

## **HISTÓRIA DE VIDA E DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS NO CONTEXTO RURAL**

**Baltazar Campos Cortez** - Mestre em Educação, Secretário Municipal de Educação de Oeiras – PI e Professor Substituto da Universidade Estadual do Piauí – Campus de Oeiras – PI

**Bárbara Maria Macedo Mendes** – PPGEd//CCE/ UFPI.

A história das práticas de formação docente, de modo geral, está incrustada nas próprias relações sociais estabelecidas pelos docentes no contexto social onde se inserem e de modo específico nas formulações de políticas públicas na área em foco, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação e por elas determinada. Desse modo, é possível que a história das práticas de formação docente permeie, também, a história de vida dos indivíduos.

A compreensão dessas relações deve considerar o contexto das desigualdades econômico-culturais do país que por sua vez influenciam na construção de diferentes histórias de vida e de práticas de formação. Além disso, os fatos econômicos e sociais refletidos em cada época, especialmente no período industrial e na globalização, repercutem tanto nas histórias de vida quanto nas das práticas de formação docente, limitadas pela necessidade constante, de um lado, de adequar a formação de profissionais da educação ao modelo de desenvolvimento econômico, vinculado a uma ordem sócio-econômica mundial e de outro, as polêmicas discussões teóricas dos educadores sobre o processo de formação.

Coerente com este ideário, apoiamos nossa análise em algumas categorias teóricas como Habitus, de acordo com PIERRE BOURDIEU (1992); Saberes, segundo MAURICE TARDIF (1996); Prática, segundo DONALD SCHÖN (1992); Prática Social e Cultura de acordo com PAULO FREIRE (1982); MARIA LUIZA SANTOS RIBEIRO (2003).

**Histórias de vida, formação e práticas docentes**

A análise da trajetória de vida e prática docente de professores rurais revela aspectos humano-existenciais e profissionais muito importantes para a compreensão do contexto sócio-cultural e político das relações sociais mais amplas onde se dão as práticas educativas nas zonas rurais, especialmente do processo de ensino e aprendizagem.

A trajetória de vida do professor Manoel David de Moura Fé que analisamos a seguir revela o quanto aspectos das relações sociais e de vida determinam as práticas docentes em sala de aula.

Neste sentido, o professor Manoel diz:

Comecei a vida escolar um pouco atrasado, com 12 anos de idade. Minha família não conhecia a importância da escola, sendo elas analfabetas. Não davam importância ao conhecimento formal. Assim, comecei a frequentar a escola por minha própria vontade. Não havia o interesse dos maiores para me incentivar a um futuro melhor. Portanto, fiquei dois anos na 1ª série. Desistia antes do final do ano letivo. Já no terceiro ano de escola, fui aprovado e conseguindo aprovação em todas as séries do ensino fundamental. Meus professores do ensino fundamental eram ótimos como pessoas, mas, como profissionais, usavam muito o tradicionalismo, não deixando seus alunos expor suas idéias. Dessa forma, causou-me a deficiência de não ter muita coragem me expressar. Por outro lado, a escola não tinha estrutura. Cadeiras não existiam. Os alunos sentavam-se em pedaços de madeira, que sobrava de construções. O ensino era de péssima qualidade. Na época, os professores não passavam por treinamentos. Tudo era feito aleatoriamente. As dificuldades eram grande. Eu morava a 3 Km da escola. Esforcei-me bastante, tentando conseguir o melhor na vida.

O professor rural embora investido no cargo sente a contradição entre o exercício docente e a sua legitimação enquanto profissional junto à comunidade. O processo de formação é concebido como uma ruptura e não como uma sistematização da experiência e de sua reflexão científica. Além disso, professores rurais percebem a relação entre nível de escolaridade e melhor condição de vida, mas para isso torna-se necessário o compromisso dos dirigentes, agentes políticos e representantes da população o que fica implícita a compreensão do que se conhece como políticas públicas. O depoimento abaixo do professor Manoel David revela estas concepções:

O Proformação acrescentou muito na minha vida, pois foi um curso que preparou o aluno para concursos e vestibulares, bem como para o melhor desempenho das suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Em 2002, enfrentei o concurso público e tive a felicidade de ser aprovado, me estabilizando como professor na rede municipal de ensino. Para a mim, foi uma grande alegria porque representava já os frutos que eu colhia do Proformação.

