento do outro como igual e que ao violar ou provocar dores nos colegas, distanciam-se de relacionamentos saudáveis e, conseqüentemente, de uma vida significativa e feliz.

Na escola, não é incomum a observação das intolerâncias em desfavor às ideias e pensamentos que não guardam convergência e carregam consigo potencial subjacente de ser o estopim para discussões agressivas. Instância em que um estudante ou grupo busca, a todo custo, diminuir ou rechaçar um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos, desfavorecendo as ideias ou concepções, na tentativa de exercer controle e subjugação. Para Dalbosco (2012, p. 125) “[...] o sentimento de repugnância é uma das principais formas de discriminação humana e social e, por isso, é um dos principais problemas a serem enfrentados no processo formativo educacional das novas gerações”.

Essas mesmas condutas são especialmente dirigidas ou notadamente expostas no contexto social para impor condições a determinados grupos ou indivíduos considerados mais vulneráveis. Contudo, a repugnância não está associada apenas à condição ou manifestação física de repulsa, engloba também, o contexto discursivo que diverge e colide no campo das ideias e opiniões, seja nas posições assumidas diante de determinadas situações ou que rompem com modelos, conceitos e concepções comportamentais pré-estabelecidos socialmente.

Do mesmo modo, rotinas diárias que envolvem a higiene corporal, que vão desde a eliminação de odores característicos até o distanciamento de elementos repulsivos, revelam

contornos ambivalentes mesmo na vida adulta, isso porque, embora sejam práticas naturalizadas, exigem vigilância constante, em razão de tratar-se de uma relação complexa entre o corpo, a percepção social e a aceitabilidade diante do outro. Constatamos que os aspectos corporais avançam para além da esfera privada e extrapolam para a vida pública repleta de ideário de limpeza e, preferencialmente, distanciado do repulsivo, contexto sob o qual identificam-se, pelo menos, dois aspectos a serem considerados:

Primeiramente por causa da cultura individualista, com ênfase na autonomia e liberdade individual, confundida com autossuficiência. Uma segunda razão é ignorar, e simultaneamente explorar uma cultura corporal mercadológica e sua associação às emoções (Neitzel; Santos, 2015, p. 34).

Quando evocadas, manifestações de repulsa social podem ser percebidas das mais variadas formas no cotidiano, sejam elas expostas nos campos de futebol contra jogadores negros, afrontas e agressões no universo digital contra gays, lésbicas e outras expressões de gênero, contra grupos religiosos, étnicos, dentre outros.

Em ambientes escolares, os indícios envolvem manifestações individuais ou de grupos no afastamento ou distanciamento de alguns estudantes em relação aos demais, com justificativas aparentemente inócuas e, em muitos casos, desconsideradas pedagogicamente, mas que, notadamente, apresentam indícios importantes de exclusão por associação às condições sociais, características físicas, à linguagem, à origem étnica ou mesmo a aspectos ligados ao padrão de higiene. Nestes casos específicos, em um primeiro momento, é comum que a análise recaia sobre o julgamento do indivíduo sem a devida análise do contexto pessoal e social da origem da pessoa e as razões para que se manifeste sua singularidade. No contexto escolar, com frequência, evita-se lidar com as causas profundas do problema, preferindo-se rotular e até mesmo adotar medidas mais drásticas como, por exemplo, falar sobre a criança ou adolescente com afastamento do problema. Ignorar esses aspectos significa deslegitimar a função formativa que a escola exerce enquanto instância garantidora do direito de crianças, adolescentes e jovens ao acesso a um processo de aprendizado humanizado.

A seguir, abordo a vergonha originária marcada por um sentimento de impotência desde a infância. Essa emoção associa-se ao nojo projetivo e desencadeia impulso de afastamento que contribui para processos de exclusão e marginalização.

1.4 VERGONHA PRIMITIVA

O nascimento para os seres humanos é um período da vida que carrega muitas implicações. Diferentemente da maioria dos animais não humanos, na transição do ventre da mãe para o nascimento, o recém nascido manifesta total dependência por um período considerável de tempo. O bebê carrega em si a presença marcante da falta de qualquer controle sobre sua vida. Seu corpo manifesta total dependência, demandando alimento, proteção e aconchego. A condição de impotência exige atenção constante e cuidado por parte dos genitores, do núcleo familiar que o cerca e do âmbito social ao qual está inserido. “O bebê humano nasce, indefeso, em um mundo que ele não construiu e que não controla” (Nussbaum, 2015, p. 30). Trata-se de uma emoção dolorosa em razão de apoiar-se no reconhecimento da falta de onipotência e controle motivada pela percepção de suas fraquezas e de meios para corresponder às próprias expectativas (Nussbaum, 2008).

A condição de se perceber onipotente ao mesmo tempo que impotente expõe suas fragilidades. O bebê tem sua estréia na infância tomado por um estado de ambivalência, ao mesmo tempo que se percebe onipotente, ocupa-se da sua total dependência, mergulhado em um mundo cercado por objetos e pessoas que se manifestam e cessam continuamente. Essa condição o coloca em contato com um contexto amplo de oportunidades que motivam inúmeras emoções. A percepção de completa dependência orienta-o ao que Nussbaum denomina de “vergonha embrionária”, caracterizada pela percepção da sua ineficácia em atender plenamente suas expectativas.

Toda onipotência infantil vem acompanhada de certa impotência. Quando um bebê percebe que depende de outras pessoas, podemos esperar que logo em seguida sinta uma emoção embrionária de vergonha. A vergonha implica a percepção da própria fraqueza e da própria incapacidade de, de alguma forma, adequar-se às suas próprias expectativas⁵⁶. O ato reflexo dessa emoção é esconder-se dos olhos daqueles que verão sua própria deficiência; ou seja, cobri-la. Se o lactente esperava controlar o mundo, como de certo modo todos as crianças esperam, sentirá vergonha - além de raiva - quando se ver incapaz de fazê-lo (Nussbaum, 2008, p. 229)⁵⁷.

A percepção dessa incapacidade e o desejo constante de que todos os seus desejos sejam atingidos “consistem numa alternância turbulenta entre a completude feliz [...] e uma consciência angustiante de impotência quando as coisas boas não acontecem no momento

⁵⁶Nota da autora: Cf. “*Se encontrarán discusiones fundamentales sobre la vergüenza en Morrison (1989) y Piers y Singer (1953)*”.

⁵⁷ Cf. “*Toda omnipotencia infantil viene acompañada de cierta impotencia. Cuando un bebé advierte que depende de otras personas, podemos esperar que a continuación sienta una emoción embrionaria de vergüenza. y es que la vergüenza conlleva el darse cuenta de la propia debilidad y de la propia incapacidad para, de alguna manera, adecuarse a las propias expectativas. El acto reflejo de esta emoción es esconderse de los ojos de aquellos que verán la propia deficiencia; es decir, taparla. Si el lactante esperaba controlar el mundo, como en cierto modo esperan todos los niños, sentirá vergüenza - amén de cólera - cuando se vea incapaz de hacerlo*”.

desejado e o bebê não pode fazer nada para assegurar que elas aconteçam” (Nussbaum, 2015, p. 30).

As exigências e manifestações do bebê em relação ao que precisa são extremamente potentes, a ponto de não fazer distinção se as outras pessoas são ou não reais, levando-o a considerar que tudo o que está ao seu redor não passe de meros instrumentos que podem ser requisitados para suprir as suas necessidades imediatas. “O bebê realmente gostaria de transformar os pais em escravos, a fim de controlar as forças que suprem as suas necessidades” (Nussbaum, 2015, p. 31). O desejo narcisista do bebê se instala na busca por sanar sua insatisfação, suas necessidades e debilidades. Nussbaum se reporta a obra *Emílio* de Rousseau, destacando que, embora as crianças possam apresentar “amor e compaixão”, expressam o desejo de tornar seus pais escravos, inaugurando, assim, um mundo hierárquico. Neste ponto, a condição do bebê revelada em carência e fragilidade pode originar “uma deformação ética e um comportamento cruel, a menos que o narcisismo e a tendência de dominar sejam canalizados num sentido mais produtivo” (Nussbaum, 2015, p. 31).

Conforme o bebê cresce, passa a desenvolver consciência da sua condição. “A expectativa de ser atendido sempre - a “onipotência infantil”, que Freud resumiu tão bem na expressão “Sua Majestade, o bebê” - mistura-se com a ansiedade, e a vergonha, de saber que ele não é, de fato, onipotente, mas completamente impotente (Nussbaum, 2015, p. 31).

A vergonha e a ansiedade movimentando-o constantemente na busca pela completude e plenitude. Muito embora as crianças possam aprender que elas são apenas parte do mundo e inserem-se em um universo de seres finitos e carentes, esse desejo de transcender a vergonha e incompletude as colocam em um universo instável e de risco psicológico (Nussbaum, 2015). “Na medida em que todas as crianças gozam de uma sensação de onipotência, todas sentem vergonha ao perceber suas imperfeições humanas [...]” (Nussbaum, 2008, p. 229)⁵⁸.

Essas constatações apresentam íntima relação com a própria condição de sermos humanos, pois é algo intrínseco à nossa condição “um nível de impotência física desconhecido no resto do reino animal - junto com um nível muito alto de sofisticação cognitiva” (Nussbaum, 2015, p. 30). Em termos gerais, isso implica no que Nussbaum denomina de “choque interior”, referindo-se a “estranha combinação, nos seres humanos, de capacidade e impotência; nossa relação problemática com a impotência, a mortalidade e a finitude; nosso desejo permanente de transcender condições que, para qualquer ser inteligente, são dolorosas de aceitar” (Nussbaum, 2015, p. 30-31).

⁵⁸ Cf. “*En la medida en que todos los niños gozan de una sensación de omnipotencia, todos sienten vergüenza al advertir sus imperfecciones humanas [...]*”.

Como contraponto para as fragilidades e frustrações decorrentes da vergonha perceptível em si mesma, “um correto desenvolvimento da criança irá, pouco a pouco, afrouxar essa onipotência em favor da confiança, pois irá entender que não deve se envergonhar de ter necessidades e aprenderá a se deleitar construtivamente na “interação sutil”, criativa e lúdica, com outros seres imperfeitos” (Nussbaum, 2008, p. 229)⁵⁹.

No momento em que ocorre a inserção social da criança, abrem-se oportunidades de colocá-la em contato com outras realidades. Nussbaum (2008, p. 470)⁶⁰ assinala que “uma sociedade será mais propensa a minimizar a influência da vergonha originária em sua vida pública se transmitir a ideia de que não há nada de vergonhoso em ter um corpo humano sujeito a todas as vicissitudes do tempo, da idade, da fraqueza e da doença”.

Os argumentos apontados pela autora dialogam com o profundo reconhecimento da condição humana com suas impotências e fragilidades e a busca contínua pela completude. Não negar as vulnerabilidades que são próprias da constituição biológica - envelhecimento, doença, decrepitude e morte - não extinguir o que é frágil, mas desenvolver a correta percepção da condição de ser e existir, associada a um profundo senso analítico da própria condição, atrelada ao contexto social, são bons indicativos para conciliar o viver plenamente, mesmo sendo frágil.

Trata-se de um contexto de entendimento e desenvolvimento da própria condição que Nussbaum descreve:

A vitória sobre a vergonha originária possibilita o triunfo sobre a agressão e o nojo. Tendo deixado de rejeitar as deficiências do eu corporal, o falante cessa, assim, de se isolar das repulsivas imperfeições de seus congêneres. Assim sendo, a vitória sobre a adversidade pode ser alcançada sem cólera nem hierarquia (Nussbaum, 2008, p. 680)⁶¹.

Nojo projetivo e vergonha originária, a partir da teoria de Nussbaum, evidenciam a complexidade que envolve o processo formativo ligado às emoções, e sua importância na constituição da formação humana. Seja ligada ao contexto privativo da vergonha vinculada à percepção de si, ou ao nojo projetivo direcionado ao outro, destaca-se o papel fundamental da

⁵⁹ Cf. “Un correcto desarrollo del niño irá aflojando poco a poco esa onnipotencia a favor de la confianza, pues irá entendiendo que no debe avergonzarse de tener necesidades y aprenderá a deleitarse constructivamente en la «interacción sutil», creativa y lúdica, con otros seres imperfectos”.

⁶⁰ Cf. “Una sociedad será más propensa a minimizar la influencia de la vergüenza originaria en su vida publica si transmite la idea de que no hay nada vergonzoso en tener un cuerpo humano sometido a todas las vicisitudes de! tiempo, la edad, la debilidad y la enfermedad”.

⁶¹ Cf. “La victoria sobre la vergüenza originaria posibilita el triunfo sobre la agresión y el asco. Habiendo dejado de rechazar las deficiencias del yo corporal, el hablante cesa, asimismo, de aislarse de las repulsivas imperfecciones de sus congêneres. Así pues, la victoria sobre la adversidad puede alcanzarse sin cólera ni jerarquía”.

escola, das famílias e do contexto social no percurso formativo das crianças e adolescentes, favorecendo, de forma contínua, a educabilidade das emoções em favor da humanização, apregoada por Nussbaum.

2 A COMPAIXÃO E AS POSSIBILIDADES INERENTES À EDUCAÇÃO

A compaixão é uma daquelas experiências que afetam profundamente o coração humano, seja dando, recebendo ou observando.

(Halifax, 2021, p. 240)

A tônica deste capítulo ancora-se em uma abordagem educativa que articula os aspectos formativos ao cultivo da compaixão, tanto nos contextos escolares quanto nos espaços sociais, compreendidos como instâncias constitutivas que permeiam a formação humana. O capítulo está estruturado em três subseções, as quais versam sobre: a compaixão associada ao processo formativo; a escola como espaço potencial para o ensino da compaixão e, por fim, apresento diálogos em Nussbaum e Rousseau, nos quais me ocupo sobre o governo de si e a condição educativa ligada à compaixão. Nussbaum vê em Rousseau a dedicação e a maleabilidade atribuídas aos sentimentos morais e à possibilidade de cultivá-las por meio da educação.

