



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO



SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE, MESTRADO E
DOUTORADO**

BIANCA CARRARO DUDA

**MARTHA NUSSBAUM E A FUNÇÃO DAS EMOÇÕES NA
CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

GUARAPUAVA - PR

2023

BIANCA CARRARO DUDA

**MARTHA NUSSBAUM E A FUNÇÃO DAS EMOÇÕES NA
CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais, História e Organização da Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito.

GUARAPUAVA - PR

2023

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

D844m

Duda, Bianca Carraro

Marta Nussbaum e a função das emoções na constituição de uma educação para a democracia / Bianca Carraro Duda. -- Guarapuava, 2023. vi, 163 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, 2023.

Orientador: Evandro Oliveira de Brito

Banca Examinadora: Charles Feldhaus, Gláucia Andreza Kronbauer

Bibliografia

1. Emoções. 2. Democracia. 3. Educação. 5. Martha Nussbaum.. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.


CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

BIANCA CARRARO DUDA

“MARTHA NUSSBAUM E A FUNÇÃO DAS EMOÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA”.

Dissertação aprovada em 24/08/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO**
Data: 24/08/2023 09:46:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Charles Feldhaus
(Membro Titular/UEL)

Prof. Dr. Gláucia Andreza Kronbauer
(Membro Titular/UNICENTRO)

**IRATI-PR
2023**

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas, lugares e situações me trouxeram até o momento presente. Nunca fui e nunca serei autossuficiente. Ainda bem, pois, se não fosse por isso, não abrigaria agora em meu coração a mais profunda gratidão por todos aqueles que nunca pretenderam ser autossuficientes e que entrelaçaram suas vidas à minha, de tal forma que juntos pudéssemos fazer da nossa frágil insuficiência o caminho para a cooperação, para a amizade, para o respeito e para a generosidade. Agradeço a todas as pessoas que me acompanham nesse caminho. Os limites que me impedem de nomear todos neste espaço não corresponde, de modo algum, ao tamanho da minha gratidão.

À minha mãe, Maria Olivia, e ao meu pai Eloy (*in memoriam*), por me darem a vida e as condições que tornaram possível a realização desta dissertação. Especialmente à minha mãe, pelo apoio e pelo cuidado, sem os quais eu não conseguiria conciliar todas as demandas e tarefas que fazem parte do caminho que decidi percorrer.

Às minhas amigas e amigos, pelo apoio, compreensão e carinho. Especialmente ao Alexandre, por todo apoio e ajuda nessa trajetória; sem sua generosidade e seu enorme coração esta dissertação, provavelmente, não teria sido possível.

Ao meu querido Rafael, agradeço por todo carinho e cuidado que me deram o fôlego necessário para que eu trilhasse a reta final da redação deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Evandro O. Brito, pelo profissionalismo, disponibilidade e a grande parceria que tornou possível esta pesquisa. À Prof.^a Dr.^a Glaucia Kronbauer e ao Prof. Dr. Charles Feldhaus, por gentilmente aceitaram participar das bancas de qualificação e de defesa e pelas valiosas contribuições que fizeram a esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO, por me abrir as portas da pesquisa acadêmica na pós-graduação, e a todos os seus docentes e colaboradores da secretaria, pelo profissionalismo e excelência que entregam ao Programa e à comunidade.

Todas as sociedades estão cheias de emoções. As democracias liberais não são nenhuma exceção. O relato de qualquer jornada ou de qualquer semana na vida de uma democracia (inclusive das relativamente estáveis) estaria salpicado de um bom número de emoções: ira, medo, simpatia, asco, inveja, culpa, aflição e múltiplas formas de amor. (NUSSBAUM, 2014, p. 13-14, tradução nossa, grifo nosso).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 A TEORIA NEOESTOICA DAS EMOÇÕES.....	20
1.1 AS EMOÇÕES NO BANCO DOS RÉUS	20
1.1.1 Emoções no estoicismo	23
1.2 A TEORIA COGNITIVO-AVALIATIVA DE NUSSBAUM	35
1.2.1 Elementos constitutivos das emoções	39
1.2.2 Emoções e eudaimonia.....	45
2 EDUCANDO EMOÇÕES	52
2.1 EMOÇÕES: ENTRE A EDUCAÇÃO E A ELIMINAÇÃO.....	52
2.2 A SOCIEDADE E AS EMOÇÕES	57
2.3 OLHANDO PARA O INDIVÍDUO	68
2.4 A VERGONHA PRIMITIVA E A REPUGNÂNCIA PROJETIVA	75
2.5 A EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES NO COMBATE DAS EMOÇÕES DANINHAS ...	85
3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL NO ESTÍMULO DAS EMOÇÕES ALIADAS À DEMOCRACIA	88
3.1 DEMOCRACIA LIBERAL E EMOÇÕES	89
3.2 A PEDAGOGIA SOCRÁTICA, A CIDADANIA DO MUNDO E A IMAGINAÇÃO NARRATIVA COMO FUNDAMENTOS DA CIDADANIA DEMOCRÁTICA	100
3.2.1 A imaginação narrativa e a possibilidade de perceber o mundo por meio do olhar de outra pessoa.....	111
3.2.2 A importância da literatura e das artes para a imaginação narrativa.....	119
3.2.3 As artes e o desenvolvimento da imaginação narrativa e a vulnerabilidade humana sob outra perspectiva.....	123
3.2.4 A seletividade: os valores democráticos como guias e o espectador trágico.....	135
3.3 COMPAIXÃO COMO EMOÇÃO ALIADA.....	144
3.3.1 A compaixão, leis e instituições sociais.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	158

LISTA SE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FCIL	Fundo Canadá para Iniciativas Locais
GEPES/UPF	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Superior da Universidade de Passo Fundo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
PIB	Produto Interno Bruto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RAPS	Rede de Ação Política pela Sustentabilidade
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UPF	Universidade de Passo Fundo

DUDA, Bianca Carraro. **Martha Nussbaum e a função das emoções na constituição de uma educação para a democracia.** 2023. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza básica, se orienta por uma análise fenomenológica hermenêutica, empregando-se os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica. Busca-se responder à seguinte pergunta: *Qual a função da educação das emoções para a efetivação de uma educação para a democracia?* Para respondê-la, parte-se da teoria das emoções, da filósofa Martha Nussbaum (2004, 2006, 2008, 2014, 2015, 2019), perspectiva que aponta o caráter cognitivo das emoções e argumenta sobre a importância do cultivo de determinadas emoções para a estabilidade democrática e, por conseguinte, para a constituição de uma educação para a democracia. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é explicitar a importância da educação das emoções, a partir das teorizações de Nussbaum, para a efetivação de uma educação para a democracia. Para dar conta desse empreendimento, estabeleceram-se três objetivos específicos que orientaram a organização dos três capítulos da dissertação: o primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o conceito de emoção e os traços que compõem a teoria cognitivo-avaliativa de Nussbaum; o segundo capítulo objetiva explicitar como a teoria das emoções possibilita falar na educação delas, destacando-se as emoções da vergonha primitiva e a repugnância projetiva que, segundo a filósofa, podem ser prejudiciais para a democracia; o terceiro capítulo, entre outras coisas, insere o pensamento de Nussbaum no campo político, explicitando que tipo de democracia é defendido pela autora e apresentando as três habilidades que, do seu ponto de vista, são imprescindíveis para a cidadania democrática. Nele também se enfatizam algumas estratégias pedagógicas que podem estimular as emoções aliadas à democracia, especialmente a compaixão, e, ao abordá-las, argumenta-se que as artes e literaturas têm um papel central na educação das emoções. Em caráter de considerações finais, pretende-se argumentar que a teoria das emoções de Nussbaum pode contribuir para o debate acerca das formas de se efetivar a educação para a cidadania democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções. Democracia. Educação. Martha Nussbaum.

DUDA, Bianca Carraro. **Martha Nussbaum and the role of emotions in the constitution of an education for democracy**. 2023. 163f. Dissertation (Master in Education) - Midwestern State University, Guarapuava, 2023.

ABSTRACT

This investigation, of basic nature, is guided by a hermeneutic phenomenological analysis, using the technical procedures of bibliographical research. It seeks to answer the following question: *What is the function of the education of emotions for the effectiveness of education for democracy?* To answer it, the theory of emotions by philosopher Martha Nussbaum (2004, 2006, 2008, 2014, 2015, 2019) is the starting point. This perspective points out the cognitive character of emotions and argues about the importance of cultivating certain emotions for democratic stability and, consequently, for the constitution of education for democracy. Thus, the general objective of this research is to explain the importance of the education of emotions, based on Nussbaum's theorizations, for the realization of education for democracy. To achieve this goal, three specific objectives were established, which guided the organization of the three chapters of the dissertation: the first chapter aims to present the concept of emotion and the features that makeup Nussbaum's cognitive-evaluative theory; the second chapter aims to explain how the theory of emotions makes it possible to talk about their education, highlighting the emotions of primitive shame and projective disgust that, according to the philosopher, can be harmful to democracy; the third chapter, among other things, inserts Nussbaum's thought in the political field, explaining what kind of democracy is advocated by the author and presenting the three skills that, from her point of view, are essential for democratic citizenship. It also emphasizes some pedagogical strategies that can stimulate emotions allied to democracy, especially compassion, and, by addressing them, it argues that arts and literature have a central role in the education of emotions. As a final consideration, we intend to argue that Nussbaum's theory of emotions can contribute to the debate about the ways to implement education for democratic citizenship.

KEYWORDS: Emotions. Democracy. Education. Martha Nussbaum.

INTRODUÇÃO

No dia 10 de julho de 2022, Marcelo Aloizio de Arruda comemorava seu aniversário de 50 anos rodeado por amigos e familiares na cidade de Foz do Iguaçu - PR. A temática escolhida pelo aniversariante foi o Partido dos Trabalhadores (PT) e o presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, que, na ocasião, era ex-presidente. Festividades de aniversário expressam a alegria diante da vida e não são nenhuma novidade no cotidiano da vida social. Diariamente, muitas pessoas comemoram seus aniversários, por vezes, com festas temáticas. Na comemoração da sua vida, contudo, Marcelo encontrou a morte, pois Jorge José da Rocha Guarinho, policial penal federal, invadiu a festa, declarou “Aqui é Bolsonaro” e disparou tiros fatais contra o aniversariante. Seria esse crime um episódio atípico no cenário democrático brasileiro?

Uma pesquisa recente divulgada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), intitulada *Violência e Democracia: panorama brasileiro pré-eleições de 2022- Percepções sobre medo de Violência, Autoritarismo e Democracia* (FSBP, 2022)¹, revelou que o medo da violência política está cada vez mais presente no cotidiano brasileiro. Esse estudo apontou que 67,5% dos entrevistados participantes afirmaram ter medo de serem agredidos por causa de suas escolhas políticas ou partidárias, enquanto 3,2% disseram ter sido vítimas de ameaças por conta da mesma razão apenas no último mês (que compreendeu o período de 3 de julho de 2022 a 3 de agosto de 2022). Assim, nota-se que o assassinato do petista Marcelo Aloizio de Arruda não está desconectado de um contexto social mais amplo, marcado cada vez mais pela violência política e pelo medo dela.²

A violência política, considerada evidentemente uma afronta à ordem democrática, não é, contudo, o único tipo de violência capaz de tornar a emoção do medo cada vez mais presente

¹ A pesquisa, publicada após o dia 7 de setembro de 2022, é uma realização do FBSP, em parceria com a Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS), e com apoio do Fundo Canadá para Iniciativas Locais (FCIL). A amostragem e a coleta de dados foram encomendadas por ambas as organizações ao Instituto Datafolha. A publicação completa, com todo o seu detalhamento metodológico, pode ser acessada neste link: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-e-democracia-panorama-brasileiro-pre-eleicoes-2022/. Todas as informações aqui apresentadas foram retiradas dessa publicação.

² No site do site do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) do Paraná encontra-se a seguinte definição desse tipo de violência: “A violência política pode ocorrer de forma aberta ou velada, para atingir finalidades específicas. É utilizada para deslegitimar, causar danos, obter e manter benefícios e vantagens ou violar direitos com fins políticos. Desse modo, afeta a própria democracia. A definição está no Relatório Violência Política e Eleitoral no Brasil. Segundo a publicação da Terra de Direitos e Justiça Global, esses crimes podem manifestar-se por meio de atos físicos, simbólicos ou pela desestabilização psicológica. Podem sustentar-se em alternativas de ação individual ou coletiva, de forma isolada, difusa ou organizada.” (PARANÁ, 2022).

no cenário social. O referido estudo revelou que houve um aumento geral da percepção da violência por parte dos entrevistados e, conseqüentemente, do medo em relação a ela. A pesquisa citada, que buscou compreender a maneira como se dá a intersecção entre violência e política, entre a garantia de direitos, a segurança e ao poio a regimes democráticos, revelou um aumento geral no “Índice de medo da violência”³.

Na Carta de Abertura da publicação, Mônica Sodré e Renato Sergio de Lima comentam esse resultado “Os maiores desafios não são novos, mas estão ganhando novos contornos: aumenta a sensação de insegurança; [...] O apoio ao autoritarismo é maior entre aqueles que se sentem mais inseguros.” (SODRÉ; LIMA, 2022, p. 8). Viver sob a insígnia do medo pode ser altamente corrosivo para a democracia, não somente porque pode incitar a adesão a tendências autoritárias, mas também porque, como assevera Martha Nussbaum, “[...] o medo tende, com grande frequência, a bloquear a deliberação racional, envenenar a esperança e impedir a cooperação construtiva em prol de um futuro melhor.” (NUSSBAUM, 2019, p. 17, tradução nossa).

Se o medo pode ser prejudicial para os fins democráticos, como é possível miná-lo? Será que é possível educar as emoções dos cidadãos para que elas não incitem comportamentos antidemocráticos? Essas e outras questões estão no coração da problemática da presente pesquisa. Este não é um trabalho especificamente sobre a emoção do medo, mas sobre as contribuições da educação das emoções para o fortalecimento da democracia; logo, este é um estudo que trata das emoções na política. O breve olhar para a presença do medo no ambiente democrático brasileiro buscou explicitar que o medo, assim como outras emoções, pode impactar o modo como os cidadãos vivenciam a democracia. É nessa esteira que aqui se interpreta a afirmação de Sodré e Lima quando afirmam que “Não se constrói uma sociedade democrática e plural se ela continuar refém do *medo* e da insegurança sobre seu futuro e a sobrevivência de seus cidadãos.” (SODRÉ; LIMA, 2022, p. 9, grifo nosso).

Se o exemplo do medo mostra que as emoções podem impactar a democracia, uma reflexão que busca pensar sobre formas de fortalecer a democracia, por meio da educação, deverá atentar para o papel das emoções no âmbito político, pois, como afirma a epígrafe deste trabalho, “*Todas as sociedades estão cheias de emoções*. As democracias liberais não são nenhuma exceção.” (NUSSBAUM, 2014, p. 13, tradução nossa, grifo nosso). A partir disso, o problema desta pesquisa é: *Qual a função da educação das emoções para a efetivação de uma*

³ O aumento foi percebido a partir da comparação com dados da mesma pesquisa realizada em 2017. A pesquisa de 2022, para além das questões presentes na de 2017, incluiu questões sobre a violência política.

educação para democracia? Para respondê-lo, parte-se da teoria das emoções, da filósofa Martha Nussbaum (2004, 2006, 2008, 2014, 2015, 2019), na direção de explicitar as contribuições do pensamento dessa filósofa para o debate acerca das formas de efetivar uma educação para a democracia.

Nussbaum é uma filósofa contemporânea, estadunidense, com uma vasta e plural produção acadêmica (mais de 20 livros e 500 artigos publicados)⁴. Seu pensamento percorre vários campos de investigação filosófica, mas, em uma das suas produções mais recentes, o livro *La Monarquía del Miedo* (NUSSBAUM, 2019, p. 25), a própria filósofa identifica as duas principais temáticas que ocuparam e ocupam a maior parte da sua reflexão filosófica. Uma delas volta-se para a reflexão sobre a justiça e os direitos e garantias básicas das pessoas; a outra trata da natureza das emoções e o papel que elas têm na busca pela boa vida. Esta dissertação aborda, principalmente, as obras concernentes às emoções. Não obstante a isso, a reflexão sobre a justiça e as linhas gerais do seu enfoque das capacidades (*capabilities approach*) são mencionadas quando se apresenta o tipo de democracia defendido pela filósofa, que é uma democracia liberal que aspira à justiça social.

Conforme enuncia a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 1º, o Brasil é um “Estado Democrático de Direito” e, em consonância com isso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (1996) declara, em seu Art. 27: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996). Entretanto, apesar das orientações para que a educação brasileira seja capaz de estimular o respeito à ordem democrática, uma breve observação no cotidiano social é capaz de identificar a insurgência de grupos que se opõem a

⁴ Informação disponível na página da Universidade de Chicago, onde, atualmente, Nussbaum é docente na Faculdade de Direito e no Departamento de Filosofia. Nesse mesmo endereço eletrônico, é possível encontrar mais detalhes sobre a biografia acadêmica da autora e uma breve descrição sobre os 63 títulos honorários recebidos de faculdades e universidades. Disponível em: <https://www.law.uchicago.edu/faculty/nussbaum>. Acesso: 21 set. 2022.

essa mesma ordem e manifestam apelos, por vezes, antidemocráticos⁵. Ainda que o surgimento de tais grupos não necessariamente se origine no âmbito educacional, a importância de uma educação capaz de estimular com eficiência o respeito à ordem democrática se apresenta, cada vez mais, como uma tarefa imprescindível, capaz de fazer frente aos apelos opostos à ordem do Estado Democrático de Direito.

Uma vez que a educação básica brasileira tem como um dos seus objetivos fortalecer os valores condizentes com a ordem democrática, cabe investigar quais condições podem obstaculizar esse empreendimento, bem como favorecê-lo. A fim de contribuir para essa investigação, esta pesquisa analisa e apresenta o pensamento de Martha Nussbaum, o qual estabelece uma íntima relação entre a democracia e as emoções. A filósofa defende que a compreensão acerca das bases que fazem alguém se opor aos valores democráticos passa pela compreensão das emoções que podem estimular a discriminação, a intolerância e a oposição ao princípio de igualdade (NUSSBAUM, 2015). Em suma, ela entende que, se as emoções são capazes de influenciar tais práticas, uma educação que vise ao fortalecimento da democracia deverá ser capaz de entender as suas origens e de miná-las. Assim, a educação para a democracia não pode desprezar a temática das emoções.

O modo como Nussbaum atribui importância às emoções para a estabilidade política pode ser compreendido nestas suas palavras:

[...] tenho argumentado que as emoções têm uma função muito importante em qualquer sociedade política aceitável. *As emoções podem desestabilizar uma comunidade e fragmentá-la, ou podem nos ajudar a cooperar melhor e a trabalhar mais para alcançar a justiça.* As emoções não são predeterminadas de forma inata, mas vão sendo moldadas de inúmeras maneiras mediante os contextos e normas sociais. Isso é uma boa notícia, pois significa que *dispomos de uma margem considerável para moldar as emoções de nossa própria cultura política.* Também é uma má notícia... para os preguiçosos e os pouco dados ao questionamento: significa que temos que investigar a natureza do *medo*, do *ódio*, da *ira*, da *repugnância*, da *esperança* e o *amor*, pensando ao mesmo tempo em como podemos lhes dar forma para que sirvam de *apoio* as boas aspirações democráticas, em vez de bloqueá-las e erodi-las (NUSSBAUM, 2019, p. 26-27, tradução nossa, grifo nosso).

⁵ Vide os atos de junho de 2020, protagonizados por apoiadores do Presidente da República Jair Bolsonaro, que, por meio de faixas com dizeres como “INTERVENÇÃO MILITAR- Forças Armadas, fechem o Congresso e o STF já!”, manifestaram seus apelos antidemocráticos. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/06/01/entidades-criticam-participacao-de-bolsonaro-em-mais-um-ato-contra-a-democracia.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2021. Mais recentemente, as manifestações, também antidemocráticas, pediram a intervenção militar devido ao resultado das eleições presidenciais, ocorridas no dia 30 de outubro de 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/11/manifestantes-que-pedem-intervencao-militar-podem-ser-enquadrados-em-crime-contra-estado-democratico.ghtml>. Acesso em: 3 nov. 2022.

Trata-se de uma passagem que sintetiza muitos aspectos da visão da filósofa sobre a relação entre emoções e política. As emoções podem influenciar o cenário democrático, fortalecendo-o, mas também o desestabilizando. Nota-se, portanto, que não se trata de uma visão unilateral das emoções – que as concebe como boas ou más em sua totalidade –, mas de uma perspectiva mais sutil, que compreende que elas podem ser tanto boas quanto más para o contexto democrático. Nesse excerto em destaque, Nussbaum também dá indícios de sua definição de emoções. A autora afirma que elas não são inatas e tampouco imutáveis, mas se constituem por inúmeras influências e podem ser moldadas e educadas. A educação das emoções, por sua vez, pode ser um importante apoio para democracia.

Assim, a partir do problema suscitando nesta pesquisa, o objetivo geral deste estudo é explicitar as contribuições da teoria das emoções de Nussbaum para a efetivação de uma educação para a democracia. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (i) apresentar o conceito de emoção e os traços que compõem a teoria cognitivo-avaliativa da filósofa; (ii) explicitar como essa teoria das emoções possibilita falar em educação das emoções e apresentar duas delas que, segundo ela, podem ser prejudiciais para a democracia; (iii) demonstrar o papel da educação formal na orientação da educação das emoções e das estratégias pedagógicas, propostas pela filósofa, que podem estimular as emoções aliadas à democracia, principalmente a compaixão, e minar a vergonha primitiva e a repugnância projetiva.

Por tratar-se de uma investigação que busca explicitar a função das emoções na democracia, a partir da teoria de Nussbaum, esta pesquisa se orienta por uma análise fenomenológica hermenêutica, tendo em vista que a análise hermenêutica, por tratar da exposição da compreensão, é a base para a pesquisa bibliográfica. O fundamento fenomenológico justifica-se pela necessidade de estabelecer uma coerência entre as categorias metodológicas e a teoria das emoções. Ao se evidenciar o caráter cognitivo das emoções e se abordar a importância delas na constituição de uma educação para a democracia, parte-se do entendimento de que as emoções são vivências intencionais e a abordagem fenomenológica torna possível tal entendimento.

Ainda no tocante ao percurso metodológico, a esta pesquisa tem natureza básica e teórica, dedicando-se “[...] a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos.” (DEMO, 2000, p. 20). Do ponto de vista da abordagem da problemática, a pesquisa é qualitativa, dessa forma, “[...] se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados.” (ZANELLA, 2013, p. 35). No que

tange aos seus objetivos, partindo da definição de Gil (2002), a pesquisa é descritiva e explicativa. No que concerne aos procedimentos técnicos adotados, o estudo é bibliográfico.

Estabelecido o problema de pesquisa, o primeiro passo da investigação foi lançar mão dos procedimentos técnicos disponíveis, visando à consecução dos objetivos. Por tratar-se de procedimentos próprios de uma pesquisa bibliográfica, iniciou-se o processo de levantamento bibliográfico para classificar as principais fontes que compuseram esta dissertação, pois, como destaca Gil (2002), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). O levantamento bibliográfico, desse modo, se deu por dois principais caminhos.

O primeiro caminho tratou de selecionar os livros da autora que foram abordados e analisados neste texto e que, portanto, constituíram-se como fontes primárias. Uma vez que a filósofa tem uma vasta produção acadêmica, o critério utilizado foi a referência que a própria autora faz às suas principais obras sobre a temática das emoções⁶. Constatou-se que a sua teoria das emoções fora apresentada em sua inteireza na obra *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions* (2001), mas que outras publicações, tais como o *The Therapy of Desire* (1994), *Hiding from Humanity – Disgust, Shame, and the Law* (2004), *Not for profit: Why democracy needs the humanities* (2010), *Political Emotions: Why Love Matters for Justice* (2013), *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice* (2016) e *The Monarchy of Fear: A Philosopher Looks at Our Political Crisis* (2018)⁷, também abordam diretamente o tema. Contudo, as mais recentes não trazem revisões na estrutura básica da teoria desenhada em *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions* (2001). Assim, este trabalho priorizou a obra *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions* (2001) e as demais obras que se mostraram alinhadas ao objetivo geral estabelecido neste estudo, qual seja, o de explicitar as contribuições da teoria das emoções de Nussbaum para a efetivação de uma educação para a democracia.

⁶ Por exemplo, no livro *Sem fins lucrativos - Por que a democracia precisa das humanidades*, Nussbaum não trata da temática das emoções com exclusividade, mas apresenta várias notas de rodapé que referenciam suas outras obras dedicadas ao tema.

⁷ Neste trabalho, utilizam-se as traduções espanholas dessas obras, com exceção de *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, para a qual há tradução para o português. Doravante, os títulos serão mencionados em conformidade com as traduções utilizadas. Estes são os títulos de acordo com a ordem mencionada no texto: *La terapia del deseo- Teoría y práctica en la ética helenística* (2003), *El ocultamiento de lo humano- repugnância, vergüenza y ley* (2006), *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* (2008), *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2015) *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014), *La ira y el perdón Resentimiento, generosidad, justicia* (2018) e *La monarquía del miedo* (2019).

O segundo caminho consistiu na seleção das demais fontes bibliográficas, priorizando - se livros de referência, teses, dissertações e publicações em periódicos. Esse segundo passo contribuiu para a revisão bibliográfica, necessária à compreensão do modo como algumas produções acadêmicas brasileiras abordam a teoria de Nussbaum e à localização do problema de pesquisa no âmbito da temática proposta. Para a identificação da forma como o pensamento de Nussbaum tem sido abordado na pesquisa de pós-graduação brasileira, mais especificamente nos programas de educação, partiu-se da pesquisa realizada por Centenaro e Santos (2021), publicada com o título *O pensamento de Martha Nussbaum na Pesquisa Educacional Brasileira: revisando teses e dissertações*. Nesse estudo, os autores fazem um levantamento do número de teses e dissertações produzidas na pesquisa educacional brasileira entre os anos de 2013 e 2019 que abordam o pensamento de Nussbaum, bem como analisam se a teoria da filósofa é empregada como teoria principal, teoria associada ou teoria de apoio.⁸

Uma vez que o referido estudo sintetizou as produções até o ano de 2019, coube a esta pesquisa dar continuidade ao levantamento a partir do ano de 2020 até 2021. Por esse motivo, expõe-se aqui o percurso metodológico empregado por Centenaro e Santos (2021), bem como os apontamentos por eles realizados para que, na sequência, sejam expostas as novas informações obtidas do levantamento dos últimos dois anos. Por meio do acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os autores utilizaram o descritor “Nussbaum” para verificar o número de ocorrências. Nessa primeira etapa, não fizeram nenhum recorte temporal e nem filtraram as opções de busca por área específica. O resultado foi 74 ocorrências (47 dissertações e 27 teses), sendo que 48 foram localizadas nas áreas do Direito (26), da Filosofia (12) e da Educação (10) (CENTENARO; SANTOS, 2021, p. 242).

A fim de delimitar a abrangência dos resultados, e tendo em vista que o objetivo do estudo era analisar a produção de dissertações e teses em programas de educação, os autores realizaram um recorte selecionando apenas as produções do campo educacional produzidas entre os anos de 2013 e 2019. O critério para o recorte temporal foi a adoção dos resultados posteriores à Plataforma Sucupira e que, portanto, estão disponíveis para *download*

⁸ Centenaro e Santos (2021) diferenciam essas três categorias da seguinte forma: “1. Teoria principal: a pesquisa possui como objeto de investigação a teoria de Nussbaum ou a adota como principal referencial teórico para a análise de uma questão educacional. 2) Teoria associada: a pesquisa estabelece relações entre Nussbaum e outros autores, seja para compará-los ou diferenciá-los, seja no sentido de associá-los para a análise de uma questão educacional. 3) Teoria de apoio: a pesquisa cita Nussbaum como referencial de apoio a autores tidos como referências principais do estudo.” (CENTENARO; SANTOS, 2021, p. 247).

(CENTENARO; SANTOS, 2021, p. 242). A partir desse critério, nove trabalhos realizados em programas de educação foram analisados, sendo seis dissertações e três teses. A análise ocorreu a partir da leitura dos títulos, dos resumos e das introduções.

Por meio das categorias “teoria principal”, “teoria associada” e “teoria de apoio”, os autores identificaram que o pensamento de Nussbaum tem sido abordado nas pesquisas em programas de pós-graduação em educação, na maior parte das vezes, como teoria associada; das nove produções, cinco (quatro dissertações e uma tese) estão nessa categoria. Duas produções (uma dissertação e uma tese) a adotam como teoria principal e outras duas (também uma dissertação e uma tese) como teoria de apoio. A partir desse levantamento, parte da presente pesquisa se propôs a identificar, primeiramente, se a teoria das emoções de Nussbaum tem sido estudada nas pesquisas educacionais brasileiras e, em caso afirmativo, de que forma. Antes de apresentar a referida análise, ressaltam-se os resultados obtidos com o levantamento referente aos anos de 2020 e 2021.

Em conformidade com a metodologia empregada por Centenaro e Santos (2021), deu-se continuidade à busca por teses e dissertações que abordaram o pensamento da filósofa nos últimos dois anos. Verificou-se que, nesse ínterim, a partir do descritor “Nussbaum”, sete trabalhos foram localizados, sendo seis dissertações e uma tese, distribuídos nas áreas do Direito (2), Educação (2), Filosofia (1), Ciências Sociais (1) e Desenvolvimento Regional (1).

Nota-se que a diversidade de modos como o pensamento da filósofa pode ser pesquisado ultrapassa o campo educacional, estendendo-se, principalmente, para o campo do direito e da filosofia, fato que é percebido pelo número de produções realizadas nessas áreas. Assim, no recorte temporal de 2013- 2021, foram 28 trabalhos no Direito, 13 na Filosofia, além de uma produção em um programa de Ciências Sociais e uma em Desenvolvimento Regional. Essa extensão do campo de pesquisa que percorre áreas distintas é viabilizada pela própria abrangência do pensamento da filósofa, dotado de um caráter bastante interdisciplinar.

Contudo, uma vez que o objetivo era verificar as produções do campo educacional dos dois últimos anos, somente as duas produções da área foram analisadas, buscando identificar se nelas o pensamento de Nussbaum estava presente como teoria principal, associada ou de apoio. Percebeu-se que, nas duas pesquisas, o pensamento da filósofa foi abordado como teoria principal. Além disso, constatou-se que esses trabalhos foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Assim, a partir dos resultados de Centenaro e Santos (2021) e do levantamento realizado nos anos dois últimos anos, foi possível ter um panorama sobre a presença do pensamento de Nussbaum no âmbito das pesquisas em educação no recorte temporal estabelecido. Entretanto, mais do que identificar a presença dessas produções, para esta pesquisa importa identificar qual aspecto do pensamento dela tem sido mais estudado e, mais especificamente, se a teoria das emoções é um desses aspectos. Para tal constatação, manteve-se a leitura dos resumos e das introduções, mas se acrescentou a consulta às referências bibliográficas, a fim de averiguar se as principais obras da autora sobre o tema das emoções estavam presentes. A partir desse procedimento, foram selecionados os trabalhos que trataram da teoria das emoções e aqueles que, apesar de não fazerem isso, tinham o pensamento da filósofa como teoria principal.

Dos 11 trabalhos realizados no marco temporal estabelecido, concluiu-se que as produções de Scolari (2014), de Morigi (2020) e de Ribeiro (2021), abordaram a teoria das emoções, embora de maneiras diversas. Na dissertação de Scolari (2014), a teoria é apresentada na explicação das emoções que fundamentam a homofobia e se opõem à diversidade de sexualidade: “Nussbaum foi procurada no sentido de entender de onde vem este sentimento de repugnância, que parece natural e inato, contra os homossexuais, e que acaba legitimando as atitudes de violência física e psicológica contra esses sujeitos diariamente na sociedade.” (SCOLARI, 2014, p. 11). Nesse trabalho, não só o pensamento da autora, mas também o de Michael Foucault é apresentado com o mesmo objetivo. Logo, a teoria de Nussbaum foi empregada como teoria associada e não como teoria principal.

Nos trabalhos de Morigi (2020) e de Ribeiro (2021), diferentemente, o foco principal é a teoria das emoções de Nussbaum. Em sua tese, Morigi (2020) defende que, com relação à educabilidade das emoções, a imaginação narrativa ocupa um lugar de centralidade. Já a dissertação de Ribeiro (2021) respondeu à seguinte questão: *Qual é o papel da educação da infância para a constituição de um ethos democrático de acordo com a perspectiva de Nussbaum?* Para respondê-la, a pesquisadora analisou a teoria das emoções no contexto da primeira infância e, a partir disso, argumentou que a educação da infância está estreitamente relacionada à educação das emoções, seno esta última muito importante para a constituição de um *ethos* democrático. No tocante à metodologia empregada, os dois trabalhos partem de um fundamento hermenêutico e dos procedimentos próprios à pesquisa bibliográfica. Percebe-se a afinidade de temáticas das pesquisas de Morigi (2020) e Ribeiro (2021) com a presente pesquisa, pois ambas tratam da educação das emoções na teoria de Nussbaum.

Embora as demais produções não se dedicassem diretamente à teoria das emoções, considerou-se adequado também analisar o modo como a autora é abordada nos trabalhos em que seu pensamento é a teoria principal, como é o caso da dissertação de Rocha (2019) e da tese de Kohls (2019). A pesquisa de Rocha (2019) analisou as contribuições da teoria das capacidades da filósofa, respondendo à pergunta: “qual a importância da teoria das capacidades de Martha Nussbaum e o papel da formação humana na educação contemporânea?” (ROCHA, 2019, p. 9). Na tese de Kohls (2019), por sua vez, a proposição de Nussbaum sobre a crise das humanidades é o referencial que sustenta a resposta ao problema investigativo, centrado em identificar os aspectos que tem promovido o processo de desumanização das pessoas e “[...] como isso se reflete na educação e quais são as perspectivas para que se desenvolva, na educação superior, uma formação profissional humanizada capaz de promover uma forma de vida democrática?” (KOHLS, 2019, p. 5). Como em nenhum dos dois trabalhos a teoria das emoções foi o foco da análise, é possível inferir que a pertinência da reflexão de Nussbaum para o âmbito educacional ultrapassa essa teoria e se constitui como um campo com muitos caminhos a serem explorados.

Embora o levantamento realizado se restringisse a produções de dissertações e teses, é também necessário mencionar a pesquisa de pós-doutorado de Oliveira (2021), que investigou a relação entre ética, literatura e o conceito de imaginação moral no pensamento de Nussbaum⁹. Entre outros objetivos, essa investigação argumenta sobre a importância das humanidades para o fortalecimento da democracia e aponta para um dos modos como o pensamento da autora tem sido abordado no âmbito das pesquisas brasileiras. No artigo *A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura: uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum*, Oliveira (2021) compartilha parte da sua pesquisa e destaca o vínculo entre imaginação moral e a imaginação narrativa, que é desenvolvida também por meio da literatura. A partir disso, o autor, assim como Nussbaum, faz uma defesa da “[...] relevância da literatura para ética e a cidadania em razão de seus efeitos positivos dentro de uma sociedade que preze pelos valores democráticos.” (OLIVERA, 2021, p. 191).

Destaca-se também a publicação recente do livro *Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação* (2021), produzido pela Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Superior da Universidade de Passo Fundo (GEPES/UPF). Nessa coletânea de 18 capítulos, diversos pesquisadores “[...] buscam discutir a atualidade do pensamento desta autora para a

⁹ As descrições da pesquisa de pós-doutorado do autor partem das informações disponibilizadas por ele em seu currículo lattes.

compreender e problematizar questões educacionais contemporâneas.” (FÁVERO *et al.*, 2021, p. 15). Nessa publicação, é possível visualizar a abrangência do pensamento da autora para o campo educacional, pois os capítulos abordam aspectos diversos das obras da filósofa que perpassam, por exemplo, a sua teoria das capacidades, a análise sobre a crise das humanidades, a teoria das emoções e outros elementos. Além de apontar para algumas das contribuições da autora no campo educacional, essa coletânea revela um crescente interesse pela sua obra por parte dos pesquisadores brasileiros.

No que concerne à publicação de artigos em periódicos, observou-se – por meio de buscas que ocorreram principalmente por meio Portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), por meio do descritor “Nussbaum” – que muitas das publicações dos últimos cinco anos (2017-2021) que abordam o pensamento da filósofa sobre as emoções foram produzidos por pesquisadores vinculados às universidades latino-americanas, como é o caso de Pinedo Cantillo (2018, 2020), de Girado-Sierra (2019), de Lopez Merino (2021) e de Modzelewski (2021), esta última autora da tese *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático- La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión* (2012), produzida na Universidade de Valência, na Espanha. A seleção dos artigos que auxiliaram na construção desta dissertação foi feita em conformidade com a presença de afinidade temática.

A partir do levantamento bibliográfico das teses e dissertações, é possível afirmar, em concordância com Centenaro e Santos (2021, p. 252), que a incorporação do pensamento de Nussbaum nas pesquisas em educação no Brasil ainda é recente. Percebeu-se também que, embora duas produções recentes trabalhem diretamente sua teoria das emoções, a maior parte das produções toma outros caminhos de seu pensamento como foco de análise. No mesmo sentido, a publicação de artigos no Brasil que tratam diretamente desse aspecto do seu pensamento ainda é parca.

Por outro lado, é possível identificar produções dessa natureza realizadas por pesquisadores vinculados a universidades latino-americanas fora do Brasil e publicadas, em sua maioria, em língua espanhola. Esse cenário pode estar relacionado ao fato de que há apenas três obras da autora disponíveis em língua portuguesa,¹⁰ sendo que nenhuma delas aborda a teoria

¹⁰ Atualmente estão disponíveis apenas três obras da autora em português que foram publicadas por editoras brasileiras: *A Fragilidade da Bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega* (2009), *Fronteiras da Justiça- Deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie* (2013) e *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2015).

das emoções em sua inteireza. Tal fato pode dificultar a divulgação do seu pensamento em maior escala, bem como o desenvolvimento de pesquisas sobre ele no âmbito brasileiro. Também por essa razão, entende-se que ainda há espaço para uma investigação sobre as contribuições da teoria das emoções de Nussbaum para o fortalecimento de uma educação para a democracia.

Para dar conta dessa investigação, a divisão da estrutura textual, por meio de capítulos, está em concordância com os objetivos específicos da pesquisa. O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar o conceito de emoção de Nussbaum e os traços que compõem a sua teoria cognitivo-avaliativa. Uma vez que a filósofa identifica a sua teoria como neoestoica, destacam-se as linhas gerais da concepção estoica sobre as emoções, explicitando-se porque a teoria dela é neoestoica e não estoica.

O segundo capítulo tem como escopo abordar o modo como a teoria das emoções da autora possibilita falar na educação das emoções. Além disso, nele serão ressaltadas as emoções da vergonha primitiva e da repugnância projetiva, as quais, segundo a filósofa, podem ser prejudiciais à democracia, uma vez que podem estimular a estigmatização, a dominação e hierarquização social.

O terceiro capítulo, entre outras coisas, insere o pensamento de Nussbaum no campo político, pois, quando a filósofa defende a ideia de que as emoções podem ser um apoio para a estabilidade democrática, ela está pensando em uma democracia liberal que se compromete com a busca da justiça social. A partir disso, apresentam-se as três habilidades que, segundo ela, devem fazer parte da constituição da cidadania democrática: a capacidade de examinar socraticamente as ideias, a capacidade de ser um cidadão do mundo e a capacidade de desenvolver a imaginação narrativa. Por fim, destacam-se as estratégias pedagógicas, propostas pela filósofa, que podem contribuir para minar a vergonha primitiva e a repugnância projetiva, ao mesmo tempo em que podem estimular as emoções aliadas à democracia, como a compaixão. Assim, o capítulo expõe a relação entre a educação formal – que busca ser uma educação para a democracia – e a educação das emoções, a partir da argumentação de que a educação formal pode contribuir muito para a educação das emoções e que a educação das emoções, por sua vez, pode ser um importante apoio para o fortalecimento da democracia.

Nas considerações finais, chama-se a atenção para o fato de que utilizar a teoria das emoções de Nussbaum para discutir as formas de fortalecer a democracia por meio da educação pode ser algo muito valioso, não somente porque tem-se uma teorização filosófica de uma autora pouco

explorada no âmbito das pesquisas educacionais brasileiras, mas principalmente porque essa teorização pode contribuir para o fortalecimento de uma educação que seja capaz de auxiliar alunas e alunos a se tornarem cidadãs e cidadãos responsáveis e aptos a viverem em uma democracia. Por certo que esse é um dos empreendimentos educacionais mais difíceis, porém, um dos mais importantes, pois, sem ele, uma sociedade que se pretenda democrática não poderá existir por muito tempo.

1 A TEORIA NEOESTOICA DAS EMOÇÕES

Este capítulo tem como objetivo geral apresentar a definição de emoções presente na teoria de Martha Nussbaum. Para tanto, a exposição é realizada, principalmente, a partir das obras *La terapia del deseo- Teoría y práctica en la ética helenística*, publicada por Nussbaum em 1994, *Justicia Poetica, la imaginación literaria y la vida pública*, publicada no ano seguinte, e *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*, publicada no ano de 2001.

Para que o objetivo geral seja alcançado, este capítulo está dividido em seções. A primeira seção, intitulada *As emoções no banco dos réus*, apresenta duas objeções ao papel das emoções no âmbito público. Uma vez que a ética estoica é crítica às emoções e que a teoria das emoções de Nussbaum é neoestoica, essa primeira seção enfatiza a definição estoica das emoções, bem como as características gerais da terapia filosófica, que se origina da analogia estoica entre a filosofia e a medicina. Nesse sentido, busca-se evidenciar como a terapia filosófica estoica está estreitamente vinculada à definição de emoções desses pensadores.

Na segunda seção, intitulada *A teoria cognitivo-avaliativa de Nussbaum*, expõem-se as linhas gerais da teoria da filósofa. Por meio de subseções, são ressaltados os elementos constitutivos das emoções, a fim de evidenciar a teoria cognitivo-avaliativa da filósofa. A subseção, *Emoções e eudaimonia*, se debruça ao elemento valorativo das emoções e a sua relação com o conceito de eudaimonia. A intenção é enfatizar como o eudaimonismo das emoções é uma das características que afasta Nussbaum da ética estoica e a aproxima de Aristóteles.

1.1 AS EMOÇÕES NO BANCO DOS RÉUS

Em *Justicia Poetica*, ao tratar da importância da literatura para a racionalidade pública, Nussbaum sintetiza algumas objeções às emoções. Nessa obra, a autora argumenta que a literatura pode contribuir para a vida pública, pois a imaginação pública pode ser estimulada pela imaginação literária, de tal forma que possa contribuir com os(as) juízes(as) em seus julgamentos, com os(as) legisladores(as) no trabalho legislativo e para a efetivação de políticas que almejem a qualidade de vida de pessoas próximas e distantes (NUSSBAUM, 1997, p. 26). A literatura, por seu turno, sempre foi associada às emoções, de modo que fazer a defesa da literatura para a racionalidade pública é também defender as emoções. Sobre essa relação entre literatura e emoções, a filósofa afirma:

A literatura está associada com as emoções. Os leitores de novelas, os espectadores de obras dramáticas, encontram nessas obras um caminho para o temor, para a angústia, para a piedade, para a cólera, para a alegria, o deleite, inclusive o amor apaixonado. As emoções não só constituem respostas prováveis diante de muitas obras literárias, como são inerentes a sua mesma estrutura, como maneiras em que as formas literárias solicitam atenção. Platão, descrevendo a “antiga querela” entre os poetas e os filósofos, viu isso com clareza [...]. (NUSSBAUM, 1997, p. 85).

De fato, em *A República*, Platão constata o potencial da poesia imitativa de despertar o amor, a cólera e todas as paixões da alma (PLATÃO, 2004, p. 336) em detrimento da razão. E, por esse motivo, orienta que a poesia, que deveria ter espaço na cidade, é capaz de motivar emoções politicamente desejáveis, sobretudo as poesias que são hinos em honra aos deuses e os elogios das pessoas de bem, ao passo que qualquer outro tipo de poesia deveria ser, prudentemente, censurado¹¹. Para Nussbaum, o amante da literatura, que deseja questionar Platão, precisará evidenciar as contribuições das emoções para a racionalidade pública (NUSSBAUM, 1997, p. 86). A filósofa propõe-se a essa tarefa; para tanto, analisa os principais argumentos que constituem as objeções que alegam que as emoções são irracionais em um sentido normativo e, por conseguinte, são inadequadas como guias para a deliberação pública (NUSSBAUM, 1997, p. 88).

A partir disso, em *Justicia Poetica*, a filósofa apresenta quatro objeções: 1. As emoções como forças cegas; 2. As emoções como reconhecimento de carência; 3. Emoção e parcialidade; e 4. Emoções e classe. Nesta seção, e neste trabalho, apresenta-se brevemente a objeção 1 e mais detidamente a objeção 2, que é a objeção estoica.

A primeira objeção - “as emoções como forças cegas” - estabelece uma oposição entre razão e emoções. Segundo essa objeção, as emoções não se vinculam ao raciocínio, pois não se fundam em juízos e não respondem aos argumentos da razão (NUSSBAUM, 1997, p. 88). Em *Paisajes del Pensamiento*, a filósofa também se refere a essa objeção, destacando que, seguindo essa perspectiva, as emoções podem ser interpretadas como forças, as quais não cabe resistir, pois são como “[...] ‘movimentos irracionais’, energias irreflexivas que simplesmente dirigem

¹¹ Em *A República*, dialogando com Glauco, Sócrates afirma: “E no que diz respeito ao amor, à cólera e a todas as outras paixões da alma, que acompanham cada uma das nossas ações, a imitação poética não provoca em nós semelhantes efeitos? Fortalece-as regando-as, quando o certo seria secá-las, faz com que reinem sobre nós, quando deveríamos reinar sobre elas, para nos tornarmos melhores e mais felizes, em vez de sermos mais viciosos e miseráveis. [...] em matéria de poesia não se devem admitir na cidade senão os hinos em honra dos deuses e os elogios das pessoas de bem. Se, pelo contrário, admitires a Musa voluptuosa, o prazer e a dor serão os reis da tua cidade, em vez da lei e desse princípio que, de comum acordo, sempre foi considerado melhor: a razão.” (PLATÃO, 2004, p. 336-337, grifo nosso).

a pessoa sem estarem vinculadas às formas em que esta percebe ou concebe o mundo.” (NUSSBAUM, 2008, p. 46, tradução nossa). Contudo, se assim for, não é possível tentar orientá-las, tampouco analisar a sua constituição, restando apenas aceitar sua irracionalidade e a condição de estar à sua mercê.

Ao opor emoção e razão, essa concepção alija as emoções da constituição da racionalidade pública, isso porque, por supostamente não participarem da razão, elas são inerentemente irreflexivas e instáveis, de tal forma que não são boas conselheiras para a deliberação pública. Helena Modzelewski, a respeito disso, comenta que “[...] as emoções assim descritas parecem constituir uma ameaça ao bom julgamento, que questionaria a idoneidade do cidadão para participar do debate público.” (MODZELEWSKI, 2012, p. 131, tradução nossa). Assim, a primeira objeção parte da premissa que estabelece as emoções como “forças cegas” ou “movimentos irracionais” sem relação com a razão, concluindo que normativamente elas não devem ocupar um lugar na racionalidade pública.

Nussbaum (1997) destaca que esse contraste entre razão e emoção, por vezes, se tornou um lugar comum no discurso público, embora seu valor conceitual seja diminuído pela “[...] incapacidade de definir o que são as emoções e por um equívoco entre o uso descritivo e o uso normativo de ‘razão’ e ‘racional’.” (NUSSBAUM, 1997, p. 86, tradução nossa). Para demonstrar o modo como essa concepção perpassa o discurso público e o senso comum, a filósofa cita um exemplo do campo do direito. Em 1986, no caso *Califórnia versus Brown*, o estado da Califórnia recomendou ao júri que, apesar da dificuldade de se tomar uma decisão puramente racional, o bom jurado não deve se guiar pelas emoções (NUSSBAUM, 1997, p. 88). Tal recomendação também está em concordância com o pensamento do jurista Richard Posner, representante do movimento *law and economics*, para o qual só é possível respeitar as escolhas das pessoas como racionais, em um sentido normativo, se elas não refletirem a influência de fatores emocionais (NUSSBAUM, 1997, p. 87).¹²

A segunda objeção, por sua vez, não nega que as emoções estejam estreitamente vinculadas à razão, pois estabelece que elas se fundamentam em juízos, entretanto, afirma que esses juízos são falsos. Nussbaum (1997, p. 89) identifica essa concepção, de modo amplo, no pensamento de Platão, de Epicuro, dos estoicos gregos e romanos e em Spinoza. Em seu âmago está a compreensão de que aquilo que torna falsos os juízos relativos às emoções é a atribuição

¹² A propósito, Nussbaum dedica seu *Justicia Poetica* à Richard Posner, seu adversário intelectual, uma vez que ambos têm uma visão oposta sobre a importância das emoções para a racionalidade pública.

“[...] de grande valor a pessoas e acontecimentos externos que não estão sob o controle da virtude e nem da vontade racional da pessoa.” (NUSSBAUM, 1997, p. 89, tradução nossa).

A primeira e a segunda objeções diferem ao conceber uma relação distinta entre emoções e razão, mas concordam no que se refere ao seu papel normativo para a racionalidade pública. No caso da segunda objeção, as emoções também não devem participar da racionalidade pública, não porque são irracionais, mas porque se fundamentam em crenças falsas. Sobre essas diferenças e semelhanças, a filósofa assevera:

Na primeira visão, as emoções não são ensinadas nem estão incorporadas em crenças; na segunda, são ensinadas juntamente com crenças que implicam avaliações; na primeira visão não se pode inculcá-las nem as eliminar por completo; na segunda, ambas as coisas são possíveis. No primeiro caso as emoções são instáveis por sua estrutura interna irreflexiva; no segundo, porque são pensamentos que atribuem importância a coisas externas e instáveis (NUSSBAUM, 1997, p. 90, tradução nossa).

Portanto, o núcleo da segunda objeção é a crítica à atribuição de importância às coisas que estão fora do controle do indivíduo. Em *Justicia Poetica*, Nussbaum intitula essa objeção como “As emoções como reconhecimento de carência” e a identifica como sendo a objeção estoica. Uma vez que a filósofa afirma que sua teoria das emoções é neoestoica (NUSSBAUM, 2008), na próxima seção, discute-se mais profundamente essa objeção para que, na seção 1.2, quando a teoria da filósofa for abordada, os limites do estoicismo em sua teoria sejam evidenciados.

1.1.1 Emoções no estoicismo

O estoicismo é uma escola filosófica desenvolvida no período helenístico e teve seu início com o pensamento de Zenão de Cítio (333/332- 262 a.C.), no final do século IV a. C. O nome dessa escola justifica-se pelo fato de Zenão ministrar suas aulas em um pórtico, na cidade de Atenas. A palavra *stoá* significa pórtico, em grego, por isso, os seguidores dessa escola foram chamados “estóicos”. Segundo os historiadores da filosofia, Giovanni Reale e Dario Antiseri (1990), é necessário distinguir três períodos da história da Estoá: o primeiro período, que vai de fins do século IV a todo o século III a. C., no qual a filosofia estoica é desenvolvida por Zenão, por Cleonte de Assos e principalmente por Crísipo de Solis; o segundo período, entre os séculos II e I a. C., dito “Média Estoá”; e o terceiro período da Estoá romana, ou da “Nova

Estoá”, situada na era cristã, no qual a doutrina faz-se essencialmente meditação moral, assumindo fortes tons religiosos (REALE, ANTISERI, 1990, p. 252- 253).