Em 2003, mais uma vez, concorri ao vestibular. Depois de feita a prova, fiquei ansioso pelo resultado. Somente em 2004, no mês de fevereiro, numa sexta-feira 13, onde as pessoas usam da superstição e dizem que dá azar, mas para mim foi um dia de grandes alegrias na minha vida, pois fui aprovado. Passei a agradecer a Deus e no mesmo momento me lembrava do passado, onde eu só tinha apenas a 4ª série, perspectiva de conhecimento não existia, porque implantavam no município uma política rasteira, na qual não procuravam melhorar as condições de vida das pessoas, que viviam na zona rural.

Mas um dia isso acabou, pois entrava na política e na educação profissionais voltados para o desenvolvimento e o progresso do povo, dando melhores condições a toda sociedade rural, implantando nas escolas o ensino de 5ª a 8ª séries e trazendo para os docentes qualificação continuada, o que antes só existia professores que faziam que ensinavam e alunos que faziam que aprendiam.

Hoje, pelo contrário nós já temos frutos na Universidade. Sementes essas que foram semeadas desde 1997. Já estou cursando o III módulo no curso de Pedagogia onde a cada momento, cresce-me a vontade de crescer, aumentando o sonho de poder me especializar e quem sabe, tornar-me um profissional de mão cheia, como diz o ditado popular.

A história de vida do professor Manoel David mostra fatos de como a origem familiar, a dificuldade de acesso à escola, o retardamento do acesso, as limitações de manifestação de idéias, impostas aos alunos pelos professores, as atividades desenvolvidas no âmbito da família, da escola e da igreja contribuem decisivamente para uma história das práticas de formação uma vez que esta se constrói com base na cultura de cada época e de cada sociedade e em diferentes níveis e espaços sociais.

Nestes depoimentos acima, o professor Manoel David percebe diferentes espaços e níveis de formação onde se constroem a história de vida e a história das práticas de formação. Isso é possível observar quando as práticas de formação docente e as práticas pedagógicas dos professores estão impregnadas de aspectos incorporados da cultura e que vão fazer parte destas histórias. Portanto, fica evidente que as práticas de formação estão imbricadas com a história de vida porque a prática docente fundamenta-se não só no conhecimento científico como também nas crenças e valores incorporados da cultura cotidiana.

A história seguinte, da professora Maria do Espírito Santo, revela como uma história de vida se funde com uma história das práticas de formação e vice-versa.

O professor rural percebe não só sua exclusão profissional, como também sua exclusão social, mas o exercício do magistério mesmo em situação de leigo ajuda a

resgatar sua auto-estima em relação às experiências anteriores, inclusive assumindo função de doméstica para garantir alguns anos de escolaridade. Os depoimentos da professora Maria do Espírito Santo Bruno, a seguir, é esclarecedor a respeito do fato:

Em 1961 eu vim para a cidade de Oeiras, estudar numa casa onde minha mãe era amiga dessa senhora e que me prestou esse grande favor, quer dizer, essa grande dádiva de me colocar para estudar, pois era uma coisa que eu tinha muita vontade de fazer e à época era muito difícil. Os meus pais não tinham condição de me colocar em casa própria, e assim, pude aqui.

Era uma vida sofrida, como eu estou lhe dizendo. Eu vivia nas casas. Naquela época, a gente vinha para a casa das pessoas, com aquela finalidade de estudar mais. Era um trabalho, como se fosse um trabalho que você tivesse responsabilidade de tomar de conta daquela casa. Sei bem no meu caso, as duas donas da casa saíam para a escola: uma era professora e a outra era secretária e olha que eu era, no início, eu tinha 11 anos de idade, no qual eu ficava nessa casa para fazer tudo: carregando água mesmo porque não tinha água encanada na época. Eu carregava de duas casas, porque uma era de poço, a água não era muito boa e a gente tinha que pegar de outra casa que servia para beber, e eu fazia todo esse trabalho.

Estudava à tarde. Quando elas chegavam, eu já estava com o almoço pronto, e tudo arrumado e já esperando para a gente almoçar. Ia fazer as “queimadinhos”, que na época era o auge “queimadim”. Ela vendia “queimados”, vendia saladas e tudo isso eu preparava. Ela ia para escola eu ficava e preparava essas merendas para a gente vender.

