

## **Avanços e desafios da formação de professores no Maranhão: perspectivas para o desenvolvimento**

**Ilma Vieira do Nascimento<sup>1</sup>**

**Maria Núbia Barbosa Bonfim<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Maranhão – Brasil

### Resumo

A problemática da formação de professores no Brasil, neste estudo situando de forma particular o Estado do Maranhão, tem sido reiteradamente atrelada ao conceito de desenvolvimento, dentro de uma concepção voltada estritamente para o econômico. A partir de 1970, nova concepção de desenvolvimento vem tomando espaço nos planos governamentais, ultrapassando concepções de natureza econômica traduzidas no aumento do Produto Interno Bruto per capita e na teoria do capital humano, nas quais o aumento da riqueza de um país é a condição primeira para o desenvolvimento e, conseqüentemente para a melhoria de vida de sua população. Aos modelos citados contrapõe-se o conceito de desenvolvimento humano, inspirado principalmente em estudos de Amartya Sen (2015), e adotado pelo Programa das Nações Unidas, tendo como referência o Índice de Desenvolvimento Humano, segundo o qual o desenvolvimento de um país diz respeito à ampliação das liberdades das pessoas, isto é, à não restrição das escolhas concretas que podem fazer ao longo das suas vidas. No século XXI, as políticas educacionais referentes à formação de professores demonstram certa preocupação com essas novas diretrizes, mas ainda não conseguem traduzir de forma mais evidente os princípios delas emanados, ao direcionar suas críticas de modo mais contundente para a problemática do neoliberalismo, enquanto modelo indutor para o desenvolvimento. No Maranhão, cujo IDH atinge apenas 0,639, percebe-se que apenas circunstancialmente, os programas de formação de professores têm conseguido avançar nessa direção, motivo que constitui preocupação não só na elaboração dos projetos de formação, como na realização dos mesmos, constituindo grande desafio para as universidades responsáveis pela formação dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Superior. Desenvolvimento.

---

<sup>1</sup>Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [ilmavi@terra.com.br](mailto:ilmavi@terra.com.br)

<sup>2</sup>Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [bonfim@elo.com.br](mailto:bonfim@elo.com.br)

## **Introdução**

Neste texto tratamos sobre a formação de professores e sua articulação com o desenvolvimento. No Brasil, no contexto dos países latino-americanos e como um país capitalista emergente no cenário mundial, desenvolve-se o entendimento de desenvolvimento em estreita articulação ao crescimento econômico, desempenho do PIB, aumento dos rendimentos individuais como responsáveis por propiciar bem-estar à população. À educação, nessa concepção, é conferida importante função na melhoria da qualidade de vida e, por extensão, a formação de professores, sendo estes tidos como responsáveis pela formação de recursos humanos necessários à manutenção e equilíbrio de demandas economicistas.

Em uma outra perspectiva abordamos, no texto, o desenvolvimento concebido em uma feição humanizada. Amartya Sen (2015) o considera em relação aos direitos que as pessoas têm à liberdade, ao desenvolvimento das capacidades e das oportunidades, possibilitando ao indivíduo auferir de uma vida longa e saudável.

A formação de professores no Brasil e, em particular no Maranhão, está situada no embate dessas concepções, vista por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

## **Formação de professores e desenvolvimento humano**

Em tempos nos quais as estruturas políticas e econômicas se debatem com as sociais de modo mais acirrado no Brasil, dentro de um panorama em que as sociais se mostram fragilizadas, trazer para a discussão o sentido da palavra desenvolvimento, que se pretende alcançar e professar, torna-se condição imprescindível, se não quisermos nos perder nos meandros deste debate. Para tanto, há que se ter em vista o contexto que orienta a análise foco da abordagem a ser feita.

