



## A Educação Socioemocional nas Aulas de Filosofia: Contribuições desde a Fenomenologia da Afetividade

*Socio-emotional Education in Philosophy Classes: Contributions from the  
Phenomenology of Affectivity*

**Emiliano Kelmd D. Chagas**

 [0009-0008-3394-0652](https://orcid.org/0009-0008-3394-0652)

[emilianokelm@gmail.com](mailto:emilianokelm@gmail.com)

UFSM – Universidade Federal de  
Santa Maria, RS, Brasil.

### Resumo

As competências socioemocionais são alvo de perspectivas antagônicas no meio educacional. Diversos educadores(as) as consideram essenciais para a formação humana pautada pelos princípios da Educação Integral (Casassus, 2009), dado que estas referem-se aos saberes atitudinais, relacionados à dimensão moral e afetiva dos sujeitos (Coll, 2000). Perspectivas críticas, contudo, apontam que, longe de visar promover uma educação integral, as competências socioemocionais se consolidam como mais um dispositivo que visa garantir resiliência e proatividade às mentes e corpos esgarçados pela precarização crescente e generalizada das atuais relações de trabalho, marcadas pelo *ethos* neoliberal (Dardot, Laval, 2016). Neste artigo, objetivo empregar referenciais da fenomenologia da afetividade do filósofo e psiquiatra Thomas Fuchs (2012, 2018), para reafirmar a importância da Educação Socioemocional frente a tais críticas, bem como destacar que a abordagem fenomenológica, ao fornecer uma compreensão abrangente dos afetos, destacando sua importância tanto para a formação moral quanto cognitiva dos sujeitos, pode proporcionar um significativo ganho conceitual à área da Educação Socioemocional, capaz de informar práticas pedagógicas voltadas à integralidade. Concluo este artigo com uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da educação socioemocional nas aulas de Filosofia, com base na metodologia para o favorecimento da conscientização afetiva, desenvolvida por Francisco Varela (1996, 1999).

**Palavras-chave:** competências socioemocionais; fenomenologia; afetividade.

### Abstract

*Socio-emotional competencies are the target of antagonistic perspectives in the educational field. Several educators consider them essential for human development guided by the principles of Integral Education (Casassus, 2009), since they refer to attitudinal knowledge related to the moral and affective dimensions of individuals (Coll, 2000). Critical perspectives, however, argue that, far from aiming to promote integral education, socio-emotional competencies have become yet another device designed to ensure resilience and proactivity in minds and bodies strained by the growing and widespread precariousness of current labor relations, marked by the neoliberal ethos (Dardot, Laval, 2016). In this article, I aim to employ references from the phenomenology of affectivity developed by philosopher and psychiatrist Thomas Fuchs (2012, 2018), in order to reaffirm the importance of Socio-emotional Education in light of such critiques, as well as to highlight that the phenomenological approach, by providing a comprehensive understanding of affects and emphasizing their relevance both for the moral and cognitive formation of individuals, may offer a significant conceptual contribution to the field of Socio-emotional Education, capable of informing pedagogical practices oriented toward integrality. I conclude this article with a pedagogical proposal for the development of socio-emotional education in Philosophy classes, based on the methodology for fostering affective awareness developed by Francisco Varela (1996, 1999).*

**Keywords:** socio-emotional competencies; phenomenology; affectivity.

### Como citar

Chagas, E. K. D. A Educação Socioemocional nas Aulas de Filosofia: Contribuições desde a Fenomenologia da Afetividade. *Sofia*, Espírito Santo, Brasil, v. 15, n. 1, p. e15149736, 2026. DOI:

<https://doi.org/10.47456/sofia.v15i1.49736>

Disponível em :

<https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/49736>. Acesso em: 11 fev. 2026.

Recebido: 16/08/2025

Received: 16/08/2025

Aprovado: 24/12/2025

Approved: 24/12/2025

Publicado: 10/02/2026

Published: 10/02/2026



## Introdução

A Educação Socioemocional tem ganhado espaço no meio educacional brasileiro, principalmente desde a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), na qual a dimensão atitudinal do saber possui presença significativa nas competências gerais que orientam o desenvolvimento dos e das estudantes ao longo da Educação Básica no Brasil. Os saberes atitudinais, na perspectiva do psicólogo e educador espanhol César Coll (2000), referem-se aos saberes relacionados à dimensão moral e afetiva, tidos como essenciais para a formação humana pautada pelos princípios da Educação Integral (Casassus, 2009).

Contudo, perspectivas críticas que atentam para as organizações internacionais proponentes das competências socioemocionais, tais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, responsáveis pela regulação das políticas públicas para a educação de diversos países, veem em tais competências o novo léxico do capital. Sob este marco teórico crítico, longe de visar promover uma educação integral, as competências socioemocionais se consolidam como mais um dispositivo que visa garantir resiliência às mentes e corpos esgarçados pela precarização crescente e generalizada das atuais relações de trabalho.

Frente a este cenário, compreendo que o olhar para a dimensão atitudinal na área educacional se dá dentro de um contexto socioeconômico cujos imperativos não podem ser ignorados. Contudo, entendo que conceber a educação socioemocional de forma generalizada como mero instrumento para a expansão do capital cria estigmas e restrições para iniciativas pedagógicas que reconheçam o indispensável valor da afetividade na formação humana. Além disso, como pretendo demonstrar no decorrer do artigo, dada a centralidade da afetividade para os processos formativos, práticas pedagógicas voltadas à esta dimensão são fundamentais tanto para a formação moral quanto cognitiva dos sujeitos.

Com o objetivo de apresentar uma concepção abrangente da afetividade e enfatizar sua importância nos processos formativos, na primeira seção apresento a abordagem fenomenológica do filósofo e psiquiatra alemão Thomas Fuchs (2013, 2018), segundo a qual a afetividade é compreendida como o “fundamento da vida humana”. Nas palavras do autor:

os afetos são modos pelos quais nos engajamos e sintonizamos (attune)<sup>1</sup> corporalmente ao mundo vivido. É apenas através de nossos afetos que

---

<sup>1</sup> O autor utiliza a palavra “attunement”, cuja tradução mais exata seria “afinação”, que em português utilizamos mais comumente para a música, a afinação dos instrumentos uns com os outros e com a tonalidade das notas

nos encontramos em um mundo significativo no qual pessoas e objetos importam para nós, e no qual estabelecemos relações de cuidado para com eles e para conosco. A afetividade é o verdadeiro fundamento da vida humana”(Fuchs, 2013, p. 613, tradução nossa).<sup>2</sup>

Nesse sentido, a afetividade humana fornece a orientação existencial, a motivação e o sentido que tornam a cognição possível e significativa. Ainda nesta seção, apresento a tipologia dos afetos de Fuchs (2013) que subdivide de fenômenos afetivos em emoções, humores, sentimentos vitais, sentimentos existenciais e atmosferas afetivas (Fuchs, 2013). Argumento que tais categorias fornecem um importante ganho de linguagem na compreensão da natureza dos fenômenos afetivos que, por sua vez, pode informar práticas pedagógicas voltadas à integralidade.

Na segunda seção, passo a tematizar a educação socioemocional no contexto das aulas de Filosofia. Refletindo sobre a especificidade desta disciplina com Pierre Hadot (2014), entendo que uma de suas marcas é a radicalidade crítica. E, segundo a tradição, tal radicalidade se expressa, também, na possibilidade de transformação pessoal, atitudinal, que a reflexão atenta e sensível aos fenômenos e a si próprio é capaz de proporcionar. Compreendo que é neste elo indissociável entre a afetividade e a capacidade analítica, crítica e auto reflexiva, que a Filosofia se insere. É nesse entremeio singular, pouco olhado pelas demais disciplinas escolares, que está a sua possibilidade pedagógica, em relação direta com sua capacidade de articulação com os saberes atitudinais.