Em *Emílio*, pretendo dialogar com os aspectos referenciados por Nussbaum (2013, p. 502), especialmente, no que se refere à proposição de “uma educação baseada na compaixão, que estimularia a justiça social”. A abordagem proposta por Rousseau é tomada em diálogo com a perspectiva teórica de Nussbaum, uma vez que há elementos importantes nesta interlocução que permitem a compreensão da compaixão - componente substancial na estruturação deste estudo.

2.1 A COMPAIXÃO E O PROCESSO FORMATIVO

A definição de compaixão do latim “*Commiseratio*” se refere à “participação no sofrimento alheio como algo diferente desse mesmo sofrimento” (Abbagnano, 2007, p. 154). Nos seus estudos sobre a compaixão, Nussbaum alicerça sua tese sobre a concepção cognitivista - elemento essencial ao processo formativo - e assenta os marcos referenciais iniciais em Aristóteles, Adam Smith e Rousseau e as contribuições desses filósofos em favor da compaixão, daquilo que é o bem e dos obstáculos que dificultam o seu funcionamento de forma benigna. Em Aristóteles, vejo que a compaixão está atrelada a uma emoção dolorosa, direcionada ao infortúnio ou ao sofrimento de outra pessoa e congrega três elementos cognitivos que se relacionam com as crenças.

O primeiro trata-se de uma crença ou avaliação vinculada a um sofrimento grave, não trivial, no qual a gravidade da situação é o elemento fundamental ao qual se atribui um valor

que comporta grande importância. Situações triviais, como por exemplo, a perda de objetos simples com os quais entramos em contato no cotidiano, os quais são facilmente substituíveis, não são suficientes para suscitar compaixão (Nussbaum, 2008).

O segundo remete a convicção de que a pessoa não merece esse sofrimento. Ou seja, incorpora condições que apresentam elementos plausíveis que se conectam com certo grau de magnitude de dor e sofrimento. Ainda ancorada em Aristóteles, Nussbaum indica que isso pode ser evidenciado no cotidiano, por meio de tramas trágicas, tanto antigas quanto modernas, as quais podem ser representadas e exemplificadas por “[...] morte, ataques físicos e abusos, velhice, doença, falta de comida ou de amigos, separação de amigos, fraqueza física, desfiguração, imobilidade, reveses de expectativas formadas ou a mera ausência de boas perspectivas” (Nussbaum, 2008, p. 346)⁶².

No terceiro estão implícitas as possibilidades da pessoa que experimenta a emoção, semelhante àquele que manifesta o sofrimento. Isso pressupõe reconhecer e experimentar a emoção de outrem, por meio de uma atmosfera específica que apresenta potencial para criar pontes orgânicas entre os indivíduos, por meio do reconhecimento da dor. Este estado condocido evoca o estímulo para o amparo, acolhimento e a predisposição para ajudar. Ou seja, um potencial orgânico capaz de criar pontes que aproximam os indivíduos ou grupos de indivíduos por meio da compaixão. Ao observar o sofrimento, tem-se a possibilidade de experimentar o “lugar” do outro, seja por indivíduos humanos ou outros seres de qualquer espécie. Conforme assinala Carvalho (2023, p. 70), “a compaixão é, *per se*, um olhar favorável ao infortúnio alheio, entendendo que aquele fato poderia também lhe suceder”.

Contudo, não há como estabelecer um grau de uniformidade compassiva como mecanismo de resposta entre os observadores. Também não há como relacionar se a pessoa que está vivenciando a situação dispõe de plena condição para avaliar criticamente as reais circunstâncias em que ela própria se encontra, visto que, a percepção pode variar dependendo do grau de compreensão e valoração do evento, condições estas ligadas ao modo de vida, forças culturais, sociais, emocionais, psíquicas e de saúde, às quais a pessoa está vinculada (Nussbaum, 2008).

Ao se referir a este contexto, Nussbaum (2008) busca em Adam Smith o exemplo de uma pessoa que perdeu completamente a razão e, por este motivo, será objeto de compaixão

⁶² Cf. “Las ocasiones de mostrar compasión enumeradas por Aristóteles son también las que las tramas trágicas, antiguas y modernas, suelen representar con más frecuencia: la muerte, las agresiones corporales y los maltratos, la vejez, la enfermedad, la falta de alimentos o de amigos, la separación de los amigos, la debilidad física, la desfiguración, la inmovilidad, los reveses de expectativas formadas o la mera ausencia de buenas perspectivas”.

por todos aqueles que apresentem o que ela denomina de “alguma centelha de humanidade”, mas a pessoa que foi afetada não julga que sua condição seja ruim. “[...] Esta é outra maneira de expressar a ideia familiar de que o objeto de compaixão é um objeto intencional, interpretado dentro da estrutura da emoção, conforme vista pela pessoa que a vivencia” (Nussbaum, 2008, p. 349⁶³)⁶⁴.

Na compaixão, estão implícitas duas variáveis, que Nussbaum denomina, no primeiro caso, como o “estabelecimento de uma noção de responsabilidade e culpa”. No segundo, envolve “[...] a crença de que há coisas genuinamente ruins que podem acontecer às pessoas, sem culpa própria ou além de suas culpas” (Nussbaum, 2008, p. 354)⁶⁵.

No fato de não haver controle absoluto sobre os eventos que ocorrem em nossas vidas, seja na esfera privada ou coletiva, evidencia-se a vulnerabilidade humana e esta condição nos aproxima a espaços comuns, por meio da dor e do sofrimento. “Ao sentir compaixão por outra pessoa, a pessoa compassiva aceita uma certa representação do mundo, segundo a qual coisas valiosas nem sempre estão seguras e sob controle, mas podem, às vezes, ser danificadas pela ação do destino” (Nussbaum, 2008, p. 354)⁶⁶.

[...] Essa representação do mundo é profundamente controversa. Ninguém pode negar que as ocasiões habituais para a compaixão ocorrem: crianças morrendo, cidades sendo conquistadas, liberdades políticas sendo perdidas, idade e doenças interrompendo o funcionamento da vida (Nussbaum, 2008, p. 354)⁶⁷.

Para Nussbaum, o sofrimento tangível envolve sentir e/ou vivenciar o que o outro experimenta e pode ser expressado, identificado ou ainda pode ser simplesmente ocultado por ser carregado de elementos ambíguos, ou seja conscientes e/ou inconscientes (Deggerone, 2025, p. 128). “Os seres humanos têm diferentes maneiras de especificar o conteúdo dos

⁶³ Nota da autora: Cf. “Aristóteles deja bien establecida esta idea al insistir en que la compasión, como otras emociones fundamentales, descansa en las «apariencias» y creencias de la persona que experimenta la emoción”.

⁶⁴ Cf. “en la propia emoción está implícita una concepción del florecimiento humano y de cuáles son los principales trances en que se puede encontrar la vida humana, la mejor concepción que un espectador sea capaz de formar. Ésta es otra manera de expresar la idea que ya conocemos de que el objeto de la compasión es un objeto intencional, interpretado en el marco de la emoción tal como es visto por la persona que experimenta dicha emoción”.

⁶⁵ Cf. “Así pues, la compasión requiere establecer una noción de responsabilidad y de culpa. [...] la creencia de que hay cosas realmente malas que les pueden suceder a las personas, sin mediar ningún fallo por su parte, o situándose más allá de sus fallos”.

⁶⁶ Cf. “Al sentir compasión por otra persona, la persona compasiva acepta, entonces, cierta representación del mundo, según la cual las cosas valiosas no siempre están a salvo y bajo control, sino que a veces pueden resultar dañadas por la acción de la fortuna”.

⁶⁷ Cf. “[...] esta representación del mundo es profundamente controvertida. Nadie puede negar que tengan lugar las ocasiones habituales para la compasión: que los niños mueran, que las ciudades sean vencidas, que las libertades políticas se pierdan, que la edad y la enfermedad interrumpan el funcionamiento vital”.

principais componentes do florescimento humano, mas, a menos que o espectador consiga rastrear o sofrimento até um desses componentes de sua concepção das coisas, ele não pode vivenciar a emoção” (Nussbaum, 2008, p. 350)⁶⁸.

Na essência da compaixão está implícita a presença do julgamento, aspecto que se revela como uma questão central na escola. Compreender, sentir e analisar as formas como as crianças e adolescentes expressam suas percepções e julgamentos diante dos colegas constitui-se um movimento contínuo no exercício docente, especialmente frente aos contextos vividos no cotidiano escolar. Da mesma forma, é fundamental confrontar tais manifestações, possibilitando que os estudantes reflitam sobre os modos habituais de expressarem suas opiniões, formular julgamentos e o modo de se referir e relacionar com os demais. Esse processo instaura um exercício examinativo permanente nos modos de se referir ao outro. Neste contexto, emerge o seguinte questionamento: a compaixão se articula com a justiça e à equidade? Nussbaum nos oferece importantes contribuições, especialmente, ao refletir sobre o papel da imaginação neste processo, ao afirmar que “na compaixão, nossa capacidade de imaginar vividamente as dificuldades de uma pessoa ajuda na formação da emoção [...]” (Nussbaum, 2008, p. 90)⁶⁹.

Cabe ainda indagar: como queremos indivíduos sociais mais empáticos e compassivos que examinem a condição do outro com senso de justiça dimensionando o sofrimento por meio da compaixão se não ensinamos e tampouco a nutrimos fora da escola? Neste questionamento, corroboramos com Nussbaum, quando afirma:

Tanto Rousseau quanto Aristóteles insistem, portanto, que, para que a compaixão exista, as pessoas devem reconhecer que suas possibilidades e vulnerabilidades são semelhantes às do sofredor. Entendemos o sofrimento reconhecendo que podemos encontrar tal adversidade; valorizamos seu significado, em parte, ao pensar sobre o que significaria suportá-la; e nos vemos, nesse processo, como alguém a quem tais coisas podem de fato acontecer. É por isso que a compaixão está tão intimamente ligada ao medo, tanto na tradição poética quanto no relato de Aristóteles⁷⁰ (Nussbaum, 2008, p. 355)⁷¹.

⁶⁸ Cf. “Los seres humanos tienen diferentes formas de especificar el contenido de los componentes principales del florecimiento humano, pero a menos que el espectador pueda remontar el sufrimiento hacia uno de tales componentes, de su concepción de las cosas, no podrá experimentar la emoción”.

⁶⁹ Cf. “En la compasión, nuestra capacidad de figurarnos vivamente las dificultades de una persona ayuda a la formación de la emoción [...]”.

⁷⁰ Nota da autora: “Véase Retórica. 1386a22-28, 82b26-27; Poética, 1453a5-6j para una discusión al respecto véanse Halliwell (1986) y Nussbaum (1992), págs. 274-275”.

⁷¹ Cf. “Tanto Rousseau como Aristóteles insisten, pues, en que para que exista compasión las personas deben reconocer que sus posibilidades y vulnerabilidades son parecidas a las de quien sufre. Damos sentido al sufrimiento al reconocer que uno mismo podría encontrarse tal adversidad; valoramos su significado, en parte, al pensar lo que significaría padecerlo; y uno se ve a sí mismo, en el proceso, como alguien a quien efectivamente este tipo de cosas pueden pasarle. Ésta es la razón por la que la compasión está tan estrechamente ligada al temor, tanto en la tradición poética como en la explicación de Aristóteles”.

Muito mais do que ensinar em uma perspectiva educativa que dialoga com a ética e a moral, é preciso ensinar as crianças, adolescentes e jovens a desejarem construir um mundo que seja regido por um senso de justiça social, sustentado pela empatia e compaixão. Ou seja, como afirma Rousseau:

Estendamos para os outros seres o amor-próprio: iremos transformá-lo em virtude, e não há um coração humano que não tenha a raiz dessa virtude. Quanto menos os objetos de nossos cuidados relacionar-se diretamente conosco, menos temível é a ilusão do interesse particular; quanto mais generalizarmos esse interesse, mais equitativo ele se torna; e o amor ao gênero humano nada mais é em nós do que o amor à justiça (Rousseau, 2023, p. 279).

O que queremos traduzir é que, na escola, a partir da compaixão que se manifesta por meio do sofrimento, e que diante dele, como afirma Harris (2021, p. 1474), “há um conflito, ou uma série de escolhas”, a partir das quais se revela em oportunidades de aproximação daquele que está em sofrimento. Um sujeito que olha o outro a partir do lugar do outro e não do sentido único do julgamento excludente ou do utilitarismo amplamente colonizado pelo mercado do consumo e massificado pelo descarte. Camps adverte que:

Tendo em vista que a ética é uma necessidade derivada da realidade social do ser humano, o objetivo da educação moral terá que ser uma certa comunidade de sentimentos que nos torne participantes e membros de uma mesma humanidade. Uma comunidade de sentimentos que nos diz o que nos deve preocupar acima de tudo (Camps, 2011, p. 18)⁷².

O contexto social é o espelho, o amálgama que conduz, sinaliza, situa e mobiliza, como um grande campo aberto, as expressões humanas. Pode ser determinado como condição que se reveste de laboratório na construção das identidades e expressões emocionais, e a educação escolar está refletida e vinculada a este universo. O que fazemos com isso é papel da educabilidade das emoções, bem como vinculamos as facetas que a constituem e se materializam no percurso formativo das crianças, adolescentes e jovens. Contudo, adverte Nussbaum (2008, p. 355)⁷³ “[...] esse juízo relativo às possibilidades semelhantes requer uma demarcação: quais criaturas estou disposto(a) a considerar que partilham possibilidades comigo, e quais não?”. Diante desta indagação proposta pela autora, questiono: a escola

⁷² Cf. “*Teniendo en cuenta que la ética es una necesidad derivada de la realidad social del ser humano, el fin de la educación moral tendrá que ser una cierta comunidad de sentimientos que nos haga partícipes y miembros de una misma humanidad. Comunidad de sentimientos que nos vaya indicando que es lo que debe concernirnos por encima de todo*”.

