

Professores PDE de História (UEL): Retornando à Sala De Aula.

Maria de Fátima da Cunha

Resumo: Atualmente considera-se extremamente necessário repensar a respeito da formação e dos saberes dos professores e geral, e em especial na nossa área de história, e perceber como os mesmos acessam esses saberes em seu cotidiano. Assim, este projeto, ainda em andamento, tem como objeto investigar de que forma os professores que fazem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) mobilizaram os saberes aos quais tiveram acesso durante o período em que faziam o PDE, quando retornaram para a sala de aula. Nossa atenção se volta particularmente para aqueles que ingressaram no ano de 2008, de Londrina e região, porque já participaram em momento anterior de uma outra pesquisa sob nossa coordenação. Neste sentido, a respeito dos saberes profissionais dos professores, Maurice Tardif acredita que os mesmos são variados e heterogêneos. E, em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Para Tardif, em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Igualmente, também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. E, da mesma forma, se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. Ainda a respeito da discussão dos saberes docentes, Ana Maria Monteiro afirma que alguns autores como Tardif, Lessard e Lahaye, Perrenoud, Schön e Schilman, ao realizar o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão. E é a partir destas preocupações que esta pesquisa vem sendo realizada tentando pensar a partir dos referenciais indicados por Ana Maria Monteiro e outros autores sobre "saber docente", como uma categoria que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar. E ver também aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais, ou seja, não ver o professor apenas como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros.

Palavras-chave: Ensino de História; Professores PDE; Formação Continuada

1-Introdução:

Atualmente considera-se extremamente necessário repensar a respeito da formação e dos saberes dos professores e geral, e em especial na nossa área de história, e perceber como os mesmos acessam esses saberes em seu cotidiano.

Assim, este projeto de pesquisa, iniciado este ano, tem como objeto investigar de que forma os professores que fazem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹ mobilizaram os saberes aos quais tiveram acesso durante o período em que faziam o PDE, quando retornaram para a sala de aula. Nossa atenção se volta particularmente para aqueles que ingressaram no ano de 2008, de Londrina e região, porque já participaram em momento anterior de uma outra pesquisa sob nossa coordenação².

Neste trabalho anterior, percebemos que parte da dificuldade de se trabalhar com o livro em sala é explicada quando relacionam a qualidade do texto e a compreensão dos alunos. Um total de 65% dos professores afirma que os textos dos livros são muito longos e, pouco adequados à compreensão dos alunos. Uma resposta parecida foi obtida de 35% dos professores que apontaram como maior dificuldade a falta de atenção e de preparo dos alunos para compreensão dos conteúdos³.

Assim, foi possível notar o uso do livro didático pelos professores como uma “função instrumental” na denominação dada por Choppin. Segundo o mesmo, esta função colocaria em prática métodos de aprendizagem, proporia exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visariam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favoreceria a aquisição de competências disciplinares ou transversais, bem como a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas⁴.

Entretanto, também todos os professores afirmaram utilizar outros materiais de apoio em sala de aula, tais como: “filmes”, “imagens”, “paradidáticos”, “trechos de documentos” e “música”. Vale ressaltar que os materiais citados seguem uma ordem de preferência percebida nas respostas dos professores. É digno de nota que 100% deles incluíram o uso do filme em suas respostas.

Quando interrogados se a formação que tiveram proporcionou condições para que soubessem como utilizar o livro didático em sala de aula 17 professores (de um total de 19) responderam de forma categórica: não.

Por outro lado, também é possível perceber a angústia nas falas dos professores que disseram não ter recebido formação para trabalhar com o livro didático. Através das palavras de um professor:

O início foi muito difícil, aprendi com o tempo, ou seja, com a prática e continuo aprendendo.

