

A DIMENSÃO PROPOSITIVA DA PESQUISA NO CONTEXTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO PROFHISTÓRIA

MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA

Tenho envidado esforços no sentido de sistematizar por meio da minha participação em eventos¹ sobre as singularidades contidas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)² que podem favorecer o repensar de relações e práticas que, infelizmente, naturalizaram poderes acadêmicos.

Por isso, a partir do convite recebido para esta publicação, gostaria de organizar argumentos em prol de posicionamentos que reconheço não como exclusivamente meus, mas que também não posso afirmar que são majoritários entre os que compõem os Colegiados dos Núcleos do ProfHistória. De qualquer forma, compreendo como uma oportunidade de, como docente formadora de professores há vinte e seis anos³ e, após esses anos iniciais do Mestrado Profissional em Ensino de História, vislumbrar elementos a partir dos quais podemos construir futuros possíveis.

1 Em novembro de 2019, fui convidada pela Coordenação Nacional do ProfHistória para analisar e apresentar os Programas da disciplina História do Ensino de História durante I Encontro Nacional do ProfHistória e no dia 04 de junho de 2020, as profas. Dra. Mônica Martins (UFSC) e Cris Meneguello (UNICAMP), organizaram como integrantes da Comissão Acadêmica Nacional (CAN) do ProfHistória, uma mesa-redonda da qual, participei também a profa. Dra. Ana Maria Monteiro (UFRJ), oportunidade em que apresentei algumas das ideias que desenvolvi no capítulo que ora apresento.

2 O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), se organiza em rede, liderada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem como objetivo a formação continuada de professores. É um dos programas financiados pela CAPES e teve seu primeiro processo seletivo em 2014 para onze Núcleos. Atualmente contabiliza trinta e quatro Núcleos espalhados em todas as regiões brasileiras. Tem como Linhas de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão e Saberes históricos em diferentes espaços de memória. Para mais informações, acessar o site <https://profhistoria.ufrj.br/>

3 Comecei a ensinar profissionalmente em 1985, e até 1995 mantive-me na Educação Básica. A partir de 1995, passei a atuar no ensino superior sempre como formadora de professores de História, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-Campus Central/Campina Grande), Universidade Federal da Paraíba (Campus Central/João Pessoa), Centro Universitário de João Pessoa (UNIFE) e, desde 2004, sou docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Campus Central/Natal).

As singularidades a que me refiro dizem respeito, principalmente, ao fato de esta pós-graduação favorecer o diálogo entre profissionais, no caso, professores da educação básica e professores universitários, formadores de professores, colocando duas experiências profissionais que, apesar de diferentes em seus públicos e objetivos são, necessariamente, conectadas nos seus resultados dado que formam mutuamente seus públicos e profissionais, bem como as políticas públicas que afetam a primeira, muitas vezes, reverbera também na organização da segunda⁴.

O fato de esses dois conjuntos de profissionais se encontrarem no ProffHistória também potencializa o diálogo de saberes, visto que se espera que por meio das leituras efetuadas para as disciplinas, os docentes da educação básica se apropriem do conhecimento produzido pelo campo do Ensino de História e no diálogo entre os dois profissionais, os saberes da formação e da experiência e os saberes específicos dos docentes que compõem o ProffHistória interajam construindo as dimensões propositivas que buscam minorar e até solucionar problemas diagnosticados no chão da escola.

A triangulação desses saberes e as propostas resultantes deles têm contribuído muito para que as reflexões, materiais didáticos, propostas para a sala de aula, se configurem em um auspicioso trabalho de divulgação científica, ou assim se espera.

Os caminhos investigativos no ProffHistória, portanto, têm o chão da escola como ponto de partida para elaboração do questionamento inicial do professor da educação básica e isso é fundamental, pois valoriza a formação inicial do docente, como ele tem se apropriado das suas várias experiências, demandas e potencialidades que se apresentam na escola e das suas angústias, demandas, delimitações de problemas com o objetivo de tornar as situações de ensino e aprendizagem de História cada vez mais adequadas e significativas para a comunidade com que trabalha.