⁷³ Cf. “*Este juicio relativo a las posibilidades parecidas requiere una demarcación: ¿qué criaturas estoy dispuesto a considerar que comparten posibilidades conmigo y cuáles no?*”

exercita nos estudantes esse olhar que Nussbaum denomina de similitude com os outros? Quando e como estabelece tais diálogos e perspectivas? De forma restrita e pontual ou expande o olhar para o contexto social?

Em Aristóteles, Nussbaum amplia a ideia tornando a compaixão plausível no campo social. Ela destaca a importância de construirmos esses referenciais baseados nas pessoas que são próximas e queridas por nós. Ao imaginarmos nossos entes queridos no lugar de outros, há uma real possibilidade de reconhecermos com mais profundidade o sofrimento e, a partir dessa identificação, criar possibilidades reais de nos conectarmos com o sofrimento que outros indivíduos estão passando.

E aqui chegamos a outro lugar onde os aprendizados sociais e familiares desempenham um papel muito poderoso e os erros podem ocorrer facilmente. Os seres que com maior probabilidade serão vistos como parecidos consigo mesmo ou com as pessoas que se ama serão, com certeza, aqueles que compartilham nosso modo de vida, aqueles que a sociedade marcou como semelhantes (Nussbaum, 2008, p. 356)⁷⁴.

Essa capacidade de imaginar a realidade do sofrimento do outro como um exercício empático é comprometida e limitada pelas divisões sociais, hierarquização e domínio por meio do poder. Do mesmo modo, posições de privilégio e poder tendem a desvincular a similitude em razão da autoproteção e dos abismos que se estabeleceram tanto em relação aos modos de vida quanto à compreensão e aos modos de pensar. Esse afastamento da ideia de compadecimento daqueles que estão no nível mais baixo, Nussbaum (2008) considera que, de forma similar, isso ocorre no âmbito da justiça, quando os jurados apresentam dificuldades para proferir julgamentos a réus que apresentam histórias de vida muito diferentes das suas, especialmente envolvendo classe social e raça. “Todas as barreiras sociais - ou de classe, religião, etnia, gênero ou orientação sexual - mostram-se refratárias ao exercício da imaginação e essa contumácia obstrui a emoção” (Nussbaum, 2008, p. 356)⁷⁵.

A perspectiva apresentada por Nussbaum em relação a ideia de “semelhantes” é embasada em Rousseau e Aristóteles e segundo ela:

Parecem consistir no fato de que a dor do outro será um objeto do meu próprio interesse, uma parte da minha noção do que constitui meu próprio bem-estar,

⁷⁴ Cf. “Y aquí llegamos a otro lugar donde los aprendizajes sociales y familiares desempeñan un papel muy poderoso y los errores pueden ocurrir con facilidad. Los seres que con mayor probabilidad serán vistos como parecidos a uno mismo o a las personas que se quiere serán seguramente aquellos que compartan nuestra forma de vida, aquellos a quienes la sociedad ha marcado como similares”.

⁷⁵ Cf. “Todas las barreras sociales - o de clase, religión, etnia, género u orientación sexual - se muestran recalcitrantes al ejercicio de la imaginación y esta contumacia obstaculiza la emoción”.

somente se eu reconhecer algum tipo de comunidade entre mim e esse outro, compreendendo assim o que significaria para mim deparar-me com esse sofrimento (Nussbaum, 2008, p. 357)⁷⁶.

Diante disso, pode-se incorrer em uma condição de profunda indiferença ou então, o indivíduo mover-se apenas por curiosidade, sem fazer esforços para minimizar ou perceber o impacto das ações no agravamento da dor gerada no outro. Nussbaum destaca que a percepção da própria vulnerabilidade está na raiz da problemática quando explicita que “é muito comum na tradição clássica que os deuses sejam representados como seres cegos e desprovidos de compaixão; essa falta está relacionada à sua invulnerabilidade” (Nussbaum, 2008, p. 357)⁷⁷.

Para a autora, a compaixão compõe a estrutura de uma sociedade permeada pelo acolhimento do outro. Não nega, é inclusiva, próxima, pois está pautada na humanização dos indivíduos. Contudo, Nussbaum (2015, p. 38) adverte que a “compaixão não é confiável por si só”. De modo geral, sentir compaixão por quem temos um certo grau de familiaridade é mais tangível do que estendê-la a um completo estranho. Este comportamento é possível que esteja vinculado ao contexto evolutivo, pois tendemos a dividir o mundo em conhecidos e desconhecidos (Nussbaum, 2015).

Outro aspecto relevante vincula-se ao âmbito do julgamento, uma vez que, o sofrimento pode ser facilmente interpretado como consequência dos atos ou ações do indivíduo como sendo o único responsável pelos seus infortúnios. Perspectiva que favorece a aproximação com aqueles que se consideram semelhantes e, ao mesmo tempo, promove o distanciamento daqueles que são diferentes, reforçando os efeitos perniciosos associados ao nojo e à vergonha (Nussbaum, 2015).

Quando determinado subgrupo social é identificado como vergonhoso e nojento, seus membros parecem inferiores aos membros dominantes, além de muito diferentes deles: primitivos, fedorentos, contaminados e contaminantes. Torna-se fácil, portanto, excluí-los da compaixão, e fica difícil enxergar o mundo de seu ponto de vista. Pessoas brancas que sentem muita piedade de outras pessoas brancas são capazes de tratar pessoas negras como animais ou objetos, recusando-se a enxergar o mundo da perspectiva delas. Os homens muitas vezes tratam as mulheres desse modo, enquanto sentem compaixão por outros homens (Nussbaum, 2015, p. 37-38).

Essa ambiguidade apresenta limitações no âmbito formativo humano, pois atua como

⁷⁶ Cf. “Parecen consistir en que el dolor de otro será un objeto de mi propio interés, una parte de mi noción de lo que constituye mi propio bienestar, sólo si reconozco algún tipo de comunidad entre yo mismo y ese otro, comprendiendo así lo que significaría para mí toparme con ese sufrimiento”.

⁷⁷ Cf. “Es muy frecuente en la tradición clásica que los dioses se representen como seres ciegos y carentes de compasión; esta falta se relaciona con su invulnerabilidad”.

um mecanismo que reforça a exclusão por meio da seletividade, instância em que a compaixão fica restrita ao próprio grupo. Essa ótica revela que, a depender do contexto, a compaixão ocupa lugar de superficialidade, uma vez que se baseia na lógica da superioridade - pessoas ou grupos são merecedores de compreensão e atos compassivos, enquanto outros não.

A seguir, busco demonstrar de que modo as potencialidades que se manifestam no âmbito escolar podem se constituir em oportunidades para que crianças, adolescentes e jovens acessem e reconheçam a compaixão, sustentada por práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de postura reflexiva e crítica, orientada pela valorização do diálogo, do compadecimento e pelo respeito às diferenças.

2.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO POTENCIAL PARA O ENSINO DA COMPAIXÃO

O cotidiano escolar é permeado por inúmeras possibilidades interventivas, em favor da formação, que favorecem a compreensão das condições que nos afetam em diferentes etapas da vida. Comumente, vemos as crianças demonstrarem interesse particular por pequenos animais silvestres que estão sofrendo - insetos, aracnídeos, anelídeos, aves, entre outros - esses seres são motivadores de longos períodos de investigação, abstração e questionamentos por parte das crianças e, não raro, despertam grande empatia, especialmente se estes pequenos seres estão em sofrimento.

Do mesmo modo, é comum observarmos as crianças completamente compadecidas pelas dores que seus animais de estimação enfrentam ou o profundo sofrimento que expressam diante da eventual perda deste ente querido. Nussbaum enfatiza que:

A maioria dos teóricos importantes da compaixão também delimita firmemente fronteiras de espécie, focando-se apenas na dor humana. Rousseau, ao contrário de muitos outros, argumenta que Emílio julgará naturalmente que a sorte dos pequenos animais é semelhante à sua, e que aprenderá a se compadecer melhor se começar prestando atenção aos sofrimentos desses (Nussbaum, 2008, p. 356-357)⁷⁸.

Na escola, com frequência, é possível perceber a expressão e manifestação dessas emoções - compadecimento - em relação aos colegas que estão tristes, adoecidos ou que se

⁷⁸ Cf. *“La mayoría de los teóricos importantes de la compasión también delimitan firmemente fronteras de especie, centrándose únicamente en el dolor humano. Rousseau, a diferencia de muchos otros, sostiene que Emilio juzgará con naturalidad que la suerte de los pequeños animales es parecida a la suya, y que aprenderá mejor a compadecerse si comienza por prestar atención a los sufrimientos de los mismos”*.

sentem frustrados diante de alguma situação corriqueira, a exemplo de não obter um bom resultado na prova. O contrário também é observado por meio de supostas brincadeiras que resultam em dores, sofrimentos e exclusões nos colegas.

A vida escolar é permeada por possibilidades de experiências empáticas e compassivas. Ou seja, a escola é um espaço social e emocional onde as crianças e adolescentes estão constantemente convivendo, interagindo e se relacionando. Nessas interações, surgem momentos que despertam sentimentos de solidariedade, cuidado, compreensão e ajuda mútua. Neste sentido, essas situações cotidianas favorecem o aprendizado emocional, não apenas a evocação do cognitivo. Diante disso, destaca-se que a escola não é só um lugar para aprender conteúdos, mas também um campo fértil para aprender a sentir com o outro, ou seja, para exercitar empatia - compreender o outro e compadecer-se dele - agir para ajudar o outro.

As crianças que desenvolvem a capacidade de sentir piedade ou compaixão - muitas vezes, por meio de uma experiência perspectivista empática - compreendem o que sua agressão causou no outro indivíduo independente, com quem elas se importam cada vez mais. Assim, elas passam a sentir culpa pela própria agressão e uma verdadeira preocupação pelo bem-estar do outro (Nussbaum, 2015, p. 37).

Do mesmo modo que há esta particular acepção pelas crianças, a aflição ou desprazer com o sofrimento observado no outro é o componente básico para desencadear a ação, pois “na compaixão tornamos o sofrimento alheio significativo para nós (uma vez que ele perturba as condições de vida mínimas que um ser humano deve ter) e, por isso, necessariamente, iremos atuar no sentido de diminuir/extinguir o sofrimento alheio de alguma forma” (Silveira, 2022, p. 12).

Ao remeter este contexto às vivências na escola, reporto-me ao seguinte questionamento: Como a compaixão é percebida pelas crianças, adolescentes e jovens e ensinada pelos professores? Há espaço para reflexão, estudo, vivências e entendimento da importância em desenvolver a compaixão no processo formativo docente e discente?

Em alusão aos questionamentos, considero que seja importante referendar o que Nussbaum (2008, p. 349)⁷⁹ assinala: “[...] implícita na própria emoção está uma concepção de florescimento humano e quais os principais momentos em que pode encontrar a vida humana, a melhor concepção que um espectador é capaz de formar”.

⁷⁹ Cf. “[...] en la propia emoción está implícita una concepción del florecimiento humano y de cuáles son los principales trances en que se puede encontrar la vida humana, la mejor concepción que un espectador sea capaz de formar”.

Constato, portanto, que a escola configura-se como um núcleo social que opera constantemente em meio às emoções, em virtude das múltiplas funções que desempenha e imersa a um contexto cada vez mais complexo. Do mesmo modo, sofre com a instabilidade, que abarca fatores sociais, econômicos, culturais e relacionais, bem como dimensões psicológicas, políticas, emocionais e éticas, que influenciam a construção das subjetividades e o modo como os indivíduos se percebem e se relacionam no mundo contemporâneo. Freire *et al.* (2011, p. 3) destacam que “o ensino é uma actividade essencialmente relacional e as emoções permeiam as relações humanas nos diferentes ambientes sociais, incluindo naturalmente os ambientes educativos”.

Diante disso, ainda que, por vezes, a escola busque esquivar-se, mantendo-se orientada pela racionalidade centrada exclusivamente na formação intelectual - o que pode ser extremamente danoso e limitador em meio às perspectivas já mencionadas - torna-se fundamental que avance no processo da educabilidade das emoções, promovendo um ambiente pedagógico que favoreça o desenvolvimento emocional por meio de estratégias que assegurem o desenvolvimento de virtudes do que há de melhor no humano, por meio do desenvolvimento e manifestações de alegria, contentamento e compaixão. “Esta demarcação emocional possui um valor adaptativo, pois ensina à criança a importância de seus limites e a coloca a salvo de uma passividade desamparada do mundo” (Nussbaum, 2008, p. 241)⁸⁰.

Neste contexto, a educação escolar configura-se como um espaço formativo institucionalizado com potencial para, desde a infância, favorecer o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, orientada pela valorização do diálogo e pelo respeito às diferenças. Tal processo abarca as dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural e favorece o aprendizado voltado ao florescimento da compaixão, por meio do exercício empático de colocar-se no lugar do outro e de cultivar uma convivência saudável e digna, pois “é muito fácil sentir compaixão seletiva por aqueles que estão próximos de nós em termos geográficos, de classe ou de raça, e recusá-la às pessoas que se encontram distantes ou aos membros de grupos minoritários, tratando-os como meros objetos” (Nussbaum, 2015, p. 109).