É possível dizer que esta geração de professores foi formada em um período (pós-ditadura militar), quando se dava ênfase a uma formação que pretendia superar o que se entendia como “história tradicional”. Conforme aponta André Victor Seal da Cunha, neste período, vários estudos indicam a existência de uma necessidade de superação do que foi designado como “ensino tradicional da História”. E a partir deste viés se pensava também uma nova forma de ensinar que pressupunha o quase abandono do livro didático de história, passando-se então ao uso de outros suportes metodológicos em sala de aula. Assim, foi muito comum a partir destes anos, a tentativa dos professores de se adequar “às novas linguagens” em sala de aula, com o fim de realizar um novo tipo de aprendizagem junto aos alunos. Dessa forma, segundo o autor, passou-se a uma busca generalizada por variados instrumentos de trabalho como: projeção de slides, dramatizações, debates, projeção de filmes, audição de músicas, montagem de coleções, observação (dirigida) e variadas formas de registro dessas observações - desenhos, listas, textos descritivos, trabalhos com mapas, confecção de cartazes, entre outros⁵.

Talvez este tipo de exigência a partir de então, tenha gerado uma angústia e decepção por parte dos professores com relação à formação que tiveram e o que enfrentaram

posteriormente nas suas práticas. Podemos constatar essas emoções nas falas dos professores e a idéia de que é na prática que eles aprendem. E na maioria dos casos a persistência de um olhar de que é um trabalho solitário.

Por outro lado, tais idéias dos professores de que se aprende de fato na prática, coadunam com as discussões realizadas por Alison Paim, quando afirma que é na prática de sala de aula que acontece o “fazer-se” do professor.

Conforme o autor, formar alguém não é uma coisa definitiva e muito menos feita como se estivéssemos inseridos em uma linha de produção, embora tal idéia ainda prevaleça em muitos cursos de licenciatura. Ao contrário, o “fazer-se” professor implica uma ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Tal idéia propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista.

Assim, segundo Paim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades, em especial para pensarmos o profissional que sai da universidade com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, percebendo-se como produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos. O que requer, por outro lado, levar em consideração as diferenças, especificidades e compreensão dos alunos como possuidores de saberes que precisam ser respeitados⁶.

De outra forma, apenas dois professores de nossa pesquisa disseram que suas formações procuraram prepará-los para o uso do livro didático. Em suas palavras:

Sim. Acho que foi no sentido de se colocar diante da maneira que o livro expõe o conteúdo, sempre buscando ir além ou trazer para o cotidiano. (grifos nossos).

Sim. Através do domínio referencial didático/pedagógico contido em **nossas “filiações”** e nas diferentes leituras que permitem usar o livro didático como apoio e fonte de informação para o aluno, sendo para ele a única fonte escrita de conhecimentos. (grifos nossos).

Através dessas falas, percebemos que a formação acadêmica do professor e sua concepção de História influenciam muito o uso que ele pode fazer do livro didático. Por exemplo, quando o primeiro professor salienta que tenta trazer a história “para o cotidiano”, isto significa que a sua formação permite que ele faça este tipo de aproximação. Ou quando o segundo professor enfatiza a influência de nossas “filiações” ao utilizar-se o livro didático, ele reconhece que o uso do mesmo depende dos referenciais teóricos mobilizados em sala de aula.

Por outro lado, reafirmamos uma vez mais que também é possível perceber uma angústia muito acentuada nas falas dos professores que disseram não ter recebido formação para trabalhar com o livro didático. Através das palavras de um professor:

Mas a gente aprende é no sofrimento mesmo. No primeiro ano que se entra na sala de aula achamos que (...) somos iguais e depois a gente aprende que não. (grifos nossos).

Para além do sofrimento, percebe-se que é a criatividade na elaboração das aulas, que pode fazer com que o professor trate o livro didático como uma “fonte”. O que, de certa forma, exige uma análise minuciosa do mesmo. Isso possibilitará o diferencial da boa aula de História: o aluno ser levado a “aprender a aprender”⁷. Ou seja, quando o aluno torna-se capaz de analisar criticamente o livro didático como uma fonte, torna-se também capaz de analisar criticamente a própria história, não sendo prioridade ou exclusividade o memorizar acontecimentos, mas relacionar fatos, investigar as relações de causalidade e consequência, e, o questionamento sobre “verdades históricas”.

Neste sentido, a respeito dos saberes profissionais dos professores, Maurice Tardif acredita que os mesmos são variados e heterogêneos. E, em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes⁸. Para Tardif, em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. E, da mesma

forma, se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Ainda para Tardif, os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Segundo Célia Maria Fernandes Nunes, as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido⁹.