O diálogo que se estabelece nas universidades há de ser compreendido entre dois profissionais. Se assim não for corre-se o risco de esta pós-graduação ser encarada restritamente como de atualização historiográfica e, embora ela também possa ser assim compreendida, deseja-se outra relação entre os sujeitos que dialogam. Se assim ocorrer, com certeza, contribuirá para desnaturalizar a forma hierarquizada como a academia olha para a sala de aula da educação básica e, para isso, faz-se necessário que os professores universitários construam situações tanto em sala de aula quanto nos espaços de orientação para que os saberes construídos pelos colegas da educação básica e no espaço da escola

⁴ Para referenciar, só um mais significativo exemplo, basta lembrar o quanto a emenda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que incide sobre o Ensino de História da África e da cultura afrodescendente fez surgir todo um campo nas universidades brasileiras. Para ver uma análise deste processo, consultar: SOUSA, Juliana Teixeira. Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

sejam efetivamente interpretados como um conjunto de conhecimentos que são diferenciados, atendem públicos e objetivos outros e que, apesar de interligados pelas ações das instituições escolares, requerem compreensão das suas especificidades e tratamento equânime sem os estereótipos, como por exemplo, o entendimento que o saber ensinado na escola é, somente, a simplificação do saber acadêmico, ou como afirmam e ressaltam Coelho e Coelho (2014):

O saber histórico escolar esteve, então, frequentemente vinculado a objetivos que subordinaram a compreensão do passado aos fins projetados pelo momento político. Mais que os objetivos, no entanto, é a situação de produção que demarca, de modo definitivo, a distinção entre os saberes aqui destacados. Tanto quanto a compreensão do passado, é a necessidade de engendrar cognição o que circunscreve o saber histórico escolar. Este aciona, para tanto, não somente as matrizes teóricas recorrentes entre os historiadores, mas, principalmente, teorias da aprendizagem e da didática. O saber histórico conforma-se, ainda, de duas formas que, mesmo complementares, não se confundem: a aula e o texto didático. Finalmente, o saber histórico escolar está voltado para um público específico, a comunidade escolar, diante da qual se concretiza. Diferentemente do saber historiográfico, criticado e dimensionado pelos pares (CERTEAU, 1988, p. 20-24), esse assume todo o seu potencial nas situações de aprendizagem, por meio do seu uso, qual é feito por professores, alunos e demais agentes escolares.

O fato de essas pesquisas se apropriarem dos saberes acadêmicos que vêm sendo produzidos, sobretudo, nas universidades públicas ao longo dos últimos sessenta anos (se considerarmos a institucionalização da pós-graduação nos sistemas de ensino universitário), torna explícita a importância de um mestrado cujo um dos objetivos fundantes é se apropriar dos conhecimentos e demonstrar suas variadas aplicabilidades. Seja para conhecer adequadamente uma realidade complexa como é a educação brasileira, seja para transformar em proposições de ensino-aprendizagens.

A construção, portanto, do que o Regimento do ProffHistória denomina de dimensão propositiva tem uma potencialidade que, temo, ainda não foi devidamente dimensionada e, com isso, valorizada, na confecção das dissertações.

Considero que há três potencialidades muito importantes sobre isso: a primeira diz respeito ao já indicado anteriormente, de que por meio dessas reflexões, materiais didáticos e proposições para a sala de aula, o ProffHistória pode estar contribuindo com uma das mais amplas ações de divulgação científica, apropriando-se dos conhecimentos históricos produzidos nas pesquisas tradicionais e, de alguma forma, promovendo uma aplicabilidade

que não é o objetivo inicial do conhecimento produzido nas pós-graduações acadêmicas. A segunda grande contribuição é a explicitação de forma sistemática e em grande quantidade, dos critérios, pressupostos, problemas e buscas de solução para as questões do ensino-aprendizagem de História, o que dá corpo a organização da dimensão propositiva das dissertações, que pode ser um material valioso a ser utilizado na formação inicial e continuada de professores. A terceira, é o fato de as dissertações – nas suas partes reflexivas e propositivas – ressignificarem o que chamamos, mais usualmente, de conteúdo (as narrativas de tempos vários e sociedades diversas) e usá-lo como meio de ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesmo. Isto é, por meio de estudos do que convencionamos denominar história antiga, medieval, moderna, contemporânea, Brasil, América etc., viabilizar o aprendizado de formas de acessar às informações; leitura e interpretação de fontes; de definições e conceitos; de construção de narrativas; valorização do trabalho coletivo; construção de empatia; respeito às diferenças; compreensão de elementos de identidades e alteridades etc.

O que se denomina de dimensão propositiva no ProfHistória está definida no Artigo 15 do Regimento Geral, quando afirma:

A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.

§ 1º – A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii).

§ 2º – O produto final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas.

Vejam que o Artigo 15 do Regimento, no parágrafo primeiro, prevê que o curso e dissertação como expressão do resultado dele expresse “a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas”, portanto, os escritos devem demonstrar que houve uma incorporação pelo mestrando dos

estudos realizados às suas reflexões, pois se essa dimensão se completa com as outras que prevê a criticidade sobre os conteúdos e práticas e a proposição, não deve ser, apenas, uma reescrita dos textos acadêmicos, mas efetivamente, um diálogo com os saberes que a experiência do docente faz emergir com um tempo para se debruçar sobre o vivido, a autorreflexão como princípio educativo.

