

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ/AM

Juliane Santos Dias¹

Ana Cláudia Fernandes Nogueira²

Resumo

Este trabalho apresenta a formação do professor de educação infantil que lecionam no campo do município de Humaitá/AM, bem como, alguns aspectos das condições de trabalho destes profissionais. Em se tratando da situação brasileira a respeito da educação do campo, é coerente afirmar que a formação dos profissionais do campo merece uma atenção especial dada a relevância de sua atuação como mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A qualificação de educadores é um desafio frente a um sistema cheio de mudanças, e o campo com suas peculiaridades educacionais ainda pouco pesquisadas nos leva a refletir a respeito do modo como a educação escolar é trabalhada.

Palavras-chave: Formação do professor, educação infantil, educação do campo.

Introdução

Em se tratando da situação brasileira a respeito da educação do campo, é coerente afirmarmos que a formação dos profissionais da educação infantil merece uma atenção especial, dada a relevância de atuação dos mesmos como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A qualificação específica para atuar neste nível de ensino requer conhecimentos de bases científicas sobre o desenvolvimento da criança, seu processo de aprendizagem e uma prática pedagógica reflexiva. A qualificação de educadores é um desafio frente a um sistema cheio de mudanças, e o campo com suas peculiaridades educacionais ainda pouco pesquisadas nos leva a refletir a respeito do modo como a educação escolar é trabalhada.

A presente pesquisa faz parte das atividades do Núcleo de Extensão em Ambiente Socioeconomia e Agroecologia – NUPEAS. Este trabalho tem por objetivo apresentar a formação de professores do campo que lecionam na educação infantil no município de Humaitá/AM, apresentando também as condições de trabalho destes profissionais e possíveis dificuldades frente a sua profissão.

¹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Instituto de Educação Agricultura e Ambiente – IEAA. Colaboradora no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente Socioeconomia e Agroecologia – NUPEAS. E-mail: julianesdias@ig.com.br.

² Professora Assistente da Universidade Federal do Amazonas no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA do Campus do Vale do Madeira. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia-NUPEAS, no IEAA. E-mail: anamaneus@gmail.com

Educação do Campo

Nos últimos anos reforçaram-se as lutas pela educação do campo. Esta surge em oposição à educação rural, termo instituído pelos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, buscando prover-lhes espaço nas políticas de educação para “civilizar” e manter a submissão. Assim, por quase um século, a educação rural não propôs políticas reais, não promoveu o desenvolvimento educacional dos povos do campo, mas foi espaço de domínio político dos ruralistas (Fernandes, 2004).

A denominação “do campo” tem se estendido, demarcando o papel dos sujeitos do campo e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento; e carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que incitam as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fértil para a construção da democracia e da solidariedade (BRASIL, 2003, p.31). Por isso se denomina Educação do Campo, já que *“o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”* (SANTOS, 2001, p.114). É na vivência do dia a dia que vão acontecendo às mudanças, assim configurando o espaço, e ao fazer parte deste espaço desempenhamos um papel revelador (ibid).

A Constituição de 1988 e a LDB Lei nº. 9.394/96 rompem, pelo menos do ponto de vista teórico, com a perspectiva que desatrela a educação das cidades e do campo no que diz respeito às políticas oficiais de educação. Porém, vale destacar, que as questões específicas à construção coletiva do projeto diferenciado de educação do campo em nosso tempo são complexas, especialmente quando partimos da história educacional do país. Mesmo notando a presença de termos sobre a educação do campo na LDB, para Leite (1999) é necessário estarmos atentos, pois, para que se construa uma escola pública de qualidade no campo significa lutar pela superação de contradições.

Segundo Arroyo (2005), a situação das escolas do campo é frágil e vulnerável, este autor nos relata que: *“[...] é no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, ou se levam os meninos de um lado para o outro [...]”*(pag.126), o campo ainda não tem sua dinâmica própria, uma política pública que seja superior a ordem municipal ou estadual.

Ao analisarmos as bases legais que amparam a educação percebemos que na legislação brasileira há referência da educação do campo. Entretanto, no cumprimento

dessa legislação, percebemos as maiores dificuldades. Por isso a necessidade de políticas públicas específicas. Segundo Arroyo (2006), é indispensável à elaboração destas políticas, que efetivem o direito à educação pública e de qualidade do qual trata a carta Magma em seu artigo 206.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer 36/2001) promulgada em março de 200 constituiem a inclusão da Educação do Campo na legislação educacional brasileira, reconhecendo a diversidade do sujeito do campo e entendendo que este espaço demanda um projeto de educação diferenciado, o que vai além das “adaptações” previstas nos dispositivos jurídicos brasileiros.