Para Nunes, é neste período que se inicia o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Neste contexto, para a autora, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc. Em sua análise, Nóvoa contribui ao afirmar que esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional.

A autora ainda afirma que Nóvoa acrescenta que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito, Nóvoa reafirma que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

Ainda a respeito da discussão dos saberes docentes, Ana Maria Monteiro afirma que alguns autores como Tardif, Lessard e Lahaye, Perrenoud, Schön e Schilman, ao realizar o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica

chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são para e sim da prática, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão¹⁰.

E é a partir destas preocupações que esta pesquisa vem sendo realizada tentando pensar a partir dos referenciais indicados por Ana Maria Monteiro e outros autores sobre "saber docente", como uma categoria que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar. E ver também aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais, ou seja, não ver o professor apenas como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros.

Entendemos que é de fundamental importância investigar alguns resultados decorrentes da experiência do Programa PDE, para pensarmos de forma os professores fazem uso do contato que estabelecem mais intimamente com a universidade após, geralmente, um longo período de afastamento.

Pois, como considera Victor Seal da Cunha, é em sala de aula que os desafios acontecem e conforme as dificuldades são apresentadas os professores recorrem ao seu repertório de saberes adquiridos em espaços diversos, como o da formação e do fazer docente, sem uma fidelidade a nenhuma determinada matriz teórica. Pois, a aula "tem que dar certo" dependendo do momento e da situação¹¹.

Também percebemos através de alguns que ministramos aos professores uma angústia e decepção por parte dos mesmos com relação à formação que tiveram e o que enfrentaram posteriormente nas suas práticas. Pudemos constatar essas emoções nas falas dos professores que participaram de nossa pesquisa recém terminada, assim como a idéia de que é na prática que eles aprendem. E na maioria dos casos a persistência de um olhar de que é um trabalho solitário.

Por outro lado, tais idéias dos professores de que se aprende de fato na prática, coadunam com as discussões realizadas por Alison Paim, como já citado, quando afirma que é na prática de sala de aula que acontece o "fazer-se" do professor.

Conforme o autor, formar alguém não é uma coisa definitiva e muito menos feita como se estivéssemos inseridos em uma linha de produção, embora tal idéia ainda prevaleça em muitos cursos de licenciatura. Ao contrário, o "fazer-se" professor implica uma ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Tal idéia propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista. Assim, segundo Paim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades, em especial para pensarmos o profissional que sai da universidade com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, percebendo-se como produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos. O que requer, por outro lado, levar em consideração as diferenças, especificidades e compreensão dos alunos como possuidores de saberes que precisam ser respeitados¹².

2- Procedimentos Metodológicos:

O presente projeto tem como objeto investigar de que forma os professores que fazem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) mobilizaram os saberes aos quais tiveram acesso durante o período em que faziam o PDE, quando retornaram para a sala de aula. Nossa atenção se volta particularmente para aqueles que ingressaram no ano de 2008, de Londrina e região, porque já participaram em momento anterior de uma outra pesquisa sob nossa coordenação.

A pesquisa será feita a partir da aplicação de um questionário estruturado com o intuito de investigar como foi a volta desses professores para a sala de aula após a conclusão do PDE, quais dificuldades tiveram neste retorno e, principalmente, se foi possível acessar os conhecimentos que obtiveram neste período e como isto foi feito.

O questionário abaixo indicado será aplicado aos mesmos dezenove (19) professores que já participaram de nossa pesquisa anterior, que fazem parte da rede pública da região norte do Estado do Paraná através de um questionário estruturado¹³.

Posteriormente estes questionários respondidos serão categorizados com o intuito de traçarmos um perfil de comportamento destes professores com relação à sua experiência como professor PDE e o seu retorno para a sala de aula, entre outras questões.

