


Diálogos


ISSN 2177-2940



A multiperspectividade na didática da história

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i3.78518>

Lorena Marques Dagostin

 <https://orcid.org/0000-0002-9856-6461>

Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba-PR, BR

E-mail: lorenaamarques@gmail.com

Multiperspective in history teaching

Abstract: This article summarises studies on the role of multiperspectivity in History Teaching, articulating references from the Theory and Philosophy of History. Contributions from authors such as Chladenius, Bergmann, Rüsen and Walsh were analysed to understand the concepts of point of view, perspectivity and multiperspectivity. A theoretical synthesis is proposed that integrates the objectivity and subjectivity of historical knowledge with student learning, considering elements of historical thinking. The limits and challenges of multiperspectivity in teaching are also discussed, as well as its contributions to the formation of historical consciousness and possible avenues for future research in History Didactics.

Key words: didactics of history; multiperspectivity; point of view; history teaching; historical learning.

La multiperspectiva en la enseñanza de la historia

Resumen: El ensayo reflexiona sobre la negación sistemática de los conocimientos producidos en el campo de la enseñanza de la Historia por parte de los formadores en los cursos de licenciatura en Brasil y los impasses derivados de esta postura. Discute el concepto de negacionismo y analiza si tal término se aplica a la situación, señalando los desafíos y potenciales para la formación de los profesionales de Historia. En primer lugar, presentamos los términos del problema y la hipótesis. Luego, desarrollamos la proposición sobre el negacionismo de los formadores. Finalmente, proponemos elementos que pueden favorecer el diálogo necesario.

Palabras clave: didáctica de la historia; multiperspectividad; punto de vista; enseñanza de historia; aprendizaje histórico.

A multiperspectividade na didática da história

Resumo: Este artigo sintetiza estudos sobre o papel da multiperspectividade na Didática da História, articulando referências da Teoria e Filosofia da História. Foram analisadas contribuições de autores como Chladenius, Bergmann, Rüsen e Walsh para compreender os conceitos de ponto de vista, perspectividade e multiperspectividade. Propõe-se uma síntese teórica que integra a objetividade e subjetividade do conhecimento histórico à aprendizagem dos estudantes, considerando elementos do pensamento histórico. Discute-se ainda os limites e desafios da multiperspectividade no ensino, bem como suas contribuições para a formação de consciência histórica e possíveis caminhos para pesquisas futuras na Didática da História.

Palavras-chave: didática da história; multiperspectividade; ponto de vista; ensino de história; aprendizagem histórica.

Recebido em: 20/08/2025

Aprovado em: 12/10/2025

Nas últimas décadas, a noção de multiperspectividade tem ganhado destaque nos debates sobre o ensino de História, especialmente nas discussões sobre a formação do pensamento histórico, o papel da memória e a construção de narrativas plurais (Gago, 2020; Wansink et al, 2018). Fundamentada na ideia de que os sujeitos históricos, bem como os sujeitos que ensinam e aprendem História, situam-se em posições diversas e produzem compreensões distintas sobre os acontecimentos, a multiperspectividade representa não apenas um princípio para a diversidade, mas também uma questão epistemológica da História e um desafio metódico para a Didática da História (Rüsen, 2012). Nesse contexto, o conceito de ponto de vista na História, muitas vezes tratado de forma intuitiva ou associada à ideia de opinião, revela-se parte importante em uma abordagem da aprendizagem histórica que contempla as questões epistemológicas de sua própria ciência e da diversidade de vozes, fontes e temas que cada período histórico insere na historiografia (Bergmann, 2016; Rüsen, 2012).

Ao longo da historiografia contemporânea e da literatura sobre ensino de História, observa-se uma valorização crescente das abordagens que promovem o diálogo entre diferentes experiências, narrativas e fontes, sobretudo em contextos marcados por conflitos de memória, disputas identitárias e reivindicações de reconhecimento (Kohl, 2018; Ramos, 2016). Entretanto, nem sempre os conceitos que sustentam essas propostas são claramente definidos ou explorados em sua complexidade. É o caso do conceito de ponto de vista, frequentemente confundido com opinião ou posicionamento ideológico, o que pode gerar imprecisões tanto no plano teórico quanto no ensino de História (Gago, 2020; Walsh 1978). Por isso, ao discutir o lugar do ponto de vista e da perspectiva histórica, Gago (2020) define que a perspectiva em História é realizada com base no debate crítico, dialógico e múltiplo, do qual o ponto de vista é participe ao ser reconhecido, consciente e questionado sobre seus objetivos e destinação.

A multiperspectividade constituiu-se, nas últimas décadas, como um dos caminhos possíveis para se refletir o ponto de vista na aprendizagem histórica e neste artigo é pensado a partir de três níveis de perspectiva definidos pelo historiador alemão Klaus Bergmann (2016, p. 12): dos contemporâneos aos fatos (multiperspectiva), dos que nasceram depois e interpretaram estes fatos (controvérsias) e para aqueles que se orientam com base nestas perspectivas para seu presente (pluralidade). Ancorar-se na ampliação de perspectivas é acrescentar novos temas e sujeitos no ensino de história, mas não somente isso. O trabalho com a multiperspectividade é caracterizado também pelo contato dos elementos da objetividade e da subjetividade dos estudantes e dos sujeitos históricos, isto é, o trabalho com as questões metodológicas das fontes históricas e o significado atribuído por eles ao conteúdo estudado (Rüsen, 2012).

Como mostrou Johann Martin Chladenius (2013), em sua teoria sobre a História, o ponto de vista não é mero acidente da observação, mas condição constitutiva de todo conhecimento histórico, uma vez que todo entendimento do passado é mediado pela posição cultural, social e temporal, daquele que observa. Segundo Koselleck é incontestável ao dizer que “toda afirmação histórica está associada a um determinado ponto de vista” (2006, p. 161). Nesse sentido, compreender como se constitui o ponto de vista para História enquanto ciência, transporta-se para a reflexão de como trabalhar com este conceito nas aulas de história, justamente por ser um elemento constitutivo da produção do conhecimento histórico e do pensamento histórico.

Grande parte da literatura tem se concentrado no pluralismo, isto é, na ampliação de vozes sobre o passado e na utilização de diferentes fontes, muitas vezes explorando de forma específica as concepções dos olhares que se tem sobre o passado, de qual lugar específico se fala e a forma histórica e social que se tem nas narrativas históricas e historiográficas. Além disso, a bibliografia existente tem avançado não só nesses temas, mas também nas discussões sobre os pressupostos filosóficos e epistemológicos envolvidos em como se fundamentam para a ciência histórica a questão da perspectividade na aprendizagem histórica em ambientes de escolarização formal (Gago, 2020; Wansink et al, 2018).

E, embora existam pesquisas que buscam sistematizar o conceito de multiperspectividade no campo da Didática da História e discussões teóricas sobre os fundamentos da perspectividade como categoria de análise histórica, ainda persistem lacunas sobre sua implicação nos processos de ensino e aprendizagem. Diante disso, o presente artigo parte da seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira podemos conceituar o ponto de vista no campo da História e da aprendizagem histórica, de modo estruturar a concepção de multiperspectividade, articulando seus fundamentos epistemológicos e suas implicações para a aprendizagem histórica no contexto escolar?

Em resposta a essa indagação, foi realizada uma síntese teórica que buscou dialogar com os campos da teoria da história e de sua própria filosofia na articulação com a Didática da História. Para isso, o artigo foi organizado em três partes. Na primeira parte, realiza-se um resgate sobre as pesquisas em Didática da História e que envolvem a questão da multiperspectividade no Brasil e outras pesquisas internacionais. Na segunda parte aborda-se os argumentos de teóricos e filósofos da História que compõem a questão da perspectiva na História. Na última parte é apresentada a síntese desses argumentos pensada a partir da reflexão com a Didática da História.

