



O TEMPO MULTIPLICADO: NÃO HÁ ÉTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA SEM A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMPO

Nilton Mullet Pereira¹

Nossos tempos põem na ordem do discurso um debate em torno da ética no ensino e na aula de História. Para entrar nele, sem qualquer pretensão de fazer retumbar réplicas e trélicas, escrevo este pequeno e singelo artigo que fala sobre o tempo e sobre o amor.

Uma ética de si não se constrói sem amor. Amor ao acontecimento. Amor à vida. *Amor fati* (NIETZSCHE, 2001). Amor como experiência vital. Amor como prática de liberdade (hooks, 2006). Amor à abertura dos possíveis. Amor à existência ou às existências. Amor ao tempo puro (BERGSON, 2010). Amor contra a moral. Contra os limites. Contra quem quer definir os limites. Contra quem quer barrar as existências.

Prólogo

Bem, de início, parece estar bem marcado o papel do amor como corpo/potência (com o perdão do paradoxo) sem a qual um projeto de ética desmorona na direção de uma moral. **Por quê?**

Porque amar é hesitar. E uma ética não existe sem hesitação. Uma vez que constantemente o plano da linguagem e do significado nos mostre os limites, amar nos faz hesitar (PEREIRA; TORELLY, 2020) diante de toda a definição, de todo o modelo e de todo o padrão, nos jogando novamente ao Caos (NIETZSCHE, 2001). Tudo se passa como se o amor nos mantivesse no Cristal do tempo, num trânsito alucinante e

¹ Professor da área de ensino de História e do Mestrado em Ensino de História, da UFRGS. E-mail: niltonmp.pead@gmail.com





ininterrupto entre o atual e o virtual (DELEUZE, 1996); entre o presente e o tempo puro; entre o dito e o impensado.

Porque amar nos faz estar à espreita. E estar à espreita é como esperar o acontecimento. Esperar ser tocado pela experiência. Se deixar levar pelo paradoxo, ao invés de flertar sempre com o já dito, com a lógica da identidade entre eu e eu mesmo ou com a manutenção da ficção do duplo eu/outro. Entre a narrativa e a realidade; entre o diagrama e o fora (DELEUZE, 1988); entre o limite e a potência. Estar à espreita é como querer a experiência, se imiscuir pelas vielas, pelas margens, pelos esgotos escuros por andam seres/corpos que não são deixados vir à superfície pela força diagramática dos modelos moralistas e moralizantes. Estar à espreita nos faz menos atentos, paradoxalmente, ao hábito, mas sempre envolvidos com o que as margens ruminam contra os poderes instituídos. Os poderes que determinam os valores por onde são julgados o sexo das pessoas; a forma das amizades; as relações amorosas; os modos de vestir; o peso dos corpos; a cor da pele das pessoas – atualização do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) –, elemento central e fundamental desse mundo, dessa sociedade e desse país que se valem do princípio do modelo/cópias, instituído e estabelecido à custa de genocídios que não se esgotaram ainda); ...

Porque amar nos deixa abertos ao acaso dos encontros. Ainda que nos mantenha vigilantes a provocar bons e alegres encontros e afastar encontros maus e tristes (SPINOZA, 2007). Mas, essa abertura amorosa funciona como se fosse uma relação quase mítica entre o Cavaleiro e a Dama. Onde o Cavaleiro que padece diante da Dama, disposto a ampliar sua potência de vida, em função da promessa do amor da Dama (PEREIRA, 2009). Ou seja, amar, desde o século XII, se tornou um modo de padecer (estar à espreita, hesitar, escutar), abertura infinita à potência dos acontecimentos, as linhas de forças e às singularidades emitidas pelos corpos. Aprendizagem infinita. Paradoxal, porque abertura que provoca e escolhe bons e alegres encontros. Amar (padecer diante da promessa do amor da Dama), no Tratado de Capelão (CAPELÃO, 2000), implicava tornar-se mais virtuoso, transformar-se, transfigurar-se. Numa palavra, aprender. Para Bondía (2002, p. 26), “Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por





ele”. Nessa medida, amar é aprender com a coincidência à potência do amado, é abrir-se às forças que vem da amada. É desarmar-se de si, para poder pensar diferente. **E pensar diferente é a lei de toda a ética do ensino de História. Razão da problematização do tempo.**

Hesitar é o acontecimento ético que constitui uma aula de História onde é possível aprender com experiências alheias e aprender a pensar diferente. Então, a pergunta que cada professor ou professora de História pode fazer no início e no final de cada aula pode ser: *o que aprendi e o que os estudantes aprenderam sobre os outros e sobre si mesmos?* E, mais radicalmente, no início e no final de cada aula se pode perguntar: *por que usei tais marcadores temporais e não outros? Por que usei tal modo de representar o tempo e não outros? Existem outros modos de relação com o passado que não estes que fizeram/fazem parte da minha aula de história?* (FOUCAULT, 2004).