Nesta seção apresento, portanto, uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da educação socioemocional nas aulas de Filosofia, que denomino “a conscientização dos afetos operantes”. Para isso, parto da metodologia em primeira pessoa de Francisco Varela (1996, 1999), originalmente elaborada no contexto da neurociência para possibilitar a maior acurácia da apreensão e comunicação dos estados afetivos por parte dos participantes de pesquisas laboratoriais. No desenvolvimento de uma proposta passível de ser experienciada no contexto escolar, adapto seus princípios e procedimentos.

---

estabelecidas culturalmente. A expressão “bodily attunement”, portanto, indica a capacidade de uma afinação corporal que estabelecemos com o mundo de objetos e relações.

<sup>2</sup> “My account is based on the assumption that aff ects are not mental states in the immanence of the subject that we project onto an otherwise indiff erent sum of objects. Rather, they are modes of bodily attunement to, and engagement with, the lived world. It is only through our aff ectivity that we fi nd ourselves in a meaningful environment in which persons and things matter for us, and in which we care for them as well as for ourselves. Aff ects are the very heart of our existence” (Fuchs, 2013, p. 613).

Ao final, justifico o emprego desta metodologia no desenvolvimento da educação socioemocional com o entendimento de que a escola, enquanto instituição de preparação, deve precaver os jovens, munindo-os conceitual e sensivelmente da compreensão e da sensibilidade capaz de permitir-lhes fazer frente às forças estruturais que, do contrário, tendem a incorrer na “captura da subjetividade” (Castro, 2020) dos jovens, restringindo sua pulsão vital ao “curto-circuito desejo-mercado” (Patzdorf, 2021, p. 21), relegando a vitalidade de seus corpos e mentes à servidão maquínica<sup>3</sup>, crenças de estarem seguindo seus próprios desejos. A conscientização dos afetos operantes, argumento, é um modo de fazer frente às influências das estruturas sociais e econômicas sobre a subjetividade.

A dimensão política do desenvolvimento da Educação Socioemocional, visto argumentar, está no fato de que o ganho de linguagem sobre afetividade, somado às práticas de introspecção que promovam a autoconsciência afetiva, pode favorecer nos e nas estudantes, a identificação dos modos pelos quais a contemporaneidade atravessa sua subjetividade. Envolve a percepção, também, do modo como os estados afetivos vigentes estão a condicionar a experiência do mundo, a interpretação dos fenômenos, os pensamentos que transcorrem.

Esta autoconsciência é, portanto, um gesto de reconhecimento e dissidência frente aos afetos predominantes sob o *ethos* neoliberal (Dardot, Laval, 2016), na medida em que possibilita a percepção do modo como camadas afetivas pervasivas - como o sentimento de esperança, de pertencimento e propósito - , ou camadas evidentes - tais como o sentimento de insegurança, a ansiedade, dentre outras,- são influenciadas pelo contexto socioeconômico contemporâneo. Reconhecê-los, compreendo, é um passo fundamental para o ganho de liberdade frente à fatores que operam sobre a consciência de forma pré-reflexiva.

## Definições desde a fenomenologia da afetividade

Na visão da filósofa italiana Giovanna Colombetti, “as ciências da afetividade, de um modo geral, se baseiam em uma noção estreita e demasiado restrita da afetividade” (Colombetti,

---

<sup>3</sup> Conceito desenvolvido por Maurizio Lazzarato (2014), a servidão maquínica se refere à forma como os indivíduos se tornam componentes funcionais das máquinas sociais e técnicas que utilizam. Ao contrário da servidão tradicional, ela não age pela repressão direta, mas pela mobilização do desejo, da atenção e da produção de subjetividade. É, portanto, uma forma de subordinação que se dá pelo envolvimento afetivo e voluntário com os dispositivos de poder.

2014, p. 4, tradução nossa)<sup>4</sup>. Segundo ela, as diversas áreas que compõem o campo de estudos usualmente restringem sua compreensão da afetividade a fenômenos episódicos, tais como as emoções e os humores.

Trata-se de fenômenos que surgem e cessam, vindo à tona e submergindo, sob o pano de fundo de uma consciência que seria, ela mesma, despida de afetos. Contrária a esta perspectiva, segundo Colombetti

A afetividade vai além desses eventos fugazes: é um fenômeno mais amplo que permeia a mente, necessariamente e não apenas contingentemente. A mente, sendo corporificada, é intrínseca ou constitutivamente afetiva; não se pode tirar a afetividade de uma mente humana e ainda ter uma mente. (Colombetti, 2014, p. 2, tradução nossa)<sup>5</sup>

Tendo em vista uma compreensão mais ampla do fenômeno, a filósofa propõe o conceito de afetividade primordial. À luz do conceito, a afetividade é constitutiva das mentes de organismos vivos desde o princípio, sendo fundamental para a própria cognição. Voltando à etimologia da palavra, a afetividade provém do verbo em latim *afficio*, que significa “atingir” ou “influenciar” (Colombetti, 2014, p. 2). Nesse sentido, Colombetti ressalta que a afetividade é a “ausência de indiferença” estrutural dos organismos vivos. Trata-se de nossa abertura constitutiva, nossa sensibilidade e permeabilidade radical ao mundo que nos cerca.

Em sua compreensão, os afetos não são fenômenos que surgem e cessam. Habitamos, sempre, um espaço afetivo. Segundo a autora, a afetividade não configura uma escolha, ela é um atributo existencial, ontológico, da vida humana. Partilhando desta perspectiva, para o filósofo e psiquiatra Thomas Fuchs, “os sentimentos nos acometem; eles emergem de situações, pessoas e objetos cujas características nos atraem ou repelem” (Fuchs, 2013, p. 613, tradução nossa)<sup>6</sup>. A afetividade é, portanto, nosso modo de interação mais fundamental, que em muito antecede a avaliação cognitiva mediada pela linguagem. Nesse sentido, as emoções e os sentimentos fornecem a orientação existencial, a motivação e o sentido que tornam a cognição possível e significativa. Em termos fenomenológicos, os afetos tingem o

---

<sup>4</sup> “Finally I turn to affective science itself, to qualify the claim that it relies on a relatively narrow and shallow notion of affectivity” (Colombetti, 2014, p. 4).

<sup>5</sup> “Affectivity as I understand it and discuss it in this chapter goes beyond such fleeting events: it is a broader phenomenon that permeates the mind, necessarily and not merely contingently. The mind, as embodied, is intrinsically or constitutively affective; you cannot take affectivity away from it and still have a mind.” (Colombetti, 2014, p. 2).

<sup>6</sup> “Feelings befall us; they emerge from situations, persons, and objects which have their expressive features and which attract or repel us” (Fuchs, 2013, p. 613).

campo experiencial, servindo como uma base pré-reflexiva para toda relação intencional entre o sujeito e o campo fenomênico de sua existência.

Esta compreensão da afetividade nos permite divisar a centralidade da afetividade para a cognição humana e para a ética. Se o encontro corporal-afetivo com a vida (Colombetti, 2014; Merleau-Ponty, 1984), que ocorre de momento à momento, constitui a base da relação intencional entre sujeito e objeto, então os afetos fundamentam e condicionam nossos estados disposicionais perante o mundo de objetos, bem como perante pessoas e situações. Isto é, os afetos nos tornam predispostos a perceber, interpretar e reagir ao mundo de determinadas maneiras.