O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar esta proposta de sistematização conceitual para a perspectividade histórica (multiperspectividade, controvérsias e pluralidade) que permita compreender o ponto de vista não apenas como uma expressão subjetiva, mas como uma categoria analítica e parte integrante do pensamento histórico, da produção do conhecimento histórico e da

aprendizagem histórica. Possibilitando aos estudantes o acesso às questões teóricas e metodológicas de como se constitui a História enquanto ciência, ou seja, o que caracteriza a objetividade histórica, sem excluir as relações subjetivas existentes na relação dos sujeitos com a História. Portanto, ao articular contribuições teóricas aqui realizadas, buscou-se contribuir para o avanço do debate sobre as potencialidades e os limites da multiperspectividade como parte integrante de um método para as aulas de História (Rüsen, 2012).

A multiperspectividade e as pesquisas em Didática da História

Wansink et al. definem a multiperspectividade tanto para a história como para seu ensino como como “a consideração de várias perspectivas de sujeitos em um determinado objeto ‘histórico’”¹ (2018, p. 497), pois a narrativa histórica não é algo previamente dado ou definido, mas uma reconstrução do passado (Gago, 2020; Rüsen, 2015). Este conceito se originou nas discussões realizadas no campo da Didática da História da Alemanha por ocasião da reformulação teórica e didática ocorrida a partir dos anos de 1960 e sob inspiração da ampliação historiográfica dos *Annales* (Bergmann, 2016). A abertura proposta pelos franceses aliada à concepção da fundamentação da Didática da História na ciência histórica, isto é, em sua própria teoria, possibilitou, segundo Bergmann (2016) que essa ampliação histórica chegasse também as aulas de história.

Apesar de ser considerado um tema central para a aprendizagem histórica e ser discutido de diversas formas no ensino de História a partir da ampliação temática, a abordagem específica sobre a multiperspectividade é relativamente nova para a aprendizagem histórica (Bergmann, 2016). E no Brasil, os estudos sobre o tema também são recentes. Um levantamento realizado em bancos de dados nacionais² apresentou duas teses e três dissertações que abordam o tema (Souza, 2014, Oliveira, 2016; Silva, 2018; Amaral, 2021; Silva, 2022). As investigações de Souza (2014), Oliveira (2016) e Silva (2018) exploraram a aprendizagem histórica de estudantes a partir de fontes históricas audiovisuais. Essas pesquisas apresentaram caminhos distintos para se pensar a aprendizagem histórica em ambientes de escolarização, mas em comum valorizam o uso de recursos audiovisuais como filmes e vídeos para mobilizar a formação da consciência histórica dos estudantes, com destaque para o desenvolvimento de competências específicas do pensamento histórico e da ciência histórica como intencionalidade, objetividade, empatia e

¹“We define multiperspectivity in the context of history and history education as the consideration of multiple subject perspectives on a particular “historical” object.” (Wansink et al., 2018, p. 497).

²Pesquisa realizada nos portais em janeiro de 2025 nos portais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os termos “multiperspectividade”, “multiperspectiva” e “múltiplas perspectivas”, sendo depois pesquisado também com os termos adicionais “educação histórica” ou “didática da história”.

multiperspectividade, estimulando os alunos a refletirem sobre diferentes pontos de vista, a natureza interpretativa da História e as relações entre narrativa, memória e identidade.

Amaral (2021), por sua vez, utilizou o tema sobre da escravidão no Brasil para questionar os estudantes sobre o conceito de verdade histórica, inserindo as questões sobre a provisoriedade do conhecimento histórico, sobre a multiperspectividade e explicação histórica. Seus dados apontaram que os estudantes reconhecem a multiperspectividade da história, compreendendo que isso decorre da intencionalidade daqueles que escreveram sobre o passado. Já a pesquisa de Silva (2022), apresenta a possibilidade de abordagem da multiperspectividade a partir da experiência com jogos de RPG para o fortalecimento na construção de narrativas mais multiperspectivadas.

A pesquisa de artigos em periódicos nacionais³ também apresentou poucos resultados, com apenas 8 artigos abordando diretamente ou parcialmente o tema, destes apenas 4 apresentam pesquisas nacionais (Souza, 2013; 2016; Ramos, 2016; Schmidt, 2018), um foi realizado com estudantes do Brasil e Portugal (Cardoso & Solé, 2018), e os demais têm origem em Portugal, Alemanha e países do Norte Global (Veríssimo, 2015, Borries, 2016, Kohl, 2018). As abordagens metodológicas dividem-se entre investigações com estudantes, análises documentais e pesquisa bibliográfica.

Os oito artigos analisados revelam um panorama diverso sobre como a multiperspectividade é tratada na pesquisa em Didática da História. As pesquisas apontam que muitos alunos ainda têm dificuldade em compreender o caráter interpretativo da História. Esse dado aparece tanto em estudos com filmes quanto com base na análises de manuais didáticos e vídeos online. Pesquisas como as de Souza (2013; 2016) e Ramos (2016), destacam a tensão entre multiperspectividade, objetividade e intencionalidade, apontando que a compreensão histórica depende de fatores como identidade, ideias prévias e o contexto dos estudantes. Já Kohl (2018) e Borries (2016), alertam para os riscos políticos de uma aprendizagem histórica fragilizada, facilmente manipulável por discursos autoritários ou populistas, e defendem a multiperspectividade como pilar da literacia histórica e da formação do pensamento histórico. Em conjunto, os estudos indicam que promover a multiperspectividade exige mais do que expor diferentes versões: é necessário desenvolver competências específicas do pensamento histórico que permitam aos estudantes comparar, avaliar e construir sentidos sobre o passado de forma analítica, ou seja, compreender como se constituiu e se constrói o conhecimento histórico.

³Pesquisa realizada com os mesmos termos descritos anteriormente, no dia 16 de outubro de 2022 nos portais: Bielefeld Academic Search Engine (BASE), organizada pela Biblioteca da Universidade de Bielefeld; Periódicos CAPES, organizado pela CAPES vinculada ao Ministério da Educação; Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) base de dados da Universidade Autónoma do Estado do México; e por fim, na Scielo (Scientific Electronic Library Online) base de dados com publicações de artigos científicos da América Latina e Caribe.

Além destes estudos publicados em revistas brasileiras, três pesquisas internacionais também são relevantes para o objeto desta investigação. Todas foram realizadas nos Países Baixos, país que, assim como outros na Europa, inclui o ensino de História a partir de múltiplas perspectivas em seu currículo escolar. O primeiro estudo, de Wansink et al. (2018), analisou cinco professores de História que construíram aulas multiperspectivadas sobre três temas sensíveis da história holandesa: a Revolta Holandesa, a Escravidão e o Holocausto. Esses temas foram escolhidos por sua importância simbólica e política: a Revolta Holandesa por ser considerada a narrativa fundadora do país; a Escravidão pelo envolvimento histórico da Holanda no tráfico transatlântico de escravizados; e o Holocausto devido à sua relevância e sensibilidade amplamente reconhecida nos países ocidentais contemporâneos.

Nas aulas analisadas, todas focaram o tema do Holocausto e apresentaram quatro modos distintos de abordar a multiperspectividade temporal. A primeira lição trabalhou a perspectiva histórica, convidando os estudantes a se colocarem no lugar dos sujeitos históricos do passado, com o objetivo de compreender os sistemas de valores desses personagens históricos, ainda que fictícios, contextualizados para o estudo. A segunda lição tratou daqueles que viveram após os fatos, com foco na historiografia, ao analisar quatro livros sobre o Holocausto escritos em períodos diferentes. A terceira lição explorou a relação entre passado e presente, usando trechos de vídeos e reflexões sobre como lidamos hoje com esse passado. Na quarta, os estudantes trabalharam com fontes contemporâneas e históricas primárias e secundárias, escrevendo um parágrafo com suas conclusões atuais sobre os responsáveis pelo Holocausto. Wansink et al. (2018) observaram que os professores abordaram a multiperspectividade temporal e múltiplas camadas em quase todas as aulas. Os autores buscaram criar um modelo para operacionalizar a multiperspectividade, com base em três camadas temporais que podem ser trabalhadas: uma relacionada ao passado, outra situada entre passado e presente, e uma última correspondente ao presente.

