

VESTÍGIOS DE UM PERCURSO PESSOAL RUMO AO “COMO LER”: INDICAÇÕES E INTERDIÇÕES

■ NATÁLIA DE LACERDA GIL

<https://orcid.org/0000-0002-0818-4858>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O que nos faz ler um livro? Quem indica as leituras que importam? E, depois de cada nova leitura, o que nos ocorre pensar sobre as referências prévias? Além disso, que recomendações sobre as incursões intelectuais que não convêm recebemos ao longo de nossa formação? Tais questões orientaram este escrutínio autobiográfico de meu percurso pessoal de formação como professora e pesquisadora. Localizando vestígios de memória acerca de indicações e interdições, não apenas sobre quais autores ler, mas, também, sobre os modos adequados de realizar as leituras e fazer as citações busquei identificar como se estabeleceu, ao longo de pouco mais de duas décadas, o conjunto de autores com os quais tenho “caminhado” nas rotas de investigação acadêmica. A partir da noção de campo, como proposta por Pierre Bourdieu, refleti sobre como livros, leituras, professores e autores atuaram nas tomadas de posição ao longo de minha trajetória. Percurso evidentemente singular que, no entanto, permite pensar sobre os modos pelos quais, nos processos de formação de novos pesquisadores, favorecemos (ou não) as inserções aos recém-chegados e a possibilidade de produção de novos saberes. Tal reflexão aponta também para a necessidade de descolonização do pensamento.

Palavras-chave: Campo científico. Leitura. Formação intelectual. Pensamento decolonial.

ABSTRACT

TRACES OF A PERSONAL JOURNEY TOWARDS “HOW TO READ”: INDICATIONS AND INTERDICTIONS

What makes us read a book? Who indicates the readings that matter? And after each new reading, what do we think about the previous references? Besides, what recommendations about intellectual incursions that do not suit us we receive throughout our intellectual training? Such questions guided this autobiographical scrutiny of my personal training career as a teacher and researcher. Locating traces

of memory about indications and interdictions, not only about which authors to read, but also the appropriate ways of performing the readings and making the quotations I sought to identify how it was established, over a little more than two decades, the set of authors with I have been “walking” on academic research routes. From the notion of field, as proposed by Pierre Bourdieu, I reflected on how books, readings, teachers and authors acted in the positions taken throughout my career. Obviously, a unique path that, however, allows us to think about the ways in which, in the processes of training new researchers, we favour (or not) the insertions to new arrivals and the possibility of producing new knowledge. Such reflection also points to the need for decolonization of thought.

Keywords: Scientific field. Reading. Intellectual training. Decolonial thinking.

RESUMEN

VESTIGIOS DE UN RECORRIDO PERSONAL HACIA EL “CÓMO LEER”: INDICACIONES E INTERDICIONES

¿Qué nos hace leer un libro? ¿Quién indica las lecturas que importan? Y, después de cada nueva lectura, ¿qué se nos ocurre pensar sobre las referencias previas? Además, ¿qué recomendaciones sobre las incursiones intelectuales que no conviene recibimos a lo largo de nuestra formación? Tales cuestiones orientaron este escrutinio autobiográfico de mi itinerario personal de formación como profesora e investigadora. Localizando vestigios de memoria acerca de indicaciones e interdicciones, no sólo sobre qué autores leer, sino también sobre los modos adecuados de realizar las lecturas y hacer las citas busqué identificar cómo se estableció, a lo largo de poco más de dos décadas, el conjunto de autores con los que he “caminado” en las rutas de investigación académica. A partir de la noción de campo, como propuesta por Pierre Bourdieu, reflexioné sobre cómo libros, lecturas, profesores y autores actuaron en las tomas de posición a lo largo de mi trayectoria. Itinerario evidentemente singular que, sin embargo, permite pensar sobre los modos en que, en los procesos de formación de nuevos investigadores, favorecemos (o no) las inserciones a los recién llegados y la posibilidad de producción de nuevos saberes. Tal reflexión apunta también a la necesidad de descolonización del pensamiento.