As implicações desta concepção para as perspectivas sobre a formação humana e para a própria Educação Socioemocional são consideráveis. Se concordarmos com Thomas Fuchs, e entendermos que “o sentimento não é oposto à racionalidade, mas constitui o seu fundamento, fornecendo a relevância e a orientação à cognição” (Fuchs, 2018, p. 160, tradução nossa<sup>7</sup>), então precisaremos compreender a dimensão afetiva na educação como não apenas um adendo aos currículos formais, mas como um fundamento da formação, que incide diretamente sobre o modo como os/as estudantes se relacionam com a multiplicidade de conteúdos a que têm acesso.

A afetividade é, portanto, o modo primordial como o mundo se desvela para nós, o modo como este nos atravessa de momento a momento, ainda que, muitas vezes, não estejamos conscientes dos afetos que, neste instante, possam estar tingindo a nossa experiência. No intuito de elucidar as diferentes camadas afetivas que compõem a experiência, apresentarei parcialmente a tipologia dos afetos de Fuchs (2013) que fornece, também, importante ganho de linguagem sobre tais fenômenos, que irão informar a prática pedagógica desenvolvida no segundo capítulo. Em linhas gerais, Fuchs distingue a afetividade em (1) sentimentos vitais, (2) sentimentos existenciais, (3) atmosferas afetivas, (4) humores e (5) emoções. Pela brevidade do espaço de exposição, me ateei à apresentação dos (2) sentimentos existenciais, (4) humores e (5) emoções.

---

<sup>7</sup> “Feeling is not opposed to rationality but constitutes its ground, providing the relevance and orientation of cognition” (Fuchs, *Ecology of the Brain*, 2018, p. 160).

### *Sentimentos existenciais*

Segundo Thomas Fuchs (2013), os sentimentos existenciais são variados e possuímos, nas linguagens humanas, diversas palavras para nos referirmos à complexidade de estados afetivos que fazem parte dessa categoria. Diferentemente dos sentimentos vitais, para os quais as palavras parecem restritas, geralmente incluindo metáforas e analogias como “frescor, peso ou leveza”, os sentimentos existenciais são referidos com palavras e expressões precisas, tais como: o sentimento de pertencimento ou de isolamento; o sentimento de esperança ou desesperança; de liberdade ou de restrição; de segurança ou vulnerabilidade; o sentimento de propósito, sentido harmonia, conexão, ou, ao reverso, o sentimento de perda de sentido, de desconexão, desarmonia, dentre outros.

Matthew Ratcliffe (2008), filósofo britânico que aborda os sentimentos existenciais, se refere a eles como as formas pelas quais o mundo se abre para nós, evidenciando o campo de possibilidades que nos são acessíveis ou inacessíveis<sup>8</sup>. Alguns destes sentimentos estruturais, descritos por eles são: esperança existencial ou o seu contrário, desconfiança e temeridade básica em relação mundo; pertencimento (em suas múltiplas nuances: pertencimento ao próprio corpo, à família, à profissão, à espécie humana, à natureza, à vida etc.), ou o seu contrário, deslocamento ontológico ou desenraizamento; sentimento de vivacidade e presença, ou de apatia e ausência; sentimento de abertura ao mundo, ou de encerramento em si; sentimento de conexão com propósitos e sentidos maiores, ou de desconexão e estranheza (Ratcliffe, 2008, p. 46).

Os sentimentos existenciais contemplam nuances diversas de afetos. Partilham em comum o fato de possuírem uma presença tácita, no plano de fundo da experiência, raramente vindo à tona, geralmente ocultos da luz da consciência. Talvez por isso, raramente os tematizamos na experiência comum. Como veremos adiante, vivemos o cotidiano permeado por oscilações de *humores e emoções* em respostas aos noticiários, aos encontros, às nossas relações sempre dinâmicas. Humores e emoções oscilam e mais facilmente percebemos seus tons e características, pois muitas vezes estes se expressam de forma intensa, porém efêmera. Os sentimentos existenciais, por sua vez, permanecem no plano de fundo de nossas vidas, enquanto vivemos o cotidiano. Justamente por isso, eles estruturam nossas vidas.

---

<sup>8</sup> “Existential feelings are ways of finding oneself in the world, involving a sense of the reality, familiarity, and possibility of one’s surroundings” (Ratcliffe, 2008, p. 39).

Para Ratcliffe (2008), os sentimentos existenciais constituem “um sentimento tácito da relação entre o *self* e o mundo, pré-estruturando nossas experiências de situações particulares” (Ratcliffe, 2008, p. 4; tradução nossa). Segundo Fuchs (2013), tais sentimentos se distinguem das emoções, também, porque carecem de direcionamento à objetos ou pessoas específicas, isto é, não possuem intencionalidade específica. Devido à isto, sentimentos existenciais como os de pertencimento ou solidão, em geral são referidos como “pertencimento ontológico” ou “solidão ontológica”, trata-se de uma disposição afetiva orientada à vida como um todo, como também se mostra no sentimento de “esperança fundamental” (Fuchs, 2018).

Sentimentos como o de pertencimento ao mundo, à realidade ou ao próprio corpo, em geral, são inquestionáveis. Assim como o são o sentimento de ser à si próprio, de confiança corporal ou de propósito. É apenas diante de eventos profundamente disruptivos que tais sentimentos tendem a ser alterados. Traumas, perdas, acidentes, adoecimentos e contingências semelhantes podem provocar mudanças nos sentimentos que estruturam nossa experiência de realidade e de nós mesmos.

Os sentimentos existenciais abordados pela fenomenologia de Fuchs (2013) e Ratcliffe (2008), portanto, não são humores ou emoções transitórias, mas refletem a maneira como experimentamos nossa presença no mundo e nossa relação com o tempo, com os outros e com a finitude. Adquirir linguagem sobre eles, compreendo, é fundamental para a concepção de uma educação integral que vise a formação humana.

### *Humores*

Os humores constituem outra camada da vida afetiva que, segundo Fuchs, permeia a totalidade das nossas experiências, conferindo-lhes tonalidades. Alguns exemplos por ele citados são: irritabilidade, serenidade, tédio, ansiedade, euforia, melancolia, entre outros. Os humores são disposições gerais, porém sem intencionalidade dirigida a um objeto, pessoa ou circunstância específicas. Segundo o autor, “são estados, portanto, que deixam-nos inclinados a experimentar o mundo e a nós mesmos de certas maneiras” (Fuchs, 2013, p. 617, tradução nossa)<sup>9</sup>. Eles influenciam, segundo Fuchs, o modo como percebemos e reagimos ao mundo, incidindo diretamente sobre as “cognições, emoções e ações” (Fuchs, 2013, p. 617, tradução nossa).

---

<sup>9</sup> Moods render the subject prone to perceive a situation, to feel and to act in a certain way; they favor congruent and impede incongruent cognitions, emotions, and actions (Fuchs, 2013, p. 618).

Algumas características dos humores, estabelecidas por contraste com as das emoções, que virão a seguir, são sua duração e intensidade, mais prolongadas que a das emoções. Humores usualmente duram por horas, dias ou semanas. Eles tendem a surgir gradualmente se dissipar do mesmo modo, sem que haja necessariamente um início ou um final definidos. Por outro lado, as emoções têm vida curta, são episódicas e dinâmicas: geralmente atingem um pico rápido, alcançam uma intensidade maior e desaparecem após segundos, minutos ou horas.