Os outros dois estudos foram realizados por Kropman, Van Boxtel e Van Drie. O primeiro (2021), focou em planos de aula elaborados por professores a partir de dois textos elaborados pelos pesquisadores: um texto contendo alto grau de multiperspectividade e outro com menor diversidade de perspectivas. Cada grupo de docentes recebeu um desses textos para construir sua aula e posteriormente foram entrevistados pelos autores. A partir dessa investigação, identificaram-se cinco formas distintas de abordar a multiperspectividade: a partir dos sujeitos históricos, da escala geográfica, das dimensões temáticas (como política, economia, religião), da historiografia e da perspectiva dos próprios estudantes.

A análise das aulas projetadas revelou quatro variantes principais: duas relacionadas ao grau de multiperspectividade do texto base (alta e baixa), porém ambas contemplando múltiplas

dimensões e escalas; uma focada em cronologia e dimensão político-militar, sem inclusão de perspectivas adicionais; e uma última centrada na cronologia e aprendizagem de conceitos substantivos, sem considerar a perspectiva estudantil ou historiográfica.

Para considerar uma aula altamente multiperspectivada, eles indicam três requisitos: o professor explicitar o trabalho com múltiplas perspectivas; incluir outras dimensões ou escalas além da política; e incorporar perspectivas historiográficas ou dos alunos. Observou-se que a perspectiva mais frequentemente abordada pelos professores foi a dos sujeitos históricos, enquanto as demais tiveram menor presença. Os resultados indicam que, embora ambos os grupos tenham projetado aulas multiperspectivadas, aquelas baseadas em textos mais ricos em perspectivas apresentaram maior diversidade conceitual, evidenciando o papel dos professores na ampliação das perspectivas trabalhadas.

O terceiro estudo, dos mesmos autores (2023), focou na aprendizagem dos estudantes e em como o grau de multiperspectividade dos textos afetariam suas representações do evento histórico estudado. Utilizando os mesmos dois textos, um com alto e outro com baixo grau de multiperspectividade, constataram que os estudantes expostos ao material mais multiperspectivado apresentaram interpretações mais amplas, situando o evento em contexto internacional e incorporando aspectos historiográficos em suas respostas.

Os três estudos apontam a multiperspectividade como fundamental para o ensino de História, mas Wansink et al. (2018) ressaltam que os professores enfrentam dificuldades para abordar múltiplas perspectivas e interpretações, especialmente quando não possuem conhecimento profundo sobre os conteúdos ensinados. Eles também indicam que pressões de tempo e currículo fazem com que professores priorizem o ensino de fatos, apoiando-se fortemente no livro didático, e que preferem trabalhar a multiperspectividade em temas que não envolvam questões morais que os afetem pessoalmente. Já no Brasil, as pesquisas indicam que é importante considerar a intencionalidade das narrativas históricas e a necessidade de que os estudantes compreendam as fontes de forma mais complexa, não as vendo como simples cópias do passado. Além disso, destacam o papel da multiperspectividade para o conhecimento histórico e para o contato com a diferença.

Em conjunto, o grupo de pesquisas analisados indicou que a multiperspectividade se apoia tanto nas questões que abarcam pensar novas abordagens ao ensino de História, como na sua relação com a forma como o passado é reconstruído, a forma constitutiva das narrativas históricas e historiográficas. Além disso, as pesquisas indicaram outro elemento importante sobre o tema, a maneira pela qual se constitui o pensamento histórico e a multiperspectividade. Por isso no próximo tópico buscamos apresentar alguns aspectos teóricos sobre o tema.

O ponto de vista e a perspectividade na História

A inclusão do conceito de perspectividade na história remonta ao século XVIII, com a contribuição pioneira de Johann Martin Chladenius, filósofo e teólogo que estabeleceu o vínculo entre o conhecimento histórico e o ponto de vista de quem narra (Rüsen, 2015; Koselleck, 2006). Ao delimitar o campo científico da história e separá-lo das formas literárias e filosóficas, Chladenius inscreveu a subjetividade como um componente necessário da investigação histórica, valorizando a multiplicidade de narrativas e modos de ver o mundo (Bentivoglio, 2013).

Inspirado em fundamentos das ciências naturais, particularmente da ótica, o autor definiu a noção de perspectiva (*Aussicht*) como aquilo que se pode ver de uma vez, com os sentidos. Complementarmente, desenvolveu a noção de ponto de vista (*Sehepunkt*), compreendido como o local atingido pelo olhar ao observar um corpo. Tal observação é influenciada por três elementos: a distância entre objeto e observador, a posição e o ângulo da observação, e os elementos que se interpõem entre ambos. Ao ampliar esse conceito para além do campo físico, Chladenius o aplicou também à narrativa histórica, defendendo que o ponto de vista histórico depende de como o espectador capta interna e externamente os eventos vividos. Nesse sentido, é necessário considerar corpo e alma do sujeito que observa, pois é na totalidade da experiência do observador que se forma o ponto de vista (Chladenius, 2013).

Por isso, para Chladenius (2013) cada indivíduo observa os fatos a partir de uma posição específica, marcada por fatores como cargo, estado de ânimo, relações sociais e culturais. E isso explica por que pessoas diferentes compreendem um mesmo evento de formas diversas. A perspectiva é, portanto, moldada por discernimentos distintos, pelos conceitos gerais que se possui, ou seja, pelas formas como fazemos referência ao mundo (Chladenius, 2013).

Koselleck (2006), ao interpretar Chladenius, observa que o conceito de ponto de vista ampliado articula o tempo histórico à posição do observador. Dessa formulação decorrem duas consequências centrais: a primeira é o reconhecimento da relatividade das experiências e juízos, diante da coexistência de relatos contraditórios; a segunda diz respeito à valorização do testemunho como fonte que carrega consigo uma posição. Assim, Chladenius antecipa a noção de que o historiador, ao acessar o passado, também está sujeito a limitações, e que sua produção historiográfica se dá a partir de abordagens múltiplas, o que não anula a busca pela verdade histórica, mas a inscreve em diferentes enquadramentos (Koselleck, 2006). Esse movimento teórico ampliou o papel do historiador na construção do conhecimento histórico, deslocando-o da posição de mero narrador para agente da produção historiográfica, inclusive nas interpretações causais e nas análises de longa duração. Ao distinguir entre a verdade dos fatos e suas interpretações, Chladenius

abriu espaço para compreender o passado a partir de perspectivas condicionadas (Koselleck, 2006, p. 184).

Com essa inflexão, os termos “ponto de vista”, “posição” e “observação” ganharam espaço no vocabulário da história, sobretudo na medida em que as temporalidades (passado, presente e futuro) passaram a ser compreendidas de maneira distinta. Isso permitiu que diferentes narrativas sobre os mesmos acontecimentos fossem reconhecidas como igualmente válidas, inclusive em função de suas localizações geográficas (Koselleck, 2006).

A noção de ponto de vista passou a ser compreendida não apenas em sua dimensão subjetiva, vinculada às motivações individuais, mas também em relação ao contexto mais amplo em que as narrativas historiográficas são produzidas. Essa ampliação permitiu que o conceito fosse estendido à análise do próprio objeto da História, envolvendo a consideração das distintas posições temporais (passado, presente e futuro) a partir das quais se interpreta um fenômeno histórico, o que caracteriza o conhecimento histórico como uma operação retroativa.

A formulação proposta por Chladenius foi decisiva nesse processo, pois introduziu a ideia de que os múltiplos pontos de vista não comprometem a objetividade do saber histórico, mas a enriquecem, por sua complementaridade. Tal concepção foi fundamental para o processo de constituição da História como campo científico. É importante destacar que os fundamentos teóricos estabelecidos por Chladenius sobre o ponto de vista seguem sendo, conforme apontam autores como Koselleck (2006) e Bentivoglio (2013), uma das bases mais consistentes já formuladas para pensar a relação entre perspectiva e conhecimento histórico.