Palabras clave: Campo científico. Lectura. Formación intelectual. Pensamiento decolonial.

indicação s.f. Ato ou efeito de indicar

indicar v.t.d. [...] 7. Mostrar a conveniência de; aconselhar [...]

interdição s.f. 1. Ato de interdizer (1); proibição, impedimento [...]

interdizer v.t.d. 1. Proibir, impedir, estorvar, vedar [...] 4. Impedir, estorvar, vedar, tolher [...]

(Novo Dicionário Aurélio, 1986)

indicação s.f. 1. ato ou efeito de indicar [...] 3. conselho, ensinamento, sugestão [...] 5. recomendação precisa, determinação [...]

indicar v.t.d.bit. [...] 2. dar (a alguém) sugestão acerca de; aconselhar [...]

interdição s.f. 1. ato de interdizer ou de interditar [...]

interdizer v.t.d.bit. 1. não consentir; proibir, vedar; impedir, interditar [...]

(Dicionário Houaiss, 2009)

Começo o percurso buscando palavras no dicionário porque em algum recanto das minhas vivências de aluna, quando criança ainda, me fizeram saber que no dicionário encontramos o significado das palavras e que isso é o que um bom leitor deve fazer. Rememorando recupero a felicidade de ser algumas vezes designada pela professora (inegável signo de distinção nos tácitos códigos escolares) para ir até a secretaria da escola buscar o “pai dos burros”, para que ela verificasse a ortografia ou o significado correto de alguma palavra. É nos registros íntimos de um desejo pela organização, pela correção, pela precisão que localizo, em minhas memórias distantes, o dicionário. Ainda sobre aquela época, eu não teria mais do que 7 anos, lembro de uma vez, em casa, minha mãe dizendo que ia pegar o tal “pai dos burros” para verificarmos algo que impedia a adequada compreensão de um manual de jogo de tabuleiro. Eu disse imediatamente: “É o mesmo livro que tem na

minha escola!”. Minha mãe riu, mas sem me deixar constrangida, e, em seguida, explicou-me do que se tratava. Daí aprendi, dessa vez envolvida no afeto materno, que alguns livros podiam ter apelido e que, mais importante, havia vários dicionários.

Quando entrei no ensino superior, talvez pelo desejo de fazer tudo com organização, corretamente e de modo preciso, achei que era imprescindível ter um ótimo dicionário. O ingresso na universidade era, para mim, algo extremamente importante. Até então, nada de tão grandioso tinha me acontecido. Comprei um Dicionário Aurélio, “nova edição revista e ampliada”, 1.838 páginas, muito caro. Acompanhou-me desde então e é ainda nele que verifico, neste momento, as palavras acima indicadas.

Ao longo de minha formação acadêmica, muitas vezes ouvi, contudo, que o Aurélio não era muito bom. Naquele contexto, o recém-publicado Houaiss era várias vezes referido como mais abrangente e atualizado. Desse modo, já Doutora em Educação, considereei que precisava dele. Então fiz esse “investimento”: exemplar imponente, 1.986 páginas, mais de 400 mil verbetes. Como já eram tempo de internet, raras foram as vezes que o consultei e, nos meus afetos, o Aurélio continua o preferido. No entanto, comparando nos dois dicionários, para este artigo, os verbetes indicação/indicar e interdição/interdizer, não posso deixar de notar um paralelo com meu próprio percurso de formação: inicialmente, mais restrito, sem deixar de ser adequado; mais recentemente, ainda adequado, porém com ampliação das possibilidades, com menos determinações (e, talvez, com menos certezas).

Ainda quanto às palavras e seus significados, ocorre-me a importância de mencionar uma outra indicação: Reinhart Koselleck (2006). A primeira vez em que ouvi falar desse autor era 2005/2006 e eu estava na École des

Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, onde fiz estágio de doutorado. O que me chamou a atenção foi o tom de admiração com o qual pesquisadores franceses falavam de um historiador alemão, considerado por eles excelente. Tendo me formado na Universidade de São Paulo (USP), reconhecia aquele tom de admiração intelectual, mas nas minhas vivências acadêmicas costumava se destinar aos autores franceses. Então, aprendi que também na academia “a grama do vizinho é sempre mais verde” (embora os franceses, muito mais que nós, considerem sua “grama” suficientemente “verde”). Essa percepção sobre a relatividade do que sejam “os grandes autores” está certamente na origem dos meus interesses atuais em ler com mais dedicação autores dos países do sul. Para mim, ter ido à França foi tão importante para aprofundar meu domínio de determinada literatura especializada francófona, quanto para observar que não é reproduzindo e parafraseando o que fazem os europeus que vamos, a partir de onde estamos, a América do Sul, ser capazes de contribuir para o avanço do conhecimento e para a melhor compreensão de questões que são pertinentes para essa região do mundo. Nesse sentido, é justo dizer que muitos dos professores que tive na USP sempre enfatizavam a insuficiência e inadequação de uma apropriação incidental¹ dos autores lidos. Tínhamos que ler os autores *clássicos* europeus, mas não devíamos reproduzi-los acriticamente. De fato, penso que continua importante o “alerta aos ‘replicantes’, àqueles que