Tais perguntas problematizam de uma só vez a nossa aula de História e o tempo. Hesitam acerca do fato de que as representações e os marcadores temporais que utilizamos tenham caráter universal e necessário. Esses questionamentos produzem um buraco ou, por outra, nos colocam na beira do abismo, abrindo paraquedas coloridos (KRENAK, 2019) que nos fazem tomar o tempo como multiplicidade e ampliam as aprendizagens com a infinidade das possibilidades de temporalização que a vida oferece. Não somos as pessoas mais interessantes do mundo. Nossos modos de contar, quantificar, representar o tempo não são os únicos, nem são universais.

O tempo colonizado

O tempo sempre foi e continua a ser uma referência central para a narrativa histórica. Mas, cada uma dessas asserções que descrevem em que consiste a história tomam o tempo pelo espaço.

Espacializam o tempo (BERGSON, 2010).

Talvez essa seja parte, digamos, de uma natureza do conhecimento histórico.



Uma vez que a história disciplinar cria uma narrativa sobre as experiências humanas, a temporalização é elemento sem o que a ideia de uma narrativa sobre o passado seria inócua. Entretanto, as narrativas do que estamos a chamar de a história disciplinada (ÁVILA, 2016) acabou por associar, indevidamente, o tempo aos elementos métricos da sua narrativa.

Se é verdade que não há narrativa histórica sem a faculdade de uma inteligência que estabelece limites à indeterminação temporal ou à infinidade do passado, recortando e metrificando as durações das experiências humanas; também nos parece correto pensar que esse movimento tendeu a tornar tais medidas e limites identificadas com o próprio tempo.

Nesse sentido, o tempo, ao invés de se manter em sua potência indeterminada, como fonte de onde se pode criar experiências humanas singulares, se confundiu com o que se disse dele.

Mas, a questão é, justamente, quem disse e quais as particularidades dos limites estabelecidos por tais agentes narradores, que se tornaram o próprio tempo. Tal que um modo de pensar, nas ditas sociedades ocidentais, guarda como *a priori*, uma sintaxe do tempo metrificado, espacializado e limitado pelo modo de ver o mundo dos brancos.

Logo, temos aí uma colonização do tempo (PEREIRA, 2018). Toda a colonização diminui as forças e a potência de agir e de ser dos povos colonizados. Logo, um tempo colonizado tem sua potência infinita limitada pelo modo de pensar e de ser de quem o colonizou, digo, os brancos.

Foi assim, portanto, que o tempo, em nossos modos de vida, se tornou identificado às temporalizações que fazemos dele. Ao invés da potência infinita da experiência e da duração, tivemos evolução e progresso; atrasado e moderno; antigo e contemporâneo; mais ou menos evoluído. E cada modo de temporalizar que criamos decorreu de um juízo, de um julgamento moral do tempo e dos modos de vida (NUNES, 2019). Os entulhos, para lembrar o Gabriel Torelly, que acumulamos como *a priori* desses marcadores temporais, criaram um tempo moralizado, como se as durações e as experiências humanas



pudessem ser julgadas a partir de um modelo de temporalidade que era mesmo visto como sendo o próprio tempo. Temos aí, portanto, não uma ética, mas uma moral.

Nesse sentido, tivemos uma tríade de complementaridades: o tempo; a história; a moral. Uma narrativa histórica que tomou as temporalizações e os marcadores temporais dos modos de vida dos brancos como se fossem o tempo em si mesmo, mas, com uma potência limitada, dando margem a uma moralização e a um julgamento das outras temporalizações, das outras experiências e das outras durações, com base no modelo criado pelo modo de vida branco e europeu, um dos nossos modos de vida².

Trata-se de uma das maiores e mais sutis, mas também violentas, formas de colonização de que temos notícia. O tempo colonizado é um tempo moralizado e consiste no processo de identificação do tempo aos marcadores temporais, aos processos de medida e de representações que o mundo europeu criou. Ora, esse tempo espacializado, porque confundido com as métricas e as definições que estabelecemos como o seu conteúdo intrínseco, se tornou uma propriedade. O tempo propriedade é potência diminuída. Só se pode ser o que o proprietário estabelece como modelo.