No século XIX, o movimento de afirmação da História como ciência independente centralizou a objetividade na construção do conhecimento histórico, especialmente pela aproximação com o método das ciências naturais. Antes disso, a história operava com uma noção de verdade associada ao que Koselleck (2006) chamou de realismo ingênuo, em que neutralidade e imparcialidade eram vistas como princípios fundamentais da prática do historiador. Chladenius já havia problematizado essa questão ao propor “princípios gerais” e introduzir o conceito de ponto de vista, como tentativa de resolver esse conflito entre neutralidade e interpretação.

Hoje, os debates sobre objetividade no campo histórico continuam a gerar discussões importantes. Koselleck (2006) afirma que a ciência histórica vive sob duas exigências que se excluem mutuamente: a necessidade de fazer afirmações verdadeiras e, ao mesmo tempo, reconhecer e considerar a relatividade dessas afirmações. Essa tensão marca o dilema epistemológico que atravessa a história como campo de conhecimento: como equilibrar a parcialidade, inevitável em qualquer ponto de vista, com a busca pela objetividade? Ao aceitar que “todo conhecimento histórico é condicionado pelo ponto de vista e, por essa razão, relativo” (2006,

p. 163), entendemos que é possível criar critérios para lidar com a presença da subjetividade na produção do conhecimento, sem cair em um relativismo total.

Durante o século XIX, as condições para a produção do conhecimento histórico tornaram-se o foco, pois o objetivo era consolidar a história como uma ciência autônoma. Como aponta Rüsen (2011), esse período foi marcado por um processo de racionalização, no qual a investigação histórica passou a seguir regras que visavam tornar a disciplina acadêmica mais rigorosa, capaz de produzir conhecimento sobre o passado a partir da experiência.

Nesse contexto, a objetividade era concebida como algo alcançável por meio de procedimentos racionais. Acreditava-se que o passado era acessível em sua forma real, tal como havia acontecido. Assim, a função da história deixou de ser a de oferecer lições morais para o presente, assumindo, ao contrário, o papel de produzir conhecimento científico e específico por meio da pesquisa (Rüsen, 2011).

O status de objetividade para o conhecimento histórico não é uma preocupação de todos os historiadores, pois há aqueles que consideram a história uma atividade intelectual, artística, e não almejam o status de cientificidade. Por isso, apesar de ser um conceito com certa ressonância no campo da História, o ponto de vista não é entendido de forma homogênea, nem aceito de modo unânime entre os historiadores e filósofos da história (Walsh, 1978). Isso acontece porque reconhecer a existência de pontos de vista na escrita da história implica assumir a presença da subjetividade no conhecimento histórico e, por isso, há discordância. Além disso, há quem questione os limites do conceito, já que algumas características pessoais, como preferências ou rejeições individuais, podem e devem ser separadas do trabalho historiográfico.

Pensando nessas tensões, Walsh (1978) apresenta três teorias nos debates filosóficos da história que discutem a relação entre ponto de vista, subjetividade e objetividade na história: a *teoria da perspectiva*, o *ceticismo histórico* e a *teoria da consciência histórica objetiva*. As três concordam que o conhecimento histórico é atravessado por pontos de vista, já que é praticamente impossível uma escrita completamente neutra, mas divergem sobre até onde esse ponto de vista interfere na produção do conhecimento.

A teoria da *consciência histórica objetiva* propõe a possibilidade de alcançar um ponto de vista universal, aceito por todos os historiadores. Essa teoria parte da ideia de que, mesmo com interpretações distintas, haveria a possibilidade de um consenso racional, guiado por regras comuns. No entanto, o autor aponta os limites dessa proposta, já que os pressupostos morais e culturais dos historiadores são diversos e nem sempre conciliáveis.

O *ceticismo histórico*, por outro lado, entende que toda tentativa de objetividade na história é inviável. Para os céticos, a história não fala sobre o passado, mas sobre quem a escreve. A

interpretação histórica seria atravessada por posições morais, afetivas e metafísicas que impedem qualquer pretensão de objetividade. Essa visão aproxima a história de uma atividade prática voltada ao presente, o que para Walsh (1978) acaba por desconsiderar o compromisso com a evidência, abrindo espaço para narrativas marcadamente ideológicas.

Por fim, a *teoria da perspectiva* é aquela que mais se aproxima de uma posição conciliadora. Ela reconhece que toda narrativa histórica parte de um ponto de vista subjetivo, mas defende que isso não elimina a objetividade, já que o trabalho do historiador é balizado pelas evidências. Essa teoria afirma que não existe uma versão única dos acontecimentos, mas múltiplas interpretações que se complementam. A objetividade, nesse caso, seria alcançada por meio da intersubjetividade, isto é, pelo confronto entre diferentes perspectivas sustentadas por evidências. Para Walsh, esse modelo ajuda a distinguir a história como ciência de uma história feita com um propósito específico ou uma crença específica, como uma propaganda, pois mesmo que toda narrativa tenha pressupostos, há aquelas que ignoram as evidências e, por isso, tornam-se tendenciosas.

Desta forma, diante das três posições, Walsh (1978) reconhece limites e potencialidades em todas, mas valoriza especialmente a teoria da perspectiva por permitir a convivência entre subjetividade e objetividade. Para ele, o historiador parte de seus pressupostos, mas pode ser desafiado pelas evidências, o que sustenta uma forma própria de objetividade no conhecimento histórico. Neste sentido, o autor aborda que a produção do conhecimento histórico envolve uma relação intrínseca entre sujeito e objeto, entre os historiadores e suas fontes, e também entre o historiador e o mundo em que vive e por isso as divergências entre os historiadores acontecem. Soma-se a isso a limitação material das fontes disponíveis, que condiciona o processo de reconstrução do passado. Mesmo assim, por existirem diferentes perspectivas, tanto dos historiadores quanto das fontes, é natural que haja interpretações distintas e, conseqüentemente, narrativas historiográficas diversas.

Essas diferenças podem estar relacionadas ao método adotado ou ao tipo de documentação utilizada, mas também a outros fatores. Walsh (1978) identificou quatro motivos que ajudam a explicar por que os historiadores discordam entre si. O primeiro é a inclinação pessoal, ou seja, preferências e aversões que afetam a forma como os fatos são apresentados. O reconhecimento dessa parcialidade já é um passo importante para lidar com esse problema. O segundo é o preconceito de grupo: aspectos culturais, nacionais, étnicos, religiosos ou de classe podem influenciar suposições e julgamentos. O terceiro motivo está nas teorias históricas utilizadas para dar sentido aos fatos. Embora divergências teóricas não anulem a objetividade, é importante estar atento aos preconceitos que levam à recusa de determinadas abordagens. Por fim, há os conflitos filosóficos mais profundos, ligados à visão de mundo, à concepção de natureza humana e às

convicções morais e metafísicas de cada historiador.

Trevelyan (2015) reforça que o viés é inevitável na história, pois ela lida com interpretações humanas. No entanto, defende que é possível minimizar esses vieses por meio da ampliação do olhar sobre os fatos e da consideração de contextos mais amplos. Para ele, ter uma perspectiva não significa ser parcial, desde que não se ignore os outros lados de um evento. Trevelyan também atribui ao historiador a responsabilidade de indicar criticamente padrões morais equivocados do passado, sem que isso signifique tomar partido.

Koselleck (2006) e Rüsen (2011) concordam que o ponto de vista do historiador é inevitável e moldado pelas circunstâncias. Contudo, esse ponto de vista pode ser generalizado a fim de integrar interesses mais amplos e contribuir para interpretações mais abrangentes. Bergmann (2016) complementa afirmando que as controvérsias não são falhas, mas parte do próprio processo historiográfico. A crítica mútua entre perspectivas favorece o alargamento do entendimento histórico, afastando o risco do relativismo.