O estoicismo, juntamente com o epicurismo, com o ceticismo e com o cinismo, constitui-se como uma escola filosófica do período helenístico que se concentra principalmente “[...] nos problemas morais, que se impunham aos homens [...]” (REALE, ANTISERI, 1990, p. 230) e em uma concepção de filosofia como “arte de viver”. No livro *La terapia del deseeo- Teoría y práctica en la ética helenística*, Nussbaum (2003) destaca a pertinência da reflexão ética dessas escolas para aqueles que se questionam sobre a relação entre a filosofia e o mundo real:

A ideia de uma filosofia prática e compassiva – isto é, uma filosofia a serviço dos seres humanos, destinada a satisfazer suas necessidades mais profundas, fazer frente as suas perplexidades mais urgentes e levá-los da infelicidade a um certo florescimento – é uma ideia que faz da ética helenística um objeto de estudo cativante para um filósofo que se pergunta sobre o que tem a ver a filosofia com o mundo real (NUSSBAUM, 2003, p. 21, tradução nossa).

Ao estabelecer uma estreita relação entre a filosofia e a prática, a reflexão ética das escolas helenísticas, em certa medida, volta-se para as questões pertinentes ao indivíduo e as formas dele alcançar a felicidade e a *ataraxia*¹³. Esse objetivo pode ser percebido na declaração de Sêneca, que afirma: “Nós estamos à procura dos modos pelos quais a alma possa proceder com equilíbrio e harmonia, estar em paz consigo mesma e satisfeita com sua condição; de como possa não turbar essa alegria e se manter serena, sem nunca se exaltar nem se abater” (SÊNECA, *A tranquilidade da alma*.¹⁴ *apud* NICOLA, 2005, p. 113). Sobre a centralidade do indivíduo nessa empreitada, Reale e Antiseri (1990, p. 228-229) observam que, no período helenístico – devido ao contexto de enfraquecimento e posterior dissolução das *polis* e da equação entre homem e cidadão –, há uma descoberta do indivíduo, o qual se coloca como horizonte das questões éticas. Nesse sentido, os historiadores da filosofia pontuam:

¹³ *Ataraxia* é uma palavra de origem grega que é central para as escolas helenísticas. Ubaldo Nicola, ao explicar esse conceito, afirma: “O termo significa, literalmente, imperturbabilidade, ausência de inquietação – ou seja, o ideal de vida comum a todas as escolas helenísticas. Indica um modo de resolver o problema da felicidade pela via negativa: a única felicidade possível está na ausência do seu contrário, a dor. A *ataraxia* para os Epicureus coincide com o *prazer* estável; para os Estoicos, com a indiferença acerca das paixões e o completo domínio das emoções; para os Cínicos, com a renúncia a qualquer tipo de necessidade; para os Céticos, com a *epoché*.” (NICOLA, 2005, 117).

¹⁴ Nesta pesquisa, a referência às obras clássicas da Antiguidade, como Aristóteles, Sêneca e Hesíodo, não segue as regras prescritas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – autor, ano, página –, mas indica-se o nome do autor, o título da obra, em itálico, os livros, capítulos, parágrafos e/ou seções, quando for o caso.

A ética clássica, até Aristóteles, era baseada no pressuposto da identidade entre homem e cidadão; por isso, era baseada na política e até subordinada a ela. Pela primeira vez na história da filosofia moral, na ética helenística, graças à descoberta do indivíduo, a ética se estrutura de maneira autônoma, baseando-se no homem como tal, na sua singularidade. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 229).

Embora o indivíduo esteja em posição de centralidade na reflexão ética sobre a vida virtuosa, Nussbaum (2003), ao tratar dessa centralidade, observa que a “[...] atenção helenística ao mundo interior não exclui, mas de fato leva diretamente a prestar atenção aos males da sociedade.” (NUSSBAUM, 2003, p. 31, tradução nossa). Essa atenção direcionada torna possível identificar os modos como são estabelecidas as relações entre o mundo interior – marcado pelas emoções, desejos e pensamentos – e as condições sociais. A filósofa observa, ainda, que algumas dessas filosofias helenísticas, ao afirmarem que alguns pensamentos e desejos são deformados, necessariamente se ocupam das estruturas sociais em que eles se formam (NUSSBAUM, 2003, p. 31). Nesse contexto, essas filosofias não se abstiveram de investigar as intersecções entre o indivíduo e a sociedade.

Em *Terapia do desejo*, Nussbaum (2003, p. 21) analisa como no ceticismo, no epicurismo e no estoicismo¹⁵ a filosofia é entendida como uma medicina que deve atuar com o objetivo de curar não o corpo doente, mas a alma, sendo um meio para enfrentar as dificuldades da vida. A analogia com a medicina, além de evidenciar o papel prático da filosofia, demonstra que tanto o corpo doente quanto a alma doente necessitam de cuidados. Nessa perspectiva, o papel da filosofia é operar uma terapia filosófica capaz de tratar a alma doente. Como esta seção discute a objeção estoica às emoções, ressalta-se a compreensão de Nussbaum sobre a terapia estoica, objetivando expor a forma como essa terapia visa a extirpar as emoções.

Ao tratar da analogia entre a filosofia e a medicina no estoicismo, Nussbaum apresenta diversas passagens de alguns pensadores estoicos gregos e romanos – entre eles Crisipo, Sêneca e Cícero – que ilustram a referida analogia. Em uma dessas passagens, Crisipo declara:

Não é verdade que exista uma arte [*téchne*] que chamamos medicina, que se ocupa do corpo enfermo, mas que não exista uma arte análoga que se ocupa da alma enferma. Como tampouco é verdade que a segunda seja inferior a primeira, tanto em sua penetração teórica como em seu tratamento terapêutico dos casos individuais (CRISIPO *apud* GALENO, *PHP*, 5, 2, 22, 298D - *SVF*, 3, 471 *apud* NUSSBAUM, 2003, p. 395, tradução nossa).

¹⁵ Na introdução do referido livro, a filósofa explica que não analisa o pensamento dos cínicos, pois, embora eles sejam importantes para a história da terapia filosófica, o que se sabe de fato sobre eles e sobre sua influência é demasiado pouco para que possa ser investigado no livro (NUSSBAUM, 2003, p. 27).

Nota-se que o cuidado com a alma não é uma tarefa secundária ou menos importante que os cuidados com o corpo. Essa importância se vincula ao fato de que tanto os estoicos quanto os epicuristas e os céticos “[...] compartilham um profundo interesse pela autossuficiência e a tranquilidade humana, assim como pela utilização da filosofia para alcançar essa feliz condição.” (NUSSBAUM, 2003, p. 396, tradução nossa). Cícero, filósofo romano que também abordou a analogia entre a filosofia e a medicina, destacou que a cura para as enfermidades da alma, por meio da filosofia, deve ser buscada em nós mesmos:

Há, eu te asseguro, uma arte médica para a alma. É a filosofia, cujo auxílio não é necessário buscar, como nas enfermidades corporais, fora de nós mesmos. Temos que nos empenhar, com todos os nossos recursos e todas as nossas energias, para nos tornarmos capazes de sermos médicos de nós mesmos (CÍCERO, *Disputaciones tusculanas*. p. 3-6 *apud* NUSSBAUM, 2003, p. 34).

Se a filosofia é a medicina para a alma enferma, é necessário investigar o que causa tal enfermidade, uma vez que, assim como a cura para uma doença física deve estar em concordância com ela, assim também a terapia filosófica deve ser adequada às enfermidades que ela visa a eliminar. No pensamento estoico, as enfermidades da alma estão diretamente relacionadas às emoções, de modo que a temática das emoções se torna central e indissociável da compreensão sobre o papel da filosofia. Sobre essa centralidade, Nussbaum (2003) destaca que, no que diz respeito às concepções filosóficas sobre as emoções, “[...] ignorar o período helenístico equivale a ignorar não só os melhores materiais da tradição ocidental, como também a principal influência da evolução filosófica posterior.” (NUSSBAUM, 2003, p. 22, tradução nossa). Assim sendo, a seguir, ressaltam-se as linhas gerais da compreensão estoica das emoções e a acusação de que elas são enfermidades da alma.

Segundo Nussbaum (1997, 2003, 2008), ao analisar o pensamento dos antigos estoicos da Grécia e da Roma Antiga, é possível identificar que as emoções são por eles compreendidas como “[...] avaliações ou juízos de valor, os quais atribuem às coisas e as pessoas que estão fora do controle dessa pessoa, uma grande importância para o florescimento da mesma.” (NUSSBAUM, 2008, p. 24, tradução nossa). De acordo com essa perspectiva, o conteúdo das emoções envolve a valoração de algo que não está sob o controle do indivíduo, mas que ele considera importante para o seu bem-estar. Nesse sentido, nas emoções, há um reconhecimento da condição humana incompleta e necessitada diante das partes do mundo que não são controláveis (NUSSBAUM, 2008).

Ao interpretar a concepção estoica das emoções como estando estreitamente vinculada à noção de florescimento humano, Nussbaum compreende que essa noção remete ao conceito grego de *eudaimonia*¹⁶. A filósofa destaca que, em uma teoria ética eudaimonista, a pergunta central é “Como devo viver?” e a resposta que se dá a essa interrogação implica a concepção de que a pessoa possui *eudaimonia* – ou florescimento humano –, *i.e.*, revela o entendimento do indivíduo sobre o que ele considera uma vida plena (NUSSBAUM, 2004, p. 190; NUSSBAUM, 2008, p. 54). Para a autora, as emoções são eudaimonistas¹⁷ porque valoram objetos externos que são tomados como importantes para a eudaimonia do indivíduo. A partir disso, uma emoção como a tristeza diante da morte de uma pessoa querida, por exemplo, carrega consigo, inerentemente, a crença de que tal pessoa é de fato valiosa para a plenitude da vida daquele que se entristece.

A atribuição de importância, portanto, está no cerne das emoções, pois, nessa perspectiva, elas são formas de avaliar ou valorar os objetos que estão fora do controle do indivíduo. O filósofo estoico Epiteto distingue o que está fora do controle do indivíduo e o que não está da seguinte maneira:

De todas as coisas que existem, algumas estão em nosso poder. Estão em nosso poder: pensamento, impulso, desejo de obter e desejo de evitar e, em resumo, todas as obras que sejam nossas. Não estão em nosso poder: corpo, propriedade, reputação, cargos importantes e, em resumo, todas as obras que não são nossas. As coisas que *estão em nosso poder* são por natureza *livres*, desimpedidas, desprendidas; as coisas que *não estão em nosso poder* são fracas, *servis*, sujeitas a impedimento e dependentes de outras. (EPICTETO *apud* BONJOUR; BAKER, 2010, p. 719, grifo nosso).

Na passagem em destaque, nota-se que os objetos que não estão sob o controle do ser humano não necessariamente estão circunscritos fora do seu corpo; a saúde e a morte são exemplos disso, pois o corpo humano é vulnerável às doenças e à finitude. Para além disso, a distinção entre as coisas controláveis e incontroláveis é acompanhada por uma série de adjetivos, entre eles os opostos “livre” e “servil”. De natureza livre é tudo aquilo que está sob o controle do indivíduo, “aquilo que é obra nossa”, como o pensamento. Aquilo que não é obra nossa e, portanto, não está em nosso controle, é servil. Nussbaum (2008) observa que, “[...] para os estoicos, os juízos que se identificam com as emoções têm algo em comum: todos eles

¹⁶ Na maior parte das vezes que a filósofa se refere ao conceito de *eudaimonia*, ela não o traduz, mas quando faz isso ela o utiliza como sinônimo de “florescimento humano” (*human flourishing*). Sobre isso, ver: Nussbaum (, 2003, 2004, 2008, 2009).

¹⁷ Na seção 1. 2, destinada à teoria das emoções da própria Nussbaum, o eudaimonismo das emoções é abordado mais demoradamente.

concernem a coisas vulneráveis, coisas que podem ver-se afetadas por eventos do mundo que estão fora do controle da pessoa [...]” (NUSSBAUM, 2008, p. 64, tradução nossa), assim, eles concernem a tudo aquilo que é “servil”.

Para Epicteto, tomar as coisas incontroláveis como livres, ou seja, como controláveis, é uma causa de perturbação para a alma. Por isso, ele adverte:

Lembra, portanto, que se achares que as coisas por natureza servis são livres, e as coisas que são por natureza alheias são tuas próprias, serás impedido, lamentarás, perturbar-te-ás, queixar-te-ás tanto dos deuses quanto dos homens; porém, se pensares que somente o teu próprio pertence a ti, e que o que é de outro é de fato de outro, ninguém jamais te compelirá, ninguém te impedirá, não reclamarás de ninguém, não acusarás ninguém, nem uma só coisa farás contra teu querer, *ninguém te prejudicará*, não terás inimigo, pois *nenhuma coisa nociva prevalecerá sobre ti*. (EPICTETO *apud* BONJOUR; BAKER, 2010, p. 719, grifo nosso).

Nesse excerto é possível observar que a capacidade de reconhecer corretamente o que está fora ou dentro do seu controle torna o indivíduo capaz de afastar as perturbações e as possíveis nocividades; tal reconhecimento é suficiente para isso. Ademais, esse reconhecimento também pode condicionar a liberdade do próprio indivíduo. Em *Vidas e Doutrinas dos filósofos ilustres*, Diógenes Laércio (2008), ao comentar o pensamento estoico, afirma que “Somente o sábio é livre, mas os estultos são servos, pois a liberdade é a faculdade de agir independentemente e a servidão é a privação dessa faculdade.” (LAERTIOS, *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. VII, 121).¹⁸

Implícita na referida constatação de Epicteto está a concepção de que a vida boa não é afetada pelas contingências externas ao indivíduo. Nussbaum (2003) observa que, na concepção estoica de eudaimonia e de virtude, tais contingências “[...] carecem de conexão causal com a eudaimonia, não são sequer uma condição instrumental necessária.” (NUSSBAUM, 2003, p. 447-448, tradução nossa). Assim, do ponto de vista estoico, a crença de que tais coisas são valiosas é falsa, posto que se baseia no erro de atribuir-lhes valor.

As emoções, contudo, são juízos que atribuem valor as essas coisas “servis”, incontroláveis, contingentes. Para fins de ilustração, o já mencionado exemplo da tristeza diante

¹⁸ Gionanni Reale e Dario Antiseri (1990) observam que, principalmente no epicurismo e no estoicismo, o preconceito de escravidão viu-se contestado, pois “Epicuro não só trataria com familiarmente com os escravos como também os desejaria como participantes do seu ensinamento. Os estoicos ensinariam que a verdadeira escravidão é a da ignorância e que a liberdade do saber pode aceder, quer o escravo, quer o seu senhor – a história do estoicismo iria terminar de modo emblemático com as duas grandes figuras de Epiteto e Marco Aurélio, um escravo liberto e outro imperador.” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 229-230).

da morte de uma pessoa querida, nessa perspectiva, deriva de um erro, pois ajuíza que algo que está fora do controle do indivíduo (a vida de uma outra pessoa) é valioso para a sua eudaimonia. Por esse motivo, Epicteto declara:

Perturbam os homens não os acontecimentos, mas os *juízos* sobre os acontecimentos. Por exemplo, a morte não é nada terrível pois do contrário também para Sócrates teria se manifestado assim, mas a única coisa terrível sobre a morte é o juízo dos homens de que ela é terrível. Portanto, quando somos impedidos, perturbados ou entristecidos, jamais coloquemos a culpa nos outros, mas em *nós mesmos*, isto é, em *nossos próprios juízos*. (EPICTETO *apud* BONJOUR; BAKER, 2010, p. 719, grifo nosso).

No juízo reside a fonte da tristeza, ou seja, da emoção. Por esse motivo, em *Justicia Poetica*, Nussbaum (1997) observa que, diferentemente da primeira objeção, que concebe as emoções como forças irracionais, sem vínculo com o juízo e com o raciocínio, na objeção estoica, a falta do juízo não é o problema, mas sim que esses juízos são falsos “[...] porque atribuem grande valor a pessoas e acontecimentos externos que não estão sob o controle da virtude nem da vontade racional da pessoa.” (NUSSBAUM, 1997, p. 8, tradução nossa).

A acusação de que os juízos que fundamentam as emoções são falsos está estreitamente relacionada à concepção de virtude e de *eudaimonia* dos estoicos. Segundo Nussbaum (1997, p. 89-90), para esses filósofos, a virtude e o pensamento são as únicas coisas valiosas, sendo que as contingências da fortuna não podem danificá-los, haja vista que, para eles, a pessoa boa é totalmente autossuficiente. A referência que Epicteto faz a Sócrates exemplifica o modo como o sábio, na perspectiva estoica, é indiferente aos reveses da fortuna, por isso, nem mesmo a condenação à morte pôde causar dano a Sócrates, pois “[...] é tanta a autoconfiança do sábio que ele não hesita em ir ao encontro da fortuna, nem diante dela jamais largaria seu posto” (SÊNECA, *Sobre a tranquilidade da alma*. Livro I, 11-1). Em sua interpretação sobre a crítica estoica às emoções e sua relação com a concepção de autossuficiência do sábio, Nussbaum (2003) afirma :

Segundo o estoicismo, somente a virtude merece ser escolhida por si mesma; e a virtude por si só basta para uma vida humana completamente boa, isto é, para a *eudaimonia*. A virtude não é afetada pelas contingências externas, tanto (ao que parece) no que diz respeito à sua aquisição como à sua conservação uma vez adquirida. As coisas que não estão sob o controle do agente – tais como a saúde, a riqueza, a ausência de dor, o bom funcionamento das faculdades corporais – carecem de valor intrínseco e sua relação causal com a *eudaimonia* não é sequer a de uma condição instrumental necessária. Em suma, se prescindimos de todas essas coisas, se imaginamos uma pessoa sábia vivendo nas piores circunstâncias possíveis, a condição de que seja boa – uma vez que o é, já não pode corromper-se –, sua *eudaimonia* seguirá sendo completa. Seguirá levando uma vida tão valiosa, apetecível

e invejável como pode levar um ser humano. (NUSSBAUM, 2003, p. 447-448, tradução nossa).

A vida virtuosa é a única que merece ser escolhida e ela independe das contingências da fortuna, em vista disso, “O homem sábio deve ser autossuficiente; sua vida é sempre *eudaimon*, aconteça o que acontecer” (CÍCERO, DT, 5, 83 *apud* NUSSBAUM, 2003, p. 451, tradução nossa). Nussbaum (2003, p. 30) nota que essa concepção da pessoa verdadeiramente boa e virtuosa como independente dos fatores externos não é exclusiva do estoicismo, sendo também compartilhada pelo epicurismo e pelo ceticismo.

A autossuficiência do sábio está estreitamente vinculada ao entendimento estoico de que a capacidade racional não é somente o que distingue os seres humanos de outros animais, mas é o que os torna incomparavelmente superiores a eles. A razão torna os seres humanos “[...] dignos de um respeito e autorrespeito ilimitado.” (NUSSBAUM, 2003, p. 405, tradução nossa). É próprio da natureza do ser humano a racionalidade, de modo que virtude para o ser humano é dela inseparável. Diógenes Laércio, ao tratar do pensamento dos filósofos estoicos sobre esse ponto, relata:

Eles dizem ainda que a natureza não faz diferença alguma entre as plantas e os animais, porque regula também a vida das plantas, em seu caso sem impulso e sem sensações, e por outro lado geram-se em nós fenômenos análogos aos das plantas. Mas, já que no caso dos animais foi acrescentado o impulso por meio do qual os mesmos se dirigem a seus próprios fins, daí decorre que sua disposição natural atua no sentido de seguir o impulso. E já que os seres racionais receberam a razão com vistas a uma conduta mais perfeita, sua vida segundo a razão coincide exatamente com a existência segundo a natureza, enquanto a razão se agrega a eles como aperfeiçoadora do impulso. (LAERTIOS, *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. VII, 86).

De acordo com os estoicos, viver segundo a natureza, para o ser humano, coincide com viver em conformidade com a racionalidade. Nussbaum (2003) observa que a ênfase dada à razão no pensamento estoico evidencia que “A razão não é simplesmente o que há de mais importante no que se refere aos humanos; se trata também de algo que é plenamente seu e que depende deles *cultivar e controlar*.” (NUSSBAUM, 2003, p. 406, tradução nossa, grifo nosso). Por esse motivo, a razão é o guia da terapia estoica, e aquele que busca curar as enfermidades da alma deve operar um profundo autoexame das crenças e da cultura, a fim de assumir o controle do seu próprio pensamento (NUSSBAUM, 2003, p. 409).

O exame das crenças é de suma importância, uma vez que as emoções são formas de juízos que se fundamentam em crenças; é por isso que, como visto anteriormente, Epicteto

atribuiu ao juízo a fonte da emoção. Em *Sobre a ira* (2014), Sêneca faz uma investigação sobre a emoção da ira e as possibilidades de eliminá-la. Nessa obra, o filósofo expressa que a razão e as paixões¹⁹ (emoções) não têm sedes separadas (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro, I, 8, 3), mas ainda assim é preciso compreender como a ira se inicia, o que é feito a seguir, a fim de exemplificar como a terapia filosófica pode atuar para eliminá-la.

A ira é uma emoção intensa que consiste no desejo de vingar uma injúria²⁰. Sêneca faz uma breve descrição da aparência daqueles que estão irados: neles, por vezes, os “[...] olhos inflamam e cintilam, é intenso o rubor por todo o rosto, devido ao sangue que lhes ferve desde o fundo do peito, os lábios tremem, cerram-se os dentes, arrepiam-se e eriçam-se os cabelos, a respiração intensa e estridente [...]” (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro I, 1-4). Nessa descrição, apresentam-se algumas sensações que podem acompanhar a ira, segundo o filósofo, elas são incontrolláveis, pois “[...] a razão não tem como persuadir que elas não ocorram.” (SÊNECA, *Sobre a Ira*, Livro II, 2-1). Se tais sensações não são controláveis pela razão, cabe descobrir se a ira o é; essa investigação aborda, portanto, as possibilidades da razão diante das emoções.

Nessa empreitada investigativa, Sêneca observa que o que fundamenta a ira é a ocorrência da ideia de uma ofensa e que é preciso saber se essa emoção deriva de um juízo ou de algum impulso que foge ao controle da razão. Para responder a essa questão, o filósofo fornece uma descrição do crescimento dessa emoção:

E para saberes como têm início as paixões ou crescem ou se exacerbam, há um primeiro movimento involuntário, como uma preparação da paixão e certa ameaça; um outro, com uma vontade não contumaz, como se fosse preciso eu me vingar, já que fui ofendido, ou fosse preciso castigar essa pessoa, já que cometeu um delito. [...]. Aquele *primeiro impacto na alma não podemos evitar pela razão* assim como nem aquelas sensações que dissemos acontecer aos nossos corpos: que o bocejo alheio não estimule o nosso, que os olhos não se fechem ante a súbita aproximação dos dedos. Essas coisas não pode a razão vencer, o hábito, talvez, e a assídua observação as atenuam. *Aquele segundo movimento, que nasce de um juízo, é eliminado por um juízo* (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro II, 4, 1-2, grifo nosso).

¹⁹ Na edição da obra de Sêneca, aqui citada, o tradutor usa o termo “paixões” para se referir às “emoções”. Nussbaum (2003), que utiliza os dois termos como sinônimos, explica que “‘Emoções’ é um termo genérico moderno mais comum, enquanto ‘paixões’ é etimologicamente mais próximo aos termos gregos e latinos mais correntes e está mais firmemente fundamentada na tradição filosófica ocidental.” (NUSSBAUM, 2003, p. 398, tradução nossa). No presente texto, os dois termos também são usados como sinônimos.

²⁰ Essa definição está em conformidade com descrição da ira apresentada por Aristóteles em *Retórica*. Nele, o Estagirita afirma: “Vamos admitir que a ira é um desejo acompanhado de dor que nos incita a exercer vingança explícita devido a algum desprezo manifestado contra nós, ou contra pessoas da nossa convivência, sem haver razão para isso.” (ARISTÓTELES, *Retórica*. 1378b).

De suas palavras é possível depreender que o desenvolvimento – o crescimento – da ira envolve um momento involuntário e outro voluntário. No primeiro momento – involuntário para razão –, a alma é impactada; a partir desse impacto, no segundo momento, ela ajuíza voluntariamente. Esses dois momentos são inerentes ao juízo. Ao tratar da estrutura do juízo para os estoicos, Nussbaum (2008) comenta que para eles “[...] um juízo consiste em um *assentimento* a uma *aparência*. [...] é um processo que tem duas etapas.” (NUSSBAUM, 2008, p. 59, tradução nossa, grifo nosso). No caso descrito, o primeiro momento é involuntário porque nele a alma é impactada pela aparência²¹. O segundo momento é aquele em que o indivíduo dá o assentimento à aparência. O assentimento consiste na reação voluntária da alma diante da impressão advinda externamente. As impressões são involuntárias porque dependem do modo como os objetos afetam os sentidos²², contudo, “[...] estamos livres para tomar posição diante das impressões e representações que se formulam em nós, dando-lhes o assentimento (*synkatáthesis*) do nosso *logos* ou recusando dar-lhes nosso assentimento.” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 255).

No caso da ira, pode-se exemplificar os dois momentos do seguinte modo: um indivíduo ouve alguém proferir uma calúnia sobre ele. Tal situação é uma aparência que se apresenta a ele independentemente da sua vontade e corresponde ao primeiro momento mencionado. Diante dessa aparência, a face do indivíduo fica ruborizada e quente; ele indigna-se e deseja vingar-se do caluniador. Indignar-se e desejar vingança correspondem ao momento do assentimento, pois, como destaca Sêneca, “[...] perceber algo, indignar-se, condenar, cobrar vingança. Esses processos não podem ocorrer se a alma não deu *assentimento* aos estímulos pelos quais estava sendo atingida.” (SÊNECA, *Sobre a Ira*, Livro II, 1-5, grifo nosso). Esse assentimento voluntário consiste no juízo, nesse caso, um juízo que origina a ira.

O ato de assentir à aparência, torna a emoção da ira um “vício voluntário da alma” (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro II, 2-2). Diferentemente das sensações involuntárias, que podem ou não acompanhar a manifestação de ira, como a face ruborizada e quente, a ira envolve um

²¹ Não cabe adentrar às especificidades da doutrina estoica do conhecimento, mas é importante ressaltar que a interpretação “representacionista”, indicada em Nussbaum, difere daquela clássica interpretação enfatizada por Braida (2013), em que “[...] o produto da sensibilidade é a apresentação (*phantasia*). Não se trata ainda de representação. Trata-se do próprio objeto apresentando-se no espaço interno da mente. A apresentação kataléptica é autoevidente: ‘algo que revela a si mesmo e a sua causa’. Os estoicos, de fato, postulavam uma apreensão imediata do objeto.” (BRAIDA, 2013, p. 35).

²² Sobre isso, ao tratar do conceito de assentimento no pensamento estoico, Abbagnano (1962) fornece o seguinte exemplo: “O receber a representação é coisa involuntária já que o ver o branco depende da cor branca que se tem à frente, e assim por diante. Mas o assentir à representação está naquele que acolhe a própria representação. O assentimento é, portanto, voluntário.” (ABBAGNANO, 1962, p. 79).

assentimento voluntário. Por isso tais sensações não são a emoção, pois nelas “a alma, por assim dizer, sofre-as mais do que as produz” (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro II, 3-1). A emoção, por outro lado, precisa do assentimento voluntário, por esse motivo, conclui Sêneca, “[...] a paixão não é ser movido em função de imagens que nos ocorrem dos fatos, mas *entregar-se* a elas e seguir esse movimento fortuito” (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro II, 3-1, grifo nosso). Ao analisar o conceito de paixões na teoria estoica, Da Luz (2019) observa que, nesse contexto, “[...] somente podem ser chamadas de paixões as ações que passam pelo crivo do assentimento. [...] as paixões só podem ser tomadas como tais a partir da elaboração de uma opinião sobre os fatos.” (DA LUZ, 2019, p. 130).

A concepção das paixões, no caso do referido exemplo a ira, como um “vício voluntário da alma”, é imprescindível para o empreendimento da terapia filosófica estoica, pois, se como afirma Sêneca, a ira pode ser “evitada por preceitos” (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro II, 2-2), uma análise desses preceitos pode ser crucial para eliminá-la. Por esse motivo, o filósofo é enfático ao tratar da possibilidade de extirpar a ira:

[...]. Não há por que dizer que não se pode *extirpar* a ira: *padecemos de males curáveis* e, como nascemos para o bem, se quisermos nos emendar, a própria natureza nos ajuda. Nem é árduo e áspero, como pareceu a alguns, o caminho para as virtudes: facilmente nos aproximamos delas. (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro II, 13-1, grifo nosso).

[...] nada existe tão difícil e árduo que a mente humana não possa vencer e uma *assídua meditação* não possa levar à familiarização, e *nenhuma paixão é tão feroz e soberana que não possa ser domada pela disciplina* (SÊNECA, *Sobre a Ira*. Livro II, 12-3, grifo nosso).

Portanto, as paixões são males, mas curáveis, pois podem ser domadas e extirpadas pela meditação assídua e pela disciplina, ou seja, pela razão²³. Assim, na terapia estoica, “[...] as paixões de maneira nenhuma se desvinculam da racionalidade. Elas só podem ser chamadas de irracionais na medida em que são frutos do *mau uso da razão*, e não da ausência desta.” (DA LUZ, 2019, p. 129, grifo nosso). No mesmo sentido de Da Luz (2019), Nussbaum (2003, p. 406) também observa que, como as emoções habitam a mesma parte racional da alma, elas não são criticadas por carecem de conteúdo cognitivo, mas sim por serem falsas.

Um dos passos fundamentais na terapia estoica é tornar-se constantemente vigilante e crítico com relação à maneira como o mundo é percebido e assentido (NUSSBAUM, 2003, p.

²³ Ressalta-se que as paixões e a razão não têm sedes separadas (SÊNECA, *Sobre a ira*. Livro, I, 8, 3).

407-408). Por esse motivo, ao descrever a atitude do sábio, Epicteto afirma que o sábio “[...] sempre olha para si mesmo, para benefício e prejuízo. [...] Em resumo, ele fica alerta e vigilante sobre si mesmo como o seu próprio inimigo, que fica à espreita por ele” (EPICTETO *apud* BONJOUR; BAKER, 2010, p. 723). Na terapia estoica, essa atenta vigilância por meio da observação das crenças e dos pensamentos está estreitamente vinculada à definição de paixões como juízos e a ideia de que “o sábio é imune as paixões” (LAERTIOS, *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. VII, 117).

Em suma, para os estoicos, as paixões derivam de crenças falsas que atribuem valor às coisas que não estão sob o controle humano e que não são necessárias à virtude. Além disso, elas são danosas porque causam instabilidade às ações (NUSSBAUM, 1997, p. 98). O sábio estoico, contudo, agirá bem e de modo constante independentemente das paixões. Por isso, ao tratar da ira, Sêneca assevera: “A ira deve ser eliminada. [...]. Seja excluída por inteiro, não será de proveito algum²⁴. [...] Tudo que o sábio deve empreender, ele o fará sem o auxílio de qualquer meio nocivo, e não irá introduzir nada cujos limites ele precise observar atentamente.” (SÊNeca, *Sobre a ira*. Livro II, 13-3). Nussbaum (2003) observa que, no pensamento estoico, “[...] o diagnóstico das enfermidades provocadas pelas paixões se converte na base de um diagnóstico da desordem política [...]” (NUSSBAUM, 2003, p. 398, tradução nossa), de modo que a extirpação das emoções também tem uma finalidade política.

Desse modo, o estoicismo – similarmente às outras escolas helenísticas – concebe a filosofia como uma medicina capaz de curar as enfermidades da alma. Para essa escola, as emoções são causadores dessas enfermidades. As emoções, por sua vez, não são irracionais, mas juízos que atribuem importância aos objetos que estão fora do controle do indivíduo. Entretanto, para os estoicos, tais objetos não são necessários à eudaimonia, pois o sábio é autossuficiente. Por esse motivo, o ser humano, que é um ser racional, deverá empreender a terapia filosófica por meio do exame crítico das crenças, objetivando extirpar a fonte das paixões e, por conseguinte, das perturbações da alma.

²⁴ Em *Sobre a ira*, Sêneca se opõe às concepções que defendem que as paixões, se forem moldadas, podem ser proveitosas. Dirigindo-se diretamente a Aristóteles, ele afirma: “Aristóteles diz que certas paixões, se alguém faz bom uso delas, valem por armas. Isso seria verdadeiro se pudessem ser tomadas e largadas, tais como equipamentos bélicos, ao arbítrio de quem se reveste delas. Essas armas que Aristóteles dá à virtude lutam por si próprias, não esperam o manejo, são elas que dominam, não são dominadas.” (SÊNeca, *Sobre a ira*. Livro I, 17- 1). E continua: “Não precisamos de outros instrumentos; a natureza nos proveu suficientemente de razão.” (SÊNeca, *Sobre a ira*. Livro I, 17- 1). Dessa forma, segundo Sêneca, extirpar as paixões é necessário porque “[...] uma paixão moderada não é outra coisa que um mal moderado.” (SÊNeca, *Sobre a ira*. Livro I, 10- 4).

A partir dos aspectos considerados até o momento, a próxima seção dedica-se às principais características da teoria neoestoica das emoções da filósofa Martha Nussbaum.

1.2 A TEORIA COGNITIVO-AVALIATIVA DE NUSSBAUM

Na obra *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*, de forma detalhada, Nussbaum (2008) desenvolve sua teoria cognitiva das emoções, denominando-a de neoestoica, além de distinguir os elementos necessários e suficientes que as compõem. Alguns anos antes, no livro *Justicia Poetica, la imaginación literaria y la vida pública* (1997), a filósofa já destacara a racionalidade das emoções e seu papel na racionalidade pública. Na obra *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014), a autora retoma a teoria cognitiva de *Paisajes del pensamiento* e faz uma ampla defesa do papel das emoções para o fortalecimento das democracias liberais, em que a compaixão e algumas formas de amor são consideradas como emoções políticas. Nesta seção, a fim de apresentar os elementos constitutivos das emoções, prioriza-se a argumentação presente nas referidas obras.

Partindo da definição estoica das emoções, Nussbaum (2008) denomina sua teoria de neoestoica, pois compartilha o ponto de vista segundo o qual as emoções são juízos que atribuem valor aos objetos que estão fora do controle do indivíduo. Contudo, sua teoria inclui elementos que não estão presentes na teoria estoica, como a atribuição de emoções aos animais não humanos, a ênfase no papel das normas sociais e na complexidade de toda história humana individual na constituição das emoções (NUSSBAUM, 2008, p. 25). Para além disso, ela não compartilha a teoria normativa dos estoicos, bem como sua “[...] recomendação de extirpar toda emoção em busca de uma vida sem perturbações.” (NUSSBAUM, 2008, p. 24, tradução nossa). Como destaca-se ao longo deste trabalho, a concepção estoica das emoções, na teoria da filósofa, conduz à educação das emoções, visando ao fortalecimento da democracia, ao passo que, na teoria estoica, ela conduz à terapia filosófica, que busca eliminar as paixões (essas diferenças são retomadas posteriormente neste texto).

Ao compartilhar a visão estoica sobre as emoções, Nussbaum (2008) descarta uma concepção de emoções como “movimentos irracionais” que simplesmente acometem os indivíduos. Ela resume sua concepção da seguinte maneira:

[...] argumentarei que as emoções sempre supõem a combinação do pensamento sobre um objeto e o pensamento sobre a relevância ou importância desse objeto; neste sentido, *envolvem sempre uma valoração ou uma avaliação*. Por consequência, me referirei a minha concepção com o termo “cognitiva-avaliadora” e às vezes, mais brevemente, como “cognitiva”. Porém, com o termo ‘cognitiva’ não quero expressar nada mais que “relativa à recepção e ao processamento de informação”. Não desejo sugerir a presença de um cálculo elaborado ou computação, nem sequer de autoconsciência reflexiva. (NUSSBAUM, 2008, p. 45, grifo nosso, tradução nossa).

É importante destacar que, na teoria cognitivo-avaliativa das emoções de Nussbaum, o termo cognitivo assume um sentido amplo, sendo entendido como um processamento de informação que fornece dados sobre o mundo. Esse processo, segundo a filósofa, “[...] sempre envolve uma valoração ou uma avaliação [...]” (NUSSBAUM, 2004, p. 198), que pode ser entendido como uma combinação ou uma predicação na qual um objeto é percebido como importante para o sujeito emotivo. Em vista disso, a autora denomina sua teoria de cognitivo-avaliativa, pois, nas emoções, a cognição é acompanhada por uma avaliação.

Ao conceber, nas emoções, a cognição como um processamento de informação que envolve algo que se assemelha a uma predicação, no sentido de uma avaliação, Nussbaum atribui emoções aos demais animais não humanos. Para compreender essa atribuição, contudo, é mister entender que, para a ela, a cognição não implica necessariamente o uso de linguagem e, portanto, de uma expressão proposicional. Desse modo, a pensadora enfatiza sua concepção e afirma: “Por cognitivo eu quero dizer processos que fornecem informações (confiáveis ou não) sobre o mundo; assim, incluo não somente o pensamento, mas também percepção e certos tipos de imaginação.” (NUSSBAUM, 2004, p. 198, notatradução nossa). Helena Modzelewski (2012), em sua tese de doutorado - “*La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático- La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión*” -, entrevistou, em 2011, Nussbaum, a qual enfatiza como a sua concepção ampla de cognição permite a atribuição de emoções aos demais animais. Esse aspecto pode ser visualizado no trecho a seguir:

Eu tenho esta definição de cognição que é, como você disse, muito inclusiva e que não se limita a proposições porque a minha intenção é dar lugar a inteligência dos animais, que não usam linguagem. Se tomamos as proposições – que também possuem diferentes definições – isto é, se entendemos por cognição algo linguístico, então os animais, é claro, não as teriam. Porém os animais têm algo que se assemelha a predicação: combinam pensamento de um objeto com o pensamento do bom e do mau e para mim, *é tudo o que é necessário para uma cognição*. [...]. Então, creio que a cognição existe em muitas variedades e o que me interessa é uma noção muito inclusiva que permita imputar emoções aos animais, desde os ratos até os elefantes, porque isso é importante para explicar seus comportamentos. [...] *a cognição para*

mim inclui uma classe de valoração, de percepção valorativa. (NUSSBAUM, 2011 *apud* MODZELEWSKI, 2012, p. 337, tradução nossa, grifo nosso).

A cognição como um processamento de informações que implica uma valoração e que não se restringe ao uso da linguagem também é descrita pela filósofa como um ato de ver como (*seeing as*). Sobre isso, ela assevera: “[...] no caso de emoções animais, e no caso de algumas emoções humanas também, a presença de um certo tipo de *ver como* (*seeing as*), o qual envolveria sempre um certo tipo de combinação ou predicação, é suficiente para a emoção” (NUSSBAUM, 2004, p. 197, tradução nossa). Nesse sentido, é preciso interpretar o conteúdo cognitivo das emoções como sendo algo que não necessariamente envolve a aceitação de uma proposição suscetível de formulação linguística. A forma avaliativa de interpretar ou “ver como”, em que uma criatura vê um objeto como algo relevante para o seu próprio bem-estar, é suficiente para compreender as emoções dos animais não humanos e dos bebês pré-linguísticos (NUSSBAUM, 2014, p. 483).

A propósito, a autora ressalta que, também no caso dos seres humanos adultos, a linguagem está longe de ser o único meio por meio do qual é possível registrar o conteúdo de uma emoção (NUSSBAUM, 2008, p. 155). É possível expressar as emoções por diferentes formas simbólicas que não se restringem à linguagem, a música é um exemplo dessas formas (NUSSBAUM, 2008, p. 155; NUSSBAUM, 2012 *apud* MODZELEWSKI, 2012, p. 378). O que possibilita assemelhar as experiências emocionais pré-linguísticas – como a de bebês – e as produções cognitivamente mais sofisticadas como a música é o entendimento de que o pensamento não precisa ser essencialmente linguístico²⁵.

A atribuição de emoções aos outros animais é uma das características que torna a teoria de Nussbaum neoestoica, já que, no estoicismo, os animais não têm emoções, uma vez que elas dependem de um assentimento racional. Da Luz (2019) pondera que, para o estoicismo, “[...] somente os seres humanos podem ter paixões, pois são capazes de se posicionar racionalmente. Os demais animais, por não possuírem um raciocínio que leve em consideração o bem e o mal, por não terem uma consciência racional, não são capazes de perturbações passionais.” (DA

²⁵ A análise realizada por Nussbaum sobre a música e as emoções parte dessa premissa, pois, como ela afirma, “[...] só quando entendemos que uma forma não linguística de representação (auditiva ou visual) pode conter um conjunto rico de possibilidades como a linguagem verbal, estamos preparados para começar a refletir seriamente sobre as emoções na música.” (NUSSBAUM, 2014, p. 485, tradução nossa). Sobre tal análise, ver o capítulo “La música y la emoción” presente em *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones* (NUSSBAUM, 2008).

LUZ, 2019, p. 127). A noção de cognição de Nussbaum, diferentemente, permite a atribuição de emoções aos outros animais e bebês pré-linguísticos²⁶.

Em suma, para Nussbaum, as emoções são dotadas de cognição no sentido anteriormente descrito, pois envolvem uma avaliação – juízo avaliativo – sobre algo; esse juízo se fundamenta no valor dado ao objeto, como consequência, a concepção geral que uma pessoa tem acerca do valor determina a “geografia” da sua vida emocional (NUSSBAUM, 2008, p. 98, tradução nossa). Nessa direção, uma análise das emoções deve incluir também uma investigação sobre os fundamentos de tais avaliações.

Uma teoria cognitiva das emoções, ao afirmar que elas são uma classe de juízos, precisa explicar a forma arrebatadora e, aparentemente, incontrolável da vivência emocional. Sobre isso, antevendo possíveis críticas à sua teoria, a filósofa destaca:

[...] se as emoções são uma classe de juízos ou pensamentos, parece difícil dar conta da sua urgência e veemência; geralmente os pensamentos são concebidos como imparciais e brandos. Parece árduo, também, encontrar neles a passividade que indubitavelmente experimentamos nas emoções: os juízos parecem ser coisas que fazemos ou criamos ativamente, não coisas que sofremos. E a capacidade de desmembrar o eu também parece ausente neles, pois aparentemente os pensamentos são paradigmáticos do que controlamos e dos componentes melhor dominados da nossa identidade. (NUSSBAUM, 2008, p. 49, tradução nossa).

Nussbaum precisa, portanto, conciliar a definição de emoções como uma classe de juízos, herdada dos estoicos, com a característica intensa e arrebatadora da vivência emocional. A fim de compreender os meandros da argumentação que possibilita essa conciliação, na subseção a seguir, evidenciam-se os elementos constitutivos das emoções, segundo a teoria da filósofa.

²⁶ Gustavo Ortiz Millán (2016), em seu artigo *Nussbaum on the cognitive nature of emotions*, afirma que Nussbaum, ao ampliar o conceito de “cognitivo”, protege sua teoria de algumas críticas que são comuns às teorias cognitivas, uma delas é a negação ou a dificuldade de atribuir emoções a outros animais e bebês. De acordo com a concepção estoica, as emoções são cognitivas porque são juízos que podem ser expressos por proposição, por isso, os outros animais e os bebês, em uma condição pré-linguística, não as teriam. Segundo Millán (2016), Nussbaum concorda com a teoria cognitiva que compreende as emoções como juízos, mas não nega emoções aos demais animais e bebês pré-linguísticos. Para isso, contudo, ela faz um uso inadequado da ambiguidade do termo cognitivo, passando de um uso estrito de “cognitivo” como juízo proposicional, para um sentido amplo de “cognitivo” como processamento de informação, próprio das ciências cognitivas. Para Millán (2016, p. 120-121), esse movimento intelectual da filósofa é indevido.

1.2.1 Elementos constitutivos das emoções

Ao conceber as emoções a partir de uma perspectiva cognitiva avaliativa, Nussbaum evidenciou quais características não as tornam meros “movimentos irracionais”. No capítulo I, presente na primeira parte de *Paisajes del pensamiento* (2008), lê-se o seguinte título “*Las emociones como juicios de valor*”; assim, compreender que as emoções são cognitivas porque são juízos de valor é algo central para uma teoria cognitivo-avaliativa. Antes de passar para argumentação da filósofa sobre o juízo de valor e a sua relação com as emoções, podem se destacar três características que, segundo Nussbaum, contribuem para a identidade das emoções: a intencionalidade, a crença e o valor.

A intencionalidade é a característica por meio da qual as emoções são descritas como relacionais, ou seja, as emoções são sobre algo, isto é, se referem a um objeto²⁷. O objeto, por sua vez, está presente na emoção como correlato da interpretação e da percepção da própria pessoa que a vive. Nesse sentido, as emoções são acerca de algo, têm um objeto, e que tem caráter intencional (NUSSBAUM, 1997, p. 94; NUSSBAUM, 2008, p. 49-50). Em *Paisajes del pensamiento* (2008), Nussbaum oferece ao leitor um relato sobre sua própria experiência emocional diante da morte de sua mãe, detendo-se, principalmente, na emoção da aflição resultante do conhecimento da morte da progenitora. Exemplificando a intencionalidade dessa emoção, a aflição tem como objeto intencional a mãe e tal objeto se constitui como importante para ela, a filha. A intencionalidade faz parte da própria identidade da emoção, pois “[...] o que distingue o temor da esperança, o medo da aflição, o amor do ódio, não é tanto a identidade do objeto, que pode não mudar, quanto a forma de vê-lo.” (NUSSBAUM, 2008, p. 50, tradução nossa).

A crença é outro elemento constitutivo da emoção, haja vista que “[...] as emoções não representam simplesmente formas de perceber um objeto, mas crenças, por vezes muito complexas, acerca do mesmo.” (NUSSBAUM, 2008, p. 50, tradução nossa). Retomando o exemplo da emoção da aflição diante da morte de um progenitor, a crença de que alguém muito

²⁷ Nussbaum recupera o clássico conceito de intencionalidade, que vigora atualmente na filosofia contemporânea após a releitura de Roderik Chisholm. A fonte originária, no entanto, está no livro *Psychologie vom empirisch Standpunkt* (1874), de Franz Brentano: “Todo fenômeno psíquico está caracterizado por aquilo que os escolásticos da idade média chamaram de in-existência intencional (ou mental) de um objeto e que nós chamamos, se bem que com expressões não inteiramente inequívocas, a referência a um conteúdo, a direção a um objeto (pelo qual não se deve entender aqui uma realidade), ou a objetividade imanente. Todo fenômeno psíquico contém algo em si como seu objeto, ainda que nem todos do mesmo modo: na representação há algo representado; no juízo há algo admitido ou rechaçado; no amor, amado; no ódio, odiado; no apetite, apetecido, etc.” (BRENTANO, 1971, p. 124-125 *apud* BRITO, 2017, p. 1101).

importante morreu está no núcleo dessa emoção; logo, uma análise das crenças que constituem a emoção é fundamental para identificá-la (NUSSBAUM, 1997, p. 95; NUSSBAUM, 2008, p. 52). A crença é um elemento necessário à emoção e importante para distinguir uma emoção de outra. Por exemplo, a crença de que a morte de um progenitor é um fato irreparável pode gerar a emoção da aflição, mas, caso o filho tenha a crença de que a morte não significa o fim da vida e que há a possibilidade de um reencontro com entes queridos mesmo após ela, essa crença poderia gerar a emoção da esperança. Conseqüentemente, é “[...] necessário introduzir o pensamento na própria definição de emoção. Caso contrário, parece que carecemos de uma boa forma de estabelecer as distinções necessárias entre os tipos de emoção.” (NUSSBAUM, 2008, p. 52).

Helena Modzelewski (2012, p. 132), ao analisar a teoria de Nussbaum, observa que a referência à intencionalidade e à crença evidencia que o aspecto fisiológico, manifesto em algumas emoções, é prescindível para a sua identificação. Isso porque, isoladamente, não são as manifestações fisiológicas de suor excessivo e da palpitação que tornam possível identificar a emoção do medo ou da aflição, por exemplo, mas sim uma observação acerca do objeto a que essas emoções se referem e as crenças sobre ele. A crença é um elemento necessário, ao passo que as manifestações fisiológicas são possíveis, porém, não necessárias, ou seja, não são imprescindíveis para a identidade da emoção.

A propósito, ao investigar a necessidade de manifestações fisiológicas na constituição das emoções, Nussbaum (2008, p. 80-81) questiona se a exclusão de uma determinada manifestação fisiológica altera a identidade dessa emoção. Para ela, se a resposta for afirmativa, a dimensão fisiológica é um elemento necessário, entretanto, isso não é o caso. O exemplo que elucida a questão é o da emoção da aflição:

Habitualmente se produzem sensações corporais e mudanças de diversos tipos vinculadas com a aflição: porém se descobríssemos que minha pressão arterial permaneceu baixa durante todo um episódio, ou que minhas pulsações não subiram de sessenta, considero que não teríamos nenhuma razão para concluir que realmente não estava aflita. (NUSSBAUM, 2008, p. 80-81, tradução nossa).

Embora algumas manifestações fisiológicas frequentemente estejam presentes em algumas emoções, a variedade das experiências humanas não as torna necessárias para a identidade da emoção, pois nem todos os indivíduos têm as mesmas experiências fisiológicas ao vivenciarem as mesmas emoções. Sobre isso, a autora acrescenta: “[...] parece que também nesse ponto a plasticidade e variabilidade das pessoas (tanto da mesma pessoa ao longo do

tempo, como entre pessoas diferentes) nos impede de vincular a sensação à definição enquanto elemento absolutamente necessário.” (NUSSBAUM, 2008, p. 84, tradução nossa).

Além disso, o processo de socialização também pode influenciar o modo como as emoções são vivenciadas e a relação entre elas e as sensações. Com relação a esse aspecto, a filósofa cita o exemplo da socialização dos homens e das mulheres, em que alguns homens afirmam experimentar a ira em conexão com uma sensação de efervescência, ao passo que isso é menos certo entre mulheres, ou, em geral, entre as pessoas a quem se ensinou a suprimir ou temer a sua própria cólera (NUSSBAUM, 2008, p. 84)²⁸. Por isso, diferentemente das manifestações fisiológicas, a crença, segundo Nussbaum, é um elemento constitutivo necessário das emoções.

Como visto na primeira seção, Sêneca também estabelece uma diferença entre as sensações (manifestações fisiológicas) e as paixões. Naquele contexto, o filósofo destacou que as sensações não são as paixões, pois a alma não tem controle sobre elas e as paixões, por sua vez, envolvem juízos que surgem de um assentimento voluntário da alma. O que Nussbaum investiga é se essas manifestações acompanham necessariamente as emoções, de modo que possam ser consideradas seus elementos necessários. Entretanto, a filósofa não nega que as emoções, como outros processos mentais, são corporais, contudo, para ela – à semelhança de Sêneca –, isso não é uma razão para reduzir seus componentes cognitivos/intencionais a movimentos corporais não intencionais (NUSSBAUM, 2004, p. 197).

A crença é um elemento necessário, podendo ser verdadeira ou falsa. Para Nussbaum (2008, p. 69), as emoções, como outras crenças, podem ser verdadeiras ou falsas, uma vez que o conteúdo proposicional da crença pode ou não ser verdadeiro. A fim de explicar essa afirmação, a filósofa retoma sua experiência diante da informação de que sua mãe havia morrido e diz: “[...] se creio que minha mãe morreu e me aflijo, e ela não está morta de verdade, minha emoção é neste sentido, falsa.” (NUSSBAUM, 2008, p. 69, tradução). Nota-se aqui uma diferença entre Nussbaum e os estoicos, pois, para eles, os juízos das emoções são falsos porque atribuem valor a coisas contingentes que não são de fato necessárias à vida virtuosa. O erro está, portanto, na atribuição de valor. Diferentemente, a falsidade, como descrita por Nussbaum, não se relaciona ao valor, mas ao conteúdo proposicional da crença e a sua correspondência com o mundo. Assim, o que torna a emoção da aflição falsa, nesse caso, é o conteúdo da crença

²⁸ No próximo capítulo, retoma-se o tema sobre as influências sociais na constituição da vivência emocional.

que afirmava a morte, contudo, isso não torna a vivência da emoção menos real, pois tal vivência depende de quais são as crenças de uma pessoa, não se elas são verdadeiras ou falsas.