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento (BRASIL, 2004).

Após esta análise da educação nacional, onde a educação do campo não era pensada a partir do campo, e a inserção de uma legislação pensada para o campo, vemos a necessidade de se romper paradigmas, preconceitos, injustiças a fim de, reverter às desigualdades educacionais historicamente construídas, assim entendemos ser de real importância uma mudança no discurso e na prática quando tratamos da Educação do Campo.

Formação do professor e a educação infantil

Para debatermos esta formação, recorreremos aos aspectos legais, onde no processo de formação docente destacamos a situação profissional em nível de políticas públicas, o que nos remete a análise da já citada, LDB, Lei nº. 4024/61, em seu Capítulo IV, que trata da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, onde nos é apresentado no artigo 53, que a formação de docentes para o ensino primário deveria ser:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961, s/p).

Na sua segunda versão a LDB, Lei nº. 5.692/71 no Capítulo V, que trata dos Professores e Especialistas, faz menção no Art. 30, à formação mínima para o ensino do magistério como sendo:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
- § 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
- § 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
- § 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971 p.07).

Nesta etapa o Curso de Magistério se transforma em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau, esta mudança desfaz a estrutura anterior do curso e extingui a formação de professores regente, sendo assim *“a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas”* (GONÇALVES e PIMENTA, 1992, p.106).

Já na atual versão da LDB, (Lei nº. 9394/96) que, superando a polêmica relativa ao nível de formação, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela aconteça em Universidades e/ou Institutos Superiores de Educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram admitidos como formação mínima (BRASIL, 1996).

A LDB/1996, após transcorrer sobre a titulação e formação do professor, traz no Título IX, que trata das Disposições Transitórias, no art. 87, que os próximos dez anos seriam considerados a Década da Educação, e estabelecendo a criação do PNE: *“A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”* e que *“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”* (BRASIL, 1996 p. 58).

Neste documento encontramos referência de maneira ampla e simultânea tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes. Cuidar da valorização dos docentes é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado às nossas crianças e aos nossos jovens (BRASIL, 1996). De acordo com a Constituição, a “valorização” é conteúdo próprio do capítulo que trata da Educação dispondo, em termos de princípio, que a valorização dos profissionais do ensino, plano de carreira, piso salarial profissional deve ser assegurada em regime único e deve ingressar apenas por concurso público para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

Mediante o exposto, entendemos que se vem prorrogando nos termos da lei, o período para que professores leigos obtenham graduação. O que não assegura que aqueles que possuam graduação sejam mais capazes. Todavia, sabemos que a formação em nível superior é fundamental, o que torna imprescindível que se tenha formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1999).

Em virtude do crescimento da educação infantil no Brasil nas últimas décadas, é importante a reflexão a respeito da função deste segmento, pois, segundo Lordelo (2002), o papel assistencialista assemelha-se a uma marca das instituições públicas e o papel educacional parece estar relacionado às instituições privadas. Sendo assim, a desigualdade permanece como crivo da assistência para a criança, conforme visto no início da história.

Situação esta que não diferencia da educação infantil do campo, pois se resume a adaptações, já que na LDB no artigo 28 é proposto adaptações às peculiaridades da vida rural. Para Neto (2003) várias políticas educacionais foram desenvolvidas e a principal característica era o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas à realidade do meio rural. O que podem, se mal conduzidas, ocorrerem num erro, pois as crianças do campo precisam crescer e sentirem-se bem na escola, pois esta fará parte da sua vida por muito tempo. No campo é necessária uma educação que garanta o acesso e a construção de conhecimento, pois convivendo e conhecendo os valores e a cultura do campo as crianças poderão reafirmar e fortalecer sua identidade (BRASIL, 2010).