Assim, a história é interpretada como uma ciência marcada por múltiplas interpretações, cujas verdades são provisórias, contextualizadas e em constante debate. Essa abertura permite que os historiadores construam visões mais amplas e críticas sobre o passado, sem renunciar à objetividade possível dentro dos limites do ofício. As perspectivas pessoais e filosóficas interferem na forma como se interpreta o passado. Por isso, é fundamental que os historiadores tenham consciência de seus próprios pressupostos e compreendam como eles influenciam suas interpretações.

Para minimizar as interferências subjetivas no trabalho científico, Topolski (1992) argumenta que os pesquisadores atuam dentro de uma comunidade que compartilha valores científicos semelhantes. Esses valores, quando levados a sério, funcionam como uma espécie de regulação interna, que se reforça através de práticas como a checagem entre pares, a crítica sobre os dados apresentados e o risco de perda de reputação em casos de manipulação dos fatos. A reputação do historiador, como também destaca Walsh (1978), é um elemento relevante na garantia da seriedade do trabalho.

Além das questões subjetivas que envolvem as controvérsias historiográficas, há também as questões metodológicas, apontadas em alguns exemplos por Chapman (2018): escolhas técnicas conscientes, como as perguntas iniciais, seleção e abordagem metodológica das fontes, que influenciam diretamente as narrativas historiográficas, especialmente no ensino de história. Apesar disso, o autor aponta que essas decisões metodológicas costumam ser ignoradas nas análises, e as diferenças entre interpretações são muitas vezes atribuídas apenas à subjetividade.

Ao aceitar e ampliar as perspectivas, pode ocorrer a relativização do conhecimento histórico,

discutida por autores como Topolski (1992) e Walsh (1978), que afeta não apenas a produção acadêmica, mas também a forma como a história é ensinada nas escolas, gerando descrédito tanto em relação ao professor quanto ao conteúdo histórico. Diante disso, o uso da multiperspectiva e do conceito de ponto de vista no ensino de História acaba sendo cercado por preocupações quanto ao relativismo e à banalização do saber histórico, quer seja na banalização da metódica da história quer seja na aceitação de todo e qualquer ponto de vista. Por isso, há pelos autores citados, tanto a defesa das questões objetivas do conhecimento histórico, quanto do esclarecimento do papel da subjetividade no fazer historiográfico.

Nesse sentido, Rüsen (2012; 2015; 2017) defende a multiperspectividade como um conceito-chave para a Didática da História, associando a duas questões específicas. A primeira ao rompimento de uma visão autoritária e única do passado (monoperspectivada). Pois ao reconhecer a subjetividade do estudante como parte da aprendizagem, a multiperspectividade valoriza a autonomia dos alunos, mas também traz desafios. O autor aponta que as diferentes interpretações do passado, ancoradas nas identidades culturais, podem gerar conflitos. Para enfrentá-los, ele propõe duas respostas: uma pluralista e outra integradora. A primeira reconhece a diversidade e o dissenso, mas pode cair no relativismo. A segunda, fundamentada na dignidade humana, busca uma convivência pacífica com a diferença cultural.

Nesse sentido, o humanismo defendido por Rüsen (2015) propõe o reconhecimento crítico e mútuo das diferenças, sem julgamentos anacrônicos, mas com a consciência de que há valores humanos comuns. A aprendizagem histórica multiperspectivada, portanto, não se encerra na diversidade de visões, mas precisa estar orientada por princípios éticos universais. Como destaca Körber (2015), a aprendizagem histórica exige que os estudantes saibam lidar com a multiplicidade de formas de ver o mundo e sejam capazes de construir análises responsáveis a partir dessa diversidade.

A segunda questão apontada pelo autor é a associação ao conceito a uma aprendizagem baseada nos princípios que se estruturam o pensamento histórico e por conseguinte a própria ciência histórica. O debate em torno da verdade e da objetividade na História conduziu, nas últimas décadas, a uma valorização crescente da subjetividade como elemento constitutivo do conhecimento histórico. Em vez de ser entendida como um obstáculo, a subjetividade passou a ser reconhecida como parte essencial da operação histórica, tanto na escrita historiográfica quanto nos modos como se aprende e ensina História. Nesse contexto, a ideia de perspectividade ganha centralidade: trata-se da compreensão de que o pensamento histórico opera entre dois polos: um objetivo, relacionado às fontes e aos vestígios do passado, e outro subjetivo, vinculado às necessidades de orientação dos sujeitos no presente (Rüsen, 2011).

Essa concepção tem implicações diretas para a Educação Histórica, especialmente no que diz respeito à aprendizagem escolar. Duas preocupações centrais se colocam: como os estudantes trabalham com as fontes e como é formada sua consciência histórica a partir das carências de sentido que experimentam. A resposta a essas questões, para Rüsen (2012), está no desenvolvimento da competência narrativa, entendida como a capacidade de atribuir sentido ao tempo por meio de narrativas que organizam o agir e o sofrer humanos.

A narrativa histórica, nesse sentido, não é apenas uma forma de relatar acontecimentos, mas a estruturação do conhecimento histórico em si. Para Rüsen, narrar é um modo próprio de se relacionar com o tempo e de produzir orientação para a vida prática. Por isso, ao contrário de práticas educativas que privilegiam o discurso abstrato e descolado da experiência dos sujeitos, a Didática da História deve mobilizar a narrativa como instrumento central da aprendizagem, aproximando os estudantes da experiência histórica (Rüsen, 2012).

Uma das consequências dessa concepção narrativista é o princípio da multiperspectividade, que deve orientar as aulas de História. Essa abordagem valoriza a pluralidade de narrativas e pontos de vista, não apenas como estratégia de ensino, mas como princípio epistemológico e metodológico. A multiperspectividade permite aos estudantes confrontar diferentes interpretações históricas e desenvolver formas mais complexas de pensar o tempo, a identidade e a ação histórica. Assim, o ensino de História passa a cumprir uma função formativa mais ampla: ajudar os estudantes a se posicionarem no mundo, reconhecendo que a objetividade histórica não se opõe à subjetividade, mas se constrói com ela, na articulação entre as fontes (primárias e/ou secundárias) e experiências, na forma das narrativas (Rüsen, 2012; 2017).

Deste modo, a partir das concepções apresentadas sobre o ponto de vista, a perspectividade na história e a multiperspectividade, apresenta-se a seguir uma síntese sobre os conceitos apresentados em relação com a Didática da História.

Síntese teórica da multiperspectividade na Didática da História

Ao aproximar as discussões teóricas sobre o ponto de vista e a perspectividade histórica com o campo da Didática da História, passamos a nos referir a este conceito como multiperspectividade, como adotado pelos autores com os quais se dialoga. Ao fazer essa aproximação, busca-se articular os fundamentos epistemológicos com a aprendizagem histórica dos estudantes em ambientes de escolarização. Essa aproximação implica também em reconhecer que as aulas de História são, elas próprias, espaços de produção de conhecimento histórico e possuem sua referência na ciência histórica (Schmidt, 2020).

Wansink et al. (2018) e Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021), categorizaram com base

em suas pesquisas elementos importantes da multiperspectividade. Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021) apresentam cinco elementos que trazem importantes reflexões sobre a multiperspectividade para o ensino: agência dos grupos com diferentes perspectivas; escala geográfica da análise; dimensões como política, econômica, social; perspectivas historiográficas; e perspectivas dos estudantes.