Apesar de afirmar a possibilidade de as emoções serem falsas, a filósofa não nega que a atribuição de falsidade pode causar estranhamento porque o termo “falso”, por vezes, pode ser interpretado como significando “fingimento”. Nesse contexto, no entanto, a falsidade não se refere à sinceridade de quem vivencia a emoção, mas sim ao conteúdo proposicional da crença. Por isso, no que tange à atribuição de verdade ou falsidade, para que esses dois contextos – o do conteúdo proposicional da crença e o da sinceridade da vivência emotiva – não sejam confundidos, os termos “equivocada” ou “inapropriada” tornam-se mais comum do que “falsa” ou “verdadeira” (NUSSBAUM, 2008, p. 69).

Nesse sentido, a observância da crença é necessária não somente à identificação da emoção, mas também à avaliação de sua adequação. A adequação é dada pela relação entre a emoção e o mundo, pois, embora as emoções se fundamentem na percepção e nas crenças do sujeito emotivo – o que faz elas possuírem um elemento subjetivo autorreferencial inegável –, elas ainda assim são crenças sobre o mundo e não somente crenças sobre a concepção de mundo do sujeito, por isso, podem ser falsas, isto é, inadequadas. (NUSSBAUM, 2008, p. 69, nota 42, tradução nossa).

Em *Justicia Poetica*, Nussbaum (1997, p. 96) mostra que a observância da relação entre crença e emoção se faz presente no direito penal estadunidense por meio do conceito de provocação razoável, advindo do direito consuetudinário. Nesse contexto, em julgamentos de homicídios, por exemplo, avalia-se se a emoção da ira do acusado, diante da situação que o levou a praticar o homicídio, é apropriada. Em suas palavras,

Se considera que alguns fatos provocariam a ira de uma pessoa razoável: por exemplo, um ataque contra um filho. A lei trata esta ira e suas consequências de maneira distinta da ira de uma pessoa mal-humorada e desaforada. Embora a pessoa “razoavelmente provocada” que cometeu um ato de violência igual será condenada por um delito (a menos que demonstre que o ato violento foi em defesa própria), a existência da provocação razoável reduz o nível do delito; por exemplo, de homicídio premeditado para homicídio culposo. (NUSSBAUM, 1997, p. 96-97, tradução nossa).

O exemplo fornecido pela filósofa revela que a avaliação da relação entre crença e emoção concede importância ao conteúdo da crença de forma a considerá-lo como critério de adequação da emoção. Além disso, o exemplo faz notar o modo como a atribuição de conteúdo

cognitivo às emoções está implícito na forma como são conduzidas algumas práticas sociais, como o direito penal.

Ainda sobre a adequação das emoções, Nussbaum (1997, p. 96) afirma que as crenças, ou juízos relevantes, podem ser racionais ou irracionais. Entretanto, a possibilidade de irracionalidade de uma crença não significa que ela é desprovida de conteúdo cognitivo – o que equivaleria a afirmar que as emoções são “movimentos irracionais” que acometem os indivíduos –, mas que a sua justificativa está ausente ou é insuficiente. Sobre a relação entre os termos falso, verdadeiro, racional e irracional, Nussbaum (1997) pondera que “[...] uma crença pode ser falsa, mas racional, se se baseia em provas críveis embora errôneas; com mais frequência, pode ser verdadeira, mas irracional, se se formou precipitada e acriticamente, porém acontece de ser correta.” (NUSSBAUM, 1997, p. 96, tradução nossa).

Para ilustrar tal afirmação, pode-se utilizar o exemplo fornecido pela filósofa ao tratar da provocação razoável. O sujeito irado pode crer que seu filho, ou filha, adolescente sofreu *bullying* durante a apresentação de um trabalho escolar, pois ele(a) retornou cabisbaixo(a), trancou-se no quarto, não quer retornar mais à escola e, desde então, constantemente se refere a si mesmo(a) como “burro(a)”. O pai fica então irado com a instituição escolar, pois julga que ela foi negligente ao permitir que a situação de *bullying* ocorresse. Em vista disso, dirige-se à escola, enfurecido, para questionar o(a) professor(a) do(a) seu(a) filho(a) e, de modo desrespeitoso, profere xingamentos ao docente diante de toda a comunidade escolar. Posteriormente, o pai é informado pelo(a) próprio(a) filho(a) de que não havia sofrido qualquer constrangimento durante a apresentação, mas estava daquela forma por ter enviado uma mensagem amorosa a uma paquera – outro(a) colega da escola – e não ter sido correspondido(a), por isso, sentia-se envergonhado(a) e “burro(a)”.

A partir da terminologia usada por Nussbaum, é possível dizer que a ira do pai é falsa (inapropriada), mas racional. Isso porque a crença a ela inerente afirmava que o(a) filho(a) havia sofrido *bullying*, e essa crença era justificada pelo comportamento apresentado pelo(a) filho(a) depois da apresentação escolar. Não obstante à crença ter se revelado falsa, as justificativas estavam a ela relacionadas de modo plausível, o que a torna falsa, porém, racional. Contudo, vale ressaltar que a falsidade da crença a torna inadequada, mas, caso ela fosse verdadeira, seria adequada²⁹.

²⁹ Entretanto, o comportamento do pai, certamente, não é adequado. A adequação aqui se refere a relação entre a crença e a emoção e não ao comportamento motivado pela emoção.

Ainda no que tange à relação entre crença – juízo – e as emoções, Nussbaum (1997, p. 94; 2003, p. 461; 2008, p. 56) apresenta algumas posições que buscam explicar essa relação. É possível resumi-las do seguinte modo: a) a crença é uma condição necessária à emoção; b) a crença é uma parte constitutiva da emoção; c) a crença é uma condição suficiente para a emoção; e d) a crença é idêntica a emoção. Na teoria cognitivo-avaliativa da filósofa, a crença – como um juízo avaliativo eudaimonista – não é apenas uma condição necessária e suficiente, mas constitui a própria emoção, sendo idêntica a ela. Adiante, quando o conceito de juízo eudaimonista for abordado, retoma-se essa identidade entre juízo e emoção.

Retomando o exemplo da ira do pai que acredita que seu(a) filho(a) sofreu *bullying*, a ira não deriva somente da relação entre a crença e a justificacão, mas da importância que ele atribui ao seu(a) próprio(a) filho(a). Por esse motivo, somado à intencionalidade e à crença, a atribuição de valor é imprescindível para compreender as emoções. As percepções intencionais e as crenças características das emoções atribuem valor ao objeto (NUSSBAUM, 2008, p. 52). A atribuição de valor é o que torna as emoções uma classe de juízos de valor.

Como já mencionado, para Nussbaum, as emoções atribuem valor ao objeto intencional. O objeto da emoção tem valor para o sujeito, e esse valor, por sua vez, se relaciona ao florescimento da pessoa. Assim, o objeto é visto como importante por causa do papel que desempenha na própria vida da pessoa. Como exemplo disso, ao tratar da emoção do medo, Nussbaum (2008) afirma: “O que inspira medo é a ideia de danos iminentes que dilacera o núcleo de nossos mais preciosos apegos e projetos.” (NUSSBAUM, 2008, p. 53, tradução nossa). A atribuição de valor, nesse contexto, está estreitamente vinculada à vida do próprio sujeito que sente a emoção (NUSSBAUM, 2008, p. 55). A valoração do objeto intencional é o que torna a emoção um tipo juízo de valor, e tal valoração é inseparável da perspectiva do indivíduo. Sobre esse ponto, a autora destaca:

As emoções contêm uma **referência inevitável ao eu**, o fato de que se trata do *meu* esquema de objetivos e projetos. Elas contemplam o mundo a partir do *meu* ponto de vista. O fato de que se trata da *minha* mãe não é simplesmente um fato como qualquer outro no mundo: é o que estrutura a geografia de toda a situação e não podemos captar a emoção sem incluir tal elemento. [...] as valorações associadas com as emoções são avaliações a partir da *minha* perspectiva, não de um ponto de vista imparcial; contêm uma **referência inevitável ao eu**. (NUSSBAUM, 2008, p. 75, tradução nossa, negrito nosso).

A referência pessoal se relaciona ao que Nussbaum denomina caráter eudaimonista dos juízos de valores, que constituem algumas emoções. É o caráter eudaimonista que, para ela, explica o modo arrebatador como certas emoções afetam o eu.

1.2.2 Emoções e eudaimonia

Ao defender que as emoções são juízos de valor, Nussbaum (2008) compartilha da concepção estoica, contudo, nem todos os juízos de valor são emoções, mas sim juízos que contêm um conteúdo avaliador eudaimonista (NUSSBAUM, 2008, p. 79-80). Nessa subseção, discorre-se mais amplamente o conceito de juízo eudaimonista.

Nussbaum (2008) concebe que as emoções valoram o objeto intencional a partir da avaliação do que o sujeito considera importante para alcançar a sua eudaimonia. Desse modo, as principais emoções são eudaimonistas porque “[...] veem o mundo a partir do ponto de vista do nosso esquema de objetivos e projetos, as coisas que atribuímos valor dentro de uma concepção do que para nós significa viver bem.” (NUSSBAUM, 2008, p. 71-72, tradução nossa). No caso do exemplo da morte de um progenitor, a emoção da aflição diante desse fato tem o progenitor como objeto intencional (intencionalidade da emoção), fundamenta-se na crença de que a morte ocorreu (crença necessária) e esse fato é capaz de gerar a aflição porque o filho considera a vida do progenitor valiosa para a sua própria vida, de modo a incluí-la na sua concepção de uma vida feliz (eudaimonia). Nesse caso, a emoção da aflição é um juízo de valor eudaimonista.

Não obstante a isso, nem todos os juízos de valor envolvem emoção (NUSSBAUM, 2008, p. 53). É possível julgar um objeto como valioso, uma atividade matemática, por exemplo, e, ao mesmo tempo, não a incluir no rol de coisas que o indivíduo avalia como necessárias à constituição da sua eudaimonia. Nesse caso, embora o indivíduo considere a matemática valiosa (juízo de valor), esse juízo não é um juízo de valor eudaimonista, porque, caso ele não possa se dedicar à matemática, sua concepção de uma boa vida não será atingida (NUSSBAUM, 2008, p. 53). O caráter eudaimonista torna as emoções locais, pois faz referência ao sujeito que valora a partir da *sua* concepção do que torna a vida feliz. Blasco (2014), ao analisar esse ponto na teoria de Nussbaum, observa que, considerando a concepção eudaimonista, “A partir da experiência emocional, portanto, só podemos contemplar o mundo

de uma perspectiva íntima, e calibrar as coisas a partir da nossa concepção do que importa e o que merece ser querido.” (BLASCO, 2014, p. 96, tradução nossa).

A referência ao conteúdo eudaimonista, segundo Nussbaum, permite que se explique a intensidade e a característica arrebatadora de algumas emoções. As emoções são cognitivas, pois são juízos; são uma subclasse dos juízos de valor, mais especificamente, juízos eudaimonistas, que dizem respeito aos objetos que figuram no esquema de objetivos e projetos da pessoa. Todavia, por vezes, podem se referir a objetos que não são completamente controlados (NUSSBAUM, 2008, p. 53). A morte de uma pessoa querida, a própria morte, as doenças e os acidentes são apenas alguns exemplos que podem representar essa falta de controle que expõe o ser humano às arbitrariedades da fortuna e à vulnerabilidade.³⁰

Sobre a relação entre a vulnerabilidade humana, diante das contingências da fortuna, e a boa vida, Aristóteles. em *Ética a Nicômaco*, destaca a importância dos bens externos e da boa sorte para a vida feliz. Afirma o Estagirita:

[...] a felicidade é ao mesmo tempo a melhor, a mais nobre e a mais prazerosa das coisas [...]. Contudo, é evidente que ela também requer bens externos adicionais, como dissemos; *com efeito, é impossível, ou difícil*, praticar ações nobres sem estar munido de *recursos*, isto porque muitas ações nobres não prescindem para a sua execução de *amigos, ou riqueza, ou poder político*, na qualidade de instrumentos há, ademais, coisas externas cuja falta embota a bem-aventurança, tais como o bom nascimento, filhos bons e beleza, quer dizer, alguém de péssima aparência ou de nascimento vil, ou sem filhos e sozinho certamente não participa da felicidade e, talvez participe menos ainda aquele que tem filhos ou amigos todos indignos, ou aquele que os teve bons, mas que a morte arrebatou. Assim, como dissemos, parece que a felicidade exige o acréscimo da prosperidade material, sendo esta a razão de alguns indivíduos identificá-la com a *boa sorte*. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*. 1099a25- 1099b 1-5, p. 64).

Diferentemente de Sócrates e dos estoicos, para o Estagirita, a eudaimonia também depende de certas condições externas que independem da autossuficiência do indivíduo e submete, até mesmo a pessoa virtuosa, aos reveses da fortuna (CASTRO, 2009, p. 70). Por incluir a necessidade de bens externos incontroláveis na concepção de uma vida feliz (eudaimonia), algumas emoções são vivenciadas de modo arrebatador, uma vez que expõem a vulnerabilidade humana. Para Nussbaum (2008), esse é um dos motivos que pode explicar a percepção de passividade diante de algumas emoções, pois nelas “[...] reconhecemos nossa própria passividade frente aos eventos incontrolados da vida.” (NUSSBAUM, 2008, p. 101-

³⁰ Como considerado na primeira seção, os estoicos também fazem essa constatação e, para eles, ela conduz à recomendação de extirpação das emoções por meio da terapia filosófica.

102, tradução nossa)³¹. O caráter intenso e arrebatador de algumas emoções está estreitamente vinculado ao conteúdo eudaimonista, que inclui os objetivos e os projetos do indivíduo e suas transações com um mundo que ele não controla. Sobre isso, afirma a filósofa:

[...] o motivo pelo qual em algumas experiências emocionais o eu se sente despedaçado (e em outras mais felizes, experimente uma sensação maravilhosa de plenitude) é, uma vez mais, que se trata de transações com um mundo que nos concerne intensamente, um mundo que pode nos completar ou nos destruir. Nenhuma concepção que assemelhe a emoção a um simples objeto físico que nos golpeia pode fazer justiça a maneira em que o mundo penetra no eu na emoção, com um enorme poder para ferir ou para curar, pois se introduz de modo cognitivo, isso quer dizer, em nossas percepções e crenças sobre o que importa. O que recebe o impacto da aflição não é só um braço ou uma perna, mas sim o sentido da vida. (NUSSBAUM, 2008, p. 102, tradução nossa).

Nessa passagem, a autora claramente se refere às concepções que não só ignoram a cognição das emoções, mas também a percebem como oposta à intensidade e à urgência de algumas experiências emocionais. Entretanto, para a filósofa, é justamente a cognição que explica a intensidade dessas emoções, por conseguinte, elas não são forças irracionais que arrebatam o eu, mas se constituem e se vinculam a ele a partir de crenças e juízos. As diferentes intensidades entre emoções são explicadas pelo conteúdo eudaimonista, isto é, pelo grau de importância que é dado ao “*objeto intencional da emoção*” (NUSSBAUM, 2008, p. 79, grifo nosso).

O eudaimonismo evidencia que as emoções contêm um elemento valorativo autorreferencial, pois dizem respeito ao que o sujeito atribui importância. No entanto, será que todas as emoções são eudaimonistas? Será que todas fazem referência aos objetivos e planos do indivíduo para alcançar a vida feliz? Nussbaum (2008, p. 76) formula as referidas questões e as responde de modo não dogmático. Para ela, o eudaimonismo cumpre um importante papel na compreensão de emoções como a aflição, o temor, a esperança, o amor, a compaixão, entretanto, não é necessário “[...] forçá-lo a entrar em um caso onde não parece desempenhar um papel fundamental.” (NUSSBAUM, 2008, p. 78, tradução nossa). O assombro, por exemplo, é uma emoção que, segundo a autora, não tem um caráter eudaimonista³².

³¹ Nos capítulos seguintes, ressalta-se que o reconhecimento da vulnerabilidade humana é um dos aspectos centrais na constituição de uma educação das emoções voltada para o fortalecimento da democracia.

³² Sobre o assombro, a autora assevera: “Esta emoção responde a atração que exerce o objeto, e poderia afirmar-se que nela o sujeito é maximamente consciente do valor do objeto, e só é consciente em grau mínimo, ou em nenhum, da relação do mesmo com seus próprios planos.” (NUSSBAUM, 2008, p. 76-77, tradução nossa).

Ao comentar o eudaimonismo das emoções, Helena Modzelewski (2012, p. 141-142) explica que Nussbaum compartilha a visão estoica de que as emoções são juízos, mas, diferentemente dos estoicos, que as desprezavam por considerarem-nas juízos falsos que demonstram a vulnerabilidade humana diante dos bens exteriores, a filósofa as encara como juiz e parte da eudaimonia das pessoas. Assim, Modzelewski afirma:

Nussbaum considera que as emoções não são somente uma amostra do que constitui a eudaimonia de alguém (por exemplo, se sofro pela morte de meu cão é porque meu cão forma parte da minha eudaimonia) mas para além disso, algumas emoções em si mesmas formam parte da eudaimonia, como por exemplo *a capacidade de amar* (MODZELEWSKI, 2012, p. 142, tradução nossa, grifo nosso).

Por conseguinte, o eudaimonismo das emoções é um dos aspectos que torna neoestoica a teoria de Nussbaum, pois, diferentemente dos estoicos, para os quais os juízos de valor que envolvem as emoções são falsos porque a virtude e a eudaimonia não dependem das coisas incontrolláveis que eles julgam como valiosas, Nussbaum, em concordância com Aristóteles, reconhece que tais objetos são relevantes para a eudaimonia, assim como algumas emoções. Como destaca-se nos próximos capítulos, as emoções que podem cumprir um importante papel no fortalecimento de valores democráticos, como a compaixão, são eudaimonistas, de tal forma que a compreensão acerca disso é fundamental para a investigação sobre o papel das emoções na democracia.

Contudo, ao identificar o juízo eudaimonista como o conteúdo de algumas principais emoções, Nussbaum também aponta para as diferenças entre o seu eudaimonismo das emoções e as teorias eudaimonistas antigas. Para a pensadora, o juízo eudaimonista evidencia como as emoções percebem o mundo a partir do “[...] ponto de vista do nosso esquema de objetivos e projetos, as coisas as quais atribuímos valor dentro de uma concepção do que para nós significa viver bem.” (NUSSBAUM, 2008, p. 71-72). Assim, o caráter eudaimonista é inseparável da referência ao sujeito, porque diz respeito àquilo que ele atribui importância e, por isso, explica a intensidade de algumas emoções, bem como a sensação de passividade diante delas. Entretanto, a filósofa destaca três aspectos que distanciam seu eudaimonismo das emoções das teorias eudaimonistas da antiguidade, mais especificamente da aristotélica.

O primeiro aspecto trata da forma como os objetivos que fazem parte da eudaimonia do indivíduo são percebidos pelo sujeito e se arranjam entre si. Nussbaum (2008, p. 71) destaca que, segundo Aristóteles, esses objetivos formam uma espécie de sistema e sempre são fins que o agente, de alguma maneira, recomenda aos demais. Todavia, para ela, nem sempre as coisas

que são consideradas valiosas para a eudaimonia se harmonizam como em um sistema coerente que tende para a mesma finalidade. Às vezes, tais coisas não se ajustam bem e, em algumas ocasiões, podem inclusive gerar dolorosos conflitos emocionais (NUSSBAUM, 2008, p. 71). Por isso, nem sempre há uma coerência entre os elementos valorados. A filósofa destaca que “[...] as emoções dizem respeito a tudo aquilo que eu valorizo, sem importar o bem ou mal que tais elementos podem gerar.” (NUSSBAUM, 2008, p. 71, tradução nossa).

O segundo aspecto que distancia Nussbaum do eudaimonismo antigo é que “[...] nem todas as coisas que valorizamos são coisas que recomendamos aos demais” (NUSSBAUM, 2008, p. 71, tradução nossa). Isso significa que, nem sempre, aquilo que é valorizado é percebido como algo que deve ser valorizado e buscado por todos; é possível, inclusive, valorizar coisas que nem sempre o indivíduo considera boas. Sobre esse ponto, a filósofa constata:

[...] as pessoas também apreciam e valorizam coisas que realmente não consideram boas, coisas que não estão dispostas a recomendar como boas aos demais. Frequentemente amam uma pessoa, uma casa ou um país simplesmente porque é o seu, porque cresceram nele. Às vezes, podem condenar de maneira ativa a pessoa ou a terra que amam; mas, depois de tudo, é sua e, de uma forma ou de outra, a querem e a apreciam. E os pensamentos sobre o bem podem ser menos poderosos, ao moldar minha concepção de importância, que o costume e o tempo. (NUSSBAUM, 2008, p. 74, tradução nossa).

Portanto, muitos fatores podem influenciar na percepção daquilo que é considerado importante para a eudaimonia, assim, a reflexão ética não ocupa uma posição privilegiada. A propósito, a filósofa observa que a falta de reflexão sobre a bondade do objeto é, justamente, o que caracteriza e é importante para algumas emoções (NUSSBAUM, 2008, p. 74). O amor, presente em relações não escolhidas – como entre pais e filhos, por exemplo –, é muitas vezes, um amor incondicional, em que a reflexão sobre a bondade do objeto amado é pouco importante. Nesse sentido, não somente o costume e o tempo podem limitar a influência da reflexão, mas também, em algumas emoções, ela parece não ser necessária.

Em suma, para Nussbaum (2008, p. 72-74), as principais limitações do eudaimonismo antigo são que ele superestima a dimensão da ordem e da estrutura no esquema dos objetivos da maioria das pessoas, pois nem sempre os objetos valorados se harmonizam de modo coerente. Uma segunda limitação é que nem tudo que alguém valoriza para a sua eudaimonia recomenda para as demais pessoas, haja vista que é possível valorizar coisas que o próprio indivíduo considera ruins, apenas e por influência do tempo e do costume. Disso se segue a

terceira limitação, que não só revela como a reflexão ética sobre o bem e o mal não ocupa um lugar privilegiado em algumas emoções, mas, além disso, observa que é a falta dela que caracteriza algumas emoções, como o amor incondicional. Por isso tudo, Nussbaum (2008) conclui que “[...] o marco eudaimonista antigo será adequado para conceber a vida emocional somente quando reconhecemos que o sentido que as pessoas têm do que é importante e valioso, frequentemente, é confuso e desordenado e não está no horizonte de suas crenças éticas reflexivas.” (NUSSBAUM, 2008, p. 74).

Do que fora dito, é possível perguntar: qual o papel desempenhado pelo conceito de juízo eudaimonista da teoria de Nussbaum? Em primeiro lugar, o caráter eudaimonista explica a intensidade de algumas emoções. Como visto, as teorias que compreendem as emoções como forças irracionais sem vínculo com a cognição recorrem à percepção de passividade, de urgência e de intensidade que, por vezes, estão presentes em algumas experiências emocionais. Ao introduzir o conceito de juízo eudaimonista, Nussbaum explica esses fenômenos por meio da própria cognição. O exemplo dado pela filósofa sobre a emoção da aflição diante da morte da mãe demonstra que aquilo que torna essa emoção tão avassaladora, urgente e intensa é o juízo que assente a uma aparência – a aparência de que alguém insubstituível e extremamente importante para ela morreu. Aqui o juízo eudaimonista indica também porque, para Nussbaum, o juízo não é somente necessário e suficiente para a emoção, mas é também a própria emoção, de modo que assentir a tal aparência é o a própria aflição. Por isso, ela conclui: “[...] o neoestoico sustenta que a aflição é idêntica a aceitação de uma proposição ao mesmo tempo avaliativa e eudaimonista, isto é, concernente a um ou mais dos objetivos e fins importantes da pessoa.” (NUSSBAUM, 2008, p. 64, tradução nossa)³³.

O conteúdo eudaimonista também explica as diferenças de intensidade entre as emoções e evidencia como elas têm uma referência direta ao indivíduo. Contudo, segundo a filósofa,

³³ A equivalência entre juízo e emoção é herdada por Nussbaum do estoico Crisipo. Em *La terapia del deseo*, a autora analisa essa equivalência e destaca como ela é possível a partir do entendimento estoico de que a razão é dinâmica e não estática (NUSSBAUM, 2003, p. 472). Ela também analisa como essa identidade explica a retenção do juízo ao longo do tempo e afirma que, para Crisipo, “*O juízo, para ser equivalente a uma paixão deve ser próspaton*: ainda não gasto nem digerido, mas sim “imediato” ou “recente” (NUSSBAUM, 2003, p. 473, grifo nosso). A aflição diante da morte de uma pessoa querida exemplifica esse aspecto. O assentimento de que alguém muito importante morreu é um juízo e a própria aflição é uma reação imediata à notícia da morte. Contudo, ao longo do tempo, o juízo que assente a proposição “uma pessoa querida está morta” perde seu caráter imediato, pois não é uma novidade, mas passa a integrar a vida do indivíduo. Para Nussbaum, é possível explicar isso porque “[...] à medida que o tempo passa, a proposição se altera em relação ao seu conteúdo eudaimonístico, ao dar nova forma a minha vida e seus fins. Em um tempo foi verdade que ‘uma pessoa absolutamente fundamental para minha vida morreu’. Com o tempo a fundamentalidade se desloca para o passado, à medida que vou me sentindo capaz de viver sem essa pessoa e adquire outros apegos.” (NUSSBAUM, 2003, p. 475, tradução nossa).

essa referência não torna as emoções egoístas, apenas aponta para o caráter local delas, uma vez que alude ao que importa para o sujeito:

[...] todas as grandes emoções são “eudemônicas”, isso quer dizer que avaliam o mundo do ponto de vista da própria pessoa e, por conseguinte, a partir da perspectiva da concepção (em evolução) que essa mesma pessoa tem do que é uma vida que vale a pena. [...] O eudaimonismo não é egoísmo: podemos entender que outras pessoas têm um valor intrínseco. Porém as que suscitam profundas emoções em nós são aquelas com as quais estamos conectados, por assim dizer, através da nossa imaginação do que é uma vida valiosa, e que formam o que daqui em diante chamarei de nosso “círculo de interesse” ou de preocupação. (NUSSBAUM, 2014, p. 25, tradução nossa).

A partir disso, é possível perguntar: como ampliar o círculo de interesse que compõe a eudaimonia dos indivíduos, de modo a incluir não só as pessoas próximas, mas também valores e princípios democráticos? O próximo capítulo lança luz à essa questão, uma vez que trata da possibilidade da educação das emoções. Nele, pretende-se evidenciar como a teoria cognitiva avaliativa torna possível falar na educação das emoções.

2 EDUCANDO EMOÇÕES

Celebração de bodas da razão com o coração

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

(GALEANO, 2010, p. 119).

Amor, ódio, tristeza, inveja, aflição, medo e compaixão; essas são algumas emoções que provavelmente já foram experienciadas por boa parte dos seres humanos. É possível sentir amor por pessoas, por coisas, por lugares, por um país, assim como é possível odiá-los. Pode-se sofrer ao perceber o sofrimento de quem é amado, mas também se pode ignorar o sofrimento daqueles que não são. É possível, ainda, invejar o sucesso alheio, irar-se contra um ultraje ou contra as injustiças. São vastas as possibilidades de experiências dadas pelo repertório emocional de um indivíduo. Descrevê-las seria tarefa hercúlea e, talvez, impossível. Contudo, se a descrição de todas as possíveis emoções de um indivíduo é inexequível, como será possível refletir sobre a influência delas no âmbito político? E para além disso, como será possível educar as emoções de modo a torná-las proveitosas para o convívio democrático? Neste capítulo, essas e outras questões norteiam a exposição sobre possibilidade da educação das emoções a partir da teoria cognitivo-avaliativa de Martha Nussbaum.

2.1 EMOÇÕES: ENTRE A EDUCAÇÃO E A ELIMINAÇÃO

No capítulo anterior, observou-se que, na perspectiva estoica, convém eliminar as emoções, não porque elas surgem de uma fonte distinta da razão, mas porque, primeiramente, os juízos que as compõem atribuem uma falsa importância aos bens vulneráveis – e o indivíduo virtuoso é autossuficiente – e porque, uma vez que elas ocupam lugar na mente humana, dificilmente são controladas. Como um corpo lançado de um abismo não controla a sua queda, assim também, assevera Sêneca, a alma humana, quando se entrega às paixões, não consegue controlar seus impulsos e seus vícios (SÊNeca, *Sobre a ira*. Livro I, 7-4). Por esse motivo, a terapia estoica é pessimista sobre a possibilidade de modelar as emoções e visa à eliminação e não ao controle delas. Contudo, esse pessimismo não inviabiliza a própria terapia, pois, embora as emoções possam arrebatá-lo o indivíduo de modo incontrolável, o início delas está sob o seu

poder (SÊNECA, *Sobre a ira*. Livro I, 7-4), de modo que ela opera “cortando o mal pela sua raiz”. A identificação da íntima relação entre juízo e emoção é imprescindível para o projeto normativo estoico de extirpar as emoções perniciosas, uma vez que lança luz ao conteúdo cognitivo delas.

No Livro II da *Retórica*, Aristóteles também identificou tal relação. Ao incluir as emoções despertadas pelo orador nos ouvintes como um dos meios de persuasão, o Estagirita tratou dos juízos de onde nascem e se dissolvem as emoções da ira, da calma, da amizade e da inimizade, do temor e da confiança, da vergonha e da desvergonha, da amabilidade, da piedade, da indignação, da inveja e da emulação (ARISTÓTELES, *Retórica*. 1378a-1388b). No que tange à persuasão objetivada pelo retórico, despertar emoções adequadas nos ouvintes pode ser imprescindível; para isso, convém saber quais crenças são capazes de despertá-las. Predispor emocionalmente o auditório pode ser muito vantajoso, uma vez que “[...] os fatos não se apresentam sob o mesmo prisma a quem ama e a quem odeia, nem são iguais para o homem que está indignado ou para o calmo, mas, ou são completamente diferentes ou diferem segundo critérios de grandeza.” (ARISTÓTELES, *Retórica*. 1378a). Castro (2009, p. 69-70) observa que tanto na *Retórica* quanto em *Ética a Nicômaco*, em *Política* e em *Poética*, Aristóteles evidencia o caráter cognitivo das emoções. Assim, a compreensão das emoções, tanto para Aristóteles como para os estoicos, passa por uma análise acurada das crenças que as constituem.

Em *La terapia del deseo*, Nussbaum (2003) analisa as principais diferenças entre Aristóteles e os estoicos no que diz respeito às emoções e ao raciocínio ético. Primeiramente, ela observa que a filosofia aristotélica, diferentemente da estoica, é mais respeitosa às crenças ordinárias de seu tempo. Um exemplo de tais crenças é a convicção de que as mulheres não podem e nem devem estudar filosofia. No estoicismo, por sua vez, parte da terapia filosófica é operar uma profunda análise e crítica das crenças ordinárias, submetendo-as ao escrutínio racional (NUSSBAUM, 2003, p. 403). Assim, enquanto no pensamento do Estagirita essa crença acaba por justificar a restrição dos que estão aptos ao pensamento filosófico e à participação política, na perspectiva estoica ela é submetida à crítica e sucumbe diante da identificação de que a racionalidade – presente em todos os seres humanos independente do seu gênero e *status* social – habilita todos ao exercício filosófico (NUSSBAUM, 2003, p. 403)³⁴.

A diferença de tratamento dada a essa crença indica um modo também distinto de perceber a relação entre as crenças que fundamentam as emoções e o modo como elas são

³⁴ Vide a contestação estoica aos preconceitos que fundamentavam a escravidão, mencionada no capítulo anterior.

adquiridas e constituídas socialmente. Castro (2009, p. 73) pontua que, para Sêneca, por exemplo, as crenças de que os bens externos são intrinsecamente importantes para a eudaimonia são falsas e socialmente adquiridas. Por isso, o núcleo da terapia estoica é um minucioso autoexame dessas formas de valoração visando a extirpar as emoções que delas surgem. Assim, atentar-se para o modo como a cultura influencia na constituição das crenças é um passo necessário. O autoexame pode revelar a forma como tais crenças vinculam-se aos hábitos de perceber e de assentir as aparências. É nessa perspectiva que, ao tratar das formas de extirpar a ira, Sêneca fornece uma descrição da prática do autoexame ao findar de um dia: “Que há de mais belo que esse costume de examinar todo o seu dia? Que sono é aquele que advém após a inspeção de si, tranquilo, profundo e livre, quando a alma foi elogiada ou advertida e, como um auto observador e um censor secreto, ela chega ao conhecimento de seus hábitos!” (SÊNECA, *Sobre a ira*. Livro III, 36-2).

No que concerne aos vínculos entre as emoções e a ação virtuosa, Nussbaum (2003) também identifica uma outra importante diferença entre Aristóteles e os estoicos. Como visto, para esses últimos, a virtude é suficiente para a eudaimonia e independe dos bens externos, de modo que a virtude do sábio está imune aos revezes da fortuna; essa independência não é defendida por Aristóteles. Contudo, se, na perspectiva estoica, a virtude é independente das contingências externas, a autora observa que ela é independente também da própria ação, a qual pode estar submetida às contingências do mundo exterior (NUSSBAUM, 2003, p. 451). Por exemplo, alguém pode ser impedido de praticar uma ação justa por ocasião de uma pressão externa – como uma tortura psicológica ou física –, praticando ações que são opostas aos seus valores e que não seriam realizadas fora desse contexto. Esse exemplo demonstra as contingências às quais as ações podem estar submetidas.

Nussbaum (2003) pondera, entretanto, que, se a virtude, do ponto de vista estoico, independe das contingências externas, para avaliá-la, será necessário “[...] julgar as pessoas por suas intenções, motivos e pensamentos, deixando totalmente de lado o que ocorre fora delas, isto é, todas as condições mundanas sobre as quais os agentes não têm pleno controle.” (NUSSBAUM, 2003, p. 453, tradução nossa). Nesse contexto, a terapia estoica tem um papel fundamental para a constituição virtuosa do indivíduo, uma vez que visa a purificar a sua condição interna, afastando os vícios inerentes às paixões.

Para Aristóteles, diferentemente, no que concerne às virtudes éticas, não é possível prescindir da ação, uma vez que elas estão suscetíveis ao desenvolvimento por meio do hábito. O Estagirita ressalta que as emoções não são as próprias virtudes ou vícios, por isso, ninguém

é julgado como bom ou mau devido às suas paixões, mas por causa de sua virtude (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*. 1106a1-30). Contudo, uma vez que a virtude ética “[...] diz respeito às paixões e as *ações* [...]” (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*. 1106b1 15-20, grifo nosso), o estado emocional do indivíduo não é desconsiderado na sua determinação. Decorre disso a seguinte observação:

[...] é possível que alguém que esteja receoso ou confiante, sinta desejo, ira e compaixão e experimente prazer e dor em geral, seja em excesso ou deficientemente e em ambos os casos, indevidamente, ao passo que *experimentá-los oportunamente, em relação às coisas certas, para o propósito certo e da maneira certa*, corresponde à justa medida (mediania), a qual é a *marca da virtude*. (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*. 1106b1 15-20, grifo nosso).

Assim, no que diz respeito às virtudes éticas, as emoções não são eliminadas e tê-las de modo correto pode ser imprescindível na consideração da ação virtuosa. Sobre isso, Bini (2014, p. 86) enfatiza que a libertação das emoções, visada pelos estoicos como objetivo ético, é identificada por Aristóteles – sob à luz do conceito de mediania – como um extremo de deficiência, um vício, portanto, que conduz o ser humano à insensibilidade. Inerente à ação virtuosa está uma correta experiência emocional, mas isso não exclui a consideração de que a boa vida consiste em uma atividade e essa atividade se projeta sobre o mundo (NUSSBAUM, 2003, p. 452), um mundo contingente.

Verifica-se, desse modo, que a relação entre virtude e emoção é dependente da experiência emocional correta, pelo propósito certo e do modo certo. Nussbaum (2003, p. 130) percebe que Aristóteles reconhece que, assim como nem todas as ações e crenças são sempre corretas, também as emoções não o são. Por isso, elas devem ser educadas e harmonizadas a partir de uma correta visão da boa vida. Contudo, uma vez que essa educação ocorre, elas se tonam parte constitutiva da atuação virtuosa. Como mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, Sêneca (*Sobre a ira*. Livro I, 17- 1) dirige-se diretamente ao Estagirita, contestando a ideia de que algumas paixões, se forem moldadas, podem ser proveitosas para a virtude. Do ponto de vista aristotélico, porém, a ira, que segundo Sêneca deve ser eliminada, se for experienciada corretamente, pode ser imprescindível à compreensão da ação virtuosa. É nesse sentido que, em *Ética a Nicômaco*, ao tratar da mediania concernente à ira, o Estagirita afirma:

Ora, alguém que sente ira em função das coisas devidas, contra as pessoas devidas, e também de maneira devida é objeto de nosso louvor. [...] A deficiência por outro lado, seja ela uma espécie de *não irascibilidade*, ou seja, lá o que for, é objeto de censura: com efeito, são considerados tolos os que não ficam irados com aquilo ante o que se

deve se tomar de ira (indignar-se), sendo assim aquele que não ficam irados como se deve, no momento devido e com pessoas devidas. Cogita-se que são insensíveis a uma ofensa e não sofrem com ela, e que se alguém nunca se indigna, não será capaz de se defender; some-se a isso a vileza de ignorar um insulto que nos é dirigido ou tolerar que nossos amigos sejam insultados (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômaco*. 1126a-5).

Assim, a eliminação da ira, defendida por Sêneca, resulta em um vício por deficiência, que pode obstruir ações necessárias, como a defesa de si, por exemplo. Para além disso, a falta de capacidade de sentir ira de modo correto pode revelar também a ausência de atribuição de importância a si mesmo ou àqueles que deveriam ser valorizados, como os amigos. Ao “[tolerar que nossos amigos sejam insultados]” sem irar-se, o indivíduo – que é tido como tolo por Aristóteles –, ao não se indignar, também não reconhece o valor de coisas e relações que são importantes, como a amizade. Por esse motivo, Nussbaum (2003, p. 131) interpreta que, na perspectiva aristotélica, uma vez que as emoções são educadas, elas não são somente necessárias como forças que impulsionam a ação virtuosa, mas também porque elas revelam o reconhecimento da verdade e do valor.

Se as virtudes éticas são aprimoradas pelo hábito, e esse se desenvolve por meio de ações, o Estagirita (*Ética a Nicômaco*. 1103b1 25) assevera que uma educação que, desde a infância, atente para certos hábitos, torna-se de suma importância. Sobre essa educação e sua relação com as emoções, Castro (2009, p. 67) comenta que a resposta emocional adequada do adulto virtuoso se vincula estreitamente à educação das emoções que fora recebida na infância e na juventude.

A importância de uma educação que fortaleça, desde a tenra infância, as emoções de modo coerente com a vida virtuosa também é notada por Nussbaum (2003), quando observa que Aristóteles reconhece que o desenvolvimento de muitas emoções ocorre na infância. Na interpretação da filósofa sobre o pensamento aristotélico, isso é o que torna as crenças que fundamentam as emoções, aparentemente, mais difíceis de serem modificadas (NUSSBAUM, 2003, p. 134). Adiante, quando a possibilidade da educabilidade das emoções defendida pela filósofa for apresentada, retoma-se a relação entre emoções e infância.

É possível pontuar que há uma aproximação na análise de Aristóteles e os estoicos sobre a natureza cognitiva das emoções, mas um distanciamento concernente à concepção normativa sobre o papel delas na vida virtuosa (NUSSBAUM, 2003, p. 112). Tal distanciamento origina também diferentes percursos para o tratamento das emoções, ora concebendo a possibilidade de educá-las, ora de eliminá-las. Como já ressaltado, a teoria cognitiva de Nussbaum tem influências tanto estoicas como aristotélicas e herda a concepção de que as emoções são formas

de juízos. Essa concepção é condição para a terapia estoica e, na teoria da filósofa, conduz à educação das emoções; não se tratará, dessa forma, de eliminá-las, mas de educá-las.

A teoria cognitivo-avaliativa, portanto, é uma premissa para a compreensão do que é possível fazer diante das emoções, isso porque, ao apontar para íntima relação entre as crenças sobre o que é valioso e a emoção, abre caminho para uma análise de como essas crenças se constituem e do modo como elas são e podem ser moldadas tanto pelas normas sociais como pela história pessoal de cada indivíduo (NUSSBAUM, 2008, p. 170). Mas de que forma explicitar a relação entre crenças e emoções pode contribuir para a educá-las? E até que ponto elas são educáveis? Para responder a essas e a outras questões, na sequência deste capítulo, apresenta-se a noção da educabilidade das emoções a partir da teoria cognitivo-avaliativa de Nussbaum. Para dar conta desse empreendimento, a seção expõe a relação entre as crenças que constituem as emoções e o contexto social, ressaltando-se as principais fontes de variação social que influenciam o repertório emocional dos indivíduos; a seção 2.3 - enfatiza o aspecto narrativo das emoções, que implica que não é possível compreendê-las sem considerar o modo como elas se vinculam à primeira infância do indivíduo; a seção 2.4 - centra-se na gênese de duas emoções que podem ser perniciosas para democracia: a vergonha primitiva e a repugnância projetiva; e por fim, a seção 2.5 sintetiza o capítulo e apresenta alguns argumentos em defesa da educação das emoções como forma de combater a vergonha primitiva e a repugnância projetiva.

2.2 A SOCIEDADE E AS EMOÇÕES

Até o momento, discutiu-se que, na teoria cognitivo-avaliativa, para que existam emoções, são necessários juízos, os quais não são uma causa externa, mas constituem parte do que é a própria emoção, sendo suficientes para elas quando têm o conteúdo avaliador eudaimonista (NUSSBAUM, 2008, p. 80). Contudo, como tal concepção cognitiva possibilita a educação das emoções? Será que uma mudança no conteúdo do juízo é suficiente para alterar uma emoção? Ampliar o círculo de interesse eudaimonista dos indivíduos, de modo que ele inclua o maior número de pessoas, seria um caminho para que o bem-estar de todos os cidadãos, em uma democracia, fosse um objetivo de todos? De que modo as emoções podem ser um importante apoio para a democracia e de que forma a democracia pode ser importante para as emoções?

O questionamento sobre como as emoções podem influenciar a democracia e como a democracia pode influenciar as emoções engloba a relação entre emoções e sociedade. As emoções são essencialmente subjetivas e, por isso, contêm uma referência inegável ao indivíduo. Entretanto, a grande maioria das pessoas vive em sociedade e, por conseguinte, todas as sociedades estão repletas de emoções (NUSSBAUM, 2014, p. 14). É no cenário social que as emoções permeiam as inúmeras formas de relações possíveis entre indivíduos – algumas delas podem, inclusive, se constituir a partir dessas relações –; é nele onde elas são experienciadas e compartilhadas dos mais variados modos, sendo a expressão verbal, nesse contexto, apenas um dos modos, mas não o único possível.

A compreensão cognitivo-avaliativa das emoções de Nussbaum reconhece não apenas que as crenças são inerentes às emoções, mas também que “Os seres humanos experimentam as emoções de formas moldadas tanto por sua história individual como pelas normas sociais” (NUSSBAUM, 2008, p. 168). Por conseguinte, a investigação acerca da relação entre emoções e sociedade precisará considerar o modo como as crenças que fundamentam as emoções são constituídas, tanto no contexto da história pessoal de cada indivíduo quanto no contexto social, regulado por normas sociais e suas especificidades. Com o intuito de iniciar essa investigação, a seguir, expõem-se as fontes de variação social que podem influenciar na constituição das emoções. Segundo Nussbaum, tais fontes são: as condições físicas, as crenças metafísicas e religiosas, as variações linguísticas, as práticas e normas sociais.

Ao tratar das fontes de variações sociais que influenciam o repertório emocional dos indivíduos, Nussbaum (2008) constata que há emoções que se constituem socialmente e que são aprendidas, contudo, esse reconhecimento não implica em um determinismo social capaz de abranger toda a gama de emoções humanas. Por isso, no que tange à reflexão sobre a variação social, seu objetivo é não a exagerar, mas também não a desconsiderar (NUSSBAUM, 2008, p. 172). A propósito disso, a autora observa que há algumas emoções que podem não estar submetidas a tal variação porque há uma característica que marca a espécie humana de modo universal: o fato de que o ser humano em tenra idade é fisicamente frágil e cognitivamente maduro, enquanto ainda está indefeso do ponto de vista físico. Tal característica é dada pela própria condição corpórea humana e o mundo que se habita (NUSSBAUM, 2008, p. 179).

Essa peculiaridade torna a vida humana suscetível a muitos perigos, de tal forma que alguns tipos de medo parecem ser inatos, determinados pela herança animal humana e baseados em esquemas mentais adaptativos. Alguns exemplos desse tipo de medo, citados pela filósofa, são o medo de serpentes e o de trovões e relâmpagos (NUSSBAUM, 2008, p. 180). Todavia,

esse tipo de emoção não concerne às fontes de variação social e, portanto, não dizem respeito às emoções passíveis de educação. Por outro lado, embora algumas características sejam inerentes à condição humana, como a mortalidade e a vulnerabilidade física, o modo como essas condições afetam o desenvolvimento emocional do ser humano pode ser influenciado pelo seu entorno social.

Assim, não negando a construção social das emoções, mas também não a exagerando, Nussbaum (2008) apresenta o que, para ela, são as principais fontes de variação social. A primeira compreende as condições físicas. A forma como as sociedades enfrentam os perigos e as condições físicas as quais estão submetidos seus cidadãos pode influenciar o seu repertório emocional. Um dos exemplos apresentados pela filósofa se refere à apreciação da solidão, que nem sempre é possível para aqueles que são obrigados a compartilhar espaços lotados com muitas pessoas (NUSSBAUM, 2008, p. 180). Nesse sentido, ela identifica como os finlandeses apreciam com intensidade emoções vinculadas a práticas de contemplação solitária de um bosque, a pequenez e a insignificância diante da natureza, ao passo que as condições para essas experiências são desconhecidas para quem habita uma cidade como Calcutá.

Para além das condições físicas, as crenças religiosas e metafísicas também são apontadas pela pensadora como fontes de variação social. A morte, por exemplo, é um fenômeno intrínseco à existência humana, mas a emoção da aflição e o luto diante da morte de alguém querido podem variar muito dependendo da forma como esses fenômenos são interpretados pela sociedade e pelo indivíduo, bem como das crenças metafísicas e religiosas compartilhadas. Sobre isso, a autora menciona alguns exemplos citados nas descrições das antropólogas Catherine Lutz e Unni Wikan, acerca da percepção do fenômeno da morte (NUSSBAUM, 2008, p. 167-169).

De Lutz, empresta o exemplo do modo como os ifaluk expressam, grandemente, por meio de altos gemidos e choros, o pesar diante da morte de alguém da comunidade. De Wikan, por sua vez, retira o exemplo de como, para os balineses, a melhor forma de responder à morte de alguém querido é distraíndo-se, buscando eventos felizes que possibilitem um modo jovial de lidar com a situação. Tal forma de reagir diante da perda não demonstra menosprezo pela morte, mas se fundamenta na crença balinesa de que os sentimentos de tristeza são perigosos para a saúde e quem se aflige acaba por debilitar a sua força vital tornando-se vulnerável a poderes malignos. Outrossim, alguém que crê na possibilidade de vida após a morte pode ter uma experiência emocional de aflição e pesar diferente de quem acredita que a morte finda completamente a vida.

Em íntima conexão com as condições físicas e as crenças metafísicas e religiosas estão as práticas, consideradas também pela filósofa como fontes de variação social (NUSSBAUM, 2008, p. 182-184). Ao tratar das práticas, Nussbaum (2008) não se atém a uma definição rígida do que são, mas ilustra a variação delas por meio de exemplos. A maioria deles diz respeito aos cuidados com bebês e crianças pequenas e comparam algumas práticas referentes aos bebês estadunidenses, chineses e indianos. Segundo a filósofa, na maior parte das vezes, os bebês chineses, nas primeiras semanas de vida, são estimulados a permanecerem imóveis, pois suas extremidades são envoltas com força, de modo que a interação e a iniciativa são dissuadidas (NUSSBAUM, 2008, p. 182). Essa prática não é tão comum com os bebês estadunidenses, os quais recebem mais estímulos para se movimentarem livremente, sendo que suas extremidades não costumam ficar envoltas. Além disso, também costumam passar longos períodos separados do corpo da mãe, embora elas interajam muito com os seus bebês, sorrindo e falando, talvez porque o convívio costuma ser unifamiliar e a possibilidade de ter muitos filhos é menor. As mães indianas, diferentemente, costumam transportar seus bebês, nos primeiros meses de vida, no quadril e os amamentam quando eles solicitam; por outro lado, costumam interagir menos com os bebês, frequentemente, porque têm outros filhos e tarefas para realizar e porque os momentos solitários entre mãe e filhos são menos regulares, uma vez que há uma maior abertura no espaço familiar para a presença de membros da família extensa e para vizinhos da comunidade (NUSSBAUM, 2008, p. 182).

A partir das situações mencionadas pela autora, é possível identificar diferentes práticas sociais. A exemplificação, contudo, não busca operar uma generalização simplista, pois a filósofa ressalva que não se deve desconsiderar as variações presentes nas próprias culturas, haja vista que nem sempre as práticas são homogêneas. Não obstante a isso, ao investigar as influências sociais no desenvolvimento emocional dos cidadãos, é mister atentar-se para as diversas formas como práticas sociais se fazem presentes.

Uma outra fonte de variação social capaz de influenciar a constituição das emoções é a diversidade linguística (NUSSBAUM, 2008, p. 184). Como enfatizado no primeiro capítulo, Nussbaum não considera a linguagem verbal a única forma de expressão das emoções, tampouco um elemento necessário à sua constituição – e esse é um dos motivos que torna possível a atribuição de emoções aos animais não humanos a partir da sua teoria cognitiva avaliativa –, contudo, isso não impede o reconhecimento de que a linguagem verbal e as diversidades linguísticas podem influenciar o repertório emocional dos indivíduos.

Concernente à linguagem e às variações linguísticas, cabe acrescentar e retomar algumas distinções. A linguagem, como expressão verbal proposicional, não é superestimada na teoria cognitiva de Nussbaum porque o juízo de valor eudaimonista não necessariamente se constitui linguisticamente. Como visto no caso dos animais não humanos e dos bebês em uma fase pré-linguística, a percepção de “ver como” é suficiente para constituição do juízo de valor próprio das emoções. Por conseguinte, ao reconhecer as diferenças linguísticas como uma das fontes de variação sociais capaz de alterar a constituição das emoções, Nussbaum está tratando das emoções dos animais humanos que dispõem de linguagem.

No cenário das emoções humanas, é possível questionar-se: “É necessário saber nomear, por exemplo, a ira, o medo, o amor, para sentir tais emoções?” (NUSSBAUM, 2008, p. 177). A resposta a essa pergunta é não. Não é preciso saber nomear o medo, por exemplo, para senti-lo. Entretanto, o que a pensadora destaca é que o fenômeno da linguagem é capaz de alterar a emoção. Isso significa que alguém que tem medo e sabe identificá-lo e denominá-lo, a partir dos critérios compartilhados pela língua da sua sociedade, tem uma experiência diferente de quem sente medo, mas não conhece tais critérios. Na passagem seguinte, Nussbaum (2008) expõe seu ponto de vista acerca da relação entre linguagem e emoções:

Como tenho afirmado, a linguagem não é tudo na emoção: esta pode se basear em outras formas de representação simbólica. Porém, o fenômeno da linguagem muda a emoção. O fato de *nomear* nossas emoções *altera as emoções* que podemos experimentar. [...]. No processo de denominação, frequentemente, também estamos organizando, separando umas coisas de outras ou refinando distinções que podem ter sido experimentadas de um modo disforme. A partir de então, experimentamos nossas emoções de uma maneira *guiada* por tais *descrições*. (NUSSBAUM, 2008, p. 177, tradução nossa, grifo nosso).

