

EDUCAÇÃO E TONALIDADES DE HUMOR: um estudo fenomenológico

sobre atmosferas afetivas na atitude pedagógica¹

***EDUCATION AND MOOD TONALITIES: a phenomenological study on
affective atmospheres in pedagogical attitude***

Rhickson Charles Cipriano de Melo²
Orientador: Dr. Sandro Márcio Moura de Sena³

Resumo: O trabalho investiga as atmosferas afetivas no ensino e aprendizagem a partir de uma leitura fenomenológica fundamentada na analítica existencial de Martin Heidegger. Partindo de uma experiência formativa no PIBID, o estudo desloca o foco de uma análise psicopedagógica dos afetos para uma compreensão ontológica das tonalidades de humor que constituem o ser-no-mundo. A partir da obra *Ser e Tempo* são analisados existenciais fundamentais: ser-no-mundo, ser-com, tonalidades de humor, fala e escuta como condições estruturais que tornam possível o fenômeno educativo. A amizade, compreendida existencialmente como um modo de ser-com, é aprofundada mediante a noção proposta de *amicente*: o amigo que se antecipa no cuidado e permanece mesmo na ausência. Tal conceito é aplicado para pensar o professor como aquele que, ao ensinar, devolve ao aluno a responsabilidade por seu próprio poder-ser, instaurando uma relação formativa baseada no aprender. Ao fim, o trabalho identifica o *thaumázein* (maravilhamento) como afeto originário do filosofar e como fundamento do convite à aprendizagem filosófica. Assim, conclui-se que a educação, especialmente a filosófica, se comprehende mais adequadamente quando pensada a partir das estruturas ontológicas do ser-aí, permitindo repensar a docência como um modo de liberar o outro para seu próprio aprender.

Palavras-chave: Afetos; Aluno; Ensino de filosofia; Martin Heidegger; Tonalidades de humor.

Abstract: This work investigates the affective atmospheres in teaching and learning from a phenomenological reading grounded in the existential analytic of Martin Heidegger. Starting from a formative experience in the PIBID (Brazilian Institutional Program for Teaching Initiation Grants), the study shifts the focus from a psychopedagogical analysis of affects to an ontological understanding of mood tonalities that constitute being-in-the-world. Based on the work *Being and Time*, fundamental existentials are analyzed: being-in-the-world, being-with, mood tonalities, discourse and listening as structural conditions that make the educational phenomenon possible. Friendship, understood existentially as a mode of being-with, is deepened through the proposed notion of *amicente*: the friend who anticipates in care and remains even in absence. This concept is applied to think of the teacher as one who, when teaching, returns to the student the responsibility for their own potentiality-for-being, establishing a formative relationship based on learning. In the end, the work identifies

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelo seguinte membro: Dr. Suzano de Aquino Guimarães, na seguinte data: 15 de dezembro de 2025.

² Graduando em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail:rhickson.melo@ufpe.br.

³ Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: sandrosena@gmail.com.

thaumázein (wonderment) as the primordial affect of philosophizing and as the foundation of the invitation to philosophical learning. Thus, it is concluded that education, especially philosophical education, is more adequately understood when thought from the ontological structures of Da-sein, allowing for a rethinking of teaching as a mode of releasing the other for their own learning.

Keywords: Affects; Student; Teaching of philosophy; Martin Heidegger; Mood tonalities.

INTRODUÇÃO

O diálogo entre fenomenologia e educação, no que diz respeito à tentativa compreender filosoficamente essa última desde os seus fundamentos existenciais, tem se mostrado promissor e, nos anos mais recentes, um campo de estudos bastante fértil e bem consolidado (Kahlmeyer-mertens, 2008). Nos escritos do filósofo Martin Heidegger, massivamente oriundos de preleções e seminários junto a estudantes de graduação e pós-graduação das Universidades de *Marburg* e *Freiburg*, instituições nas quais foi docente durante décadas, encontram os seus intérpretes pistas, caminhos apenas esboçados, indícios e sugestões importantes para refletirmos acerca do sentido profundo das possibilidades humanas de ensinar e aprender. Bastante conhecida e explorada, é a caracterização heideggeriana, na preleção intitulada “A pergunta pela coisa” (1935/36), do conceito de “matemático” enquanto uma via de acesso para a essência da aprendizagem. Esse é o ponto de partida para pesquisas do gênero ao qual pertence o presente trabalho, porém os pontos de chegada são variados e fixaremos o nosso no decorrer desta introdução.

Segundo o pensador, o “matemático”, na sua origem etimológica, deriva do grego *τὰ μαθήματα*⁴, que significa “o que se pode aprender”; *μάθησις*⁵ é lição num duplo significado; tanto possui o sentido de ir numa lição e aprender, quanto aquilo que na lição é ensinado. Este sentido do “matemático” enquanto “o que pode ser aprendido”, pode ser experimentado onde, e em relação a que, os gregos o delimitavam; *τὰ μαθήματα*⁶ para os gregos são: a) *τὰ φυσικά*⁷: as coisas que se produzem por si mesmas (os entes naturais); *τὰ ποιούμενα*⁸: as coisas, na medida em que são produzidas pelo homem; *τὰ χρήματα*⁹: as coisas, na medida em que estão

⁴ Lê-se: *mathémata*.

⁵ Lê-se: *máthesis*.

⁶ Lê-se: *tὰ mathémata*.

⁷ Lê-se: *tὰ physiká*.

⁸ Lê-se: *tὰ poioúmena*.

⁹ Lê-se: *tὰ khrémata*.

disponíveis (à mão), podendo ser ou *φυσικά* (a) ou *ποιούμενα* (b); e, por fim, *tὰ πράγματα*¹⁰: as coisas com as quais estabelecemos um constante comércio; as coisas que as trabalhamos, as transformamos, ou simplesmente as investigamos. Tudo isso são *tὰ μαθήματα*; mas essa caracterização serve para as coisas somente na perspectiva de que podemos aprendê-las; na medida em que delas nós podemos tomar conhecimento. Diante desta compreensão do “matemático”, não visualizamos nada relativo ao gênero do “numérico” e aos números em geral. Entretanto, os números e o “matemático” mantêm inegavelmente uma estreita relação; “Permanece a questão de saber se essa conexão reside no facto de o matemático ser qualquer coisa de numérico, ou se o que diz respeito aos números é qualquer coisa de matemático. Passa-se o segundo caso.” (Heidegger, 1992, p. 77) Os números são coisas “matemáticas”, mas apenas no sentido acima referido, a saber, de que nós podemos aprendê-los, podemos deles tomar conhecimento. Isso soa mesmo à obviedade. Esta constatação, sem dúvida, qualquer um poderia fazê-la. Certamente nada de especial haveria nisto, que podemos aprender números, se o filósofo não perguntasse ainda mais radicalmente: “Mas qual é [...] a essência do aprender no sentido próprio de *μάθησις*? ” (Heidegger, 1992, p. 77)

O conhecer “matemático” é aquele que se caracteriza pela determinação do que, de maneira ainda indeterminada, já possuímos antecipadamente; conhecimento que não vamos até as coisas buscá-lo, mas que, de algum modo, levamos até elas. É justamente por isso que os números são a forma mais conhecida do “matemático”. As coisas por si mesmas não são capazes de nos informar se são únicas, ou são em número de três, ou em quatro, mas estas podem ser apreendidas em certas quantidades e puras relações quantitativas pois, de alguma maneira, já possuímos um conhecimento acerca do que seja a unidade, triplicidade e a quadruplicidade. O número é, portanto, qualquer coisa que podemos aprender, e talvez a maneira exemplar do aprender no sentido de *μάθησις*, no sentido “matemático”. A pura essência do “matemático” não reside, pois, no número. A essência do numérico é “matemática”. Reflexões abstrusas, dirão as leitoras e os leitores. Pouco ou nada nos ajuda na tentativa de apreender o fenômeno da educação com tais afirmações eruditas. No entanto, essa interpretação heideggeriana da essência “matemática” traz consequências surpreendentes para a nossa compreensão da essência da atividade docente. Uma vez que o que há de ser ensinado pelo professor jamais se confunde com um determinado conteúdo doutrinal, o qual faltaria aos alunos, mas que estes já possuem de certa maneira, de uma maneira ainda não clarificada para eles mesmos.