No estudo em pauta, esse foco volta-se para a formação de professores no Brasil, e de modo específico para o Estado do Maranhão, lócus onde vivemos e desenvolvemos nossas atividades profissionais, analisada enquanto ação capaz de contribuir para o desenvolvimento regional. Razão que nos encaminha a eleger **desenvolvimento** no sentido que lhe é conferido principalmente em estudos de Amartya Sen (2015), adotado pelo Programa das Nações Unidas, entendido como um processo em que as escolhas das pessoas são ampliadas de modo a permitir-lhes que tenham capacidades e oportunidades para serem atores e construtores da sua história (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2015). Nessa perspectiva, o

bem-estar de uma sociedade não é medido apenas pelos recursos e renda que crie, dentro de uma dimensão voltada para o crescimento econômico, mas o foco é deslocado para o ser humano, situando, pois, a vida das pessoas em posição prioritária. O Relatório de Desenvolvimento Humano 2015 – Síntese, publicado pelo PNUD (2015), destaca que “o verdadeiro objetivo do desenvolvimento não se traduz apenas no aumento dos rendimentos, mas também na maximização das escolhas, através do reforço dos direitos humanos, das liberdades, da capacidade e das oportunidades e dando ao indivíduo a possibilidade de ter uma vida longa, saudável e criativa” (p. 3).

Em consonância com essas diretrizes, o Índice de Desenvolvimento Humano, medida geral e resumida do progresso num prazo longo e que atua em três dimensões: renda, educação e saúde, contrapõe-se ao indicador baseado apenas no Produto Interno Bruto – PIB per capita, que leva em consideração somente a dimensão econômica. No Brasil, o IDH é atualmente de 0,755, ocupando o 75º lugar no ranking mundial, enquanto no Maranhão é de 0,639, situando-o no penúltimo lugar dentre os estados da Federação (PNUD, 2015), o que atesta as disparidades sociais e econômicas que persistem, diferenciando as regiões do país.

Ao lado disso, as reformas educacionais no Brasil são vistas como mecanismos que apontam para avanços nos índices sociais e, conseqüentemente, para a garantia de melhor qualidade do ensino atrelada à visão do docente profissionalizado. Dessa forma, metas emanadas de legislação, como a que trata da universalização do ensino fundamental são complementadas pela necessidade da criação de programas que habilitem o contingente dos professores da Educação Básica sem formação em nível superior. Dados do INEP mostram que em 2015 o número de professores com escolaridade em nível de Ensino Médio é de 510.029 e de apenas Ensino Fundamental 6.302. No Estado do Maranhão, professores nessas condições totalizam, respectivamente, 50.209 e 336 pessoas no exercício do magistério. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2016).

Segundo Alves (2015), o fenômeno se aplica à criação do **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** (PARFOR), programa de formação abordado neste estudo, em decorrência de uma política macrossocial (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 /LDB), que se apropriou do discurso que atrela legislação à necessidade de investimento na formação de professores, de modo a melhorar a qualidade da educação no Brasil, prescrevendo, de certa forma, que a qualificação dos professores constitui elemento essencial para a atuação desses docentes como profissionais.

Diante do quadro esboçado, cabe indagar até que ponto os programas de formação de professores têm conseguido absorver esse modelo pautado nas dimensões apontadas para o

desenvolvimento humano, tanto na fase de planejamento quanto na de execução? Até que ponto os programas de formação de professores têm privilegiado ações condizentes com esse modelo de desenvolvimento centrado na Pessoa, considerando que atuarão na formação dos cidadãos? O que podemos apontar nos programas de formação de professores como avanços e desafios, tendo em vista os princípios emanados desse modelo?

### **Educação e Desenvolvimento:** uma relação possível?

Como estamos acentuando, a educação formalizada na instituição escolar, em qualquer dos seus níveis, vem comumente atrelada a uma concepção de desenvolvimento, sendo este considerado fator primordial para alavancar e garantir melhorias na condição de vida da população; no caso do Brasil, a partir do ingresso deste país no universo das nações capitalistas. Nesta perspectiva desenvolvimentista, a expansão da educação superior assume relevância, em relação aos demais níveis, tal como se deu no auge dos governos militares (década de 1970) e daí em diante.