Wansink et al. (2018), por sua vez, propuseram um modelo que se aproxima das propostas de Borries (2018a) e Bergmann (2016), focado nas funções da multiperspectividade na aprendizagem histórica. Para eles, existem três camadas temporais que correspondem a diferentes posições dos sujeitos: sujeitos contemporâneos ao evento (tomada de perspectiva histórica); sujeitos posteriores que interpretam o passado (tomada de perspectiva historiográfica); e sujeitos atuais, como estudantes e professores (tomada de perspectiva contemporânea). Para esses autores, multiperspectividade refere-se às múltiplas perspectivas sobre um tema, enquanto tomada de perspectiva histórica é o processo cognitivo de entender os atores históricos em seu contexto cultural, envolvendo também o presente e a subjetividade de quem observa. Cada camada exige um trabalho diferente com fontes e demanda formas específicas de aprendizagem.

Com base nas pesquisas e referenciais teóricos aqui apresentados, optou-se por construir a síntese com base nos níveis apresentados por Bergmann (2016): multiperspectividade, controvérsia e pluralidade. Cada um desses níveis implica metodologias e demandas epistemológicas distintas para o trabalho com fontes e a formação dos estudantes. Na multiperspectividade, o foco está na compreensão da agência dos sujeitos históricos por meio de fontes primárias. A controvérsia envolve reconhecer a subjetividade do historiador e a objetividade do trabalho historiográfico, com escolhas conscientes na análise das fontes, como destaca Chapman (2018). Por fim, a pluralidade se relaciona ao ponto de vista do estudante, conectando-o com o passado estudado e orientando sua reflexão para o presente e para o futuro, mobilizando uma postura crítica e engajada.

O conceito de ponto de vista apresentado por Chladenius (2013) presente tanto nos vestígios do passado quanto nas narrativas historiográficas constituem pressupostos essenciais para a construção do conhecimento histórico. Por essa razão, sua incorporação ao processo de aprendizagem histórica pode ser identificado por meio das formas como docentes e discentes formulam perguntas às fontes. Tais indagações, ancoradas na crítica interna dos documentos, etapa central do método histórico, permitem reconhecer que toda fonte carrega marcas da posição do sujeito que a produziu.

A partir da concepção deste conceito de Chladenius (2013), é possível mobilizar essa categoria como eixo organizador da análise das fontes. No caso das fontes primárias, esse conceito possibilita compreender de que maneira os sujeitos históricos vivenciaram os acontecimentos de seu

tempo, levando em conta sua posição social, cultural e afetiva diante dos fatos. Já em relação às fontes secundárias, o trabalho com o ponto de vista favorece a compreensão dos modos como os historiadores interpretaram e reconstruíram os eventos passados, situando-os em seus próprios contextos e referenciais teóricos.

Sobre a *teoria da perspectiva*, do *ceticismo histórico* e da *teoria da consciência histórica objetiva* apresentadas por Walsh (1978), quando pensamos na aprendizagem histórica a ideia ceticista pode levar os estudantes a enxergarem a História apenas como expressão subjetiva do presente, esvaziando seu caráter científico e favorecendo a aceitação indiscriminada de versões do passado. Já a perspectiva objetiva, embora valorize o rigor metodológico, tende a limitar a aprendizagem a explicações únicas, dificultando o diálogo com a pluralidade de interpretações. Já a teoria da perspectiva, por sua vez, propõe integrar objetividade e subjetividade, articulando o trabalho com evidências históricas à compreensão dos sujeitos, do passado e do presente, envolvidos na produção e na interpretação do conhecimento histórico (Rüsen, 2012).

Entre a objetividade e a subjetividade um caminho possível é a intersubjetividade na aprendizagem histórica. Ela pode ser compreendida como a relação entre o sujeito da aprendizagem, com sua subjetividade, experiências e formação identitária, e o conhecimento histórico. Esse conhecimento, por sua vez, é composto tanto por uma dimensão objetiva, associada ao trabalho com fontes, quanto por uma dimensão subjetiva, relacionada aos pontos de vista do historiador e das próprias fontes. Deste modo, os mesmos elementos que fundamentam a plausibilidade do pensamento histórico também sustentam sua aprendizagem específica.

Assim, intersubjetivamente o conhecimento histórico pode dialogar com a vida prática do sujeito que aprende, contribuindo para a construção de sua identidade e para o reconhecimento da diferença em relação ao outro. Trata-se da dimensão subjetiva dessa aprendizagem, na qual o passado é interpretado a partir das experiências e perspectivas do sujeito no presente. Por outro lado, a intersubjetividade também se expressa na forma como as fontes primárias e secundárias apresentam aspectos objetivos e subjetivos, exigindo do aprendiz uma postura crítica e interpretativa frente a essas múltiplas camadas de sentido.

Assumindo a perspectiva de que a História é uma ciência atravessada pelo ponto de vista, é importante compreender que isso não compromete a sua objetividade. Pelo contrário, o reconhecimento da perspectiva é um dos pressupostos fundamentais da construção do conhecimento histórico. A teoria da perspectiva (Walsh, 1978), ao ser adotada como base tanto para a produção quanto para o ensino de História, permite sustentar os critérios de cientificidade que regem esse campo do saber, ao mesmo tempo em que reconhece a subjetividade como parte constitutiva do processo de elaboração do conhecimento. Essa subjetividade manifesta-se desde a presença humana

nos vestígios do passado, que se tornam fontes históricas, passando pela intervenção interpretativa do historiador, e alcança ainda a forma como os indivíduos e grupos se relacionam com a história no presente (Chladenius, 2013; Koselleck, 2006; Rüsen, 2011, 2015, 2017; Topolski, 1992; Walsh, 1978). Assim, a objetividade e a subjetividade não se excluem, mas se complementam na produção do saber histórico. A abordagem adotada neste trabalho compreende ambas como dimensões que precisam ser equilibradas, de modo a evitar a supremacia de uma sobre a outra.

A partir da formulação proposta por Rüsen (2015) sobre o funcionamento da consciência histórica, entende-se que todos os indivíduos constroem relações com o passado baseadas em experiências históricas. Essas experiências são sustentadas por dois pilares: a memória e a cultura histórica. Enquanto a memória refere-se à dimensão individual da relação com o passado, a cultura histórica diz respeito à dimensão coletiva, construída socialmente. Além disso, essas experiências se articulam com o conhecimento histórico acumulado, principalmente aquele veiculado pela escola, onde a relação com esse saber se dá de maneira intencional e sistemática.

A diferença entre o pensamento histórico, resultante da experiência cotidiana com o passado, e o pensamento histórico científico, está na forma como essa experiência é interpretada. No caso do pensamento histórico cotidiano, trata-se de uma operação mental que busca dar sentido à vida individual, orientando-se pelo tempo. Já no campo da ciência histórica, essa operação assume um caráter metódico e analítico, guiada por critérios rigorosos de investigação e interpretação.

É justamente nesse ponto que o campo da Educação Histórica apresenta sua especificidade: ao reconhecer que a aprendizagem histórica não se limita à aquisição de conhecimento sobre o passado, mas envolve também o desenvolvimento da capacidade de orientação temporal na vida presente. Ao integrar a consciência histórica ao processo de ensino, estabelece-se uma conexão entre o conhecimento histórico e a subjetividade dos estudantes. Essa articulação permite explorar as potencialidades da História como ferramenta de compreensão da experiência humana no tempo.

Com base nas contribuições teóricas sobre o ponto de vista e a multiperspectividade, propõe-se uma síntese teórica para pensar estes conceitos na aprendizagem histórica, na forma de um quadro apresentado neste tópico. Essa proposta foi elaborada para contemplar os diferentes agentes envolvidos no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem histórica: os sujeitos históricos, os historiadores, os professores e os estudantes.

Para essa síntese apresentada no QUADRO 1, foram mobilizadas as três formas de perspectiva histórica indicadas por Bergmann (2016): multiperspectividade, controvérsias e pluralidade. Essas categorias foram articuladas às camadas temporais propostas por Wansink et al. (2018), adaptadas aqui para dar conta da complexidade das relações temporais no ensino de História. No que diz respeito às fontes, recorreu-se ao trabalho de Schmidt (2020), que enfatiza a

centralidade da aprendizagem fundamentada em fontes primárias e secundárias, além da importância da conexão entre essas fontes e a vida prática dos estudantes, aliando ciência, vida prática em uma aprendizagem significativa.