Por outro lado, ser professor leigo era um quase-professor já que havia uma concepção de profissionalização descaracterizada onde o sentido de valor ligava-se a idéia de ajuda e não de retorno econômico para suprir a sobrevivência de um indivíduo. O sacerdócio sustentava a esperança de legitimação e dignidade. O exercício da docência leiga fundada nesta crença alienava o profissional quanto à percepção da exploração das relações de trabalho e a negação de auto-realização. Este processo de alguma maneira anesthesiava a formação de uma consciência reflexiva e determinava a reprodução das relações de vida local, eliminando as perspectivas da formação de uma cidadania ativa.

Os excertos abaixo da história da professora Maria do Espírito Santo Bruno retratam esta realidade vivida pelo professor leigo rural. A história da professora Maria do Espírito Santo Bruno ressalta a luta de grande parcela da população por acesso aos benefícios sociais, a luta contra a exclusão, pela democracia no sentido da igualdade dos direitos e, por fim, a luta pela conquista da cidadania. Fica evidente, na fala da professora, a vida de uma coletividade, historicamente excluída da participação e das decisões do país. Dentre outros fatores, destacam-se o processo de acesso ao trabalho, as

precárias condições econômicas, de trabalho e vida. Tais fatores representam a negação da cidadania e a manipulação das consciências.

Então, foi nessa época que eu voltei para o meu interior, porque eu sentia assim aquela necessidade de repassar um pouco daquilo que eu já sabia. Eu ficava assim com aquela tristeza e ao mesmo tempo eu ficava alegre, porque eu já sabia ler e escrever. Eu ficava triste porque eu sabia que meus irmãos, os meus primos e muitas crianças que tinha naquele interior não sabia nada, porque lá não tinha escola na época. Eu me sentia assim com aquela vontade de voltar e começar a ensinar aquelas crianças um pouco daquilo que eu já sabia onde eu já estava na 6ª série do ginásio e foi aí que tive a idéia de falar com o meu pai. O meu pai também, na época, já não andava muito sadio.

Eu comecei a trabalhar lá no interior em 1970. Foi assim, foi um período muito sofrido porque foi quando ele adoeceu e eu já me sentia assim naquela vontade de poder ajudar ele de alguma forma e, pelo menos a comprar os remédios, porque ele passou quatro anos prostrado. Então, à medida que eu ia ensinando aquelas crianças, eu já ia recebendo um pouco para também ajudar em casa.

Eu comecei lecionando sem ganhar nada, assim como eu estou lhe dizendo, porque naquela vontade de ensinar aquelas crianças a saber alguma coisa. Depois, quando foi em 1970, isso foi mais ou menos em 1968, 1969, que eu fiquei lecionando assim, quase mesmo só para ajudar. Quando foi em 1970 eu comecei a trabalhar pela prefeitura.

Minha idade era nessa época era 20 anos. Eu já estava com 20 anos e comecei a trabalhar pela prefeitura. Eles assinavam um contratozinho com a gente, assim, era só de março a dezembro, porque dizia que não pagava as férias. Quando era em março, assinava o contrato de novo e quando era em novembro aí dava baixa. A gente não recebia férias.

A escola era a casa do meu pai. A casa do meu pai era muito carente, porque não tinha, como hoje as escolas têm já uma estrutura melhor. Era simplesmente a mesa com bancos. Três bancos lá da minha própria casa mesmo, porque naquela época não se tinha móveis, era bancos, mesas, aqueles bancos da própria família sentar. Com a continuação, precisei de mais bancos e também a prefeitura ajudava assim com, no caso como eu estou dizendo com o meu salário, e dava merenda para fazer para as crianças. Depois foi melhorando mais. De 1970 a 1977 lecionei dentro da casa do meu pai.

Do imprevisto ao improvisado, o professor leigo rural vai desenvolvendo sua prática não só pedagógica como social. Ambas caracterizadas pela experiência assistemática, pela imitação, incorporada na trajetória das relações cotidianas. As práticas pedagógicas do docente leigo rural desenvolvem-se no ensaio-erro, tendo como referência a sua história estudantil e como modelo seus antigos professores.