O ponto nevrálgico aqui é a compreensão de que, embora não seja crucial para a emoção, a linguagem é capaz de alterá-la, não somente porque é um instrumento para denominar e categorizar a variedade de emoções possíveis, mas também porque, na medida em que o indivíduo faz isso por meio da linguagem, ele interpreta suas emoções a partir das categorias e denominações realizadas. O que Nussbaum parece estar afirmando é que o uso na linguagem, nesse contexto, intermedeia o reconhecimento delas por parte do sujeito que se emociona. Ao empregar a linguagem na compreensão das suas próprias emoções, o sujeito as vive de modo diferente de alguém que não a emprega e que, portanto, não consegue denominá-las e discriminá-las linguisticamente.

Modzelewski (2012, p. 181), ao analisar esse ponto da teoria de Nussbaum, interpreta a conexão entre nomeação por meio da linguagem e a compreensão do indivíduo sobre as suas emoções como algo que lhe possibilita não só ter mais condições de ordená-las, mas também estabelecer a prioridade que cada uma merece. Para ilustrar sua interpretação, a referida autora compara a situação de um adulto que sente ira e identifica esse estado por meio da linguagem e de uma criança que também sente essa emoção, mas ainda não domina a linguagem. A identificação, no caso do adulto, poderá contribuir para que ele possa analisar e descobrir a causa da ira. Suponha-se que, ao fazer isso, ele percebe que a causa são ciúmes injustificados. Essa análise poderá, talvez, até mesmo contribuir para controlar a ira. Diferentemente, uma criança pequena pode se sentir irada e permanecer mais tempo no estado de “birra”, sem um motivo aparente porque, como ainda carece da capacidade de analisar e nomear as suas emoções, falta-lhe a capacidade de identificar as suas causas e de controlá-las (MODZELEWSKI, 2012, p. 181-182, nota 495). A capacidade de usar a linguagem, nesse caso, está intimamente relacionada à capacidade de compreender as próprias emoções.

A interpretação de Modzelewski está em consonância com a afirmação de Nussbaum sobre a diferença entre uma pessoa que conhece a “gramática” emocional da sua sociedade e alguém que não conhece. A filósofa assevera que a pessoa que não maneja com fluidez a “gramática emocional” – composta pelas palavras referentes às emoções e a seus critérios de aplicação – será diferente “por dentro” de uma pessoa fluente, pois “[...] a capacidade de expressar as próprias emoções implica *eo ipso* possuir uma vida emocional distinta.” (NUSSBAUM, 2008, p. 178, tradução nossa). Nussbaum não desenvolve a argumentação sobre o que seria essa diferença interna, o que também não é foco deste estudo. Entretanto, convém observar, a partir da referência textual da filósofa, que a gramática emocional é da sociedade, sendo assim, é pública e não privada. Por essa razão, está entre as fontes de variação social que podem influenciar a constituição emocional dos indivíduos. A gramática das emoções é social e intersubjetiva. Modzelewski (2012, p. 182-183) identifica, no caráter intersubjetivo da linguagem e na sua influência na constituição das emoções dos indivíduos, o fato de que as emoções humanas tomam forma, se sofisticam e inclusive se modificam na relação com os outros seres humanos.

As diferenças linguísticas conectam-se com as diferenças entre sociedades e, provavelmente, tais diferenças conformam a vida emocional dos sujeitos de maneiras diversas. A fim de exemplificar a conexão entre diversidade linguística e emoções, Nussbaum (2008, p. 184-185) novamente, a partir dos estudos da antropóloga Catherine Lutz, compara os termos

utilizados pelos ifaluk e pelos estadunidenses para a emoção do amor. Os ifaluk utilizam a palavra *fago* como correspondente da emoção do amor e para designar o cuidado compassivo com os mais fracos e a tristeza diante da sorte dos menos afortunados. Esse é um termo que, no contexto da cultura ifaluk, não corresponde apenas à experiência do amor romântico. O estudo de Lutz, segundo Nussbaum, mostra como a experiência paradigmática de amor para os estadunidenses é o amor romântico, enquanto para os ifaluk, os cuidados maternos e a satisfação das necessidades básicas do outro são as experiências paradigmáticas designadas pelo termo *fago* (NUSSBAUM, 2008, p. 185).

Com esse exemplo, verifica-se uma diferença linguística concernente ao vocabulário sobre as emoções. Nussbaum nota que essas distinções, por vezes, podem ser originadas das diferentes condições físicas presentes em cada sociedade, pois é possível que, em uma sociedade na qual a sobrevivência é uma preocupação central, o cuidado com a vulnerabilidade e a compaixão sejam mais relevantes do que o amor romântico. Uma análise das diferenças linguísticas, portanto, deve ser sensível aos demais fatores que constituem as sociedades.

Apesar de reconhecer a importância das variações linguísticas para a constituição do repertório emocional de cada sociedade, a filósofa pondera, porém, que é necessário não superestimar o papel da língua e que, além disso, convém evitar o erro daqueles que consideram que, se não há um termo específico para designar uma experiência em uma sociedade, ela está ausente, ou o erro de supor que, devido a duas sociedades usarem o mesmo termo, ele se refere às mesmas experiências (NUSSBAUM, 2008, p. 184).

As normas sociais também estão conectadas com o repertório emocional dos indivíduos; Nussbaum, inclusive, atribui grande importância a elas como fontes de variação social. Ao tratar da diversidade de normas sociais, a autora reconhece que diferentes sociedades podem ter concepções distintas sobre o que é considerado valioso, e isso pode influenciar a constituição das emoções, uma vez que elas envolvem valorações. Dessa forma, as diversas perspectivas culturais sobre o que é considerado valioso podem afetar o modo como os sujeitos valoram alguns dos objetos das suas emoções. Por exemplo, “[...] uma cultura que aprecia extremamente a honra e que atribui valor muito negativo às ofensas à honra, contará com muitas ocasiões para encolerizar-se.” (NUSSBAUM, 2008, p. 185).

Em *El ocultamento de lo humano- repugnancia, verguenza y ley*, Nussbaum (2006) promove uma ampla reflexão sobre os vínculos entre emoções e normas sociais; seu foco é o direito no contexto do ordenamento estadunidense, e as duas principais emoções abordadas são

a repugnância e a vergonha. A filósofa identifica como essas emoções estão presentes no cotidiano das sociedades e como no direito, por vezes, ocupam um lugar de destaque. Ao julgar-se um crime, por exemplo, é comum considerar-se o estado emocional do criminoso e da vítima. Para além de tais situações, a pensadora defende que muitas práticas legais só podem ser plenamente compreendidas se as emoções forem consideradas, isso porque,

Sem apelar para uma concepção compartilhada em termos gerais sobre que violações são *ultrajantes*, que perdas provocam profunda *dor*, o que são motivos de justificado *temor* para os seres humanos vulneráveis, seria difícil entender por que no direito prestamos tanto atenção a certos tipos de danos e prejuízos. (NUSSBAUM, 2006, p. 18-19, tradução nossa, grifo nosso).

As emoções podem incidir sobre as normas jurídicas, e as normas jurídicas são uma parte das normas sociais que refletem aquilo que se valora socialmente e as condutas que são aceitas. A relação entre normas e emoções parece ser mútua, pois, assim como algumas normas sociais carregam um conteúdo emocional, algumas emoções podem ser estimuladas por tais normas. Para fins de exemplificação, apresenta-se um dos casos analisados pela filósofa na referida obra. Trata-se do assassinato de uma mulher realizado pelo seu marido, no ano de 1994. O esposo, Keith Peacock, voltou inesperadamente para a sua casa, à noite, e encontrou sua esposa fazendo amor com outro homem; horas depois, ele matou a esposa com uma arma de fogo. Peacock foi julgado e condenado; todavia, a condenação realizada pelo juiz Robert Cahill foi enquadrada como homicídio culposo, sendo o acusado sentenciado a 18 meses de prisão em um programa que o deixava em liberdade sob a condição de trabalhar (NUSSBAUM, 2006, p. 62-63). O juiz, na ocasião, declarou que não poderia imaginar ira maior do que a vivida por Peacock, que estava justificada pelo fato de ser traído enquanto trabalhava para sustentar a esposa. O caso teve repercussão e a postura do juiz foi criticada e originou procedimentos disciplinares contra o magistrado.

Esse caso é útil para exemplificar a relação entre normas e emoções porque, embora a tentativa de justificar a ira de Peacock, por parte do juiz, tenha sido amplamente contestada, ela se conectava com antigas normas sobre o que era considerado valioso e legítimo objeto de ira. Por muitos anos, a ideia de que a infidelidade matrimonial pode provocar justamente a ira ocupou grande espaço no imaginário social e influenciou o julgamento de crimes passionais.³⁵ Não obstante a isso, as críticas endereçadas ao juiz refletem uma mudança nas normas sociais,

³⁵ Como exemplo disso, Nussbaum (2006, p. 63) cita a situação do estado do Texas, onde, até o ano de 1973, o texano que matasse o amante da sua esposa teria o direito estatuído à absolvição de homicídio.

pois a infidelidade matrimonial, apesar de ser considerada uma legítima ocasião para ira, não justifica o crime, ou seja, a emoção da ira que fundamentou o assassinato não é considerada uma justificativa razoável para o crime.

No que diz respeito à relação entre emoção e normas sociais no contexto brasileiro, é interessante notar que o Art. 240 do Código Penal de 1940 considerava o adultério uma prática criminosa e, portanto, suscetível de pena. Esse artigo só foi revogado em 2005, por ocasião da Lei nº 11.106/05. Antes disso, alguns projetos de lei já haviam solicitado que o adultério deixasse de ser crime. Um deles, de autoria do então deputado Wigberto Ferreira Tartuce, citava, na justificativa da solicitação de revogação, a filósofa Marilena Chauí, a qual observou que, muito embora o reconhecimento do adultério como prática criminal se direcionava tanto para homens como para mulheres, a repressão social se direcionava muito mais às mulheres. O referido projeto também argumentava que a descriminalização do adultério poderia contribuir para a diminuição da ocorrência de crimes passionais, pois

[...] despido o ato praticado, da mácula de “crime”, com certeza ocorrerá o efeito psicológico de o “ofendido” encarar-lo com menos rancor e frustração, não sendo objeto da “pressão do grupo”, por certo um componente emocional importante na formação do desejo de “lavar a honra”, básico nos homicídios passionais. (TARTUCE, 1997).

Nota-se uma estreita vinculação entre a norma jurídica e a emoção, de tal forma que há a pressuposição de que uma mudança na norma, certamente, dará origem a um estado emocional diverso, pois a pessoa traída se sentirá menos estimulada a externalizar a sua ira por meio da vingança, a qual possivelmente se materializaria em um crime passionais³⁶. Iczuka e Abdallah (2007) afirmam que, embora a prática do adultério fosse criminalizada até a Lei nº 11.106/05, os processos criminais que requeriam a aplicação da pena eram raros. Os autores interpretam esse fato à luz dos conceitos do jurista Miguel Reale (1994), e apontam que a validade de uma norma jurídica ocorre também por meio da eficácia que é dada pela correspondência social ao seu conteúdo, capaz de legitimá-la na sociedade.

Em suma, o modo como as normas sociais podem influenciar o repertório emocional dos seus cidadãos pode ser diverso. O que Nussbaum (2006, 2008) destaca – e o que a discussão sobre o adultério buscou exemplificar – é que, assim como as normas sociais podem ser influenciadas pelas emoções, as emoções também podem ser influenciadas pela disposição das

³⁶ Foge ao escopo deste trabalho analisar se essa pressuposição se justifica ou não, pois o objetivo da menção ao referido projeto de lei é apontar para uma das formas como se identifica a relação entre emoções e normas.

normas e pelo que elas estabelecem como importante socialmente. As normas sociais, desse modo, são uma importante fonte de variação social, considerando que diferentes sociedades podem ter distintas normas e modos de se relacionar com as emoções.

Nesse sentido, a filósofa observa que as sociedades podem ter diferentes doutrinas normativas sobre, por exemplo, a importância “[...] da honra, do dinheiro, da beleza corporal e da saúde, da amizade, das crianças e do poder político” e, por esse motivo, podem apresentar diferenças no seu repertório emocional sobre a “ira, inveja, temor, amor e aflição.” (NUSSBAUM, 2008, p. 186). Por conseguinte, o reconhecimento da importância das normas sociais na constituição das emoções é imprescindível para a compreensão sobre a possibilidade de educá-las, haja vista que, na teoria cognitivo-avaliativa, as crenças sobre o que é valioso são constitutivas das emoções, e as normas sociais podem moldá-las. É possível entender, desse modo, como uma mudança nas normas sociais altera a vida emocional (NUSSBAUM, 2008, p. 170).

Para além das condições físicas, das crenças metafísicas e religiosas, das variações linguísticas, das práticas e das normas sociais, Nussbaum também considera as diferenças em termos de manifestações das emoções. As sociedades também podem variar em seus ensinamentos sobre os modos de manifestar as emoções, isto é, sobre as condutas tidas adequadas para demonstrar um estado emocional. O exemplo da morte entre os ifaluk e os balineses evidenciou que as crenças metafísicas e religiosas podem exercer um importante papel no modo como o pesar referente ao luto é externalizado. Assim, as manifestações do medo, da ira, do amor etc., também podem variar.

Nesse ponto, Nussbaum (2008, p. 187-188) estabelece um breve diálogo com alguns estudos desenvolvidos no campo da psicologia que investigaram as expressões faciais das emoções e sua possível universalidade. Como um dos representantes desses estudos a filósofa cita o psicólogo Paul Ekman. A investigação sobre a possível universalidade de algumas expressões faciais referentes às emoções já fora discutida por Charles Darwin na ocasião da publicação de *A expressão das emoções no homem e nos animais*. no ano de 1872. Entretanto, para a pensadora, embora seja possível aceitar a universalidade de algumas expressões faciais correspondentes a alguns estados emocionais, ainda assim há espaço para a variação cultural porque esses estudos não tratam do conteúdo das emoções e do modo como as pessoas interpretam situações, conectando-as com certas emoções. A identificação das expressões faciais que tendem a acompanhar a emoção da ira, por exemplo, não necessariamente revela as

ocasiões e as crenças que subjazem à emoção, visto que tais fatores estão conectados com variações sociais que envolvem um aprendizado³⁷.

As cinco fontes de variação também possibilitam uma mudança concernente ao valor das próprias emoções. Isso quer dizer que, a depender da sociedade, algumas emoções podem ocupar um lugar de maior destaque e importância. Nussbaum (2008, p. 189) relembra o caso da ira no contexto antigo romano, descrito por Sêneca, em que essa emoção estava muito presente devido à importância atribuída à honra, fato que proporcionava ocasião para que a ira fosse uma reação adequada quando um homem sentisse que sua honra foi ameaçada. Assim, a proeminência de algumas emoções em uma sociedade está relacionada às fontes de variação social, as quais podem também explicar as diferenças concernentes aos juízos normativos referentes a elas. Essa constatação torna-se muito relevante quando a tarefa de refletir sobre quais emoções podem fortalecer a democracia é proposta. Por conseguinte, a identificação de emoções que podem ser proveitosas ou opostas às práticas democráticas precisará atentar-se para as fontes de variação social.

Como um dos objetivos deste trabalho é analisar a importância da educação das emoções para a efetivação da educação para a democracia, é possível observar agora que o caminho para a realização desse objetivo deve considerar as fontes de variação social, uma vez que elas influenciam o repertório emocional dos indivíduos. Nesse mesmo sentido, Modzelewski (2012, p. 165) pontua que o reconhecimento da construção social das emoções, na teoria de Nussbaum, é uma das premissas que torna possível falar na educação delas. De fato, compreender que as emoções podem ser influenciadas pelo contexto social – e que esses contextos são variáveis – permite inferir que elas são maleáveis e que, portanto, podem ser educadas.

A referência à construção social das emoções é fundamental para conceber a sua educação. Contudo, será que uma mudança nas fontes de variação social é suficiente para moldar as emoções dos indivíduos? Em outras palavras, serão as emoções plenamente determinadas pela sociedade? Se a resposta for afirmativa, parece que o sucesso da educação das emoções para a democracia envolve uma mudança nas fontes de influência social. Desse modo, uma alteração das fontes será capaz de minar emoções prejudiciais à democracia, tais como o ódio – potencialmente gerador de dominação – ou o nojo – potencialmente gerador de discriminação –. Se assim for, a espinha dorsal do empreendimento de educar as emoções, em

³⁷ Não é objetivo deste trabalho analisar a crítica que Nussbaum faz aos estudos que defendem a universalidade de expressões faciais correspondentes às emoções.

última instância, será criar um contexto social favorável, uma vez que o repertório emocional dos indivíduos é por ele formado. Entretanto, cabe agora investigar em que medida as emoções são educáveis e quais fatores podem contribuir para essa educação.

Como ressaltado nessa seção, as condições físicas, as práticas, a língua, as crenças metafísicas e religiosas e, de modo geral, as normas sociais são as cinco fontes por meio das quais o contexto social pode exercer sua influência na constituição das emoções dos indivíduos. Contudo, a reflexão que se impõe neste momento direciona-se à relação entre indivíduo e a sociedade. O objetivo é investigar se, de fato, uma mudança no contexto social é suficiente para moldar e, nesse caso, educar as emoções dos indivíduos. Se, nessa seção, o foco foi a sociedade, na seção seguinte, o centro é o indivíduo e as suas idiossincrasias. Essa mudança de perspectiva pode tornar mais evidente qual é o papel da construção social das emoções na teoria cognitivo-avaliativa de Nussbaum.

2.3 OLHANDO PARA O INDIVÍDUO

Entender o papel do indivíduo na teoria cognitivo-avaliativa de Nussbaum é crucial para que não se infira, apressadamente, que as emoções serão facilmente educadas, se as condições sociais forem moldadas para isso. É certo, porém, que a educação das emoções trata daquelas dotadas de um forte componente social e que, portanto, não são determinadas pela herança evolutiva humana. Todavia, nos meandros de sua argumentação, Nussbaum introduz outras sutis premissas que permitem compreender que, embora as emoções sejam educáveis, nem sempre essa educação é fácil de ser operada. As dificuldades que podem obstaculizar esse empreendimento residem, em partes, na história pessoal de cada indivíduo, que começa nos seus primeiros anos de vida. Por esse motivo, esta seção centra-se na argumentação da filósofa concernente ao desenvolvimento emocional dos indivíduos no contexto dos primeiros meses e anos de vida.

Antes de passar a essa exposição, é importante destacar as principais referências que estruturam esse ponto do pensamento da filósofa. Se, no primeiro capítulo, ao expor a definição geral das emoções, foi possível identificar as perspectivas estoica e aristotélica da teoria cognitivo-avaliativa, ao tratar do desenvolvimento emocional infantil, Nussbaum acrescenta outras influências teóricas, sendo a principal delas é a do pediatra e psicanalista Donald Winnicott. A referência ao pensamento de Winnicott está presente tanto na análise feita pela

filósofa sobre as emoções na infância quanto na discussão sobre as possibilidades da educação das emoções e o papel do ambiente escolar. Entretanto, pondera-se que, embora faça referência à influência de Winnicott e de outros estudiosos da psicanálise e dos teóricos da escola das Relações de Objeto, Nussbaum (2008, p. 211) reconhece que, por não ser psicanalista e nem uma psicóloga empírica, sua perspectiva sobre o desenvolvimento emocional infantil é de caráter filosófico.

Até o momento, viu-se que as emoções envolvem juízos – com um conteúdo avaliador eudaimonista – e que o contexto social pode influenciar as crenças que as constituem. Não obstante a isso, essas características não encerram o entendimento sobre as emoções, pois, para a autora, “As emoções de um ser humano adulto não podem ser entendidas sem compreender a história da sua primeira infância.” (NUSSBAUM, 2008, p. 209, tradução nossa). Ao incluir a primeira infância como uma referência necessária à compreensão das emoções, Nussbaum expande sua teoria neoestoica e aponta a importância do passado para a compreensão do presente, isso porque é no passado, representado pela primeira infância, que estão as raízes de muitas emoções. O projeto de educação das emoções não pode, portanto, desconsiderar o modo como essas raízes influem nas emoções dos adultos.

Ao ressaltar a importância do passado, a pensadora faz mais uma relevante distinção entre a sua teoria e o pensamento estoico. Segundo a filósofa, na sua classificação das emoções, os estoicos não consideraram o passado como uma categoria temporal e, por conseguinte, não atribuíram importância aos modos como os eventos do passado, principalmente os da infância, influem nas emoções do presente (NUSSBAUM, 2008, p. 208). Diferentemente, sua teoria neoestoica entende que a história de cada emoção envolve não somente a referência ao passado, mas também as peculiaridades que compõem a vida de cada indivíduo, de tal forma que essa história é, em partes, particular e, em partes, construída socialmente. É possível afirmar, desse modo, que o conteúdo cognitivo das emoções está envolto em uma história narrativa complexa e que não é possível entendê-lo sem fazer referência a esse aspecto narrativo (NUSSBAUM, 2008, p. 210-211).

É o caráter narrativo das emoções que torna central a análise da primeira infância. Para explicar como algumas emoções se originam na infância, a filósofa divide seu objetivo do seguinte modo:

[...] tratarei de articular [...] uma teoria geral que explique como as raízes da emoção se funda na infância. Esta teoria, ademais, deve servir para analisar a história de certas

emoções particulares e para entender sua variedade. Vou propor duas teses: uma genética e outra causal. Isto é: mostrarei, por um lado, que as emoções que aparecem em um momento avançado da vida brotaram pela primeira vez na infância como relações cognitivas com objetos importantes para o próprio bem-estar; e, por outra, que esta história afeta de diversas maneiras o modo como posteriormente se experimenta essas emoções. (NUSSBAUM, 2008, p. 210-211, tradução nossa).

A tese, denominada genética, tem como objetivo investigar a origem das emoções que, na ótica de Nussbaum (2008), se dá na primeira infância. A tese causal analisa o modo como essa origem expande suas raízes na vida adulta, sendo a causa das experiências emocionais que disso ocorrem. As duas teses não se separam, e esse imbricamento estrutura a tese geral de que as emoções têm uma forma narrativa, com uma história que se inicia na infância e se desenvolve ao longo da vida de maneira evolutiva. O termo “evolutivo”, nesse contexto, designa o desenvolvimento das emoções ao longo da vida e é inerente à defesa da ideia de que as emoções do adulto não podem ser compreendidas sem que se considere a história da sua primeira infância. Na sequência, passa-se à exposição desses dois aspectos da tese geral.

Como dito, Nussbaum afirma que sua reflexão sobre a infância tem um caráter filosófico, de tal forma que é possível constatar que o seu olhar para esse período assume, de fato, uma perspectiva mais geral, com vistas a traçar uma história da infância humana que, a despeito das particularidades pessoais e sociais, ainda seja amplamente compartilhada. O olhar para essa história comum torna-se proveitoso por aumentar a percepção sobre os problemas e os recursos que podem contribuir ou obstaculizar a educação das emoções que almeja o fortalecimento da democracia. De acordo com a filósofa, uma característica comum que marca a história da infância humana é a já mencionada relação entre vulnerabilidade física e alto desenvolvimento cognitivo; essa relação é o pano de fundo do incipiente desenvolvimento emocional infantil.

A relação entre vulnerabilidade e desenvolvimento cognitivo gera o que a autora denomina de “choque interior” (NUSSBAUM, 2015, p. 30), dado pela oposição entre a capacidade cognitiva e a impotência física. A impotência física, uma das maiores representantes da vulnerabilidade humana, é percebida por meio da fragilidade do corpo, da sua mortalidade, da finitude e da dependência, aspectos que, nos primeiros anos de vida, são dados pela necessidade constante de outrem para promover as condições básicas de sobrevivência. A vulnerabilidade do bebê humano é acompanhada, por sua vez, por um prematuro desenvolvimento cognitivo. Sabe-se, por exemplo, que um bebê com uma semana de vida é capaz de diferenciar o cheiro do leite da sua mãe e do de outra mulher (NUSSBAUM, 2015, p.

30). No contexto dos primeiros meses de vida humana, o choque interior abriga o conflito dado por essa oposição. Ao tratar da dinâmica do choque interior, Nussbaum (2015) afirma:

Para entender o que significa o “choque interior” é preciso refletir acerca desta narrativa *sui generis*: 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).

Nota-se que, da combinação entre capacidade e impotência, Nussbaum infere a existência de um conflito, um choque. O conflito, por seu turno, não é dado somente pela existência da impotência, mas pela sua não aceitação. Assim, é a dificuldade em aceitar a vulnerabilidade e o desejo de transcendê-la que constitui o choque interior. Todavia, uma vez que ser vulnerável é inerente à condição humana, tal desejo terá poucas chances de ser efetivado, fato que não impedirá a sua existência.

Seres humanos são vulneráveis de diversas formas, algumas dadas pela própria condição física, outras pelo contexto social. Ao longo desta dissertação, a relação entre vulnerabilidades sociais e emoções é retomada. Neste momento, contudo, o foco é o modo como a vulnerabilidade é percebida pelo bebê humano. Para Nussbaum (2015), as experiências de um bebê nos primeiros meses de vida alternam momentos de completude, em que seus desejos são satisfeitos de tal forma que o mundo parece girar em torno da sua satisfação, e, por outro lado, momentos de uma “[...] consciência angustiante de impotência, quando as coisas boas não acontecem no momento desejado e o bebê não pode fazer nada para assegurar que elas aconteçam.” (NUSSBAUM, 2015, p. 30). Assim ocorrem as primeiras percepções da vulnerabilidade, e o modo como ela se faz mais ou menos presente ao longo da vida marcará vida emocional dos indivíduos.

A vulnerável condição do bebê, felizmente, é compensada pelo cuidado e pela atenção daqueles que o cercam; na maior parte das vezes, agentes diversos – familiares ou não – dispensam cuidados para garantir a sua sobrevivência, tornando-se importantes para a formação, para a sobrevivência do bebê e para a sua consciência do mundo, que nessa fase ainda é indeterminada (NUSSBAUM, 2008, p. 214-215). Nessa relação com os agentes, já há uma incipiente percepção de relevância por parte do bebê, a qual está intimamente relacionada àquilo que Nussbaum identifica como sendo uma “[...] necessidade de eliminar a dor ou os estímulos externos intrusos e de restabelecer uma condição de gozo imperturbável.”

(NUSSBAUM, 2008, p. 215, tradução nossa). A satisfação dessa condição de gozo se conecta à própria sobrevivência do bebê, embora essa conexão ainda não esteja presente em sua consciência subjetiva.

Os agentes só passam a serem percebidos como conectados à supressão das necessidades quando o bebê desenvolve a capacidade de perceber objetos definidos e de ser consciente dos seus próprios limites. A partir da referência aos estudos do psicólogo Daniel Stern, a autora situa o início desse desenvolvimento já nos primeiros meses de vida do bebê. Sintetizando os estudos do psicólogo sobre esse ponto, ela afirma:

A vívida descrição realizada por Stern de um lactante de seis semanas – que constituiu uma tentativa de resumir o estado atual do tema no marco da investigação em psicologia evolutiva – atribuí ao pequeno percepções de formas definidas no espaço que se destacam sobre outras, assim como padrões de som, tato e luz que lhe permite distinguir umas regiões de outras. Entre oito e nove semanas o bebê toma consciência do rosto e começa a estabelecer um contato visual com outras pessoas, fazendo dos olhos “janelas” que permitem acessar eventos cruciais do mundo. Aos quatro meses, e de forma verdadeiramente notável, o bebê começa a ser capaz, em parte devido a consciência que tem de suas próprias respostas voluntárias, de demarcar o seu eu do que não é ele. (NUSSBAUM, 2008, p. 216, nota 19, tradução nossa).

A percepção do bebê sobre os agentes que satisfazem as suas necessidades ainda é bastante rudimentar, mas o que Nussbaum destaca sobre esse aspecto é que já existe uma percepção sobre a transitoriedade entre os momentos de completude, em que há satisfação plena, e os momentos nos quais há fome e dificuldade. O bebê é afetado constantemente por este ir e vir desses dois estados, sem que possa controlá-los.

A fim de exemplificar o que seriam os momentos de plena satisfação e onipotência do bebê, a filósofa menciona o mito da Idade de Ouro descrito por Hesíodo. Nesse mito, o poeta narra que a raça de ouro dos humanos vivia em uma condição de gozosa plenitude, pois “Tudo o que é bom possuíam: a terra fecunda produzia seu fruto espontaneamente, muito e de bom grado. [...]. Ricos em rebanhos, eram queridos dos deuses bem-aventurados.” (HESÍODO, *Os trabalhos e os dias*. vv.115-120). A vida humana, nesse período, estava imune à qualquer dificuldade.

A Idade de Ouro, segundo a filósofa (NUSSBAUM, 2008, p. 217), é uma boa metáfora para descrever a onipotência do bebê e a sua sensação de que o mundo gira ao redor da satisfação das suas necessidades. Contudo, no contexto da vida do bebê, essa Idade de Ouro não é constante e os momentos de plenitude são, por vezes, sucedidos, por fome, por dor e por

vulnerabilidade de toda a sorte. Da condição de onipotência e plenitude, o bebê é arremessado à vulnerabilidade. Para a pensadora, essa oscilação já contribui para uma certa noção por parte do bebê de sua própria condição indefesa.

Referenciando os estudos de Winnicott, Nussbaum (2008, p. 218) compartilha a visão de que essa noção origina a necessidade de o bebê se sentir reconfortado e seguro, algo que ultrapassa a satisfação das necessidades corpóreas. É nesse sentido que o conceito de sustentação (*holding*), do psicanalista e pediatra inglês, segundo a interpretação da filósofa, inclui não só a nutrição do bebê, mas também os cuidados sensíveis e a criação de um “ambiente facilitador”. O ambiente facilitador é aquele no qual os cuidadores sabem o que o bebê necessita e “[...] lhes proporcionam: não só alimento, mas também uma interação sensível e reconfortante.” (NUSSBAUM, 2008, p. 218).

Mas como se dá o desenvolvimento emocional, no contexto dos primeiros meses de vida do bebê? Para responder a essa questão, a partir da perspectiva de Nussbaum, não há como desconsiderar o modo como se estabelece a relação entre o bebê e a vulnerabilidade. Na sequência, destaca-se uma notória passagem que trata dessa relação e as emoções:

Em um primeiro momento, como já disse, o bebê não tem uma noção clara dos limites entre seu próprio eu e os demais. Experimenta transformações misteriosas cuja origem externa não é capaz de compreender. E essa incipiente sensação de que alguns processos de enorme importância para ele aparecem e desaparecem de modos que escapam ao seu controle, já está nas raízes das emoções. As emoções são esse reconhecimento de que esses processos importam junto com a falta de controle total sobre eles. Isso significa que as emoções se desenvolvem gradualmente, à medida que o pequeno se torna mais e mais consciente da importância que tais transformações acarretam para a sua vida, bem como do fato de que, por assim dizer, elas vêm de fora. Quando descobre que sua origem se remonta a um agente definido, e quando até certo ponto seja capaz de distinguir esse agente de transformação do seu próprio eu, as emoções poderão prover-se de um objeto. (NUSSBAUM, 2008, p. 223, tradução nossa).

Nota-se a ênfase da autora ao localizar a origem das emoções no reconhecimento da própria vulnerabilidade. Entende-se, então, que, à medida que o bebê percebe que processos vitais para ele não estão sob o seu controle, tem-se a base para o desenvolvimento emocional vindouro, pois “[...] o reconhecimento de que tanto as coisas boas como a sua ausência têm uma fonte externa, garantirá a aparição das emoções” (NUSSBAUM, 2008, p. 226, tradução nossa). Entretanto, até os primeiros seis meses, como o bebê ainda não tem uma clara noção dos objetos externos e, tampouco de si mesmo, suas incipientes emoções não terão especificamente o

cuidador como objeto da emoção, mas regiões do mundo, ou até parte ou fases do cuidador, embora o cuidador não seja percebido como uma pessoa (NUSSBAUM, 2008, p. 224).

A ausência de distinção do objeto da emoção, nesse contexto, torna as próprias emoções, em certa medida, também indistintas. Por esse motivo, é possível observar que Nussbaum (2006, 2008), ao tratar dessas primeiras emoções, salienta que elas são, ainda, muito rudimentares, uma vez que estão estreitamente vinculadas a uma percepção pouco distinta do bebê sobre os objetos que são fonte da sua satisfação. Ainda que de modo rudimentar, porém, já possível atribuir-lhe algumas emoções, sendo exemplos delas o amor, o temor e a ira. Em *El ocultamento de lo humano*, a filósofa expõe a gênese do amor e do temor do seguinte modo:

Neste ponto do desenvolvimento do bebê, começa a ser possível atribuir-lhe algumas emoções rudimentares: de *temor* quando sente fome e não há satisfação à vista; de *amor* pela fonte de alimento e bem-estar. Essas emoções, diferentemente das adultas, não estão dirigidas a um objeto plenamente distinguível, fato pelo qual *a própria emoção mesma é difusa e indistinta*. Ainda assim, pode ser extremamente poderosa. (NUSSBAUM, 2006, p. 214, tradução nossa, grifo nosso).

À medida que o desenvolvimento do bebê segue seu curso, aos poucos, os agentes cuidadores passam a ser objetos das emoções. Nesse contexto, para além do rudimentar temor e amor, a ira também pode se fazer presente, sendo despertada nas ocasiões em que os agentes cuidadores não satisfazem as necessidades do bebê, obstaculizando sua condição de plenitude e onipotência (NUSSBAUM, 2008, p. 226). Uma vez que as emoções, paulatinamente, passam a ter objetos definidos, a ação dos agentes cuidadores será de extrema relevância.

O modo como os agentes cuidadores realizam a onipotência do bebê e a satisfazem poderá influenciar na proeminência de algumas emoções em detrimento de outras. Nussbaum (2008, p. 226) observa que Winnicott já notara que uma sustentação “suficientemente boa” permite ao bebê ser onipotente, estando no centro do universo, e, ao mesmo tempo, apoiar-se em outra pessoa. A realização dessa onipotência garante estabilidade ao desenvolvimento do bebê e permite que ele relaxe em uma relação de confiança.

Por outro lado, se a sustentação dada for excessivamente controladora e intrometida, acabará por obliterar a relação de confiança. Nesse caso, o seu processo de desenvolvimento emocional poderá ser marcado por um profundo apego à onipotência e uma arraigada exigência de perfeição, acompanhada por uma grande dificuldade em lidar com as imperfeições, tanto no seu próprio mundo interno quanto nas suas relações com objetos externos (NUSSBAUM, 2008, p. 226). Por conseguinte, para estabelecer uma narrativa da primeira infância que possibilite

entender a origem de algumas emoções, é fundamental considerar a relação entre os agentes cuidadores e o bebê.

Considerando que, na ótica da autora, só é possível compreender as emoções de um adulto referenciando suas emoções na infância, a próxima seção enfatiza duas emoções que se originam na infância, mas que, no contexto da vida adulta, podem motivar ações danosas ao âmbito democrático: a vergonha primitiva e a repugnância projetiva. Antes de prosseguir, convém recordar que a consideração da filósofa pelas emoções no contexto da primeira infância – principalmente nos primeiros meses de vida – assume que se trata de emoções ainda embrionárias e rudimentares e que não demandam a aceitação explícita, por parte do bebê, de proposições sobre o mundo (NUSSBAUM, 2008, p. 234). Desse modo, o que permite considerá-las, a partir da teoria cognitivo-avaliativa, é o fato de que, no âmbito dos primeiros meses de vida, elas são rudimentares avaliações cognitivas que surgem no decorrer do desenvolvimento da consciência, da incerteza do bem e da própria falta de onipotência infantil. Considerando-se tais aspectos, a seguir, são expostas as origens da vergonha primitiva (*primitive shame*) e da repugnância projetiva (*projective disgust*).

2.4 A VERGONHA PRIMITIVA E A REPUGNÂNCIA PROJETIVA

Até o momento, compreendeu-se que, na narrativa filosófica sobre a primeira infância, Nussbaum localiza o germe do desenvolvimento emocional humano na percepção sobre a vulnerabilidade e o desejo de onipotência. Apesar das particularidades da história pessoal e das fontes de variação social, essa característica comum possibilita entender a origem das emoções humanas. Cenci, Petry e Casagrande (2021) destacam que “[...] as emoções são respostas às nossas vulnerabilidades.” (CENCI; PETRY; CASAGRANDE, 2021, p. 161). Por consequência, na gênese da exposição acerca da emoção da vergonha primitiva e da repugnância projetiva também estará a relação humana com a vulnerabilidade.

A vergonha é uma emoção presente em muitas sociedades. Desde muito cedo, as crianças são ensinadas sobre os valores, sobre as normas sociais e sobre quais comportamentos são aceitos e aqueles que são passíveis de vergonha. Esses ensinamentos podem ser atravessados por crenças religiosas e metafísicas, as quais, por sua vez, podem variar amplamente a depender da sociedade. Embora os valores e as normas sociais que estabelecem o que é passível de vergonha sejam diversos, para Nussbaum (2006, p. 206), a vergonha é uma

emoção universal na vida social. A filósofa defende que existe um tipo específico de vergonha que se desenvolve antes mesmo de os sujeitos receberem ensinamentos sociais sobre ela: trata-se da vergonha primitiva (NUSSBAUM, 2006, 2008, 2014, 2015).

Voltando-se para a gênese dessa emoção, Nussbaum (2006, p. 206) afirma que ela surge da demanda infantil por onipotência e plenitude e da frustração que vai se acentuando ao longo do amadurecimento do bebê, quando esse se torna cada vez mais consciente da sua impotência. O adjetivo “primitiva” é um indicativo de que se trata de uma emoção bastante rudimentar originada nos primórdios do desenvolvimento emocional infantil. Além disso, ela é primitiva porque antecede aos ensinamentos sociais que buscam internalizar os valores que estabelecem o que é passível ou não de vergonha. Em resumo, a vergonha primitiva é a vergonha da própria impotência, isto é, da vulnerabilidade, e se faz presente para todos, uma vez que marca o desenvolvimento emocional infantil comum.

O conceito de vergonha primitiva é abordado por Nussbaum em diversas das suas obras que tratam da temática das emoções, mas, no excerto a seguir, a filósofa formula uma definição com notória precisão:

O que denomino “vergonha primitiva” – a demanda de perfeição e a consequente incapacidade de tolerar a mínima perda de controle ou quaisquer imperfeições – é um tipo específico de vergonha, estreitamente relacionado com o narcisismo ou a onipotência infantil. Digo que é provável que todos os seres humanos padeçam dessa emoção de uma maneira ou de outra. Da mesma maneira, não cabe dúvida de que ela se renova e se torna mais aguda à medida que você se torna consciente da própria mortalidade e, em especial, quando se tem plena consciência dela. Ninguém quer se ver condenado a morrer e todo mundo gostaria de exercer um controle sobre a morte. Entretanto, está claro que não dispomos de semelhante controle. Desse modo, *o corpo pode converter-se em uma fonte elementar dessa vergonha primitiva*, enquanto sede de nossa incapacidade de dominar o mundo e seguir vivendo. (NUSSBAUM, 2008, p. 231, tradução nossa, grifo nosso).

A vergonha primitiva é uma emoção que se fundamenta na dinâmica do choque interior entre a percepção da vulnerabilidade e o desejo de transcendê-la, entre a fragilidade física e a grande capacidade cognitiva marcadora da condição humana. Na referida passagem, nota-se a ênfase na mortalidade como o indicativo da fragilidade. A morte, que é inescapável, imprime limite à vida e escancara a vulnerabilidade humana, mas, antes que ela ocorra, o ser humano vivencia a fragilidade de diversas formas: as doenças, a fraqueza e as necessidades fisiológicas são apenas algumas das situações que cotidianamente lembram a vulnerável condição humana.

A vergonha primitiva, contudo, é uma emoção que se desenvolve muito antes da percepção humana sobre a própria morte, pois Nussbaum localiza sua gênese na primeira infância a partir dos primeiros reconhecimentos da vulnerabilidade que ocorrem ainda nos primeiros anos de vida. Assim, de um ponto de vista genealógico, a vergonha primitiva se origina a partir do choque entre a condição de onipotência dada pelo narcisismo infantil e a extrema vulnerabilidade infantil que expõe o bebê e a criança, nos seus primeiros anos de vida, a uma condição de total indefesa e dependência de outrem. O germe dessa emoção está na percepção desse antagonismo. Cabe agora questionar em que fase ela ocorre. A filósofa responde a essa questão do seguinte modo:

Em outras palavras: toda onipotência infantil está unida a uma condição de indefesa. Quando o bebê adverte que depende de outros, e chega a ser consciente de si mesmo como um ser definido que é e deve ser o centro do mundo, podemos esperar que se produza uma emoção primitiva e rudimentar de vergonha. [...]. *Em que momento começa a sentir-se vergonha?* A vergonha requer ao menos um sentido incipiente do próprio ser e um sentido incipiente de que esse ser indistinto que se é, é diferente das fontes de bem-estar e alimento. [...]. Assim sugiro que a vergonha emerge gradualmente ao longo do curso do primeiro ano de vida, talvez se convertendo em uma emoção plena só quando se alcança um sentido da própria separação. (NUSSBAUM, 2006, p. 217-218, tradução nossa, grifo nosso).

A vergonha primitiva está enraizada nos primórdios do desenvolvimento infantil, todavia, apesar de ser primitiva, a filósofa não descarta que, assim como as demais emoções, essa também pode ser estimulada. No âmbito dos primeiros anos de vida, o estímulo advém do modo como os agentes cuidadores tratam as demandas infantis por onipotência. De acordo com Nussbaum (2006, p. 222), ao prover os cuidados necessários ao bebê com estabilidade e sensibilidade, cria-se um espaço para um gradual desenvolvimento de confiança e de percepção de interdependência por parte do bebê/criança. Essa incipiente relação de confiança possibilita uma gradual substituição da vergonha primitiva por uma rudimentar compreensão de que a vulnerabilidade é compensada pelos cuidados de outrem, além do fato de que é possível confiar, pois ele (o bebê) não está desamparado.

Mas por que convém não estimular a vergonha primitiva? Quais são as consequências dela? Para Nussbaum, a vergonha primitiva contém o germe da hierarquização, isso porque leva a uma ansiedade por parte do bebê e a um desejo de controlar as fontes de sua satisfação, que no caso são os seus cuidadores. Além disso, como essa emoção é uma vergonha da inerente vulnerabilidade humana, ela acaba por incitar a negação da própria humanidade. Todavia, a vulnerabilidade e a falta de onipotência são algumas das características que tornam possível e

necessária a cooperação entre os seres humanos, e a própria vida em sociedade exige, em maior ou menor escala, uma relação de interdependência entre os cidadãos. Se a vulnerabilidade for percebida como vergonhosa, porém, isso pode obstaculizar a relação de interdependência e cooperação entre os indivíduos.

Nussbaum relembra que Jean Jacques Rousseau já percebera que “É a fraqueza do homem que o torna sociável [...] se nenhum de nós tivesse necessidade de outrem, não pensaria em unir-se a ninguém. Assim de nossa própria enfermidade nasce nossa frágil felicidade.” (ROUSSEAU, 1995, p. 246). Compartilhando o ponto de vista de Rousseau, a filósofa vê como um processo de socialização que seja capaz de ensinar que a vulnerabilidade não é algo vergonhoso, mas sim uma condição de qualquer ser humano; logo, é proveitoso para a cooperação, pois o reconhecimento dessa fragilidade torna os indivíduos mais sociáveis e tolerantes (NUSSBAUM, 2015, p. 43).

Ao longo do desenvolvimento infantil, torna-se necessário que, não somente os agentes cuidadores, geralmente representados pela família, mas também as outras instituições de socialização, como a escola, estimulem nas crianças uma percepção positiva sobre vulnerabilidade, de modo a minar a associação dessa com a vergonha. “Se a vergonha é uma reação praticamente universal à impotência humana, ela é muito mais acentuada nas pessoas que foram criadas acreditando no mito do controle total e não num ideal de necessidade mútua e interdependência.” (NUSSBAUM, 2015, p. 40). Aceitar a vulnerabilidade como uma condição natural de todo ser humano é o primeiro passo para superar o choque interior e a pretensão de onipotência.

Uma adequada percepção sobre a vulnerabilidade, no entanto, não deve obliterar o desenvolvimento da autonomia da criança, inclusive porque esse desenvolvimento é parte do caminho para superar o desejo de controlar os agentes cuidadores e a ansiedade diante da impotência. Valendo-se, uma vez mais, do pensamento de Rousseau, Nussbaum (2014) observa que, a despeito da vulnerável condição dos primeiros anos de vida, é importante que a criança desenvolva, dentro das suas possibilidades, as habilidades práticas e a autossuficiência, pois o fato de poder se valer de si mesma para suprir algumas das suas próprias necessidades diminui o desejo de dominar e de escravizar os outros (NUSSBAUM, 2014, p. 211).

Apesar de localizar a gênese da vergonha primitiva nos primeiros anos de vida, a autora não deixa de lembrar que muitos dos danos dessa emoção podem ser mitigados por meio da influência social:

Quanto a vergonha primitiva, muitos dos seus danos são encontrados profundamente na história da infância; porém muitos deles podem ser, ao menos mitigados, por políticas sociais que enfrentam a fragilidade e as mazelas humanas. O modo como uma sociedade se preocupa com seus membros dependentes, sejam crianças, idosos ou deficientes físicos ou mentais, comunica a todos os cidadãos uma concepção relativa à fragilidade humana e sua relação com a dignidade de todas as pessoas. (NUSSBAUM, 2008, p.470, tradução nossa).

Ao mencionar a forma como políticas sociais abordam as diversas vulnerabilidades que podem marcar a vida humana, Nussbaum (2008) vê um meio pelo qual sociedade pode estimular uma percepção sobre a vulnerabilidade que seja mais positiva e que não estimule a vergonha primitiva. Essa importante recordação sobre o potencial que a sociedade tem de mitigar ou estilar a vergonha primitiva é o que justifica a possibilidade da educação das emoções.

A percepção sobre a vulnerabilidade pode gerar outra emoção danosa à democracia, denominada por Nussbaum como repugnância projetiva. Antes de passar à sua exposição, convém apresentar as linhas gerais do que a filósofa compreende por repugnância³⁸. Nesse ponto, o pensamento da autora compartilha muitas das ideias contidas nos estudos do psicólogo Paul Rozin, principalmente no que tange ao conteúdo cognitivo dessa emoção. A esse respeito, ela sintetiza:

A repugnância parece ser uma emoção especialmente visceral. Implica reações corporais intensas a estímulos que frequentemente têm características muito marcadas. Sua expressão específica é o vômito; seus estímulos clássicos são os maus odores e outros objetos cuja mera aparência resulta repugnante. No entanto, uma importante investigação do psicólogo Paul Rozin revelou que a *repugnância tem um conteúdo cognitivo complexo*, que tem a ver sobretudo com a *ideia de contato com algo contaminante*. [...] Em geral, a repugnância é motivada principalmente por fatores vinculados as ideias: a natureza ou a origem do elemento e a sua história social (por exemplo, quem o tocou). (NUSSBAUM, 2008, p. 234-235, tradução nossa, grifo nosso).

Nota-se que a filósofa não nega o aspecto fisiológico e visceral da repugnância, reconhecendo que ela pode ser frequentemente acompanhada por reações como o vômito. Entretanto, o reconhecimento do aspecto visceral não implica reduzir essa emoção somente às

³⁸ Nussbaum (2001, 2004) utiliza a expressão *projective disgust*. As edições espanholas das obras da filósofa (2006, 2008, 2014) traduzem *disgust* por “*asco*” (NUSSBAUM, 2008; 2014) e “*repugnancia*” (NUSSBAUM, 2006). Na edição brasileira de *Sem fins lucrativos* (2015), o termo é traduzido pela palavra “nojo”. Em concordância com a tradução de Cenci, Petry e Casagrande (2021) e de Morigi (2020), optou-se pelo termo “repugnância” para o inglês “*disgust*”. Essa é uma escolha que visa a alinhar este trabalho às mais recentes produções acadêmicas sobre o pensamento de Nussbaum no Brasil.

suas expressões fisiológicas. A análise da repugnância não está desconectada da teoria cognitiva avaliadora e, por conseguinte, refletirá sobre o seu conteúdo cognitivo, isto é, sobre as ideias que estão a ela associadas. Por esse motivo, apesar de algumas características, como o mau odor, por exemplo, poderem estimular a repugnância, tais estímulos não são suficientes para explicar esse fenômeno emocional. Isso fica mais evidente a partir dos exemplos presentes nos estudos de Rozin e Fallon (1987).

No artigo *A Perspective on Disgust* (ROZIN, FALLON, 1987), os autores observam que a repugnância é diferente do mero desgosto diante de algum estímulo sensorial. A própria reação diante de certos odores mostra-se condicionada pela concepção que o indivíduo tem da natureza do odor, do objeto do qual ele advém. O exemplo que ilustra isso, segundo o Rozin e Fallon (1987), é dado pela hipotética situação na qual alguns indivíduos são convidados a cheirar dois recipientes que contêm uma mesma substância com odor de podridão. Contudo, antes disso, os participantes são informados que um dos recipientes contém fezes e o outro queijo. Aqueles que gostam de queijo tendem a apreciar o odor, ao passo que aqueles que acreditam que estão cheirando fezes sentem desprazer e repugnância. A percepção que o indivíduo tem do objeto, e não tanto as suas características sensoriais (no caso o odor), é o que determina o prazer ou aversão que sentirá (ROZIN; FALON, 1987, p. 24; NUSSBAUM, 2008, p. 235). Assim, a compreensão da repugnância não pode desconsiderar a interpretação que o sujeito emocionado faz do objeto, pois ela não é fruto de uma reação automática a alguns estímulos físicos, mas está estreitamente vinculada ao modo como o sujeito interpreta a origem de tais estímulos. Esse modo interpretativo, por sua vez, se conecta aos ensinamentos que são transmitidos culturalmente.

Da mesma forma que a vergonha, a repugnância pode estar presente em muitos episódios da vida humana. Para Nussbaum (2008, 2015), porém, o seu desenvolvimento se inicia no contexto dos primeiros ensinamentos que a criança recebe sobre o uso do banheiro e sobre o tratamento dos seus próprios excrementos, os quais, na maioria das vezes, ocorrem a partir dos dois primeiros anos de vida. Dessa forma, o surgimento dessa emoção envolve um aprendizado que se inicia quando as capacidades cognitivas da criança já estão formadas. Conseqüentemente, atentar-se para as formas como as crianças são ensinadas a identificar certas coisas como repugnantes/ nojentas é imprescindível para compreender o modo como essa emoção surge na vida adulta.

Embora os primeiros ensinamentos sobre a repugnância estejam vinculados aos excrementos do corpo humano, como as fezes, e, por vezes, se relacionem à busca por evitar

alguns perigos – por exemplo, no contexto dos primeiros ensinamentos sobre o uso do banheiro, estimular a aversão pelas próprias fezes, pode ser bastante útil para evitar que a criança toque ou ingira as mesmas –, a repugnância não necessariamente está vinculada a coisas perigosas para a vida humana. A filósofa observa que “[...] muitas substâncias perigosas da natureza não são nojentas e muitas coisas nojentas são inofensivas.” (NUSSBAUM, 2015, p. 32).

Se a repugnância não necessariamente está associada a objetos perigosos, há alguma categoria de coisas que despertam repugnância de modo universal? Para Rozin, cuja perspectiva é compartilhada por Nussbaum, há uma grande variação entre os objetos que são identificados com repugnantes, pois, dependendo do contexto cultural, a maneira de identificá-los pode ser diversa. Todavia, é possível afirmar que a repugnância, na maioria das vezes, é associada a características que remetem à animalidade. A filósofa expressa esse ponto de vista do seguinte modo:

Os objetos que provocam repugnância compreendem uma quantidade de coisas, porém Rozin afirmou experimentalmente que “todos os objetos repugnantes são animais ou produtos animais”, ou objetos que tenham tido algum contato com animais ou com produtos animais. [...] E uma fonte principal de repugnância é estar em contato com “pessoas que não gostamos ou que são consideradas sujas”. [...], porém a investigação sugere que as ideias que a motivam tem a ver com nosso interesse em guardar as fronteiras entre nós e os animais não humanos ou por *vigiar nossa própria animalidade*. Daí que as lágrimas sejam a única secreção corporal que não se considera repelente, provavelmente porque são concebidas como algo único aos seres humanos e, por isso, não nos recordam o que temos em comum com os outros animais. Por outro lado, as fezes, os mucos, o sêmen e outras secreções animais são consideradas contaminadores: não queremos ingeri-las e nos parece que aqueles que entram normalmente em contato com elas estão contaminados. (NUSSBAUM, 2008, p. 235-236, tradução nossa).

O ponto central dessa citação é o entendimento de que, apesar da ampla diversidade de aprendizagem social sobre o que é passível ou não de repugnância, ainda assim, as fezes e os demais fluídos corporais podem ser considerados exemplos paradigmáticos de objetos de repugnância. Essa é uma das premissas que leva Nussbaum (2015) a concluir que a repugnância pelos excrementos e pelo cadáver humano, por exemplo, não necessariamente se vincula à aversão ao perigo, mas surge da aversão à condição de animalidade, de fragilidade e de mortalidade que tais características imprimem ao ser humano. Esse é tipo de repugnância que constitui a emoção da repugnância projetiva.

A repugnância projetiva se forma a partir da aversão que o indivíduo sente das características do seu próprio corpo e que demonstram a sua vulnerabilidade e animalidade. Em um primeiro momento, portanto, ela é a repugnância da própria condição humana e, nesse

aspecto, está muito próxima à vergonha primitiva. Contudo, diferentemente dessa última, a repugnância projetiva se dirige ao exterior, uma vez que é direcionada a algum grupo de pessoas, tidas como portadoras das características passíveis de gerar repugnância. A repugnância que é deslocada para um objeto externo é, desse modo, em primeira instância, uma repugnância de si mesmo.

Outro aspecto que compõe o argumento de Nussbaum sobre a existência da repugnância projetiva se fundamenta nas investigações de Paul Rozin sobre a repugnância. De acordo com a filósofa, além da relação entre essa emoção e animalidade, o psicólogo também identificou como a ideia de “contaminação psicológica” é inerente a essa emoção. Subjacente a essa ideia está a crença de que o mero contato com algo repugnante torna alguém, ou algo, igualmente contaminado. Esse tipo de crença é o que justifica que a maior parte das pessoas considere repugnante, por exemplo, tomar uma sopa em um urinol, mesmo que esterilizado. Mais importante do que esse exemplo, a autora nota que noções de contaminação normalmente estão presentes no racismo (NUSSBAUM, 2008; 2015).

A dinâmica da repugnância/nojo projetiva(o) é descrita por Nussbaum da seguinte forma:

[...] o nojo logo começa a ser de fato prejudicial quando se junta ao narcisismo básico das crianças. 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, grifo nosso).

O que essa descrição da dinâmica da repugnância projetiva revela é que, para Nussbaum, tal emoção é capaz de fundamentar práticas que discriminam e estigmatizam; logo, o modo como alguns grupos de pessoas são marginalizados socialmente pode estar intimamente relacionado a essa emoção. Desse ponto de vista, a repugnância projetiva está na gênese de uma concepção de mundo que se divide entre os “puros” e os “impuros”, os que são objetos de repugnância e os que estão para além de qualquer característica tida como passível de aversão.

Como a identificação das coisas que devem ser consideradas repugnantes são aprendidas, a criança também aprende, no âmbito social, a identificar o grupo de pessoas que deve considerar passível de repugnância. Para a autora, “*A repugnância projetiva é social: o grupo ou os grupos assinalados em concreto como veículos de animalidade variam de uma*

cultura a outra em função dos fatos históricos e da ordem social particulares de cada uma delas.” (NUSSBAUM, 2014, p. 224, tradução nossa, grifo nosso). Sendo uma construção social, tais grupos não são naturalmente inferiores ou repugnantes, mas são assim identificados. Nessa perspectiva, “[...] as crianças aprendem com a sociedade adulta que as rodeia, a qual geralmente dirige seu ‘nojo projetivo’ para um ou mais grupos subordinados concretos – afrodescendentes, judeus, mulheres, homossexuais, pessoas pobres, castas inferiores da hierarquia indiana.” (NUSSBAUM, 2015, p. 33). Não por coincidência, os grupos de pessoas a quem tende a se dirigir a repugnância projetiva são os minoritários³⁹ socialmente marginalizados.

Por conseguinte, com a vergonha e a repugnância, as sociedades frequentemente selecionam certos grupos e indivíduos marcando-os como “anormais” (NUSSBAUM, 2006). A discriminação originada da repugnância projetiva é oposta ao valor democrático da igualdade e do respeito ao próximo, por atribuir inferioridade a outros grupos sociais e por fundamentar práticas dominadoras. Desse modo, a repugnância projetiva pode separar o mundo entre eles e nós, os “puros e impuros” (NUSSBAUM, 2015), e originar uma hierarquia social em que aqueles a quem a repugnância é projetada são considerados inferiores.

Em vista disso, a filósofa defende que o “[...] o desejo original da criança narcisista de transformar os pais em escravos se realiza por meio da criação de uma hierarquia social. Essa dinâmica representa uma ameaça permanente à igualdade democrática.” (NUSSBAUM, 2015, p. 33). Em resumo, o desejo de inferiorizar e dominar o outro está intimamente relacionado à frustração diante do desejo de dominar a sua própria animalidade. Ao não conseguir dominar a si mesmo, o indivíduo, tomado pela repugnância projetiva, busca dominar o outro. O desejo de domínio, nesse contexto, é na verdade o desejo de transcender a sua própria animalidade. Sobre o modo como essa emoção se faz presente socialmente, Nussbaum (2014) afirma:

A repugnância projetiva, no entanto, não é uma reação a um estresse atípico ou a um controle político autoritário; de fato, nada há de mais cotidiano, até mesmo nas democracias prósperas. [...]. *A repugnância atua no coração mesmo da vida cotidiana.* Não necessita mais do que um ambiente e um eu; o mundo fica segmentado, simplesmente, pela criação no interior desse mundo diário de uma classe marginalizada de membros (irrealmente) portadores de uma série de propriedades que o agente teme ou detesta no seu eu. É, portanto, mais generalizado e cotidiano que o desdobraimento e, portanto, temos ainda mais motivos para ficarmos alarmados por

³⁹ No verbete “minorias”, do *Dicionário de Sociologia* de Allan G. Johnson, lê-se “Minorias é uma categoria de indivíduos considerados merecedores de tratamento desigual e humilhante simplesmente porque são identificados como a ela pertencentes. Minorias são em geral definidas em termos de características atribuídas de *status*, tais como raça, sexo e meios formativos étnicos ou religiosos, bem como *status* adquiridos como orientação sexual. Ao contrário das minorias numéricas, as sociais podem constituir a maioria, como acontece com os negros na África do Sul e as mulheres em virtualmente todas as sociedades.” (JOHNSON, 1997, p. 149).

tratar-se de uma *ameaça*, não somente em uma sociedade tomada pelo mal, mas *em qualquer sociedade*, até as mais decentes. *A repugnância bloqueia a efetividade do respeito político a igualdade*. (NUSSBAUM, 2014, p. 226, tradução nossa, grifo nosso).

É importante destacar que, embora relacione a repugnância projetiva à constituição de formas de hierarquização – que seriam um dos seus possíveis desdobramentos –, Nussbaum entende que nem sempre essa consequência ocorre, por isso, convém evitar generalizações. A identificação dessa emoção não visa a fornecer uma explicação totalizante sobre as formas como as sociedades criam e recriam modos de marginalização e de desumanização opostos à efetivação de princípios democráticos. Não se trata de fornecer uma explicação que reduz a complexidade desses fenômenos sociais a causas emocionais, mas de elaborar uma explicação parcial que pode ser muito útil justamente por evidenciar a complexidade desses fenômenos e apontar caminhos que podem auxiliar a pensar em formas de evitá-los. Assim, expandir a reflexão para esses outros caminhos torna-se algo valioso quando a tarefa de pensar em formas de fortalecer as democracias é proposta.

Nota-se que a identificação da gênese da vergonha primitiva e da repugnância projetiva na infância, bem como a reflexão sobre as suas possíveis consequências, é coerente com a asserção geral, defendida pela filósofa, de que não é possível compreender as emoções de um adulto sem referenciar seu desenvolvimento emocional infantil. A própria condição do bebê humano, marcada por narcisismo e por desamparo, abriga o germe dessas duas emoções que podem se materializar por meio da tendência de subordinar os outros as suas próprias necessidades, bem como na criação de hierarquias que atuam como mecanismos desumanização e discriminação. No cerne dessas duas emoções está o que a filósofa denomina como antroponegação (*anthropodenial*), que consiste na “[...] recusa em aceitar nossa própria condição animal limitada, uma postura diante do mundo que nenhum outro animal não humano jamais adota.” (NUSSBAUM, 2014, p. 211, tradução nossa).

Valendo-se da linguagem metafórica para sintetizar essa seção, é possível dizer que a vergonha primitiva e a repugnância projetiva são como sementes de plantas daninhas que estão presentes no “coração” dos indivíduos. Quando germinadas, podem dar frutos nocivos à democracia. Contudo, para que o desenvolvimento desses frutos ocorra, é preciso um solo fértil. Identificar a existência de tais sementes é um passo importante, mas não suficiente, pois é necessário atentar-se para as condições que propiciam a germinação. O solo adequado para o desenvolvimento nocivo da vergonha primitiva e da repugnância projetiva é aquele no qual a vulnerabilidade humana é vista como problemática. A fertilidade desse solo dependerá das

diversas relações sociais que influenciam o desenvolvimento emocional, principalmente as que ocorrem nos primeiros anos da vida humana. A fim de lançar luz sobre as condições que podem auxiliar a minar essas sementes daninhas, o próximo capítulo indica algumas possibilidades que, segundo Nussbaum, podem favorecer esse empreendimento.

2.5 A EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES NO COMBATE DAS EMOÇÕES DANINHAS

Nesse capítulo, foram enfatizadas as premissas que possibilitam pensar a educação das emoções a partir da teoria cognitivo- avaliativa de Nussbaum. Em um primeiro momento, evidenciou-se que a relação que essa teoria estabelece entre crença e emoção é uma das condições que torna possível investigar o modo como as crenças se formam e influenciam as emoções. Ao tratar desse aspecto, notou-se que essas crenças se constituem no contexto social e que nele existem fontes de variação que influenciam a constituição do repertório emocional dos indivíduos. Essas fontes variam de sociedade para sociedade e podem explicar as diferenças existentes entre os diversos repertórios, bem como o modo como algumas emoções são mais proeminentes que outras a depender da sociedade. Viu-se também que a identificação da construção social das emoções é fundamental para conceber a possibilidade de educá-las, pois, se as emoções são constituídas a partir da influência de fatores sociais, isso significa que elas são, em certa medida, maleáveis.

Entretanto, o fato de que as emoções são fortemente moldadas pelo contexto social não implica dizer em que elas são facilmente educadas. Para Nussbaum, embora as fontes de variação social ocupem um importante papel na explicação da constituição das emoções, é preciso atentar-se para o caráter evolutivo e narrativo que elas têm, o qual revela que as emoções de um ser humano adulto não podem ser compreendidas sem que se considere o seu desenvolvimento emocional, que se inicia nos primeiros anos de vida. Assim, para a filósofa, a história de cada emoção se inicia na infância e evolui no percurso da vida.

Reconhecer o papel que a infância ocupa no desenvolvimento emocional dos indivíduos facilita a compreensão do porquê muitas emoções parecem ser mais difíceis de serem educadas. A asserção de que as emoções de um adulto não podem ser plenamente compreendidas sem que se considere a sua primeira infância pode ser demonstrada pela origem da vergonha primitiva e da repugnância projetiva. Essas duas emoções têm a sua gênese no contexto dos primeiros meses e anos da vida humana e, segundo a filósofa, podem fundamentar práticas de dominação

e de hierarquização. No âmago da repugnância projetiva e da vergonha primitiva está a relação humana com a vulnerabilidade e com o desejo de onipotência. O modo como essa relação é percebida pode estimular o desenvolvimento dessas emoções ou miná-las.

A partir do exposto, cabe refletir sobre como uma adequada educação das emoções pode minar essas emoções, as quais podem gerar práticas danosas ao âmbito democrático. Atentar-se para a origem emocional dessas práticas pode ser fundamental para combatê-las, e uma poderosa forma de fazer isso é a educação das emoções. Por esse motivo, a autora afirma que “Uma nação justa tem que tentar compreender as raízes das más condutas humanas. É difícil saber como proteger a dignidade e a igualdade dos cidadãos se não sabemos o que estamos enfrentando.” (NUSSBAUM, 2014, p. 198, tradução nossa). Entender e enfrentar as formas como grupos de pessoas são subalternizados e estigmatizados são importantes missões que aqueles que buscam fortalecer a democracia não podem deixar de cumprir.

Para a filósofa, esse compromisso não pode desconsiderar as emoções, pois “[...] precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional.” (NUSSBAUM, 2015, p. 27). Uma condição para que tal entendimento ocorra é investigar a relação existente entre equilíbrio emocional e equilíbrio político. Nesse sentido, o fortalecimento de valores democráticos passa pela compreensão das motivações que fazem alguém não lutar e não defender tais valores, e algumas dessas motivações estão situadas no campo emocional. Por essa razão, torna-se necessário entender “[...] as forças existentes dentro de cada pessoa que militam contra o respeito mútuo e a reciprocidade, bem como as forças que apoiam vigorosamente a democracia.” (NUSSBAUM, 2015, p.29).

Como um dos objetivos deste trabalho é investigar a função da educação das emoções para a estabilidade democrática, a partir da teoria de Nussbaum, o capítulo seguinte versa sobre o modo como essa educação pode ser efetivada. Ressalta-se que a educação formal, por meio da instituição escolar, pode cumprir um importante papel nesse empreendimento. Contudo, apesar de a filósofa conceber a educação das emoções como um importante apoio à democracia, isso não significa que ela a concebe como um baluarte que, por si só, é capaz de proteger a democracia de qualquer ataque. O projeto de uma educação das emoções, que almeja o fortalecimento da democracia, é inseparável de uma teoria ética e normativa e de instituições sociais capazes de efetivar os direitos e os deveres que integram a democracia liberal. Dessa forma, Nussbaum percebe que as instituições têm um importante papel na educação das

emoções, por isso, o próximo capítulo trata, mais especificamente, do papel da instituição escolar na educação das emoções.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL NO ESTÍMULO DAS EMOÇÕES ALIADAS À DEMOCRACIA

Este capítulo objetiva apresentar as principais estratégias, propostas por Nussbaum, que podem auxiliar na educação das emoções. A grande questão que orienta a discussão neste momento é: *Qual o papel da educação formal na educação das emoções?* Para respondê-la, serão considerados as possibilidades e os limites da instituição escolar nesse empreendimento. Embora a educação das emoções não dependa unicamente da educação formal, a contribuição dessa última para a efetivação da primeira é de suma importância para o fortalecimento da democracia.

Para dar conta da exposição almejada, o capítulo está organizado em seções. A primeira seção, *Democracia liberal e emoções*, localiza o pensamento de Nussbaum no âmbito do liberalismo político. O objetivo é compreender que tipo de democracia a filósofa acredita que a educação das emoções deve fortalecer. Essa compreensão é fundamental para o entendimento de quais são os limites e as possibilidades da educação formal na educação das emoções.

A segunda seção, intitulada *A pedagogia socrática, a cidadania do mundo e a imaginação narrativa como fundamentos da cidadania democrática*, centra-se em três habilidades que, segundo Nussbaum, são imprescindíveis para a cidadania democrática. A educação das emoções visa a estimular esse tipo de cidadania. Ainda nesta seção são indicadas algumas estratégias que podem ser adotadas pela educação formal para estimular o cultivo de emoções proveitosas para a democracia, a exemplo da utilização das artes e da literatura.

Na sequência, a seção *Compaixão como emoção aliada* define a emoção da compaixão, pois, para Nussbaum, essa emoção é uma das que, se bem orientada, pode ser uma grande aliada à democracia.

A partir da exposição das referidas seções, este último capítulo visa a destacar, entre outras coisas, que não somente a escola, mas as demais instituições sociais, como a família e o Estado, são importantes agentes na educação das emoções. Assim, aponta-se que a educação das emoções pode ser muito valiosa, pois tem o potencial de contribuir para fortalecer uma cultura política democrática, porém, essa educação depende, em grande parte, das próprias instituições e leis democráticas. Argumenta-se que a relação de dependência entre educação das emoções e instituições democráticas não é um círculo vicioso, mas é uma consequência da sutil percepção de Nussbaum de quem embora as emoções tenham um importante papel na

democracia, elas precisam da orientação de instituições capazes de as moldar para os interesses do âmbito democrático. É por isso que as emoções podem ser um importante *apoio* para a democracia, contudo, a democracia não pode se fundamentar somente nelas.

3.1 DEMOCRACIA LIBERAL E EMOÇÕES

Como já enunciado, esta pesquisa assume o seguinte problema: *Qual a função da educação das emoções para efetivação de uma educação para a democracia?* Na tentativa de respondê-lo, utiliza-se da teoria das emoções de Nussbaum. Até o momento, buscou-se apresentar a teoria cognitivo-avaliativa da autora para compreender o modo como essa perspectiva possibilita falar da educação das emoções. Esse passo é imprescindível para evidenciar os caminhos que a sua argumentação toma no sentido de defender a importância da educação das emoções para a estabilidade democrática.

Uma vez que toda a exposição realizada neste estudo tem como objetivo contribuir para o fortalecimento da democracia por meio da educação, nesta seção, a democracia é o alvo da análise. A questão que norteia a exposição é a seguinte: *Que tipo de sociedade democrática a teoria das emoções de Nussbaum visa fortalecer?* É relevante respondê-la não somente para visualizar, mesmo que de modo panorâmico, a localização do pensamento da filósofa no cenário político, mas também para que as suas contribuições para o cenário político brasileiro possam ser mais bem evidenciadas.

Ao tratar da importância da educação das emoções para o fortalecimento da democracia, Nussbaum (2008, 2014) está se referindo a uma democracia liberal e que, portanto, se erige sob as bases do liberalismo político. Para a filósofa, esse liberalismo fundamenta-se em princípios e compromissos que orientarão a educação das emoções, dentre os quais se destacam “[...] a igualdade de liberdade de expressão, associação e consciência para todos os cidadãos e uma série de direitos sociais e econômicos fundamentais.” (NUSSBAUM, 2014, p. 32, tradução nossa). A educação das emoções visa a apoiar e fortalecer esses princípios, mas deve se realizar também por meio deles.

A partir disso, Nussbaum aponta para duas tarefas que a educação das emoções deverá buscar cumprir. A primeira delas é a de ser capaz de gerar e de sustentar um forte comprometimento dos cidadãos em relação a projetos que requerem esforço e sacrifício, mas que são necessários à efetivação de uma sociedade democrática. A autora enquadra nessa gama

de projetos, por exemplo, a “[...] redistribuição social, a inclusão plena e de grupos anteriormente excluídos ou marginalizados, a proteção ao meio ambiente, a ajuda externa e a defesa nacional.” (NUSSBAUM, 2014, p. 15, tradução nossa). Em outras palavras, é preciso cultivar emoções que sejam capazes de auxiliar os cidadãos a expandirem o horizonte de seus interesses de modo a incluir projetos que almejem o bem comum. A outra tarefa é auxiliar a controlar as emoções que podem se opor a tais projetos, como a vergonha primitiva e a repugnância projetiva e suas possíveis consequências. Essas duas tarefas, intimamente relacionadas, constituem-se como os principais objetivos da educação das emoções e, em síntese, tratam de estimular boas emoções e controlar ou minar as nocivas.

Em *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, a filósofa, além de argumentar acerca da importância da educação das emoções para a estabilidade da democracia, aponta para um problema na história do liberalismo. Segundo ela, apesar de muitos líderes democráticos de diversos períodos terem reconhecido a importância do cultivo de emoções apropriadas⁴⁰, a filosofia política liberal, em geral, disse muito pouco sobre esse tema. Em sua visão, parte dessa ausência pode se justificar pelo fato de que “[...] os filósofos políticos liberais tinham a sensação de que, receitando qualquer tipo concreto de cultivo emocional, poderiam incorrer facilmente em uma limitação da liberdade de expressão e em outras medidas incompatíveis com os ideais liberais de liberdade e autonomia.” (NUSSBAUM, 2014, p. 17, tradução nossa).

Conciliar o cultivo de emoções proveitosas para a democracia sem incorrer em práticas antiliberais e ditatoriais é um desafio que Nussbaum identifica e se propõe a resolver. Na passagem seguinte, a filósofa explica e expande as dimensões desse desafio:

Esse desafio se torna ainda maior quando adicionamos a condição de que, segundo a minha concepção, a sociedade decente tem que ser uma forma de “liberalismo político” e que, como tal, nela os princípios políticos não devem erigir-se sobre nenhuma doutrina compreensiva concreta, nem religiosa nem laica, do sentido e do propósito da vida e, como corolário que se despreende do princípio de igualdade de respeito por todas as pessoas, todo patrocínio governamental de uma visão religiosa ou ética compreensiva específica deve ser escrupulosamente restringido. Uma concepção liberal como essa implica a necessidade de não somente estar alerta contra toda imposição ditatorial, mas também contra todo apoio ou patrocínio mal dirigido ou excessivamente enérgico que possa originar a formação de grupo de incluídos e excluídos, ou de cidadãos de primeira e de segunda. Uma vez que as emoções, no

⁴⁰ Exemplificando esse tipo de líderes, a autora afirma: “Uma das razões pelas quais Abraham Lincoln, Martin Luther King Jr., Mahatma Gandhi e Jawaharlal Nehru foram líderes políticos de singular grandeza para suas respectivas sociedades liberais é que entenderam muito bem a necessidade de *tocar os corações dos cidadãos* e de inspirar deliberadamente emoções fortes dirigidas a tarefa comum que tinham diante de si.” (NUSSBAUM, 2014, p. 15, tradução nossa, grifo nosso).

meu ponto de vista, não são simples impulsos, mas incluem também valorações que têm um conteúdo avaliativo, o desafio estará em assegurar que o conteúdo das emoções apoiadas pelo Estado não seja o de uma doutrina compreensiva em concreto em detrimento de outras. (NUSSBAUM, 2014, p. 19, tradução nossa).

Assim, a tarefa de educar as emoções, para que elas possam ser um apoio para os princípios da democracia liberal, exige a coerência com esses próprios princípios. Desse modo, tal exigência circunscreve dentro de limites específicos o papel do Estado e, por conseguinte, da educação formal. Nussbaum empresta de John Rawls (2000) o conceito de doutrina compreensiva/abrangente para se referir às ideias e aos valores, religiosos ou filosóficos, sobre o sentido da vida que os cidadãos podem ter⁴¹. A educação das emoções não pode ignorar a pluralidade de doutrinas abrangentes e, tampouco, pode impor uma doutrina em detrimento de outras.

Compartilhando também a ideia de consenso sobreposto de Rawls (2000), Nussbaum afirma que sua solução para o referido desafio é imaginar o âmbito do cultivo das emoções como uma área em que, a despeito da pluralidade de doutrinas abrangentes, os cidadãos compartilhem normas básicas de igualdade de respeito para todos e todas⁴². A filósofa exemplifica esse raciocínio da seguinte forma:

Seria, pois, sectário de um modo objetável que um governo se dedique a gerar emoções intensas dirigidas contra festividades religiosas de uma seita em particular; não o seria, no entanto, celebrar o nascimento de Martin Luther King Jr., entendido como um dia festivo público profundamente emotivo que serve para *afirmar os*

⁴¹ A propósito, Rawls (2000) nota que a pluralidade de doutrinas abrangentes razoáveis é inerente à própria cultura política de uma sociedade democrática: “[...] a diversidade de doutrinas religiosas, filosóficas e morais abrangentes e razoáveis não é uma simples condição histórica que pode desaparecer logo; é um traço permanente da cultura pública da democracia. Sob as condições políticas e sociais asseguradas pelos direitos e liberdades básicos de instituições livres, a diversidade de doutrinas abrangentes conflitantes e irreconciliáveis - e, mais ainda, razoáveis - surgirá e persistirá, se é que essa diversidade já não se verifica.” (RAWLS, 2000, p. 80).

⁴² Rawls (2000) vincula o consenso sobreposto à necessidade de considerar como a “[...] sociedade democrática bem-ordenada da justiça como equidade pode estabelecer e preservar a unidade e a estabilidade, dado o pluralismo razoável que lhe é característico.” (RAWLS, 2000, p. 179). A partir disso, o filósofo apresenta a ideia de consenso sobreposto, afirmando: “Portanto, para que fique claro como uma sociedade bem ordenada pode ser unificada e estável, introduzimos outra ideia básica do liberalismo político, que caminha junto com a de uma concepção política de justiça, a saber, a ideia de um *consenso sobreposto de doutrinas abrangentes e razoáveis*. Nesse tipo de consenso, as doutrinas razoáveis endossam a concepção política, cada qual a partir de seu ponto de vista específico. *A unidade social baseia-se num consenso sobre a concepção política*; e a estabilidade é possível quando as doutrinas que constituem o consenso são aceitas pelos cidadãos politicamente ativos da sociedade, e as exigências da justiça não conflitam gravemente com os interesses essenciais dos cidadãos, tais como formados e incentivados pelos arranjos sociais dessa sociedade.” (RAWLS, 2000, p. 179-180, grifo nosso). Foge aos objetivos deste trabalho apresentar e analisar o modo como Nussbaum incorpora em sua teoria os conceitos da filosofia de John Rawls.

princípios de igualdade racial com os quais nossa nação está hoje comprometida e para renovar sua consagração como objetivos nacionais. (NUSSBAUM, 2014, p. 19-20, tradução nossa, grifo nosso).

Nota-se que o cultivo das emoções, se orientado pelo Estado, deve objetivar fortalecer os princípios fundamentais da democracia liberal, sem com isso incorrer na imposição de uma doutrina sobre o propósito e o sentido da vida, o que acabaria por solapar a própria liberdade dos cidadãos. A questão central aqui é que, de acordo com Nussbaum (2014, p. 20), para que tais princípios sejam eficazes, o Estado deverá encorajar o amor a eles, ou seja, deve estimular emoções que sejam capazes de apoiá-los. Mas além do princípio de igualdade, mencionado na citação anterior, quais outros princípios devem orientar a educação das emoções?

Como dito, Nussbaum defende a importância do cultivo das emoções como um apoio para a estabilidade democrática e ela preocupa-se em especificar alguns valores centrais que são basilares para sua argumentação sobre as emoções políticas. Convém apresentar agora essas características. Primeiramente, a filósofa enfatiza que está refletindo sobre “[...] as vias pelas quais as emoções podem servir de apoio aos princípios básicos da cultura política de uma sociedade imperfeita, porém *aspiracional* (isto é, que aspira cumprir alguns ideais).” (NUSSBAUM, 2014, p. 19, tradução nossa). Assim sendo, trata-se de uma reflexão que almeja contribuir para que esses ideais estejam cada vez mais próximos de serem concretizados em sociedades que, embora imperfeitas, aspiram a ser melhores e justas. Quais são, no entanto, as aspirações desse tipo de sociedade? Quais são os objetivos de uma sociedade decente e justa, segundo Nussbaum?

Em primeiro lugar, a autora destaca que o tipo de sociedade que está sendo concebido almeja o desenvolvimento humano dos seus cidadãos, mas que esse desenvolvimento não é mensurado somente pelo crescimento econômico da nação, que poderia ser evidenciado pelo aumento do seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, por exemplo⁴³. Embora o desenvolvimento econômico nacional seja necessário para pensar em condições materiais que proporcionem o desenvolvimento dos cidadãos, ele, por si só, não é suficiente para avaliar o modo como essa riqueza é distribuída e a forma como aumenta a qualidade de vida de todos os indivíduos. Isoladamente, a análise do PIB também não é suficiente para compreender a distribuição da riqueza de uma nação. É nesse mesmo sentido que o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) afirma que, apesar de o PIB ajudar a compreender um país, ele

⁴³ Segundo o IBGE, o PIB *per capita* é a divisão do PIB pelo número de habitantes, ou seja, ele mensura quanto do PIB caberia a cada indivíduo de um país se todos recebessem partes iguais (BRASIL, 2023).

“[...] não expressa importantes fatores, como distribuição de renda, qualidade de vida, educação e saúde. Um país tanto pode ter um PIB pequeno e ostentar um altíssimo padrão de vida, como registrar um PIB alto e apresentar um padrão de vida relativamente baixo.” (BRASIL, 2023). É por esse motivo que, para a filósofa, “[...] *produzir crescimento econômico não significa produzir democracia*. Nem significa criar uma população saudável, participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais.” (NUSSBAU, 2015, p. 15, grifo nosso).

De acordo com Nussbaum (2014, p. 147), o crescimento econômico de uma sociedade que aspira à justiça se conecta com a busca por um desenvolvimento humano que dê às pessoas oportunidades de viverem vidas ricas e gratificantes. Mas o que torna uma vida rica e gratificante? Para responder a isso, a filósofa traz à baila a sua lista de capacidades, presente no seu enfoque das capacidades (*capabilities approach*)⁴⁴. O conceito de *capacidades humanas* busca lançar luz sobre quais aspirações devem ser buscadas pelas nações a fim de garantir o respeito à dignidade humana. Elas se referem, dessa forma, “[...] ao que as pessoas são de fato *capazes de ser e de fazer*, instruídas, de certa forma, pela ideia intuitiva de uma vida apropriada à dignidade humana.” (NUSSBAUM, 2013, p. 84, grifo nosso). Na sequência, verifica-se a lista de capacidades exposta por Nussbaum na obra *Fronteiras da Justiça- deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*:

1. *Vida*. Ter a capacidade de viver até o fim de uma vida humana de duração normal; não morrer prematuramente, ou antes que a própria vida se veja reduzida que não valha a pena vivê-la.
2. *Saúde física*. Ser capaz de ter boa saúde, incluindo a saúde reprodutiva; de receber uma alimentação adequada; de dispor de um lugar adequado para viver.
3. *Integridade física*. Ser capaz de se movimentar livremente de um lugar a outro; de estar protegido contra ataques de violência, inclusive agressões sexuais e violência doméstica; dispor de oportunidades para a satisfação sexual e para a escolha em questões de reprodução.
4. *Sentidos, imaginação e pensamento*. Ser capaz de usar os sentidos, a imaginação, o pensamento e o raciocínio – e fazer essas coisas de um modo “verdadeiramente humano”, um modo informado e cultivado por uma educação adequada, incluindo, sem limitações, a alfabetização e o treinamento matemático e científico básico. Ser capaz de usar a imaginação e o pensamento em conexão com experimentar e produzir obras ou eventos, religiosos, literários, musicais e assim por diante, da sua própria escolha. Ser capaz de usar a própria mente de modo protegido por garantias de liberdade de expressão, com respeito tanto à expressão política quanto artística, e liberdade de exercício religioso. Ser capaz de ter experiências prazerosas e evitar dores não benéficas.

⁴⁴ A tradução de “*capabilities approach*” por “enfoque das capacidades” busca estabelecer uma concordância com a edição brasileira do livro *Fronteiras da Justiça* (2013), publicada pela editora WMF-Martins Fontes. Nesta edição, a expressão “*capabilities approach*” é traduzida por “enfoque das capacidades”.

5. *Emoções*. Ser capaz de manter relações afetivas com coisas e pessoas fora de nós mesmos; amar aqueles que nos amam e que se preocupam conosco; sofrer na sua ausência; em geral, ser capaz de amar, de sentir pesar, sentir saudades, gratidão e raiva justificada. Não ter o desenvolvimento emocional bloqueado por medo e ansiedade. (Apoiar essa capacidade significa apoiar formas de associação humana que podem se revelar cruciais para o seu desenvolvimento.)

6. *Razão prática*. Ser capaz de formar uma concepção de bem e de ocupar-se com a reflexão crítica sobre o planejamento da própria vida. (Isso inclui proteção de liberdade de consciência e de prática religiosa.)

7. *Afiliação*.

A. Ser capaz de viver com e voltado para os outros, reconhecer e mostrar preocupação com os outros seres humanos, ocupar-se com várias formas de interação social; ser capaz de imaginar a situação do outro. (Proteger essa capacidade significa proteger as instituições que constituem e alimentam tais formas de afiliação e também proteger a liberdade de associação e de expressão política.)

B. Ter as bases sociais de autorrespeito e não humilhação; ser capaz de ser tratado como um ser digno cujo valor é igual ao dos outros. Isso inclui disposição de não discriminação com a base em raça, sexo, orientação sexual, etnia, casta, religião, origem nacional.

8. *Outras espécies*. Ser capaz de viver uma relação próxima e respeitosa com os animais, plantas e o mundo da natureza.

9. *Lazer*. Ser capaz de rir, brincar, gozar de atividades recreativas.

10. *Controle sobre o próprio ambiente*.

A. *Político*. Ser capaz de participar ativamente das escolhas políticas que governam a vida; ter o direito à participação política, proteções de liberdade de expressão e associação.

B. *Material*. Ser capaz de ter propriedade (tanto de bens imóveis quanto de móveis) e ter direitos de propriedade em base igual à dos outros; ter o direito de candidatar-se a empregos em base de igualdade com os demais; ter liberdade contra busca e apreensão injustificadas. No trabalho, ser capaz de trabalhar como ser humano, exercendo a razão prática e participando de relacionamentos significativos, de reconhecimento mútuo com demais trabalhadores. (NUSSBAUM, 2013, p. 91-93).

As referidas capacidades, para essa pensadora, podem ser fonte de princípios políticos, pois seus objetivos não se fundamentam em uma doutrina abrangente de fundamento metafísico ou religioso, assim, elas podem ser objeto de um consenso sobreposto (NUSSBAUM, 2013, p. 84-85). No contexto da educação das emoções, a lista de capacidades apresenta-se como um horizonte comum que pode orientar o cultivo das emoções na busca pela estabilidade democrática.

A fim de demonstrar que o enfoque das capacidades pode ser objeto de um consenso sobreposto, a filósofa destaca seis maneiras que tornam a lista condizente com o respeito ao pluralismo liberal: 1) A lista é aberta e sujeita a revisões e considerações; 2) Os itens da lista devem ser especificados de modo geral e abstrato para possibilitar espaço para a deliberação dos cidadãos e da sociedade; 3) A lista não se fundamenta em noções metafísicas ou religiosas e atende unicamente a propósitos políticos, o que possibilita as pessoas conectá-la com a diversidade de doutrinas abrangentes existente; 4) Seu objetivo político é a capacidade e não o funcionamento, pois muitas pessoas se sentiriam desrespeitadas caso o funcionamento de cada

capacidade fosse obrigatório; 5) As principais liberdades que protegem o pluralismo são centrais na lista e; 6) A justificativa de recomendar a lista como fundamento dos princípios políticos não obriga a implementação dela por Estados que não a reconheça (NUSSBAUM, 2013, p. 95-96). Por essas características, a lista de capacidades pode ser um fundamento para os princípios políticos de uma sociedade que aspira à justiça social, sem se tornar antiliberal.

Outra característica que tais sociedades devem preservar e que as protege de práticas antiliberais é a presença de uma cultura crítica. A existência do consenso sobreposto, para Nussbaum, não pressupõe e não exige a ausência de qualquer tensão entre as doutrinas abrangentes pessoais e a concepção política, sendo que o próprio cultivo de uma cultura crítica também é necessário para a estabilidade dos valores liberais. Dessa forma, a educação das emoções, que visa a fortalecer os objetivos de uma sociedade aspiracional, não só pode, mas também deve coexistir com a proteção de um amplo espaço para a crítica aberta (NUSSBAUM, 2014, p. 154).

Para além dos objetivos expressos na lista, a filósofa destaca que há uma concepção de pessoa que não somente fundamenta as capacidades, mas também deve orientar a educação das emoções. Nessa concepção cada pessoa é um fim em si mesmo e, portanto, não pode ser considerada como um mero meio para os objetivos de outrem⁴⁵. A consideração de cada pessoa como um fim em si mesmo está intimamente ligada à igualdade de valor de cada ser humano, uma vez que “[...] todos os seres humanos são merecedores de igual respeito ou consideração, simplesmente em virtude da sua humanidade mesma.” (NUSSBAUM, 2014, p. 148, tradução nossa).

Para além da noção de igualdade de dignidade humana, Nussbaum indica duas características que são inerentes à condição humana e que não podem ser ignoradas pelos objetivos das sociedades aspiracionais: a conação (*striving*)⁴⁶ e a vulnerabilidade. A conação diz respeito à capacidade de agência do ser humano que o impele a agir e se esforçar por seus objetivos. A vulnerabilidade, por sua vez, aponta para o fato de que, apesar dessa capacidade de agir, em grande parte, a vida humana é afetada por condições que não são plenamente controláveis, o que a torna vulnerável aos reveses da fortuna.

⁴⁵ Nota-se que essa ideia é herdeira direta da segunda formulação do imperativo categórico de Kant, que assevera: “Age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em sua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente, como meio.” (KANT, 2009, p. 243, Ak243) .

⁴⁶ A tradução do termo *striving* por conação está de acordo com a edição espanhola da obra *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (NUSSBAUM, 2014).

A passividade e a agência são marcas que compõe a humanidade e que não podem ser ignoradas por sociedades que buscam promover vidas condizentes com a dignidade humana. Para Nussbaum (2014, p. 149), a sociedade aspiracional que parte dessa concepção sobre o ser humano precisará estimular a conação e a maior independência possível dos seus cidadãos, sem deixar, contudo, de pensar em formas e direitos que os apoiem nas situações em que eles estão expostos à vulnerabilidade.

A consideração de que nem tudo que importa para uma vida satisfatória está sob controle, e que isso pode fazer os seres humanos necessitarem de amparo em diversas ocasiões de suas vidas, é uma das justificativas para que o Estado garanta direitos que sejam capazes de promover uma vida digna. Nussbaum (2014) expõe seu argumento sobre esse ponto da seguinte forma:

Para viver bem, as pessoas necessitam de comida, cuidados, proteção e sustento de múltiplas classes. Elas também têm a profunda necessidade de contar com âmbitos de atividades protegidas, como as que lhes concedem liberdade religiosa e de expressão. Nada tem de trivial, e sim de muito danoso, que se negue as pessoas essa forma de apoio. Privadas disso, elas continuam conservando a sua dignidade humana, pois essa é inalienável, porém na ausência de apoio e cuidados adequados não poderão levar vidas que estejam à altura da dignidade humana. A agência humana e o apoio estão interconectados: é por sua capacidade para a atividade e conação que os seres humanos têm direito a um apoio que lhes ajude a superar situações derivadas de sua vulnerabilidade. (NUSSBAUM, 2014, p. 149, tradução nossa, grifo nosso).

Percebe-se que, em democracias liberais que aspiram à justiça social, o papel do Estado se estenderá para além das garantias de liberdade e de igualdade, pois será preciso pensar em direitos e condições que sejam capazes de proporcionar outras necessidades básicas, como a alimentação, cuidados de múltiplas formas e proteção diante das vulnerabilidades que podem obstruir a realização de uma vida digna⁴⁷. Mas de que forma essa extensão do papel do Estado exigirá um maior apoio emocional por parte dos seus cidadãos?

Nussbaum (2014, p. 150) nota que, em sociedades desse tipo, a eliminação da vergonha diante das situações de dependência será muito importante, uma vez que, se os indivíduos não interpretam toda situação de dependência e de vulnerabilidade como motivos de vergonha e estigma, estarão mais propensos a apoiarem políticas que visam a garantir uma gama de direitos para além dos direitos de liberdade e igualdade formal. Convém notar, contudo, que a adesão emocional a esse tipo de políticas não deve desestimular, sempre que possível, a busca pela

⁴⁷ Pode-se dizer que se trata de uma gama de direitos sociais que, no contexto da Constituição Federal do Brasil, (BRASIL, 1988) são proclamados no Art. 6º.

independência, pois a independência e o respeito à capacidade de agência das pessoas são também valiosos.

Ressalta-se que a percepção de que a vulnerabilidade não é motivo de vergonha não implica uma aceitação completa de todo tipo de vulnerabilidade. No livro *A Fragilidade da Bondade* (2009), a filósofa olha, entre outras coisas, para a relação entre o pensamento ético e a vulnerável condição humana. Ela argumenta que as tragédias gregas recordam que muitos aspectos valiosos para a vida humana são vulneráveis ao acaso e que a busca por uma vida invulnerável não é somente frustrada pela realidade, mas também pode ser empobrecida de valor. Todavia, essa percepção não deve acarretar a conclusão de que toda e qualquer vulnerabilidade deve ser aceita, pois há vulnerabilidades que são inerentes à vida humana –por exemplo, a fragilidade física e a mortalidade –, mas há outras que podem derivar de situações de injustiças sociais e que, portanto, devem ser combatidas. A passagem seguinte lança luz sobre essas diferenças:

A importância de não louvar a fragilidade como um fim em si mesmo surge com particular clareza quando se toma como foco o pensamento político. Pois, se pensarmos da melhor maneira sobre os elementos vulneráveis da vida humana, veremos que grande parte da vulnerabilidade humana não resulta da própria estrutura da vida humana, ou de alguma necessidade misteriosa da natureza. Resulta da *ignorância, ganância, malícia* e de *várias outras formas de maldade*. Todos temos que morrer em algum momento, mas o fato de muitos morrerem jovens (na guerra, de doença ou de fome, em situações em que a morte poderia ter sido evitada) não é sob nenhum aspecto necessário [...] essa morte resulta de *deficiências na organização política*. [...]. Assim, a fragilidade dos seres humanos resultante do fato de que a maioria dos seres humanos são indolentes ou *preocupados só consigo mesmos* (ou, podemos acrescentar, racistas, ou nacionalistas, ou de outras maneiras *repletos de ódio, cegos à plena humanidade dos outros*) não deve contar como sofrimento necessário, deve contar como malefício culpável, e não devemos louvar seus frutos de maneira alguma, ou mesmo sugerir que podem ser condições básicas para bens humanos genuínos. (NUSSBAUM, 2009, p. XXVIII- XXIX, grifo nosso).

A ênfase nessa passagem, de que há fragilidades que derivam do egoísmo de muitos indivíduos – que se preocupam somente consigo mesmos e se tornam cegos à humanidade dos outros –, aponta para a íntima relação entre as organizações políticas e as condições emocionais das pessoas. Isso porque as deficiências na organização política, que permitem a exposição dos cidadãos a condições de vulnerabilidades, podem ser fortalecidas por emoções egoístas e pelo ódio capaz de destituir os demais de humanidade. Em sociedades nas quais a maior parte das pessoas é incapaz de enxergar e respeitar a humanidade de todos, o ódio pode ter mais chances de se enraizar e gerar frutos altamente danosos, como o racismo, a xenofobia, o sexismo e uma

gama de preconceitos e discriminações que minam a consolidação de uma justiça social e expõem grupos de pessoas a fragilidades criadas.

Como destacado, a lista de capacidades e a noção de ser humano que a fundamenta exigem um forte compromisso do Estado em garantir que os indivíduos sejam capazes de viverem vidas condizentes com a dignidade humana. Por conseguinte, uma vez que o papel dessa instituição se estende para além das garantias de igualdade e liberdade, buscar o apoio emocional dos cidadãos para políticas que objetivam minar as fragilidades criadas pode ser muito importante.

Nussbaum (2014, p. 153) exemplifica a importância desse tipo de apoio ao se referir aos programas de política sociais que objetivam diminuir o nível de desigualdade material por meio da redistribuição de renda orientada por um sistema fiscal equitativo. Para sociedades que implementam programas como esses, torna-se valioso que os cidadãos cultivem emoções que sejam capazes de fortalecer o interesse pelos demais e que combatam os estereótipos negativos relacionados à situação de pobreza. Como é destacado no decorrer deste capítulo, a emoção da compaixão pode ser um importante apoio para esse empreendimento.

No entanto, a argumentação sobre a importância das emoções para a estabilidade democrática não leva Nussbaum a concluir que esse tipo de sociedade deve apostar a estabilidade do seu projeto integralmente no apoio emocional. Por isso mesmo ela afirma que um projeto de redistribuição social que busque se fundamentar somente em emoções estaria condenado ao fracasso. Isso porque, por exemplo, as pessoas podem sentir a emoção da compaixão diante dos sofrimentos alheios, sentirem-se motivadas a praticar caridade, mas não apoiarem um programa de redistribuição de renda que objetiva a justiça social. Ademais, como destaca-se adiante, a própria compaixão, muitas vezes, circunscreve-se a um âmbito restrito, tendo um alcance limitado que faz com que as pessoas tenham mais facilidade para sentirem compaixão por pessoas próximas e semelhantes.

Nesse momento, é possível lembrar da argumentação de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, sobre a falsa generosidade dos opressores, que só é possível pela permanência de uma ordem social injusta:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta

“generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. (FREIRE, 2019, p. 41-42).

O pensamento de Nussbaum, nesse aspecto, certamente, concorda com o de Freire, pois a generosidade motivada pela emoção pode não ser suficiente para estabelecer uma ordem social justa. É preciso cultivar emoções que não somente tornem os indivíduos sensíveis aos sofrimentos alheios, mas que os tornem defensores de uma ordem justa na qual esses males não existam. Por conseguinte, incentivar o cultivo de emoções que apoiem os princípios democráticos não diminui a necessidade de criar leis e instituições que buscam concretizá-los.

Indubitavelmente, é muito proveitoso, por exemplo, que os indivíduos cultivem emoções capazes de incentivar a oposição ao racismo, mas isso não torna desnecessário criar leis e instituições que criminalizem atos racistas e que fomentem uma cultura antirracista. Por esse motivo, a filósofa afirma que as emoções no âmbito político operam em dois sentidos “[...] quando as leis e as instituições se tornam razoavelmente justas, *as emoções ajudam a sustentá-las*. Porém também pode *criar motivações* para melhorar essas leis e instituições.” (NUSSBAUM, 2014, p. 167, tradução nossa, grifo nosso). Assim, as emoções podem apoiar boas leis e podem incentivar a implementação de outras, mas o papel das instituições e das próprias leis não pode ser esquecido, pois, em muitos casos, é essa estrutura formal que pode resolver os problemas relacionados à parcialidade e à evanescência das próprias emoções (NUSSBAUM, 2014, p. 168).

Até o momento, esta seção buscou apresentar as principais características das sociedades que, segundo Nussbaum, aspiram à justiça social e se fundamentam sobre as bases do liberalismo político; trata-se de um tipo de democracia liberal. A exposição objetivou evidenciar que, nesse tipo de sociedade, a adesão emocional aos princípios políticos pode ser um importante apoio para efetivação deles e para a estabilidade democrática. Nesse contexto, a educação das emoções não pode ser antiliberal e nem se fundamentar em alguma doutrina compreensiva, tanto religiosa como laica, do sentido da vida. Nisso reside o desafio que Nussbaum identifica no liberalismo político, qual seja, o de fazer mais pela estabilidade democrática, sem incorrer em práticas antiliberais. Viu-se que, para dar conta desse desafio, a filósofa recorre ao conceito de consenso sobreposto de Rawls e afirma que o âmbito da educação das emoções é o âmbito desse consenso. Doravante, a exposição destaca três habilidades que, segundo Nussbaum, são indispensáveis para a cidadania democrática e a relação delas com a educação das emoções.

3.2 A PEDAGOGIA SOCRÁTICA, A CIDADANIA DO MUNDO E A IMAGINAÇÃO NARRATIVA COMO FUNDAMENTOS DA CIDADANIA DEMOCRÁTICA

Para que a educação das emoções não se torne um empreendimento antidemocrático, é necessário que ela esteja inserida no contexto de uma cultura crítica. Mas o que a escola pode fazer para contribuir para a constituição dessa cultura? Para responder a essa pergunta, Nussbaum traz à baila a ideia de pedagogia socrática. A noção de pedagogia socrática se origina de uma interpretação que a filósofa faz da prática de Sócrates, essa prática se fundamentava sobre certas noções e buscava certos objetivos que, segundo ela, podem ser identificados como constituindo uma forma pedagógica. Todavia, em que consiste essa pedagogia socrática?

Sócrates fazia filosofia nos espaços públicos de Atenas, dialogando com pessoas dos mais diversos segmentos sociais, e a sua prática objetivava a maiêutica (o parto das ideias) daqueles com os quais conversava. Alegando que nada sabia, ele não impunha aos seus interlocutores nenhum saber ou doutrina, mas, por meio do diálogo, os convidava a examinar as suas próprias ideias e as crenças que fundamentavam suas ações. Para ele, uma vida não examinada não era digna de ser vivida (PLATÃO, 2004, p. 91). Essa maneira de filosofar lhe rendeu a acusação de, entre outras coisas, corromper a juventude, resultando em sua condenação à morte.

O breve olhar para a trajetória de Sócrates é capaz de dar pistas sobre o modo como Nussbaum recorre a ele ao argumentar sobre as formas de constituir uma cultura crítica. Ao falar de uma pedagogia socrática, a filósofa está se referindo a uma educação que estimula, tal qual Sócrates fazia com seus interlocutores, o exame de si mesmo, o raciocínio crítico, o questionamento e a capacidade dialógica dos indivíduos. Essa pedagogia socrática é imprescindível para a constituição de uma educação liberal que busca formar cidadãos capazes de contribuir para a estabilidade democrática.

Ao falar da relação entre educação liberal e cidadania, a autora referencia o socrático “exame de si”, mas também a noção estoica de que uma educação é liberal quando “[...] libera a mente da escravidão dos hábitos e do costume, formando pessoas que podem atuar com sensibilidade e agudeza mental como cidadãos do mundo.” (NUSSBAUM, 2005, p. 16, tradução nossa). É esse tipo de educação liberal que é fundamental para a cidadania democrática e que é formadora de uma cultura crítica. Em suma, trata-se de estimular uma postura crítica nos cidadãos. Mas por que esse tipo de postura pode ser benéfico para a democracia?

Nussbaum (2005, 2015) observa que a falta de uma formação de caráter socrático pode tornar os indivíduos mais influenciáveis e suscetíveis à submissão à autoridade de modo irrefletido. A submissão irrefletida à autoridade, por sua vez, pode incentivar a obediência a ordens nocivas para a coletividade e diminuir o senso de responsabilidade individual. A postura socrática de vida examinada, não somente não é autoritária, assim como reduz drasticamente a subserviência irrefletida à autoridade. Nussbaum sintetiza essa relação da socrática vida examinada com autoridade da seguinte forma:

[...] uma vida que não aceita a autoridade de nenhuma crença apenas porque foi transmitida pela tradição ou se tornou familiar através do costume; uma vida que questiona todas as crenças e só aceita aquelas que sobrevivem ao que a razão exige em termos de coerência e justificação. Essa disciplina requer o desenvolvimento da habilidade de raciocinar logicamente, de submeter a prova o que se lê ou diz do ponto de vista da solidez do raciocínio, da exatidão dos fatos e da precisão do juízo. Provas desse tipo normalmente apresentavam desafios à tradição, como Sócrates bem sabia quando teve de defender-se contra a acusação de “corromper os jovens”. Mas ele defendeu a sua atividade sobre a base de que a democracia necessita de cidadãos que possam pensar por si mesmos ao invés de simplesmente remeterem-se as opiniões das autoridades; que possam raciocinar juntos sobre suas opções, em vez de apenas trocarem argumentos e contra-argumentos. (NUSSBAUM, 2005, p. 17, tradução nossa, grifo nosso).

Observa-se que, na interpretação de Nussbaum sobre a postura socrática, a não submissão irrefletida a ideias pode levar também a uma baixa adesão e obediência irrefletida a figuras de autoridade, pois, aquele que está habituado a submeter suas crenças ao exame analítico da razão, estaria menos propenso a aderir indiscriminadamente a crenças e normas instituídas pela tradição e os costumes sem antes submetê-las ao mesmo exame. Nesse contexto, a postura socrática pode ser um poderoso antídoto contra a tendência de submissão e obediência a autoridades de modo irrefletido, inclinação essa que é uma condição favorável ao autoritarismo no cenário político.

Em sua análise sobre o modo como Nussbaum percebe a importância da pedagogia socrática no âmbito educacional, Oliveira (2020) concorda que o desenvolvimento da capacidade de pensar por si mesmo – objetivada pela pedagogia socrática –, de fato, “[...] desenvolve a capacidade de identificar e não se deixar influenciar pelo autoritarismo que se impõe quando a argumentação não é desenvolvida.” (OLIVEIRA, 2020, p. 237). Todavia, segundo o referido autor, isso não deve implicar uma negação *a priori*, da autoridade de saberes já construídos e transmitidos pela tradição, pois o desenvolvimento do pensamento crítico não necessariamente prescinde do diálogo com os saberes herdados. Assim, para ele, não se trata

de um pensamento desconectado de tudo que já fora realizado, mas de um pensar que, apesar de não ceder ao autoritarismo de ideias, é capaz de dialogar, de reconhecer e de respeitar a autoridade presente da construção dos saberes (OLIVEIRA, 2020).

Segundo Oliveira (2020), “Nussbaum em sua perspectiva de como lidar com a autoridade e a tradição parece colocar como condição necessária uma postura crítica *a priori*. Isso ressoa, em alguns momentos de sua argumentação, como um combate à tradição.” (OLIVEIRA, 2020, p. 231). Para o autor, essa perspectiva de Nussbaum é problemática porque o desenvolvimento do pensamento crítico se estabelece a partir do diálogo com a autoridade dos saberes já construídos e inclusive, a própria filósofa, aponta ele, está resgatando a tradição ao enfatizar a importância da prática socrática. Parece, contudo, que a interpretação de Nussbaum da prática socrática não estabelece que não se deve aceitar a autoridade de nenhuma crença dada pela tradição, mas que não se deve aceitá-la sem antes submetê-la, criticamente, aos critérios dados pelo raciocínio lógico, pela coerência e pela justificação⁴⁸.

Voltando à relação entre o autoritarismo e democracia, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 94) notam que, do ponto de vista dos valores democráticos, o autoritarismo é uma manifestação degenerativa da autoridade que, por meio da imposição de obediência, oblitera a liberdade dos indivíduos e prescinde do consenso dos cidadãos. Uma vez que o autoritarismo obstaculiza a efetivação da democracia, pensar em formas de miná-lo não é uma tarefa pouco relevante.

Ao notar que a postura socrática pode contribuir significativamente com essa tarefa, Nussbaum não está oferecendo uma explicação reducionista que compreende o surgimento do autoritarismo somente pela ausência do autoexame socrático das ideias; ela percebe que outros fatores podem contribuir para essa tendência de submissão à autoridade⁴⁹. Não obstante a isso, uma sociedade formada por pessoas que tenham uma postura socrática de indagação e análise crítica tem menos chances de ser um solo fértil para o desenvolvimento do autoritarismo em suas várias dimensões⁵⁰. Ademais, vale lembrar que, para a filósofa, no âmbito de uma sociedade que aspira à justiça social e se fundamenta no liberalismo político, os próprios

⁴⁸ A despeito disso, a análise crítica de Oliveira (2020) é muito perspicaz ao notar que os instrumentos, por meio dos quais a tradição será submetida à crítica, pertencem eles mesmos a uma tradição, pois, como bem observa ele, “[...] a própria tradição, como por exemplo, a socrática, oferece os meios e modos de reflexão que habilitam o indivíduo para o pensamento crítico e a autocrítica.” (OLIVEIRA, 2020, p. 231).

⁴⁹ No campo da psicologia social, por exemplo, a filósofa (NUSSBAUM, 2015) observa a importância dos estudos de Solomon Asch, sobre a conformidade social e de Stanley Milgram sobre a obediência.

⁵⁰ Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 94) se referem ao autoritarismo em três contextos: na estrutura dos sistemas políticos, nas disposições psicológicas a respeito do poder e nas ideologias políticas.

princípios da democracia liberal devem ser submetidos ao debate e a crítica, pois “[...] uma cultura crítica e alerta é, de fato, uma das chaves da estabilidade dos valores liberais.” (NUSSBAUM, 2014, p. 154, tradução nossa).

O autoexame socrático se estende para além da prática reflexiva, podendo influenciar fortemente o modo como os indivíduos agem. Nussbaum explica que deriva dele uma outra consequência benéfica ao âmbito social, a saber, a promoção de uma cultura da responsabilidade. Isso porque, para ela, o exame das ideias pode contribuir para que as pessoas se sintam mais responsáveis por suas próprias ideias o que, provavelmente, contribui para que se sintam também mais responsáveis por suas ações (NUSSBAUM, 2015, p. 54). Desse modo, a capacidade de reflexão não está desconectada da ação, mas está intimamente ligada a ela.

A constatação da relação entre a reflexão e prática não é, certamente, exclusividade de Nussbaum. Contudo, em tempos de desvalorização da filosofia e das humanidades, importa retomá-la, pois, muitas vezes, alguns dos discursos que defendem essa desvalorização se sustentam em uma falaciosa cisão entre a reflexão e a prática e concebem, principalmente, a filosofia como uma atividade reflexiva desnecessária, improdutiva e sem valor para o campo da ação. O que Nussbaum recorda é que a prática reflexiva não somente promove a análise e a compreensão de ideias e conceitos, mas também influencia as ações e a percepção de responsabilidade sobre elas⁵¹.

A prática dialógica, por meio da qual ocorria o exame socrático das ideias, também pode ser um poderoso instrumento para a democracia porque nela todo argumento deve ser igualmente analisado; isso não somente iguala os interlocutores, mas também possibilita que as ideias sejam debatidas de tal modo que não somente as diferenças sejam evidenciadas, mas também as posições comuns. De forma otimista, Nussbaum entende que o confronto dialógico é capaz de estimular um tratamento mais respeitoso, pois essa prática “[...] humaniza o “outro” político, fazendo a mente perceber o opositor como um ser racional que pode compartilhar ao menos algumas ideias com o próprio grupo da pessoa.” (NUSSBAUM, 2015, p. 51-52). Para além disso, o autoexame pode promover uma percepção mais acurada dos objetivos e das metas que são estabelecidas individualmente e socialmente. No âmbito social, buscar uma percepção

⁵¹ Nesse mesmo sentido, é possível recordar o pensamento de Simon Blackburn, que, ao apresentar alguns argumentos sobre a importância da filosofia, afirma: “Assim, pensar um pouco, encontrar as categorias certas para compreender a motivação humana, é uma tarefa *prática* importante. [...] a reflexão está na continuidade com a prática, podendo a nossa prática ser melhor ou pior de acordo com o valor das nossas reflexões. Um sistema de pensamento é algo em que vivemos, tal como uma casa, e, se a nossa casa intelectual estiver fechada e for limitada, precisamos ver que outras estruturas melhores serão possíveis.” (BLACKBURN, 2001, p. 18-20).

evidente sobre os objetivos e metas que se almeja enquanto nação é imprescindível para a compreensão dos caminhos que devem ser percorridos para alcançá-los.

Em síntese, o que Nussbaum denomina de “pedagogia socrática” é uma prática inspirada na filosofia de Sócrates que se alicerça no diálogo e no exame crítico das ideias. Essa prática pode permear várias instituições sociais, mas é especialmente proveitosa no âmbito escolar, no qual a adoção de alguns direcionamentos e estratégias podem facilitar a consecução dessa pedagogia socrática. Ao tratar dessas estratégias, Nussbaum destaca:

Como, porém, mais especificamente, a educação liberal pode ensinar valores socráticos? [...] Como ponto de partida o raciocínio crítico deve ser introduzido no ensino de muitos tipos de classe, no momento em que os alunos aprendam a investigar, a avaliar a prova, a escrever ensaios com uma argumentação bem estruturada e a analisar os argumentos apresentados a eles em outros textos. [...] Entretanto, parece provável que seja fundamental uma atenção mais concentrada à estrutura da argumentação caso se deseje que esses alunos relativamente maduros mergulhem plenamente no raciocínio socrático atuante que uma educação baseada em ciências humanas torna possível. [...] atenção à estrutura lógico- formal, o que é muito útil porque oferece aos alunos modelos que eles podem, em seguida, aplicar a diferentes tipos de texto, de editoriais de jornal e discursos políticos a seus próprios argumentos a respeito de assuntos importantes para eles. Por fim, fazer com que os alunos pratiquem o que aprenderam por meio de debates em classe e da produção de ensaios- todos com um feedback detalhado do instrutor- permite que eles interiorizem e dominem o que aprenderam. (NUSSBAUM, 2015, p. 55-56).

Nessa passagem, é possível identificar ao menos três orientações gerais para a consecução da pedagogia socrática. A primeira delas é o estudo de argumentos a partir da sua estrutura lógico-formal, o qual oferece instrumentos para que os estudantes, em um segundo momento, possam analisar a diversidade de modos como a argumentação se apresenta em textos e discursos que permeiam o cotidiano social e a sua vida. A análise possibilita a investigação sobre a validade e a consistência argumentativa desses discursos, mas também das suas próprias ideias. Essa etapa analítica deve ser seguida de momentos e atividades que permitam que os estudantes pratiquem a sua capacidade argumentativa, sendo exemplos disso a participação em debates e a produção textual.

Convém ressaltar, entretanto, que, nos momentos das práticas, cada estudante deve ser considerado individualmente e que tais práticas não podem prescindir de uma avaliação detalhada por parte do docente que conduz a atividade. Aqui evidencia-se o quanto são necessárias algumas condições referentes ao tempo que não podem ser negligenciadas, pois, para que os estudantes sejam avaliados de modo cuidadoso e individualizado, é preciso que haja um planejamento de atividades que garanta o tempo adequado para a sua realização. A

propósito disso, Nussbaum (2015, p. 55) acredita que um ensino fundamentado na pedagogia socrática só é possível em classes pequenas, ou por meio de encontros regulares de pequenos grupos dentro de classes maiores.

O tempo adequado e o tratamento individualizado não são contingências, mas necessidades inerentes ao próprio desenvolvimento do raciocínio socrático. O tratamento individualizado também está estreitamente relacionado ao desenvolvimento de uma cultura da responsabilidade, na qual não somente a argumentação de cada estudante é passível de exposição e análise, mas também “[...] cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula.” (NUSSBAUM, 2015, p. 55). Proporcionar um ambiente escolar no qual a voz de cada um seja participativa pode contribuir significativamente para a formação de uma cultura da responsabilidade pessoal, em que cada indivíduo se sente mais responsável por suas ideias e ações.

É importante notar que a interpretação de Nussbaum sobre a pedagogia socrática se fundamenta nos escritos filosóficos dos estoicos, tanto gregos como romanos. Segundo ela, isso ocorre porque os estoicos apresentam maiores direcionamentos práticos sobre como a socrática “vida examinada” pode ser alcançada e proveitosa para o âmbito político. A partir disso, ela identifica e lista algumas características que constituem a pedagogia socrática, que podem ser assim resumidas: 1. A educação socrática é para todos os seres humanos; 2. A educação socrática deve adaptar-se as circunstâncias e ao contexto do aluno; 3. A educação socrática deve ser pluralista, ou seja, atenta a uma diversidade de normas e tradições; 4. A educação socrática requer garantir que os livros não se transformem em autoridade (NUSSBAUM, 2005, p. 35-38).

A característica “1” trata de recordar que um ambiente escolar permeado pela prática socrática não poderá ser exclusivo. Evidencia-se, nesse ponto, como a interpretação de Nussbaum é, de fato, estoica e não se aproxima de uma concepção exclusivista, tal qual a platônica, que alija a prática contemplativa e filosófica da maior parte das pessoas. Diferentemente, na esteira estoica, a educação socrática pode e deve ser para todos. A característica “2” carrega consigo uma importante orientação prática, pois o estabelecimento de que a educação socrática deve adaptar-se às circunstâncias dos estudantes, além de trazer consigo uma recomendável cautela com relação a qualquer proposta de um currículo universal que ignora as reais circunstâncias de vida dos estudantes. Essa orientação não se desvincula da condição “3”, de que a educação socrática deve ser pluralista e atenta à diversidade. A

confrontação com a diversidade de modos como sociedades distintas concebem suas normas e valores é essencial, não somente porque é capaz de demonstrar que existem diferentes formas de vivências, mas porque pode contribuir para a consecução do autoexame socrático das próprias crenças. Por um motivo semelhante, a negação de um projeto socrático alicerçado na autoridade dos livros visa a mitigar a adesão acrítica de ideias e tradições, sem antes submetê-las a uma rigorosa análise.

A partir do que foi exposto, é possível indagar: Por que a pedagogia socrática deve andar de mãos dadas com a educação das emoções? A formação de um ambiente escolar permeado pela pedagogia socrática é suficiente para a educação das emoções para a democracia? Convém responder a tais questões. Primeiramente, a pedagogia socrática é necessária, mas não suficiente, pois a educação das emoções não ocorre somente por meio do autoexame das ideias e do desenvolvimento do raciocínio crítico. Entretanto, ela é necessária porque, uma vez que as emoções são cognitivas, uma acurada análise das crenças pode contribuir para aumentar a compreensão acerca dos juízos que as estruturam. Uma vez mais, Nussbaum recorda que os estoicos já haviam percebido o quanto o exame socrático pode tornar os cidadãos melhores em seus pensamentos e emoções, pois

O argumento racional não pode fazer nada a respeito das coisas que outras pessoas nos fazem; a indagação socrática não pode evitar que me insultem ou critiquem. Porém pode me fazer pensar muito sobre a importância que atribuo a tais atos de descortesia e a evidência em que baseio minhas atribuições de culpa e isso em si afeta as emoções. (NUSSBAUM, 2005, p. 34, tradução nossa).

Constata-se, desse modo, que, segundo Nussbaum, o desenvolvimento de uma pedagogia socrática, alicerçada no exame crítico das ideias, é uma favorável condição para a educação das emoções e para a constituição de uma cidadania democrática. Uma vez que ela é necessária, mas não suficiente, convém refletir sobre quais outras condições são também necessárias. A filósofa situa o desenvolvimento do socrático exame de si com outras duas habilidades imprescindíveis para a cidadania democrática e para a educação das emoções: a habilidade dos indivíduos perceberem-se como cidadãos de uma nação e como “cidadãos do mundo” e o desenvolvimento da imaginação narrativa, que consiste na capacidade de pensar como é estar no lugar de outra pessoa, de ser um intérprete da história pessoal de outros indivíduos (NUSSBAUM, 2005; 2015). Na sequência, apresentam-se as condições que podem favorecer o desenvolvimento dessas duas habilidades.

Na obra *El Cultivo de la Humanidad: Una defensa clasica de la reforma en la educacion liberal*, publicada no ano de 1997, Nussbaum, entre outras coisas, destaca três habilidades que, segundo ela, são imprescindíveis para a constituição de uma cidadania democrática e que podem ser promovidas por um amplo projeto educacional⁵². Uma delas, como visto, é o desenvolvimento do autoexame socrático. Intimamente ligada a ela está a formação de cidadãos do mundo (*citizens of the world*). Mas o que significa formar “cidadãos do mundo”? De que forma esse tipo de cidadania pode ser valioso para a democracia e para a educação das emoções? A seguir, esboçam-se respostas a tais questionamentos.

Ao explicar a noção de cidadão do mundo, Nussbaum busca, mais uma vez, no pensamento estoico uma fonte de inspiração. Segundo ela, os estoicos, tanto gregos como romanos, tornaram o conceito de cidadão do mundo (*kosmou polités*) um elemento central do seu programa educacional. A filósofa assim sintetiza essa concepção estoica:

Como escreveu Sêneca, resumindo os pontos de vista dos estoicos gregos mais antigos, a educação deveria fazer-nos conscientes de que cada um é membro de “duas comunidades: uma que é verdadeiramente grande e comum [...] em que não levamos em conta um setor ou outro, mas medimos os limites de nossa nação por meio do sol; a outra comunidade é a que nos foi designada pelo nascimento”. O acidente do lugar em que alguém nasceu é só isso, um acidente; qualquer ser humano pode nascer em qualquer nação. Ao admitir isso, *não deveríamos permitir que diferenças de nacionalidade ou classe, ou de pertencimento a um grupo étnico, ou inclusive de gênero, se constituam em barreiras entre nós e nossos semelhantes*. Deveríamos reconhecer a humanidade – e seus ingredientes fundamentais: razão e capacidade moral – onde quer que apareça e comprometer nossa lealdade em primeiro lugar com essa comunidade de humanidade. [...] Nosso comportamento deveria ser sempre marcado pelo respeito a dignidade da razão e da escolha moral de todos os seres humanos, sem importar onde nasceu cada pessoa nem sua posição, gênero ou condição social. *Não se trata tanto de uma ideia política como de uma ideia moral que restringe e regula a vida política*. (NUSSBAUM, 2005, p. 61, tradução nossa, grifo nosso).

De acordo com o pensamento estoico, representado por Sêneca, a educação deverá conscientizar o indivíduo do seu pertencimento a essas duas comunidades. Uma delas, pode-se dizer, é local e definida pelas condições de nascimento – como nacionalidade, classe social, etnia –; a outra transcende as condições locais e é determinada pelo pertencimento à espécie humana. Ser um cidadão do mundo significa ter a capacidade de perceber-se como um cidadão de um grupo local e como um ser humano vinculado aos demais seres humanos por laços de reconhecimento e mútua preocupação (NUSSBAUM, 2005, p. 17). Compartilhando desse

⁵² Nessa obra, o foco de análise da autora é o ensino superior estadunidense. Contudo, em *Sem fins lucrativos* (2015), ela retoma muitos argumentos presentes em *El cultivo de la humanidad*, expandindo a reflexão também para a Educação Básica.

ponto de vista estoico, a filósofa argumentará que a formação de cidadãos do mundo é imprescindível, principalmente no contexto contemporâneo de um mundo composto por sociedades culturalmente diversas, mas que, muitas vezes, a despeito das diferenças, compartilham desafios e problemas que se estendem para além das fronteiras nacionais.

Mas de que forma a educação pode contribuir para constituição desse tipo de cidadania? Nussbaum aponta para a necessidade de uma educação multicultural que proporcione aos estudantes um maior contato com a diversidade de culturas e formas de existir no mundo. Na passagem a seguir, a autora expõe as características desse tipo de educação, assim como argumenta sobre a sua importância:

Uma educação que responda a essas necessidades deve ser uma educação multicultural, isto é, aquela que coloca o estudante em contato com alguns fatos fundamentais da história e cultura de muitos grupos diferentes. Entre eles, dever-se-ia incluir tanto os princípios religiosos e culturais de cada parte do mundo como as minorias étnicas, raciais, sociais e sexuais em suas próprias nações. O aprendizado da linguagem, da história, os estudos religiosos e da filosofia: todas essas matérias cumprem alguma função nesse empreendimento. **A consciência da diferença cultural é essencial para promover o respeito face ao outro, verdadeiro sustento de todo diálogo.** Não existem fontes mais seguras de desprezo que a ignorância e a sensação de uma inevitável naturalidade do próprio estilo. Nenhuma educação liberal pode oferecer aos estudantes um adequado entendimento de *tudo* o que deveriam saber sobre o mundo; porém uma compreensão profunda de alguma tradição desconhecida e alguns rudimentos sobre outras, bastam para engendrar um conhecimento socrático das próprias limitações. (NUSSBAUM, 2005, p. 69-70, tradução nossa, grifo em negrito nosso).

Nota-se, nessa passagem, que intrínseca à orientação para uma educação multicultural está a recomendação de um currículo e de matérias que sejam capazes de efetivá-la. Esse currículo garantirá, ao menos, o acesso aos conhecimentos sobre outras culturas, o que a filósofa, de modo otimista, considera um passo essencial para o respeito. Analisando a importância dessa recomendação de Nussbaum, Oliveira (2020) percebe que “Esses conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento de uma perspectiva ética de caráter cosmopolita, fundamental numa configuração de democracias pluralistas.” (OLIVEIRA, 2020, p. 241).

Assim, a educação de caráter multicultural pode contribuir para a constituição do “cidadão no mundo”, que é capaz de se perceber para além das identidades locais e expande seu campo de consideração e respeito para toda a comunidade humana. Esse tipo de cidadania oferece um tipo de perspectiva ética que pode ser bastante proveitosa para o âmbito de democracias pluralistas. Nesse sentido, é possível compreender porque Nussbaum afirma que

a noção de cidadão do mundo estoica “Não se trata tanto de uma ideia política como de uma ideia moral que restringe e regula a vida política [...]” (NUSSBAUM, 2005, p. 61, tradução nossa).

Verifica-se também como a filósofa estabelece uma íntima relação entre uma educação multicultural e o autoexame socrático. Na base que sustenta essa relação está o argumento de que o confronto com outras histórias, religiões e organizações sociais, isto é, com outras culturas, pode levar ao autoexame da sua própria cultura e das crenças que as fundamentam. Esse confronto é capaz de evidenciar que o modo como o indivíduo percebe o mundo por meio da sua cultura é apenas uma forma de ver entre tantos outros existentes, podendo ter limitações. Essa evidência pode ser uma propulsora para a reflexão crítica, própria do exame socrático. Assim, é possível interpretar que a cidadania do mundo, aliada ao autoexame das ideias, pode ser muito importante no combate a tendências etnocêntricas que, por vezes, podem gerar práticas de dominação e de extermínio cultural⁵³.

Em termos de orientação prática, é importante destacar que Nussbaum não ignora que é impossível um currículo de caráter multicultural se aprofundar em todas as culturas existentes, mas é interessante que se possa, ao menos, aprofundar-se em uma cultura distante e na história e cultura de grupos minoritários, pois

A exposição a culturas estrangeiras e minoritárias não é somente, nem tampouco principalmente, uma fonte de confirmação para o sentido pessoal de dignidade do estudante estrangeiro ou daquele que pertence a uma minoria, embora naturalmente seja uma função importante. Se trata de uma educação para todos os estudantes, de modo que na qualidade de futuros juizes, legisladores ou cidadãos que desempenham qualquer função aprendam a tratar as pessoas com respeito e compreensão. *Essa compreensão e respeito implicam que se reconheça não somente as diferenças, mas também o que é comum*; não somente uma única história, mas também problemas, direitos e aspirações comuns. *O cidadão do mundo deve aprender a desenvolver compreensão e empatia para com culturas distantes e minorias étnicas, raciais e religiosas que estão dentro de sua própria cultura*. Ademais, deve desenvolver sua compreensão da história e da variedade das ideias sobre gênero e sexualidade. (NUSSBAUM, 2005, p. 71, tradução nossa, grifo nosso).

⁵³ A percepção da diversidade cultural, viabilizada por uma educação multicultural, evidencia o relativismo cultural. Contudo, o respeito pela diversidade não implica a abstenção de análise crítica tanto da sua cultura como de culturas alheias. Por esse motivo, Nussbaum afirma: “Ser cidadão do mundo não exige, nem deveria fazê-lo, que deixemos de lado o julgamento crítico em relação a outros indivíduos e culturas. [...] O cidadão do mundo pode ser muito crítico a respeito de ações e políticas injustas e do caráter das pessoas que as promovem.” (NUSSBAUM, 2005, p. 67, tradução nossa). Assim, ao que parece, a constatação do relativismo cultural não implica a adesão a um relativismo moral.

Esse trecho contém vários aspectos essenciais para entender a importância que a autora atribui a uma educação multicultural para a formação do cidadão no mundo. Destaca-se a crença de que a exposição a um currículo que apresente culturas estrangeiras, bem como a história e culturas de grupos minoritários, contribui para duas tarefas distintas, embora relacionadas. Em primeiro lugar, essa exposição é capaz de contribuir para que os estudantes aprendam a tratar os demais com respeito e compreensão. Esse respeito e compreensão, por sua vez, implicam o exercício analítico de reconhecer as diferenças e os aspectos comuns que atravessam as várias culturas expostas. A consecução dessas duas atividades, no ver da filósofa, contribuem para tornar os estudantes mais aptos a atuar nas mais diversas esferas sociais. Compreensão e respeito, de fato, parecem bons ingredientes para a receita de um convívio harmonioso. A habilidade de reconhecer a diversidade e os aspectos comuns que atravessam as diversas formas de vivências, por sua vez, pode ser uma condição imprescindível para refletir de modo melhor e informado sobre as pautas, os problemas e os desafios que estão presentes na realidade social.

Ao se refletir sobre a importância de um currículo que apresente a história e a cultura de grupos minoritários, no âmbito das legislações educacionais brasileiras, não é possível deixar de mencionar as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - nº 9.394/1996, incluindo, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei nº 11.645/2008, por sua vez, modifica a Lei nº 10.639/2003, que passa a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essas leis, por meio do reconhecimento e da valorização das histórias e das culturas afro-brasileira e indígena, se inserem dentro das políticas educacionais que almejam a superação das desigualdades étnico raciais no país (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 82).

Sobre a importância desse tipo de política para a cidadania democrática, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* ressaltam:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Percebe-se, nesse documento, uma grande semelhança com o pensamento de Nussbaum, pois se compreende que o estudo da história afro-brasileira e africana é necessário para a

constituição de uma cidadania democrática adequada ao âmbito de sociedades diversas. Esse estudo deve ser garantido no próprio currículo escolar.

O exame da realidade local é importantíssimo e pode, inclusive, demandar mais tempo e atenção, uma vez que, na maioria das vezes, é nessa esfera que os indivíduos agem. Nussbaum trata disso na seguinte passagem:

Essa necessidade de conhecimento local tem importantes consequências educacionais. Seria absurdo que pretendêssemos dar aos nossos alunos iguais conhecimentos sobre todas as histórias e culturas, ou que igualmente tratássemos de ensinar um pouco de todas as línguas. Além do resultado ridículo e superficial que isso teria, também fracassaria na tarefa de dar aos estudantes um conhecimento detalhado sobre a esfera local na qual a maioria das suas ações acontecerão [...]. Por outro lado, também é extremamente importante que este material seja apresentado de um modo que recorde ao estudante que as suas tradições são somente uma parte do mundo mais amplo ao qual ele pertence. (NUSSBAUM, 2005, p. 70, tradução nossa).

Em suma, a noção de cidadania do mundo não busca negar as identidades locais, tampouco alijar os indivíduos do pertencimento a uma nação e suas especificidades, mas sim apontar para a necessidade de uma expansão do campo de interesse e compromisso para além das fronteiras nacionais e da própria cultura. Na visão da autora, “[...] o cidadão do mundo deve aprender a desenvolver *compreensão e empatia* para com culturas distantes e minorias étnicas, raciais e religiosas que estão dentro de sua própria cultura.” (NUSSBAUM, 2005, p. 71, tradução nossa, grifo nosso). Todavia, será que uma educação de caráter multicultural é suficiente para desenvolver esse tipo de compreensão e empatia? A próxima seção considera a imaginação narrativa e o modo como ela pode contribuir para esse desenvolvimento.

3.2.1 A imaginação narrativa e a possibilidade de perceber o mundo por meio do olhar de outra pessoa

Até o momento, destacou-se que a capacidade de pensar criticamente e a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um cidadão do mundo (NUSSBAUM, 2015, p. 8) são consideradas fundamentais para a saúde de democracias pluralistas. A pedagogia socrática orienta o desenvolvimento do pensamento crítico e uma educação de caráter multicultural, contribuindo, por sua vez, para fortalecer a percepção de uma “cidadania do mundo”. Assim, o conhecimento factual proporcionado por um currículo multicultural e o raciocínio crítico, instruído pela lógica e pela capacidade argumentativa, são

ingredientes imprescindíveis para a cidadania democrática; contudo, não são suficientes. Acrescido a eles deve estar o desenvolvimento da imaginação narrativa. Nussbaum define essa imaginação da seguinte forma:

A terceira qualidade do cidadão, intimamente relacionada às outras duas, é o que podemos chamar de imaginação narrativa. Isso significa *a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós*, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de *compreender* as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter. O desenvolvimento da compreensão tem sido um elemento fundamental dos principais conceitos recentes sobre educação democrática, tanto nos países ocidentais como nos não ocidentais. (NUSSBAUM, 2015, p. 95-96, grifo nosso).

A filósofa conecta a imaginação narrativa ao desenvolvimento da compreensão sobre a realidade do outro, sobre suas circunstâncias e suas emoções. Pode-se questionar, porém, como é possível desenvolver essa capacidade e qual o papel da escola nesse empreendimento. Além disso, a presença de um currículo de caráter multicultural, que seja capaz de informar sobre diferentes culturas e visões de mundo, é suficiente para garantir o desenvolvimento da imaginação narrativa? Não, não é! E é por isso que a filósofa afirma: “Os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica.” (NUSSBAUM, 2015, p. 95). Por que ela afirma isso?

Fatos e informações não são suficientes, muito embora sejam necessários. Ser bem-informado, por meio de uma educação que preze por um currículo multicultural, por exemplo, é importante para o contexto de democracias pluralistas, e Nussbaum percebe isso. No entanto, ter acesso a muitas informações e fatos, por exemplo, por si só não necessariamente aumentará a compreensão sobre as motivações, as emoções e as crenças que levam os indivíduos a viver e perceber o mundo de uma forma e não de outra. É preciso um grande esforço imaginativo para aumentar essa compreensão. Sobre isso, a filósofa observa que Marco Aurélio, o imperador estoico, também já percebera que ser informado sobre muitas coisas não necessariamente gera a compreensão:

Marco Aurélio insistia em que, para chegar a ser cidadão do mundo, não bastava acumular conhecimento; também devemos *cultivar uma capacidade de imaginação receptiva que nos permita compreender os motivos e opções de pessoas diferentes de nós*, sem vê-las como estranhos que nos ameaçam, mas sim como seres que compartilham conosco muitos problemas e oportunidades. As diferenças de religião, gênero, raça, classe social e origem nacional dificultam, todavia, mais esse esforço

por entender-se, posto que tais diferenças, além de moldar as opções práticas que as pessoas enfrentam, dão forma aos seus “mundos internos”, seus desejos, pensamentos e maneiras de ver o mundo. Nesse ponto, *as artes desempenham um papel vital*, posto que *cultivam poderes da imaginação* que são essenciais para a construção da cidadania. (NUSSBAUM, 2005, p. 85, tradução nossa, grifo nosso).

O desenvolvimento da imaginação narrativa, que possibilita perceber o mundo por meio do olhar de outra pessoa (NUSSBAUM, 2015, p. 96), é um desafio na medida em que é mais fácil perceber e interpretar o mundo a partir da sua própria perspectiva e cultura. Esse desafio é maior ainda no contexto de democracias pluralistas, nas quais a diversidade religiosa, de classe social, de origem etc., resultam em uma diversidade de formas de ver e de viver no mundo, diversidade que é inerente à própria construção de uma democracia plural.

É justamente nesse contexto que o desenvolvimento da imaginação narrativa se torna crucial, pois ela capacita o indivíduo a ampliar sua compreensão sobre a realidade dos outros, que podem ser muito diferentes das dele, mas que compartilham o mesmo espaço democrático. As artes, para a filósofa, contribuem para a superação desse desafio por meio do cultivo da imaginação. Nota-se que a ideia basilar é que a imaginação, estimulada por meio das artes, tem o poder de abrir o caminho da empatia e da compreensão, caminho esse que não é suficientemente aberto somente por meio da lógica e conhecimento factual.

Ao analisar a relação entre o raciocínio socrático, a cidadania do mundo e a imaginação narrativa, Oliveira (2021) percebe que, em Nussbaum, a imaginação narrativa ocupa um espaço de centralidade, pois é ela que “[...] propicia o exercício de uma melhor capacidade de colocar-se no lugar no outro na prática do diálogo e reflexão socrática. Além disso, a compreensão de como é a visão de mundo do ponto de vista de uma forma de vida histórica e culturalmente distinta, também exige a participação da imaginação.” (OLIVEIRA, 2021, p. 177-178). Nesse sentido, o desenvolvimento da imaginação narrativa pode ser visto como condição que possibilita o desenvolvimento da cidadania do mundo e do raciocínio socrático.

A construção de uma cidadania do mundo, tal qual defendida por Nussbaum, se justifica pelo entendimento de que uma das características da democracia é que ela implica uma concepção de debate democrático como uma deliberação sobre o bem comum. A partir dessa concepção, a cidadania do mundo “[...] insiste em que todos os cidadãos precisam entender as diferenças com as quais devem conviver. Nessa perspectiva, os cidadãos esforçam-se por deliberar e por entender-se para além das divisões.” (NUSSBAUM, 2005, p. 108). No esforço de efetivar o debate democrático, como o espaço da deliberação acerca do bem comum, a

imaginação narrativa torna os indivíduos mais aptos a entender as diferenças que marcam suas vidas e da seus concidadãos, pois desenvolve a capacidade de imaginar o mundo do outro, o que é imprescindível para a uma deliberação que almeja o bem comum.

Em suma, o que Nussbaum chama de imaginação narrativa é a capacidade de perceber o mundo por meio do olhar de outra pessoa. Em algumas passagens de sua obra, ela também denomina essa capacidade como imaginação empática, ou empatia, entendendo empatia como “[...] a facilidade para o ‘raciocínio posicional’, com a capacidade de enxergar o mundo do ponto de vista de outro ser humano.” (NUSSBAUM, 2015, p. 36). Desenvolver essa capacidade é um empreendimento desafiador, mas de grande importância para a democracia e para a educação. Por meio da escola, é possível fazer grandes contribuições para isso. Antes de apresentar as recomendações da filósofa para a educação, convém expor, um pouco mais, o conceito de imaginação narrativa, uma vez que ele ocupa um lugar de centralidade na construção da cidadania democrática e, por conseguinte, também na educação das emoções que almeja essa construção.

Como já afirmado no decorrer deste texto, na obra *Justicia Poética* (1997), Nussbaum argumenta, vigorosamente, acerca da importância da literatura para a racionalidade pública. A autora apresenta o conceito de imaginação literária (*literary imagination*) significando imaginação narrativa (*narrative imagination*) ou imaginação empática. É possível verificar que, em algumas obras posteriores (NUSSBAUM, 2005, 2015), ela prioriza o uso de “imaginação narrativa”. Ao que parece, essa prioridade pode ser explicada por uma certa expansão do conceito.

Em *Justicia Poética*, a reflexão sobre essa capacidade imaginativa está estreitamente relacionada à leitura literária, sobretudo de romances. Contudo, em obras posteriores, a filósofa argumenta não somente em prol da literatura, mas também de outras formas de arte, como a dança, o teatro, a música, o cinema, pois elas também podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação narrativa. Talvez por esse motivo verifica-se nessas obras uma certa priorização do termo “imaginação narrativa” em vez de “imaginação literária”, considerando que esse último pode parecer restrito à literatura.

Um dos objetivos desta seção é tratar da importância dessas diversas manifestações artísticas, no contexto escolar, para o desenvolvimento da imaginação narrativa. Ressalta-se, entretanto, que, embora a literatura receba destaque, isso não se deve a uma superioridade ou a

uma maior importância dela em relação às outras artes, mas sim porque existem mais obras da filósofa que tratam da reflexão sobre a importância da literatura.

Ao tratar da relevância da imaginação narrativa e do seu desenvolvimento por meio da leitura de romances, Nussbaum assume a influência do pensamento de Adam Smith (NUSSBAUM, 1997). Esse autor defendeu, em *Teoria dos Sentimentos Morais* (2015), que somente é possível se colocar no lugar de outra pessoa por meio da imaginação. Na passagem seguinte, ele explica como a imaginação consegue transpor os obstáculos dados pelos sentidos:

Como não temos experiência imediata do que outros homens sentem, somente podemos formar uma ideia da maneira como são afetados se *imaginarmos* o que nós mesmos sentiríamos numa situação semelhante. Embora nosso irmão esteja sendo torturado, enquanto nós mesmos estamos tranquilos, *nossos sentidos jamais nos informarão sobre o que ele sofre*. Pois não podem, e jamais poderão, levar-nos para além de nossa própria pessoa, e *apenas pela imaginação* nos é possível conceber em parte quais as suas sensações. Também pouco essa faculdade nos pode ajudar senão representando para nós as próprias sensações se nos encontrássemos em seu lugar. *Nossa imaginação apenas reproduz as impressões de nossos sentidos, e não as alheias. Por intermédio da imaginação podemos nos colocar no lugar do outro*, concebemo-nos sofrendo os mesmos tormentos, é como se entrássemos no corpo dele e de certa forma nos tornássemos a mesma pessoa, formando, assim, alguma ideia das suas sensações, e até sentindo algo que, embora em menor grau, não é inteiramente diferente deles. [...] *essa é a fonte de nossa solidariedade para com a desgraça alheia*, que é trocando de lugar, na imaginação, com o sofredor, que podemos ou conceber o que ele sente ou ser afetados por isso [...]. (SMITH, 2015, p. 5-6, grifo nosso).

Esse trecho contém algumas ideias que devem ser destacadas. A premissa básica é a constatação de que os sentidos são incapazes de oferecer uma experiência imediata sobre o que outras pessoas sentem, somente sobre a nossa própria experiência. Apesar disso, um indivíduo que observa alguém sendo torturado, por exemplo, pode imaginar o sofrimento alheio, entretanto, a sua imaginação se constituirá a partir das impressões dadas pelos seus próprios sentidos. Por meio da imaginação, ele será capaz de se colocar no lugar do outro e de conceber o que sentiria se estivesse vivendo a experiência de ser torturado. A imaginação, nesse caso, é o elo, a intermediária, que possibilita a conexão entre o observador e o sofrimento daquele que está sendo torturado. Por meio dela é possível chegar aonde os sentidos não chegam. Para Smith (2015), é nesse exercício da imaginação que reside a fonte da solidariedade diante do sofrimento alheio.

É interessante notar como, ao mesmo tempo em que Smith (2015) identifica o papel central da imaginação no exercício de “se colocar no lugar do outro”, ele não deixa de observar que essa imaginação sempre se fundamenta nas experiências do próprio sujeito. Isso não impede que seja possível conceber – e Smith afirma até sentir – algo semelhante ao que o outro sente,

mas é uma recordação de que essa concepção, que é um ato da imaginação, tem os limites das representações dadas pelas impressões e experiências do próprio sujeito.

Nussbaum, compartilha a visão de Smith sobre o papel da imaginação. Assim como ele, acreditava que nela reside a fonte da solidariedade, da mesma forma que desenvolver a imaginação narrativa tem um importante papel para o contexto democrático, pois nele a disposição para considerar o interesse dos demais, por exemplo, é fundamental para a constituição um processo de deliberação que almeja o bem comum. E a compreensão e a consideração pelos interesses dos outros podem ser mais bem alcançadas se os indivíduos conseguirem desenvolver a capacidade de perceber o mundo por meio do olhar de outra pessoa, percepção essa que é construída por meio da imaginação.

Do mesmo modo que Smith (2015) pondera que a imaginação sobre a experiência do outro se fundamenta nos limites das impressões dadas pelos sentidos do próprio indivíduo, Nussbaum nota que esse exercício da imaginação pode não ser imparcial e destituído de um caráter crítico:

A imaginação narrativa não é destituída de sentido crítico, pois *sempre vamos ao encontro do outro com nosso próprio ser e com nossos juízos*; e quando nos identificamos com um personagem de um romance ou com uma pessoa distante cuja vida imaginamos, inevitavelmente não nos limitaremos a identificarmo-nos, também *julgaremos essa história à luz de nossas próprias metas e aspirações*. Porém, esse primeiro passo de *entender o mundo a partir do ponto de vista do outro é essencial para qualquer juízo responsável*, posto que não saberemos o que estamos julgando até ver o significado de uma ação segundo a intenção da pessoa que a realiza, nem entenderemos o significado de um discurso enquanto não conhecermos a importância do que ele expressa no contexto da história e do mundo social dessa pessoa. A terceira capacidade que nossos estudantes devem alcançar é a de decifrar esses significados mediante a sua imaginação. (NUSSBAUM, 2005, p. 18, tradução nossa, grifo nosso).

Observa-se a semelhança entre o raciocínio de Smith e Nussbaum, pois o primeiro havia advertido que, ao imaginar a situação do outro, imagina-se a partir das suas próprias experiências. Nussbaum, por seu turno, recorda que esse movimento da imaginação pode vir acompanhado dos próprios juízos e aspirações daquele que imagina, contudo, isso não impossibilita a imaginação empática. Nesse sentido, é possível imaginar o mundo da perspectiva do outro, o que é fundamental para a construção da compreensão, todavia, isso não impede que esse “mundo outro” seja julgado e avaliado.

O problema, entretanto, é que essa avaliação pode ser parcial e limitada, e nada impede que, muitas vezes, ela possa ser racista, xenofóbica e sexista, por exemplo. A partir disso, pode-

se questionar: Se a imaginação narrativa capacita o indivíduo a enxergar o mundo do ponto de vista de outro ser humano, mas não impede que esse ponto de vista seja julgado e avaliado a partir do viés do próprio indivíduo, como ela pode contribuir para aumentar a compreensão mútua? Em outras palavras, se é possível desenvolver a imaginação empática, mas ainda assim ser, por exemplo, racista, xenofóbico, sexista, qual é a contribuição da empatia? Deve-se buscar na empatia a fonte da estabilidade democrática?

Não, a empatia por si só não é o suficiente para a estabilidade democrática, e Nussbaum não está sugerindo que a empatia é o ingrediente que falta para que os cidadãos não somente respeitem, mas também se interessem e busquem o bem de todos. Infelizmente, desenvolver a imaginação empática não necessariamente torna as pessoas melhores e mais aptas a viver em uma democracia.

A empatia pode capacitar as pessoas a imaginar a situação do outro, mas essa habilidade pode ser usada de muitas formas. Por exemplo, ela pode ser um impulso para solidariedade, assim como pode ser, como recorda Nussbaum (2014; 2015), muito útil para um sádico que busca torturar uma vítima. O torturador sádico pode ter muita imaginação empática e pode utilizá-la para identificar quais são os melhores meios para causar dor a um indivíduo determinado, pois a dor do outro é julgada por ele à luz das suas próprias metas e aspirações.

Embora a empatia não necessariamente torne as pessoas melhores, ela pode contribuir para o desenvolvimento de emoções que tendem a considerar o bem-estar dos demais e que predis põem as pessoas a praticarem ações que buscam ajudar o próximo. Como abordado no decorrer deste capítulo, a compaixão é uma emoção muito proveitosa para o âmbito democrático, e a imaginação empática pode contribuir muito para desenvolvê-la. Além disso, até mesmo no caso de alguém que utiliza a empatia para causar o mal a outra pessoa, Nussbaum reconhece que a empatia está relacionada à moralidade. Nas duas passagens seguintes, a autora trata dessa relação:

[...] Embora empatia não signifique moralidade, ela pode fornecer elementos cruciais de moralidade. (NUSSBAUM, 2015, p. 37).

Deveríamos admitir que a empatia implica algo moralmente valioso em si mesmo: um reconhecimento do outro como centro da experiência. O torturador empático é muito mau, mas talvez fosse ainda pior se nem ao menos reconhecesse o outro que tortura como o centro de sua experiência. (NUSSBAUM, 2014, p. 180, tradução nossa).

Em resumo, embora a imaginação empática não seja suficiente para tornar as pessoas melhores e mais democráticas, ela pode ser muito valiosa, pois, ao menos, faz com que a perspectiva do outro e a sua experiência sejam consideradas. Além disso, ser empático pode não impedir alguém de julgar a situação do outro, mas pode, talvez, fornecer informações que sejam importantes para a construção desse juízo. A empatia, desse modo, não é suficiente, mas pode ser muito valiosa para a construção de uma sociabilidade que, em um contexto democrático, visa a tornar as pessoas mais interessadas em respeitar e buscar o bem-estar de todos.

Nussbaum, portanto, está ciente dos limites da imaginação empática. Ao argumentar em prol dos benefícios dela para a construção de uma cidadania democrática, não deixa de considerar a importância que outros elementos têm para essa construção⁵⁴. A empatia pode ser valiosa para a moralidade, mas a filósofa é enfática ao afirmar que é muito perigoso substituir a reflexão moral pela imaginação empática:

Creio que seria extremamente perigoso sugerir que o raciocínio moral regido por regras seja substituído pela imaginação empática. De nenhuma maneira faço essa sugestão. Defendo a imaginação literária precisamente porque me parece um ingrediente essencial de uma postura ética que nos incita a interessar-nos pelo bem-estar de pessoas cujas vidas estão tão distantes da nossa. [...] Por outro lado, *uma ética do respeito imparcial pela dignidade humana não alcançará o comprometimento de seres humanos reais, a menos que esses sejam capazes de participar imaginativamente da vida dos outros, e ter emoções relacionadas com essa participação.* (NUSSBAUM, 1997, p. 18, tradução nossa).

Essa citação não somente expõe o discernimento da filósofa sobre os limites da imaginação empática, mas também justifica o porquê da sua defesa, apesar desses limites. É possível perceber que essa justificativa está conectada à concepção de pessoa que fundamenta

⁵⁴ A propósito, sobre a empatia e seus limites, o psicólogo Steven Pinker, no livro *Os Anjos bons da nossa natureza*, trata da redução da violência do decorrer da história e reflete sobre o papel da empatia para essa redução. Embora identifique a sua importância, ele constata seus limites e identifica outros elementos que podem ter contribuído para essa redução: “Mas a empatia está se tornando hoje o que o amor foi nos anos 1960 — um ideário sentimental, enaltecido em frases de efeito (o que faz o mundo girar, o que o mundo precisa agora, o que você precisa), mas superestimado enquanto redutor da violência. Quando americanos e soviéticos pararam de brandir sabres nucleares e travar guerras por procuração, não creio que o amor teve muito a ver, nem tampouco a empatia. E, embora goste de pensar que tenho tanta empatia quanto a pessoa ao lado, não posso dizer que seja a empatia que me impede de desrespeitar meus críticos, meter-me em brigas de socos por vagas num estacionamento, ameaçar minha mulher quando ela aponta uma tolice minha ou pressionar para que meu país vá à guerra com a China para impedi-la de ultrapassar-nos na produção econômica. Minha mente não se detém e pondera o que haveria de ser das vítimas desses tipos de violência, recuando depois de sentir a dor delas. [...] O declínio da violência deve dever algo a uma expansão da empatia, mas também deve muito a faculdades mais sólidas como prudência, razão, senso de justiça, autocontrole, normas e tabus, assim como concepções sobre direitos humanos.” (PINKER, 2011, p. 767).

a lista de capacidades e a educação das emoções. Como exposto na primeira seção deste capítulo, nessa concepção subjaz a ideia de que todo ser humano é um fim em si mesmo e tem uma dignidade que deve ser considerada e respeitada.

A defesa que a filósofa faz da imaginação narrativa se justifica em seu argumento de que uma condição para que as pessoas se interessem e se comprometam com a dignidade humana de todos é o desenvolvimento da imaginação empática. Assim, percebe-se que ela está preocupada em apresentar formas que possam tornar possível a efetivação de uma sociedade aspiracional, tal qual apresentada na primeira seção deste capítulo. Nesse sentido, tanto a educação das emoções quanto o desenvolvimento da imaginação empática devem ser orientados por uma reflexão ética que seja condizente com os objetivos desse tipo de sociedade.

A partir dessa breve exposição sobre o papel atribuído por Nussbaum à imaginação narrativa, na sequência, avança-se na exposição sobre o papel da literatura e das artes para o desenvolvimento dessa imaginação e as possíveis estratégias que a educação formal pode usar para esse fim.

3.2.2 A importância da literatura e das artes para a imaginação narrativa

Como é possível desenvolver a capacidade de perceber o mundo por meio do olhar de outra pessoa? O que a educação pode fazer por esse desenvolvimento? Essas questões norteiam a exposição desta seção. Em diversas passagens, como na citação a seguir, Nussbaum afirma a importância das artes para o desenvolvimento da imaginação narrativa:

Embora muito desse desenvolvimento deva acontecer na família, as escolas de ensino fundamental e médio, e mesmo as escolas técnicas e as universidades, também desempenham um papel importante. Se quiserem desempenhá-lo bem, elas devem reservar um *lugar de destaque no currículo para as humanidades e para as artes*, desenvolvendo um tipo de *educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa*. (NUSSBAUM, 2015, p. 95-96, grifo nosso).

Antes de empreender a apresentação sobre o papel da educação escolar, é preciso frisar que não cabe somente à educação formal o desenvolvimento da imaginação narrativa. Como percebido, a filósofa enfatiza o importante papel da família para a consecução desse empreendimento, além de muitas outras formas de interações sociais que participam do processo de socialização dos indivíduos. A família e a escola são instituições sociais que,

geralmente, se destacam nesse processo, mas obviamente não são as únicas. Em sociedades cada vez mais complexas, a gama de instituições e de contatos sociais que atuam nesse cenário pode ser bastante diversa⁵⁵. Entretanto, dado os objetivos desta dissertação, concentra-se na educação, mais especificamente a Educação Básica que ocorre na instituição escolar.

Nussbaum é bastante direta ao afirmar que, se a escola objetiva desenvolver a imaginação narrativa, deverá atentar para o currículo de modo que nele as humanidades e as artes possuam, não somente um espaço, mas um lugar de destaque. Todavia, o que isso significa?⁵⁶ Primeiramente, deve-se recordar que a imaginação narrativa, o raciocínio socrático e a cidadania do mundo compõem as três habilidades que, segundo a filósofa, são fundamentais para a constituição de uma cidadania adequada ao contexto de democracias pluralistas. Assim, ao apontar para a importância das humanidades e das artes no currículo escolar, ela basicamente está afirmando que elas são fundamentais para a construção desse tipo de cidadania.

Como já afirmado, para Nussbaum, a literatura tem um papel muito importante no desenvolvimento da imaginação empática. A leitura de romances, ao imergir o leitor em um mundo que não é o seu e em emoções que não são as suas, proporciona um valioso exercício para a imaginação, que é levada a acompanhar a vida e história de outras pessoas que, no caso do romance, são fictícias. Oliveira (2021) sintetiza esse potencial da leitura literária do seguinte modo:

A literatura coloca o leitor em contato com uma *biografia ficcional*, isto é, a narrativa da história de um personagem (ou de vários numa mesma obra), proporcionando-lhe a capacidade em desenvolver e ter um conhecimento a respeito dos muitos elementos que compõe uma vida tanto em seu *aspecto exterior*, como origem, cultura, classe social, quanto em seu *aspecto interior*, isto é, as intenções, desejos, sentimentos, inquietações, esperanças etc., e o modo como tudo isso exerce uma influência nas escolhas e tomadas de decisões. A narrativa também possibilita ao leitor compreender e perceber, de maneira mais atenta, por exemplo, quais são os efeitos e as consequências que os eventos históricos têm na vida privada daqueles que vivenciam esses acontecimentos. (OLIVEIRA, 2021, p. 181).