QUADRO 1 – SÍNTESE TEÓRICA E METODOLÓGICA DA MULTIPERSPECTIVA PARA A APRENDIZAGEM TEÓRICA

Perspectividade histórica	Relação temporal e metodológica	Natureza	Formas de expressão	Possibilidades para a aprendizagem histórica
Multiperspectividade	<ul style="list-style-type: none"> Experiência dos contemporâneos aos fatos; Aprendizagem com fontes primárias. 	Subjetiva (dos sujeitos históricos)	<ul style="list-style-type: none"> Posição em que se realiza a observação; Forma como vivenciou o ocorrido; Sentimentos envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluir fontes diversas sobre mesmo contexto; Saber diferenciar os pontos de vistas dos sujeitos históricos refletindo sobre os possíveis aspectos pessoais envolvidos; Diferenciar os pontos de vistas dos sujeitos históricos baseado nos aspectos metodológicos/técnicos das fontes; Experienciar temporalmente mobilizando passado e presente.
		Objetiva	<ul style="list-style-type: none"> Limitação material dos vestígios; Seleção temática; Seleção das fontes; Método utilizado. 	
Controvérsia	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação posterior aos contemporâneos sobre os fatos; Aprendizagem com fontes secundárias. 	Subjetiva (dos historiadores)	<ul style="list-style-type: none"> Inclinação pessoal; Preconceito de grupo; Teorias contraditórias de interpretação histórica; Conflitos filosóficos implícitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluir fontes diversas sobre mesma temática; Diferenciar as perspectivas dos historiadores refletindo sobre os possíveis aspectos pessoais envolvidos e o contexto em que viveram; Diferenciar as perspectivas dos historiadores baseado-se nos aspectos técnicos/metodológicos/filosóficos escolhidos por eles. Interpretar temporalmente mobilizando passado e presente.
Pluralidade	<ul style="list-style-type: none"> Orientação para o presente e futuro; Relação da aprendizagem com fontes primárias e/ou secundárias com a vida prática. 	Subjetiva (dos estudantes ou de outros sujeitos contemporâneos)	<ul style="list-style-type: none"> Identificação com os sujeitos históricos; Reflexão sobre seu próprio ponto de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer sua própria parcialidade e fundamentar opiniões; Justificar racionalmente as próprias interpretações e explicações históricas; Distinguir os usos do passado como propaganda da história enquanto ciência; Compreender a humanidade em sua diversidade e desvelar processos de desumanização; Orientar-se temporalmente mobilizando passado, presente e perspectiva de futuro.

FONTE: a autora, atualizado de Dagostin (2024) adaptado de Bergmann (2016), Borries (2018a), Chapman (2018), Chladenius (2013), Rüsen (2012; 2015), Schmidt (2020b), Topolski (1992) e Walsh (1978) Wansink et al. (2018).

A síntese contempla ainda dois aspectos fundamentais da natureza do conhecimento histórico: sua dimensão objetiva e sua dimensão subjetiva. Com base nos estudos de Chapman (2018), Topolski (1992) e Walsh (1978), são destacados quatro aspectos centrais para se compreender a objetividade na historiografia: a limitação material dos vestígios, a seleção dos temas, a escolha das fontes e o método utilizado em sua análise. Por outro lado, autores como Chladenius (2013), Rüsen (2012, 2015), Topolski (1992) e Walsh (1978) apontam como a subjetividade se manifesta em diferentes níveis da perspectividade histórica.

Com base nessa articulação entre os níveis de subjetividade e os critérios de objetividade, são apresentadas possibilidades para a aprendizagem histórica que contemplem a multiperspectividade. No nível dos sujeitos históricos, considera-se a posição que esses indivíduos ocuparam nos eventos, a forma como vivenciaram os acontecimentos e os sentimentos envolvidos nessas experiências (Cladenius, 2013). Quanto à subjetividade dos historiadores, quatro elementos se destacam: inclinações pessoais, preconceitos, conflitos entre diferentes teorias de interpretação e divergências filosóficas (Walsh, 1978). Já no nível dos sujeitos contemporâneos, os estudantes, a subjetividade se manifesta na identificação com os sujeitos históricos e na reflexão crítica sobre seu próprio ponto de vista em relação ao passado (Rüsen, 2012).

Já sobre os quesitos de objetividade, no caso da multiperspectividade, propõe-se o uso de fontes variadas sobre um mesmo contexto, para que os estudantes possam identificar diferentes pontos de vista dos sujeitos históricos, refletindo sobre sua subjetividade e analisando esses pontos com base em critérios objetivos. Para as controvérsias, sugere-se trabalhar com diferentes interpretações historiográficas sobre uma mesma temática, permitindo aos estudantes compararem as perspectivas dos historiadores, considerando tanto seus posicionamentos subjetivos quanto os fundamentos teóricos, metodológicos e filosóficos que sustentam essas interpretações (Chapman, 2013; Schmidt, 2020).

Por fim, no eixo da pluralidade, a proposta está centrada na relação dos estudantes com a ciência histórica. O objetivo é que desenvolvam a capacidade de reconhecer suas próprias limitações interpretativas, fundamentar suas opiniões, justificar suas interpretações de forma racional e distinguir os usos do passado ideologicamente motivados do conhecimento produzido de acordo com os critérios da disciplina histórica. Como limite para a aceitação das diferentes perspectivas, propõe-se a valorização da diversidade humana e o enfrentamento dos processos de desumanização (Rüsen, 2015; 2017).

Considerações finais

Este artigo partiu da pergunta de pesquisa: *de que maneira podemos conceituar o ponto de vista no campo da História e da aprendizagem histórica, de modo a estruturar a concepção de multiperspectividade, articulando seus fundamentos epistemológicos e suas implicações para a aprendizagem histórica no contexto escolar?* Como resposta, foi realizada uma síntese teórica que buscou dialogar com os campos da Teoria da História, da Filosofia da História e da Didática da História, com o objetivo de contribuir para a sistematização conceitual da perspectividade histórica como parte constitutiva da ciência, do pensamento e do ensino de História.

A análise percorreu três eixos: o primeiro resgatou pesquisas da Didática da História que discutem a multiperspectividade como elemento formativo nas aulas, com ênfase na ideia de que o ensino de História deve lidar com diferentes pontos de vista de forma criteriosa, e não apenas como relativização de opiniões. O segundo se debruçou sobre alguns autores da Teoria da História e da Filosofia da História, que problematizam o ponto de vista como uma categoria epistemológica legítima e necessária à produção do conhecimento histórico. Por fim, foi realizada uma reflexão articulada entre esses campos, buscando evidenciar como tais contribuições podem ser mobilizadas na formação do pensamento histórico em ambientes de escolarização.

O debate em torno da verdade e da objetividade na História conduziu, nas últimas décadas, a uma valorização crescente da subjetividade como elemento constitutivo do conhecimento histórico. Em vez de ser entendida como um obstáculo, a subjetividade passou a ser reconhecida como parte essencial da operação histórica, tanto na escrita historiográfica quanto nos modos como se aprende e ensina História. Nesse contexto, a ideia de perspectividade ganha centralidade: trata-se da compreensão de que o pensamento histórico opera entre dois polos, um objetivo, relacionado às fontes e aos vestígios do passado, e outro subjetivo, vinculado às necessidades de orientação dos sujeitos no presente (Rüsen, 2015).

Essa concepção tem implicações diretas para a Educação Histórica, especialmente no que diz respeito à aprendizagem escolar. Duas preocupações centrais se colocam: como os estudantes trabalham com as fontes e como desenvolvem sua consciência histórica a partir das carências de sentido que experimentam. A resposta a essas questões, para Rüsen (2012), está no desenvolvimento da competência narrativa, entendida como a capacidade de atribuir sentido ao tempo por meio de narrativas que organizam o agir e o sofrer humanos.