A tematização da história do professor leigo representa um mapeamento da história social, econômica e política de uma comunidade e do próprio Estado do Piauí. A história das práticas docentes não é somente um extrapolar dos muros da escola, mais que isso, é extrapolar seus próprios limites de vida. Assim é que o professor leigo assume outros papéis na comunidade como que levando esperança aos indivíduos de

que a cidadania é possível mesmo em situações extremas como as enfrentadas pela população rural. A luta pela participação na escolha de seus dirigentes, pelo acesso ao conhecimento, ao trabalho e por melhores condições de vida. No entanto, ainda não se percebe uma capacidade reflexiva de reconhecimento de sua força enquanto liderança e enquanto parte de um coletivo quando concebem suas conquistas como dádivas.

A história da professora Espírito Santo Bruno mostra como algumas experiências da trajetória de vida de uma pessoa, especialmente no meio familiar, exercem forte influência no seu processo de formação profissional e vão constituindo histórias de práticas formativas, aglutinadas ao processo formal e por sua vez compor o repertório psico-sócio-profissional, neste caso, do docente.

Diz a professora Espírito Santo:

*Em 1961 vim para a cidade de Oeiras estudar numa casa onde minha mãe era amiga dessa senhora e que me prestou este grande favor [...] de me colocar para estudar [...] Era um trabalho, como se fosse um trabalho que você tivesse responsabilidade de tomar de conta daquela casa. Sei bem no meu caso, as duas donas da casa saiam para a escola: uma era professora e a outra era secretária e olha que eu era, no início, eu tinha 11 anos de idade, no qual eu ficava nessa casa para fazer tudo: carregando água mesmo porque não tinha água encanada na época [...] A escola era a casa do meu pai. No período de férias, a gente ia para Campo Maior estudar, porque eles falavam assim, se a gente não se qualificasse, aí ia outro professor [...] Foi um período assim muito especial, muito bom, porque a gente teve mais uma abertura com os supervisores, pois as próprias supervisoras eram as professoras, na época de férias [...] Quando eu terminei o Logos I, graças a Deus tive sorte, pois logo depois veio o Logos II. Acho que o Logos I eles fizeram tipo uma experiência, para ver se dava certo. Era um grupo grande, uma turma enorme, e a gente estudava no prédio da Escola Normal [...] Os encontros aconteciam mais ou menos de quinze em quinze dias, com professores vindos de Teresina. Eles preparavam aquelas apostilas. A gente levava o material para estudar, e naquele outro encontro, já fazia as avaliações.*

Estes fragmentos evidenciam aspectos importantes que se incorporam nas histórias de vida e de práticas de formação como: ir para a cidade morar em casa de professor, fazer poucos anos de escola e voltar para o interior que mesmo com pouca escolaridade há possibilidade de um contrato de professora, escola na casa do próprio pai, fazer cursos de formação no período de férias.

A fala da professora Espírito Santo Bruno permite dizer que é possível que ela percebia os diferentes níveis das histórias das práticas de formação docente embora não conseguia compreender o que isto representasse na sua atividade cotidiana de sala de aula.

Uma terceira história de vida a seguir, da professora Rita de Cássia Rodrigues da Silva, evidencia a percepção de espaços onde se constroem histórias de práticas de formação. Um destes espaços é a igreja. Através da religião incorporam-se e desenvolvem-se valores que embora não suficientemente trabalhados no processo de formação docente, vão fazer parte importante da história das práticas não só de formação como da história das práticas pedagógicas. O excerto abaixo é ilustrativo:

Além de me colocar na escola, minha madrinha ensinou-me a fazer crochê, bordar e algumas coisas de casa. Como o tempo ia passando, minha infância foi também acabando e eu fui vendo o mundo de outra forma, e começando a namorar. Então, ela começou a brigar comigo e imaginava, que eu indo embora de lá era melhor. Como meu pai era um vendedor de lenhas, quando ele chegou para entregar a lenha, eu disse que ia embora. Mas ela não queria que eu deixasse de estudar, pois já ia fazer o ginásio. Sei que ela e meu pai fizeram um acordo, e eu fiquei na casa de meu irmão para estudar, ela me dando todo material. Mas não me interessei mais. Só estudei até a 2ª série do ginásio, como se dizia antes. Retornei à casa de meus pais com 15 anos. Como eu era inteligente e a casa de meus pais era uma sala de aula, cujo professor era o meu pai, conhecido como “o mestre”, passou o cargo para mim, isso em 1975. Foi aí que comecei a trabalhar para a Prefeitura. Nesta época, quem era o prefeito era (nome do prefeito). Lembro-me que quem fazia o cadastro era João Leite e o pagamento era D. Alice Reis.