Acho que é necessário adicionar uma ideia a mais se quisermos ter emoção compassiva: é o que chamo de julgamento eudaimonista, ou seja, a ideia de que a pessoa em questão é importante para quem tem a emoção. Nossas emoções partem de onde estamos, a partir da perspectiva de nossas preocupações mais significativas. Sofremos por aqueles que nos importam, não por aqueles que não nos importam. Tememos as calamidades que possam acontecer conosco ou com aqueles que nos importam e não as calamidades distantes, a menos que tenhamos conseguido

⁸⁰ Cf. “Esta demarcación emocional tiene un valor adaptativo, al enseñar al niño la importancia de sus límites y ponerlo a salvo de una pasividad desamparada frente al mundo”.

torná-las parte de nosso círculo de preocupação e interesse (Nussbaum, 2006, p. 68)⁸¹.

Neste sentido, a formação humana pode ser compreendida como um processo que integra dimensões que ultrapassam os limites geográficos da escola, do bairro, das comunidades e das identidades pátrias, para constituir-se em aspecto formativo, conferindo identidade de cidadão pertencente ao mundo. Dalbosco (2015, p. 136) confere destaque para a importância das crianças perceberem, desde a formação inicial, a “presença do diferente” e isso pode ser possibilitado, no âmbito escolar, por meio do “estudo de pelo menos uma língua estrangeira, de aspectos da história, da cultura e da religião de outras civilizações” e, a partir disso, desenvolver a percepção das crianças dos modos distintos de expressar à cultura e formas de perceber e ver as coisas. Ou seja, a criança precisa ver e apreciar que há outras formas de viver e se expressar no mundo.

Nussbaum (2015, p. 80) chama atenção para estes aspectos, enfatizando que,

[...] As escolas, as faculdades e as universidades do mundo têm uma tarefa importante e urgente: desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea (pois todas as nações modernas são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam.

Esses aspectos evocam um grande esforço para promoção, desenvolvimento e acesso a conhecimentos em todas as instituições educativas - da escola à universidade - que sejam condizentes com os fatos, situações e condição de cada país e, principalmente, de como as sociedades se organizam. “Conhecimento a respeito dos diversos subgrupos (étnicos, nacionais, religiosos, com base em gênero) que compõem o próprio país, de suas conquistas, lutas e contribuições; e um conhecimento igualmente complexo a respeito de países e tradições além das suas” (Nussbaum, 2015, p. 80-81).

Esse movimento pressupõe que, tanto na escola quanto nos espaços acadêmicos, a arte, em suas diferentes expressões como o teatro, a música, a dança e, em especial a literatura, pode configurar-se como meio para a implementação de espaços que permitam diferentes abordagens no que tange o exercício reflexivo e empático, a fim de tratar de temáticas complexas que se configuram desde âmbito local e se estendem ao cenário global.

⁸¹ Cf. “Creo que es necesario agregar una idea más si hemos de tener emoción compasiva: es lo que llamo el juicio eudaimonista, es decir, la idea de que la persona en cuestión es importante para quien tiene la emoción. Nuestras emociones parten de donde estamos, desde la perspectiva de nuestras preocupaciones más significativas. Nos afligimos por aquellos que nos importan, no por quienes no nos importan, Tememos las calamidades que puedan ocurrirnos a nosotros mismos o a aquellos que nos importa y no las calamidades distantes, a menos que hayamos logrado hacerlas parte de nuestro círculo de preocupación e interés”.

Nussbaum (2015, p. 109) ressalta que há “[...] uma grande quantidade de obras de arte que reforçam sentimentos de compaixão unilaterais”.

Na obra *Poética* de Aristóteles, há a indicação de que o teatro contém elementos representativos com potencial para evocar a catarse, ou seja, é possível, por meio do exercício de se colocar no lugar dos personagens, visitar as dores que abatem o outro, o que pode contribuir para uma espécie de “limpeza emocional”. Ao assistir a uma tragédia, por exemplo, o público é tocado e sente piedade e medo, e com isso aprende a lidar com essas emoções.

E pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativas, mas mediante atores, e que, suscitando o “terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” (Aristóteles, *Poética*, [s.d], p. 447).

Esse viés possibilita o entendimento de como a arte pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da compaixão. Quando a escola inclui teatro e literatura de modo geral nas atividades, ela possibilita às crianças e adolescentes uma experiência emocional imaginativa e segura, a partir da possibilidade de compreender a experiência do outro, colocando-se no lugar daquele que sofre. O que Aristóteles concebia como uma purificação emocional no adulto, torna-se, na escola, uma forma de ampliar o olhar moral da criança. Por meio da arte, a criança, o adolescente e o jovem podem “vestir a pele” de diferentes personagens, compreendendo as emoções e os sentimentos em razão de ocuparem, de modo figurativo, imaginativo e narrativo situações diversas, que a posteriori, as acompanham na vida escolar e em sociedade.

O estímulo para o reconhecimento do outro no lugar do outro e não de uma percepção coisificada ou distorcida da realidade aproxima as crianças e jovens das dores, alegrias e belezas que são comuns, estabelecendo pontes que aproximam diferentes modos de vida, e o reconhecimento das diversas culturas presentes no mundo. Contudo, é necessário estabelecer os tipos e formas de acesso que potencializam esta aproximação, de tal maneira que sejam possíveis caminhos profícuos. Caso contrário, Nussbaum (2015, p. 109) ressalta que “crianças que têm sua imaginação estimulada por meio da leitura de literatura racista ou da coisificação pornográfica da mulher não a estão cultivando de uma forma adequada às sociedades democráticas [...]”.

As condições analisadas indicam que estimular a compaixão para além daqueles identificados como semelhantes, ampliando horizontes e promovendo sentimentos convergentes voltados para o reconhecimento das fragilidades humanas - sem condicionar ou

estimular práticas de segregação, discriminação ou o sexismo - constitui um conjunto de contributos que favorece a educabilidade das emoções, tanto no contexto escolar quanto fora dela. Nussbaum (2015) exemplifica casos em que a identificação com iguais é extremamente pernicioso, pois há ocorrências comportamentais manifestada por homens adultos que indicam uma profunda compaixão por outros homens, no entanto, tratam as mulheres como animais ou objetos sexuais, reforçando assim estigmas sexistas.

Alguns dos limites que podem sustentar um conjunto de práticas pedagógicas alheias à compaixão diz respeito aos conhecimentos curriculares descontextualizados e distantes do aprofundamento crítico e do desenvolvimento formativo humano. A título exemplificativo, a ideia de uma unificação dos currículos, que acaba por não levar em consideração contextos sociais e culturais distintos. Nessa perspectiva, os conhecimentos são transformados em mera exposição de tarefas organizadas em listas, configurando-se em um *rol* de atividades a serem concluídas de modo descontextualizado. Dalbosco (2012, p. 133) destaca que: “[...] a repugnância está profundamente enraizada, enquanto emoção, na estrutura da vida humana, emergindo da própria tensão que a caracteriza, marcada, de um lado, por altas aspirações e, de outro, por duros limites”.

O ato educativo que se limita a transmissão de conteúdos, distancia-se de possibilidades formativas humanas balizadas pelas dimensões éticas, afetivas e sociais. Freire *et al.* (2011) chamam atenção que também faz-se necessário considerar os aspectos que dialogam na esfera ideológica e educativa dominante, visto que, podem se materializar influenciando os discursos sobre as emoções, bem como, suas formas de expressão.

Diante desse cenário, observa-se o afastamento pedagógico de práticas humanizadoras, nas quais o conhecimento é tratado como produto a ser consumido e não compreendido como experiência formativa e transformadora. Com isso, a escola perde a oportunidade de trabalhar em favor da constituição do *ethos*, afastando as crianças das possibilidades transformadoras que perpassam a constituição formativa de um sujeito capacitado para a busca pela vida boa, ou, no que Nussbaum refere como aspectos formativos essenciais e edificantes associados à condição humana.

2.3 O GOVERNO DE SI: A CONDIÇÃO EDUCATIVA LIGADA À COMPAIXÃO

A constituição formativa humana é um processo longo e contínuo. Por fim, apresento diálogos em Nussbaum e em Rousseau, nos quais busco estabelecer pontos de intersecção acerca do governo de si e a condição educativa que se comunica com a dimensão da compaixão no processo de formação humana.

Ao nascer, o bebê humano passa a se confrontar com uma série de eventos que ele não controla. A completude feliz e a percepção de que tudo gira em torno de si contrasta com a impotência, pois não consegue controlar o que lhe ocorre. “As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas; percebem apenas o prazer e a dor” (Rousseau, 2023, p. 43). Conforme o desenvolvimento infantil se processa, o bebê reconhece que não controla tudo e a todos. Sua natureza frágil evidencia-se e a condição narcisista submerge. “A educação do homem começa no nascimento; antes de falar, antes de entender ele já está instruindo-se” (Rousseau, 2023, p. 43).

Conforme a criança se desenvolve, Rousseau chama atenção para que se considerem dois eventos no processo educativo em *Emílio*, a fim de combater o sentimento narcísico. Primeiro, que ele entenda que sua independência é importante e não necessita de serviços. Segundo, que consiga demonstrar sua competência no mundo, e que poderá considerar os demais sem tanta ansiedade, pois as outras pessoas possuem projetos próprios e não estão à sua disposição (Nussbaum, 2015).

Esses dois pontos, situam que é necessário que a criança mobilize esforços para estar no mundo, contexto que envolve “aprender a perceber outro ser humano não como um objeto, mas como uma pessoa completa, não é um acontecimento automático, mas uma conquista que exige a superação de muitos obstáculos, o primeiro deles é a total incapacidade de distinguir entre o eu e o outro” (Nussbaum, 2015, p. 96).

Os desafios que fazem parte da condição do humano são evidenciados no cotidiano a partir de pequenos atos ou atitudes expressadas no desejo de comer, de dormir, de sentir emoções, de encontrar-se doente ou outra sensação que chega a um determinado ponto não controlado pelo ser humano possuidor de um corpo, e, especialmente, dotado de uma fragilidade. Portanto, parece evidente que a criança, ao compreender a falta de controle diante de algumas experiências e das suas fraquezas humanas, seja no âmbito individual e/ou no social, talvez possa conviver com certa segurança, proteção e humanização, para consigo mesma, inicialmente (Deggerone; Cenci, 2019, p. 6).

Para chegar ao governo de si, há um longo caminho a ser percorrido e, em *Emílio*, Rousseau é metódico neste detalhamento de como o educador se dispõe a conduzir a

educação de seu aluno, buscando desenvolver-lhe as virtudes necessárias para a convivência consigo mesmo e com os outros, pavimentando, assim, o caminho para o florescimento humano. Conhecer seu aluno, dar-lhe atenção e orientá-lo rumo ao governo de si são tarefas essenciais desse processo.

Emílio não gosta de barulho nem de brigas, não só entre homens⁸² mas mesmo entre animais. Nunca incitou dois cães a lutarem; nunca fez um cão perseguir um gato. Esse espírito pacífico é um efeito de sua educação, que, não tendo fomentado o amor-próprio e a alta opinião de si mesmo, desviou-o de buscar esses prazeres na dominação e na infelicidade de outrem (Rousseau, 2023, p. 277, nota do autor).

O reconhecimento, por parte do educador, sobre as formas que Emílio se expressa e as formas de percebê-lo, manifesta-se com o sofrimento quando vê outros seres vivendo ou expressando estados de dor.

Ele sofre quando vê sofrer; é um sentimento natural. O que faz um jovem empedernir-se e comprazer-se em ver atormentarem um ser sensível é um recrudescimento de vaidade que o leva a ver-se como isento de os mesmos penares graças a sua sabedoria ou a sua superioridade. Aquele que foi preservado desse modo de pensar não pode cair no vício que dele resulta. Assim, Emílio ama a paz. A imagem da felicidade deleita-o e, quando pode contribuir para produzi-la, esse é mais um meio de compartilhá-la (Rousseau, 2023, p. 277-278).

Rousseau examina minuciosamente como Emílio se comporta, como se sente diante do sofrimento dos outros seres - humanos e não humanos - e de modo elevado, seu aluno expressa a felicidade ao contribuir para a felicidade dos outros. Nussbaum (2015, p. 57) enfatiza que o objetivo de Rousseau em *Emílio* é “[...] tornar o jovem autônomo, capaz de pensar de maneira independente e de resolver problemas práticos sozinho, sem depender da autoridade”. A égide Rousseauiana com este enfoque busca demonstrar como é possível tornar uma criança um cidadão capaz de se expressar de modo igualitário com os demais, sem

⁸² Mas, se o provocarem para brigar, como se comportará? Respondo que nunca haverá briga, que ele nunca se prestará a que haja. Mas afinal, continuarão a perguntar, quem está a salvo de uma bofetada ou de um desmentido da parte de um bruto, de um bêbado ou de um valentão maldoso que para ter o prazer de matar um homem começa por desonrá-lo? Isso é outra coisa; a honra e a vida dos cidadãos não podem estar à mercê de um bruto, de um bêbado ou de um valentão maldoso; e é tão impossível nos preservarmos de um acidente desses quanto da queda de uma telha. Uma bofetada e um desmentido recebidos e suportados têm efeitos civis que nenhuma sabedoria pode prevenir e dos quais nenhum tribunal pode vingar o ofendido. Portanto, nesse caso a insuficiência das leis devolve-lhe sua independência; é então o único magistrado, o único juiz entre o ofensor e ele; é o único intérprete e ministro da lei natural; deve a si mesmo justiça e é o único que pode obtê-la, e não há na Terra um governo bastante insensato para puni-lo por havê-la obtido em tal caso. Não estou dizendo que deva ir lutar; é um disparate; estou dizendo que deve justiça a si mesmo e que é o único dispensador dela. Sem tantos editais inúteis contra os duelos, se eu fosse soberano respondo que nunca seriam dados em meus Estados bofetadas nem desmentidos, e isso por um meio muito simples nos quais os tribunais não interfeririam. Seja como for, em tal caso Emílio sabe a justiça que deve a si mesmo e o exemplo que deve à segurança das pessoas honradas. Não depende do homem mais firme impedir que o insulte, mas dele depende impedir que se gabem durante muito tempo de havê-lo insultado.

jamais tornar os demais seus servos. “Consequentemente, grande parte da educação de Emílio é prática, e ele aprende fazendo” (Nussbaum, 2015, p. 57).