Mas, para isso é necessário que haja um profissional que não seja um mero transmissor de conteúdos, mas um instigador de seus alunos na busca pelo conhecimento, e que conheça sua realidade. É importante ressaltar que o poder público busque mudar a realidade do campo,

A política de educação infantil ganha dimensão maior quando analisada do ponto de vista das necessidades e dos direitos da criança. Estes deveriam ser considerados ponto central nas estratégias de desenvolvimento do País, estabelecendo-se como prioridade absoluta os anos vitais e vulneráveis da infância e investindo-se no desenvolvimento, físico, mental, social e emocional das crianças (FONSECA, 2002, pag. 225).

Uma sociedade que não considera e respeita a educação das crianças, e não a tem como prioridade não pode ser considerada digna. Pois, se exclui social e economicamente e não a tem como prioridade a qualidade de vida dessas crianças, investindo no seu desenvolvimento físico, mental social e emocional. Estes devem ser o ponto central nas estratégias de desenvolvimento do país (FONSECA, 2002).

Metodologia

2.1 - Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois busca explicitar a formação do professor de educação infantil do campo.

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, pag.133)

2.2 - Técnica de Coleta de dados

Optou-se neste trabalho por utilizar de entrevista semi-estruturada, pois,

(...) essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa "sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes" (SELTIZ apud GIL, 2002, pag. 115).

2.3 - Método de análise

O método de análise dos dados foi a partir da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2007) essa técnica busca conhecer os significados da palavra, ou seja, o que está por trás da palavra. Esse método de análise se efetivou em três etapas; a exploração do material coletado, o tratamento dos resultados e a interpretação dos mesmos.

2.4 - Etapas da pesquisa

Esta pesquisa está dividida em três etapas, na primeira foi feito o levantamento bibliográfico e a área de estudo. Na segunda etapa, foi feita coleta dos dados por meio do uso das entrevistas semiestruturadas. Nesta etapa fizemos a seleção dos professores que seriam entrevistados, e o critério de inclusão era ser professor de educação infantil do campo e que tivesse exercendo a função há pelo menos 02 anos, mediante dificuldades encontradas foram possíveis fazer 12 entrevistas. Na terceira etapa foram feitas as transcrições das entrevistas, interpretação e análise dos dados.

Discussão dos resultados

No município de Humaitá/AM, no ano de 2012 todas as 81 escolas presentes no campo ofertaram a Educação Infantil. Estiveram matriculados neste nível da educação básica 159 alunos. Do total de 203 professores que atuam na área rural hoje 65,6% possuem somente o ensino médio. (Fonte: NUPEAS, 2013). Portanto, analisar a formação dos professores do campo é fundamental, bem como saber quem está atuando hoje no ensino básico. Assim, a partir dos dados analisados, destacamos algumas questões que nos ajudaram a identificar a formação do professor de educação infantil do campo.

De acordo com os dados levantados foi possível identificar que a maior parte dos professores entrevistados é do sexo feminino, possui a média de idade de 30 anos, e durante os anos na profissão (em média 06 anos) permanecem ainda sem formação em nível superior em Pedagogia. Na amostra, 07 dos professores possuem formação em nível médio, 04 em magistério e 01 em nível superior (Licenciatura em História). Sendo assim, a maioria dos professores está trabalhando sem formação específica.

Segundo a LDB, Art. 62, a formação dos professores da educação básica será feita em nível superior, tendo como formação mínima a modalidade normal, para lecionar na educação infantil e no fundamental I (BRASIL, 1996). Mesmo com a atual alteração na LDB (Lei nº 12.796/ 2013) ainda persiste a formação mínima, e as mudanças aludem,

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 62 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 2013, s/p).

Sendo assim notamos que a meta estabelecida para “Década da Educação” não foi alcançada, e ainda com a nova redação, os municípios de menor porte continuarão contratando professores com formação mínima em nível médio, mesmo havendo professores com nível superior em educação, fato este que marca uma regressão na educação básica brasileira.

Outro importante dado a ser discutido é o fato da maioria dos professores que leciona no campo serem oriundos da zona urbana. Metade dos professores entrevistados mora nas comunidades, mas não pertencem a elas, são professores que passam de um a dois anos e são transferidos para outras comunidades, deste modo é pouco provável que tanto o professor, quanto o aluno construam uma identidade do campo. Para Arroyo (2007), os profissionais urbanos adaptarão seus serviços ao campo, sem vínculos nem permanência com os povos do campo. Neste sentido, a escola do campo continua como uma extensão das escolas urbanas, formando uma identidade urbanocêntrica nas crianças que residem no campo, este professor não tem raízes na cultura do campo (ibid).