Depois, apareceu a colheita, olha só como era: trabalhar o dia todo para o dono do arroz. Quando era a noite, ia esfregar nos pés para eu receber três pratos de arroz. Depois, torrava ia dormir um cochilo de duas ou três horas. Ia pilar no pilão para poder comer, meio dia e à meia noite. Apesar de todo esse sofrimento eu me sentia uma pessoa feliz, não desanimava de nada por mais difícil que fosse, eu sabia resolver e me saía muito bem. Foi quando chegou o tempo dos meus filhos ir para a escola. O pai aquele ignorante. Não tinha conhecimento de nada. A escola distante mais ou menos seis quilômetros de distância e eu imaginava como era que eles ia para escola porque o pai dizia que eles não ia porque não ajudava no trabalho diário. E eu pensando: “será que meus 7 filhos vão ficar analfabetos” ?

Só que Deus me ouviu. Na época era o seu (nome do prefeito) o prefeito e (nome do vereador) vereador e muito amigo do meu sogro. Então, daí me convidaram a dar aula na minha localidade, para meus filhos e sobrinhos.

Para minha decepção, veio o concurso, no qual eu não fui classificada e perdi o emprego público e hoje minha família está pequena ou maior, porque alguns se casaram e já tenho 5 netos chegando. Vivo lavando roupa para ajudar em casa.

Se o pessoal da educação, junto com o prefeito, me olhasse com bons olhos, eles contaria meu tempo de serviço e não me deixava na rua. Também faço parte da Associação de Pequenos Trabalhadores Rurais e da Igreja.

Sou catequista com muito orgulho. E aqui é um pouco de minha história.

Diz a professora Rita de Cássia:

Como eu era inteligente e a casa de meus pais era uma sala de aula, cujo professor era o meu pai, conhecido como “o mestre”, passou o cargo para mim, isso em 1975 [...]. Foi quando chegou o tempo dos meus filhos ir para a escola. O pai, aquele ignorante. Não tinha conhecimento de nada. A escola distante mais ou menos seis quilômetros de distância e eu imaginava como era que eles ia para escola porque o pai dizia que eles não ia porque não

ajudava no trabalho diário. E eu pensando: “será que meus 7 filhos vão ficar analfabetos” ?

Só que Deus me ouviu. Na época era o seu (nome do prefeito) o prefeito e (nome do vereador) vereador e muito amigo do meu sogro. Então, daí me convidaram a dar aula na minha localidade, para meus filhos e sobrinhos.

Estes fragmentos nos ajudam a compreender processos latentes da trajetória de vida pessoal, aparentemente sem nenhuma relação com a história de práticas de formação destes docentes. No entanto, são estas relações subjacentes que constituem o cenário para a tessitura do quadro referencial no qual estas histórias se constroem e se sustentam.

Estas três histórias de vidas docentes iluminam a interpretação e compreensão de um quadro referencial onde um conjunto de conteúdos, habilidades e valores presente nas histórias destas práticas de formação vão constituir, usando o conceito de *habitus* de Bourdieu, o que podemos chamar de *habitus de formação*.

O conceito de *habitus* não se reduz à apropriação de estruturas anteriores para serem aplicadas no cotidiano do indivíduo; não se refere a um sentido “repetitivo, mecânico e automático” como explica o próprio autor (1983, p. 105), onde expõe que os *habitus* tendem a uma lógica de reprodução e transformação objetivas. Assim, Bourdieu imprime ao conceito de *habitus* um processo dialético onde, a “interiorização da objetividade e exteriorização da interioridade”, embora se dê de forma subjetiva, não pertence somente à esfera individual, uma vez que os *habitus* de referência do grupo ou da classe são garantidos à proporção que estes indivíduos “internalizem representações objetivas” de acordo com as “posições sociais que ocupam”.

A história das práticas de formação docente está atrelada às práticas sócio-históricas de cada indivíduo e do contexto social mais amplo do qual ele participa: sente e age. Neste sentido, a história das práticas de formação legitima um processo de construção do conhecimento que por sua vez, legitima um processo hegemônico de poder através dos espaços de atuação e de reconhecimento social.