Humores caracterizam-se, também, por sua abrangência. Eles permeiam e tingem todo o campo experiencial, servindo como uma base pré-reflexiva para toda relação intencional entre sujeito e objeto. “Um humor nos assola. Ele não vem nem desde ‘fora’, nem desde ‘dentro’. Ele surge de nosso ser-no-mundo, como uma forma de Ser”. (Heidegger, 1962, p. 176 *in* Fuchs, 2013, p. 618)<sup>10</sup>. Este entrelaçamento entre sujeito e objeto, interioridade e exterioridade é mais explicitamente notada em estados afetivos como a depressão e o tédio, na qual os objetos e situações adquirem tonalidades monótonas e soturnas, por contraste com estados afetivos tais como a euforia, nos quais as tonalidades atrativas e instigantes dos objetos e situações prevalecem. Logo, segundo Fuchs:

os humores são o pano de fundo por meio do qual encontramos as coisas como dotadas de importância ou não. Eles pertencem a uma esfera primordial de sintonia (*attunement*) entre o eu e o mundo, servindo assim de base para todos os estados intencionais especificamente direcionados (Fuchs, 2012, p. 618, tradução nossa).<sup>11</sup>

Fuchs aponta, também, que os estados afetivos de modo geral, mas mais notavelmente os humores, são fortemente influenciados pelas atmosferas circundantes, sendo a música um dos exemplos mais significativos dessa permeabilidade. Nos estudos da afetividade, a música é tida como “uma portadora especial de sentimentos atmosféricos”, sendo capaz de incidir sobre o sujeito, influenciando seus humores, emoções e sentimentos existenciais a despeito de sua intencionalidade. Em suma, Fuchs define os humores como “um “baixo contínuo”<sup>12</sup> que estabelece uma consonância entre sentimentos corporais, autoconsciência afetiva e atmosfera ambiental” (Fuchs, 2013, p. 619, tradução nossa)

---

<sup>10</sup> “A mood assails us. It comes neither from ‘outside’ nor from ‘inside,’ but arises out of Being-in-the-world, as a way of such Being” (Heidegger 1962, p. 176 *apud* Fuchs, 2013, p. 618)

<sup>11</sup> “Hence, moods are a background through which we encounter things as mattering or not mattering. They belong to a primordial sphere of attunement of self and world, thus serving as a basis for all specifically directed intentional states” (Fuchs, 2012, p. 618).

<sup>12</sup> Na teoria musical, baixo contínuo refere-se ao “basso contínuo”, a melodia que provê o ritmo e a estrutura harmônica da composição (Zvonar, 1999).

## *Emoções*

A palavra “emoção”, possui sua origem etimológica derivada do latim “emovere”, cujo significado pode ser traduzido como “mover para fora” (Marques, 2023, p. 44). Trata-se de um movimento interno que produz uma força centrífuga, no sentido de uma força que foge de seu centro, expande-se para fora, transborda para além de seu cerne original. Na fenomenologia da afetividade, as emoções distinguem-se de outros estados afetivos de muitas formas, sendo uma das mais notáveis a intensidade e a duração de tais estados.

Emoções possuem duração breve se comparada aos humores, porém sua intensidade é notavelmente maior. Talvez justamente em função de sua intensidade, sua classificação e reconhecimento costumam ser mais evidentes do que a dos demais estados afetivos. Se os humores são as marés, para empregar uma metáfora de Thomas Fuchs (2013), as emoções são as ondas. Justamente em função de sua interconexão, nossos humores tendem a predispor o surgimento de certas emoções: iniciar o dia sob o humor de irritabilidade pode facilmente predispor-nos a rompantes de raiva; a melancolia, por outro lado, pode trazer-nos a emoção da tristeza diante de estímulos que, não fosse a presença do humor prévio, não a provocariam; o humor da empolgação/euforia, por sua vez, pode tingir os fenômenos experienciados de modo que estes venham a provocar a emoção da alegria com frequência, etc.

Isto não quer dizer, contudo, que não possamos experimentar emoções que contrariam o humor que as precedia. Segundo Fuchs (2013) as emoções não apenas podem contradizê-lo como, podem, inclusive, alterá-lo significativamente. Por exemplo, um humor melancólico pode ser transformado perante a surpresa da mensagem calorosa de um(a) amigo(a) com quem não nos correspondíamos à anos. Um humor de predominante serenidade e confiança, por outro lado, pode ser abalado severamente pelo encontro com um morador de rua que, cedo da manhã, nos dirige um olhar que transparece a sua fome e abandono.

As emoções, portanto, são tanto “e-moções”, movimentos centrífugos dirigidos para fora, quanto movimentos centrípetos, dirigidos para dentro, na analogia utilizada por Fuchs (2013). Senti-las evidencia nossa permeabilidade em relação ao mundo que nos cerca e atravessa. Nesse sentido, “sua intencionalidade afetiva é bivalente: tanto ela revela a qualidade avaliativa de uma determinada situação, quanto o próprio estado da pessoa, o modo como

ela se sente diante dela” (Stephan; Slaby, 2008, p. 12, tradução nossa)<sup>13</sup>. Este movimento bivalente indica que as emoções brotam a partir da avaliação e da atribuição de sentido aos eventos externos porque situamo-nos em relação a eles de determinadas maneiras.

Dada sua intensidade e pré-disposição para a ação que as acompanha, as emoções sobressaem nos debates sobre a Educação Socioemocional. No entanto, desde a perspectiva fenomenológica de Fuchs, elas se dão dentro de um horizonte afetivo mais amplo, marcado por sentimentos estruturantes, que compõe a ambiência afetiva dos sujeitos e predis põem episódios emocionais específicos. Na abordagem pedagógica aqui proposta, o ganho de linguagem sobre estes sentimentos que constituem o pano de fundo da experiência são o elemento central. Se estes não são levados em consideração, então é possível que as críticas que veem na Educação Socioemocional o novo léxico do capital para prolongar minimamente a saúde mental e física da classe trabalhadora com técnicas desenvolvidas em grandes empresas, estejam plenamente corretas.

Os sentimentos existenciais de pertencimento e esperança, por exemplo, são um fundamento afetivo constituinte da implicação ética e política presente nos conceitos de Hannah Arendt (2012) de *amor mundi* e mundo comum<sup>14</sup>. Por outro lado, sentimentos existenciais evasivos, como os de deslocamento ontológico, desenraizamento, isolamento existencial, estranheza, dentre tantos outros, em nossa perspectiva, reforçam a dinâmica social individualista e predatória da sociedade contemporânea. Estes afetos são, eles próprios, impulsionados pelo *ethos* neoliberal, dado que este conjunto de valores, normas e disposições mina os laços de pertencimento ao mundo comum e restringe o campo de possibilidades dos sujeitos, limitando os laços de afeto e cuidado à círculos estreitos.

## A educação socioemocional e o ensino de Filosofia

Em minha dissertação de mestrado, concluída em 2025, realizei um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no qual constatei a ausência trabalhos que estabelecem vínculos entre a disciplina de Filosofia e a Educação Socioemocional. Em certo sentido, trata-se de um reflexo do fenômeno indicado pela pesquisadora Diana dos Santos (2023), quando esta

---

<sup>13</sup> “Affective intentionality is thus twofold: it discloses an evaluative quality of a given situation as well as the feeling person’s own state in the face of it” (Stephan; Slaby, 2008, p. 12).