Diante dos resultados desta pesquisa faz-se necessário pensarmos a formação docente e a situação atual das escolas do campo. A educação do campo se encontra relegada de seus direitos por não haver entre outros, legislação específica para as salas multisséries. Para Nóvoa (1991), sem renovação pedagógica e reforma educativa, dificilmente se chegará ao sonhado ensino de qualidade. Precisamos pensar em quantas crianças já evadiram de escola, e como estão sendo (de)formadas no ensino básico das escolas do campo.

Considerações Finais

Conforme os resultados dessa pesquisa, podemos inferir que o professor de educação infantil do campo em sua maioria não possui formação mínima para lecionar, pois estão em desacordo com o art. 62 da LDB (Lei nº 9394/96). Uma das necessidades da educação infantil do campo é que o professor tenha a formação mínima para atuar, sendo esta a licenciatura em pedagogia. Formação deve ser pensada em consonância com o campo e não com a cidade.

A falta de conhecimento a respeito da educação infantil impede que o professor seja um mediador do ensino e aprendizagem, por isso insistem em alfabetizar mecanicamente as crianças. O educador que está em sala deve ter consciência do papel que exerce na formação de uma geração. Freire (1996) coloca que ensinar não deve ser considerado como transmissão de conhecimento. Deve haver uma preocupação na formação de cidadãos que sejam capazes de pensar criticamente.

Estes professores que são enviados da zona urbana para lecionar no campo encontram condições precárias e são deixados a mercê de seus próprios conhecimentos. Hage apud Medeiros destaca que *“a ampliação das oportunidades de ensino efetivada a partir da instituição da legislação vigente, não tem sido capaz de provocar alterações significativas no atendimento à escolarização dos povos do campo”* (2010, p. 261).

Esta pesquisa nos permitiu refletir sobre a situação da educação infantil do campo, assim como a formação do profissional que está no campo. Todavia, não possui conhecimentos empíricos para exercer a carreira do magistério. Assim, esperamos que os estudos que virão provoquem discussões que chamem a atenção do poder público e da sociedade. (A preocupação com a qualidade da educação se faz relevante para que o processo de ensino e aprendizagem seja garantido). Para que todos estejam engajados na garantia de uma educação de qualidade e, para que existam condições para que os professores desenvolvam suas atividades, que estes tenham formação, material e espaço adequado pra que o processo de ensino e aprendizagem seja garantido.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARROYO, M. G. **Que Educação Básica para os Povos do Campo?**. Palestra proferida no Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf>. Acesso em 12/março/2013.

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol., 27, nº72, p157-176, maio/ago., 2007.

ARROYO, Migue Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF – Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo. In. **Coleção por uma Educação Básica no Campo** nº 2, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, LDA. 2007

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**, Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

_____. **Referências para Uma Política Nacional De Educação Do Campo**. Caderno de Subsídios. 2003.

_____. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Projeto de Lei. Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. **Plano Nacional de Educação 2011 – 2020**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer, 36/2001, promulgada em março de 2002.

_____. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº. 9.394, de 26/12/1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)** Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001.

CALDART, Roseli. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma educação do campo**. ARROYO, M.G, CALDART, R.S. MOLINA, M.C. (organizadores). 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto reparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 19 – 63, 2004.

FONSECA, João Pedro da. A educação Infantil. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Vários autores. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

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

GONÇALVES, Carlos Luiz. PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural; urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LORDELO, E. FONSECA, A., & Araújo, M. **Responsividade do ambiente de desenvolvimento: Crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13 (1), 73-80, 2002.

MEDEIROS, de. Maria Diva. **A escola Rural e o desafio da Docência em salas multisseriadas: o caso de Seridó**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010.

NETO, Antonio Julio de Menezes. **Os princípios unitários na escola técnica do MST.** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n.1, p. 82-95, jan./jun. 2003.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Universidade de Aveiro: **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro, São Paulo:Editora Record, 2001.

FACULDADE CATÓLICA RAINHA DA PAZ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Padrão FCARP de normalização:** normas da ABNT para apresentação de trabalhos de conclusão de curso, monografias e trabalhos acadêmicos. 3. ed. ver. ampl. atual. Araputanga,MT: FCARP, 2012. Disponível em: <<http://www.fcarp.edu.br> >. Acesso em: 29/04/2013.