Como destaque sobre a temática, Nussbaum (2015, p. 58) também discorre que “[...] o elemento socrático também tem um papel de destaque, visto que nada é dito a Emílio por conta da autoridade do professor, mas ele tem de destrinchar as coisas sozinho, enquanto o professor apenas verifica e questiona”. Deste modo, Rousseau prescreve o que espera, a partir da educação que Emílio recebe.

Não supus que ao ver infelizes Emílio sentiria por eles apenas essa piedade estéril e cruel que se contenta com lamentar os males que pode curar. Sua beneficência ativa dá-lhe cedo luzes que com um coração mais duro não teria adquirido ou só iria adquirir muito mais tarde. Se vê a discórdia reinar entre seus colegas, procura reconciliá-los; se vê pessoas aflitas, informa-se sobre o motivo de seu sofrimento; se vê dois homens odiarem-se, quer saber a causa de sua inimizade; se vê um oprimido gemer sob as vexações do poderoso e do rico, averigua quais manobras encobrem essas vexações; e, no interesse que toma por todos os miseráveis, os meios para pôr fim a seus males nunca lhe são indiferentes (Rousseau, 2023, p. 278).

O bom coração, o desejo sincero de ajudar os que sofrem, bem como a conduta de Emílio em busca da paz em meio as discórdias e na promoção do bem-estar e da felicidade de todos, configuram características que foram examinadas e estimuladas pelo educador. Tais preceitos favorecem a manifestação da compaixão e o afastamento de inclinações narcisistas e a compreensão de que Emílio expressa a clara percepção de sua igualdade com os demais seres humanos. Nussbaum reforça que:

Embora a compaixão tenha o potencial de nos relacionar com um grupo mais amplo de seres humanos, isso não acontecerá sem uma conquista moral que seja pelo menos contemporânea a ela, na qual nos preocupar com a pessoa ou com as pessoas que sofrem é considerado entre nossas metas e fins significativos, como parte do nosso círculo de interesse (Nussbaum, 2006, p. 68)⁸³.

As demonstrações em torno deste fenômeno - sentimento de compaixão, apresentam maior propensão de serem demonstradas no círculo de pessoas/seres mais próximos - no entanto, também têm sido evidenciadas a partir da conexão de pessoas com histórias de sofrimento vivenciadas por estranhos. Esta aproximação pode suscitar preocupações intensas e vívidas, despertando não apenas emoções, mas também a predisposição para agir e ajudar os outros (Nussbaum, 2006). Contudo, tal prerrogativa pode se apresentar instável, em especial

⁸³ Cf. “*Aunque la compasión tiene el potencial de relacionarnos con un grupo más numeroso de seres humanos, no lo hará sin un logro moral que es al menos contemporáneo a ella, en el que preocuparnos por la persona o por las personas que sufren se cuenta entre nuestras metas y fines significativos, como parte de nuestro círculo de interés*”.

se o evento ao qual a pessoa foi exposta ocorreu distante e, naquele momento, ela se percebeu acometida por um sofrimento, mesmo que insignificante, ou seja, “perderão completamente a emoção se forem distraídas por uma dor em seu dedo mínimo” (Nussbaum, 2006, p. 68)⁸⁴.

É importante notar que, mesmo que a pessoa sinta compaixão sensibilizada por determinadas situações de sofrimento dos outros (pessoas ou outros seres), isso não quer dizer que todos os eventos terão o mesmo impacto sobre todas as pessoas, pois “[...] pode desorientar ao não captar a gravidade do problema, seja por uma má informação sobre o que aconteceu, ou por uma confusão a respeito da gravidade do acontecimento negativo” (Nussbaum, 2006, p. 69)⁸⁵.

Finalmente, a compaixão pode seguir por um caminho ruim, ao incluir muito poucos seres humanos (e, por sinal, outras criaturas) no círculo da preocupação. Na maioria das sociedades, existem sérios desacordos a respeito de quais instâncias de compaixão são razoáveis ou apropriadas. Quão doloroso é o desemprego? Até onde alguém deve se preocupar com o bem-estar das pessoas que vivem em outros países? (Nussbaum, 2006, p. 69)⁸⁶.

As dimensões apontadas por Nussbaum evidenciam a suscetibilidade humana a diferentes movimentos internos relacionados à compaixão, revelando que o campo restrito de pertencimento de uma pessoa pode refletir diretamente a forma como ela expressa suas preocupações em relação ao sofrimento de outros, sobretudo aqueles que sofrem distante dela. Do mesmo modo, eventos externos vinculados ao contexto social exercem impacto significativo, ao conferir concretude e tornar intensa a existência do desejo de ajudar o outro que se encontra em sofrimento.

Por fim, é importante destacar que:

Tal formação precisa construir uma nova postura dos educadores adultos em relação às crianças, levando-se em consideração a invenção moderna da infância e a revolução na maneira de pensar que ela provocou, sobretudo, a partir do Emílio de Rousseau. Tal revolução abriu a possibilidade de tratar a criança como criança e de concebê-la em sua fase inicial de desenvolvimento como um ser mais sensitivo-afetivo do que intelectual-razional (Dalbosco, 2015, p. 135).

As crianças necessitam de tratamento que as coloque como protagonistas no mundo com o direito de serem crianças, de vivenciarem os afetos e de terem sua formação humana

⁸⁴ Cf. “Perderán por completo la emoción si se ven distraídas por un dolor en su meñique”.

⁸⁵ Cf. “[...] puede desorientar al no captar la gravedad del problema, ya sea por una mala información de lo sucedido, o por una confusión respecto de la gravedad del acontecimiento negativo”.

⁸⁶ Cf. “Finalmente, la compasión puede ir por mal camino, al incluir a muy pocos seres humanos (y, por cierto, a otras criaturas) en el círculo de la preocupación. En la mayoría de las sociedades, existen serios desacuerdos respecto de qué instancias de compasión son razonables y apropiadas. ¿Qué tan penoso es el desempleo? ¿Hasta dónde debe uno preocuparse por el bienestar de las personas que viven en otros países?”

integral reconhecida e promovida pela escola e pelos docentes. Despertar tanto na criança quanto no adolescente, a percepção sobre o outro que sofre e, ao mesmo tempo, o impulso ou desejo de “suavizar o sofrimento com a efetivação do cuidado “[...] em relação ao ser fragilizado, mas a todo e qualquer “ato” que consegue expressar um olhar de pré-ocupação ao outro indefeso” (Deggerone, 2025, p. 128-129). Uma formação que faça florescer a dimensão humana que integra tanto a vida escolar quanto familiar e social e que dialoga profundamente com a educabilidade das emoções, em especial a ligada à compaixão, é o caminho.

3 COMPAIXÃO E NOJO: DO ÂMBITO PRIVADO AO CONTEXTO SOCIAL

Seja, pois, a compaixão um certo pesar diante do surgimento de um mal destrutivo e doloroso em alguém que não o merece, e que também se poderia esperar que viesse a ser sofrido por nós mesmos ou por algum de nossos próximos, especialmente quando tal mal se apresenta como iminente; pois é evidente que aquele que está prestes a sentir compaixão necessariamente se encontra na condição de acreditar que ele próprio ou algum de seus próximos sofrerá um mal — um mal semelhante, igual ou muito próximo⁸⁷ (Aristóteles, *Retórica*, 1994, p. 353).

Neste capítulo, busco desdobrar os argumentos traçados até aqui em um contexto que perpassa a compaixão e o nojo, vinculando-os às expressões dessas emoções desde o âmbito escolar e privativo até o social. Com este enfoque, pretendo estabelecer correlações entre as emoções abordadas neste estudo para a constituição do *ethos* a partir da perspectiva nussbauniana.

Historicamente, as disputas e relações de dominação têm permeado a constituição da espécie humana. Por conseguinte, o nojo foi progressivamente amplificado e usado como arma no campo discursivo para motivar o ódio, a exclusão e fomentar a perseguição de determinados grupos sociais vistos como diferentes. Para Dalbosco (2012, p. 128), “um dos problemas que está relacionado com o tema da diferença é o risco de que as diferenças entre seres humanos sejam transformadas em fonte de dominação odienta”.

Os reflexos materializados ao longo do tempo ganham contrastes consumados pela divisão de grupos e sociedades, frequentemente categorizados em puros e impuros, merecedores ou não de compaixão. Evocado pelo nojo projetivo, esse processo se naturaliza no cotidiano, sustentado por modelos sociais coletivamente validados, que acabam por promover a exclusão, a marginalização e a desumanização do outro.

As evidências desse cenário são marcadas no cotidiano por discursos que enaltecem as vantagens econômicas de uns sobre os outros, especialmente orientadas pela política econômica predatória adotada pelo neoliberalismo. Como agravante, os lentos avanços na efetivação e implementação das políticas públicas e as fragilidades expressas no âmbito das suas execuções, marcam o descompasso de um universo que aprofunda abismos sociais excludentes. Do mesmo modo, as distorções, que de forma velada ajudam a ampliar a distância entre as pessoas e o consequente solapar das escolas públicas, cotidianamente

⁸⁷ Cf. “Sea, pues, la compasión un cierto pesar por la aparición de un mal destructivo y penoso en quien no lo merece, que también cabría esperar que lo padeciera uno mismo o alguno de nuestros allegados, y ello además cuando se muestra próximo; porque es claro que el que está a punto de sentir compasión necesariamente ha de estar en la situación de creer que él mismo o alguno de sus allegados van a sufrir un mal y un mal [...], o semejante, o muy parecido”.

invadidas por ideias de mercado ancoradas no lucro e produtividade, também denunciam o tom deste cenário. Na gênese, as implicações advindas do nojo projetivo, associado à vergonha primitiva orientada de modo distorcido, estendem-se para o campo social, servindo de sustentáculo para exclusão e marginalização do outro, conforme já explicitado no primeiro capítulo.

Nussbaum (2015), ao argumentar e contextualizar sobre as influências que escola, família e cultura exercem sobre as crianças, motiva uma importante reflexão, indagando: [...] “o que as escolas podem e devem fazer para criar cidadãos em e para uma democracia saudável [...]”? E como contraponto, ressalta:

- Desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daqueles cuja sociedade tendem a retratar como inferiores e como “meros objetos”.
- Ensinar posturas com relação à fragilidade e à impotência humanas que sugiram que a fragilidade não é algo vergonhoso e que precisar dos outros não significa ser fraco; ensinar as crianças a não ter vergonha da carência e da incompletude, mas que as percebam como oportunidades de cooperação e de reciprocidade.
- Desenvolver a capacidade de se preocupar genuinamente com os outros, tanto com os que estão próximos como com os que estão distantes.
- Combater a tendência de evitar os diversos tipos de minoria, manifestando asco e considerando-os “inferiores” e “contaminantes”.
- Ensinar coisas reais e verdadeiras a respeito de outros grupos (minorias raciais, religiosas e sexuais; pessoas portadoras de deficiência), de modo a conter os estereótipos e o nojo que muitas vezes os acompanha.
- Promover o sentimento de responsabilidade, tratando cada criança como um agente responsável.
- Promover ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem que ele exige para manifestar uma opinião discordante (Nussbaum, 2015, p. 45-46).

A autora toca em pontos sensíveis que orbitam em torno da *práxis* pedagógica e, ao mesmo tempo, situa e organiza o olhar, colocando holofotes sobre as questões que envolvem o fazer pedagógico que inclui as emoções, que ensina a ética, o respeito, o olhar o outro na perspectiva do outro, de modo compassivo e não de um lugar de autocentramento que vincula à vergonha originária ou ao nojo projetivo. Esta abordagem sustenta que as crianças podem ser ensinadas, de maneira prática e lúdica, por meio do reconhecimento do outro como igual e que ao violar ou provocar dores nos colegas, por exemplo, distancia-as de relacionamentos saudáveis e, conseqüentemente, de uma vida significativa e feliz.

A educabilidade das emoções se vincula ao conceito de autorreflexão, a qual “refere-se às reações emocionais do indivíduo perante suas próprias emoções” (Cenci, *et al.*, 2020, p. 539). Em Nussbaum, Cenci *et al.* (2020) aludem que a “metaemoção é a autorreflexão que toma as emoções como objeto, ou seja, a emoção acerca de uma emoção

experimentada pelo sujeito que examina a si mesmo” (Cenci, *et al.*, 2020, p. 539) . Esse exercício examinatório se associa ao desenvolvimento da linguagem e a ela vincula-se “o vocabulário das emoções”. E, por meio da linguagem, é possível acessar a compreensão das emoções, promover o desenvolvimento e, até mesmo, modificá-las (Cenci *et al.*, 2020).

Nesse sentido, uma educação que se ocupe com as emoções não deveria ater-se a uma ou outra emoção isoladamente, mas estar direcionada ao desenvolvimento da autorreflexão sobre as emoções, ou seja, à esfera da metaemoção ou emoção de segunda ordem. Este tipo de autorreflexão acerca das próprias emoções é muito importante também para um estabelecimento sadio de relações sociais (Cenci *et al.*, 2020, p. 539).