Tudo se passa, então, como se o processo colonizatório europeu e o dispositivo da colonialidade (QUIJANO, 2005) tivesse se apropriado do tempo, tirando o direito ao tempo à diversos povos mundo afora. Digamos que um direito ao tempo é um direito à experiência, à duração ou, por outra, à afirmação e a existência de experiências e durações alheias e infinitas.

Essa apropriação decorre de, ao menos, duas razões: a primeira diz respeito à dificuldade de pensarmos o tempo puro, o tempo em si, o tempo sem as representações e as medidas e métricas que nos acostumamos a utilizar para falar dele; a segunda, decorrente da primeira, é uma leitura do tempo espacializada, ou seja, pensamos um

² Gostaria de relativizar esse nosso modo de vida. Pensar quem sabe em muitos modos de vida que coabitam este tempo-espço em que vivemos. Mas, sem dúvida, com a predominância do modo de vida eurocentrado.



tempo sempre submetido ao espaço, tendendo, portanto, a uma metrficação e a uma medida que lhe define no mundo extenso.

A aula de História - tempo colonizado e tempo multiplicidade

Assim, a aula de História tem dificuldade de tomar o tempo em perspectiva. Já que o que oferece do tempo não é sua potência infinita, mas o limite imposto pelo colonizador. Ou seja, pensar, viver e ser no interior das definições, das métricas, dos ritmos, dos marcadores temporais que a colonialidade dispôs como sendo o próprio tempo. Ora, não são poucos os debates sobre se devemos ou não abandonar as famosas **linhas do tempo** ou as tão usadas **cronologias**. Não são poucas também as controvérsias sobre uso de marcadores como **modernidade** ou **contemporaneidade; moderno** ou **pré-moderno; primitivo** ou **complexo**, principalmente para se referir aos povos ameríndios. De qualquer modo, o que tem levado a debates desse tipo entre professores de História, não é outra razão senão um certo medo em ter apenas uma perspectiva do tempo e não as métricas ou marcadores com caráter universal e necessário. Já escutamos argumentos de que não seria possível pensar uma aula de História sem uma linha de tempo que pudesse orientar os estudantes, portanto, no tempo.

Ora, quem sabe a chave para poder aprender com outros povos e temporalidades não seja exatamente uma desorientação? E se ao invés de orientar os estudantes no tempo, lhes mostrássemos outras formas de pensar o tempo, outros modos de vida, sem julgá-los desde nossas linhas ou cronologias? Nossa ideia de evolução e de progresso? Nossa noção de moderno e de atrasado?

O fato de não hesitarmos diante da linha é uma posição demasiado narcísica. Reflete o medo de um mundo e uma história sem um porto seguro que possa definir o que é adequado ou não é adequado dizer sobre o tempo. Esse medo narcísico alimenta nossa moral, nossos juízos sobre muitos modos de vida que conhecemos e os que não conhecemos e os que talvez nunca venhamos a conhecer.

E, desse modo, temos ensinado história como se o tempo se confundisse com a própria narrativa histórica, abrimos, portanto, espaço para a moral e para a moralização das coisas que ensinamos. As estudantes não aprendem que tudo o que dizemos sobre o tempo são perspectivas. E isso dificulta sua capacidade de elaborar a crítica à própria ideia de tempo que lhe constitui. Ao evolucionismo, ao progressivismo, aos binômios atrasado e moderno; antigo e novo.

Ensinaamos, portanto, quase sempre uma leitura moral do mundo.

Tudo se passa como se fossemos as “pessoas mais interessantes do mundo” (KRENAK, 2019) e como se o universo fosse reduzido ao que vemos dele, ao que o conjunto dos marcadores temporais e as medidas que os nossos modos de vida eurocentrados definiram como sendo a vida.

Temos, portanto, aulas de História que encurtaram tanto a vida que ao invés de ela ser potência infinita, ela passou a ser o saber que temos dela, os nomes que a definem.

Uma aula de História como um mergulho em um lago fechado em si mesmo, que não deixa brechas para outros mananciais, nem abre fissuras para se deixar tocar por outros rios. Uma metáfora pobre, certo. Mas, suficientemente nítida para entendermos o quanto colonizar o tempo nos torna narcisistas. O próprio sonho, como ensinam Kopenawa e Albert (2015), nos é colonizado. Um sonho narcísico. O homem branco sonha muito, mas sempre sonha consigo mesmo, diz o pensador indígena.