⁵⁵ O uso de mídias sociais por crianças e adolescentes, por exemplo, é um fato que, talvez, pode atuar no processo de socialização desses indivíduos, inclusive impactando o grau de influência exercido pela instituição familiar e escolar. Refletir sobre as formas como esse uso influencia o processo de socialização, certamente, é um exercício muito proveitoso para a reflexão sobre a educação das emoções, contudo, isso transcende os limites desta dissertação.

⁵⁶ A filósofa não oferece uma definição única que sintetize o que compõe as humanidades, por isso, aqui adota-se a síntese de Oliveira (2021), que, ao analisar esse ponto do pensamento de Nussbaum, afirma: “Por humanidades, entende-se um conjunto de estudos e saberes que são essencialmente vinculados às atividades críticas e criativas humanas: filosofia, ciências políticas, estudos de religião, economia, história, e, de um modo especial, as mais variadas formas de artes e de literatura.” (OLIVEIRA, 2021, p. 177).

A leitura de romances, dessa forma, pode aumentar a perspicácia do leitor para outras realidades, embora sejam ficcionais. A questão é que esse exercício imaginativo pode transcender o âmbito da leitura e ajudá-lo a ser capaz de perceber a vida e a história de outras pessoas, não fictícias, mas reais. Em outras palavras, a literatura pode tornar os indivíduos mais sensíveis às experiências alheias, posto que, por meio da imaginação, ele consegue perceber o modo como diferentes experiências impactam e constroem a vida das pessoas.

A capacidade de imaginar, por meio do contato com histórias, pode ser desenvolvida até mesmo antes de se saber ler. Nussbaum (2005, p. 89) afirma que contar histórias para crianças pequenas tem um papel fundamental no desenvolvimento das suas capacidades morais. Além das narrativas, as brincadeiras e as canções infantis podem ajudar a criança a imaginar a situação de outros seres e objetos, atribuindo-lhes emoções, desejos e interioridade.

A esse respeito, a filósofa cita a canção infantil “Brilha, brilha estrelinha...”, que estimula a criança a se maravilhar e dotar a estrela de certa interioridade, mas obviamente há diversas outras canções infantis que convidam a criança a atribuir emoções a objetos e animais (NUSSBAUM, 2005, 2015). Para a autora, esse exercício imaginativo é semelhante ao que a criança precisa desenvolver para ser capaz de reconhecer a interioridade também nos outros seres humanos, por isso, afirma:

Uma criança privada de histórias é, ao mesmo tempo, privada de certas formas de ver as outras pessoas, pois do mesmo modo que não se pode ver a interioridade de uma estrela, da mesma forma não se pode ver o interior das pessoas. É preciso elaborar suposições sobre isso. E seria impossível chegar à conclusão de que essa série de pessoas que se encontram à minha frente têm emoções, sentimentos e pensamentos como eu, se a imaginação não for exercitada contando e escutando narrativas. (NUSSBAUM, 2005, p. 89, tradução nossa).

É como se essa capacidade de imaginar, que é estimulada por histórias fictícias, fosse uma condição que facilita a elaboração de raciocínios morais mais complexos, que já podem ser incipientes na infância, mas que costumam marcar a vida adulta. Saindo agora dessa breve incursão no desenvolvimento da imaginação na infância e voltando-se novamente à argumentação da filósofa sobre a leitura literária, pode-se perguntar: Será que somente a literatura consegue desenvolver esse tipo de imaginação? Os livros sobre história e biográficos, por exemplo, não conseguem realizar essa tarefa?

Nussbaum (1997), ao justificar sua defesa da leitura literária, não deixa de reconhecer que a leitura de livros sobre história, biografias e, de modo geral, de ciências sociais é

importantíssima não só para informar, mas também para construir uma percepção da realidade mais aguçada, sensível e capaz de perceber a diversidade de modos pelos quais a existência humana se realiza. Portanto, não se trata de substituir um tipo de leitura por outro. Contudo, as obras literárias, devido à sua estrutura narrativa, além de proporcionar uma participação imaginativa, também podem despertar emoções, e essa participação emocional pode ser muito valiosa.

Compartilhando a visão de Aristóteles a respeito das diferenças entre a literatura e a história, Nussbaum compreende que a literatura é mais filosófica do que a história porque trata do que é possível, ao passo que a história trata do que é factual, particular⁵⁷. Ao tratar do possível, a literatura expande a compreensão do leitor sobre a multiplicidade de possibilidades que cercam a existência humana, e essa compreensão é muito valiosa na vida política (NUSSBAUM, 2005, p. 86), especialmente em sociedades plurais. Para além disso, esse exercício imaginativo pode também fazê-lo refletir e questionar-se sobre o que ele mesmo faria e sentiria caso estivesse nas mesmas circunstâncias. Nesse sentido, a leitura literária pode convidar o leitor a olhar para si mesmo. Na passagem seguinte, Nussbaum expõe seu ponto de vista sobre esse aspecto:

[...] a boa literatura é perturbadora de uma maneira em que raras vezes são a história e as ciências sociais. Como suscita emoções poderosas, desconcerta e intriga. Inspira desconfiança pelo sentimentalismo convencional e provoca um confronto, muitas vezes doloroso, com nossos pensamentos e intenções. [...] As obras literárias que promovem a identificação e a reação emocional derrubam essas estratégias de autoproteção, nos obrigam a olhar atentamente para muitas coisas que podem ser dolorosas de enfrentar e tornam esse processo digerível ao nos dar prazer no próprio ato de confrontar. (NUSSBAUM, 1997, p. 30, tradução nossa).

As obras literárias, dessa forma, proporcionam a possibilidade de participar imaginativamente da vida de outras pessoas e são capazes de despertar emoções relacionadas a essa participação. Para Nussbaum, isso é imprescindível para alcançar o comprometimento dos seres humanos com uma ética do respeito imparcial pela dignidade humana (NUSSBAUM, 1997, p. 18). Entretanto, como já afirmado, para que seja possível o desenvolvimento de uma

⁵⁷ Sobre isso, Aristóteles afirma: “[...] o poeta conta, em sua obra, não o que aconteceu e sim as coisas que poderiam vir a acontecer, e que sejam possíveis tanto na perspectiva da verossimilhança como da necessidade. O historiador e o poeta não se distinguem por escrever em verso ou em prosa; [...] a diferença é que um relata os acontecimentos que de fato sucederam, enquanto o outro fala das coisas que poderiam suceder. E é por esse motivo que a poesia contém mais filosofia e circunspeção do que a história; a primeira trata das coisas universais, enquanto a segunda cuida do particular.” (ARISTÓTELES, 2004, p. 47).

cidadania democrática, tal qual compreendida pela filósofa, é necessário reservar um lugar de destaque tanto para a literatura quanto para as artes, de maneira geral. Por esse motivo, doravante, a exposição centra-se no papel das artes nesse empreendimento.

3.2.3 As artes e o desenvolvimento da imaginação narrativa e a vulnerabilidade humana sob outra perspectiva

Nussbaum busca, uma vez mais, em Winnicott as bases para a sua argumentação a respeito de uma formação educacional que reserve um lugar de destaque para as artes, pois segundo ela, Winnicott nota a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento de uma personalidade saudável. Em *O Brincar e a Realidade* (1975), Winnicott afirma: “Em outras palavras *é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o **brincar conduz aos relacionamentos grupais***” (WINNICOTT, 1975, p. 63, grifo em negrito nosso). O brincar é fundamental no desenvolvimento infantil. Inicia-se com as fantasias mágicas nas quais a criança controla o que acontece; no decorrer do tempo, estende-se para a capacidade da criança pequena de brincar com os pais e com outras pessoas. A atividade lúdica no contexto do brincar contribui para o desenvolvimento da empatia e para formas de relações fundadas na reciprocidade, o que, por sua vez, pode ser muito proveitoso para a democracia. Nussbaum expõe sua interpretação sobre o pensamento de Winnicott da seguinte forma:

Winnicott enfatiza com frequência que a atividade lúdica tem um papel importante na formação da cidadania democrática. A igualdade democrática traz vulnerabilidade. [...] *Brincar ensina as pessoas a serem capazes de conviver com os outros sem controlar*; e liga as experiências de vulnerabilidade e surpresa à curiosidade e ao maravilhamento, não à ansiedade paralisante. [...] brincar é decisivo para o desenvolvimento de uma personalidade saudável. (NUSSBAUM, 2015, 101, grifo nosso).

O brincar pode contribuir para uma experiência da alteridade mais branda, por assim dizer, e que fortalece formas de convivência baseadas em reciprocidade e não em controle. Como visto em capítulos anteriores, a percepção a respeito da vulnerabilidade humana é central no desenvolvimento de emoções como a vergonha primitiva e da repugnância projetiva. As brincadeiras que ocorrem com mais de uma pessoa evidenciam a vulnerabilidade, mas também podem proporcionar outra percepção que não resulta em uma tentativa de controle ou vergonha.

Diferentemente, percebe-se que a vulnerabilidade é inerente a esse tipo de brincar e é ela que torna possível a reciprocidade que se estabelece entre os integrantes da brincadeira. Nessa perspectiva, a capacidade de brincar não somente estimula o lúdico, assim como é proveitosa para o ensino da convivência social, sendo esse um dos motivos que torna as brincadeiras muito valiosas no âmbito educacional.

O brincar não precisa ficar restrito à infância, porém, Nussbaum percebe que muitas pessoas, na fase adulta, abandonam as brincadeiras. Por isso, pode-se perguntar: Como os adultos podem manter a capacidade de brincar? Essa pergunta é respondida por meio das artes. Uma vez mais, Nussbaum retoma Winnicott, que sustentava que as artes são essenciais para isso, pois preservam e intensificam “[...] o desenvolvimento do ‘espaço lúdico’; além disso, ele considerava que o papel das artes na vida humana era, acima de tudo, o de alimentar e ampliar a capacidade de empatia.” (NUSSBAUM, 2015, 101).

A fim de refletir sobre as potencialidades que as atividades lúdicas têm de estimularem uma percepção mais proveitosa sobre a vulnerabilidade, é possível estender a perspectiva de Nussbaum para formas artísticas que a própria filósofa não abordou, mas que, inerentemente, se constituem a partir de uma relação proveitosa com a vulnerabilidade. Uma dessas formas é a arte do palhaço (*clown*).

Conforme entende Kátia Maria Kasper (2004, 2019), o palhaço se constrói a partir da vulnerabilidade e da exposição daquilo que a maior parte das pessoas aprendeu a esconder por medo de fracassar. A construção do palhaço se dá a partir de uma proveitosa relação com a vulnerabilidade, que ocorre por meio de um processo de autoconhecimento do próprio ator, o palhaço. Por esse motivo, Kasper (2019) e Silva (2022) salientam que o palhaço não é uma personagem pronta a ser interpretada, mas que se constitui a partir da exploração e ampliação do próprio indivíduo. Nesse sentido, ele é autêntico e demanda um profundo processo de autoconhecimento.

Apesar da tradução de *clown* ser palhaço, Silva (2022) trata o *clown* como um tipo específico de palhaço, por não ser uma mera personagem, mas uma construção que se dá no processo de autoconhecimento. Desse modo, o *clown* “[...] evidencia uma condição social de liberdade, ingenuidade, desprendimento, mas, sobretudo, autenticidade. O clown, portanto, é autêntico, mais que um personagem, é uma descoberta que se expõe e se manifesta.” (SILVA, 2022, p. 84-85).

Afinal, o que a construção do palhaço expõe e manifesta? Entre muitas coisas, ela expõe uma forma de se relacionar com as vulnerabilidades que não se baseia e nem resulta em uma vergonha paralisante – que por não poder aniquilar as fragilidades trata de as encobrir e de envergonhar-se delas –. Para o palhaço, diferentemente, a vulnerabilidade não resulta em vergonha. Kasper (2004) aponta como o palhaço vê o erro e o fracasso como um espaço para criação e sintetiza a relação dele com a vulnerabilidade da seguinte forma:

O palhaço trabalha com **aquilo que nos causa medo**. É onde ele constrói. Porque *o palhaço é, entre outras coisas, a exposição de nossas fragilidades, de nosso ridículo, de nossa vulnerabilidade*. O palhaço está lá onde está o perdedor, a sombra – como diz Fellini. Só que ele transforma isso. Temos medo de perder, de fracassar, de mostrar a nossa fragilidade, de que as coisas escapem ao nosso controle, deem errado. Tememos parecer idiotas perante os outros, ser objeto do riso alheio. Tememos parecer pouco inteligentes, pouco hábeis. Todas as coisas que morremos de medo de que os outros pensem a respeito de nós constituem o lugar onde o palhaço constrói. Porque, *para ser palhaço é preciso aprender a rir de si mesmo*. (KASPER, 2004, p. 62, grifo em itálico nosso).

Nota-se como essa passagem reitera a concepção de que o palhaço não é uma personagem externa a ser interpretada, posto que, para aprender a rir de si mesmo, é preciso alçar-se em um profundo e autêntico processo de autoconhecimento. Para além disso, é possível notar como a arte do palhaço está intimamente conectada a algumas emoções como o medo e a vergonha, contudo, subverte a dinâmica que percebe a vulnerabilidade como móbil para essas emoções.

A construção a partir da vulnerabilidade pode se dar em diversas frentes, mas Kasper (2004) nota que a imprevisibilidade e a abertura para alteridade são inerentes ao agir do palhaço e desenham a sua vulnerável condição. A abertura para a alteridade permite a constante entrada da imprevisibilidade, todavia, o palhaço não busca desesperadamente controlar o imprevisível; pelo contrário, ele o convida para ficar e, metafóricamente, arrisca uma dança com ele, pois “A abertura para deixar-nos capturar pela imprevisibilidade da vida é fundamental na arte do palhaço. Não só deixar-nos atravessar pelos imprevistos, mas também, produzi-los, operar na imprevisibilidade; arriscar-se.” (KASPER, 2004, p. 54).

A abertura do palhaço para alteridade e para a imprevisibilidade aponta para uma valiosa forma de convivência com o outro, a qual não é e não busca ser dominadora. Kasper (2004) nota que a abertura para a alteridade, que se dá na relação do palhaço com o público, é uma condição necessária ao próprio existir do palhaço, visto que “O palhaço tem um modo de operar, de funcionar que necessariamente inclui o outro. Ele precisa do outro para atuar, precisa da

cumplicidade do outro, do olhar do outro, atua em relação com o público.” (KASPER, 2004, p. 57).

Assim, embora a construção do palhaço envolva um processo de autoconhecimento, isso não enclausura o palhaço em si mesmo porque ele não se faz sem o contato com o outro, sem a relação com o público. O palhaço precisa estar aberto ao outro e ao imprevisível, e está abertura o percorre como um todo. É por esse motivo que Kasper (2019), ao tratar do processo de iniciação à palhaçaria, observa que, para se fazer um *clown*, é preciso se fazer um corpo, corpo aberto para a alteridade:

Para se fazer um clown é preciso se fazer um corpo. Corpo produzido conforme se expõe a situações nas quais ele não tem controle. Produzido trabalhando justamente as vulnerabilidades daquele ator e procurando ativar, potencializar, a multiplicidade de seres que o habitam, experimentando ao mesmo tempo os mais variados processos. Corpo capaz de afetar-se também pelas forças da sua época e do momento preciso em que atua. A iniciação clownesca torna-se uma experiência de devir-outro, aprendendo a afetar e ser afetado, envolvendo uma atitude de escuta do mundo com o corpo todo, um estado de alerta e ao mesmo tempo de entrega e disponibilidade. Nesse sentido, *ele extrapola o termo pessoal, pois se trata das ressonâncias dos encontros*. Trata-se de algo que ocorre entre o clown e o outro. (KASPER, 2019, p. 87, grifo nosso).

Portanto, o palhaço é aquele que não somente subverte a dinâmica da formação da vergonha diante da vulnerabilidade, como também se constrói na relação de alteridade. A arte do palhaço se lança para além dos muros que são erguidos pelo medo do outro e o medo do imprevisível. Para além disso, ela também rompe qualquer cisão entre a mente e o corpo, entre o corpo e as emoções, pois fazer um palhaço é fazer um corpo, como dito anteriormente, aberto, alerta, disponível, que se afeta e é afetado. Kasper (2019, p. 87), inclusive, ressalta que a criação de corpos clownescos é um grande diferenciador dessa arte e que a criação desses corpos transcende a forma dada pelo figurino e pela maquiagem.

Mas de que forma essa breve exposição sobre a arte do palhaço se insere no contexto de um trabalho que busca refletir sobre as possibilidades de educar as emoções para a democracia? E mais especificamente, como essa reflexão auxilia a alcançar o objetivo de pensar os modos pelos quais a educação formal pode contribuir para a educação das emoções? Primeiramente, olhar para a arte do palhaço e sua relação com a vulnerabilidade, com o medo, com a imprevisibilidade e com a alteridade, converge, em grande medida, com a reflexão de Nussbaum, exposta até aqui. Para essa filósofa, no âmago do desenvolvimento de emoções que podem ser perniciosas à democracia, como as emoções da vergonha primitiva e da repugnância projetiva, está a relação do ser humano com a sua vulnerabilidade. Por esse motivo, a reflexão

sobre as formas de educar essas emoções precisa se confrontar com os modos como a vulnerabilidade humana é percebida. Nesse sentido, a arte do palhaço lança uma centelha de luz sobre essa discussão, pois aponta para uma forma de arte que se constrói a partir de uma relação positiva com a vulnerabilidade e com o outro.

Em segundo lugar, destaca-se que, embora Nussbaum não trate especificamente da palhaçaria, ela afirma o potencial das artes em contribuir para a educação das emoções e para o desenvolvimento da imaginação empática. Nesse sentido, a arte do palhaço pode ser um valioso exemplo desse potencial identificado pela filósofa. Entretanto, tendo em vista os objetivos deste trabalho, pode-se ainda perguntar: Como a arte do palhaço pode ser pensada no âmbito da escola que objetiva auxiliar a educação das emoções? Duas pesquisas sobre a arte palhacesca, no contexto educacional, podem ajudar a responder a essa questão.

Em sua tese de doutorado, intitulada *A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade* (2019), a pesquisadora Laili Von Czékus Flórez (2019) afirma que o palhaço é a celebração da diversidade e, a partir disso, defende a importância de uma pedagogia do palhaço no processo de formação de professores e professoras. Para a autora, quando se busca efetivar uma educação para a diversidade, é preciso atentar-se para o processo de formação dos docentes, o qual deve considerar esses profissionais como “[...] sujeitos integrais, não ignorando suas dimensões pessoais.” (FLÓREZ, 2019, p. 9). A partir disso, Flórez (2019) propõe e defende a ideia de que a dimensão pessoal dos professores e professoras pode ser mais bem trabalhada em uma formação palhaça que tenha como perspectiva a educação para a diversidade.

Por meio de mandamentos que, segundo Flórez (2019), norteiam a prática do palhaço⁵⁸, ela apresenta uma “[...] proposta de formação prática de professores para educação inclusiva e diversidade, utilizando a pedagogia do palhaço para o trabalho de sua dimensão pessoal.” (FLÓREZ, 2019, p. 101). A proposta foi colocada em prática em uma formação de professoras da educação inclusiva e os resultados da pesquisa podem ser consultados na tese publicada. Em suas considerações finais, Flórez (2019) sintetiza as contribuições do palhaço para trabalhar a dimensão pessoal dos docentes:

⁵⁸ Os mandamentos são: “1. O prazer de estar presente, 2. O divertimento, 3. O estado de jogo, 4. A ingenuidade, 5. O erro, 6. A entrega, 7. A aceitação, 8. A cumplicidade, 9. O amor e 10. A alegria de ser quem é.” (FLÓREZ, 2019, p. 95).

O palhaço em um processo de formação de professores pode oportunizar aos mesmos um momento para olhar para si e cuidar das demandas mais pessoais, ora antes negligenciadas. Pode provocar o estado de jogo e o espírito da brincadeira, resgatando o prazer de ser próprio da criança que todos fomos. *Pode ressignificar o erro, entendendo-o como atributo do ser humano como ele é: inacabado, imperfeito, vulnerável* – e por isso sempre possibilitado para ir além. Pode oferecer espaços de afeto, amor e carinho, que todos precisamos. Pode fomentar no professor ou professora a autoestima, a felicidade genuína, a alegria de ser quem é. (FLÓREZ, 2019, p. 189, grifo nosso).

Assim, a questão *Como a arte do palhaço pode ser pensada no âmbito da escola que objetiva auxiliar a educação das emoções?* pode ser respondida, tomando-se como base a pesquisa de Flórez (2019), a partir da formação dos professores e professoras. A arte da palhaçaria pode orientar uma formação que busca trabalhar a dimensão pessoal dos docentes, visando a prepará-los para a efetivação de uma educação para a diversidade. Ao trabalhar essa dimensão, por meio dessa perspectiva, a relação com a vulnerabilidade, com o erro e com a imperfeição é ressignificada. À luz da teoria de Nussbaum, essa ressignificação pode contribuir para o desenvolvimento de emoções positivas para o âmbito democrático, como a compaixão, por exemplo, e para o enfraquecimento de emoções daninhas, como a vergonha primitiva e a repugnância projetiva.

A outra pesquisa aqui apresentada e que pode apontar para as possíveis contribuições da palhaçaria para a educação das emoções foi produzida por Silva (2022), no artigo *O uso da pedagogia palhacesca em sala de aula*. Para esse autor, a palhaçaria pode ser um valioso recurso metodológico a ser utilizado por professores e professoras na prática da sala de aula. Contudo, o pesquisador destaca que trazer a palhaçaria para a sala de aula não significa, necessariamente, solicitar que os docentes usem vestimentas de palhaço, pois ser um professor/professora palhaço(a) é muito mais do que adotar essa caracterização visual. Para ser um professor/professora palhaço(a), é necessário se orientar por uma pedagogia palhacesca, o que demanda do docente um processo de iniciação à palhaçaria que compreende três características essenciais: “[...] o descobrir-se, o aceitar-se, o brincar.” (SILVA, 2022, p. 88).

Para Silva (2022), uma pedagogia palhacesca é capaz de contribuir para o desenvolvimento de qualidades que são indispensáveis para um bom professor, tais como “[...] bom humor, flexibilidade, paciência, empatia, alteridade, altruísmo e, sobretudo, humildade. A palhaçaria ensina a ser humilde e, nessa humildade, encontrar a sua essência humana frágil, falha, mas humanizada e humanizante.” (SILVA, 2022, p. 89).

O professor que se descobre, que se aceita e que brinca, possibilita a construção de um ambiente de aprendizagem que, entre muitas coisas, pode contribuir para que os estudantes também se descubram, se aceitem e brinquem. O brincar, nesse contexto, pode assumir a característica de atividades lúdicas, mas também significa a capacidade de poder brincar e rir das próprias vulnerabilidades e erros. Assim, defende Silva (2022):

[...] o recurso da pedagogia palhacesca possibilita ao professor a descoberta e o desenvolvimento de habilidades que são fundamentais para a sala de aula, tais como, boa comunicação, bom humor, entrosamento com a turma, franqueza e, sobretudo, *humildade de reconhecer que ele não é dono de tudo*, mas pelo contrário, é um facilitador que possibilita que outros sujeitos possam também conhecer e desenvolver-se brincando, interagindo e participando ativamente do ambiente pedagógico e das atividades propostas. (SILVA, 2022, p. 92, grifo nosso).

Destaca-se a que 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.

Nesse sentido, aqui interpreta-se que o apelo à pedagogia palhacesca, como defendido por Silva (2022), pode estimular uma compreensão de que os seres humanos têm fragilidades, imperfeições, vulnerabilidades e cometem erros. Essa compreensão parece se relacionar com os processos de “descobrir-se” e de “aceitar-se” constituintes da iniciação à palhaçaria. Destaca-se, contudo, que não parece se tratar de uma aceitação do erro e da fragilidade que condiciona o indivíduo a uma situação de estagnação. Há fragilidades e erros que devem ser superados, e o próprio processo de aprendizagem visa a essa superação. Entretanto, essa aceitação, que não impede a busca de sua superação, pode ser mais bem estimulada no contexto de uma pedagogia palhacesca, a qual, entre outras coisas, proporciona a abertura para o riso, para o brincar e para o rir de si mesmo.

Dessa forma, tanto a pesquisa de Floréz (2019) quanto a de Silva (2022) apontam caminhos pelos quais a arte da palhaçaria pode contribuir para a educação das emoções. Como já afirmado, a própria Nussbaum não trata da arte da palhaçaria, mas isso não impossibilita

estender a sua reflexão para essa forma artística, pois esses caminhos parecem convergir em grande medida com o seu pensamento sobre o papel das artes na educação das emoções. Além disso, também é possível estabelecer algumas conexões entre o palhaço, tal qual aqui exposto, e a figura de Sócrates.

Sócrates, assim como o docente inspirado na arte da palhaçaria, não se identificava como dono de todo saber, seu “só sei que nada sei” aponta não somente para um autoconhecimento que possibilita reconhecer seus limites, mas também para uma atitude de humildade diante da presunção de tudo saber. Ademais, a identificação de Sócrates como o homem mais sábio de seu tempo pela pitonisa de Delfos, como relatado por Platão no diálogo constante em *Apologia de Sócrates*, também aponta para o entendimento de que a sabedoria de Sócrates estava justamente em reconhecer que nada sabia, ou seja, reconhecer sua ignorância, a sua fragilidade.

No que diz respeito ao método socrático, verifica-se como a ironia socrática pode ser comparada ao senso de humor do palhaço e à sua capacidade de brincar. A ironia socrática, entre outras coisas, abre as portas do diálogo, pois convida o interlocutor ao questionamento e à análise de suas próprias crenças, sem, contudo, colocar Sócrates na posição daquele que tudo sabia. Por fim, o próprio método socrático, que é essencialmente dialógico, se faz, assim como a arte do palhaço, na relação de alteridade, posto que o diálogo pressupõe a abertura para o outro e essa para o imprevisível.

Após esse breve percurso sobre a arte da palhaçaria, a sua relação com a educação das emoções e a sua conexão com a postura de Sócrates, doravante, dá-se continuidade à reflexão de Nussbaum sobre as demais artes que, no contexto escolar, podem contribuir para a educação das emoções. Ao tratar da importância das artes e das brincadeiras, a filósofa cita diversos pensadores e educadores que, direta ou indiretamente, já discutiram esse tema, como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, John Dewey e Rabindranath Tagore. Entre eles, o uso que Tagore faz das artes na sua escola recebe uma especial atenção da autora. Segundo Nussbaum, a escola de Tagore era a escola de um artista. De fato, Tagore foi um educador indiano, mas foi também poeta, romancista, músico e pintor, inclusive, por meio de sua poesia, recebeu, em 1913, o Prêmio Nobel pela obra *Gitanjali*⁵⁹.

⁵⁹ Sobre a plural trajetória de Tagore, “A extensa obra do poeta, escrita em bengali, é influenciada pela literatura ocidental e indiana [...]. Pinturas, esboços e cerca de 2 mil músicas também integram o conjunto pelo qual Tagore é considerado expoente do “Renascimento” de Bengala – um movimento de reforma social ocorrido no final do

Sobre a escola experimental de Tagore, na região de Santiniketan, na Índia, Nussbaum (2015, p. 103) nota que, apesar de Tagore reconhecer a importância da investigação socrática e do raciocínio lógico, ele atribuiu uma importância fundamental ao teatro, à poesia, à música, à pintura e à dança, isto é, as artes, na formação dos indivíduos.

O teatro e a dança eram presenças indispensáveis no cotidiano da escola de Tagore. Nussbaum observa que o teatro estava presente tanto por meio de produções teatrais elaboradas que misturavam dramaturgia, dança e música, quanto em contextos menos elaborados nos quais as crianças interpretavam papéis durante o dia escolar. Para a filósofa, a interpretação de papéis, por meio do teatro, era um modo de aumentar a compreensão das crianças sobre pontos de vistas até então desconhecidos, além de potencialmente estimular a compaixão. Na passagem seguinte, a autora resume tanto essa prática presente na escola de Tagore como a sua interpretação sobre ela:

Como mencionamos, Tagore utilizava a interpretação de papéis durante todo o dia escolar, enquanto os pontos de vista intelectuais eram explorados pedindo-se às crianças que assumissem posturas conceituais desconhecidas. Hoje podemos acrescentar que a interpretação de papéis não era uma simples brincadeira lógica, e sim uma forma de *estimular a compaixão* ao mesmo tempo que se desenvolviam as capacidades lógicas. Ele também usava a interpretação de papéis para explorar a difícil esfera da diferença religiosa, estimulando os alunos a celebrar os rituais e as cerimônias de religiões diferentes das suas e a compreender o desconhecido por meio de uma participação criativa. (NUSSBAUM, 2015, p. 104, grifo nosso).

Nota-se que a interpretação de papéis, principalmente os que apresentam histórias e vidas diferentes das da criança, possibilita uma expansão da compreensão. Compreender modos de vidas diferentes dos seus, por sua vez, pode ser um passo importante para a constituição da imaginação narrativa/empática e para construção do respeito. Por meio da arte teatral, as crianças da escola de Tagore podiam deslocar seus pontos de vista e lançar-se em outras realidades.

Como visto até aqui, a busca pela cidadania democrática, defendida por Nussbaum, envolve a formação de um “cidadão do mundo” que é capaz de se perceber como um cidadão de um grupo local e de expandir seu interesse e compromisso para além das fronteiras nacionais e da própria cultura, o que requer o desenvolvimento da compreensão e da empatia. Como

século 19 e no início do 20, na região indiana de Bengala, durante o período de domínio britânico. Tagore estudou Direito na Inglaterra e, de volta ao seu país de origem, fundou uma escola experimental na região de Santiniketan, em 1901. Anos mais tarde, em 1921, estabeleceu a Visva-Bharati University.” (CAPUTO, 2021).

destacado, uma educação de caráter multicultural e que apresente um currículo plural pode contribuir para esse empreendimento. O que Nussbaum parece estar propondo, a partir de sua análise da escola de Tagore, é que o desenvolvimento da compreensão e da empatia por pessoas de culturas e nacionalidades diferentes é mais bem alcançado por meio das artes, no caso exemplificado, da arte teatral.

Por meio do teatro, Tagore proporcionava às crianças a oportunidade de assumirem posturas e gestos desconhecidos, e isso fazia com que a compreensão delas envolvesse a participação plena de seus corpos. A intersecção de dramaturgia, música e dança em práticas teatrais mais elaboradas também aponta para uma forma de entendimento que envolve todos os aspectos do indivíduo e que é integral, pois não busca separar o intelecto do corpo. O próprio itinerário por pontos de vistas diversos demanda a participação do corpo. Segundo Nussbaum, Tagore percebeu isso porque

[...]utilizava acima de tudo produções teatrais elaboradas, misturando dramaturgia, música e dança para fazer com que as crianças explorassem diversos papéis com uma *participação plena do corpo*, assumindo posturas e gestos desconhecidos. A dança era um elemento fundamental da escola, tanto para meninos como para meninas, já que *Tagore acreditava que para explorar o desconhecido é preciso deixar de lado a rigidez corporal* e a vergonha de assumir um papel. (NUSSBAUM, 2015, p. 104, grifo nosso).

Destaca-se a concepção de Tagore, identificada por Nussbaum, de que “para explorar o desconhecido é preciso deixar de lado a rigidez corporal”. Essa noção revela não somente uma atenção especial dada ao corpo, mas também carrega o entendimento de que as artes, nesse exemplo a dança e o teatro, ao se realizarem na participação plena do corpo, aumentam a capacidade de compreensão do indivíduo e obtêm conquistas que o raciocínio lógico e a investigação socrática, isoladamente, não seriam capazes de alcançar.

Mesmo que o exemplo analisado por Nussbaum sobre a escola de Tagore trate especificamente da dança e do teatro, destaca-se que as artes de modo geral são uma expressão do corpo. É nesse sentido que Soares e Madureira (2005) enfatizam que a arte é uma expressão do corpo, pois “Sua matéria, seu ponto de partida e de chegada é sempre o corpo. Às vezes a matéria-corpo aparece de forma oculta, traduzida em tintas, palavras ou acordes musicais. Ainda assim, é a experiência humana encarnada que se revela em terrores e júbilos.” (SOARES, MADUREIRA, 2005, p. 75).

A propósito da corporeidade da arte, Nussbaum também destaca a maneira como Tagore, por meio da dança, estimulou uma percepção sobre o gênero masculino e feminino que defendida a igualdade entre eles, estimulando a liberdade das meninas e, “[...] por meio da linguagem da dança e da ênfase nas artes, estimulou uma personalidade masculina receptiva, brincalhona e que não estava interessada em dominar os outros.” (NUSSBAUM, 2015, p. 111). Na mesma esteira da premissa de que “para explorar o desconhecido é preciso deixar de lado a rigidez corporal”, talvez Tagore tenha percebido que, para estimular a igualdade de gênero e desconstruir uma masculinidade dominadora, era necessário romper a rigidez corporal, sendo que a dança cumpria um papel fundamental nessa tarefa.

Lançando olhar para outras práticas que podem contribuir para a constituição da cidadania democrática, Nussbaum analisa a experiência do Coro das Crianças de Chicago, nos Estados Unidos, que é mantido por instituições filantrópicas. A filósofa explica que esse coral conta com a participação de três mil crianças e, por meio da música, proporciona uma experiência que é capaz de unir pessoas que talvez não teriam contato fora desse âmbito (NUSSBAUM, 2015, p. 113)⁶⁰. A partir das vezes que assistiu às apresentações do coro e a partir de uma entrevista que realizou com umas das regentes do coral, Hyde Park, Nussbaum sintetiza muitas contribuições relatadas pela regente:

[...] o coral oferece às crianças a oportunidade de viver uma experiência profunda ao lado de outras crianças de diferentes meios raciais e socioeconômicos. A experiência de cantar com alguém, disse ela, implica uma grande vulnerabilidade; você tem de harmonizar sua respiração e seu corpo com a respiração e o corpo de outra pessoa, e tem de produzir os sons a partir do interior de seu próprio corpo, o que não acontece nem mesmo com uma orquestra. Portanto, as experiências musicais também ensinam as crianças a gostar do próprio corpo, numa idade em que é provável que elas odeiem seu corpo e se sintam muito desconfortáveis; elas desenvolvem o senso de capacidade, disciplina e responsabilidade. (NUSSBAUM, 2015, p. 115).

Assim, o exemplo do canto em coral também aponta para uma prática artística que requer dos seus participantes uma abertura para a vulnerabilidade; essa abertura é um dos fatores que torna possível o próprio coral, posto que se trata de uma prática coletiva. Além disso, o ato de cantar, tanto individualmente como coletivamente, só é possível por meio do corpo e pode ajudar a desenvolver o apreço por ele. Dessa forma, a criação de corais nas escolas

⁶⁰ O programa do Coral das Crianças de Chicago é composto por três níveis. O primeiro ocorre nas escolas e tem a participação de crianças do 4º ao 9º ano. O segundo ocorre nos bairros da cidade, mais especificamente em oito corais de diferentes bairros, e conta com crianças de 8 anos a adolescentes de 16 anos. O terceiro nível é mais avançado e é composto por um conjunto menor de jovens que formam o coro Concert Choir; eles que já gravam diversos CDs (NUSSBAUM, 2015, p. 113-114).

é mais um exemplo de prática artística que tem o potencial de incitar percepções mais positivas sobre a vulnerabilidade e sobre o próprio corpo.

A literatura e as diversas artes, portanto, podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação empática e podem fornecer perspectivas mais positivas sobre a vulnerabilidade, capazes de desestimular a vergonha primitiva e a repugnância projetiva. Inclusive, para Nussbaum, todas as artes podem colaborar para esse empreendimento. É nesse sentido que ela afirma: “[...] as artes cultivam as capacidades de juízo e sensibilidade que podem e devem expressar-se nas opções dos cidadãos. [...] A música, a dança, a pintura, a escultura e a arquitetura todas participam na formação de nossa capacidade de entender as pessoas que nos rodeiam.” (NUSSBAUM, 2005, p. 86, tradução nossa).

A filósofa defende que grande parte das dificuldades em estabilizar os princípios políticos de uma sociedade democrática que aspira à justiça social se localiza na baixa adesão emocional a esses princípios. Como já argumentado, há algumas emoções que podem favorecer a desestabilidade. É nesse sentido que a investigação sobre as formas que podem cooperar para desestimular essas emoções é muito importante, por isso, ela é categórica ao asseverar que:

[...] temos que investigar, e saber apreciar, tudo aquilo que nos ajuda a ver o desigual e, com frequência, pouco agraciado, destino dos seres humanos no mundo com humor, ternura e gozo, em vez de com o furor absolutista por uma perfeição impossível. A fonte primária das dificuldades políticas deriva do onipresente desejo humano de superar o desamparo que é uma parte tão grande da vida humana: esse desejo de lançar-se (por assim dizer) acima do tão desagradável que é o “meramente humano”. (NUSSBAUM, 2014, p. 31, tradução nossa).

É nesse contexto investigativo que as artes, aqui abordadas, e a literatura se inserem, pois, ao apresentarem outras formas de se relacionar com a vulnerável condição humana, apontam para outros caminhos, os quais, muitas vezes, não buscam alçar-se para além do humano. Neste trabalho, destacou-se apenas algumas formas de arte, uma vez que os objetivos aqui estabelecidos se circunscreveram às possibilidades apontadas por Nussbaum referentes ao contexto educacional ou, como no caso da arte palhacesca, foram apresentadas a partir da teoria dela. Além de poderem estimular uma outra perspectiva sobre a vulnerabilidade, as artes, segundo a autora, desempenham um duplo papel das escolas: “Elas desenvolvem a capacidade de brincar e sentir empatia de modo geral e tratam de pontos cegos culturais específicos.” (NUSSBAUM, 2015, p. 108).

Destaca-se, contudo, que ao tratar da importância das emoções para a estabilidade democrática, Nussbaum expande sua reflexão para além das instituições educacionais. Por exemplo, na obra *Emociones Políticas* (2014), a filósofa considera as formas como as emoções são moldadas no contexto educativo, mas essas considerações se inserem em um amplo projeto investigativo que abarca desde a retórica política até uma ampla série de manifestações e expressões de caráter público, como “[...] as cerimônias e os rituais públicos; as canções, os símbolos, a poesia, a arte e a arquitetura pública; o desenho dos parques e monumentos públicos.” (NUSSBAUM, 2014, 32, tradução nossa). Essa amplitude investigativa é dada pelo próprio objetivo da autora, que busca refletir sobre as formas de estabilizar os princípios da sociedade democrática que aspira à justiça social, a partir da constituição de uma cultura política que carrega consigo emoções que são capazes de dispor os cidadãos a buscar e defender esses princípios.

Este trabalho está ciente da amplitude do projeto filosófico de Nussbaum, assim como dos objetivos e dos limites que foram estabelecidos nesta dissertação. Por esse motivo, ressaltou-se apenas uma parte do projeto da filósofa, a saber, aquele voltado à educação das emoções no contexto da educação escolar, mas, em nenhum momento, nega-se que a busca pela construção de uma cultura política, tal qual defendida por ela, não é realizada e não depende apenas do contexto escolar.

Dito isso, a seção seguinte, voltando-se para os objetivos estabelecidos, considera a noção de seletividade, a qual se torna necessária ao se defender a artes e a literatura como elementos que contribuem para a educação das emoções.

3.2.4 A seletividade: os valores democráticos como guias e o espectador trágico

As artes e a literatura são importantes para a educação das emoções, que visa à construção de uma cidadania democrática. No entanto, toda arte e toda literatura contribuem para esse empreendimento? Existem critérios para distinguir aquelas que colaboram das que não o fazem? Esta seção objetiva responder a essas questões.

Sobre a primeira questão, sem mais delongas, responde-se que não, ou seja, nem toda produção literária e artística favorece a educação das emoções condizente com a cidadania democrática. As artes e a literatura podem ter múltiplos conteúdos e formas; porém, no meio dessa diversidade, podem existir manifestações que não estimulem a adesão aos valores

democráticos, mas que, por exemplo, reforcem estigmas e preconceitos, uma imaginação empática limitada e noções que corroborem para o desenvolvimento de emoções como a vergonha primitiva e a repugnância projetiva, por exemplo. Por esse motivo, para Nussbaum, o apelo às artes e à literatura exige seletividade.

No contexto escolar, as artes e a literatura que podem contribuir para a educação das emoções são aquelas que estão conectadas com os valores democráticos, e isso implica uma conexão direta com uma “[...] visão normativa sobre o modo pelo qual os seres humanos devem se relacionar entre si, como pessoas iguais, dignas e possuidoras de importância e valor pessoais.” (NUSSBAUM, 2015, p. 108). Dessa forma, interpreta-se que um critério geral para orientar a seleção das artes e das literaturas que devem estar presentes no cotidiano escolar é a conexão que elas têm com os principais valores democráticos.

Ademais, como já mencionado, um dos papéis que a filósofa atribui às artes no contexto escolar é o de tratar de “pontos cegos culturais específicos” (NUSSBAUM, 2015). Esse papel exige que o processo de seletividade também se volte para as áreas de inquietação social e que, sem deixar de levar em conta o nível de desenvolvimento e a idade dos estudantes, proporcione o contato com questões de gênero, de etnia, de raça e de cooperação transculturais (NUSSBAUM, 2015, p. 108).

A identificação das áreas de inquietação social, por sua vez, requer um conhecimento da realidade social, capaz de identificar suas fragilidades à luz dos objetivos que são almejados por uma sociedade democrática que aspira à justiça social. Assim, não é possível deixar de se atentar para o lugar, para o momento e para as culturas específicas dos cidadãos que compõem essa realidade. Essa exigência, inclusive, está em concordância com a ideia, defendida por Nussbaum (2014), de que todo e qualquer projeto que busque cultivar emoções proveitosas para o âmbito político deve estar situado no espaço e no tempo, ou seja, não pode prescindir das demandas da realidade social a que se direciona.

Essa necessária atenção ao contexto talvez seja um dos motivos que explique a ausência de uma orientação rígida que determine quais manifestações artísticas e obras literárias contribuem ou não para a educação das emoções. Embora a filósofa apresente e analise diversos exemplos de artes e de obras literárias que, do seu ponto de vista, estimularam e estimulam o cultivo de emoções proveitosas para o âmbito democrático, ela não indica uma orientação, ou uma lista, por exemplo, que determine quais obras devem ser selecionadas. Inclusive, os exemplos históricos que analisa são um dos fatores que justificam a sua defesa de que “[...]”

qualquer construção válida de uma emoção política deve basear-se nos materiais da história e da geografia da nação em questão.” (NUSSBAUM, 2014, p. 29, tradução nossa). Portanto, se, no contexto escolar, as artes e a literatura podem contribuir para a educação das emoções, a seleção de quais artes e de quais obras serão abordadas deve dialogar com a realidade social.

Ademais, como já destacado em capítulos anteriores, a maior parte das emoções está intrinsecamente relacionada à história pessoal dos indivíduos. Desse modo, a reflexão sobre as formas de cultivar emoções proveitosas para o âmbito político também deverá levar isso em consideração. Nussbaum não nega a possibilidade de algumas pessoas sentirem emoções, como o amor, por exemplo, por princípios abstratos, contudo, ela acredita que será muito mais fácil aderir emocionalmente a esses princípios se eles estiverem conectados “[...] com um conjunto particular de percepções, recordações e símbolos profundamente enraizados na personalidade e na sensação que as pessoas têm da sua própria história.” (NUSSBAUM, 2014, p. 25, tradução nossa).

Entretanto, a ausência de uma determinação sobre quais obras devem ser selecionadas não impede que a autora forneça algumas orientações gerais e exemplos que lançam luz sobre essa questão: “Algumas obras de arte nos encorajam a ver as dificuldades humanas comuns e a nos aproximar de outras pessoas que não são como nós; essas obras estarão entre aquelas que são mais valorizadas em uma sociedade sensata.” (NUSSBAUM, 2014, p. 467, tradução nossa). Para além de orientações gerais, a filósofa encontra na tragédia grega antiga e na comédia alguns caminhos que mostram direções proveitosas para o cultivo das emoções.

Ao tratar das tragédias e das comédias gregas, Nussbaum está se referindo, mais especificamente, aos festivais nos quais, por meio do teatro, peças trágicas e cômicas eram apresentadas ao público da cidade. No contexto da democracia ateniense antiga, no século V a.C., as obras trágicas e cômicas faziam parte da educação cidadã e eram valorizadas tanto estilisticamente quanto pelas mensagens que transmitiam (NUSSBAUM, 2014, p. 314). Os principais festivais cívicos da época em que essas obras eram apresentadas eram as Grandes Dionísias e as Lenéias⁶¹ (NUSSBAUM, 2014, p. 314).

⁶¹ Moerbeck (2013, p. 249) destaca que essas festividades concediam um caráter ritual aos importantes momentos do calendário religioso grego e fazem parte das festas que se relacionam ao mito de Dionísio e ao teatro, sendo elas: as Dionisíacas Rurais, as Lenéias, as Antestérias e as Grandes Dionísias. A propósito, sobre a relação entre essas festividades e a política da época, Moerbeck (2013) avalia o papel das Grandes Dionísias junto às celebrações de caráter eminentemente político na Atenas do século V a.C.

Ao olhar para os festivais cômicos e trágicos, Nussbaum identifica vários aspectos que são valiosos para a reflexão acerca da conexão entre o cultivo de emoções e o contexto democrático. Alguns desses elementos dizem respeito à forma e tratam do modo como ocorriam as apresentações e o papel atribuído ao público; outros, porém, relacionam-se ao conteúdo, ou seja, aos temas que eram abordados e às emoções que eram capazes de incitar. Neste estudo, enfatiza-se mais o último aspecto, uma vez que se entende que a análise da filósofa sobre os festivais trágicos e cômicos não busca orientar para uma reprodução dessas práticas no contexto contemporâneo, mas sim identificar no conteúdo das tragédias e das comédias algo valioso para elucidar os possíveis critérios que podem ser utilizados na seleção de obras literárias e de arte.

Antes de olhar para o conteúdo, é válido atentar-se, mesmo que rapidamente, à forma, mais precisamente, ao papel do público nesses festivais. Nas Grandes Dionísias, os principais autores da época expunham suas peças e disputavam a premiação anual: os autores trágicos apresentavam três tragédias e um drama satírico e os autores cômicos, por sua vez, uma comédia (NUSSBAUM, 2014, p. 314; MOERBECK, 2013, p. 251). O público que assistia às apresentações não era composto somente por aqueles que eram considerados cidadãos, mas também por mulheres e alguns estrangeiros, dos quais alguns também atuavam como membros do coro. Os juízes das competições eram os 10 estrategos, generais comandantes, eleitos magistrados anualmente na cidade de Atenas. Portanto, em certa medida, o público que participava era diverso.

Nussbaum (2014, p. 314) também observa que a própria disposição do público ao assistir às peças contribuía para instruir a cidadania. Isso era feito sob o sol e em um espaço aberto que propiciava que os espectadores vissem as expressões faciais das demais pessoas que assistiam às peças. A filósofa destaca como esse tipo de disposição se difere de muitas práticas teatrais modernas nas quais, por vezes, o público senta-se no escuro, em um aparente isolamento individual, enquanto assiste à sua frente o espetáculo iluminado. Contudo, é o conteúdo das peças trágicas e cômicas que, segundo a filósofa, são potentes no cultivo emocional. Mas por quê?

No conteúdo das peças cômicas, Nussbaum identifica o fomento a uma forma de se relacionar com a vulnerabilidade que não estimula uma emoção como a vergonha primitiva, por exemplo. Isso porque, segundo a filósofa, muitas vezes nessas obras a vulnerabilidade física, e sua conseqüente imperfeição, é tratada com naturalidade e, até mesmo, apresentada como um dos caminhos para os prazeres e alegrias cotidianas. Analisando, principalmente as obras cômicas de Aristófanes, Nussbaum afirma que “A comédia aristofanesca, com suas

insistentes referências francas e alegres as funções fisiológicas, pede a todos os espectadores que se deleitem em sua própria natureza.” (NUSSBAUM, 2014, p. 329, tradução nossa).

Ao trazer diversas funções fisiológicas, como evacuar, arrotar e ter flatulência, para o palco teatral, a comédia demonstra uma forma de se relacionar com o corpo que não as identifica com motivo de vergonha que deve ser escondido do olhar público. Nas comédias, a vulnerabilidade é vista como algo comum a todos, inerente à condição de estar vivo, mas que também está vinculada à alegria de viver. Nussbaum assim sintetiza essa relação entre vulnerabilidade e alegria no âmbito das comédias:

[...] nessas obras se aceita a vulnerabilidade como algo comum a todos, como nada mais do que uma condição inerente ao fato de se estar vivo, vinculada a alegria de viver. As comédias exaltam essa frágil alegria, ao mesmo tempo que repudiam a pretensão de invulnerabilidade que tantas pessoas têm. O espírito que animava, não só o teatro de Aristófanes, mas os festivais cômicos em geral, era o da defesa da paz, pois se entendia que em paz podemos desfrutar da comida, da bebida e do sexo (e inclusive o de flatular e de defecar). A agressividade militar colocava em risco tudo isso e, em muitos casos, sem bons motivos. (NUSSBAUM, 2014, p. 329, tradução nossa).

Ao tratar dos limites corpóreos e das suas necessidades, não com pretensões de invulnerabilidade e vergonha, mas como fonte de deleite, as comédias incitavam uma percepção sobre o corpo que não desembocava em repugnância. Nussbaum também identifica uma influência positiva no âmbito político, pois a comédia de Aristófanes sugere uma relação entre a paz e o desfrute dos prazeres sensoriais, situação na qual a paz é imaginada como um momento de deleitar-se com a comida, com a bebida, com o sexo e com as celebrações religiosas e poéticas (NUSSBAUM, 2014, p. 332).

A respeito da tragédia, Nussbaum (2008, 2014) considera que a principal emoção despertada no espectador trágico é a compaixão, uma emoção que deriva da percepção de um sofrimento alheio. As peças trágicas, de modo geral, contam o sofrimento de uma personagem (protagonista) que sofre, não por responsabilidade própria, mas devido aos infortúnios que a afetam. Nussbaum (2008, 2014) empreende sua análise acerca do conteúdo das tragédias, principalmente, a partir da tragédia *Filoctetes*, escrita por Sófocles.

Resumidamente, o infortúnio de Filoctetes, na tragédia que leva o seu nome, é o seguinte: no caminho para lutar junto aos gregos na Guerra de Troia, Filoctetes, por engano, entrou em um santuário sagrado na Ilha de Lemnos e foi picado no pé por uma serpente que guardava o lugar sagrado. A picada originou uma dolorosa e fétida ferida, e a dor fez Filoctetes

proferir maldições que feriram a sensibilidade religiosa dos demais soldados. Por esse motivo, os comandantes resolveram abandonar Filoctetes na ilha sozinho, acompanhado apenas por seu arco e sua flecha. Sófocles descreve Lemnos como uma ilha deserta, o que evidencia o isolamento de Filoctetes, que passa 10 anos ali sem nenhuma companhia humana (NUSSBAUM, 2008, p. 342; 2014, p. 311).

Nesse momento, é possível perguntar: Por que uma tragédia como a *Filoctetes* pode ser valiosa para a educação das emoções? Para responder a essa questão, é necessário atentar-se para o modo como ela aborda a vulnerabilidade humana. A trágica história de Filoctetes convida o espectador trágico a observar a vulnerável condição do protagonista, que se manifesta fisicamente a partir das terríveis dores que ele sentia, mas também é identificada em muitas outras dimensões, posto que o sofrimento de Filoctetes não advém exclusivamente das dores causadas pela ferida. Ele sofre também porque lhe faltam bens de múltiplas formas.

Uma tragédia como a *Filoctetes* é capaz de recordar o espectador que os reveses da fortuna podem acometer qualquer indivíduo, inclusive os mais privilegiados socialmente, uma vez que muitos protagonistas de tragédias são pessoas de classes elevadas (NUSSBAUM, 2014, p. 320). Por esse motivo, as pretensões de invulnerabilidade e onipotência do espectador podem ser mitigadas, pois, como afirma a filósofa, “A tragédia [...] enfatiza nossa fragilidade física e fomenta uma compaixão que vence as tendências de uma arrogante negação de nossa humanidade básica.” (NUSSBAUM, 2014, p. 329, tradução nossa).