A percepção, que então se dissemina, da estreita ligação da educação com o desenvolvimento, se assenta numa concepção em que o desenvolvimento “é um processo que ocorre dentro de um continuum – do subdesenvolvido a em desenvolvimento e, finalmente ao desenvolvido” (Frigotto, 1984, p. 128).

É este o terreno em que a educação se “fertiliza” na medida em que é concebida como indispensável ao projeto de modernização do país, marcado por profundo desequilíbrio interno (disparidades regionais) e externo (posição periférica em relação ao centro do mundo capitalista).

O papel conferido à educação como mola propulsora do desenvolvimento encontra eco na maioria dos países latino-americanos desde os anos 60 do século XX, cujas políticas passam a se direcionar para a qualificação da força de trabalho, entendida como capital humano necessário para propiciar a esses países a inserção no capitalismo mundial. Esse processo em que se conjugam educação e desenvolvimento tem como suporte um conjunto de postulados, sinteticamente conhecidos como teoria do capital humano segundo a qual os recursos humanos qualificados são fundamentais aos vários âmbitos do desenvolvimento (econômico, político e social). A educação então torna-se um fator de produção.

Nessa perspectiva, a necessidade de apropriação de conhecimentos (científicos, tecnológicos) passa a constituir justificativa para que o Estado implemente políticas dirigidas a uma maior absorção ao sistema educacional de amplas camadas populacionais que ao longo do

processo histórico nacional carregam o peso da herança da exclusão aos bens socialmente produzidos. Assim, a democratização das oportunidades educacionais, a partir da década de 1970, assume tanto no Brasil como em quase toda a América Latina o status de um mecanismo apropriado para a promoção de uma sociedade mais equitativa. E, em consequência, mais equilibrada.

Vista nesta dimensão, à educação parece ser atribuído o imperioso papel de quanto mais extensiva à população mais apto estará o país para galgar patamares mais elevados de desenvolvimento (mesmo em escala internacional). Talvez tal entendimento justifique medidas levadas a termo por conhecidos organismos internacionais, que detêm posição de relevo na estrutura do universo capitalista, como o Banco Mundial/BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO e o PNUD, no momento de mais uma crise a afetar a estabilidade desse sistema mundial. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien – Tailândia, da qual o Brasil participou, acentuou a necessidade de os países expandirem o acesso à educação às populações pobres. Sinteticamente, o seu objetivo “era construir um consenso em âmbito mundial em torno de uma educação para todos com equidade social, tendo em vista enfrentar dois desafios: desenvolver uma educação que respondesse às novas exigências do setor econômico e atender às demandas das populações pobres” (Bruno, 2011, p. 552).

A incisiva articulação entre educação e desenvolvimento é para o capitalismo na contemporaneidade um dos mais agudos desafios, em especial para os chamados países emergentes que convivem com elevados níveis de desigualdades. No nosso entendimento, é inegável que o desempenho escolar dos alunos depende de determinados fatores, como nível de renda das famílias, saúde, habitação, saneamento, entre outros, que definem as condições de vida da população, embora entre ambos – escolaridade e qualidade de vida – não se estabeleça uma relação de linearidade. Ou seja, o vetor econômico não constitui por si só o fundamento de um processo de desenvolvimento que leve em conta a dimensão humana da qualidade de vida das populações.