A narrativa histórica, nesse sentido, não é apenas uma forma de relatar acontecimentos, mas a estruturação do conhecimento histórico em si. Para Rüsen, narrar é um modo próprio de se relacionar com o tempo e de produzir orientação para a vida prática. Por isso, ao contrário de

práticas educativas que privilegiam o discurso abstrato e descolado da experiência dos sujeitos, a aprendizagem histórica deve mobilizar a narrativa como instrumento central da aprendizagem, aproximando os estudantes da experiência histórica (Rüsen, 2012).

Uma das consequências dessa concepção narrativista é o princípio da multiperspectividade, que deve orientar as aulas de História. Essa abordagem valoriza a pluralidade de narrativas e pontos de vista, não apenas como estratégia de ensino, mas como princípio epistemológico e metodológico. A multiperspectividade permite aos estudantes confrontar diferentes interpretações históricas e desenvolver formas mais complexas de pensar o tempo, a identidade e a ação histórica. Assim, o ensino de História passa a cumprir uma função formativa mais ampla: ajudar os estudantes a se situarem no mundo, reconhecendo que a objetividade histórica não se opõe à subjetividade, mas se constrói com ela, na articulação entre fontes, narrativas e experiências (Rüsen, 2012; 2017).

A síntese teórica apresentada permite afirmar que o ponto de vista, quando compreendido para além da noção de opinião pessoal, oferece um conceito potente para o ensino de História. Ele se coloca como um elemento estruturante na construção da multiperspectividade, entendida aqui como um método para a aprendizagem histórica que integra a pluralidade, a controvérsia e a multiperspectividade, sem renunciar ao rigor e da objetividade do campo historiográfico. Nesse sentido, o ensino de História ganha densidade e complexidade, ao colocar os estudantes em contato com os modos como o saber histórico é produzido, disputado, legitimado e revisado, promovendo uma aprendizagem alinhada ao modo de fazer historiográfico.

A principal contribuição deste trabalho está, portanto, na proposta de sistematização teórica do conceito de ponto de vista aplicado à História e ao seu ensino, reconhecendo-o como uma categoria que ultrapassa o senso comum e passa a integrar a estrutura de pensamento da disciplina. Isso implica, também, uma revalorização do papel do professor no ensino de diferentes narrativas e interpretações, bem como do estudante como sujeito ativo na reconstrução do conhecimento histórico.

Entre as limitações do presente estudo, é importante destacar seu caráter teórico limitado e da possibilidade de ser confrontado com análises empíricas, especialmente em contextos escolares variados. Além disso, sabe-se das dificuldades relacionadas a se trabalhar com a multiperspectividade como método nas aulas de História, expressada no tempo insuficiente disponível nas aulas, pela limitação de recursos, de seleção de materiais, de formação dos professores e de resistência à pontos de vista diversos.

Como sugestões para pesquisas futuras, considera-se aprofundar estudos empíricos como os apresentados que investigaram como professores compreendem e operacionalizam o conceito de multiperspectividade em sala de aula, bem como mapear as formas pelas quais os estudantes lidam

com diferentes narrativas históricas e historiográficas. Também se aponta a importância de estudos que explorem a articulação entre multiperspectividade, memória coletiva e disputas políticas por reconhecimento, sobretudo em contextos sociais marcados por silenciamentos, apagamentos e desigualdades.

Em síntese, refletir sobre o ponto de vista como categoria epistemológica e didática é um caminho promissor para fortalecer o ensino de História como espaço formativo, plural e comprometido com a formação da consciência histórica dos estudantes, bem como uma forma relevante de incluir múltiplas perspectivas na aprendizagem histórica, considerando os elementos que formam o pensamento histórico e o conhecimento histórico e a multiperspectividade como parte desses elementos.

Referências

- AMARAL, Leidiane Alves Brito. *As ideias dos alunos do Ensino Médio de Planalto – BA acerca do conceito verdade histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2021.
- BENTIVOGLIO, Júlio. Apresentação. In: CHLADENIUS, Johann Martin. *Princípios gerais da ciência histórica: exposição dos elementos básicos para uma nova visão de todos os saberes*. São Paulo: Unicamp, 2013. p. 19-28.
- BERGMANN, Klaus. *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. Frankfurt: Wochenschau Verlag, 2016.
- BORRIES, Bodo Von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? *Educar em Revista*, Curitiba, abr./jun. 2016. p. 171-196.
- BORRIES, Bodo Von. "Multiperspectividade" - pretensão utópica ou fundamento factível da aprendizagem histórica na Europa? In: BORRIES, Bodo Von. *Jovens e Consciência Histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2018. Cap. 4, p. 79-102.
- CHAPMAN, Arthur. *Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas*. Organização de Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- CHLADENIUS, Johann Martin. *Princípios gerais da ciência histórica: exposição dos elementos básicos para uma nova visão sobre todos os tipos de saberes*. Campinas: Editora da Unicamp,

2013.

DAGOSTIN, Lorena Marques. *A multiperspectividade no pensamento histórico de jovens estudantes*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

GAGO, Marília. Opinião, ponto de vista e perspectiva - a construção da narrativa histórica e as questões de objetividade/verdade em História. *OP SIS*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 1–13, 2020.

KOHL, Christoph. Populismo, mídia educacional e escolas em tempos de crise. *Antíteses*, Londrina, 11, n. 22, jul/dez 2018. 493-504.

KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)*, 2015. p.1- 28.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

KROPMAN, Marc; VAN BOXTEL, Carla.; VAN DRIE, Jannet. Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of school book texts in the design of multiperspective history lessons. *Historical Encounters*, v. 8, n. 2, p. 46–69, 2021.

KROPMAN, Marc; VAN DRIE, Jannet; VAN BOXTEL, Carla. The influence of multiperspectivity in history texts on students’ representations of a historical event. *European Journal of Psychology of Education*, v. 38, p. 1295–1315, 2023.

OLIVEIRA, Jackes Alves de. *Educação Histórica e aprendizagem da "História Difícil" em vídeos de YouTube*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O mau professor de História segundo os “Guia politicamente incorreto de História”. *Fronteiras*, v. 19, n. 33, p. 99–122, jan./jun. 2016.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. The Limits of Multiperspectivism – Relativism and Leitkultur. *Public History Weekly*, v. 5, n. 33, 2017.. Disponível em: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-33/limits-of-multiperspectivity/>>. Acesso em: 14 fev 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição Histórica Situada e os critérios de avaliação de Manuais Didáticos no Brasil. *História & Ensino*, Londrina, 24, n. 2, jul/dez 2018. p. 29-53.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Didática reconstrutivista da história*. Curitiba: CRV, 2020.
- SILVA, Caio Cobianchi. *Cultura histórica e RPG: a aprendizagem histórica de estudantes de ensino médio a partir de uma experiência com o jogo O Desafio dos Bandeirantes*. 2022. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.
- SILVA, Rebeca Carolline Moraes da. *O desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade na utilização do filme “O menino do pijama listrado” em uma aula-oficina*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- TOPOLSKI, Jerzy. La naturaleza del conocimiento histórico. In: TOPOLSKI, Jerzy. *Metodología de la Historia*. 3ª. ed. Madrid: Catedra, 1992. Cap. 13, p. 239-278.
- TREVELYAN, George. Viés na História. In: MARTINS, Estevão de Rezende (org.) *A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do Século XIX*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 164-189. [versão digital].
- VERÍSSIMO, Helena. Fontes com múltiplas perspectivas interpretadas por alunos em Fontes com múltiplas perspectivas interpretadas por alunos em. *Diálogos*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 221-242, jan./abr. 2015.
- WALSH, William H. *Introdução à Filosofia da História*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- WANSINK, Bjorn; AKKERMAN, Sanne; ZUIKER, Itzél; WUBBELS, Theo. Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, v. 46, n. 4, p. 495–527, 2018.