sem um olhar crítico tanto em relação aos textos originais quanto em relação à bibliografia posterior, passivamente ‘levam adiante’ conteúdos vazios, movidos quase sempre por modismos” (TEIXEIRA, ZANOTELI, CARRIERI, 2014, p. 156).

Afastando qualquer sombra de adesão acrítica, considerando-o um entre outros autores instigantes, com o qual vale a pena manter o diálogo, volto às circunstâncias do meu *encontro* com Koselleck. É preciso dizer que a difusa indicação de leitura que captei naquele momento me fez comprar dois de seus livros e trazê-los comigo, mas não cheguei a realizar a leitura. Foi a inserção em outro espaço que me trouxe de volta a oportunidade de ler esse autor. Nesse caso, o ano era 2010 quando nos corredores de uma Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), último ano em Caxambu, o professor Luciano Mendes de Faria Filho (Universidade Federal de Minas Gerais) me abordou em algum dos intervalos do GT2 e me disse que, em seu grupo, fariam a leitura de Koselleck e que ele achava que a abordagem desse autor tinha forte ligação com os temas de pesquisa aos quais eu me dedicava. Pesquisador de posição destacada na área de História da Educação, Luciano tinha sido membro tanto da banca de defesa de minha dissertação de mestrado, quanto da tese de doutorado. Aqui, impossível deixar de notar o efeito das redes de relações e da circulação em espaços, tais como congressos e outros eventos acadêmicos, em que, frequentemente, algo de decisivo, no que se refere às escolhas e percepções, ocorre no momento do café, nos intervalos. O convite me pareceu ter a dupla vantagem de me levar a ler um autor que já estava em espera na minha estante e de me inserir em um grupo de pesquisa de abrangência nacional, composto de pessoas em diversos momentos de forma-

1 Tomo aqui emprestado o conceito sugerido por Catani, Catani e Pereira (2001) a propósito da análise que fazem acerca dos modos de apropriação da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, que diz respeito às circunstâncias em que o autor é citado apenas de passagem ou consta nas referências bibliográficas, mas não é mencionado no texto. Segundo eles, “nas apropriações incidentais, não é possível estabelecer relação entre a argumentação empreendida no texto e a referência, ou então a menção guarda relação muito tênue com o argumento desenvolvido” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 65).

ção acadêmica e vinculadas a instituições de ensino superior de diferentes estados. Essa experiência trouxe-me novas referências sobre as possibilidades de “como ler” autores acadêmicos – menos do que a adesão a um ou outro autor, a característica que mais se destacou para mim foi a capacidade de abrir o leque de leituras sem perder o foco nos objetos de pesquisa.

Continuei a ler Koselleck mesmo depois do período de maior contato com o grupo mencionado, porque havia na proposição do autor algo que me parecia muito importante para a pesquisa histórica: a noção da polissemia dos conceitos. A sugestão de se demorar um pouco mais na compreensão do sentido das palavras presentes na documentação histórica, considerando o que dizem os dicionários como apenas uma das acepções em circulação, era mais do que um simples alerta aos riscos de anacronismo. Havia em seus textos uma preciosa recomendação metodológica. Quais são os deslocamentos de sentido de um conceito ao longo do tempo e, em um mesmo período, a depender do espaço e da experiência histórica singular? Para Koselleck (2006), a unidade de ação política em dada sociedade pressupõe a existência de alguns conceitos comuns que abarcam palavras, mas não se restringem nem se sobrepõem a elas. Há batalhas semânticas nos espaços de poder evidenciadas pela multiplicidade de significados de alguns conceitos centrais, portanto, não se trata de localizar qual o significado “correto” em cada época, mas de escrutinar disputas nas quais também as palavras estão em jogo. Não é que fosse o primeiro autor a me alertar para esse aspecto – é preciso mencionar que, no meu percurso, Bourdieu o precedeu – mas era a primeira vez que isso se articulava, para mim, ao caráter decisivo do deslocamento no tempo. Se, incontornavelmente, fazemos pes-