<sup>14</sup> Argumento desenvolvido em minha dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/36102> Acessado em: 03/02/2026.

afirma que “ainda que se mostre de suma importância, o campo de estudo do desenvolvimento socioemocional no contexto escolar brasileiro é relativamente novo se comparado a outras áreas de pesquisa em educação” (Santos, 2023, p. 3).

Segundo a autora, “nas últimas décadas, diversos estudos internacionais têm surgido sobre a temática do desenvolvimento socioemocional. Entretanto, na realidade brasileira, apenas nos últimos anos os pesquisadores têm se voltado a estudar o assunto” (Santos, 2023, p. 3). Por outro lado, a ausência da vinculação entre este tema e o ensino de Filosofia também pode denotar uma certa compreensão sobre o ensino de Filosofia, que tende a passar ao largo do seu papel para a formação atitudinal dos/das estudantes.

A potencialidade da Filosofia, no sentido de ser uma reflexão cuja radicalidade é capaz de incidir sobre os afetos e, conseqüentemente, os modos de vida, é uma face da tradição filosófica ocidental que, embora já tenha sido primeva, atualmente é bastante periférica e datada historicamente, como enfatiza Pierre Hadot (2014). Em seu *Exercícios espirituais e filosofia antiga*, o autor fala sobre a filosofia grega e helenística da antiguidade como uma *práxis*, isto é, um pensamento a ser integralmente vivenciado, capaz de alterar o modo de ser e de agir do indivíduo que com ele faz contato.

Tal face da filosofia, voltada à uma reflexão minuciosa e compartilhada sobre como extrair o melhor de uma vida humana, transformando a si mesmo no processo, segundo Hadot (2014), foi deixada de lado na história do pensamento ocidental no momento em que a filosofia viu-se serva do pensamento religioso cristão e teve seu papel restringido à argumentação, que visava justificar e refinar a teologia cristã. Este olhar crítico e investigativo sobre o bem-estar humano e a possibilidade de o indivíduo conscientemente desenvolvê-lo não apenas a partir da modificação das condições externas, mas também internas, trabalhando sobre suas emoções e reações aos fenômenos já foi parte constitutiva e indissociável do pensamento/prática filosófica, e esta face é, justamente, o fundamento das propostas de educação socioemocional que pretendo defender.

Nossa proposta de aproximar a área da Educação Socioemocional da Filosofia enquanto disciplina escolar, portanto, é um modo de reafirmar este elo entre a Filosofia, o seu ensino e a dimensão atitudinal. Sendo a Filosofia uma área do conhecimento que suscita e abarca questões éticas e existenciais, compreendemos que é uma área privilegiada para a tematização dos elementos estruturais que permeiam nossas vidas humanas e incidem sobre nossas decisões e comportamentos. A própria busca pela autonomia e liberdade, palavras

controversas, tematizadas por filósofos e filósofas de diferentes tempos históricos e culturas, envolve a conscientização dos variados elementos que condicionam e restringem o pensar, o sentir e o agir.

A familiarização conceitual com as definições dos afetos, proveniente da fenomenologia da afetividade, é parte fundamental da concepção pedagógica aqui desenvolvida, no entanto, esta é insuficiente. A elucidação conceitual dos fenômenos afetivos em sala de aula será mais efetiva se provocar o encontro de cada estudante consigo, no sentido de promover a percepção direta, em primeira pessoa, dos fenômenos apreendidos conceitualmente.

Compreendemos que este encontro, para que possa ser genuíno, requer certas disposições atitudinais, certas afecções específicas, sem as quais dificilmente os conhecimentos proposicionais, os conceitos e definições aprendidas serão presentificadas na experiência pessoal, íntima, de cada um. Argumentamos que exercer a autocontemplação de forma prática requer incorrer no cultivo de posturas e afetos dissidentes frente aos predominantes na contemporaneidade, já que o desenvolvimento da atenção necessária à percepção e conscientização de si, requer desafiar a lógica da aceleração, do automatismo e da indiferença imperantes na contemporaneidade (Han, 2015, 2018).

Recorreremos aos métodos de cultivo da atenção provenientes dos trabalhos de Francisco Varela (1996, 1999) para pensar a prática pedagógica que favoreça a familiarização com o espaço interno do silêncio, da contemplação e vagar que favoreçam o autoexame reflexivo.

### **A conscientização dos afetos operantes: uma proposta pedagógica**

Antes de apresentar o método em si, considero importante ressaltar que este, quando aplicado a proposta do desenvolvimento da Educação Socioemocional, visa contribuir com a realização de alguns dos pilares da Educação Socioemocional, que aqui são compreendidos como o reconhecimento e valorização de si em sua integralidade, constituída por crenças, afetos, sensações, etc, bem como para possibilitar a percepção de como os vetores externos, tais como o *ethos* neoliberal, incidem sobre a subjetividade.

Além disso, o método fenomenológico-contemplativo de Francisco Varela, por ele denominado “metodologia de primeira-pessoa”, é, em nossa perspectiva, uma forma de cultivar diretamente afetos dissidentes em relação aos predominantes. Contrário à aceleração

compulsória, há o convite à desaceleração intencional, em lugar da extroversão performática, a introspecção sensível, contrário a apatia, há o cultivo da curiosidade, em lugar da sonoridade e do movimento, há cultivo do silêncio e do calmo permanecer.

O método de investigação fenomenológica proposto por Francisco Varela representa, portanto, não apenas uma proposta metodológica para o estudo da consciência, mas também um gesto de resistência frente ao *ethos* neoliberal contemporâneo, que abre espaços para a presença, o cuidado e a escuta do vivido. Este movimento dissidente, que compreendo como sendo também ético e existencial, inicia pela “suspensão disciplinada dos julgamentos cognitivos habituais”, que permite acessar as “microdinâmicas da experiência vivida” (Varela, 1996, p. 331, tradução nossa<sup>15</sup>).

Na concepção do biólogo e epistemólogo Francisco Varela, a aparente facilidade com que temos acesso à interioridade pode ser enganadora. Quando se trata do acesso à afetividade, nos acercamos de camadas pré-reflexivas da experiência. São sentimentos, humores, emoções que incidem sobre a intencionalidade antes que possamos verbalizá-los, isto é, trazê-los à consciência de modo conceitual e discursivo. Varela aponta que estamos continuamente experienciando fenômenos internos que não chegam à consciência “(...) mas um gesto ou método de exame irá esclarecer ou trazer esses fenômenos pré-reflexivos à tona” (Depraz; Varela; Vermersch, 2006, p. 119).

Segundo Varela, não apenas tais métodos existem, como são fundamentais ao conhecimento da interioridade. Segundo o autor, assim como o estudante de música refina sua capacidade de distinção entre sons, sendo progressivamente mais apto a perceber nuances que antes lhe estavam ocultos, aquele que se engaja com os métodos de investigação em primeira pessoa aprimora seus modos de acesso à experiência e sua capacidade de discriminá-la. Em suas palavras

A introspecção é difícil; é uma técnica; exige um aprendizado, requer o desenvolvimento progressivo de uma genuína expertise. Acima de tudo, é problemático o fato de que o aspecto técnico da introspecção permanece oculto em função da aparente facilidade com que obtemos algumas informações sobre nossos estados, pensamentos e emoções. Uma facilidade que se mostra falaciosa assim que se tenta fornecer verdadeiras

---

<sup>15</sup> “A disciplined suspension of habitual cognitive judgments is necessary in order to allow access to the micro-dynamics of lived experience” (Varela, 1996, p. 331).

descrições e alcançar acesso à experiência subjetiva de forma estável e precisa” (Varela; Shear, 1999, p. 4, tradução nossa<sup>16</sup>).