Temos, logo, dois caminhos para pensar a aula de História por fora da colonialidade do tempo. O primeiro, nos leva a problematizar o tempo, numa tentativa de abandonar os marcadores temporais e as representações do tempo que constituem o que somos hoje. Sem sair da nossa própria teia, sonhamos poder sair dela.

O segundo, nos leva a reconhecer o diagrama (DELEUZE, 1988) que nos constitui, a nossa teia, saber dos seus limites e conjurar sua obsessão moral pelo julgamento de *outrem*. Assim, poderemos mostrar aos estudantes – crianças e jovens – que o que somos é um recorte do mundo e que esse recorte não nos dá o direito nem o

dever de julgar. O tempo pode ser mostrado como a multiplicidade que abre o sentido e que pode nos premiar com o respeito às temporalidades alheias e com a aprendizagem com as experiências estranhas.

Ao invés da moral, uma ética.

Duas faces de uma aprendizagem da descolonização: aprender com os outros e aprender sobre si mesmo. O sonho narcísico se deixa acordar em um mundo onde tudo é perspectiva. Um mundo potência infinita de ser. Linhas que transitam, continuam, ora se encontram, ora se desencontram. Digamos que nosso modo de vida é uma linha que, em uma aula de História se encontra com a linha do povo de Kopenawa, pelas palavras desenhadas no livro *A queda do céu*. Desse encontro, nossa aula de História não procura explicar, produzir nomes ou definir quem são os Yanomami, numa narrativa moral que os coloca em um lugar no interior dos marcadores e das temporalizações que constituem o nosso modo de vida. Ao contrário, nossa aula-lago (lembra da pobre metáfora do lago?) abre entradas e saídas, linhas de fuga e rasgos de refúgio, por onde as forças exaladas pelas palavras do Xamã Yanomami se encontram com nossa teia, fazendo o duplo movimento: pensar o tempo em sua eterna multiplicidade, uma potência infinita de onde se pode aprender novidades e questionar nossos diagramas; aprender sobre outras relações com o tempo que o povo Yanomami criou para dar sentido ao seu mundo. **E aí o mundo se torna mundos. O tempo se torna puro, infinidade. A moral se torna ética. E o sentido é aberto à eterna aprendizagem e ampliação da vida.**

O estudante de História e seu professor enfrentaram o paradoxo do tempo, da dura e rugosa atualidade definida e da leve e lisa virtualidade da indeterminação.

O tempo colonizado pode se tornar o tempo multiplicidade. E quando nos damos conta disso, somos capazes de enfrentar a nós mesmos e os entulhos que nos constituem, as memórias mal ditas que nos precedem, que guiam nossas ações e nossas relações. Mas, isso não nos oferece o Éden, a calma e a comodidade ou a salvação que um dia sonhamos. Apenas nos dá a política e a ética com que poderemos pensar e provocar relações novas que possam produzir ampliação das possibilidades da vida.

Logo, pensar a ética no ensino de História, exige uma problematização da colonialidade do tempo.

Referências:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ÁVILA, Artur Lima de. “Povoando o presente de fantasmas”: feridas históricas, passados presentes e as políticas do tempo de uma disciplina. **Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia**, Morrinhos, v. 7, n. 2, p. 189-209, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/5498>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAPELÃO, André. **Tratado do amor cortês**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant’Anna Martins. 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, Éric. **Deleuze filosofia virtual**. Tradução Heloísa B. S. Rocha. São Paulo: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. **Ética, sexualidade, política: ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

hooks, bell. Love as the practice of freedom. In: _____. **Outlaw culture**. Resisting representations. New York: Routledge, 2006. p. 243-250.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NUNES, Leandro. Spinoza: o mais feroz combatente às ordens transcendentais e ao juízo. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Contra o juízo: Deleuze e os herdeiros de Spinoza**. Curitiba: Appris, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Uma aula de história não narcísica. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 753-767, dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53988>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet. Amor e interioridade no Ocidente Medieval: as cansos de Guilherme IX. **Revista Ler História** [Online], n. 57, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.1818>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/1818>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4512>. Disponível em: <<https://is.gd/KvX2U3>>. Acesso em: 05 maio 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-280. Disponível em:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.