quisa situados no presente, quando lemos a documentação de outra época – produzida como fonte histórica em nossas pesquisas – entramos em contato com um presente *passado*, em que as experiências e as expectativas diferem das nossas. Somos o futuro daquele passado e sabemos muito dos fatos ocorridos que, para eles, eram expectativas apenas (na forma de anseios ou temores). Assim, segundo Koselleck (2006, p. 101),

[...] a investigação do campo semântico em cada um dos conceitos principais revela um ponto de vista polêmico orientado para o presente, assim como um componente de planejamento futuro, ao lado de determinados elementos de longa duração da constituição social e originários do passado.

A proposição de reflexão feita pelo autor é eurocentrada, mas me fez pensar acerca das variadas experiências e expectativas presentes em lugares distintos, como camadas de temporalidade conforme sugere o autor, mas também pelas diferenças de pertencimento socio-cultural. Assim, paradoxalmente, a leitura de um autor europeu fortaleceu minha impressão de que, para compreender a região em que se encontra o Brasil, é preciso nos *demormos* nas experiências concernentes a essa região e nos conceitos aqui formulados.

Até aqui mencionei indicações de leitura sobre as quais, no mais das vezes, não sou capaz de localizar quem indicou. O que nos faz “captar” algumas indicações? Quais outras nos passam despercebidas? O tom de voz com que se faz a menção, a deferência que acompanha a sugestão de leitura de um título ou autor ou, ainda, o lugar social que ocupa aquele que faz a indicação são algumas das respostas possíveis. Não sei ao certo, nas minhas vivências, o que em cada caso foi decisivo. De qualquer modo, vasculhando minhas memórias, penso que há mais a dizer sobre a posição de quem nos indica leituras.

As indicações de leitura e o espaço de posições no campo científico

Em “A ilusão biográfica”, Pierre Bourdieu (1996, p. 190) argumenta que,

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto de outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Evidentemente, *compreender* minha trajetória é ambição excessiva para o breve esforço de rememorar que faço aqui. Tampouco tenho pretensão de apresentar os estados sucessivos do campo científico. No entanto, partilho da ideia de que a percepção do sentido dos movimentos em uma biografia ganha em densidade no entrecruzamento de aspectos de uma trajetória pessoal perspectivada pelo jogo de um campo específico. Desse modo, importa observar, como argumenta Pierre Bourdieu (2004) que a compreensão de uma produção cultural não se refere apenas às características do produto em si (um livro, uma obra de arte, uma teoria científica) nem é resultado direto de aspectos macroestruturais:

[...] entre esses dois polos, muito distanciados entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência [...] (BOURDIEU, 2004, p. 20 – Grifos do autor)

O conceito de campo apresenta-se, portanto, como uma ferramenta útil para compreensão das relações e dos interesses envolvidos nesses espaços sociais específicos – e permite

aprofundar a reflexão acerca dos textos e autores que interessa ler e do poder que alguém tem para indicar leituras. De acordo com Bourdieu, o campo é um espaço simbólico (trata-se de uma metáfora e não da descrição de um lugar) que obedece a leis próprias mais ou menos específicas, com relativa autonomia quanto ao macrocosmo, configurando uma lógica do campo; os agentes (pessoas e instituições) ocupam diferentes posições no campo, mais centrais ou mais periféricas, o que permite que tenham mais ou menos poder no jogo específico do campo; aí posicionados, tais agentes relacionam-se entre si e travam disputas em torno do objeto específico de interesse (a literatura, a arte, a ciência). É importante ainda mencionar que as posições no campo se alteram constantemente e as regras de seu funcionamento são tácitas e estão sempre postas em jogo. Essa é a razão pela qual,

[...] no domínio da pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços [...] (BOURDIEU, 2004, p. 24-25)

Pierre Bourdieu foi referência central no desenvolvimento da análise que realizei ao longo do doutorado. Na ocasião, meu intuito era compreender as relações estabelecidas entre educação e estatística no Brasil entre 1871 e os anos 1940. Pretendi, examinando

[...] documentos de Estado e discursos de funcionários do governo central, identificar como foi construída a legitimidade de que usufruem as estatísticas educacionais para a condução de decisões políticas e de que maneira essas colaboraram na formulação de representações sobre a escola primária brasileira. (GIL, 2019, p. 19).