Esta fundamental distinção entre o que vivemos e o que conseguimos relatar, para os autores, indica não apenas uma falta de linguagem para se referir aos fenômenos internos, como já abordamos, mas também a precariedade da capacidade de introspecção, quando a atenção não é intencionalmente cultivada. O refinamento da atenção, por sua vez, é tido como o pilar de tradições de conhecimento não ocidentais, tais como o budismo e o taoísmo, à que Varela e Shear (1999) se referem como “tradições contemplativas”.

Segundo os autores, as metodologias em primeira pessoa permitem o acesso explanatório da ciência a esse domínio, e a contemplação ativa possibilitada pelas variadas formas de refinamento da atenção é, em si mesma, uma atividade laboratorial. É com base nas práticas de introspecção que se originam na filosofia budista, estabelecendo paralelos com a tradição fenomenológica, que os autores defendem o acesso ao campo subjetivo, que consideram aberto à validação intersubjetiva e às descrições empíricas. Em síntese, Varela justifica a adoção de metodologias com rigor porque, em suas palavras, “se você não cultivar a estabilidade e a pragmática da atenção ao longo do tempo, não se torna um observador fidedigno dos seus próprios processos” (Varela; Scharmer, 2000, tradução nossa<sup>17</sup>).

### 1. *A suspensão disciplinada*

O primeiro passo da metodologia em primeira pessoa, é denominado de Suspensão Disciplinada. Dada a herança fenomenológica de Varela, este passo é também referido como “*epoché* aplicada”, por Claire Petitmengin (2006), aluna e colaboradora direta de Varela. Enquanto a *epoché* fenomenológica tradicional significa suspender todos os juízos sobre a existência objetiva do mundo, para focar apenas na estrutura da experiência como ela se dá à consciência, Varela propõe um tipo de suspensão prática, gradual e aplicada, com foco no cultivo da atenção à experiência vivida no momento.

Não é, portanto, uma *epoché* filosófica completa como em Husserl (1975), mas sim um processo gradual de retorno ao nível fenomenal pré-reflexivo. O objetivo é que o participante

---

<sup>16</sup> “Introspection is difficult; it is a skill; it requires training and the progressive development of genuine expertise. Worst of all, the technical side of introspection remains hidden; it can be ignored because of the apparent ease with which some information about our states, thoughts, emotions seems to be available — an ease that turns out to be deceptive as soon as one tries to provide true descriptions and achieve stable and reliable access to subjective experience” (Varela; Shear, 1999, p. 4).

<sup>17</sup> “If you don’t cultivate the stability and pragmatics of attention over time, you won’t become a reliable observer of your own processes” (Varela; Scharmer, 2000, p. 3).

gradualmente suspenda julgamentos automáticos, interpretações conceituais e narrativas elaboradas sobre si e sobre os objetos da consciência, para se relacionar com a experiência interna de forma aberta. Varela argumenta que, sem essa etapa, existe a forte tendência de o participante simplesmente se relacionar com interpretações, racionalizações internalizadas ou narrativas habituais, sem acessar as microdinâmicas do vivido. Sem essa suspensão intencional, segundo o autor, o acesso à experiência pré-reflexiva fica encoberto por camadas de interpretação automática (Varela, 1996).

Nesse sentido, a Suspensão Disciplinada visa criar espaço mental para observar os elementos da experiência sem a pressa de interpretá-los, defini-los ou modificá-los. No entanto, segundo Varela, possuímos uma tendência tão arraigada de rotulação e responsividade radical à tudo que aparece à consciência, que esse gesto de abertura, que pode soar tão simples, requer um trabalho continuado de refinamento da atenção. Este trabalho, é facilitado por posturas corporais específicas, em pé, sentado ou deitado, que convidam à imobilidade. Se entendermos que a mente é inerentemente corporificada, como fazemos nessa pesquisa, então o fato de posturas afetarem a dinâmica dos estados mentais é uma decorrência natural de sua ligação primordial.

O foco na respiração, por sua vez, é utilizado como um importante e tradicional modo de regular a atenção. Na tradição budista em que Varela se ancora, o foco atencional na respiração é tido como uma prática preparatória que visa treinar a atenção para, posteriormente, valer-se dela para atentar de forma continuada à objetos mentais notadamente sutis, como os sentimentos, as sensações, as imagens mentais, e a diversidade de conteúdos que surgem à consciência. Essa atenção investigativa será dado no segundo passo. Aqui, entretanto, busca-se sobretudo a estabilidade atencional desde uma perspectiva aberta, ampla e acolhedora em relação à variedade de estados afetivos.

Varela enfatiza a necessidade de um exercício prático, gradual e controlado, de interrupção dos automatismos interpretativos. Esta interrupção, que possibilita o acesso direto à experiência é, por sua vez, favorecido pela estabilidade da atenção, que permite-nos ficar com os fenômenos afetivos sem prontamente dar-lhes encaminhamentos, rotulá-los ou alterá-los.

Na prática, essa suspensão poderia se dar da seguinte forma: um/uma estudante que estivesse praticando o primeiro passo do método, após receber algumas instruções básicas e sentar em silêncio, passaria a voltar seu foco atencional à respiração. Após alguns instantes, provavelmente, seus estados mentais lhe conduziriam para longe da respiração, envolvendo-

o em pensamentos discursivos, lembranças, projeções, imagens em sequência, sempre permeadas por estados afetivos, às vezes difusos, às vezes evidentes, dependendo de sua intensidade.

A atitude mais adequada ao método proposto, que poderia ser cultivada pelo/pela estudante neste exemplo, seria a de “soltar” a necessidade de categorizar os fenômenos afetivos de forma automática. Isto é, o/a estudante deixaria de rotular a experiência como “medo”, “agitação”, “ansiedade”, antes de explorá-la. O/a estudante seria convidado a observar como o fenômeno se dá em sua experiência antes das interpretações que traduzem os fenômenos em categorias conceituais.

Esse movimento, portanto, requer um esforço ativo de atenção e um reposicionamento fenomenológico do sujeito em relação à própria vivência. Varela (1999) reforça que essa suspensão não significa eliminar crenças ou conhecimentos prévios de modo absoluto, mas colocá-los temporariamente entre parênteses, para favorecer uma atenção direta ao fluxo experiencial.

## *2. Desenvolvendo intimidade com a experiência*

O segundo passo, por sua vez, parte deste estado aberto e acolhedor à experiência, tal como ela se apresenta, para a sua investigação continuada. Francisco Varela (1999) se refere à esta etapa com o nome “Desenvolvendo Intimidade com a Experiência”. Aqui o/a estudante deverá olhar para o conteúdo afetivo da experiência. Tais conteúdos, por sua vez, poderão ser acessados com maior riqueza de detalhes, dado que o primeiro passo visou garantir que os fenômenos afetivos se manifestem tal como são. Afinal, reprimi-los ou classificá-los prematuramente incorreria na perda da possibilidade de continuar desenvolvendo intimidade com tais estados.

Este passo objetiva que, a partir da suspensão e da atenção cultivadas no passo anterior, o/a estudante possa acessar à si mesmo em um nível de profundidade incomum, pouco favorecido em um cotidiano de estímulos constantes, que conduzem a atenção sempre para a exterioridade, especialmente diante de desconfortos emocionais. Desde um estado de receptividade silenciosa, segundo Varela, podemos reconhecer que “a experiência tem uma textura: um sentido (*felt sense*) que ainda não foi nomeado nem conceitualizado, mas que é,

contudo, diretamente acessível sob condições apropriadas” (Varela 1996, p. 334, tradução nossa<sup>18</sup>).