A educabilidade das emoções pode ser estruturada como um movimento perene no âmbito sociopolítico e cultural. A criticidade autorreflexiva precisa se apresentar como uma base latente e orgânica, no sentido de servir de elemento estruturante para combater o consecutivo ciclo de concepções no âmbito formativo e as estruturas viciadas e excludentes que colocam a marginalização de grupos ou de pessoas como o centro normativo de seu próprio funcionamento.

3.1 COMPAIXÃO E NOJO COMO MEDIADORES DA CONSTITUIÇÃO FORMATIVA

Somos impelidos a nos aproximar do outro a partir das dores que imaginamos que esse outro sente. Não se trata de viver a dor do outro, mas compadecer-se a partir de um lugar que ecoa em nós, por meio da imaginação empática. Consiste em um mecanismo psicológico que nos possibilita fazer este movimento, pois imaginamos que nós poderíamos estar no lugar daquele que sofre. A compaixão envolve uma emoção que nos predispõe a ação. Leva-nos a avaliar e ajudar o outro em sofrimento (Blasco, 2014). Desse modo, “a imaginação é uma ponte que permite ao outro se tornar objeto da nossa compaixão” (Nussbaum, 2008, p. 90)⁸⁸.

O nojo, em oposição a compaixão, pode ser um limitador para que o indivíduo manifeste atitudes compassivas, pois “[...] é provável que o nojo apresente uma ameaça especial a essa emoção ou, ao menos, àquela forma de compaixão que se estende a todos os seres humanos de uma maneira geral, sem hierarquias nem discriminações” (Nussbaum, 2008, p. 257)⁸⁹.

⁸⁸ Cf. “La imaginación es un puente que permite al otro convertirse en objeto de nuestra compasión”.

⁸⁹ Cf. “Es probable entonces que el asco plantee una amenaza especial a esta emoción o, cuando menos, a aquella forma de compasión que se extiende hacia todos los seres humanos de una manera general, sin jerarquías ni discriminaciones”.

Mesmo que o processo formativo possa ser eficiente e envolver a educabilidade das emoções desde a infância, conforme o amadurecimento biológico se processa e a aurora do mundo adulto se aproxima, os jovens sofrem fortes influências da cultura e do grupo ao qual pertencem. Nussbaum destaca que, nesta exposição, pode se manifestar a ideia de “um adulto perfeito (o homem perfeito, a mulher perfeita), com grande impacto no processo de desenvolvimento, já que a consideração pelos outros luta contra a insegurança e a vergonha narcisistas” (Nussbaum, 2015, p. 39).

Se a concepção de “homem de verdade” estiver enraizada no grupo e consistir como aquele que não apresenta fraquezas, necessidades e expressa completo controle em relação a tudo o que necessita na vida, este aprendizado acabará por alimentar o narcisismo infantil, inibindo a expansão da compaixão, especialmente em relação às mulheres e pessoas percebidas como frágeis ou subordinadas (Nussbaum, 2015).

Esse contexto remete ao âmbito da representação da masculinidade nas diferentes culturas fortemente vinculada ao controle e, em especial, na cultura americana, a manifestação desta representação se dá por meio dos *caubóis* solitários que fazem questão de demonstrar autossuficiência e supremacia (Nussbaum, 2015).

Esse ideal de homem perfeito, o qual, necessariamente, implica na busca pretensa ao controle do mundo, é confrontado diariamente com situações sobre as quais não detém nenhum controle. Os eventos que lhe ocorrem como fome, cansaço, doenças, medos, fazem submergir uma avalanche de vergonha que lhe atravessa. E ao sustentar o que os demais indivíduos do grupo esperam dele - um homem de verdade - percebe que não é capaz de controlar seu mundo, tampouco seu próprio corpo, instância em que se manifesta a vergonha, expondo sua fragilidade e impotência (Nussbaum 2015).

A aspiração ao controle de tudo desmorona diante da vida, e pessoas criadas sob a premissa do controle total sentem-se muito mais envergonhadas. Essa percepção se acentua e percorre a contramão da concepção de interdependência (Nussbaum 2015). Contexto sobre o qual a autora refere ser necessário conduzir do seguinte modo:

[...] Que as crianças não aspirem ao controle nem à invulnerabilidade, situando suas perspectivas e possibilidades acima da sina comum da vida humana mas que, em vez disso, aprendam a reconhecer nitidamente os modos pelos quais as fraquezas humanas são experimentadas num amplo conjunto de circunstâncias sociais, compreendendo como diferentes tipos de organizações sociais e políticas afetam as vulnerabilidades compartilhadas por todos os seres humanos (Nusbaum, 2015, p. 40).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que as crianças reconheçam a finitude e a

transitoriedade dos fenômenos que permeiam seu cotidiano, por meio das experiências vivenciadas nos contextos familiar, escolar e social. Que compreendam por meio das pequenas tarefas e afazeres, das brincadeiras e dos jogos que iniciam e cessam, assim como, daquelas que necessitam de atenção e cuidados em relação aos seus corpos e às condições a que estão expostas. Conforme pontua Rousseau, “e com todo o saber verdadeiro que pode ser adquirido nos colégios ele adquirirá ademais uma ciência ainda mais importante, que é a aplicação dessa bagagem aos usos da vida” (Rousseau, 2023, p. 279).

De igual modo, que sejam capazes de diferenciar as emoções que se manifestam de formas diversas e distintas no contexto das relações com os demais, seja por meio da alegria, raiva, tristeza, nojo, vergonha, compaixão, dentre outros.

[...] Reconhecer nitidamente os modos pelos quais as fraquezas humanas são experimentadas num amplo conjunto de circunstâncias sociais, compreendendo como diferentes tipos de organizações sociais e políticas afetam as vulnerabilidades compartilhadas por todos os seres humanos (Nussbaum, 2015, p. 40).

A educabilidade das emoções, especialmente aquela relacionada à compaixão e ao nojo, pode ser abordada com às crianças e adolescentes de maneira sistêmica, associada à compreensão da impermanência da vida com orientações voltadas ao reconhecimento da vulnerabilidade, conforme indica Nussbaum. Abordagem que requer o engajamento efetivo da escola, das famílias e da comunidade. Essa perspectiva se constitui como um fundamento essencial para a superação de uma educação que ainda se apoia na fragmentação do conhecimento. Dalbosco (2015, p. 135) indaga “[...] como se pode tornar cosmopolita, cidadão do mundo, sem romper com a visão provinciana e preconceituosa?”. Ao que ele mesmo responde: é “indispensável, portanto, num mundo cada vez mais interconectado, que exige soluções intercontinentais para os problemas enfrentados, que se ofereça às novas gerações uma formação cosmopolita”.

Um esforço empregado em favor da formação humana, que esteja primordialmente pautado na educabilidade das emoções. Diante disso, compreender como as emoções operam, tanto no campo individual quanto no social, é uma das premissas para a consolidação da formação do *ethos*, conforme sinaliza Nussbaum.

Na sequência, examino a compaixão tendo como premissa a sua expressão no âmbito constitutivo dos sujeitos e de suas formas de manifestação no contexto social. Consideram-se práticas, discursos e estruturas sociais e econômicas que elevam determinadas sociedades ou grupos sociais em detrimento de outros, contribuindo para a manutenção de relações de poder

e de supremacia entre nações.

3.2 A COMPAIXÃO E SUA EXPRESSÃO NA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO

A condição social humana, associada a vulnerabilidade individual implícita na constituição das “paisagens emocionais”, conferem características próprias e distintas, constituídas por crenças originadas no âmbito social. Diante disso, a expressão da compaixão pelos que sofrem exige o movimento interno empático de colocar-se no lugar daqueles que sofrem. Este movimento pressupõe sensibilidade que ressoa com as necessidades dos outros, mas que precisa ser exercitado, pois em algum momento da vida todos teremos que lidar com a condição de ficarmos incapacitados.

Prerrogativa que Nussbaum (2025, p. 29) referencia ao afirmar que “toda sociedade traz em si pessoas que estão preparadas para conviver com os outros em termos de respeito mútuo e de reciprocidade e pessoas que buscam o conforto da dominação. Precisamos compreender como produzir mais cidadãos do primeiro tipo e menos do segundo”. Contexto examinado por Nussbaum e colocando em evidência especialmente aos limites que falsamente podem ser depositados em sociedades que sob qualquer pretexto se denominam superiores, “puras” mas, que “[...] só servem para alimentar a agressão contra os estrangeiros e a cegueira com relação à agressão contra os nacionais” (Nussbaum, 2015, p. 29).

A título exemplificativo, Nussbaum (2015) recorre a Mahatma Gandhi, o qual empreendeu uma luta política histórica pela independência da Índia, mas fez da liberdade e da igualdade requisitos primeiros a serem evocados no campo individual. Movimento este que pode ser traduzido da seguinte forma: “[...] uma luta interna de cada um, tal como a compaixão e o respeito lutam contra o medo, a ganância e a agressividade narcisista” (Nussbaum, 2015, p. 29).

Mas, esta luta interna, conforme demonstrou Gandhi, precisa tocar de algum modo os governantes, pois inegavelmente, os conflitos da atualidade entre as civilizações se evidenciam e tomam o cotidiano ganhando magnitudes que beiram a loucura, evidenciando a capacidade da barbárie humana quando eivadas por narrativas que geram medo, tormento, angústia e ansiedade. Tais prerrogativas são fartamente justificadas - em nome de Deus, da justiça econômica, da necessidade de sustentar os modelos de crescimento econômico hegemônicos já estabelecidos. Com imensa vazão, externalizam características narcisistas e nojo projetivo sob a égide da conquista da supremacia. Desse modo, pela cooptação, ganham seguidores e permanecem sustentados no poder por narrativas distanciadas do reconhecimento

de tudo o que nos aproxima enquanto pertencentes à espécie humana, que coabita um espaço comum.

Os que sempre tratam apenas de seus próprios assuntos apaixonam-se demais para avaliar sensatamente as coisas. Relacionando tudo somente consigo mesmos e pautando unicamente por seus interesses as ideias do bem e do mal, enchem a mente de mil preconceitos ridículos, e em tudo o que prejudicar, até mesmo seu menor proveito veem, imediatamente a conturbação de todo o Universo (Rousseau, 2023, p. 279).

Confrontados pelos abismos e atrocidades construídas, líderes sustentam suas posições de soberania sobre os povos ou grupos de pessoas que consideram indignos ou inferiores com ideias persuasivas e propagandas, no mínimo, duvidosas que se espalham de modo eloquente. Esses embates são catalisadores e mobilizadores de espaços de lutas pela inclusão e pela igualdade, fomentando debates sobre imigração, minorias religiosas, raciais e étnicas, igualdade de gênero, orientação sexual e ações afirmativas (Nussbaum, 2015).

Em todas as sociedades, esses debates causam ansiedade e agressividade; em todas, também, existem forças que defendem a compaixão e o respeito. Embora estruturas sociais e políticas específicas tenham uma grande influência no resultado dessas lutas, seria bom que pelo menos tentássemos trabalhar uma narrativa da infância do ser humano que fosse amplamente compartilhada, a fim de situar dentro dela problemas e recursos que as instituições e as normas sociais podem desenvolver mais ou inibir (Nussbaum, 2015, p. 30).

Essa condição requer o constante exercício examinatório das bases que impelem o indivíduo a imaginar como seria viver a vida do outro. As dores que sentiria se estivesse vivendo a situação desfavorável desencadeada por infortúnios, fenômenos ambientais ou simplesmente por ter nascido em um país diferente do seu, por professar uma fé singular ou por apresentar características físicas, de gênero e de orientação sexual diferentes dos “modelos” socialmente impostos. Para Dalbosco (2015, p. 134), “é a compreensão de que cada coisa pode ser vista a partir de diferentes pontos de vista que permite romper com o dogmatismo. Daí a importância do contato do educando com o estudo de culturas e formas de vida diferentes e estranhas à sua própria cultura”. Do mesmo modo, requer o reconhecimento das forças que atuam contrariamente ao respeito e à convivência pacífica e recíproca entre os indivíduos e as nações.

Nussbaum (2008) situa que a educação das emoções não significa o pretensão desenvolvimento de emoções pacíficas, mas suscitar o exercício autorreflexivo, especialmente, diante das emoções com conotação negativa. Esse exercício requer uma

dinâmica em que os pontos de vista do indivíduo possam ser confrontados com a perspectiva apresentada pelo outro - requer intencionalidade. Ademais, a autorreflexão examina as condutas e pensamentos. Esse movimento suscita, pois, autonomia em relação às ações do indivíduo, caso contrário, não há governabilidade sobre as ações, tampouco controle sobre as emoções que podem operar como forças cegas. “Estabelecer que as emoções têm um alto conteúdo cognitivo intencional ajuda a dissipar uma objeção a elas enquanto elementos de libertação; concretamente, a objeção de que as emoções são forças cegas que carecem de todo discernimento e inteligência” (Nussbaum, 2008, p. 32)⁹⁰.

Nussbaum (2015) explicita que, embora o exercício de ver o mundo na perspectiva do outro humano, denominado de “raciocínio posicional”, seja desnecessário e até insuficiente para a compaixão, torna-se útil para a formação de sentimentos compassivos, os quais auxiliam na predisposição de ajudar os outros. Sobre a temática, Nussbaum recorre ao trabalho de pesquisa experimental elaborado por C. Daniel Batson⁹¹, que demonstrou que para pessoas expostas à relatos comoventes envolvendo o sofrimento de alguém e, portanto, adotando-se o ponto de vista desse alguém, a ocorrência da compaixão ficou evidente e passou a ser detectada nos ouvintes.

Rousseau já havia postulado a constatação explicitada no experimento de Batson ao contextualizar a educação de Emílio, especialmente quando questiona-se sobre os comportamentos da nobreza: “por que os reis são impiedosos com os súditos? Por que os ricos são tão duros com os pobres? Por que a nobreza sente um desprezo tão grande pelo povo?” (Rousseau, 2023, p. 243). Como resposta, explicita que isso ocorre porque eles nunca se sentem humanos; não há temor em tornarem-se pobres e porque um nobre jamais será um plebeu.