Estudo realizado por Corbucci (2011) evidencia que a correlação entre educação e aspectos econômicos do desenvolvimento, como renda per capita, se, por um lado, apresenta certa solidez enquanto regra geral, por outro, se distancia dessa tendência, em alguns casos. Exemplifica com o caso cubano “onde os progressos educacionais não foram acompanhados de equivalente incremento de renda” (Corbucci, 2011, p. 566); ou seja, a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação para crianças e jovens não se fizeram acompanhar, naquele país, pela elevação nos indicadores econômicos do desenvolvimento. Um

outro estudo sobre essa questão (Sen, 2015) mostra que em algumas realidades, como no estado indiano de Kerala, convivem, contemporaneamente, baixos níveis de renda per capita com elevados índices de expectativa de vida, alto índice de alfabetização, baixa fecundidade.

No Brasil a correlação renda e educação se apresenta mais clara. Naquele estudo, Corbucci (2011) analisa que as taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, no ano de 2009, era de 14,6% para aquelas pessoas que tinham renda de até um salário mínimo; enquanto que para as que recebiam mais de dois salários mínimos era de 1,4%. Todavia, a correlação renda-educação não se produz linearmente, nem num continuum, como demonstrado há pouco. No mesmo estudo, outros indicadores como segurança alimentar indicam oscilações nessas relações, como se percebe na situação do Maranhão “que registra a maior proporção de domicílios em situação de insegurança alimentar, [e onde] coube melhor desempenho na Prova Brasil que os de outras quatro UFs” (Corbucci, 2011, p. 571).

No nosso País, a correlação em referência inclui a formação de professores como uma importante questão no rol da política educacional com vistas a possíveis soluções ou, pelo menos, atenuar os agudos desequilíbrios regionais que condicionam negativamente este país para o alcance de parâmetros que o qualifiquem como nação desenvolvida. Pelos dados do INEP (2014) a exigência legal para que a formação de professores para a Educação Básica se dê em nível superior (Lei nº 9.394/96) não foi totalmente cumprida. Assim, de 2.148.023 professores da Educação Básica, em 2013, 1.607.181 são formados em curso superior, restando um contingente de 540.842 professores sem formação nesse nível. Esse quadro apresenta-se nas regiões brasileiras como segue: na Região Norte são 65,7% professores formados em nível superior; na Região Nordeste 59,9%; na Região Sudeste 82,7%; na Região Sul 82,2%; na Região Centro Oeste 86,7%.

Neste terreno movediço e assimétrico, a responsabilização do professor pelo percurso escolar (via de regra, tido como mal sucedido) da potencial força de trabalho – os estudantes - tem povoado o debate nas várias dimensões da sociedade (civil, política, econômica), notadamente desde os anos finais do século XX. Assim, o Brasil, como tantos outros países, veem-se, na atualidade, compelidos a conformar os seus sistemas de ensino de modo a orientá-los para a obtenção de resultados escolares cujo balizamento é determinado, em sua maioria, externamente.

## **A inserção do Estado do Maranhão no PARFOR**

A educação brasileira segue hoje, sem reservas, um sistema de avaliação (uma forma de controle social da parte do Estado) direcionado para o aluno, mas cujo foco se dirige sobremaneira para o professor, ou melhor, para o seu desempenho visto como resultado da formação que teve. Portanto, não causa perplexidade que a formação dos professores ganhe relevância nas políticas em curso. Nesse sentido, várias ações têm sido empreendidas pelo Ministério da Educação/MEC, montando um notável aparato político institucional por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755/2009, com o objetivo de organizar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e reorganizar as políticas docentes, até então fragmentadas e desarticuladas. Para conduzir um empreendimento de tal porte coube ao MEC reestruturar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes (Lei nº 11.502/07), que teve ampliado, a partir daí, o seu raio de atuação para além da pós-graduação.

O escopo dessa política parece ir ao encontro de históricas demandas dos profissionais da educação na medida em que são empreendidas ações de valorização desses profissionais, pela elevação dos patamares de formação em nível superior, e programas governamentais voltados para a profissionalização docente. Este é, sem dúvida, um grande desafio posto que se propõe a contribuir decisivamente para a melhoria da qualidade da educação do nosso país. O PARFOR surge nesse contexto, destinado para professores da Educação Básica do sistema público de ensino, sem formação em nível superior e para aqueles que tendo formação nesse nível atuam em áreas diferentes da sua formação inicial.