Segundo o autor, nessa etapa passamos a ter acesso ao “domínio pré-reflexivo da experiência” que, por sua vez, “não está ‘escondida’, mas sim negligenciada em razão de nossos hábitos conceituais e tendências interpretativas automáticas” (Varela 1996, p. 335, *tradução nossa*<sup>19</sup>). Nesse passo, portanto, o/a estudante poderá adquirir familiaridade com aspectos de sua experiência que usualmente permanecem velados. Realizando uma aproximação com os conceitos de Thomas Fuchs (2013, 2018) apresentados, o domínio dos sentimentos existenciais e vitais, usualmente presentes apenas de modo pré-reflexivo, podem ser reconhecidos.

Os sentimentos existenciais, como apresentamos, são pré-reflexivos, difusos e persistentes, e influenciam o modo de ser-no-mundo de maneira estrutural. Reconhecê-los, portanto, é adquirir conhecimento de vetores que incidem sobre o modo como interpretamos, agimos e interagimos usualmente, sem que deles estejamos cientes.

O reconhecimento destas camadas mais profundas e menos aparentes da experiência, entendemos, será facilitada pelo estudo prévio e posterior à prática, do estudo conceitual dos sentimentos existenciais e da fenomenologia da afetividade como um todo, presente no terceiro passo da metodologia. Durante esta segunda etapa, contudo, permanece o convite à suspensão da identificação dos afetos segundo matrizes conceituais, mesmo as da fenomenologia. Afinal, segundo Varela, a tendência à rotulação pode impedir que mantenhamos a atenção sobre um fenômeno, pois a definição tende a funcionar como uma conclusão. Concluimos o que é o fenômeno e, ao fazê-lo, desviamos a atenção para outro, frequentemente, de forma prematura.

Ao cultivar o não-saber, continuamos a conviver com o fenômeno, aprendendo com ele e acessando camadas e nuances diversas da experiência. Esta familiaridade com tais camadas profundas da afetividade é um modo de conhecer-se e conhecer o modo como o mundo surge para si, por vezes de modo inconsciente, pré-reflexivo. É também um modo de reconhecer as formas pelas quais o mundo surge em si, o modo como seus vetores se cristalizam nas camadas mais profundas da subjetividade por meio de suas influências e

---

<sup>18</sup> “Experience has a texture: a felt sense that is not yet named or conceptualized but is nevertheless directly accessible under appropriate conditions” (Varela, 1996, p. 334).

<sup>19</sup> “The key point is that pre-reflective experience is not ‘hidden’ but rather overlooked due to our conceptual habits and automatic interpretive tendencies”(Varela, 1996, p. 335).

condicionamentos. Este processo será facilitado, como afirmamos, tanto pelo estudo conceitual da afetividade, quanto das forças socioculturais vigentes e predominantes.

### *3. Mediação social e compartilhamento*

O terceiro passo do método de Varela (1999) introduz uma dimensão interativa, relacional e intersubjetiva ao processo de investigação em primeira pessoa. É o momento em que o/a estudante deixará a introspecção para partilhar sua experiência com um(a) colega, que por sua vez, também terá participado dos primeiros dois passos. É importante ressaltar que a partilha é opcional, podendo ser substituída pelo relato escrito da experiência. É possível, também, expressar a experiência dos passos anteriores de modos variados, podendo ser produzida uma pintura, um desenho, um haicai, bem como outras formas de expressão artística. Estas composições podem ser compartilhadas com o/a professor/a e com o restante da turma ou não.

No que tange a partilha com um par, há uma estrutura sequencial elaborada por Varela (1999) que pode auxiliar nessa etapa. Inicialmente é feito um relato livre ao colega, que poderá cultivar a escuta ativa, a empatia presente e não intrusiva, o respeito à singularidade e ritmo do/a interlocutor/a e a capacidade de sustentar uma presença não reativa. Essa presença é cultivada, por sua vez, nos dois passos anteriores, e sua intenção pode ser estendida para além da prática individual.

Após o relato livre, o interlocutor poderá contribuir para com a consciência afetiva do/a colega ao oferecer perguntas abertas, algumas das quais foram elaboradas por Varela e Shear (1999) e Petitmengin (2006) como parte do roteiro para as entrevistas fenomenológicas. Tais entrevistas visam obter dados fidedignos da experiência em primeira pessoa dos participantes de estudos neurocientíficos que envolvem dados de terceira pessoa, como imagens cerebrais e medição de padrões fisiológicos. Aqui, porém, esta etapa visa (a) favorecer comportamentos pró-sociais entre os/as estudantes, tais como o vínculo empático, a solidariedade e a escuta afetiva e (b) servir como um roteiro reflexivo que contribua para com o autoconhecimento do/da estudante. Segundo Varela (1999)

A posição aqui (do entrevistador) não é a de um antropólogo neutro; trata-se, antes, de uma parteira. Seu ofício se fundamenta numa sensibilidade aos indícios sutis na forma como seu interlocutor formula frases, nas expressões corporais e na linguagem não verbal — buscando por sinais

(mais ou menos explícitos) que sirvam como vias de acesso ao terreno experiencial comum (Varela; Shear, 1999, p. 9–10, tradução nossa<sup>20</sup>).

A analogia com a figura da parteira chama atenção pelo paralelo com a maiêutica socrática, na qual os questionamentos visavam produzir uma experiência de autoconsciência e transformação no seu interlocutor. Neste caso, com base em Claire Petitmengin, aluna e colaboradora de Varela, algumas das perguntas são “Como você percebeu que estava começando a se sentir assim?”; “O que sentiu primeiro?”; “Onde isso se manifestou no seu corpo?”; “Houve alguma imagem, palavra ou sensação associada?”; “Houve alguma mudança? Em que momento?”; “Qual foi a sensação predominante?”; “Como foi o fim dessa experiência?” (Petitmengin, 2006, p. 229).

Após ambos os interlocutores terem seguido este roteiro de perguntas, pode-se passar para uma conversa livre e dialogada, em que ambos são convidados a refletir sobre os motivos pelos quais sentiram o que sentiram. Trata-se de um momento importante em que ambos buscam as causas imediatas (e possivelmente também as estruturais, tais como as influências socioculturais) do que sentiram. É o momento em, já munidos da linguagem da fenomenologia da afetividade, com a tipologia referente à sentimentos existenciais, vitais e sociais, humores, emoções e atmosferas afetivas, os/as estudantes poderão buscar correspondências em relação ao que sentiram.

Essa partilha em dupla é seguida por uma partilha com o restante da turma, em círculo. Neste momento, busca-se padrões, correspondências, similaridades entre as experiências vividas, bem como as singularidades, especificidades e idiosincrasias. É o momento em que o/a professor/a guiará o diálogo, podendo contribuir com um aprofundamento conceitual no que tange ao vocabulário sobre a afetividade, bem como instigando os/as estudantes a buscarem por causas progressivamente mais gerais para os afetos sentidos. Na perspectiva da Educação Socioemocional que visa a dissidência frente ao *ethos* neoliberal, este também é um momento propício para o avanço teórico e expositivo sobre as forças somatopolíticas que predominam na contemporaneidade. A intenção da exposição é convidar os/as estudantes a observar e reconhecer se tais forças operam em sua experiência em primeira pessoa ou não.