Nussbaum, ao examinar os questionamentos, enfatiza que, “tanto Rousseau quanto Aristóteles insistem, portanto, que para que exista compaixão as pessoas devem reconhecer que suas possibilidades e vulnerabilidades são parecidas com as de quem sofre” (Nussbaum 2008, p. 355)⁹². E diante disso, em *Emílio*, Rousseau conclama:

[...] Não habituais vosso aluno a olhar do alto de sua glória os sofrimentos dos desafortunados, os trabalhos dos miseráveis; e não espereis ensiná-lo a lamentá-los se os considera como sendo-lhes alheios. Fazei-o compreender bem que a sorte

⁹⁰ Cf. “Establecer que las emociones tienen un alto contenido cognitivo intencional ayuda a disipar una objeción a las mismas en tanto elementos de la deliberación; concretamente, la objeción de que las emociones son fuerzas ciegas que carecen de todo discernimiento e inteligencia”.

⁹¹ Nota da autora: (CF). C. Daniel Batson, *The Altruism Question*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.

⁹² Cf. “Tanto Rousseau como Aristóteles insisten, pues, en que para que exista compasión las personas deben reconocer que sus posibilidades y vulnerabilidades son parecidas a las de quien sufre”.

desses infelizes pode ser a sua, que todos os males destes estão sob os pés dele, que mil acontecimentos imprevistos e inevitáveis podem afundá-lo também de um momento para outro. Ensinaí-o a não contar nem com o berço nem com a saúde nem com as riquezas; mostrai-lhe todas as vicissitudes da fortuna; buscai-lhe os exemplos - sempre demasiado frequentes - de pessoas que de uma condição mais elevada que a sua caíram abaixo da condição desses infelizes; seja ou não por culpa deles [...] (Rousseau, 2023, p. 243-244).

Ao exortar o aluno a não se sentir invulnerável, Rousseau, aponta para a necessidade de algum tipo de identificação para com aqueles que sofrem e situa que a própria condição da vida é permeada por eventos que se manifestam inesperadamente, os quais por extensão, condicionam as mudanças e possibilitam as transformações.

As observações de Rousseau e de Aristóteles parecem consistir em que a dor do outro será um objeto do meu próprio interesse, uma parte da minha noção do que constitui meu próprio bem-estar, somente se eu reconhecer algum tipo de comunidade entre eu mesmo e esse outro, compreendendo assim o que significaria para mim encontrar esse sofrimento. Sem esse sentido de comunidade, sustentam Aristóteles e Rousseau, reagirei com uma indiferença sublime ou com uma mera curiosidade intelectual, como se fosse um visitante insensível de outro mundo; e não me preocuparei com o que eu mesmo faço para aliviar ou acentuar essa dor (Nussbaum, 2008, p. 357)⁹³.

O ser insensível precisa dar lugar ao profundo sentimento de identificação e ao desejo de redimir a dor do outro. Dar espaço para o exercício compassivo por meio do movimento de colocar-se à disposição para ajudar o sujeito que sofre é fundamental. Assim sendo, Rousseau assinala que:

Não é possível que, interessando-se tanto por seus semelhantes, ele não aprenda cedo a pesar e avaliar-lhes as ações, os gostos, os prazeres e a atribuir em geral um valor mais justo ao que pode contribuir ou ser nefasto para a felicidade dos homens do que aqueles que, não se interessando por ninguém, nunca fazer algo por outrem (Rousseau, 2023, p. 279).

As artes e a literatura são bons exemplos de como esta abordagem pode ser explorada, especialmente nas escolas, por meio do cultivo da imaginação empática, dos jogos e das brincadeiras. Do mesmo modo, esse exercício no âmbito familiar e no contexto social podem contribuir para a promoção e o desenvolvimento da compaixão por meio da convivência e da interação. “Quanto mais penso, mais acredito que, colocando assim a beneficência em ação e

⁹³ Cf. “*Las observaciones de Rousseau y de Aristóteles parecen consistir en que el dolor de otro será un objeto de mi propio interés, una parte de mi noción de lo que constituye mi propio bienestar, sólo si reconozco algún tipo de comunidad entre yo mismo y ese otro, comprendiendo así lo que significaría para mí toparme con ese sufrimiento. Sin este sentido de comunidad, sostienen Aristóteles y Rousseau, reaccionaré con una indiferencia sublime o con una mera curiosidad intelectual, como si fuera un visitante insensible de otro mundo; y no me preocuparé de qué es lo que yo mismo hago para paliar o agudizar ese dolor*”.

extraindo de nossos bons ou maus resultados reflexões sobre suas coisas, há poucos conhecimentos úteis que não possamos cultivar no espírito de um jovem” (Rousseau, 2023, p. 279). Morigi (2020, p. 82) corrobora com o seguinte enfoque:

Ao exercitar e refinar (educar) o sentimento de compaixão, o sujeito distancia-se de um sentimento áspero e arrogante que pode fazer com que se perca no trato com os demais. Tal experiência permite compreender a extensão da própria geografia emocional, não destruindo a capacidade de sentir, visto que, ao contrário, ele pode desenvolver uma personalidade com uma condição aberta e permeável (Morigi, 2020, p. 82).

Como contraponto, o cultivo da compaixão “[...] não é, por si só, suficiente para superar as forças da escravização e da subordinação, uma vez que a própria compaixão pode se tornar uma aliada do nojo e da vergonha, fortalecendo a solidariedade entre as elites e distanciando-as ainda mais dos subordinados” (Nussbaum, 2015, p. 39).

Um impedimento, argumenta Rousseau, deriva das distinções sociais de *classe* e de *status* (e poderíamos, sem dificuldades, acrescentar as disparidades relacionadas à religião, à raça, à etnia e ao gênero). Tais diferenças dificultam a compaixão quando assumem uma forma social marcada, pois tornam mais difícil que as pessoas reconheçam suas próprias possibilidades no sofrimento de outras. Essa dificuldade estará presente em todos os sistemas sociais que categorizam os indivíduos e os colocam separados uns dos outros; mas, como sustenta Rousseau, será especialmente incisiva nas situações de hierarquia, em que um grupo privilegiado define suas perspectivas como extremamente superiores àquelas que os grupos inferiores podem deter e, inclusive, chega ao extremo de se pensar como invulnerável (Nussbaum, 2008, p. 382, grifo nosso)⁹⁴.

Socialmente, constatações são facilmente identificadas, e entre as crianças e adolescentes essa condição é facilmente reproduzida e, especialmente observada no âmbito escolar, seja nas falas que carregam exposição de diminuição do outro ou o desrespeito com aquele que se manifesta em desacordo com os denominados “padrões socialmente impostos”. “Superar nossos estereótipos culturais e religiosos talvez seja o maior obstáculo a ser enfrentado para assegurar a formação da cidadania universal” (Dalbosco, 2015, p. 135).

Em última análise, precisamos fazer o que Gandhi fez e examinar profundamente o aspecto psicológico do indivíduo, perguntando o que podemos fazer para ajudar a

⁹⁴ Cf. “Un impedimento, argumenta Rousseau, deriva de las distinciones sociales de clase rango (y podríamos sin dificultades añadir las disparidades relacionadas con la religión, la raza, la etnia y el género). Tales diferencias obstaculizan la compasión cuando se les da una forma social neta, puesto que dificultan el que las personas vean sus propias posibilidades en el sufrimiento de otras personas. Esta dificultad estará presente en todos los sistemas sociales que categoricen a los individuos y los coloquen unos aparte de otros; pero, como sostiene Rousseau, será especialmente tajante en las situaciones de jerarquía, donde un grupo privilegiado define sus perspectivas como extremadamente superiores a aquellas que pueden detentar los grupos inferiores e, incluso, llega al extremo de pensarse a sí mismo como invulnerable”.

compaixão e a empatia a derrotar o medo e o ódio. Entretanto, as situações também são importantes, e não há dúvida de que pessoas imperfeitas agem muito pior quando colocadas em determinados tipos de estrutura (Nussbaum, 2015, p. 43).

O excerto apresentado por Nussbaum, refletindo em Gandhi, sinaliza para a importância de buscar constantemente espaço para ensinar em favor da perspectiva da compaixão e da empatia às crianças e a assumir na escola espaços saudáveis para o convívio, a socialização e o entendimento das emoções.

Neitzel e Santos (2015, p. 33) afirmam que

A emoção tem fundamental participação na constituição das relações sociais e na formação do caráter dos sujeitos. A constituição moral das pessoas, sua compreensão da vida social e política estão diretamente vinculadas com o modo como se desenvolvem e vivem as experiências emocionais.

É desse lugar do individual ao social, do privado ao público que, enquanto escola precisamos refletir sobre uma educação que ultrapasse os paradigmas mercadológicos como enfatizados por Nussbaum (2015, p. 142), nos quais “entretidos com a busca da riqueza, pedimos cada vez mais que nossas escolas produzam geradores de lucro competentes em vez de cidadãos”. Camps (2011, p. 16, destaque da autora)⁹⁵ aponta que “não se trata apenas de um conhecimento sobre o que se deve fazer, sobre o que é permitido ou proibido, mas também de um conhecimento sobre o que é bom *sentir*”.

A escola pode ser um espaço formativo que nos possibilite estabelecer que sociedade desejamos viver e que tipo de vida todos merecem viver. E, então entendermos que:

As emoções são esse poderoso veículo de ensino social porque expressam um conjunto de atitudes relacionadas a diversas questões que envolvem tanto a grandeza do humano quanto sua vulnerabilidade. Por meio delas aprendem-se atitudes relacionadas ao amor e à compaixão, mas também à nossa condição animal e à nossa mortalidade (Cenci *et al.*, 2020, p. 537).

Nesta esteira, dialogamos com Dalbosco (2015, p. 129) ao salientar que “uma educação que vise ao desenvolvimento equilibrado entre os desejos humanos e as forças (potencialidades) para realizá-los, é fonte genuína, como já mostrou Rousseau, no Emílio, para evitar a miséria humana”. E dessa miséria humana expõe-se todo o potencial que se manifesta, a partir da compaixão, uma percepção clara e humana da nossa condição comum no mundo.

⁹⁵ Cf. *No es solo un conocimiento de lo que se debe hacer, de lo que está permitido o prohibido, sino también un conocimiento de lo que es bueno sentir.*

Por fim, à luz dos questionamentos e das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, a escola é compreendida como um espaço formativo institucionalizado, dotado de significativo potencial para o aprendizado da compaixão pelas crianças, adolescentes e jovens. Diante disso, a ensinabilidade da compaixão é possível, na medida em que dialoga diretamente com os processos de aprendizagens vinculados às virtudes⁹⁶ compassivas, as quais, podem ser compreendidas como elementos centrais na constituição do *ethos* dos sujeitos em desenvolvimento.

Essa compreensão implica em retomar os argumentos reflexivos apresentados no segundo capítulo, especialmente no que se refere aos limites próprios da compaixão que, de modo recorrente, tendem a manifestar-se com maior intensidade àqueles que integram o círculo mais imediato de nossas relações. Constatação que evidencia a necessidade de aprendizado da compaixão assumida no âmbito escolar como uma intencionalidade pedagógica orientada para a educabilidade das emoções, a qual integra elementos constitutivos dos sujeitos em formação.

Cumprе destacar, ainda, que ao longo deste percurso dissertativo, foram identificados fundamentos que indicam que o ensino da compaixão se estrutura a partir de três esferas interdependentes: a dinâmica do ambiente, neste caso a escola; o conhecimento acerca das diferentes culturas, especialmente aquelas com que as crianças, adolescentes e jovens mantêm contato mais direto, como ocorre no espaço da sala de aula, podendo esse repertório ser, progressivamente, ampliado pelos professores, por meio da *práxis* para outros universos culturais mais abrangentes; e, por fim, a mediação do ensino por meio das artes e da literatura.

⁹⁶ Aristóteles, no Livro II da obra *Ética a Nicômaco* no cap. 1, considera as virtudes éticas como aquelas que não se encontram no homem por natureza. Contudo, ressalta também que por natureza há a aptidão para recebê-las e aperfeiçoá-las por meio do hábito e da prática, portanto, as virtudes precisam ser ensinadas. A passagem na obra que faz referência a este contexto apresenta-se contextualizada da seguinte forma: “sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino - por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito). Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza; com efeito, nada do que existe naturalmente pode formar um hábito contrário à sua natureza. Por exemplo, à pedra que por natureza se move para baixo não se pode imprimir o hábito de ir para cima, ainda que tentemos adestrá-la jogando-a dez mil vezes no ar; nem se pode habituar o fogo a dirigir-se para baixo, nem qualquer coisa que por natureza se comporte de certa maneira a comportar-se de outra. Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito. Por outro lado, de todas as coisas que nos vêm por natureza, primeiro adquirimos a potência e mais tarde exteriorizamos os atos. Isso é evidente no caso dos sentidos, pois não foi por ver ou ouvir freqüentemente que adquirimos a visão e a audição, mas, pelo contrário, nós as possuíamos antes de usá-las, e não entramos na posse delas pelo uso. Com as virtudes dá-se exatamente o oposto: adquirimo-las pelo exercício, como também sucede com as artes. Com efeito, as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo; por exemplo, os homens tornam-se arquitetos construindo e tocadores de lira tangendo esse instrumento. Da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, e assim com a temperança, a bravura, etc. (Aristóteles, 1991, p. 29-30).