Criado pela Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, o Programa visa a cooperação mútua técnico-operacional entre a União, os Estados e Municípios, e, como indicado, com a finalidade de promover a formação de professores das redes públicas de educação básica. Formação essa a cargo das Instituições Públicas de Educação Superior – IPES, a ser realizada após a formalização de Termo de Adesão aos Acordos de Cooperação.

No Maranhão, o PARFOR foi criado ainda em 2009, contando com a adesão das três Instituições Públicas de Educação Superior existentes no Estado: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, que passaram a celebrar parcerias com a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão – SEDUC e com as prefeituras municipais que aderiram ao Programa.

É numa realidade regional, marcadamente assimétrica quanto ao nível de escolaridade dos professores relativamente ao restante do País, que a política de formação de professores, neste artigo focalizada no PARFOR, intenta corrigir aquelas assimetrias e promover ações que

redundem em igualdade de oportunidades e democracia plena. Neste Estado, o Programa está disseminado, por meio dos campi das três instituições públicas federais (IFES) em vários municípios na zona urbana e rural pela oferta de cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Humanas; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Biológicas.

Estudos revelam (Nascimento & Moraes & Melo, 2014) que no período em referência (2009-2012), ao lado da significativa demanda para os cursos ofertados nas três IFES (18.462 matrículas) ocorreram altos percentuais de desistências. Na UFMA, 25,62%; na UEMA 7,06% e no IFMA 30,95%. Esse fenômeno, marcante em duas instituições, pode estar associado às várias condições em que os cursos de licenciatura são planejados, ofertados e executados.

Uma dessas condições refere-se ao regime de cooperação mútua entre os entes federados (União, Estados e Municípios). Embora primordial a adesão da prefeitura para a efetivação da política de formação de professores, a adesão desse ente federado fica restrita à execução do Programa, ou seja, Estados e Municípios não participam do planejamento do processo, que é da inteira competência da União. O distanciamento entre si dos entes responsáveis pela formação dos professores trazem, entre outras consequências, uma que recai diretamente na qualidade dos cursos: as condições próprias dos locais em que são ofertados (materiais, pedagógicas, físicas). Evidentemente, não leva-las em conta, acaba por demonstrar que a almejada qualidade da Educação Básica não se baseia nas necessidades sociais, culturais e econômicas do aluno concreto destinatário dessa política.

Outro aspecto dos mais relevantes é o que diz respeito aos professores/cursistas, os destinatários do PARFOR. São eles – razão de ser dessa política- que trazem consigo considerável diferencial como portadores de uma experiência profissional obtida no trabalho que realizam nas escolas. Os estudos que realizamos nos permitem identificar que a organização curricular dos cursos de licenciatura ofertados tendem a não considerar os conhecimentos de que dispõem esses professores/alunos, deixando, assim, de lado tão importante componente curricular – a experiência profissional.

### **Pontuando algumas reflexões:** à guisa de conclusão

Em se tratando da área educacional e, considerando as preocupações apontadas, particularmente com relação às propostas de programas de formação de professores no Estado do Maranhão. Para formar e engajar professores há que se adotar posição perspectivada na construção de desenvolvimento centrada na pessoa, na qualidade de sujeito do seu processo de educação. Posição essa que se apoia numa reconfiguração da educação e, em consequência, dos

educadores, pautada, segundo Neve (2005) no paradigma educação/formação/desenvolvimento humano.

É inegável que o desenvolvimento econômico gera bem-estar, porém as consequências se mostram negativas, considerando que os benefícios advindos não são distribuídos com equidade em todas as regiões. Os novos modelos de desenvolvimento humano ultrapassam a funcionalidade econômica e solicitam uma reconfiguração do pensamento educativo, que valorize a pessoa ao longo da vida, na qualidade de cidadão construído de modo autônomo.