Na prática o nome “produto” foi muito mais rapidamente disseminado do que a denominação dimensão propositiva utilizada no Regimento e isso causou dificuldades de entendimentos e críticas sobre a possível vinculação estritamente mercadológica da designação⁵.

Mas, o grande desafio foi explicitar e fazer cumprir um princípio que norteia o ProffHistória e que, apesar de se fazer presente nas publicações da Associação Nacional de História (ANPUH/BR) desde os anos 1980 (OLIVEIRA, 2012); em autoras pioneiras no Ensino de História (NEVES, 1980) e amplamente divulgado pelo sucesso editorial de Jörn Rüsen no Brasil (RÜSEN, 2001; RÜSEN, 2007A; RÜSEN, 2007B), por exemplo; ainda colide com o imaginário e tradição do Ensino de História, não só na educação básica.

Trata-se de o ensino-aprendizagem de História se configurar como uma alfabetização científica ou a estratégia de ensino-aprendizagem se conformar como meio para o aprender promovendo a autonomia do estudante. O que moveu parte dos docentes universitários inseridos na rede foi a necessidade de que este produto, material didático ou dimensão propositiva, usasse claramente elementos que são fundantes da forma de produção do conhecimento histórico, isto é, partir de um questionamento ou problema inicial; ter um recorte espaço-temporal; promover um diálogo por meio de vestígios das formas de agir, pensar e sentir dos períodos em estudo; para construção do conhecimento, mesmo que em situação didática, promover o conhecimento da necessidade de metodologias específicas, conforme os vestígios utilizados; e que os estudantes construam narrativas.

Utilizando as experiências do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e aliando aos princípios explicitados pelo ProffHistória no seu Regimento Geral e na forma de seleção dos ingressantes, procuramos definir o que seria Produto:

⁵ Peço licença, para referenciar, mais uma vez, momentos que testemunhei em eventos. Junto com a Profa. Dra. Marieta de Moraes Ferreira, ainda nos momentos iniciais de proposição do ProffHistória, na XIX Jornada de Ensino de História e Educação (ANPUH/RS) – em 2013 -, em evento ocorrido na Universidade Federal de Santa Maria, ouvimos uma crítica inflamada que qualificou propostas desse tipo como atendendo, especificamente, a interesses dos “órgãos externos, como Banco Mundial”. Em outubro de 2017, já com a primeira turma dos onze núcleos iniciais tendo finalizados seus trabalhos, durante o evento Didática da História em foco: diálogos entre Brasil e Alemanha, ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi realizada a I Reunião dos Docentes e Discentes dos Núcleos do ProffHistória do Nordeste e, se de um lado, apresentaram-se muitas boas perspectivas sobre os trabalhos em andamento, também foram externadas as dúvidas sobre como se produziria a dimensão propositiva e as críticas de alguns docentes de esse aspecto ser para atender ao “mercado”.

é um material didático acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino-aprendizagem, a partir de problema(s) diagnosticado(s) pelo docente e que tem como objetivo saná-lo ou contribuir para sua diminuição. Pressupõe o uso do método científico no todo ou em parte como forma de colocar o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, associando os objetivos de aprendizagem aos de formação da cidadania e construção da autonomia do sujeito aprendente (SOUZA; OLIVEIRA, 2021, NO PRELO).

Desta forma, se torna possível, como apontado anteriormente, as narrativas históricas se tornarem meio para aprendizados e não o próprio objetivo do ensino-aprendizagem de História. É viável, assim, efetivar o objetivo de o ensino-aprendizagem de História ser o entendimento do tempo como instrumento de leitura das sociedades e, portanto, mais uma forma de compreensão como os seres humanos, vivendo em sociedades, formularam respostas aos seus problemas.

Os avanços com a produção das dissertações provenientes do ProffHistória mais significativos dizem respeito ao redimensionamento do valor do conteúdo, e o número significativo de trabalhos que se utilizam das narrativas sobre história da cultura afrodescendente, história indígena, história local são evidências de como os mestrandos estão empenhados em responder às demandas efetivas da educação básica. Mas, é muito importante assinalar também o uso predominante de metodologias ativas, transformando as estratégias de sala de aula muito mais condizentes com as demandas de uma atuação didática que construa uma sociedade democrática, que os cidadãos e cidadãs saibam interagir e utilizem o poder do debate como um dos meios para o exercício da cidadania, além de, executando o princípio do aprender fazendo, viabilizar que o estudante se torne autônomo na sua capacidade de acessar informações, interpretar, analisar e gerar novos conhecimentos.