Mais do que os números em si, meu foco naquele momento eram as análises, interpre-

tações e decisões feitas a partir deles. Buscando documentação que pudesse ser constituída como fonte na pesquisa, localizei duas séries distintas de análise e divulgação das estatísticas de educação produzidas nos anos 1930 e que tinham sido, no mesmo período, publicadas por dois diferentes órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Saúde: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES). Tratando das mesmas estatísticas, não chegavam a tecer considerações extremamente diferentes, mas havia alguns conflitos. Pelo primeiro movimento de análise que realizei, tais distinções pareciam não seguir nenhuma lógica. Pareceu-me, então, produtivo tentar compreender essas sutis variações a partir do conceito de campo, o que me permitiu compreender aspectos antes desconexos. Ou seja, a escolha do autor cuja produção teórica sustentaria a tese – dentre aqueles com dos quais eu tinha alguma aproximação – deveu-se à produtividade para a análise da documentação empírica.

Pierre Bourdieu não era àquela altura um autor que eu tivesse lido pouco. Meu *encontro* com ele tinha se dado, bem antes, tendo eu sido conduzida pelas mãos da professora Denice Bárbara Catani (USP), minha orientadora na iniciação científica, no mestrado e no doutorado. Foi no primeiro semestre de 1995, quando eu iniciava o curso de Pedagogia, que conheci a Denice, como professora de Didática. Encantava-me seu rigor teórico, sua precisão no uso das palavras, sua elegância – embora eu ainda conhecesse pouco de cada uma dessas qualidades. Muitas foram as vezes em que anotei nas últimas folhas do caderno alguma palavra que eu desconhecia – eram muitas dessas em suas aulas! Depois, em casa, eu procurava no tal Aurélio recém adquirido, porque naquele tempo não havia a facilidade da internet a mão via celular e porque, decididamente, não eram

palavras que constassem na versão de bolso de qualquer dicionário escolar. Com a Denice aprendi o que era *crivo* e *escrutínio*, além de passar a usar “os modos pelos quais” nos textos de minha autoria. Mais decisivo, contudo, foi que aprendi a fazer pesquisa histórica.

Em algum momento, naquele semestre, Denice Catani tinha anunciado em aula que havia a possibilidade de obter uma bolsa de iniciação científica para atuar no projeto que ela coordenava. Descrita a pesquisa em linhas gerais, lembro-me da recomendação de que era uma atuação para quem tinha mais propensão à “biblioteca” do que à “discoteca” – o que significava, e nós o sabíamos, mais interesse pela leitura e introspecção do que pela comunicação oral e interação. Achei que me encaixava no perfil, apesar de ser uma pessoa sempre muito falante. Junto a essa recomendação, vinha a informação de que havia outras possibilidades de bolsa de pesquisa com outros docentes da mesma faculdade, cujo perfil de pesquisa era variado. E isso era absolutamente verdade: no mesmo momento, vários outros professores buscavam alunos para as muitas bolsas disponíveis. Então, o que teria determinado minha escolha? Por que o vislumbre da cena de muitas horas de leitura em uma biblioteca tinha me atraído tanto? Entrei na faculdade muito nova, tinha na ocasião apenas 17 anos, sabendo nada sobre pesquisa e planejando atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eu tinha, é certo, por constituição de um *habitus* de classe, a compreensão de que era socialmente rentável aproximar-se de bons professores (mas sem bajulação). Ora, eram muitos bons professores no contexto em que me encontrava inserida naquele momento. Evidentemente, não é possível identificar com precisão a razão da escolha feita, mas é forte a hipótese de que para além do tema de pesquisa, a posição e atuação da Denice tenham me chamado muita atenção. Meu palpite é que

há algo relacionado a meu apreço pelo rigor teórico e à dedicação ao trabalho intelectual duro (e não ao falatório rarefeito de quem lê apenas a orelha do livro). De qualquer modo, não sei dizer se isso é causa ou consequência.