Também gostaríamos de enfatizar que, do ponto de vista metodológico, levaremos em consideração a metodologia utilizada por Arminda Ferreira (e outras) na análise das narrativas dos sujeitos (no caso delas os alunos). Segundo as autoras, deve-se atentar para aquilo que denominam de “significância” nas narrativas, definida por elas como “uma determinante textual” e não apenas uma mera transcrição da fala. Para elas, é difícil definir o conceito, dado que é um termo polissêmico, que assume uma definição dependendo dos domínios de saber que dele se apropriam. Mas, sugerem como definição, aquela que é mais utilizada no campo da educação histórica:

A atribuição de significância a uma determinada unidade de informação é determinada sempre por um contexto. Perante uma qualquer tarefa, os sujeitos têm intuições de significância que determinarão os critérios de atribuições de valores diferenciados. E esta atribuição depende sempre de efeitos contextuais, sendo que, quanto mais efeitos contextuais forem convocados, maior é a possibilidade de atribuição de significância que iremos dar a esta ou aquela unidade de informação. (MELLO, 2004, p. 156).

Ou seja, na análise das narrativas dos professores procuraremos observar o que está subentendido nas mesmas a partir do contexto no qual eles estão inseridos como, por exemplo, suas vivências particulares.

4- Considerações Finais:

À guisa de conclusão gostaríamos de dizer que, pelo que percebemos em nossa pesquisa anterior (e pretendemos continuar investigando nesta pesquisa atual), fica muito claro que os professores sabem os limites do uso do livro didático em sala de aula, apesar de confirmarem o amplo uso que fazem do mesmo em sala de aula. Da mesma forma, é possível identificar as estratégias que os professores forjam em sua prática para fugir da monotonia do uso exclusivo do livro didático. Estratégias elaboradas nas certezas e incertezas do seu cotidiano, na maioria dos casos.

Igualmente foi possível identificar que os professores tentam mediar em suas práticas aquilo que foi aprendido em sua formação, mesmo sem muita clareza do que estão fazendo.

Assim podemos corroborar o que afirma Ana Maria Monteiro de que os saberes da experiência surgem a partir da articulação e reorganização que se fazem dos mesmos. Para Monteiro e outros autores citados, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

4- Bibliografia Básica:

CHOPPIN, Alain. *“História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.”* In: *Educação e Pesquisa*. Vol. 30, no. 3. SP: Set/Dez 2004.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. “As narrativas históricas escolares e suas matrizes de referência” In: *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História*. Centro de Letras e Ciências Humanas, UEL, Londrina: EDUEL, V.12 AGO/2006.

_____. *A (re)invenção dos saber histórico escolar: apropriações das narrativas escolares pela prática pedagógica os professores de história*. UFPE, 2005 (Diss. de Mestrado).

CUNHA, Maria de Fátima da. “Aprendi com a prática e continuo aprendendo”: os professores de história e o uso do livro didático na região norte do Paraná. In: *Revista Patrimônio e Memória*. UNESP-FCLAS-CEDAP, Assis, SP, v. 6, n. 2, DEZ/2010.

FERREIRA, Arminda; DIAS, Celeste; LEITE, Eduarda; CHAVES, Fátima. *A vida cotidiana em Roma na Época Imperial: narrativas de alunos*. In: MELLO, Maria do Céu e LOPES, José Manuel (orgs.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis: recepção e produção para professores e alunos*. Universidade do Minho, Braga: 2004.

LAVILLE, C. “A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história”. *Revista Brasileira de História*, no. 38, vol. 19, pp. 125-138, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. “Professores: entre saberes e práticas” In: *Educação e Sociedade*, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

_____. *Professores: entre saberes e práticas*. RJ: Mauad, 2007.

_____. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. RJ: FAPERJ, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. “Aprendizagem Significativa Crítica”. (Artigo em versão revisada e estendida da conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp.33-45, com o título original de *Aprendizagem Significativa Subversiva*).

NUNES, Célia Maria Fernandes. “Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”. In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, no. 74, Abril/2001.

PAIM, Elison Antonio. “Do formar ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria e outros (orgs.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. RJ: Mauad/Faperj, 2007.

TARDIF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”. In: *Revista Brasileira de Educação*, no. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, no. 73, Dez/2000.