Os dois avanços elencados dizem respeito muito mais aos estudantes da educação básica, principal público-alvo das proposições resultantes do ProffHistória, contudo, o terceiro que gostaria de apontar, diz respeito à valorização do diálogo entre os profissionais da educação superior e os profissionais da educação básica e, entre estes, os que mobilizam os saberes do ensino do Ensino de História (seja pela pesquisa, seja pelos anos de exercício e reflexão sobre) e pelos que mobilizam os saberes específicos da ciência de referência. Entre os professores universitários que atuam no ProffHistória, comemora-se, ainda, a possibilidade de interlocução dos que mobilizam os saberes específicos da História e os que mobilizam os saberes pedagógicos. Isso pode parecer, à primeira vista, pouco, dado que poderíamos argumentar que a universidade deveria proporcionar esse debate permanentemente. Mas, na prática, assim não o é. Os departamentos, faculdades e grupos de pesquisa

têm um ritmo e forma de trabalho que muito pouco proporcionam o diálogo que, se esperava, fosse ininterrupto.

Por tudo isso, o ProffHistória tem sido muito exitoso em proporcionar ou, pelo menos, apontar alternativas para problemas que haviam sido evidenciados, mas que permaneciam inalterados diante das forças, infelizmente, é preciso dizer, das zonas de conforto ou dos poderes que se instituíram.

Os desafios também não são diminutos. O modelo mestrado acadêmico consolidado em nosso país é sempre um espectro que ronda os mestrados profissionais e, no caso do ProffHistória, não é diferente. Invariavelmente os mestrados ainda perguntam se o mestrado profissional vale tanto quanto o acadêmico e alguns professores universitários, insistem nos estereótipos que vicejam neste último querendo transpô-los para o mestrado profissional. Me refiro, sobretudo, a uma desmedida quantidade de indicação de leituras; a expectativa de um estudante que dedica todo o tempo ao curso; e aos estudos teóricos descolados da prática que se quer refletir.

É preciso construir propostas que não se restrinjam a espelhar o modelo da dissertação acadêmica ou a perseguir esse formato. Não só porque ele não se aplica ao mestrado profissional, mas também porque ele não é sinônimo de perfeição.

Quando me referi anteriormente à triangulação de saberes também incluía a necessidade de outra compreensão sobre a apropriação dos conhecimentos da área, posto que o texto resultante do mestrado profissional precisa explicitar o diálogo ocorrido entre os saberes da experiência, os saberes da ciência de referência e os saberes pedagógicos. Assim, mais do que resumir uma ampla produção sobre o problema e o conhecimento sobre o qual se debruça, defendo que a dissertação do ProffHistória seja meio de divulgar os resultados dos longos caminhos percorridos e que, desta forma, possam ser textos sintéticos sem desmerecer a qualidade, mas que cumpram o importante serviço de divulgar para outros professores o estado atual da questão no que se refere àquela temática escolhida como objeto de pesquisa.

Com essa defesa, não estou excluindo a necessidade, viabilidade ou reconhecimento de que os mestrados tenham acessado uma ampla bibliografia – no momento do mestrado ou na sua formação inicial – mas, a imprescindibilidade de a partir da experiência já acumulada criar possibilidades para que o conhecimento produzido, apropriado e representado nas dissertações do ProffHistória atenda à perspectiva de viabilizar a divulgação do conhecimento. Portanto, é necessário pautar a possibilidade de o formato do texto acadêmico ser redimensionado para o caso dos trabalhos finais dos mestrados profissionais. Como resultado, as potencialidades enumeradas anteriormente não seriam desperdiçadas.

Outro desafio do mestrado profissional é que ele deve tentar minorar, ou até mesmo solucionar problemas diagnosticados no espaço de trabalho. No nosso caso, a escola ou a rede de ensino. Tanto melhor que o profissional que está enfrentando esta reflexão disponha de tempo para trabalho de tal envergadura. Mas, isso não ocorre na maioria das vezes. A maioria dos docentes da educação básica não têm sua carga horária diminuída: se vêm obrigados a conciliar a extenuante jornada de trabalho na sala de aula como regente às tarefas de leitura, análises e desenvolvimento da pesquisa.