¹⁰ Lê-se: *tὰ* prágmata.

Os polêmicos discursos produzidos por Heidegger quando reitor da universidade, nos quais apresenta as suas ideias sobre o papel desta instituição perante a sociedade alemã da época e sua compreensão do corpo estudantil enquanto trabalhadores, bem como as suas interpretações da alegoria da caverna de Platão, são também constantemente considerados material relevante, com recursos conceituais importantes para a pesquisa que temos de levar a cabo, e serão abordados em momento oportuno. Contudo, escolhemos um outro caminho para pôr em diálogo a fenomenologia hermenêutica e o fenômeno da educação em seu caráter “matemático”. Este trabalho de pesquisa visa, a partir da analítica existencial heideggeriana, a compreender a educação em suas bases existenciais como um *modo de ser-no-mundo com os outros*, com foco naquilo que estrutura de maneira mais elementar as relações inter-humanas – as tonalidades de humor; nós tentaremos compreender as atmosferas afetivas enquanto elementos estruturantes da atitude pedagógica. E a partir daí, da clarificação desse âmbito muito especial de fenômenos, refletiremos sobre o significado indicado acima acerca da essência “matemática” da educação e a sua consequência: ensinar nada é senão convidar a aprender.

1. ENTRE A QUIDIDADE E O “COMO”: A FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID

As perguntas: o que significa ser professor? Que professor devo ser? Como me encontrar como professor? São questões que se fazem presentes no decorrer da graduação em licenciatura em filosofia. Ao ingressar em uma licenciatura compreendemos o que é ser um professor ou professora em suas atividades práticas. Se pesquisarmos o significado da palavra “docente”, temos o seguinte retorno: referente ao ensino ou aquele que ensina. Sabemos o “que”, a quididade, o que vamos exercer como professores, a função da atividade, as rotinas e “deveres”, que um professor ou professora deve preparar suas aulas para serem ministradas em determinado tempo. Estamos cientes das atividades corriqueiras da prática docente. Mas a pergunta que aparece confrontando essa compreensão que possuímos é o “como”.

Como ser professor(a)? É a partir desse “como” que essa escrita se desenvrola. Não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas de apresentar uma via de resposta a partir desse questionamento. E essa via se apresenta através da política pública do programa de incentivo de bolsas de iniciação à docência (PIBID). Programa instituído pelo Governo Federal no ano de 2007. Queremos demonstrar como o PIBID é um caminho para responder nossa pergunta sobre o “como” por ser um programa que insere as(os) licenciandas(os) no contato com o cotidiano escolar. O que permite que a(o) pretendente a licenciatura se desenvolva como

uma(um) futura(o) educadora(o) através das variadas situações. E não só apenas por essa inserção rotineira, mas também por proporcionar a oportunidade dos ingressantes de irem mais além nesse encontro sobre o significado de ser professor ou professora.

1.1. SOBRE O PIBID

Não pretendemos aqui demorar discorrendo sobre questões técnicas sobre o PIBID, mas acreditamos que se faz necessário ressaltar um pouco sobre o mesmo. O que seria, então, esse projeto que incentiva bolsas aos iniciantes na docência? No PIBID participamos do cotidiano escolar de uma escola pública de educação básica. Somos acompanhados(as) durante todo período por um supervisor que é a(o) professora(o), na escola, da mesma licenciatura que estamos cursando no ensino superior. Nesse trajeto podemos experienciar como esse docente supervisor se organiza com o currículo escolar, como planeja suas aulas, quais são os documentos normativos que ele utiliza, seus materiais didáticos, projetos, como monta sua estrutura didática e tudo o mais que puder ser compartilhado. Também nos é oportunizado conhecer a comunidade escolar, a direção, coordenação, secretaria, biblioteca, laboratório, corpo docente, profissionais que trabalham na limpeza, merenda escolar, segurança, portaria. Ou seja, o PIBID é viver “o chão da escola” nos primeiros passos da nossa formação docente. Estes são alguns requisitos que atendem ao projeto:

O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. [...] São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: [...] IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...] (Brasil, 2023.)

Os objetivos supracitados, estão aqui neste texto, pois foi desta maneira que experienciamos o PIBID. No PIBID foi acompanhada as aulas do professor mestre Marcelo Alves Santos (SEDUC/PE¹¹) e o coordenador do projeto de filosofia foi professor doutor Suzano de Aquino Guimarães (UFPE¹²) que dividiu o percurso do PIBID em três fases, a saber: aproximação e investigação; investigação e produção; produção e avaliação. Essa tripartição

¹¹ Secretaria de Educação de Pernambuco.

¹² Universidade Federal de Pernambuco.

proporcionou uma melhor compreensão do que era o programa, dando-nos condições de nos situarmos de maneira confortável. Assim, foram observadas e acompanhamos as aulas, eventos, reuniões e conselhos de classe; foram produzidos materiais didáticos e projetos que foram utilizados em intervenções. A partir dessa experiência desejamos tecer mais algumas reflexões sobre um caminho que se abre nesse programa de iniciação à docência.

1.2. ABRE-SE UM CAMINHO

Por que “um” caminho? Um caminho porque a docência apresenta mais de um trajeto, sendo o PIBID um desses, e por ter mais de um se faz necessário delinear “um” caminho dentre esses tantos (Heidegger, 2018) evitando desvios que podemos nos deparar mediante esta reflexão. Temos então o PIBID como um caminho para a docência, porém o que dá essa garantia para que esse programa se apresente desta maneira? De imediato a resposta parece já dada na própria descrição: “iniciação à docência”. É característico do programa, está em sua base. O “estar-aí” pelo simples fato de estar garante uma via de acesso a esta iniciação? O que valida que a(o) participante realmente será encaminhada(o) ao ensino? Seria tão somente frequentar em um período de tempo uma escola acompanhando uma(um) professora(o) em sua rotina, conhecer documentos normativos e o ambiente escolar que dá a validade de ser iniciado à docência? As perguntas elaboradas se mostram de certo modo como que já respondidas pelo próprio programa, todavia ao serem postas novamente em nossa dianteira, elas nos mostram uma carência de aprofundamento no que significa iniciação à docência no PIBID. Sendo assim, trazê-las aqui nesse texto não é aleatório em uma tentativa de fazer perguntas vazias ou já respondidas, pois são questões como essas que estão diante de participantes do programa.

O PIBID nos coloca no “chão da escola” em uma “prática passiva”, sendo assim, temos aqui o primeiro momento de contato que nos dará “pistas” ao que buscamos. Como vimos, é objetivo do programa a inserção, ou seja, por essa encaminha-se a(o) discente no exercício docente. Aqui se revela o “estar-aí”, simples e direto que se apresenta de imediato diante de nós. Se for assim, teríamos então que esse caminho docente é rotineiro, trivialidade. Admitir isso nos levará a cairmos em um desvio, pois, rotina faz parte da atividade escolar, porém à docência é mais do que internalizar padrões de ensino. Deveras, podemos falar em métodos, não em padrões. Rotina é parte do ambiente escolar com seus horários, intervalos, troca de aulas e programações, o docente está nesse sistema e não o contrário. Se mostra então que essa introdução é mais que ser inserida(o) no cotidiano escolar, o que não descarta essa inserção, pois é uma via de acesso, mas se expõe que ainda estamos diante do problema do começo de

nossa investigação. Tentamos novamente e vamos colocar mais uma vez a pergunta: o que significa ser introduzida(o) ao ensino pelo PIBID de modo que engasta o programa como um caminho para a docência?

Se a resposta à pergunta demanda uma justificação mais aprofundada que transpassa a simples rotina e a cotidianidade escolar, nos direciona para algo mais originário do que significa iniciar como docente. Nossa via de acesso se dá por participar do dia a dia escolar, o que coloca as(os) pibidianas(os) em diversas situações da educação. Essa diversidade de momentos se move e é caracterizada pelas relações interpessoais de ensino e aprendizagem com aqueles e aquelas componentes do “sistema” escolar. O ir e vir com suas trocas e situações diferentes despertam e movem os humores das(os) participantes. Estamos diante de circunstâncias que despertam nosso humor sobre o que envolve ser uma(um) docente. Por nossa primeira via de acesso chegamos em algo que precisa ser caracterizado. O que temos então: participar do PIBID nos coloca em contato com nossos humores na prática docente, pois “A faticidade do ser-aí é primordialmente aberta na abertura dos humores [...]” (Sena, 2019, p. 32). O PIBID nos proporciona uma abertura para o que significa ser professora(o).

Todavia, a própria significância, com que a presença sempre está familiarizada, abriga em si a condição ontológica da possibilidade de a presença, em seus movimentos de compreender e interpretar, poder abrir “significados”, que, por sua vez, fundam a possibilidade da palavra e da linguagem. (Heidegger, 2015b, p. 138)

A partir da caracterização obtida pela primeira via de acesso responde-se então à pergunta: o PIBID se assenta como um caminho para a docência por nos lançar em humores que permitem abertura para o significado do que é ser professora(o). A participação no programa angaria um horizonte de possibilidades a quem está inserida(o) de modo a construir e significar através das aberturas de humores o que é ser uma(um) professora(o).

1.3. REFLEXÕES PROVOCADAS PELA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Surgiu a exigência de respostas sobre o que seria ser professor, e em específico professor de filosofia. Estar em sala de aula na universidade e absorver os conteúdos abordados são importantes partes da formação. Teorias, análises, métodos de outras(os) pensadoras(es) do ensino também apontam caminhos para a prática docente. Não desprezando tais aprendizagens, anelamos um passo a mais para ver mais de perto um vínculo entre os conhecimentos adquiridos e a prática da docência. O PIBID traz essa ligação, todavia se percebe que estar em contato com

o ambiente escolar ainda era somente parte do lidar com essa significação de ser professor. E assim se deu o desenrolar do problema “[...] pois, entendo que a tarefa maior da filosofia é ver e fazer ver os problemas, ali onde eles se ocultam ou se confundem na paisagem [...]” (Moraes, 2001, p. 56).

Faz parte de uma(um) docente também aprender, Heidegger diz: “O verdadeiro professor diferencia-se do aluno somente porque pode aprender melhor e quer aprender mais autenticamente. Em todo o ensinar é o professor quem mais aprende” (1992, p. 80). A participação no PIBID evidenciou aspectos constitutivos da docência permitindo-nos ser lançado aos humores, e esse ser lançado direcionou nossa atenção para a relação entre professora(o) e aluna(o) dentro e fora da sala de aula. Nessa relação se apresentava uma disposição por parte do professor de conceder atenção e ouvir as(os) discentes. Uma disposição que não se caracterizava pela simples escuta, mas que levava a um cuidado de um mestre que se atenta aos pormenores de seus discípulos. Maria Cecília Gomes dos Reis descreve na sua apresentação que antecede o diálogo Fedro de Platão:

O empreendimento filosófico, segundo Sócrates, fruto de um divino abandono do modo habitual de pensar (265a-b), é o jogo amoroso entre duas inteligências que conversam - a de um mestre e seu discípulo - e que consiste numa operação concomitante de analisar e distinguir as formas do que se quer conhecer, elevando-se assim a um plano superior de consideração do real. (Reis, 2016, p. 30)

O cuidado nesse jogo de inteligências que conversam permite também a escuta, o que encaminhava a relação para uma amizade entre o docente e as(os) discentes. Na amizade o diálogo está presente, duas ou mais pessoas trocam informações, experiências, conhecimentos, se sentem instigadas em uma conversa que pode ser promissora. “Filosofia: uma expressão e um diálogo derradeiros do homem, que o transpassa e detém total e constantemente.” (Heidegger, 2015a, p. 6) O diálogo é constituído por discursos, o *λόγος*¹³ filosófico. Pudemos ver nas aulas de filosofia o vínculo de amizade entre o professor e as(os) alunas(os) permitia o fomento da aprendizagem pelo diálogo. O professor Marcelo Alves Santos fala:

Há um modo de propor os estudos de Filosofia a partir da História da Filosofia e outro a partir de discussões temáticas [...] Gosto dessa segunda abordagem porque ela permite perceber o desenrolar do pensamento sobre os assuntos em questão. [...] Na minha prática é comum convidar os alunos a pensarem formas diferentes de compreender um mesmo problema. (Santos, 2024, p. 137)

¹³ Lê-se: logos; origem etimológica: palavra grega que significa “palavra, discurso, linguagem, estudo, teoria”.

Ao que diz também:

O professor deve atuar como mediador qualificado, ideologicamente interessado, de processos educativos. O aprendizado acontece via processos de interpretação, em uma decifração de coisas que, muitas vezes, insistem em não se mostrarem. (Santos, 2021, p. 57)

O diálogo movido pelos discursos filosóficos do ensino e aprendizagem das aulas de filosofia não se davam soltos, sem direcionamento. Aqui se apresenta o(a) professora(o) como mediadora(o). A mediação através da amizade entra em concordância com a frase de Heidegger em seu livro “Que é uma coisa?”: “Ensinar é um dar, um oferecer [...] ao aluno indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem” (1992, p. 79). A(O) docente aponta aos estudantes o caminho para que esses se apropriem do conhecimento que possuem. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 27) Parafraseando Freire: ensinar filosofia não é um simples repassar acontecimentos históricos, mas abrir caminhos para a filosofia e o filosofar intrínseco aos discentes. Uma vez mais se diz, isso não é ocasional, pois aqui se apresenta novamente o cuidado de um amigo que tem zelo pelo que faz.

Retomemos o trecho da citação acima de Santos: “[...] ideologicamente interessado, de processos educativos”. O interesse é movido por quem tem zelo a algo, nesse caso, zelo no ensino. Ter este zelo nos permite mudar e repensar as dinâmicas de ensino e do nosso modo de ensinar. E tal zelo obtém resposta positiva por parte dos discentes que se mostram frequentemente dispostos em participar nas aulas. Desse modo, desperta pelo zelo o cuidado com o modo de ensinar movido pela relação de amizade.

Aqui estão algumas descrições e reflexões sobre o PIBID. Ao fim, podemos concluir que o PIBID é um caminho à docência que permite nos acharmos como professores e professoras no compreender à docência.

2. BASES EXISTENCIAIS DA EDUCAÇÃO

No capítulo anterior apresentamos o panorama que nos levou a reflexão deste trabalho e dos fenômenos apresentados em sala de aula. A partir deste ponto, queremos destrinchar através de uma análise existencial esses fenômenos acima citados e demonstrar como os mesmos

compõem o ambiente do ensino e são o trajeto para o convite a aprender. Porém, há de se admitir que tais fenômenos são perceptíveis por qualquer pessoa que esteja inserida na educação. Há diversos trabalhos e pesquisas sobre humores e sua relação com ensino/aprendizagem.¹⁴ Pergunta-se então: o que justifica essa análise? Por partirmos de uma análise existencial a investigação não trata de características accidentais, mas de uma análise ontológica, em como o modo de ser do professor e do aluno se relacionam com as disposições afetivas.

Existenciais são os caracteres ontológicos do ser-aí, esses modos de ser compõem a estrutura da existencialidade, diz Heidegger: “Chamamos de existencialidade (N4) o conjunto dessas estruturas.” (2015b, p. 48). Trata-se, então, de uma análise dos modos de ser do ser-aí, neste trabalho em destaque, dos modos de ser que fundam as possibilidades de ser-aluno e ser-professor enquanto modos de ser-no-mundo com os outros afetivamente determinados. Uma análise ôntica seria uma compreensão do que acontece factualmente, não revelando estruturas de ser, conforme Heidegger: “A compreensão de si mesma que assim se perfaz, nós chamamos de compreensão existenciária (N3). [...] A análise da existencialidade não possui caráter de uma compreensão existenciária e sim de uma compreensão existencial (N5).” (Ibid. p. 48-49). Todavia, o ser-aí é um ente que possui o modo de ser existência, ele é um ente que comprehende ser. O ser-aí é um ente determinado em seu ser pela existência. Desse modo, respondemos à pergunta anteposta: nossa análise se justifica em um transpor uma análise cotidiana para uma analítica existencial.

2.1. SER-NO-MUNDO, SER-COM E OUTROS FENÔMENOS DA AMIZADE

O ser-aí é em sua estrutura fundamental ser-no-mundo, através das suas remissões “‘significa’ para si mesmo, ele oferece o seu ser e seu poder-ser a si mesmo para uma compreensão originária, no tocante ao ser-no-mundo.” (Heidegger, 2015b, p. 137). A expressão composta ser-no-mundo denota um fenômeno de *unidade*, todavia não exclui a multiplicidade de momentos estruturais. Segue então o achado fenomenal de Heidegger, ser-no-mundo é: em-um-mundo; ente: que sempre é; ser-em como tal. (Ibid. p. 99) O ser-aí se move em um mundo que comprehende previamente. Essa estrutura fundamental segundo Heidegger deve ser

¹⁴ Sobre essa questão, ver: SILVA, Ueliton André dos Santos. Aprendizagem e afetividade: uma revisão da literatura. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v.19, n.34, p. 213–226, 2025.; SILVA, Leandro Batista da; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Afetividade, interação e prática docente. **Revista Contexto & Educação**, p. 1-15, 2023.; CLEMENTE, Marina. et al. Affectivity in teaching activity: reflections from the Clinic of Activity in the context of an inclusive classroom. **The ESPecialist**, 46(1), p. 498-515, 2025.

compreendida *a priori*. Ressaltamos que ser-em-um-mundo não se trata do ponto de vista da analítica existencial de uma coisa dentro da outra, como dois entes distintos, pois esta é uma característica dos entes que tem o modo de ser simplesmente dado apreendidas enquanto caracteres ontológicos *categoriais*.

O ser-em, ao contrário, significa uma constituição de ser da presença e é um existencial. [...] O ente ao qual pertence o ser-em, neste sentido, é o ente que sempre eu mesmo sou. A expressão ‘sou’ conecta-se a ‘junto’; ‘eu sou’ diz, por sua vez: eu moro, detenho-me junto... ao mundo, como alguma coisa que deste ou daquele modo, me é familiar. [...] como existencial, ser significa morar junto a, ser familiar com. *O ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser da presença que possui a constituição essencial de ser-no-mundo.* (Ibid. p. 100; grifos do autor)

Sendo em um mundo, o ser-aí não é sozinho como em um solipsismo, mas junto com o ser-no-mundo o ser-aí é com os outros (ser-com): com os outros entes que possuem o mesmo modo de ser do ser-aí (copresença). Ser-com é um existencial que determina a cotidianidade do ser-aí, que Heidegger denomina de “sujeito” da cotidianidade, o impessoal. Com isto percebe-se que a constituição de ser-no-mundo determina todo e qualquer modo de ser do ser-aí. Os outros não significa os demais os quais destes estou isolado. Mas aqueles que na maior parte das vezes não consigo me diferenciar, aqueles entre os quais eu também estou. Com isto verificamos que o ser-aí é relacional, porém o estar com os outros não é um simplesmente dado, mas o “com” é um existencial que determina o mundo como compartilhado com os outros. (Ibid. p.175).

É por meio desse modo de ser-com que se funda a relação de amizade. A amizade é uma possibilidade ôntica, existenciária, determinada pelo ser-com. Com os outros nós somos de tal e tal maneira que as relações de amizade se apresentam de formas distintas. O discurso trivial diz: “ninguém vive só”. Esse ninguém é modo de ser-com cotidiano, o impessoal, pois o ser-si mesmo cotidiano já está em relação com os outros, de diversas formas. A amizade deve ser entendida como ser-com junto a algo em comum, por exemplo: ao trabalho, no bairro, na escola, na universidade etc. A amizade é um modo de ser com o outro, a qual, quando autêntica, libera esse outro em seu ser-no-mundo para si mesmo, pois com os entes que possuem o mesmo modo de ser do ser-aí se preocupa. (Ibid. p. 177) Há modos de ser da amizade que trazem esse outro tão próximo de si mesmo que parece que a relação é mais familiar do que de uma convivência trivial. Por sua vez, o que convive trivialmente a fala coloquial já o conhece, é o colega. Quem seria esse então da relação mais familiar? Para o objetivo de nossa investigação tratemos das diferentes formas de amizade: amigo familiar é um modo de amizade mais próximo que um

colega, mas que é um modo menos próximo do que aquele que antecipa o outro em seu cuidado. Quem seria esse amigo?

Investiguemos a partir do que é a amizade, do que significa ser amigo. Chamamos de amigo aqueles que convivem conosco, fazem parte de nosso dia a dia, o que não significa necessariamente uma aproximação íntima, estamos junto a algo em comum. Não significa também que o amigo que vá além da cotidianidade seja alguém por demais íntimo, mas é esse alguém que cuida, que se preocupa. Ele está lá dia após dia, não entre idas e vindas, mas mesmo que por vezes vá, esse amigo permanece em um modo de ser-com não mais presente. Todavia seu permanecer não exige presentificação. Há escuta sem sua voz, pois este já se antecipou em sua amizade. Buscamos, então: o amigo que se antecipa em seu cuidado de tal modo que permanece mesmo não estando presente, continuidade. Para esse o verbete que utilizaremos é o *amicentis*¹⁵. O *amicentis* é o amigo que se antecipou no cuidado com o outro de modo que permanece mesmo não presente, em sendo, o *amicentis* é *amicente*. Esse é o mais fundamental para aquilo que buscamos em nossa investigação deste trabalho e que na fala coloquial já se apontava quando se diz “que há amigos e amigos”. Assim caracterizamos a amizade em três modos: colega, amigo familiar e *amicente*.

2.2. TONALIDES DE HUMOR

No tópico anterior descrevemos a estrutura de ser-no-mundo e que a compreensão de mundo se dá em uma totalidade referencial que o ser-aí signi-fica por meio de sua compreensão prévia de si mesmo sendo-no-mundo. Falamos em compreensão e é sendo que o ser-aí em suas remissões no mundo se abre para compreender essa abertura prévia do mundo. A compreensão é um modo constitutivo do ser-aí se abrir no mundo, essa abertura pertence ao ser-em e além de ser comprensiva é, de igual modo, afetiva e discursiva. Este é o momento que interessa a nossa discussão: por ser-em-um-mundo o ser-aí se abre por meio das disposições de humor.

As tonalidades de humor são um modo do ser-aí estar afinado deste ou daquele jeito, é o que dá o tom de sua afinação. Humor é uma caracterização ôntica para o que é cotidianamente conhecido, pois em seu aí (cotidianidade) o ser-aí se mostra deste ou daquele jeito e se desvia

¹⁵ A palavra criada tem a pretensão de ser um termo técnico para diferenciar os modos de ser amigo. Essa diferenciação se faz necessária para aquilo que queremos apontar mais à frente nessa investigação. A palavra é um neologismo a partir da junção da palavra amigo em latim: *amicus*, e do sufixo *entis/ente* que possui sentido de continuidade sem presentificação.

dessa abertura no qual é lançado em sua fatualidade. Essa caracterização ôntica é um caminho para aquilo que buscamos, ela nos dá o fio:

Constatar que a presença não “cede” a tais humores na cotidianidade, isto é, que não persegue a abertura por eles realizada e não deixa levar pelo que assim se abre, não constitui uma prova *contra* a fatualidade fenomenal de o humor abrir o ser do pre em seu “que é” (*Dass*; N48), mas sim um testemunho. (Heidegger, 2015b, p. 194; grifos do autor)

O que Heidegger terminologicamente indica como humor agora é ontologicamente indicado como disposição, pois o modo de ser do ser-aí ser dispostamente afetado desta ou daquela maneira pode abri-lo para seu estar-lançado em um desvio ou esquiva, temos assim, o primeiro caráter ontológico da disposição. A disposição de humor não é um estado da alma nem uma apreensão reflexiva. É uma abertura do aí de modo mais originário e “Nisto mostra-se o *segundo* caráter essencial da disposição: ela é um modo existencial básico da *abertura igualmente originária* de mundo, de copresença e existência, pois também este modo é em si mesmo ser-no-mundo.” (*Ibid.* p. 196). O terceiro momento da disposição de humor funda-se na abertura prévia do ser-em. Em suas remissões de ser-no-mundo o ser-aí se ocupa com os entes intramundanos que lhe vem ao encontro em sua circunvisão. Deixa vir ao encontro é um ser tocado (afetado) por... de modo que esse ser tocado se fundamenta na disposição. Esses três momentos estruturais da disposição de humor abre o ser-aí em seu estar-lançado no mundo previamente descoberto e em suas ocupações deixa ser tocado e se esquiva de si mesmo.

Por último, gostaríamos de caracterizar a estrutura dos afetos, cada disposição de afeto se apresentará de maneira fenomenologicamente indicada formalmente por sua estrutura. O afeto possui a seguinte estrutura tríplice: *de que* se afeta (diante de que); *o ter* afeto (sentir-se); *pelo que* se afeta. Para essa descrição Heidegger utiliza o *medo* como exemplo. No medo nós estamos diante de algo que nos amedronta, esse ente amedrontador é o que nos faz sentirmos medo e pelo qual o medo se faz sentir. A descrição foi posta aqui de maneira breve para que seja apenas uma simples demonstração que clarifique a compreensão do leitor, pois a pretensão mesma são os afetos que se encontram em sala de aula na relação entre professor e aluno que é o tema de nossa discussão.

2.3. A FALA E A ESCUTA COMO POSSIBILIDADES EXISTENCIAIS

Chegamos ao último ponto do que pretendemos caracterizar como pertencente às bases existenciais da educação, trajeto que tem a pretensão de ser uma propedêutica para que o leitor esteja minimamente habituado com alguns conceitos da analítica existencial a fim de que seja mais bem compreendido o tópico final. Qual o nosso percurso até aqui? Caracterizamos que a estrutura fundamental do ser-ai é ser-no-mundo; ser-no-mundo é ser-em um mundo que não diz respeito a um lugar espacial; sendo em um mundo o ser-áí é junto, é ser-com os entes e a copresença; em suas remissões e significações o ser-aí se abre na compreensão e na disposição de humor. Nesse ser junto, caracterizamos a relação e pela relação destrinchamos modos do ser amigo. Quando investigamos o fenômeno da amizade nos valemos do discurso cotidiano e da fala trivial, ou seja, a fala é constitutiva de significados, ela é um modo do ser-aí articular o mundo: “A comprehensibilidade do ser-no-mundo, trabalhado por uma disposição, *pronuncia-se como fala.*” (Heidegger, 2015b, p. 224) A fala não é caracterizada pelo emitir palavras, pois as palavras não são dotadas de significados, é na compreensão que a fala se funda e significa. Se o significar da fala não é emissão de palavras, a fala é muito além do que emitir sons, ela é um existencial: “Existencialmente, a fala é linguagem porque aquele ente, cuja abertura se articula em significações, possui o modo de ser-no-mundo, de ser lançado e remetido a um ‘mundo’.” (Ibid. p. 224)

Vale ressaltar como Heidegger é um filósofo que percebe que a fala está além da emissão de sons, porque ele enxerga em sua análise existencial as pessoas surdas. Existencialmente, fala é linguagem. Pessoas surdas sempre se comunicaram de alguma forma e a língua de sinais é uma linguagem própria das pessoas surdas, isto é, a fala não pertence apenas aos falantes. Então, se fala, fala-se a alguém. E quem é esse? Não é outro senão a copresença. A fala é um partilhar de significações. E se fala a alguém, esse alguém é outro que escuta e assim como a fala não é um simples emitir sons, a escuta não é simplesmente ouvir sons.

Escutar é o estar aberto existencial da presença enquanto ser-com os outros. [...] A presença escuta porque comprehende. Como ser-no-mundo articulado em compreensões com os outros, a presença obedece na escuta à coexistência e a si próprio como ‘pertencente’ (N56) a essa obediência. (Ibid. p. 226)

E acrescenta: “É com base nessa possibilidade de escutar, existencialmente primordial, que se torna possível *ouvir*. Trata-se de um fenômeno ainda mais originário do que aquilo que a psicologia determina ‘numa primeira aproximação’ como escutar, ou seja, a sensação de sons e a percepção de tons.” (Ibid. p. 226) A complexidade do ser-aí ser-no-mundo em sua abertura não para por aqui, dissemos: se fala é porque alguém escuta, e se escuta é porque alguém fala.

E se não há quem fale nem quem escute, o que há? O que há é o silêncio, e o silêncio também só é possível porque na compreensão que constitui a fala, se não há esta, o que há é o silêncio. O silêncio também é um existencial assim como a fala e a escuta, é um modo de ser-com o outro quando se falta a fala e “Quem silencia na fala da convivência pode ‘dar a entender’ com maior propriedade, isto significa, pode elaborar a compreensão por oposição àquele que não perde a palavra.” (Ibid. p. 228)

Desse modo, finalizamos esse tópico com as ferramentas dadas por Heidegger em sua análise da existência em *Ser e Tempo*. Nesta obra podemos achar a “caixa de ferramentas” que nosso filósofo deixou para refletirmos acerca dos diversos fenômenos que podem constituir nosso modo de ser-no-mundo. E é utilizando essas “ferramentas”, que procuramos deixar separadas aqui nesse tópico, que aplicamos nossa reflexão acerca do ensino/aprendizagem. O que caracteriza esses existenciais em sala de aula e como a partir deles podemos pensar o ensino. A partir do tópico a seguir queremos transpor uma reflexão que pense o aluno e o professor por meio das bases existenciais para que possamos enxergar novas formas do que significa apreender.

3. O QUE SIGNIFICA ENSINAR? O CONVITE A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE FILOSOFIA

3.1. ATMOSFERAS AFETIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Pensamos, seria necessária uma descrição de todos os afetos que envolvem o ensino-aprendizagem? Teríamos espaço suficiente para tais descrições? Seria muito pretensioso tentar abranger uma totalidade como esta, mas há alguns dentre tantos que parecem se apresentar de maneira mais constante. Nos anos anteriores fomos atingidos por uma pandemia global a qual nos forçou, por medidas de segurança, a ficarmos em nossas residências e nos comunicarmos somente por meios digitais. A utilização dos aparelhos eletrônicos se tornou mais constante em nosso dia a dia de tal modo que o uso destas ferramentas agora faz parte da sala de aula. Surgiram formas de aplicar aulas que envolvem o uso dos celulares: por quê? Porque somente o professor em sala não era mais o suficiente para prender a atenção dos discentes. A resposta imediata, e de igual modo válida, para essa questão era o crescimento de toda uma geração com o uso de telas. Mas qual a relação entre as telas, a aula, o discente e o professor? A resposta já

foi dada, a atenção. Ficar “preso” ouvindo determinado conteúdo durante 50 minutos de aula tornou-se mais maçante em contraposição ao fluxo de informações da internet. Esse fluxo de informação é tão alto que o ser-aí em sua decadência na curiosidade não se encontra entediado à espera de algo novo (Heidegger, 2015b). Eis aqui o primeiro afeto, mais presente e mais constante em nossa Educação brasileira, o tédio.

O tédio de aprender tomou copioso espaço em aula que levou o governo brasileiro a adotar medidas mais rígidas e proibir que os estudantes levassem seus celulares para o espaço das escolas públicas (Brasil, 2025). Nosso filósofo já nos apresentou de modo belíssimo como somos propensos a fugir do tédio ao primeiro aceno que nos faz. Não diferente seria em aula, o estudante desenha, conversa, joga, brinca e toma qualquer outra atitude que não o faça se entediar: o professor “desaparece”, o conteúdo não se sabe mais qual é. “Ser entediado é obviamente um ser-entediado *por* algo, entediar-se obviamente um entediar-se *com e junto a* algo.” (Heidegger, 2015a, p. 118; grifos do autor) O aluno se entedia *junto a* algo, e se entedia *com* o professor. O professor também se entedia *com* o aluno e *junto a* sua didática a ponto de levá-lo a mudar e adotar novas estratégias pensando conquistar algo: o aluno “desaparece”, o conteúdo não se sabe mais qual é. E assim, o tédio permanece. O que falta? Guardemos isto por hora e sigamos em nosso trajeto por meio dos afetos para ao final tentarmos encontrar uma linha que os conectem.

O que também nos marca contemporaneamente no cotidiano escolar, quais casos nos assombram e ameaçam? São os de violência, notícias recorrentes que envolvem agressões entre professores e alunos: a ira parece nos acenar. Ira de que? Do professor, do conteúdo, da escola. Se a escola é um ambiente de aprendizagem porque suscita tal afeto? Pretende-se que na escola os estudantes adquiram habilidades e conhecimentos no decorrer de sua formação, desde o primário até o médio, preparando-os para o nível superior e, em uma visão mais liberal (não é a que adotamos), para o mercado de trabalho. Sobre os estudantes é imposta uma expectativa por algo, que atinjam essas pretensões, por essa opressão o aluno sente-se irado. Métricas são impostas por avaliações quantitativas para que através destas possam ser avaliadas. Sim, é necessário que a escola desenvolva o aluno socialmente e cognitivamente, mas como fazer isto de um modo que determinadas opressões não aconteçam? O discente se vê cercado das exigências sociais e escolares a ponto de pôr não estar no padrão imposto, criar-se nele o meio pelo que ele se ira levando-o a ter atitudes inconsequentes. A ira nos cega do instante de tempo que vivemos e nada mais importa a não ser descarregá-la: o professor “desaparece”, o conteúdo não se sabe mais qual é.

O que dizer do professor em situações como esta? O professor é cobrado por resultados pois somente em uma verificação quantitativa é que se pode dizer que há um progresso. Há resultados, precisa-se de dados, caso não haja, a educação é falha. Quem garante que dentre os tantos que são aprovados realmente aprenderam o que lhes fora ensinado? Mas o professor precisa mostrar seus números, seu nível de aprovação alto. E quando o aluno não deseja, o que fazer? O mestre é responsável, precisa “dar um jeito” nesse discente? O professor se ira porque ele tem que fazer algo, precisa se impor, caso não: não é educador: o aluno “desaparece”, o conteúdo não se sabe mais qual é. Que seja compreensivo que em nossa investigação não há uma tentativa de justificar determinados crimes cometidos em sala de aula, mas compreender que por determinadas atmosferas afetivas tais inconsequências podem ocorrer.

Fizemos uma análise de afetos negativos: tédio e ira. Todavia, sabemos que não são apenas estes que estão presentes no ensino-aprendizagem. As atmosferas são deveras ricas e variadas, nossa tentativa gira em torno de destacar aquelas que mais se apresentam. Perguntamos: dentre essas, quais são aquelas mais presentes? Pensemos no seguinte: uma sala com diversos alunos participando da ministração da aula, comentando, fazendo apontamentos, empolgados, participativos. O interesse predomina e a aula flui de uma maneira que o sinal toca sem nem se dar conta de que o tempo passou tão rápido. O desejo de quero mais é o que resta, pois, a aula é tão boa que somos tomados por ela. Os discentes saem satisfeitos da aula, inconformados que foi pouco tempo porque o assunto os deixou anelantes e felizes com a aprendizagem que os arrebatou. Uma tonalidade afetiva está intrinsecamente relacionada com o modo de se temporalizar do tempo: “se o tédio é uma tonalidade afetiva, então o tempo e o modo de ser do tempo, ou seja, o modo como ele se temporaliza, possuem uma parcela significativa na afinação do ser-aí em geral.” (Heidegger, 2015a, p. 131) A felicidade é uma tonalidade afetiva que nos afina de tal modo que o tempo escapa, ele some, e aquilo a que *junto* nos afeta é a única coisa que permanece: o professor “aparece”, o conteúdo se sabe qual é.

Uma satisfação copiosa de um ensinar pleno atinge o professor por uma aula que ocorre em uma atmosfera afetiva feliz. Repassar o conteúdo é como jorrar um rio de água doce que traz alento e refrescamento. Exemplos vêm, o diálogo se desenrola, o professor é tomado pela felicidade de ensinar. Vale ressaltar que não é uma escolha didática ou de uma abordagem que venha a tentar atingir tal objetivo durante a aula, pois “Uma tonalidade afetiva não apenas não se deixa constatar, mas também não deve ser constatada – mesmo que ela se deixe constatar. Pois toda constatação é um trazer-à-consciência. No que se refere à tonalidade afetiva, todo e qualquer tornar consciente significa uma destruição.” (Ibid., p. 85) O que Heidegger está nos dizendo é que é característica da tonalidade afetiva nos toma de tal maneira que não estamos

conscientes desse ser tomado. E assim é com o ensino, o professor conduz a aula de tal maneira que em uma atmosfera afetiva de felicidade excede a didática: o aluno “aparece”, o conteúdo se sabe qual é. Não se trata de metodologia, mas das condições de possibilidades para um ser tomado por tal e tal tonalidades de humor.

Há ainda uma tonalidade de humor nessa nossa análise que gostaríamos de destacar. É um afeto muito recorrente nos diálogos sobre educação e atitude pedagógica, muito se fala dela sempre em perspectiva de como agir, como avaliar, como educar. O afeto que falamos se trata do amor. O que acontece quando um aluno ama o que aprende, quando ama o conteúdo ministrado em sala de aula? Parece não ser tão diferente da felicidade, porém, a felicidade empolga, instiga, no que seria o amor diferente. A diferença consiste em: o estudante estará voltado a participar da aula, porém não necessariamente do mesmo modo quando tomado pela felicidade. No amor o silêncio predomina e silenciar não significa não participar da aula: “Como modo de fala, o estar em silêncio articula tão originariamente a compreensibilidade da presença que dele provém o verdadeiro poder escutar e a convivência transparente.” (Heidegger, 2015b, p. 228). Mas por que o silêncio? Porque quando somos tomados por uma atmosfera afetiva amorosa falta-nos a palavras, ela nos foge e temos a noção do tempo e o anelo para que este, mesmo sabendo que passará, que deslize lentamente: o professor “aparece”, o conteúdo se sabe qual é. O aluno quer permanecer ali junto ao conteúdo e junto ao professor que o ministra, pois está tomado pelo amor à aprendizagem. Não diferente, o professor também é tomado pelo lecionar amoroso, a fala dócil de quem ama o que ensina está em permanecer junto ao assunto ensinado pois se fala dele com amor e ternura: o aluno “aparece”, o conteúdo se sabe qual é.

Na análise dessas atmosferas afetivas destacadas aqui, ressaltamos a frase que se repete com destaque a palavra: aparecer. O aparecer ou não do aluno e professor na atitude pedagógica é um modo de ser-com da aprendizagem e é determinado pela atmosfera afetiva que toma o aluno e o docente na aula. O modo de ser-com do aparecer não indica um estar diante de algo que se vê presentificadamente, mas é um aparecer da possibilidade de aprender e de ensinar. Nessa possibilidade a fala e a escuta se abrem ou se fecham ao que se ensina, isto é percebido quando em atmosferas afetivas há diálogo. Como dissemos anteriormente, a fala é um existencial trabalhado por uma disposição afetiva e a escuta é um estar aberto existencialmente.

Em atmosferas afetivas o aluno e o professor são tocados por aquilo que se ensina, pela aprendizagem e se abre a fala e a escuta. Nessa abertura em que o professor e o aluno aparecem, em seu modo de ser-com o outro, permite que cresça a amizade. O professor se torna amigo do aluno pois com ele não se ocupa, mas se preocupa e se antecipa a ele por meio de seu ensinar: “[...] subsiste ainda a possibilidade de uma preocupação que não tanto substitui o outro, mas

que *salta antecipando-se a ele* (N41) em sua possibilidade existenciária de ser, não para lhe retirar o ‘cuidado’ e sim para devolvê-la como tal.” (Heidegger, 2015b, p. 178-179; grifos do autor). Em meio ao ser tomado pela atmosfera afetiva em sala de aula o aluno se projeta em suas possibilidades de ser, o professor dá ao aluno a indicação daquilo que ele já tem: o aprender. A impessoalidade de aprender dar espaço a pessoalidade:

Na relação discente/docente, isso se aplica pensando o segundo não como aquele que, antecipando-se ao aluno (o presumido *desprovido de luz*, como indica a composição latina do termo “alumnu”), predeterminaria a educação que lhe julgassem adequada, mas como aquele que estaria preocupado com o necessário para que o discente se descobrisse livre a um sentido próprio a si. O docente, então, passa a não ser mais o repetidor de lições ou o instrutor de matérias, mas quem oportuniza ao discente um encontro consigo mesmo, que promove a possibilidade desse se educar (ou, como também no latim “*educare*”), isto é, expor-a-si mesmo e descobri para si uma possibilidade capaz de liberá-lo para a significação necessária a uma existência singular. (Kahlmeyer-mertens, 2008, p. 32-33; grifos do autor)

No devolver o cuidado e o encontro do aluno consigo mesmo tem como fundamento a relação de amizade. Não a simples amizade cotidiana, mas a que já caracterizamos, o professor se torna aquele que se antecipa no cuidado com o outro de modo que permanece mesmo não presente: o professor é o *amicente* e o que permanece é o aprender. Não é à toa que há professores e professoras dos quais não esquecemos, que marcaram nossas vidas, que nos inspiraram e que são exemplos de docentes. É sendo *amicente* que o professor também se apropria cada vez mais de seu poder-ser professor, pois aprender é mais difícil do que ensinar, por isso só quem aprende verdadeiramente pode verdadeiramente ensinar (Heidegger, 1992).

Assim, nessas páginas exploramos as atmosferas afetivas no ensino e o modo de ser aluno e de ser professor. Ainda queremos avançar em mais um ponto em nossa discussão diante de algo que compreendemos como mais um momento dentro dessa análise. Momento crucial para que o convite a aprender, e em específico, aprender filosofia, seja aceito.

3.2. *ΘAYMAZEIN*¹⁶

Discorremos acerca de alguns afetos que destacamos no ensino/aprendizagem, mas há um que se destaca no ensino de filosofia que é o *θαυμαζεῖν*, o maravilhamento. Esse maravilhar-se estava presente quando a filosofia deu seus primeiros passos com os eleatas. Um maravilhar-se

¹⁶ Lê-se: thaumazein; origem etimológica: palavra grega que significa “admirar, maravilhar, espanto”.

ante os entes e permanecer diante deles. Dirá Heidegger em *Que é isto: a filosofia?* que “O espanto carrega a filosofia e impera em seu interior.” (2018, p. 38). Se é intrínseco a filosofia o espantar-se, em seu ensino na contemporaneidade não há de ser diferente. O ensino de filosofia apesar de poder seguir uma abordagem histórica não se caracteriza apenas por repassar fatos. Se pertence à filosofia o maravilhar-se, esse espanto tem de tocar o aluno e o professor, é um afeto que impera no interior da filosofia: “A filosofia acontece sempre e a cada vez em uma tonalidade afetiva.” (Heidegger, 2015a, p. 9).

Recapitulemos alguns passos: dissemos que as tonalidades de humor fazem parte do ensino/aprendizagem; caracterizamos alguns afetos e dentre eles afetos positivos; afetos positivos abrem a escuta e a fala proporcionando uma relação de amizade entre professor e aluno; na amizade o professor é o *amicente* e em uma troca libera o aluno para apropriar-se de sua aprendizagem. Pergunta-se: o maravilhamento seria um dentre tantos afetos que fazem parte dessa estrutura existencial do aprender? Prossigamos para a resposta. No liberar o aluno para apropriar-se de sua aprendizagem o aluno ouve pelo *amicente* o convite à aprender. Esse convite a aprender é dado pelo professor ao aluno formulado por meio do espanto filosófico. O *θαυμαζεῖν* não é um afeto dentre outros, mas é o convite a aprender intrínseco a filosofia: “Entretanto: o espanto [...] perpassa qualquer passo da filosofia. O espanto é *πάθος*¹⁷. ” (Heidegger, 2018, p. 39). O professor e o aluno mais do que tocados por tonalidades de humor que o conduzem a ensinar/aprender, no ensino de filosofia aceitam o convite maravilhados pela aprendizagem filosófica.

Desse modo, nosso percurso fica completo apresentando o convite à aprendizagem em sala de aula e sua especificidade no ensino de filosofia por meio do maravilhar-se. Essa constatação desse afeto na aprendizagem filosófica está nos mínimos detalhes e peculiaridades de cada filósofo e filósofa que filosofaram durante a história. Todos estes aceitaram esse convite que foi apresentado por outros, outros professores e professoras *amicentes* que se na anteciparam e liberaram a aprendizagem de seus alunos. Faço menção a frase de Kant para todo aquele e aquela que maravilhado aceita esse convite e diz: *sapere audet!*¹⁸

4. CONCLUSÃO

¹⁷ Lê-se: pathos; origem etimológica: palavra grega que significa “sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar-se levar por, deixar-se convocar”.

¹⁸ Expressão em latim que significa “ouse saber”.

Os afetos por meio de uma análise existencial possuem um campo vasto para ser explorados filosoficamente. Pensamos que abordar esse tema nesse trabalho pode contribuir para expandir o escopo de discussões sobre o ensino e as atmosferas afetivas em sala de aula. Acreditamos que atingimos nosso objetivo de modo satisfatório apresentando um indicativo formal que abre as portas para discussões mais aprofundadas sobre o ensino e o ensino de filosofia e em como as atmosferas afetivas fazem parte da estrutura da aprendizagem.

Pudemos em nossa análise diferenciar o tratamento fenomenológico-hermenêutico das tonalidades de humor em contraposição ao seu tratamento filosófico-teórico tradicional. A psicologia e a pedagogia em muito contribuem com as discussões educacionais, todavia, aqui, pensando em como Heidegger construiu seu modo de fazer filosofia, demos um passo aquém dessa construção. Desse modo, pudemos estabelecer um diálogo produtivo entre a analítica existencial heideggeriana e a educação, pois não se trata de uma desconstrução pedagógica, mas de enxergar as estruturas existenciais do ensino/aprendizagem.

Portanto, apontamos que essa estrutura é composta por tonalidades de humor que se apresentam no cotidiano escolar em sala de aula, que determinados humores podem abrir ou fechar o ser-aí para a escuta. A escuta é um modo do ser-aí estar aberto à fala, escuta essa que vai além de apenas ouvir sons, mas que despertam no ensino/aprendizagem a amizade. A amizade é uma relação que está imbricada no ser-com os outros do ser-no-mundo e esta última é o que desperta no educando a compreensão do convite a aprender, convite que o permite ser ele mesmo propriamente no deixar aprender. E por fim, caracterizamos o convite à aprendizagem na filosofia por meio do maravilhamento. Sendo assim, nosso trajeto se conclui aqui, que, ao mesmo tempo, é um ponto de partida para abrirmos mais reflexões sobre o que é isso, a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 24 mai. 2024

BRASIL, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 31 mai. 2025

CLEMENTE, Marina. et al. Affectivity in teaching activity: reflections from the Clinic of Activity in the context of an inclusive classroom. **The ESPpecialist**, 46(1), p. 498-515, 2025

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

HEIDEGGER, Martin. **Conceitos fundamentais da metafísica:** mundo, finitude, solidão. Tradução de Marco Antônio Casanova - 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto:** a filosofia? Tradução de Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Que é uma coisa?** Tradução de Carlos Morujão. Lisboa: 70, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Tradução de Marcia Sá Cavalcante – 10.ed. – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015b.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MORAES, Alfredo. Dialética da Alteridade. **Ägora filosófica**, ano 1, n.1, p. 17-26, 2001.

REIS, Maria Cecília Gomes dos. Apresentação. In: PLATÃO. **Fedro.** 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016. p. 9-35

SANTOS, Marcelo Alves. **Interpretações em conflito.** 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2021. (Coleção Filosofias no Chão da Escola).

SANTOS, Marcelo Alves. Filosofia: Por que ensino? Como ensino? In: MATOS, Junot Cornélio (org.). **Filosofia:** Por que ensino? Como ensino? São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 133-148

SENA, Sandro Marcio Moura de. Nostalgia como Grundbefindlichkeit. **Studia Heideggeriana**, v. 8, p. 25-49, 2019.

SILVA, Leandro Batista da; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Afetividade, interação e prática docente. **Revista Contexto & Educação**, p. 1-15, 2023.

SILVA, Ueliton André dos Santos. Aprendizagem e afetividade: uma revisão da literatura. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v.19, n.34, p. 213–226, 2025.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento será para minha esposa Rafaela Andrade dos Santos Melo, que sempre me apoiou e incentivou meus estudos. Seu carinho e dedicação ao meu lado sempre foram importantes para mim em diversos momentos, inclusive em minha jornada na graduação. Deixo assim também registrado minha admiração pois você é minha inspiração. Também agradeço minha mãe Marinalva Cipriano Duda, uma mulher batalhadora que suportou as adversidades da vida e me criou com amor, carinho e dedicação.

Agradeço também ao departamento de filosofia da Universidade Federal de Pernambuco e todos aqueles e aquelas que o compõem. Sempre aptos e dispostos para atender as demandas dos estudantes. Destaco dentre esses, meu orientador professor Sandro Márcio Moura de Sena que é um modelo de educador e de conhecimento filosófico. Faço também menção a outro professor importante em minha formação, o professor Suzano de Aquino Guimarães que abriu as portas e me guiou no ensino de filosofia. Incluo de igual modo meus agradecimentos ao professor Marcelo Alves Santos que foi meu supervisor durante minha participação no PIBID.