¹ O Professor PDE, no Paraná, é um projeto de formação continuada que foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004). A partir de reuniões conjuntas entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos professores, toma forma e se concretiza no ano de 2007. Tal iniciativa visava produzir progressões na carreira e, segundo a SEED, promover melhorias na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná. Sob a coordenação do professor orientador, contratado junto às várias IES do Estado, o professor aprovado para ingresso no PDE tem três tarefas principais: cumprir um programa de estudos definido pela SEED, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e

participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação. Acompanhar os grupos de professores formados na base do sistema, desenvolvendo com eles atividades previstas no Programa. Esse acompanhamento visava estabelecer diálogo sistemático com os grupos de professores da rede, reunidos em torno das áreas contempladas no Programa. E finalmente o professor deve produzir um material didático-pedagógico e um Trabalho Final como resultado da participação do PDE, de forma colaborativa com os grupos de professores da rede.

² Referimo-nos particularmente ao projeto intitulado “A Utilização do Livro Didático de História Pelos Professores da Rede Pública de Ensino da Cidade de Londrina e Região (2008-2009)”, iniciado em 03/03/2008 e encerrado em 28/02/2011.

³ Nesta pesquisa trabalhamos partir dos dados levantados com a fala de 19 professores. Destes, 16 deles tinham idade que variava entre 42 e 53 anos e apenas 3 deles tinham entre 36 e 38 anos. Cerca de 70% deles davam aulas na rede pública há mais de 22 anos e o restante, 30%, há mais de 13 anos. Quase 100% dos professores possuíam licenciatura em história, apenas um deles tinha formação em Ciências Sociais. Todos afirmaram utilizar o livro didático em sala de aula.

⁴ Cf. CUNHA, Maria de Fátima da. “*Aprendi com a prática e continuo aprendendo*”: os professores de história e o uso do livro didático na região norte do Paraná. In: Revista Patrimônio e Memória. UNESP-FCLAS-CEDAP, Assis, SP, v. 6, n. 2, DEZ/2010.

⁵ Cf. CUNHA, André Victor Seal da. “As Narrativas Históricas Escolares e suas matrizes de referência”. História & Ensino, Londrina: Eduel, v. 12, 2006, pp. 49-66.

⁶ Cf. PAIM, Elison Antonio. “Do formar ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria e outros (orgs.) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. RJ: Mauad/Faperj, 2007, p. 158.

⁷ CF. MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem Significativa Crítica*. (Artigo em versão revisada e estendida da conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp.33-45, com o título original de *Aprendizagem Significativa Subversiva*).

⁸ TARDIF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”. In: Revista Brasileira de Educação, no. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000.

⁹ NUNES, Célia Maria Fernandes. “Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”. In: Educação e Sociedade, ano XXII, no. 74, Abril/2001.

¹⁰ MONTEIRO, Ana Maria F. C. “Professores: entre saberes e práticas” In: Educação e Sociedade, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

¹¹ Cf. CUNHA, André Victor Seal da. “As Narrativas Históricas Escolares e suas matrizes de referência”. História & Ensino, Londrina: Eduel, v. 12, 2006, pp. 49-66.

¹² Cf. PAIM, Elison Antonio. “Do formar ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria e outros (orgs.) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. RJ: Mauad/Faperj, 2007, p. 158.

¹³ Cf. o instrumento a ser aplicado: Nome; Idade; Escola e cidade onde trabalha; Você aceita participar desta pesquisa e manter contato ao longo da execução da mesma?; Endereço eletrônico para contato OU endereço da escola onde trabalha OU de casa. **Questões:** 1- Como você analisa a sua participação no PDE? 2- Qual a pesquisa que desenvolveu quando participou do PDE? 3- Em sua opinião, quais as principais dificuldades que enfrentou quando da sua participação no PDE? 4- Você considera que aprimorou o seu conhecimento com esta experiência? Explique de que forma. 5- Você acredita que a sua prática mudou quando voltou para a sala de aula após a experiência do PDE? Como? 6- Quais as principais dificuldades que teve quando da sua volta? 7- O que particularmente você gostaria de ter vivido no PDE e não foi atendido? 8- Você acredita que mudou enquanto profissional após a experiência do PDE? Como?