A diminuição no número de bolsas pela CAPES aumenta os esforços para acesso à compra de livros, usufruto de um bom acesso à internet e outros equipamentos necessários aos estudos. Por isso, se faz necessário, além de continuar nossas demandas pela reestruturação das ações para as agências de fomento no que diz respeito à concessão de bolsas em quantidade compatíveis com os ingressantes no curso, construir alternativas por meio das nossas universidades onde funcionam os Núcleos do ProfHistória com ações junto às prefeituras e governos dos estados para que os profissionais sejam reconhecidos com algum incentivo. Que o direito à formação continuada não seja encarado como uma ação unilateral, somente do mestrando.

Para finalizar, gostaria de concluir as reflexões que propus pautadas pelas minhas experiências como docente e pesquisadora do Ensino de História, com o que defendi com Itamar Freitas⁶ sobre o que consideramos a maior urgência e a maior potencialidade do ProfHistória: incluir os conhecimentos produzidos pelo campo do Ensino de História na formação de professores.

O campo do Ensino de História como área de pesquisa acadêmica se organiza em nosso país junto com a institucionalização da pós-graduação a partir da década de 1970, apesar de haver iniciativas de estudos anteriores a este período (OLIVEIRA, 2012). Como outros campos de conhecimento, tem problemas de pesquisa, fontes, historiografia, teóricos e resultados específicos com os quais os formadores de professores de História deveriam dialogar, assim como o fazemos quando precisamos atuar em qualquer outro campo e recorreremos ao que já foi produzido.

Lamentavelmente o que se observa é que a formação de professores de História, sobretudo, no que concerne à formação específica nos cursos de História ainda se restringe as referências que vêm, estritamente, das

⁶ Em evento organizado pela Universidade Regional do Cariri (URCA), em novembro de 2020, no IV Encontro Nacional História e Contemporaneidades, em mesa-redonda que discutimos o negacionismo no Ensino de História, eu e o Prof. Dr. Itamar Freitas (UFS) defendemos que se partimos do pressuposto que o negacionismo diz respeito à negação do conhecimento científico e não a todo e qualquer conhecimento e, a partir da demonstração que objetivamos fazer com dados, sobre o quanto a formação de professores de História nas universidades não opera com o conhecimento produzido pelo campo do Ensino de História, denominamos a esse conflito, de negacionismo por parte dos docentes formadores de professores que ainda insistem em trabalhar com a ideia de que, por serem professores, conhecem o que é ensino-aprendizagem de História, renegando o diálogo com as pesquisas transformadas em conhecimento e divulgadas por meio de dissertações, teses, artigos acadêmicos e outras publicações.

experiências dos professores formadores nas suas condições de ex-alunos e professores. Usando da comparação é como se as políticas públicas de memória e patrimônio desconhecessem os conhecimentos produzidos na área. O maior campo de atuação dos profissionais formados em História – o ensino – não deve continuar sem dialogar com os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores do campo. E, nisso, as dissertações provenientes do ProfHistória, têm uma grande contribuição a dar.

Em Oliveira e Freitas (2020) apontamos, a partir da análise dos programas das duas disciplinas obrigatórias do ProfHistória – Teoria da História e História do Ensino de História – outras contribuições e outros desafios, mais especificamente, em relação à bibliografia e abordagens desses conteúdos. É necessário, ainda, se debruçar sobre os componentes curriculares que estão sendo ofertados como optativos e, entre outras questões, avaliarmos a pluralidade ou não da bibliografia consumida.

De qualquer ponto de vista, no entanto, é indiscutível o quanto de potencialidade emerge de uma experiência como esta. O fato de surgirem inúmeras publicações como esta que sistematizam algumas das contribuições e experiências, é só um elemento a acrescer à grande lista de novos aportes que o ProfHistória explicita.

Referências

- COELHO, Mauro Cezar; COELHO Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 358-379, jul./dez. 2014.
- NEVES, Joana. Como se estuda História. *Revista de Ciências Humanas*. João Pessoa, UFPB/CCHLA, ano 2, n. 4, trimestral, 1980.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios do mestrado profissional na reinvenção do campo do Ensino de História. *CLIO*, Recife, v. 38, p. 27, 2020.
- ProfHistória. Mestrado Profissional em Ensino de História. *Lista de dissertações produzidas pelos alunos do ProfHistória*. Rio de Janeiro, sd. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_rese. Acesso em: 23 jan. 2021.

ProfHistória. Mestrado Profissional em Ensino de História. *Regimento Geral do ProfHistória*. Rio de Janeiro, sd. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da História*: os fundamentos da ciência da história. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado – Teoria da História*: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a. v. 2

RÜSEN, Jörn. *História Viva – Teoria da História*: formas e função do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b. v. 3

SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). *Produtos Didáticos para o Ensino de História*: Escravidão no Rio Grande do Norte, Natal, v. 1, 2021. No prelo.