Inserido no âmbito de outras ações voltadas para a formação de professores, o PARFOR se desenvolve em um Estado – Maranhão – que só muito recentemente teve expandido o Ensino Médio (ano de 2004). Temos essa tardia expansão como um elemento a dificultar a implementação e execução da política de formação em pauta. Aqui vivemos uma realidade tão contraditória, como muitas outras o são. Assim, se olharmos para o que podemos denominar de desenvolvimento, incluindo componentes sociais, econômicos, culturais e outros, pode soar estranho que do ano de 2010 ao de 2013, este Estado tenha atingido a 2ª posição em crescimento econômico, entre os demais Estados da região Nordeste. Mais estranho também pode ser o fato de ter alcançado, em 2013, a 7ª posição (4,8%) no desempenho econômico, maior do que o nacional (3,0%). (Instituto de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos [IMESC], 2015).

Em tal contexto, os alunos/professores convivem com sérias dificuldades para levar a bom termo o seu processo formativo, como as precárias condições das escolas onde são ministradas as aulas, o descaso de algumas prefeituras para a realização do curso, a dupla jornada de trabalho que enfrentam como professores e como alunos, a perda do trabalho nas escolas como professores do sistema municipal, entre outros. Também nesse universo convivem aspectos relevantes no processo de formação e que, por certo, hão de impactar, de alguma forma, a educação local. Entre esses aspectos os professores/alunos destacam a melhor compreensão que passam a ter do docência, o que vai ao encontro das suas expectativas; o conhecimento de novos métodos de trabalho em sala de aula; ainda, como relevo, o interesse pela ascensão e valorização profissional que a formação em nível superior lhes pode proporcionar.

Se entendemos a educação como essencial ao desenvolvimento humano na perspectiva em que o concebe Amartya Sen (2015) poderemos melhor compreender a relevância do processo formativo dos professores e a sua prática, na medida em que o desenvolvimento abraçado nessa perspectiva incide sobre a criação de oportunidades sociais o que contribui diretamente para a expansão das capacidades humanas e da qualidade de vida.

## Referências

ALVES, Rosana Maria de Souza. (2015). *(Des)caminhos da profissão docente: sobre a experiência do curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014)*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, 198 p.

Brasil. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasília, DF, 30 de jan. 2009.

Bruno, Lúcia. (2011). Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 545-562.

Frigotto, Gaudêncio. (1984). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.

Corbucci, Paulo Roberto. (2011). Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 563-584.

Instituto de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. (2005). *Produto Interno Bruto do Estado do Maranhão: período 2010 a 2013*. São Luís: IMESC.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2013*. Recuperado em 14 julho, 2014, de <http://portal.inep.gov.br/basica-senco-sonopse-sinopse>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Recuperado em 26 setembro, 2016, de <http://portal.inep.gov.br/basica-senco-sonopse-sinopse>.

Nascimento, Ilma Vieira & Moraes, Lélia Cristina Silveira de & Melo, Maria Alice. Expansão da Educação Superior no Maranhão e suas Implicações na Formação de Professores para a Educação Básica: o PAFOR em foco. In A. Maria Duarte Araújo & F. Das Chagas Silva Lima (Coord.), *Políticas Educacionais: gestão e controle social* (pp.119-150). São Luís: EDUFMA.

Neves, Claudia Suzana Coelho. (2005). *Educação e Desenvolvimento Humano: contributo para uma análise crítica e comparativa das políticas educativas à luz do paradigma do desenvolvimento humano*. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa. Recuperado em 30 julho, 2016, de [https://run.unl.pt/bitstream/10362/1005/1/neves\\_2005.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/1005/1/neves_2005.pdf).

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2015). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Recuperado em 30 julho, 2016, de <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=pnud%202015>.

Sen, Amartya. (2015). *Desenvolvimento com Liberdade*. (L. Motta, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.