Articuladas entre si, essas três esferas estabelecem uma relação de mútua complementariedade que potencializa a ensinabilidade da compaixão, especialmente no âmbito escolar, ao mesmo tempo que assumem papel central na constituição do *ethos*, pois, conforme afirma Nussbaum:

É bastante óbvio que essas características situacionais podem, até certo ponto, tornar-se parte de uma educação básica - isto é, o processo educacional pode fortalecer o senso de responsabilidade pessoal, a tendência de considerar os outros como indivíduos diferentes e a disposição de externar sua crítica. Embora provavelmente não possamos criar pessoas que resistam a todas as manipulações, podemos criar uma cultura social que represente, ela própria, uma poderosa “situação” ambiente, fortalecendo as tendências que combatem a estigmatização e a dominação. Por exemplo, o ambiente cultural pode ensinar as crianças a considerar os grupos de imigrantes ou de estrangeiros como uma massa anônima que ameaça sua hegemonia - ou pode ensinar a perceber os membros desses grupos como indivíduos iguais a elas, compartilhando direitos e responsabilidades comuns (Nussbaum, 2015, p. 44-45).

Diante do exposto, o ensino da compaixão mostra-se possível na medida em que rompe os limites restritos do reconhecimento apenas daqueles que identificamos como iguais, orientando-se para uma educação de caráter cosmopolita. Nesta direção, atua de modo efetivo, tanto na superação de comportamentos excludentes e opressores quanto no contexto das expressões narcisistas que buscam controlar e negar as vulnerabilidades constitutivas da condição humana.

Desse modo, retomando o diálogo com Dalbosco (2015), pois é a partir do confronto com as misérias humanas que se revela todo o potencial formativo da compaixão, permitindo uma percepção mais clara, sensível e profunda da condição comum que partilhamos no mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.
(Adélia Prado, 1991, p. 116)

O panorama que procurei desenhar neste percurso dissertativo teve como questão balizadora as contribuições ligadas à compaixão e ao nojo para a constituição do *ethos* segundo a perspectiva nussbauniana. Problemática que, em um primeiro momento, optei por delinear, na abordagem introdutória do primeiro capítulo, de forma mais abrangente ao tratar das emoções em Nussbaum e situando a teoria a qual ela se vincula, cognitivo-avaliadora e em como a filósofa concebe as emoções para, na sequência, tratar sobre as duas emoções que nomeiam este estudo - compaixão e nojo.

Para tanto, parti das concepções sobre as emoções defendidas por Nussbaum, a qual se vincula ao campo filosófico. Adotei, como desdobramentos reflexivos, apresentar como as emoções se estruturam no âmbito formativo escolar, associando-as à compaixão e ao nojo. Instância que me ocupei sobre o nojo projetivo e vergonha originária, bem como, aos aspectos relevantes ligados à compaixão e a interconexão entre elas.

O percurso evidencia a necessidade de instaurar um amplo e profundo debate sobre o campo da educabilidade das emoções, promovendo um diálogo que possibilite ampliar a compreensão no âmbito escolar sobre as dimensões humanas do desenvolvimento associadas à Filosofia, à Biologia, à Psicologia e outras áreas do conhecimento afiliadas ao contexto formativo humano. A partir dessas perspectivas, é fundamental que docentes, familiares e a sociedade se ocupem das primeiras experiências que a criança tem contato, especialmente aquelas associadas a situações e objetos que apresentam potencial para despertar o nojo, favorecendo a compreensão e o aprendizado, sobretudo no que se refere a essa emoção, extremamente complexa no âmbito formativo.

Nesse processo, torna-se essencial que, ao longo do desenvolvimento infantil, a criança conte com o olhar atento, cuidadoso e orientador dos adultos - na escola, na família e comunidade - a fim de receber a orientação adequada sobre suas emoções e sobre sua condição de vulnerabilidade e fragilidade humana. Tal acompanhamento contribui para o

favorecimento humano, possibilitando a formação de sujeitos capazes de viver de modo digno e respeitoso, sem submeter, inferiorizar ou se colocar acima dos outros, mas reconhecendo-se seguros e emocionalmente preparados para relacionar-se com os demais. Como diz Adélia Prado - que me referi na epígrafe - fazer nascer da experiência algo que já se manifesta, mas que requer sensibilidade para ver, sentir, fruir e “degustar”.

É na vida cotidiana que as emoções são requisitadas e, nos redutos que cada criança, adolescente e jovem habitam, inevitavelmente, haverá componentes de manifestação emotiva que se apresentam de forma difusa, envolvendo o âmbito individual ou coletivo, bem como as esferas econômicas, políticas e culturais que as circundam e, conseqüentemente, afetam-os no percurso de formarem-se, tornarem-se adultos. Nussbaum (2015) é enfática ao afirmar que impotência, vergonha, nojo e compaixão constituem elementos centrais que atravessam as bases que sustentam uma educação voltada para a formação da cidadania democrática.

Promover e garantir a formação humana sem negar o que é próprio do humano é o papel primaz na condução da formação das crianças e adolescentes, seja no âmbito escolar ou fora dele. Portanto, compaixão e nojo deveriam se configurar nos ambientes escolares como fenômenos dotados de grande capilaridade no que concerne o favorecimento do debate, do estudo e reconhecimento dessa dimensão educativa e, conseqüentemente, condição essencialmente vinculada à *práxis* pedagógica. Caso contrário, corre-se o risco de perpetuar o *status quo* antiemocional no processo educativo e revelar a supremacia da racionalidade sobre as emoções, ou ainda, assegurar maior permeabilidade e serviço em favor da potência mercadológica que atua no sentido de controlar e dominar o sujeito.

O contexto discutido, que distancia a dimensão emocional do processo educativo, potencializa a educação escolar e a conseqüente formação humana para uma hegemonia moral que reflete o caminho colonizatório das emoções pelo mercado, o que obviamente, está na direção contrária do que se tem dialogado em torno da temática e do que se espera na constituição de um *ethos* formativo humano que dialoga com os mais elevados preceitos das virtudes humanas.

Compaixão, nojo ou repugnância constituem emoções fundamentais, em razão de imprimir marcas profundas na constituição subjetiva do ser humano. Tais emoções são protagonistas na configuração de “marcas geológicas” na tessitura que permeia os sentimentos humanos. Participam ativamente na configuração e nas características que moldam a paisagem geológica, conforme já referenciado nas primeiras linhas introdutórias deste estudo. Por base, operam ancoradas sobre as emoções inatas, mas também estão suscetíveis às forças

sociais e, a todo instante, podem ser influenciadas e, conseqüentemente, alteradas ou resignificadas, conforme o desenvolvimento biológico e psicológico do sujeito se processa.

É inegável que a escola constitui um microcosmo dinâmico e propício ao desenvolvimento e à educabilidade das emoções. Logo, a abordagem apresentada por Nussbaum sobre compaixão e nojo torna-se especialmente relevante, pois implica em potencial para a constituição formativa, tanto no contexto privado do indivíduo quanto no social. Tais emoções, quando compreendidas e trabalhadas pedagogicamente e em comunhão com as famílias, impactam não apenas o presente, mas também a construção de futuros mais humanizados e inclusivos. A família e a escola fazem parte da complexidade e dos espaços que perpassam o processo formativo - formal e informal - e a sociabilidade e os modos de viver, conhecer-se e se reconhecer no outro e estar no mundo.

Contudo, estão implicados necessariamente o reconhecimento e a urgência em incorporar, no ambiente escolar, uma educação que valorize a experiência emocional dos estudantes e que não despreze as emoções em detrimento da razão. Assim, a educabilidade das emoções, tendo como referenciais a compaixão e o nojo, incorpora questões relacionadas com a constituição formativa do sujeito, e diante disso, podem constituir-se eixos estruturantes da formação do *ethos*, entendida como base ética e efetiva, tanto para a formação escolarizada quanto para a humanização e convivência humana.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi; revisão Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores: v. 2). Disponível em: Aristóteles - Vol. II. Acesso em: 16 dez. 2025.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução revista por Carlos García Gual. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, comentários e índices de Eudoro de Sousa. Editor: Victor Civita, [s.d.]. Disponível em: Poetica-_-Aristoteles-compactado.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

BLASCO, Marta Gil. **La teoría de las emociones de Martha Nussbaum**: el papel de las emociones en la vida pública. 2014. 496 f. Tese (Doutorado em Ética e Democracia), Universidade de Valência, Valência, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/71032359.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letra Viva, 2000. 165 p.

CAMPS, Victòria. **El gobierno de las emociones**. Barcelona: Editorial Herder, 2011. 336 p.

CARVALHO, Gian Mafalda de. **Filosofia das emoções de Martha Nussbaum**: cognitivismo, ação e florescimento humano. 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12555?show=full>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CENCI, A. V.; PETRY, C.; CASAGRANDA, E. A. Emoções, vulnerabilidade e educação para um ethos democrático em Martha Nussbaum. In: FÁVERO, A. A. *et al.* (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021. p. 159–171.

CENCI, A. V. *et al.* A Educabilidade das Emoções em Martha Nussbaum. In: FÁVERO, A. A.; PAVIANI, J.; RAJOBAC, R. (org.). **Vínculos filosóficos**: homenagem a Luiz Carlos Bombassaro. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Patologia da repugnância e respeito à diferença. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 123-138. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-274-1.p123-138>. Acesso em: 18 out. 2025.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1028–1051, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142820>. Acesso em: 15 out. 2025.

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

Disponível em: Vista da Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. Acesso em: 07 out. 2025.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. Tradução Laura Teixeira Motta. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, António. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. Tradução Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António R. **Sentir e Saber: as origens da consciência**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DEGGERONE, Rosmarí; CENCI, Angelo Vitorio. A Compreensão do Humano Alicerçada na Percepção De Nussbaum. **Criar Educação**, Criciúma, v. 8, n. 2, ago./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4561>. Acesso em: 16 jan. 2026.

DEGGERNE, Rosmarí. **Cuidado e formação humanizadora na área da saúde humana: uma perspectiva a partir da teoria das emoções de Martha Nussbaum**. 2023. 164 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/items/dcf220c9-1e15-440b-8d62-d471e625c58d>. Acesso em: 25 jun. 2024.

DEGGERONE, Rosmarí. **Cuidado e formação humanizadora na área da saúde humana: uma perspectiva a partir da teoria das emoções de Martha Nussbaum**. Passo Fundo: EDIUPF, 2025.

DICIONÁRIO *ON LINE* DE PORTUGUÊS. **Upanixade**. Disponível em: Upanixade - Dicio, Dicionário Online de Português. Acesso em: 16 jan. 2026.

DUDA, Bianca Carraro. **Martha Nussbaum e a Função das Emoções na Constituição de uma Educação para a Democracia**. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava - PR, 2023. Disponível em: <https://tede.unicentro.br/jspui/handle/jspui/2117>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Isabel *et al.* . Trabalho docente, emoções, contextos e formação. In: **SIMPOSIUM NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL**, 2., 2011, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.

GAMBOA, Sánchez Silvio. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: objetiva, 2012.

HALIFAX, Joan. **A beira do abismo: encontrando liberdade onde o medo e a coragem se cruzam**. Tradução Jeanne Pilli. Lúcida Letra. Teresópolis, RJ: 2021.

HARRIS, Angela P. Compaixão e crítica. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1473-1498, 2021. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/59786>. Acesso em: 16 jan. 2026.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MORIGI, Aline Franciele. **A Imaginação Narrativa e a Educabilidade das Emoções na Formação Humana em Martha Nussbaum**. 2020. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.upf.br/items/43caffc9-0bcb-4058-823f-b0dae7027da8>. Acesso em: 15 mai. 2024.

NAKANO, Renata. **O que faz de ‘Onde vivem os monstros’ o melhor livro da história?** São Paulo: Lunetas, 2023. Disponível em:
<https://lunetas.com.br/o-que-faz-de-onde-vivem-os-monstros-o-melhor-livro-da-historia/#:~:text=%E2%80%99Onde%20vivem%20os%20monstros%E2%80%9D%2C,literatura%20infantil%20de%20%C3%ADngua%20inglesa>. Acesso em: 03 jan. 2024.

NEITZEL, Odair; SANTOS, Claudécir dos. A educabilidade das emoções: implicações éticas e políticas. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan.-abr. 2015. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/10346/4832>. Acesso em: 03 jan. 2025.

NUSSBAUM, Martha Craven. **El ocultamiento del humano: repugnancia, vergüenza y ley**. Tradução: Gabriel Zadunaisky. 1ª ed. Buenos Aires: Katz, 2006.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones**. Traducción: Araceli Maira. Barcelona: Paidós, 2008.

NUSSBAUM, Martha. Craven. **Fronteiras da Justiça: deficiência, a nacionalidade e o pertencimento à espécie**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educx, 2009.

PIRES, Maria do Céu. Victoria Camps e “o século das mulheres”. **Jornal Tornado**, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://www.jornaltornado.pt/victoria-camps-e-o-seculo-das-mulheres/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PLÁ, Sebastián. **Investigar la educación desde la educación**. Madrid; Ciudad de México: Ediciones Morata; Universidad Nacional Autónoma de México, 2022. Disponível em: https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/01/PLA_Investigar-la-educac_prw.pdf. Acesso em: 16 jan. 2026.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou sobre a educação**. Tradução de Rosemary Abílio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SALOMON, Robert C. **Fiéis às nossas emoções: o que elas realmente querem nos dizer**. 2. ed. Tradução Mirian Raja Gabaglia de Pontes Medeiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SILVEIRA, Peri Alexander da. **O Significado Moral da Compaixão: objeções e contra objeções**. 2022. 82 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28077>. Acesso em: 16 jan. 2026.

STUDIO GHIBLI BRASIL. **Hayao Miyazaki**. [S.l: s.n.], 2025. Disponível em: Hayao Miyazaki. Acesso em: 03 jan. 2025.