---

<sup>20</sup> “This empathic second-person stance can also be seen from the experiencer point of view, as it were. [...] The position here is not that of a neutral anthropologist; it is rather one of a midwife. His/her trade is grounded on a sensitivity to the subtle indices of his interlocutor’s phrasing, bodily language and expressiveness, seeking for indices (more or less explicit) which are inroads into the common experiential ground, as we shall elaborate below” (Varela; Shear, 1999, p. 9–10).

## Considerações finais

Neste artigo, busquei reafirmar os elos entre a Filosofia, o seu ensino e a dimensão atitudinal do saber. Como enfatiza Pierre Hadot (2014), a potencialidade da Filosofia no sentido de ser uma reflexão cuja radicalidade é capaz de incidir sobre os afetos e, conseqüentemente, os modos de vida, é uma face da tradição filosófica ocidental que, embora já tenha sido primeva, atualmente é bastante periférica e datada historicamente.

A proposta pedagógica para o desenvolvimento da educação socioemocional aqui apresentada, denominada de “conscientização dos afetos operantes”, visa provocar o encontro de cada estudante consigo, no sentido de favorecer a percepção dos vetores estruturais da sociedade em sua própria intimidade. A proposta, oriunda da metodologia em primeira pessoa de Francisco Varela (1996, 1999), pretende favorecer a autoconsciência e o conhecimento de si. Com o desenvolvimento da atenção, amplia-se, também, a liberdade frente à certos afetos. Isto é, com conhecimento de certas disposições afetivas que antes operavam de forma pré-reflexiva, e portanto, guiavam interpretações, interações e comportamentos sem que deles estivéssemos cientes, advém a possibilidade de pensar, agir e interagir com liberdade ampliada.

Os referenciais conceituais oriundos da fenomenologia da afetividade (Fuchs, 2014, 2018), por sua vez, conferem ganho de linguagem sobre os fenômenos afetivos. A familiarização com as definições de sentimentos vitais, sentimentos existenciais, atmosferas afetivas, humores e emoções, quando aliada à prática introspectiva de Varela (1996, 1999), podem favorecer nos e nas estudantes, a identificação, em si, dos modos pelos quais a contemporaneidade atravessa sua subjetividade.

Compreendo que esta autoconscientização é fundamental, pois conforme Patzdorf (2022) “parte de nosso atual conformismo está ancorado no programa sensorial neoliberal que nos faz desejar justamente aquilo que nos medioriza” (Patzdorf, 2022, p. 30). Isto é, na ausência desta conscientização, tornamo-nos não apenas reféns do sistema dominante, mas contribuintes diretos de um sistema socioeconômico predatório que mina as bases da sua própria existência, dentre elas a própria saúde e integridade dos trabalhadores que a possibilitam, os ecossistemas que são explorados ao limiar do esgotamento e as instituições democráticas (Fraser, 2022).

A autoconsciência afetiva, em última instância, envolve a percepção do modo como se é atravessado pelos ambientes, pelas interações, pelos discursos, pelas próprias crenças. Envolve a percepção, também, do modo como os estados afetivos vigentes estão a condicionar a experiência do mundo, a interpretação dos fenômenos, os pensamentos que transcorrem. Esta autoconsciência é, portanto, uma capacidade voltada à integralidade, isto é, à multiplicidade de elementos que compõem a experiência humana de forma unificada e complexa.

Nesse sentido, entendo que o método de Varela representa mais do que uma técnica para o enriquecimento das ciências cognitivas, mas uma prática existencial de resistência e dissidência frente aos afetos predominantes, abrindo espaços para a presença, a atenção e a escuta do vivido. Mais do que uma técnica para a coleta de dados, portanto, compreendo que o método de Varela possibilita uma transformação na maneira de se relacionar com a própria experiência, configurando-se como uma prática pedagógica que reconhece, também, a força política dos afetos.

Finalmente, com este artigo, espero colaborar com o crescimento e disseminação de perspectivas não-instrumentais da Educação Socioemocional, uma vez que, segundo Morgana Marques (2023), “o confronto com o modelo hegemônico [neoliberal] vai depender, justamente, da investigação científica e da disseminação de concepções alternativas de Educação Emocional”, isto é, compreensões voltadas à integralidade, que, para a autora, são aquelas “comprometidas com os indivíduos, coletividades, humanidade e com a própria Terra” (Marques, 2023, p. 53).

## Referências bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CASTRO, Gastal de. **A subjetividade sem valor: individualismo e crise das instituições**. Rio de Janeiro: Appris Editora, 2020.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLOMBETTI, Giovanna. **The Feeling Body: Affective Science Meets the Enactive Mind**. Cambridge: MIT Press, 2014.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEPRAZ, N. The phenomenological reduction as práxis. In: VARELA F. J; SHEAR, J. **The view from within: first-person approaches to the study of consciousness**. Bowling Green, EUA: Imprint Academic, 1999, p. 95-110.
- DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco; VERMERSCH, Pierre. A prática da redução fenomenológica. In: VERMERSCH, Pierre. **A entrevista de explicitação: exemplos e princípios**. São Paulo: É Realizações, 2006. p. 119-148.
- FRASER, Nancy. **Cannibal capitalism: how our system is devouring democracy, care, and the planet – and what we can do about it**. Londres: Verso Books, 2022.
- LAZZARATO, Maurizio. Trad. Paulo Domenech Oneto. **Signos, máquinas e subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.
- FUCHS, Thomas. **Ecology of the Brain: The Phenomenology and Biology of the Embodied Mind**. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- FUCHS, Thomas. The phenomenology of affectivity. In: FULFORD, K. W. M. *et al.* (org.). **The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry**. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- FUCHS, Thomas. The feeling of being alive: organic foundations of self-awareness. In: FINGERHUT, Jörg; MARIENBERG, Sabine (org.). **Feelings of Being Alive**. Berlin; Boston: De Gruyter, 2012.
- HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Tradução de Luisa Rabolini e Mario Marino. São Paulo: É Realizações, 2014.
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2018.
- MARQUES, Morgana Marcelly Costa. **Educação Emocional para Formação Humana: sentidos formativos de uma experiência educativa no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Recife**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PATZDORF, Danilo. **Artista Educador: a somatopolítica neoliberal e a crise do corpo ocidental(izado)**. Tese de doutorado em Artes, USP, 2020.
- RATCLIFFE, Matthew. **Feelings of Being: Phenomenology, Psychiatry and the Sense of Reality**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

VARELA, F. J. Neurophenomenology. **Journal of Consciousness Studies**. V. 3, No. 4, 1996, p. 330-49.

VARELA F. J; SHEAR, J. **The view from within: first-person approaches to the study of consciousness**. Bowling Green, EUA: Imprint Academic, 1999.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind: cognitive science and human experience**. Revised edition. Cambridge, MA: MIT Press, 2017.

VARELA, Francisco; SCHARMER, Claus Otto. **Three Gestures of Becoming Aware: Conversation with Francisco Varela**. Paris: Presencing Institute, 2000.

## Agradecimentos

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) através da concessão de bolsa CAPES-DS.

## Emiliano Kelmd Duet Chagas

---

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Possui graduação em Filosofia - Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (2022) e mestrado no Departamento de Educação da mesma instituição. É educador popular do Pré-Universitário Popular Alternativa. Participa como facilitador do grupo reflexivo Repensando Masculinidades, destinado a homens autores de violência contra a mulher, promovido pelo Observatório de Direitos Humanos da UFSM em parceria com o Ministério Público Estadual e com o Juizado de Violência Doméstica de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

*Os textos deste artigo foram revisados por terceiros e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação*