

A FELICIDADE COMO PROPÓSITO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Autor (1): Profa. Ms. Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa
Orientador (2): Profa. Dra. Eugênia Paula Benício Cordeiro

¹Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa em Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo (GEP-POSDOC) – UPE e, Discurso e Práticas Educacionais – UFPE;

E-mail: katuchao@yahoo.com.br

²UFPE – Campus Recife; Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e de Valores (HSEV) na Educação / CNPq

E-mail: epaulabenicio@gmail.com

Resumo: Este artigo resultou de uma pesquisa teórica visando estabelecer um diálogo entre autores que defendem a felicidade como propósito não apenas da vida, mas também do processo de ensino-aprendizagem contemplado na Didática. Mais especificamente, buscamos: apresentar o conceito de “felicidadania” no processo de ensino-aprendizagem; ressignificar o propósito da Didática na formação docente partindo de uma perspectiva multidimensional do ser humano e da felicidade como meta para formação humana; argumentar sobre a importância de desenvolver tanto conhecimentos lógico-cognitivos como habilidades socioemocionais na formação de professores. Concluímos que a Didática, ao adotar como propósito a felicidade, pode efetivamente contribuir para a formação docente na medida em que assumir uma perspectiva integral e multidimensional de formação humana, buscando integrar conteúdos teóricos e práticos, com aqueles voltados para o desenvolvimento socioemocional norteado por valores éticos.

Palavras-chave: Didática, Formação docente, Felicidade.

Introdução

O debate em torno de questões que envolvem a mediação harmônica das relações entre o docente, o estudante e o conhecimento, há muito se faz necessário considerando que a natureza fundamental do componente curricular de “Didática” compreende o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, e nos permitindo utilizar da “licença poética” ao dialogarmos com os autores trazidos para esta discussão, ousamos ressignificar alguns percursos por eles traçados. As construções e interpretações a seguir são de fato de nossa autoria e assim eximimos os autores citados de toda e qualquer responsabilidade sobre estas reflexões.

Dito isto, reconhecemos que embora nosso contato com a obra “Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade”, de Terezinha Azerêdo Rios, tenha se dado no mesmo ano de sua publicação, 2001, e já naquele momento tenha sinalizado para nós um alerta sobre a necessidade de ressignificar a disciplina a qual ministramos há mais de 13 anos, só agora ela toma corpo na medida em que conseguimos elaborar com maior clareza o que a autora aponta

como uma formação para a “felicidadania”. Os aspectos necessários para a implementação de mudanças de natureza pedagógico-curricular no campo da didática se evidenciam a partir desta interlocução com os autores aqui apresentados. Trata-se efetivamente de um diálogo entre a didática e a educação emocional/para a felicidade.

Portanto, nosso objetivo é destacar os aspectos em que a referida obra de Rios (2001) se aproxima do conceito de Felicidade a partir de uma perspectiva budista, aqui anunciada pelo Dalai-Lama e Cutler (2000) e ensaia apresentar como ela pode ser implantada no nosso sistema educacional.

É certo que a proposta de Rios (2001) já nos convidava a um novo posicionamento no ambiente da sala de aula nas relações com os estudantes e com o conhecimento, mas ainda nos faltavam algumas orientações conceituais e metodológicas. Como opção metodológica, estamos nos propondo a realizar uma pesquisa teórica por meio da qual vamos entrelaçando nossos conhecimentos conceituais com nossas percepções empíricas, ponto de partida para inquietações que se transformaram em motivações para construir novas práticas pedagógicas.

Corroborando com Pimenta, no prefácio da obra de Rios (2001), reconhecemos que a docência se “constitui como um campo de intervenção profissional na prática social” (p. 12), ou seja, o simples fato de estar na sala de aula já é suficiente para que esta presença imprima na relação interpessoal entre os sujeitos ali presentes, toda uma construção de sentidos e significados, que associados aos conhecimentos produzidos, serão incorporados conscientemente ou não, na forma como cada um se coloca no mundo, dentro e fora da própria sala de aula, não apenas em tempo real, mas também para além dele. Ou como alerta Dowbor (2007) “quem educa marca o corpo do outro”. Compreendendo, que somos corpóreos (LÓPEZ QUINTÁS, 2003), ou seja, corpo e espírito encontram-se internamente vinculados, integrados, essas marcas a que se refere são carimbadas não apenas no corpo físico, mas principalmente nas dimensões emocional, mental e espiritual (RÖHR, 2011). Apesar de algumas dessas marcas físicas serem visíveis tanto para aquele que as carrega, como para os outros que com ele convivem ou apenas por ele passam, as marcas carimbadas na alma ou nos corpos mais sutis, incluindo a dimensão espiritual¹, ainda que invisíveis aos outros, quando fruto de relações desrespeitosas e autoritárias, podem ser por demais devastadoras da sua própria existência, entre

¹ Para Röhr (2011), a dimensão espiritual, a mais sutil dentre as cinco dimensões básicas do ser – física, sensorial, emocional, mental, espiritual, abarca experiências que não se esgotam nas outras dimensões, incluindo conhecimentos filosóficos, valores éticos e questões existenciais, com os quais nos comprometemos via intuição.

outros fatores, porque são muito mais difíceis de serem ressignificadas e até mesmo reconhecidas. Por isso, e ainda no dizer de Pimenta, “é preciso um professor que exerça uma docência da melhor qualidade” (2001, p. 12) e que nossas escolas de formação inicial e continuada se ocupem e se comprometam com uma formação que qualifique o professor para realizar este trabalho considerando que a mediação dos conhecimentos só será de melhor qualidade se ela promover o *encontro*, se formos capazes de olhar enxergando, de escutar ouvindo, de criar a empatia esmerando-nos por nos colocar no lugar do outro.

“Gente foi feita para ser feliz! E é esse o nosso trabalho (de educadores e de educadoras) não só nosso, mas também nosso” (CORTELLA, 1998 *apud* RIOS, 2001, p. 18). E este é o nosso ponto de partida. Como fazer o trabalho docente e promover o que Rios chama de “felicidadania”? A leveza e clareza didática conceitual com que a referida autora escreve sua tese nos serve como um manual, no seu melhor sentido, posto que não engessa os procedimentos, na verdade apresenta uma sequência de reflexões que podem contribuir para que o tempo da aula seja produtor e reconfigurador. De tal maneira que o primeiro passo nos parece ser evidenciar e tomar para si o

[...] que se procura com o gesto de ensinar, senão partilhar um esforço amoroso, que os gregos chamam de *philia*, na direção de um saber inteiro, por eles denominado *sophia*, que se coloca sempre à frente, no horizonte, como um ideal a ser constantemente buscado? (2001, p. 18)

O gesto de ensinar é e deve ser ‘partilha amorosa’. Não é uma utopia, embora a aprendizagem de cada sujeito envolvido na relação seja imprevisível. Implica realizar um movimento espiral e permanente aproximando a Didática de ideais filosóficos em prol do esforço amoroso, *philia*, fundamentando a ação docente como a “busca amorosa pelo saber inteiro”.

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes. (RIOS, 2001, p. 26)

Obviamente que esta felicidade aqui defendida não se reduz a uma demonstração pública nem mesmo permanente de alegria². O conceito de felicidade empregado pela autora é

² Alegria: substantivo feminino. 1. estado de viva satisfação, de vivo contentamento; regozijo, júbilo, prazer. Dicionário on-line. Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/alegria/>>. Acesso em: 20 mai. 2018

o estado de uma consciência plenamente satisfeita e por isso mesmo gera a sensação de bem-estar que ultrapassa o momento da alegria: “concretização de uma vida digna, realização [...] do ser humano [...] se dá em processo, e que não se experimenta apenas individualmente, mas ganha sentido pleno na coletividade [...]” (Ibid., p. 26). Ou seja: “construir a “felicidadania” na ação docente, é tomar como referência o bem coletivo” (Ibid., p.126).

Dito isto, veremos a seguir se e como podemos ressignificar o papel da didática enquanto disciplina curricular obrigatória nos currículos das licenciaturas.

A didática e a formação para a felicidade

Filiando-nos ao conceito de didática em Comenius (2002, p.13), “didática significa arte de ensinar” e por isso exige que haja aprendizagem, posto que sem ela não se ensina apesar de todo trabalho dispensado. Ensinar é uma prática social e cujo enfoque restringimos, neste artigo, à educação formal vivenciada no espaço acadêmico. Já a Didática, é um “campo” das ciências humanas que se estabelece na conexão com outros campos formativos por se ocupar dentre outras pautas em fundamentar a práxis docente para que o seu trabalho seja realizado de maneira consciente. Que o professor saiba o porquê de suas escolhas teóricas e metodológicas que inseridos no currículo pensado, seleciona os conteúdos de ensino reconhecendo que é a partir deles, e de como são propostos, que se mobiliza o estudante para que este, porque aprendeu e como aprendeu, se coloque no mundo.

Até aqui, os autores clássicos da didática a exemplo de Candau (2002), ao longo dos anos, têm investido na constituição conceitual que se revela como uma luta política cotidiana, para que a Didática não seja restringida a uma função instrumentalizadora, mas, seja compreendida e apreendida em sua perspectiva fundante do trabalho docente. Inicialmente, acreditamos que a compreensão da didática fundamental estava consolidada, ou seja, nos pareciam dar conta da ressignificação da Didática como componente curricular, no entanto, e a partir dos últimos embates teóricos dos quais participamos em nossa instituição de ensino, particularmente neste período de reforma curricular dos cursos de licenciatura, constatamos que não. Este é ainda um campo de disputas e de convencimento. Não obstante, algumas perspectivas nos pareciam de fora desta compreensão. A pergunta inquietante e aparentemente utópica nos convida a pensar sobre: “Como ser professor neste mundo?” (RIOS, 2001, p.56).

De que mundo estamos falando? Para qual mundo estamos ensinando? Como ensinar o que devemos ensinar?

Não se trata apenas de considerar ou de pensar, como tem feito alguns autores, sobre quem é o “aluno do século XXI”, quem é ou como precisa ser o “professor do século XXI”. Claro que o tempo histórico é significativo e em certo sentido determinante dos valores, do modo de vida da sociedade, mas, a pergunta nos ecoa como atemporal porque ela se situa no campo existencial.

Do que se refere ao tempo, e tentando condensar esta análise sem ser irresponsavelmente simplista, acreditamos que vivemos hoje em um mundo imediatista, superficial e de aparências justificado pela velocidade e liquidez (BAUMAN, 2007) da informação e dos apelos midiáticos. Em outras palavras, estamos sendo mobilizados a consolidar a “cultura da pressa e do consumo”. E neste cenário corroborado com as diretrizes políticas, a instituição escola vai perdendo prestígio junto à sociedade. Não é raro, aliás, é mesmo senso comum, a sociedade referir-se à escola como uma instituição *demodê*, que não atende às necessidades e interesses dos estudantes e de suas famílias. Essa leitura é atribuída não apenas às estruturas físicas, mas, principalmente, às suas estruturas e princípios pedagógicos no que diz respeito, por exemplo, às relações de ensino e de aprendizagem, em escolas identificadas massivamente como do tipo tradicional. Essa relação deve-se, em grande parte, ao tipo e qualidade dos materiais e recursos de ensino que parecem resistir às inovações tecnológicas na medida em que o professor insiste em utilizar, por exemplo, o livro impresso em detrimento dos *e-books* ou dos *sites* que versam sobre a temática da sua aula. No entanto, quando a busca à resposta é feita para além do tempo, considerando a essência do ser que se insere na instituição escolar e que nela busca encontrar-se e formar-se com vistas a significar sua existência, exige-se a desconstrução deste olhar superficial, o distanciamento deste imediatismo e, por conseguinte, desse consumismo imposto.

“Como ser professor neste mundo?” (RIOS, 2001, p.56). De que mundo estamos falando? Para qual mundo estamos ensinando? Como ensinar o que devemos ensinar?

Desprendendo-nos da ordenação das perguntas, talvez algumas ideias se constituam se começarmos por responder, na condição de professor, a questão para qual mundo estou ensinando, que conhecimentos consideramos importante para formar o estudante que deveria retornar à sociedade como um cidadão, consciente de suas responsabilidades participativas. Observemos que de início, teremos que admitir a possibilidade utópica da autora de formar para a “felicidadania”, o que não invalida, ao nosso ver, o esforço de quem o faz. E a partir dela

promover o encontro e o desejo de cada um dos que compartilham o espaço e o tempo da aula, com vistas a um objetivo comum. Partindo-se do mundo que se deseja construir não será difícil reconfigurar a metodologia a ser vivenciada para se ensinar o que deve ser ensinado: aprender e ensinar para promovermos juntos as condições de bem-estar e felicidade como bem comum. Dentro desta perspectiva, acreditamos que os conteúdos teóricos e técnicos não podem estar dissociados do “aprender a conviver” e “aprender a ser” (DELORS, 2010, p. 13-14), ou seja, de valores éticos norteadores de uma ainda tímida área de estudos e pesquisas no Brasil voltados para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como: autoconhecimento, autogestão, habilidades relacionais, consciência social e tomada de decisão responsável (CORDEIRO, 2016). E como consequência, quase naturalizada, ficamos mais perto de encontrar a resposta sobre “como ser professor neste mundo”. Teoricamente parece fácil, porém estamos pensando em espaços interativos cujos interesses nem sempre são coincidentes, e por isso mesmo argumentar em favor da felicidade como meta da vida na concepção budista (DALAI LAMA; CUTLER, 2000), e assumi-la como propósito norteador do processo de ensino-aprendizagem, torna-se desafiador, mas não impossível.

Assim, partimos do pressuposto de que professor e estudante são seres multidimensionais (RÖHR, 2011), integrais e inteiros, e com sua inteireza deveriam adentrar a sala de aula. Logo, não podemos planejar o ensino-aprendizagem negando esta condição e trabalhando com partes isoladas do ser humano. Como nos alerta Freire (2014), embora seja o professor o responsável pela organização e condução da aula, o tempo vivido de ensino e aprendizagem é igualmente recíproco para todos os envolvidos que se comprometem e estejam atentos, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2014, p.25), e são “os procedimentos de ensino ‘que’ fazem a aula acontecer” (SCARPATTO, 2004).

Insistimos que ensinar é sobretudo promover o encontro. Encontro entre pessoas, encontro entre as pessoas e o conhecimento que se faz através do diálogo, ocupando-se com o outro e do outro. “Para propiciar essa aprendizagem, não posso seccionar meu aluno, pensando “agora ele aprenderá com o cérebro, depois com o corpo”, e assim por diante, “[...] aprende-se de modo integral” (Ibid., p. 19). Tal perspectiva outrora pensada por ilustres como Rousseau, Pestalozzi, Freinet, dentre outros, os quais parecem ter sido estrategicamente esquecidos e retirados do debate pedagógico atual, uma vez que defendiam a formação humana integral como aspecto primordial da educação formal.

Observamos que Scarpato (2012) parece retomar esta perspectiva humanizadora do ensino na medida em que propõe a ação pedagógica a partir de uma educação integral considerando os aspectos cognitivos, afetivos e motores do indivíduo. Em outras palavras, e na referida proposta, estamos versando sobre a Educação holística, e cuja terminologia é creditada ao americano Ron Miller (1997). Ele coloca como aspecto central das relações as interconexões entre corpo, mente, emoções e espírito de tal forma “que desenvolva a criatividade, que propicie a conexão entre mente e corpo, que ajude a descobrir a força vital dentro de cada um de nós, sendo capaz de aprender a partir das próprias experiências, sabendo viver em comunidade e com atitudes democráticas” (SCARPATO, 2012, p. 35).

Mais uma vez, retomamos a questão: “como ser professor neste mundo”? É *mister* considerar que se trata de uma formação profissional, cuja identidade reflete nossos valores e princípios éticos e morais construídos ao longo da vida e resultante dos espaços e oportunidades vivenciadas desde o espaço mais privado, como o lar, até os mais sociais e coletivos como a própria escola. “A meu ver, para ser um bom professor é fundamental que se tenha competências técnicas e competências humanas, sabendo que ambas podem ser construídas” (Ibid., p.32).

Portanto, é sobre o desenvolvimento de competências humanas que incluem tanto as chamadas cognitivas como as emocionais e espirituais que vamos prosseguir nesta reflexão. Para tanto, buscamos uma aproximação com autores que consideram como ponto de partida a formação emocional de todos os envolvidos nos processos de educação formal.

A importância da felicidade na educação na perspectiva budista

A primeira observação a ser feita é sobre a importância da educação para se conquistar uma vida feliz e de sucesso, conforme pontuam o Dalai-Lama e Cutler (2000). Lembrando que a construção do conhecimento só se obtém com esforço, persistência e autodisciplina, exige reconhecer os objetivos que se pretende alcançar para que se possa caminhar em sua direção. No entanto, vale salientar que de todos os esforços, o maior esforço é de natureza interior, posto que o indivíduo é sujeito de sua própria aprendizagem.

Um problema da nossa sociedade atual é que temos uma atitude diante da educação como se ela existisse apenas para tornar as pessoas mais inteligentes, para torná-las mais criativas. Às vezes chega mesmo a parecer que aqueles que não receberam grandes instruções, aqueles que são menos sofisticados em termos de formação acadêmica, são mais inocentes e honestos. Muito embora

nossa sociedade não dê ênfase a esse aspecto, a aplicação mais valiosa do conhecimento e da instrução é a de nos ajudar a entender a importância da dedicação a atos mais salutares e da implantação da disciplina na nossa mente. A utilização correta da nossa inteligência e conhecimento consiste em provocar mudanças de dentro para fora, para desenvolver um bom coração. (DALAI LAMA; CUTLER, 2000, p. 57)

É evidente que o currículo proposto inicialmente em nível nacional até o currículo vivido por cada professor nas escolas brasileiras, formalmente ocupa-se em desenvolver predominantemente a capacidade lógico-cognitiva e linguística do indivíduo, pois, em nossa opinião, trata-se mesmo de uma opção ideológica, pedagógica, política e também cultural. Qualquer proposta para além desta se configura como de natureza privada, seja pela proposta da unidade escolar, seja pela iniciativa do professor. Dito isto, e compartilhando com a ideia de que o conhecimento não tem um fim em si mesmo e que seu sentido como anunciado anteriormente é o de promover as condições para que o sujeito conhecedor tenha uma vida com melhor qualidade para si e para os semelhantes, compartilhamos do sentimento de que a concepção de formação humana na educação aumenta (RÖHR, 2010; CORDEIRO, 2012) o senso de interdependência entre tudo e todos, favorecendo uma melhor apreensão cognitivo-afetiva daquilo que significa uma vida saudável a partir do cultivo de um bom coração, que tem por finalidade última a felicidade para todos os seres sencientes³.

A educação, inclusive a que se vivencia na escola, precisa conciliar os interesses e objetivos de apropriação científica ao mesmo tempo em que reconhece e coloca o sujeito que aprende em contato com ele mesmo na relação com os outros e com o mundo, ou seja, que inclua o desenvolvimento consciente de relações intra e interpessoais saudáveis como parte do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Dalai-Lama, “o próprio movimento da nossa vida é no sentido da felicidade...” (2000, p.13), este é o propósito da vida, mas só se realiza por meio de aprendizagem motivada pelo desejo de querer ser feliz.

[...] embora eu pessoalmente acredite que nossa natureza humana é essencialmente benévola e compassiva, tenho a impressão de que não basta que essa seja nossa natureza fundamental; *devemos também desenvolver uma valorização e conscientização desse fato. E a transformação de como nos percebemos, através do aprendizado e do entendimento, pode ter um impacto muito verdadeiro no modo como interagimos com os outros e como conduzimos nosso dia-a-dia.* (DALAI LAMA; CUTLER, 2000, p. 54, grifo do autor)

³ Na perspectiva budista, sencientes são todos os seres que captam o mundo por meio de sentidos.

Não se trata de transformar o sistema educativo escolar brasileiro em uma formação budista. Não é este o objetivo. Mas, o de aprender com esses ensinamentos milenares a ressignificar o currículo escolar de tal maneira que o sujeito aprendiz tanto quanto o ensinante estabeleçam uma relação de outra ordem e natureza que os tornem mais felizes no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A metodologia adotada para esta produção se configura como uma pesquisa teórica por ser resultado dos estudos realizados na disciplina de Tópicos educacionais III – Habilidades Socioemocionais na Educação, que compõe o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na medida em que aproximamos o *corpus* teórico da referida disciplina com a disciplina de didática que lecionamos na mesma instituição. Neste constructo, compartilhamos da compreensão de que este tipo de pesquisa “pressupõe a discussão e fundamentação da teoria além de dar margem a possíveis contra-argumentos e questionamentos acerca da legitimação das hipóteses” (CAVALINI, 2018), ao tempo em que trazemos para o debate o campo empírico resultante de um processo autorreflexivo.

Ressaltamos ainda que como pressupõe toda pesquisa esta também apresenta uma breve revisão bibliográfica na medida em os autores com quem estabelecemos nosso diálogo resultaram de uma pré-leitura acerca do objeto deste estudo. Outro aspecto importante a ser considerado sobre a pesquisa teórica, é que embora ela não se proponha a realizar uma intervenção imediata na realidade, se constitui como decisiva, para futuras intervenções na medida em que desperta a reflexão sobre a temática e objeto que se tornam visíveis a outros pesquisadores, como basilar para futuras intervenções. É ainda imbuída de rigor conceitual e prima pela análise acurada sobre seu objeto.

Considerações finais

Considerando as características da pesquisa teórica, reiteramos que as discussões e a fundamentação estão apresentadas ao longo de toda a construção argumentativa ora descrita neste artigo, não são de caráter conclusivo, mas nos direcionam a um aprofundamento e enriquecimento das mesmas visando ressignificar os propósitos fins da Didática.

Retomando nosso objetivo de estabelecer um diálogo entre autores que defendem a felicidade como propósito não apenas da vida, mas também no processo de ensino-aprendizagem, destacamos os aspectos em que a referida obra de Rios (2001) se aproxima do conceito de Felicidade a partir de uma perspectiva budista, aqui anunciada pelo Dalai-Lama e Cutler (2000). Nesse sentido, concluímos que a Didática, ao adotar como propósito a felicidade, pode efetivamente contribuir para a formação docente na medida em que assumir uma perspectiva integral e multidimensional de formação humana (RÖHR, 2010), buscando integrar conteúdos teóricos e práticos, com aqueles voltados para desenvolvimento socioemocional norteado por valores éticos.

Por fim e a título ilustrativo, nossa perspectiva de ressignificar a práxis docente é uma proposta não apenas interessante, mas viável e possível, conforme registramos a pesquisa¹ realizada por Cordeiro et al. (2016), em uma escola de Referência do Ensino Médio do Estado de Pernambuco com vistas a preparar professores com formação multidisciplinar para se apropriarem e vivenciarem um projeto de extensão acadêmica voltado para o “*desenvolvimento de aspectos de habilidades socioemocionais e de valores (HSEV) buscando a coerência entre o sentir, o pensar e o agir*” (CORDEIRO et al., 2016, grifo do autor). Os autores apresentam resultados de mudanças comportamentais relatadas pelos sujeitos ao tempo em que estes ressignificaram suas práxis pedagógicas em sala de aula, como também na relação interpessoal entre seus pares, e que tais mudanças, de alguma maneira, favorecerem um ambiente de trabalho mais salutar e como diríamos nós, mais feliz.

Referências

BAUMAN, Zigmund. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASÍLIA, Julho de 2010. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 25 ago.2018

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo a uma nova didática**. 13^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercam, 2004. (Coleção Didática na Prática)

CAVALINI, Marcela. **Pesquisa teórica e pesquisa empírica**. Disponível em: <<http://www.midia.uff.br/metodologia/?p=169694>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CORDEIRO et al., Eugênia de Paula. A contribuição das habilidades socioemocionais para a formação docente no século XXI: achados de uma pesquisa participativa em uma escola de referência do ensino médio em Pernambuco. In: Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares, 2016, Recife. **Anais ... Recife: ANPAE, 2016**. Disponível em: <<http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie1.pdf>>. Acesso em: 22ago. 2018.

CORDEIRO, E. B. **Formação humana para jovens e adultos**: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

COMENIUS, 1592-1670, Didática magna; aparelho crítico Marta Fattori; tradução Ivone castilho Beneditti - 2ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Paidéia)

DALAI-LAMA; CUTLER, Howard C. **A arte da felicidade**: um manual para a vida. Tradução Walcéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 49ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

LÓPEZ QUINTÁS, A. **El secreto de una vida lograda**: curso de pedagogia Del Amor y la Familia. Madri: Ediciones Palabra, 2003

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

RIOS, Terezinha Azêredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhora qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e formação humana. **POIÉSIS**. Tubarão, SC, Número especial: Bioplóitica, Educação e Filosofia, p.53-68, 2011.

SCARPATO, Marta. **Didática e desenvolvimento integral**. São Paulo: Avercamp, 2012.

ⁱ Recomendamos que leiam o artigo que melhor descreve a pesquisa: A contribuição das habilidades Socioemocionais e de valores para a formação docente do século XXI: achados de uma pesquisa participativa em uma escola de referência do ensino médio em Pernambuco.