Isso implica em aceitar que a história de práticas de formação docente se fundamenta em uma determinada cultura e com ela se articula de forma multirreferencial e lhes dando diferentes significados. Podemos articular estas idéias ao conceito de cultura de Paulo Freire, tendo as práticas de formação como um ato político para romper a cultura do silêncio, ou seja, aquela imposta pelos que detêm o controle social, econômico e político de uma determinada sociedade.



A superação de práticas de formação alienadoras para práticas de formação reflexivas dá-se não pela simples substituição do conhecimento espontâneo pelo conhecimento científico, mas a partir do primeiro, poderemos construir histórias de práticas de formação onde o professor reflita sobre sua própria prática e, tomando consciência dela, reconstrua seu próprio conhecimento, isto é, não só na aplicação de teorias para explicar realidades, mas elaborando sua própria teoria e desenvolvendo por ela um processo científico de autonomia didático-pedagógica e é neste sentido que nos aproximamos do conceito de *professor reflexivo* de Donald Schön.

Desse modo, a prática pode tornar-se repetitiva e o "conhecimento na ação", mecânico, originando-se a reprodução automática de sua aparente competência prática. Para ele, se o professor reflete na ação e sobre a ação, "converte-se num investigador na sala de aula. Afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior da escola pela administração"(p.105-6).

Entendemos que em vez de história de práticas de formação seja possível dizer histórias de práticas de formação, considerando-se que estas se dão nos contextos de vida. Nestes contextos se formam ao que damos o nome de estruturas de formação e tais estruturas são permeadas por processos culturais, caracterizados ora pela singularidade e ora pela generalidade. A singularidade refere-se a processos individuais ou grupais espontâneos gerados nos espaços culturais da escola, da família, do trabalho.

A generalidade caracteriza-se por processos sistematizados através dos fundamentos teórico-formais ou científicos. Ambos os casos, singularidade e generalidade incorporam conteúdos do campo formal, do campo da experiência e do campo ético-valorativo. Isto significa que estão presentes elementos do cotidiano, científicos, tecnológicos, bio-psíquico-social e burocráticos que irão compor os significados culturais.

A história das práticas de formação docente é produto de um conjunto de saberes que, segundo Tardif (1996), caracterizam-se por curricular, cultural, profissionais, disciplinares, legais e da experiência. Para Tardif e Gauthier (1996), a questão do saber, a partir de perspectiva histórica, refere-se a pesquisas do início do século, centradas nos traços de personalidade do professor; com relação aos problemas epistemológicos, as pesquisas consideram a sala de aula como singularidade e generalização, visando estabelecer uma regra de funcionamento; os problemas políticos

caracterizam-se pela implantação de ações governamentais com base em ideologias geradas por pesquisas, relacionando qualidade da educação à competência dos professores; e problemas metodológicos expressos na limitação das sínteses de pesquisas geradas pela 'mega-análise' - síntese das sínteses - que induzem os resultados a procedimentos matemáticos, voltados para resultados obtidos.

É salutar relatar que, as histórias de vida dos professores mostradas anteriormente evidenciam elementos que corroboram as análises aqui apresentadas e fundamentadas das categorias de *habitus, saberes, prática e cultura*.

As contradições da história das práticas de formação docente surgem a partir de um processo constante de negação de conteúdos, habilidades e valores no sentido de um constante questionamento e reestruturação de saberes e assim, o processo de negação constitui-se num fator estruturante do *habitus de formação*.

Em suma, há, no contexto rural, no mundo das suas escolas, nas vidas dos professores, muito para ser dito e compreendido. É como aquela história do galo, no poema de João Cabral de Melo Neto: “é preciso que um galo apanhe esse grito e lance a outro, e este outro a outro galo mais distante, tecendo uma grande teia, até que o ‘sol’ desponte”.

#### BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2 ed.. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2004 – (Questões da nossa época, 1).

ARROIO, Miguel Gonzáles et al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cintya Pereira de (orgs.). **A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa com colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

COUTINHO, Regina Teles. **A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudança**. Teresina: Halley, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo: v. 3).

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. **Raízes e memórias**: O florescimento histórico - educativo em Esperantina (1930 – 1960). Dissertação de Mestrado, UFPI, Teresina-PI: 2004

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: LDA, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação além do asfalto**: um estudo sobre concepções e práticas do professor leigo rural. Teresina: EDUFPI, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORO, António (org.) **Histórias (re) construídas**: leituras e interpretações de processos educacionais. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões de nossa época; v. 114).

TERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias (org.) **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.