Para além do que foi referido, a filósofa ressalta que uma tragédia como a *Filoctetes* pode lançar luz sobre a discussão acerca do que é valioso para a vida humana e os prejuízos que os indivíduos podem ter quando são impossibilitados de acessar às condições que contribuem para uma boa vida. Nesse caso,

[...] a obra favorece uma *experiência que é democrática* no melhor sentido da palavra, pois reconhece a precariedade de todos os seres humanos igualmente e a sua igual necessidade de desfrutar os bens da vida, esses que Filoctetes tão notoriamente carece: comida, abrigo, alívio da dor, conversas, amizade sincera, voz política. (NUSSBAUM, 2014, p. 317- 318, tradução nossa, grifo nosso).

Em síntese, o espectador trágico, ao acompanhar os reveses da fortuna que acometem o protagonista, recorda a vulnerabilidade que marca a condição humana e pode perceber que muitas dessas situações impossibilitam o desfrute de uma vida boa. Contudo, a recordação de que uma má fortuna pode obstruir a boa vida de qualquer indivíduo não impede que uma

reflexão crítica seja realizada sobre as causas dessas obstruções, pois existem vulnerabilidades que prejudicam a consecução de uma boa vida e não são fruto da fortuna. Por exemplo, ao se deparar com sofrimento de Filotectes, o espectador trágico pode refletir criticamente sobre a origem desse mal, de modo que “[...] a tragédia gera um valioso diálogo em torno da culpa e da mudança social. [...] um fermento crítico em que as pessoas se questionam sobre quanto do sofrimento que é visto no palco é resultado de coisas que não podem mudar e quanto é atribuído a má conduta humana.” (NUSSBAUM, 2014, p. 321, tradução nossa).

Sendo assim, a tragédia pode colaborar para estimular a compaixão, mas isso não significa que a experiência do espectador trágico conduz a uma tendência à resignação diante de qualquer sofrimento, tendência essa que estimularia uma aceitação de que a vida humana é vulnerável e que está fadada a sofrimentos incontroláveis. Para evidenciar essa contribuição da tragédia, Nussbaum (2014, p. 325) analisa, brevemente, outra tragédia de Sófocles, a *Antígona*.

Resumidamente, a protagonista Antígona, devido a uma determinação do então rei de Tebas, Creonte, se vê impedida de cumprir com a obrigação religiosa de enterrar o corpo de um familiar, seu irmão Polinices. A determinação de Creonte justifica-se no seu entendimento de que Polinices é um traidor de Tebas. Contudo, Antígona descumpra a ordem e enterra o irmão; esse descumprimento se justifica por sua obrigação religiosa. Uma vez que ela descumpra uma norma do Rei, é condenada a ser aprisionada sem contato algum com outras pessoas. Por fim, Antígona se suicida e esse fato acarreta o suicídio do filho de Creonte, noivo de Antígona, e da esposa de Creonte, inconformada com a morte do filho.

Antígona pode despertar a compaixão dos espectadores, assim como convidá-los, por exemplo, a refletir sobre a relação entre a esfera da vida política e suas leis e a esfera da vida religiosa e as leis não escritas, pois o sofrimento de Antígona não existiria fora de um contexto político no qual essas duas esferas, em certa medida, conflitam. Dessa forma, é possível perceber como não somente o acaso da fortuna é capaz de trazer reveses, mas também as condições sociais, as decisões e uma série de outros fatores podem gerar situações trágicas. Assim sendo, a tragédia de Antígona e seu dilema de seguir as leis do estado ou seguir as regras religiosas pode incitar a reflexão sobre como é possível reordenar aquele contexto social, para que esse dilema não exista. Nesse sentido, Nussbaum sintetiza a importância de olhar para esses dilemas trágicos da seguinte forma:

Os dilemas trágicos têm, em resumo, dois papéis relacionados entre si na vida política. Em primeiro lugar, dirigem a atenção emocional e imaginativa aos direitos

fundamentais e ao dano que se ocasiona quando esses direitos não estão presentes. [...] Em segundo lugar, graças a experiência emocionalmente difícil que os dilemas trágicos proporcionam, os cidadãos aprendem que há custos e perdas que têm um caráter nitidamente diferenciados: são inconfundivelmente maus. Nenhum cidadão deveria estar obrigado a suportá-los. Uma vez convencidos disso, *as pessoas se sentem então estimuladas a usar a sua imaginação, a pensar em como poderiam construir um mundo em que os cidadãos não sejam condenados a tais conflitos*, ou se forem, que seja o menor número de vezes possível. Somente a formação de uma mentalidade como essa é em si mesma um progresso. (NUSSBAUM, 2014, p. 328, tradução nossa, grifo nosso).

Observa-se que a relevância do contato com os dilemas trágicos no âmbito político vai muito além da capacidade que eles têm de gerar compaixão. Nussbaum não está afirmando que ser espectador trágico é uma experiência emocionalmente valiosa unicamente porque os indivíduos podem sentir compaixão. Não é somente a experiência emocional que é valiosa, mas sim o que ela é capaz de incitar. Nesse sentido, ela pode estimular a percepção de que existem condições necessárias ao alcance de uma vida boa e digna e que a ausência de tais condições é má.

O dilema de Antígona, por exemplo, não existiria caso o cenário social em que ele ficticiamente ocorreu garantisse o livre exercício religioso, sempre que isso não coloque em risco o Estado (NUSSBAUM, 2014, p. 327). A tragédia de Antígona foi causada, em grande medida, por esse cenário. Essa percepção, que é impulsionada pela experiência emocional do espectador, pode também gerar a reflexão crítica sobre as formas de diminuir as tragédias que podem acometer a vida dos indivíduos, ponderação que pode ser muito útil socialmente.

O que Nussbaum parece sugerir é que a experiência de ser um espectador trágico pode expandir a capacidade de imaginar e considerar os modos pelos quais os seres humanos sofrem. Esse estímulo à imaginação, que passa por uma forte experiência emocional, pode inclusive contribuir para identificar e imaginar as formas pelas quais as sociedades, muitas vezes, criam situações que expõem os indivíduos a tragédias, não fictícias, mas reais. É como se a experiência emocional da compaixão diante do sofrimento do protagonista informasse que existem males terríveis que acometem as pessoas e que alguns deles são injustos, por exemplo, os males que acometem Filoctetes e Antígona são graves e imerecidos.

Assim como nas peças trágicas, na vida real, existem males graves e imerecidos que golpeiam a vida dos indivíduos. Há situações ruins que são consequências da inerente vulnerabilidade humana, como a mortalidade e a fragilidade física, porém, há outros que surgem de situações criadas e que expõem o ser humano a tragédias totalmente desnecessárias. O

percurso imaginativo por obras de ficção trágicas pode estimular a imaginação e o debate público acerca das tragédias silenciosas que sociedades injustas tendem a produzir na vida de muitas pessoas (NUSSBAUM, 2014, p. 335). Como já mencionado neste texto, a mortalidade é uma característica humana, contudo, o fato de algumas pessoas morrerem devido a situações de vulnerabilidades criadas, como a falta de alimento e a exposição à violência, é uma tragédia que tem como causa a ação humana e não os acasos da fortuna. Diante delas, não se espera resignação, mas indignação.

Portanto, quando Nussbaum defende a importância da tragédia para o âmbito político, ela não está afirmando que ser um espectador trágico contribui para a formação de um cidadão compassivo, que aceita as tragédias da sua vida e da vida alheia com resignação. Ao contrário, para o âmbito de uma sociedade democrática que aspira à justiça social, a experiência do espectador trágico pode colaborar muito para a formação de uma cidadania compassiva que é capaz tanto de se solidarizar com o sofrimento alheio quanto de se indignar com ele e buscar formas para que não ocorra. Sobre esse ponto, Nussbaum reitera que algumas tragédias

[...] são inteiramente o resultado de um fracasso institucional, como quando a liberdade de imprensa não é adequadamente protegida, ou quando não há um sistema adequado de educação pública. [...] Nesse caso, em vez de nos resignarmos à necessidade trágica, temos que raciocinar e perguntar o que podemos fazer para reduzir a probabilidade de que essas tragédias aconteçam novamente. (NUSSBAUM, 2008, p. 464, tradução nossa).

A experiência de ser um espectador trágico, desse modo, oferece uma oportunidade para que, diante da vulnerabilidade humana, as emoções da vergonha primitiva e da repugnância projetiva sejam substituídas pela compaixão. Contudo, não se trata de uma compaixão que se forma a partir de uma identificação errônea de todo e qualquer sofrimento humano como inerentes à vida humana. A compaixão diante das tragédias que assolam a vida humana não deve ser um fator de resignação, mas uma propulsora para a busca por uma sociedade em que certas tragédias não ocorram. Nessa sociedade, espera-se que as pessoas não se envergonhem das vulnerabilidades que são naturais à condição humana, e sim se envergonhem e até sintam ira pelas vulnerabilidades que são criadas por uma ordem social injusta.

Em suma, ao olhar para os festivais trágicos e cômicos, Nussbaum identifica formas pelas quais, por meio de uma arte com um poderoso potencial emotivo, se possibilitava o cultivo de emoções que poderiam ser proveitosas para o âmbito democrático. Em sua interpretação, esses festivais contribuíam para a cidadania, e o forte apelo emocional, principalmente das

tragédias, não era considerado contrário à ideia de uma democracia baseada na argumentação e na deliberação, mas valorizado por contribuir com o debate político (NUSSBAUM, 2014, p. 315). Ademais, a filósofa identifica na compaixão, incitada pelas tragédias, uma emoção muito poderosa para o âmbito político, principalmente para uma sociedade democrática que aspira a justiça social.

Entretanto, como já mencionado neste capítulo, ao considerar a experiência do espectador trágico, Nussbaum não está defendendo que as sociedades democráticas contemporâneas devem criar festivais trágicos como aqueles da democracia ateniense antiga. A atenção às tragédias e às comédias é mais uma orientação que auxilia na reflexão sobre os critérios de seleção das obras de arte e de literatura que podem contribuir para o cultivo de emoções que são valiosas para a democracia. Nesse sentido, obras que conseguem promover uma experiência similar a dos espectadores dos festivais trágicos e cômicos poderiam ser preciosas para estimular o cultivo de emoções que se fundamentam em uma perspectiva mais positiva sobre a vulnerabilidade e que colaboram com a busca e consideração do bem-estar de outras pessoas⁶².

Por de trás da menção à tragédia não está somente uma orientação que pode servir para elucidar as formas de selecionar as obras de arte e de literatura, mas também está uma poderosa argumentação sobre a importância da emoção da compaixão para o âmbito democrático. Por esse motivo, a seção seguinte se dedica a exposição e a análise dessa argumentação.

3.3 COMPAIXÃO COMO EMOÇÃO ALIADA

Se a repugnância projetiva e a vergonha primitiva são vistas como obstáculos para as práticas democráticas, a compaixão é vista como uma emoção aliada. Mas por qual motivo a Nussbaum defende a importância da compaixão no âmbito político? De que forma ter cidadãos compassivos é proveitoso para a sociedade democrática que aspira a justiça social? Para responder a essas questões, é necessário entender o que a filósofa compreende por compaixão.

⁶² Em *Emociones políticas*, ao tratar das formas como as democracias atuais poderiam reproduzir a experiência do espectador trágico, Nussbaum (2014) apresenta alguns exemplos históricos que, do seu ponto de vista, alcançaram esse objetivo. Os exemplos são o discurso de Abraham Lincoln sobre a Guerra da Secessão e o Monumento em homenagem a Lincoln localizado em Washington, nos Estados Unidos; a poesia de Walt Whitman; o uso que Franklin Delano Roosevelt fez da arte fotográfica durante o New Deal e o Monumento aos Veteranos do Vietnã (NUSSBAUM, 2014, p. 334). Nesta dissertação, esses exemplos não foram analisados porque excedem o objetivo central de tratar da educação das emoções no contexto escolar e das artes nesse contexto.

Ao tratar da compaixão, Nussbaum revisita o pensamento de Aristóteles e, a partir dele, descreve os juízos que fundamentam essa emoção. Assim como a repugnância projetiva e a vergonha primitiva estão relacionadas à percepção da vulnerabilidade humana, a compaixão também está. Todavia, essa é uma emoção que se vincula ao reconhecimento de um sofrimento e da vulnerabilidade alheia.

Partindo da definição de compaixão de Aristóteles, no livro *Retórica*, segundo o qual “[...] a compaixão é uma emoção dolorosa ocasionada pela consciência do infortúnio imerecido de outra pessoa” (NUSSBAUM, 2008, p. 339, tradução nossa), ela descreve os juízos constitutivos dessa emoção:

[...] o juízo da *magnitude* (a alguém ocorreu algo mau e grave); o juízo do *imerecimento* (essa pessoa não provocou seu próprio sofrimento); e um juízo *eudaimonista* (essa pessoa ou essa criatura é um elemento valioso em meu esquema de objetivos e planos e um fim em si mesmo cujo bem deve ser promovido). O juízo aristotélico das *possibilidades parecidas* é um auxílio heurístico para formar o *juízo eudaimonista* (não é necessário, mas normalmente é muito importante). (NUSSBAUM, 2008, p. 361, tradução nossa).

O sujeito compassivo, portanto, julga o sofrimento alheio a partir da magnitude dele, ou seja, da sua gravidade, avalia a culpa daquele que está sofrendo, determinando se é um sofrimento merecido ou imerecido e, por fim, julga que a pessoa sofredora é importante para a sua própria vida. O juízo sobre a magnitude e sobre o merecimento é um elemento presente na definição de Aristóteles e compartilhado por Nussbaum. A magnitude diz respeito ao reconhecimento da gravidade e parte da percepção que o sujeito compassivo tem de que aquele sofrimento de fato afeta o florescimento pessoal do indivíduo. Essa avaliação parte do sujeito compassivo. Nesse ponto, Nussbaum (2008, p. 347) retoma e destaca a intencionalidade da emoção, uma vez que o objeto da compaixão é um objeto intencional, pois é interpretado na emoção tal como é visto pela pessoa que a experencia.

O juízo sobre o merecimento do sofrimento avalia a responsabilidade do indivíduo em relação ao sofrimento que o acomete e julga que ele não fez nada para merecê-lo, ou, se fez, o sofrimento é desproporcional à ação, ou seja, é maior e, portanto, imerecido. Em concordância com Aristóteles, Nussbaum destaca que tal juízo é necessário para a compaixão e a ele é inerente uma percepção, por parte do sujeito compassivo, de que existem sofrimentos que acometem a vida humana e que não são responsabilidade daquele que sofre.

Dessa forma, no juízo sobre o merecimento, há uma constatação da vulnerabilidade humana diante da fortuna, pois, “[...] ao sentir compaixão por outra pessoa, a pessoa compassiva aceita, então, certa representação do mundo, segundo a qual as coisas valiosas nem sempre estão a salvo e sob o controle, mas às vezes podem resultar danosas pela ação da fortuna.” (NUSSBAUM, 2008, p. 354, tradução nossa). A compaixão, então, pode proporcionar uma percepção sobre a vulnerabilidade diferente das pretensões de onipotência, originárias da vergonha primitiva, isso porque percebe que é impossível ser onipotente diante das possibilidades da fortuna.

Embora concorde com a Aristóteles sobre a presença dos juízos de magnitude e de merecimento na estrutura cognitiva da compaixão, Nussbaum não adere integralmente à definição dele, pois nela, além dos juízos sobre a gravidade e a culpa, há o juízo sobre as possibilidades semelhantes. Esse juízo é formado a partir da avaliação do sujeito compassivo acerca das possibilidades que ele ou os seus familiares têm de sofrer algo semelhante. Sobre isso, Aristóteles afirma: “É evidente que [...] aquele que está a ponto de sentir piedade se encontra numa situação de tal ordem que há de pensar que ele próprio, ou alguém da sua proximidade, acabará por sofrer algum mal, idêntico ou muito semelhante” (ARISTÓTELES, *Retórica*. 1385b). Para Aristóteles, o juízo sobre as possibilidades semelhantes está presente na compaixão e, devido a isso, tem-se mais propensão a sentir compaixão por aqueles que são semelhantes, porque, nesse caso, “[...] sentimo-nos claramente mais ameaçados pelas desgraças que nos possam atingir. Em geral, há que admitir aqui que as coisas que recebemos para nós são as mesmas que geram piedade quando acontecem aos outros.” (ARISTÓTELES, *Retórica*. 1386a).

Nussbaum não concorda que o juízo sobre as possibilidades semelhantes seja necessário, haja vista que, em sua opinião, é possível sentir compaixão prescindindo da avaliação sobre a possibilidade de se sofrer algo parecido. Por esse motivo, também pode-se ser compassivo com pessoas que não são semelhantes a si. Contudo, a filósofa considera que a propensão de sentir compaixão por alguém semelhante, muitas vezes, é maior do que a de sentir compaixão por pessoas totalmente diferentes de si. Do seu ponto de vista, o que explica essa dificuldade em estender a compaixão não é a falta das possibilidades semelhantes, mas sim a ausência de importância da pessoa que sofre na vida daquele que observa seu sofrimento. Por isso, para a autora, o que é necessário para a compaixão não é o juízo sobre as possibilidades semelhantes, e sim o juízo eudaimonista.

O juízo eudaimonista diz respeito à importância que é atribuída pelo sujeito compassivo ao indivíduo que sofre. Em outras palavras, aquele que sofre é tido como importante para os objetivos e fins do sujeito compassivo. Todavia, assim como é mais fácil sentir compaixão por pessoas semelhantes, a filósofa também observa que há uma maior propensão em sentir compaixão por pessoas próximas, pois elas são mais facilmente incluídas em nosso esquema de objetivos e projetos de vida. Assim, é preciso ampliar o círculo de interesses (NUSSBAUM, 2014) dos indivíduos para que compaixão possa ser sentida não somente por pessoas próximas.

Ademais, a emoção da repugnância projetiva pode ser um obstáculo para a extensão do juízo eudaimonista, aspecto assim ressaltado pela autora:

Podemos então ver que um desafio fundamental para uma sociedade que queira ensinar uma *compaixão estendida e adequada*, é combater os mecanismos que subjazem a estas formas hipertrofiadas de vergonha e repugnância, para dar lugar a pessoas que podem aceitar sua humanidade não com facilidade, pois não é algo que possa fazer-se facilmente, mas sim de alguma forma ou de outra. (NUSSBAUM, 2008, p. 391, tradução nossa, grifo nosso).

Estimular o interesse genuíno pelos outros, a partir de uma perspectiva eudaimonista, é uma tarefa que pode ser desenvolvida dentro do âmbito social, considerando que “[...] as pessoas podem aprender a preocupar-se com o sofrimento de pessoas que nunca conheceram.” (NUSSBAUM, 2014, p. 184, tradução nossa). Assim, o ensinamento de uma compaixão estendida, capaz de fazer frente à tendência de estigmatização e de dominação da repugnância projetiva, passa pelo ensinamento de uma nova percepção sobre a vulnerabilidade e a fragilidade que são inerentes aos seres humanos. Nesse contexto, a educação escolar pode fazer consideráveis contribuições e ser um ambiente facilitador para o desenvolvimento de indivíduos compassivos, ao estimular uma percepção sobre a vulnerabilidade humana que seja um caminho para a cooperação mútua.

O desenvolvimento da imaginação empática também pode auxiliar a expandir o círculo de interesses dos indivíduos e estender a compaixão para além das pessoas próximas e/ou semelhantes. Como já afirmado neste texto, a empatia pode lançar a imaginação do indivíduo para além das suas próprias experiências, colaborando para que se compreenda a magnitude do sofrimento alheio. Além disso, ela tanto pode contribuir para informar o juízo de magnitude quanto o juízo eudaimonista, pois, “[...] ao reconstruir a experiência de outra pessoa em nossa própria mente, entendemos o que significa sofrer dessa maneira para essa pessoa e isso pode fazer-nos mais propensos a ver suas perspectivas como similares às nossas e também, e em

parte por essa razão, a vê-las com mais interesse.” (NUSSBAUM, 2008, p. 371, tradução nossa).

Contudo, a necessidade de expandir o círculo de interesse não impede que as pessoas se interessem mais pelos seus próprios familiares e amigos, por exemplo. A filósofa considera que, apesar de não haver um acordo sobre qual o grau de interesse pelos demais as pessoas precisam ter, em uma cultura pública de uma democracia plural e liberal, os juízos que tratam desse assunto devem “[...] conter certa medida de respeito equitativo e interesse por todos os cidadãos independentemente da sua raça, sexo, classe e origem étnica.” (NUSSBAUM, 2008, p. 466). Assim, ter um interesse maior pelos seus familiares e amigos só é prejudicial quando impossibilita esse interesse de caráter mais generalizado.

Todavia, para que a compaixão possa contribuir para a estabilidade da cultura democrática, não é suficiente apenas que os cidadãos sejam mais compassivos. De acordo com Nussbaum (2008), para que essa emoção seja uma aliada, é necessário também que os juízos que a constituem estejam corretos. Mas o que isso significa? Significa que é necessário atentar-se não somente para a extensão do juízo eudaimonista, mas também para o juízo de magnitude – que identifica a gravidade do sofrimento alheio – e para o juízo de imerecimento – que trata da culpabilidade de quem sofre.

3.3.1 A compaixão, leis e instituições sociais

A estrutura cognitiva da compaixão é composta por juízos que tratam da gravidade, da culpa e do interesse pelos demais, mas como são formados? Que critérios os indivíduos usam para avaliar a gravidade de um sofrimento na vida de outra pessoa? E como saber se ela merece tal sofrimento? Por exemplo, uma pessoa rica que sofre porque não conseguiu comprar um iate, pois perdeu parte do seu patrimônio devido a uma crise econômica mundial, e uma pessoa empobrecida, que também perde renda pela mesma situação, são igualmente merecedoras de compaixão? O mal que as acomete é igualmente grave? Como avaliar a responsabilidade delas sobre os seus sofrimentos? Para responder a essas questões, é preciso olhar para a forma como o sujeito compassivo atribui gravidade e merecimento a quem sofre, quais informações estão disponíveis a ele e quais influências formam seus juízos.

Como visto em capítulos anteriores, muitas são as influências que podem estar presentes na estrutura cognitiva das emoções. A investigação sobre vergonha primitiva e a repugnância

projetiva, por exemplo, não pode prescindir da observação sobre a história pessoal dos indivíduos que, por sua vez, não se separa de uma história mais ampla, composta pelas mais diversas instituições sociais que participam do seu processo de socialização. No caso da compaixão, também ocorre algo semelhante, por esse motivo, Nussbaum (NUSSBAUM, 2008, p. 465) é categórica ao afirmar que, de muitas maneiras, as instituições e as leis dão forma tanto ao juízo de gravidade quanto ao de merecimento.

No caso citado anteriormente, alguém que acredita que pessoas empobrecidas estão assim por falta de esforço pessoal pode não sentir compaixão por pessoas pobres que ficam mais pobres ainda em situações de crise econômica, porém, podem sentir compaixão por pessoas ricas que perdem renda na mesma situação, pois acreditam que elas alcançaram suas riquezas por mérito e esforço pessoal. Nessa perspectiva, a crença meritocrática de que a condição financeira dos indivíduos está atrelada ao seu grau de comprometimento e esforço condiciona tanto o juízo de gravidade quanto o de merecimento e pode demarcar a extensão da compaixão.

Essa crença pode ser estimulada por vários fatores, sendo que o ambiente familiar pode ser um deles, mas pode também ser influenciada pelo modo como a sociedade, por meio de suas leis e políticas públicas, trata o acesso aos recursos financeiros e possibilita, ou não, a mobilidade social. Leis que abordam a taxação de grandes fortunas e de bens de luxo e políticas públicas de redistribuição de renda podem, mesmo que indiretamente, informar os cidadãos sobre quais bens são indiscutivelmente necessários e quais são supérfluos, o que pode influenciar a compreensão dos indivíduos sobre quais perdas são graves e quais não são.

Alguns exemplos apresentados por Nussbaum (2008, p. 465), que evidenciam a influência das leis e instituições no juízo de gravidade, tratam das leis sobre a obrigatoriedade do uso de cinto de segurança e leis que proíbem os cidadãos de fumar em espaços fechados. Ao obrigar as pessoas a utilizarem cintos de segurança, o Estado está informando que perder a liberdade de não o usar não é uma perda grave, assim como não é grave perder a liberdade de fumar em espaços coletivos públicos ou privados.

Obviamente, as formas como as sociedades influenciam os juízos de seus cidadãos sobre a gravidade e o merecimento podem ser muito variadas, portanto, generalizações nesse sentido, podem pecar pela superficialidade. Por esse motivo, Nussbaum não se propõe a analisar casos específicos, mas se questiona sobre o que uma sociedade, que é uma democracia liberal que aspira à justiça social, pode fazer para promover juízos adequados nos seus cidadãos (NUSSBAUM, 2008, p. 459).

Para que a compaixão seja uma aliada desse tipo de sociedade, seus juízos deverão estar alinhados aos princípios e aos objetivos por ela buscados. Assim, a filósofa compreende que, para o interesse desse tipo de sociedade democrática, não se busca todo e qualquer tipo de compaixão, mas aquela “[...] dentro dos limites da razão e que esteja aliada a uma teoria ética razoável nas três áreas do juízo [...]” (NUSSBAUM, 2008, p. 459, tradução nossa), isto é, nos juízos sobre gravidade, culpa e interesse pelos demais.

A reflexão sobre como esse tipo de sociedade pode influenciar os três juízos da compaixão envolve a ponderação sobre quais bens são valiosos para uma vida digna e, por consequência, quais perdas são de fato trágicas. Nussbaum recorda que uma democracia, tal qual ela defende, não poderá impor uma teoria compreensiva totalizante sobre o bem aos seus cidadãos, haja vista que isso obstruiria as suas liberdades e a aniquilaria o pluralismo. Contudo, isso não impede que essa sociedade estabeleça, por meio das garantias constitucionais e do funcionamento das suas instituições, uma gama de bens básicos que devem estar ao alcance de todos.

Mas como é possível decidir quais devem ser as garantias e os bens básicos? Para responder a essa questão, Nussbaum (2008, p. 461) sugere que sua lista de capacidades pode ser um bom guia para estabelecer essas garantias e para orientar os juízos que constituem a compaixão. Uma sociedade que se baseia na lista para criar suas leis e ordenar o funcionamento de suas instituições, implicitamente, informa quais capacidades são valiosas para as pessoas e o quão grave e injusto pode ser a ausência dessas na vida das pessoas.

Em síntese, para Nussbaum, uma sociedade que inspire suas leis e instituições na lista de capacidades tem condições de conformar positivamente os juízos sobre a magnitude, que trata da gravidade, e o juízo sobre o imerecimento, que trata da culpa. Além disso, essa mesma sociedade pode auxiliar a fomentar o juízo eudaimonista, ao proporcionar um lugar de destaque para as artes, para a literatura e para as humanidades, em geral, pois elas podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação empática e para a capacidade de expandir o círculo de interesse dos indivíduos para além da sua própria vida, o que é parte imprescindível para uma compaixão estendida. Essas são algumas formas que podem auxiliar na construção de uma cidadania compassiva capaz de contribuir para a estabilidade democrática.

O entrelaçamento entre compaixão e os princípios democráticos demonstra que a compaixão por si só não é suficiente para conferir estabilidade à democracia, pois ela precisa estar orientada por uma teoria ética adequada aos valores democráticos. É nesse sentido que a filósofa adverte: “[...] a compaixão nunca deveria servir de fundamento acrítico para a

implementação de uma política determinada: sempre deveria ser entendida como em uma espécie de diálogo com os princípios e com as normas morais gerais.” (NUSSBAUM, 2014, p. 383, tradução nossa). Desse modo, o apelo à compaixão para a estabilidade dos princípios democráticos não diminui a importância das leis e do funcionamento das instituições, haja vista que, muitas vezes,

As leis e as instituições nos protegem frente ao dano das más emoções cívicas, e geralmente precedem e orientam a criação de sentimentos válidos e aceitáveis. Claro que não podemos esperar que a maioria das pessoas gostem umas das outras para proteger os direitos civis dos mais vulneráveis. [...] Nosso projeto, [...] trata de determinar *como as estratégias públicas podem ajudar as boas leis influenciando no clima emocional da cultura pública*. Se baseia na ideia de que *as boas leis raras vezes são aprovadas ou se mantêm estáveis, ao longo do tempo, se não contam com o apoio emocional*. (NUSSBAUM, 2014, p. 381, tradução nossa, grifo nosso).

Portanto, a compaixão pode não ser suficiente para a estabilidade democrática; ela não é o baluarte da democracia, porém, uma vez que existam leis e instituições justas, ela pode contribuir para a sua estabilidade. Dessa forma, é possível perceber que a investigação de Nussbaum sobre a importância das emoções para o contexto democrático não é um receituário que orienta o uso da compaixão como o tratamento do problema da estabilidade da democracia. Infelizmente, tornar as pessoas mais compassivas não necessariamente as torna mais justas e democráticas.

Contudo, o cidadão compassivo – que constrói seus juízos adequadamente e que desenvolve as suas capacidades imaginativas, por meio das artes e da literatura – pode ter mais facilidade para deliberar sobre questões políticas importantes que, muitas vezes, exigem a capacidade de expandir a sua consideração e interesse para todas as pessoas que compõem a democracia. Além disso, a compaixão também pode ajudar a mitigar as tendências de estigmatização e de discriminação que surgem das emoções da vergonha primitiva e da repugnância projetiva e que são um dos grandes obstáculos para a consolidação de uma sociedade democrática que almeja a justiça social. Assim, se uma das formas de contribuir para a estabilidade democrática é estimular as emoções aliadas e mitigar as daninhas, pensar nas formas pelas quais a educação formal pode contribuir para esse empreendimento é avançar um passo na necessária discussão sobre a consolidação de uma sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da educação brasileira é preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, assim como constata no Art. 205 da Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988). Não é por acaso, então, que, visando a esse objetivo, a LDB orienta, em seu Art. 27, que “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (BRASIL, 1996). Almeja-se, portanto, uma educação para a democracia, uma educação para a cidadania democrática.

Tendo em vista esse tão almejado objetivo, esta dissertação buscou responder à seguinte questão: *Qual a função da educação das emoções para a efetivação de uma educação para a democracia?* Na missão de respondê-la, o estudo apoiou-se na teoria das emoções de Martha Nussbaum. Em outras palavras, o que estava subjacente no problema de pesquisa, envolto pela questão supracitada, é a necessidade de se investigar se as emoções podem contribuir para uma educação que visa a preparar os indivíduos para a cidadania democrática.

O questionamento sobre a função da educação das emoções para a efetivação de uma educação para a democracia se localiza dentro de um contexto investigativo mais amplo que reflete sobre as formas de alcançar uma maior estabilidade democrática. Percebeu-se que, para Nussbaum, uma das formas de colaborar para essa estabilidade é cultivando emoções que podem ser aliadas dos valores democráticos e desestimulando as que podem ser nocivas. Assim, se as emoções podem contribuir para a estabilidade democrática e a educação para a democracia, inerentemente, busca a estabilidade da democracia, logo, a educação para a democracia deve se atentar às emoções.

A partir disso, o objetivo geral estabelecido nesta investigação foi apresentar as possíveis contribuições da teoria das emoções de Nussbaum para o debate que trata das formas de efetivar a educação para a democracia. Esse objetivo central foi decomposto em específicos, correspondentes aos três capítulos da dissertação. No primeiro capítulo, enfatizou-se o conceito de emoção e os traços que compõem a teoria cognitivo-avaliativa de Martha Nussbaum. Foram apresentados os elementos que constituem as emoções e explicou-se porque a teoria da autora é neoestoica.

O segundo capítulo, por sua vez, evidenciou como essa teoria possibilita falar na educação das emoções. Nele foram abordadas algumas formas pelas quais as sociedades

influenciam as emoções dos indivíduos. Essa possibilidade de influência é o que permite cultivar emoções aliadas e minar as daninhas. Apresentou-se também a estrutura cognitiva de duas emoções que, segundo Nussbaum, podem originar comportamentos opostos aos valores democráticos, a vergonha primitiva e a repugnância projetiva. Viu-se que no centro dessas duas emoções está a relação do ser humano com a sua vulnerabilidade e que, conseqüentemente, a educação formal, que visa a ser um apoio à democracia, ao buscar estratégias que ajudem a diminuir a presença dessas duas emoções, deverá estimular percepções sobre a vulnerabilidade que fomentem a cooperação e a compaixão e não a vergonha primitiva e a repugnância projetiva.

O terceiro capítulo, entre outras coisas, inseriu o pensamento de Nussbaum no campo político, pois, quando a filósofa defende a ideia de que as emoções podem ser um apoio para a estabilidade democrática, ela está pensando em uma democracia liberal que se compromete com a busca da justiça social. Ao tratar desse tipo de sociedade, apresentaram-se as linhas gerais de seu enfoque das capacidades (*capabilities approach*), uma vez que a pensadora entende que a lista de capacidades pode ser um bom guia para orientar a construção da sociedade aspiracional, que busca garantir a dignidade humana, mas sem obliterar o pluralismo que uma sociedade baseada no liberalismo político deve preservar.

Sendo assim, a análise acerca da função da educação das emoções para a efetivação da educação para a democracia, ao apoiar-se em Nussbaum, se direcionou a uma educação que visa a fortalecer uma democracia liberal que aspira à justiça social. Nesse contexto democrático, emoções como a vergonha primitiva e a repugnância projetiva podem ser daninhas, ao passo que a emoção da compaixão pode ser um importante apoio, pois, se bem orientada, tem a capacidade de expandir o círculo de interesse dos indivíduos, o que pode contribuir para um maior apoio a leis e políticas públicas que buscam garantir a dignidade de todos os seres humanos.

Tendo localizado a importância da educação das emoções no projeto de uma democracia liberal que aspira à justiça social, o terceiro capítulo ressaltou três habilidades que, segundo Nussbaum, devem fazer parte da constituição da cidadania democrática: a capacidade de examinar socraticamente as ideias, a capacidade de ser um cidadão do mundo e a capacidade de desenvolver a imaginação narrativa. A educação das emoções visa a contribuir para o desenvolvimento dessa cidadania. Pensando em suas possibilidades, nesse capítulo, foram pontuadas algumas estratégias que, de acordo com a filósofa, podem ser acionadas pela educação formal quando se busca efetivar uma educação para a democracia.

Ao apresentar algumas possíveis estratégias que podem ser acionadas pela educação formal, argumentou-se que, para Nussbaum, o cultivo de emoções que objetiva apoiar a democracia não pode prescindir da presença das artes, da literatura e das humanidades. Essas manifestações têm o potencial de desenvolver a imaginação empática e de alargar a compreensão dos indivíduos sobre as várias formas pelas quais os seres humanos vivem, ou não, vidas dignas.

As artes e a literatura também podem estimular percepções mais positivas sobre a natural vulnerabilidade humana, ao mesmo tempo em que podem ajudar a identificar as vulnerabilidades criadas, muitas vezes, por condições sociais injustas, que geram tragédias nas vidas de muitos indivíduos e grupos sociais. Ao fazerem isso, as artes e a literatura podem estimular uma compaixão, que é capaz de fazer frente à vergonha primitiva e à repugnância projetiva. Essa compaixão não aceita as vulnerabilidades criadas com resignação e estagnação, mas é propulsora da busca pela justiça social e um valioso apoio emocional às leis, políticas públicas e instituições que buscam efetivá-la.

Contudo, para que a compaixão possa ser valiosa para a democracia, viu-se que ela precisa ser cultivada adequadamente, orientada pelos próprios princípios democráticos e pelo estímulo à imaginação narrativa, por meio das artes e da literatura. Essa educação da compaixão só é possível porque, a partir da teoria das emoções cognitivo-avaliativa, se assume que essa emoção é formada por juízos informados e influenciados, em grande medida, pela sociedade, por suas leis e instituições. Por esse motivo, Nussbaum defende que essa educação não deve prescindir das próprias leis e instituições e que essas, por sua vez, podem se inspirar na lista de capacidades.

O elemento imaginativo, fortemente estimulado pelas artes e literaturas, também deve ser orientado, haja vista que nem toda arte e toda literatura ajudam a estimular a compaixão e a minar a vergonha primitiva e a repugnância projetiva. Uma orientação geral que pode colaborar no processo de seleção é se atentar para o modo como determinada forma artística e obra literária aborda a questão da vulnerabilidade humana e auxilia as pessoas a expandirem seu círculo de interesses.

A partir de tudo que foi exposto nos três capítulos, volta-se agora à pergunta central: *Qual a função da educação das emoções para a efetivação de uma educação para democracia?* É possível respondê-la do seguinte modo: a educação das emoções, que ajuda a cultivar emoções como a compaixão e a minar emoções como a vergonha primitiva e a repugnância

projetiva, cumpre uma importante função na construção da educação para a democracia, tal qual almejada pela Constituição Federal do Brasil e pela LDB, haja vista que tem o potencial de tornar os indivíduos mais dispostos a apoiar a construção de uma sociedade que busca a justiça social.

Uma vez que uma democracia liberal que aspira à justiça social não se constitui sem leis, políticas públicas e instituições, compreende-se que o apoio dos seus cidadãos e cidadãs tem uma relevante função na estabilidade democrática. Em grande medida, as leis e as instituições são construídas pelos cidadãos e cidadãs e são operadas por elas e eles, portanto, torná-los mais dispostos a apoiá-las não é uma tarefa pouco importante. Assim, a partir do pensamento de Nussbaum, percebeu-se que, se parte do problema da estabilidade democrática está nas emoções, parte da sua solução também está nelas.

Nesse cenário, a educação formal também pode contribuir para a educação das emoções, contudo, assim como a educação das emoções, isoladamente, não é suficiente para estabilizar a democracia, a escola também, sozinha, não será o suficiente para cultivar as emoções aliadas. Nesta dissertação, abordaram-se algumas estratégias possíveis no âmbito da educação formal, mas, como bem observou Nussbaum, é necessário pensar como a cultura pública, de modo geral, pode criar um clima emocional que estimule um apoio emocional às leis e as instituições democráticas; esse empreendimento, obviamente, ultrapassa os limites da escola.

Uma vez que este trabalho tratou das estratégias da educação formal, constatou-se que a teoria das emoções de Nussbaum pode ser uma contribuição teórica para o debate acerca das formas de se efetivar a educação para a cidadania democrática. Ela não somente lança luz sobre a constituição das emoções e sua relação com a sociedade, mas também apresenta uma grande argumentação sobre o papel político que as artes, a literatura e as humanidades têm na construção de uma educação para a democracia. Nussbaum reconhece que as artes e a literatura são valiosas por muitos outros aspectos, mas, quando se pensa na construção da cidadania democrática, torna-se imprescindível “[...] reconhecer que as artes cumprem uma função política vital, mesmo que o seu conteúdo não seja expressamente político, pois elas cultivam habilidades imaginativas que são fundamentais para a vida política.” (NUSSBAUM, 2008, p. 480, tradução nossa, grifo nosso).

No contexto educacional brasileiro que, teoricamente, se orienta para construção de uma educação para a democracia, mas que, ao mesmo tempo, admite, cada vez mais, a ausência das artes, da literatura e das humanidades no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, a

argumentação de Nussbaum pode recordar que não é possível construir uma educação para a democracia, que de fato contribua para a estabilidade democrática, sem as artes, as literaturas e as humanidades. Por esse motivo, não há como não concordar com a filósofa, quando afirma que tratar da importância das humanidades e das artes não é algo trivial:

[...] as humanidades e as artes estão sendo paulatinamente marginalizadas na educação em todos os níveis. Não deveríamos dizer que elas contribuem somente para a formação da cidadania, posto que há muitas outras formas pelas quais elas enriquecem a vida e a compreensão humanas. No entanto, devemos insistir que elas realizam *uma contribuição vital insubstituível para a cidadania*, sem a qual seríamos muito propensos a ter uma cidadania rude e emocionalmente inerte, presa a desejos agressivos que tão frequentemente acompanham um mundo interior destituído de imagens dos demais. Rebaixar as artes é uma receita para a produção de um narcisismo patológico, de cidadãos que têm dificuldades para se conectar e captar o sentido humano das questões que surgem com outras pessoas. (NUSSBAUM, 2008, p. 472, tradução nossa).

Contudo, considera-se que, assim como existem contribuições do pensamento de Nussbaum para o contexto brasileiro, podem existir também algumas limitações que, por sua vez, dificultam a adesão à teoria, sem que antes se faça uma atenta consideração às características que formam esse contexto. Uma sociedade como a brasileira, com problemas estruturais, a exemplo do racismo e do machismo estruturais, terá instituições e leis que, muitas vezes, não se desprendem totalmente dessa estrutura. Entretanto, quando Nussbaum estabelece que a possibilidade de cultivar as emoções como apoio à democracia depende, em grande parte, das próprias leis e instituições democráticas, isso pode ser problemático, na medida em que instituições e leis injustas podem influenciar negativamente os juízos que constituem as emoções.

A necessária atenção às próprias leis e instituições é observada pela filósofa ao indicar a lista das capacidades como um possível bom guia para a constituição das leis e instituições. Apesar disso, parece que, no contexto brasileiro, marcado pelos problemas já citados, a educação das emoções não poderá deixar de se atentar criticamente às leis e às instituições democráticas.

Ademais, Nussbaum defende um tipo de democracia que é liberal, por se fundamentar no liberalismo político, mas que aspira à justiça social. A aspiração à justiça social parece marcar a crença da filósofa de que é possível separar o liberalismo político do liberalismo econômico. Não cabe a esta dissertação discutir os limites dessa separação, entretanto, se, por hipótese, ela não for possível, isso poderia trazer grandes dificuldades para o projeto de cultivar as emoções tal qual defendido pela autora. Isso porque, uma sociedade que se estrutura nas

bases do liberalismo econômico pode admitir com mais facilidade a presença de vulnerabilidades criadas, advindas, por exemplo, de profundas desigualdades sociais. Seria difícil imaginar de que forma uma sociedade que admite que certos grupos de pessoas estejam expostas a vulnerabilidades, as quais, muitas vezes, obliteram suas dignidades, poderia contribuir para estimular a compaixão e minar a repugnância projetiva.

A partir de tudo que foi exposto, espera-se que esta dissertação possa contribuir positivamente para o debate acerca das formas de construir uma educação para a democracia. Obviamente, a educação para a democracia envolve mais do que o apoio das emoções, e este trabalho, ao restringir a sua reflexão à função das emoções, de nenhum modo ignorou a complexidade dessa temática. Todavia, o fato das emoções, isoladamente, não serem o baluarte da democracia, não as impede de, quando bem cultivadas, serem boas aliadas. Na busca da difícil tarefa de alcançar a estabilidade democrática, acredita-se que todo aliado é bem-vindo.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2004.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Junior; tradução e notas Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.
- BLACKBURN, Simon. **Pense: uma introdução à Filosofia**. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 2001.
- BLASCO, Marta Gil. **La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública**. 2014. Tese (Doutorado em Ética e Democracia) - Universidade de Valência, Valência, 2014.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BONJUR, Laurence; BAKER, Ann. **Filosofia: textos fundamentais comentados**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRAIDA, Celso, R. **Filosofia e linguagem**. 1. ed. Florianópolis: Rocca Brayde, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto – PIB**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRITO, Evandro O. O projeto de fundação da ciência da educação: convergências entre Franz Brentano e John Stuart Mill. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1089-1108, 2017.

CAPUTO, Gabriela. Seminário on-line celebra 160 anos do poeta indiano Tagore. **Jornal da USP**, 5 de maio de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/seminario-on-line-celebra-160-anos-do-poeta-indiano-tagore/> Acesso: 6 maio 2023.

CASTRO, Susana de. O Páthos ético. **Anais de Filosofia Clássica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 66-74, 2009.

CENCI, Angelo Vitório; CASAGRANDE, Edison Alencar. A educação para a democracia entre a vulnerabilidade e a autossuficiência humana. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, [s.l.], v. 21, p. 478-495, 2016.

CENCI, Angelo Vitório; PETRY, Cleriston; CASAGRANDE, Edison Alencar. Emoções, vulnerabilidade e educação para um *ethos* democrático em Martha Nussbaum. In: FÁVERO, Altair *et al.* (orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021. p. 159-171.

CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antônio Pereira dos. O pensamento de Martha Nussbaum na Pesquisa Educacional Brasileira: revisando teses e dissertações. In: FÁVERO, Altair *et al.* (orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021. p. 159-171.

DA LUZ, Diogo. Os Sofrimentos da Alma: As Paixões sob a Perspectiva do Estoicismo. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 26, n. 49, p. 109–132, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/14235>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FÁVERO, Altair *et al.* Apresentação. In: FÁVERO, Altair *et al.* (orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021. p. 11-28.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rede de Ação Política pela Sustentabilidade. **Violência e Democracia: panorama brasileiro pré-eleições 2022**. São Paulo: FBSP/RAPS, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/09/raps-pesquisa-fbsp.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FLÓREZ, Laili Von Czékus. **A alegria de ser quem é**: uma formação palhaça de professores para a diversidade. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRADO-SIERRA, Jesús. Análisis ético-político de los espaciamentos cognitivos, morales y estéticos. **Cinta moebio**, Santiago, n. 64, p. 132-144, mar. 2019.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Edição, tradução, introdução e notas: Alessandro Rolim de Moura. Curitiba: Segesta, 2012.

ICIZUKA, Atilio de Castro; ABDALLAH, Rhamice Ibrahim Ali Ahmad. A trajetória da descriminalização do adultério no direito brasileiro: uma análise à luz das transformações sociais e da política jurídica. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v.2, n. 3, p. 1-23, jul./set. 2007.

JOHNSON, Alan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Edição bilíngue, tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial/Barcarolla, 2009.

KASPER, Kátia Maria. **Experimentações clownescas**: os palhaços e a criação de possibilidades de vida. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KASPER, Kátia Maria. Dos corpos sentados aos gestos em fuga: estatutos dos corpos em processo de formação. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 15, n. 1, p. 79–95, 2019.

KOHL, Rosana Cristina. **Ensino superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática**: inquietações, desafios e possibilidades a partir do pensamento de Martha Nussbaum. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

LAERTIOS, Diógenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Tradução do grego, introdução e notas Mário da Gama. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

LOPEZ MERINO, María José. Emociones y democracia: Acerca de la compasión y la ira en Nussbaum y Giannini. **Rev. filos.**, Santiago, v. 78, p. 115-134, dic. 2021.

MILLÁN, Gustavo Ortiz. Nussbaum on the cognitive nature of emotions. **Manuscrito – Rev. Int. Fil.**, Campinas, v. 39, n. 2, p. 119-131, abr./jun. 2016.

MODZELEWSKI, Helena. **La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático**: La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión. 2012. Tese (Doutorado em Ética e Democracia) - Universidade de Valência, Valência, ES, 2012.

MODZELEWSKI, Helena. Una taxonomía de las emociones como guía metodológica para la educación democrática. **Sig. Fil**, Ciudad de México, v. 23, n. 45, p. 8-27, jun. 2021.

MOERBECK, Guilherme. Festivais, teatro e o campo político na Atenas do século V a.C. **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, n. 2, p. 246–261, 2013.

MORIGI, Aline Franciele. **A imaginação narrativa e a educabilidade das emoções na formação humana em Martha Nussbaum**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia Ilustrada de Filosofia**: das origens à idade moderna. Trad. Maria Margherita de Luca. São Paulo: Globo, 2005.

NUSSBAUM, Martha. **Justicia Poética**: la imaginación literaria y la vida pública. Traducción de Carlos Gardini. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997.

NUSSBAUM, Martha. **Upheavals of Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **La terapia del deseo**- Teoría y práctica en la ética helenística. Traducción de Miguel Candel. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

NUSSBAUM, Martha. **Hiding from Humanity Disgust, Shame, and the Law**. Princeton: Princeton University Press, 2004.

NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad**: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.

NUSSBAUM, Martha. **El ocultamento de lo humano**- repugnância, verguenza y ley. Traducción: Gabriel Zadunaisky. Buenos Aires: Katz, 2006.

NUSSBAUM, Martha. **Paisajes del pensamiento**: la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós Ibérica, 2008.

NUSSBAUM, Martha. **A Fragilidade da Bondade**: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega. Trad. Ana Aguiar Cotrim. São Paulo: Editora WMF-Martins Fontes, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Emociones políticas** ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Barcelona: Paidós Ibérica, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Martha. **La monarquía del miedo**. Una mirada filosófica a la crisis política actual. Traducción de Albino Santos. Barcelona: Paidós, 2019.

OLIVEIRA, Wesley Felipe de. A educação em humanidades no contexto da Teoria das Capacidades segundo Martha Nussbaum. **Kínesis**, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 213-247, dez. 2020.

OLIVEIRA, Wesley Felipe de. A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura: uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum. **Educação e Filosofia**, [s.l.], v. 35, n. 73, p. 161–198, 2021.

PÁRANÁ. Tribunal Eleitoral do Paraná. Violência política: saiba o que é e como denunciar. **TRE-PR**, 9 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.tre-pr.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Setembro/violencia-politica-saiba-o-que-e-e-como-denunciar>. Acesso em: 25 set. 2022.

PINEDO CANTILLO, Iván. De la benevolencia a la ciudadanía compasiva: la recuperación de conceptos claves para el cultivo de la democracia. **Límite (Arica)**, Arica, v. 13, n. 41, p. 29-45, jun. 2018.

PINEDO CANTILLO, Iván Alfonso. La herencia republicana en la teoría de las emociones políticas de Martha Nussbaum. **Folios**, Bogotá, n. 52, p. 19-36, dec. 2020.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza: Por que a violência diminuiu**. Trad. Bernardo Joffily e Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

RAWLS, John. **O Liberalismo Político**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. v. 1. São Paulo: PAULUS, 1990.

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

RIBEIRO, Andréia Luciane. **A educação na infância e seu papel para a formação de um ethos democrático em Martha Nussbaum**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

ROCHA, Janimara. **A teoria das capacidades de Martha Nussbaum e o papel da formação humana na educação contemporânea**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio: ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROZIN, Paul; FALLON, April E. A Perspective on Disgust. **Psychological Review**, [s.l.], n. 94, p. 23-41, 1987.

SÊNECA. **Sobre a ira/ Sobre a tranquilidade da alma**. Tradução e notas: José Eduardo S. Lohner. 1. ed. São Paulo: Penguin-Companhia, 2014.

SCOLARI, Adriel Paulo. **Homofobia e educação**: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

SILVA, Felipe Gustavo S. O uso da pedagogia palhacesca em sala de aula. **Pedagogia em Ação**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 81-93, jan./jun. 2022.

SILVA, Marcos Antonio Batista; RIBEIRO, Maria Sílvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, Santarém-PA, v. 10, n. 10, p. 77-01, 2019.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais, ou, Ensaio para uma análise dos princípios pelos quais os homens naturalmente julgam a conduta e o caráter, primeiro de seus próximos, depois de si mesmos, acrescida de uma dissertação sobre a origem das línguas**. Trad. Lya Luft. rev. Eunice Ostrensky. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 75-88, mai./ago. 2005.

SODRÉ, Mônica; LIMA, Renato Sérgio de. Carta de abertura. *In*: FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rede de Ação Política pela Sustentabilidade. **Violência e Democracia**: panorama brasileiro pré-eleições 2022. São Paulo: FBSP/RAPS, 2022. p. 6-9. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/09/raps-pesquisa-fbsp.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022

TARTUCE, Wigberto Ferreira. Câmara dos Deputados. **PL 2928/1997**. Revoga o artigo 240 do Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 – Código Penal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1997. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/208059>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

WINNICOTT, Donald. **O Brincar e a Realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago ed., 1975.