Foi, portanto, assim que comecei a ler Pierre Bourdieu: indicado e mediado pela professora Denice Catani. É certamente o autor *comigo* há mais tempo e aquele de quem tenho lido – e relido – uma maior variedade de textos. E, diante disso, não é despropositado perguntar: como uma historiadora da educação “dever ler” um autor da Sociologia? A intenção tem sido utilizar os conceitos sociológicos como forma de ampliar a possibilidade de perguntas para se fazer ao passado. Assim, tenho buscado mobilizar as noções de campo e capital cultural, por exemplo, como modelos explicativos da estrutura social a partir dos quais a análise detida das fontes históricas permite localizar os limites para períodos determinados. Como sugere Michel de Certeau (2000, p. 86 - Grifos do autor),

O importante não é a combinação de séries, obtida graças a um isolamento prévio de traços significantes, de acordo com modelos pré-concebidos, mas por um lado, a relação entre estes modelos e os limites que seu emprego sistemático faz aparecer e, por outro lado, a capacidade de transformar estes limites em problemas tecnicamente tratáveis. Estes dois aspectos são, aliás, coordenados, pois se a diferença é *manifestada* graças à extensão rigorosa dos modelos construídos, ela é *significante* graças à relação que mantém com eles a título de desvio – e é assim que leva a um retorno aos modelos para corrigi-los. Poder-se-ia dizer que a formalização da pesquisa tem, precisamente, por objetivo produzir “erros” – insuficiências, falhas – cientificamente utilizáveis.

Peter Burke (2002), em *História e teoria social*, já havia apontado alguns dos limites e das possibilidades de articulação entre diferentes áreas das ciências humanas. Foi a leitura desse livro, ainda no início do doutorado, que me pareceu autorizar seguir insistindo em ler tan-

to historiadores como sociólogos. Durante um bom período, senti-me obrigada a fazer uma escolha, sob pena de não ser capaz de produzir trabalho de qualidade em campo nenhum. Mas, afinal, era Peter Burke (2020, p. 11), um historiador inglês, que se propunha a responder “Qual é a utilidade da teoria social para os historiadores e qual a utilidade da história para os teóricos sociais?” e, ao longo do empreendimento, apresentava vários riscos, mas também defendia a pertinência dessas articulações mutuamente fecundas.

No início do mestrado tinha sido também por indicação de alguém muito bem posicionado no campo que assumi como tema de pesquisa as estatísticas de educação. Eu havia conhecido o professor António Nóvoa (Universidade de Lisboa) durante a graduação, por intermédio da professora Denice Catani, que vinha estabelecendo cooperações de pesquisa com ele e havia possibilitado algumas vezes sua vinda à Faculdade de Educação da USP. Esse vínculo nos levou, integrantes do grupo de pesquisa, a Lisboa, no final de 1998, para participar das reuniões de definição de um novo projeto coordenado conjuntamente pelos professores António Nóvoa e Denice Catani. Durante as reuniões, foram apresentados os vários eixos em torno dos quais a proposta de pesquisa se organizava e um deles deveria ser a investigação histórica das estatísticas de educação. Talvez porque ninguém tivesse expressado, por gestos e olhares, interesse pelo tema (penso isso como hipótese apenas agora, dada a longa experiência que tenho quanto ao indisfarçável desinteresse de educadores e historiadores pela temática...), deu-se que Nóvoa dedicou-se a enfatizar a defesa da importância da questão e, o que provavelmente foi mais decisivo para mim, ressaltou que a proposição era tratar o tema em uma abordagem diferente da convencional, em uma abordagem crítica das estatísticas. A ideia, dizia ele, baseava-se no trabalho realizado na

França por Alain Desrosières (2000), cujo resultado estava publicado no livro *La politique des grands nombres*. Não lembro se isso veio à tona naquele momento, mas Desrosières tinha sido colaborador de Bourdieu e havia produzido uma tese muito original que analisava a história das estatísticas escapando da polarização entre a abordagem internalista e externalista que caracterizava largamente os trabalhos em história da ciência. Sua proposição, ao contrário, tinha sido articular esses dois domínios na compreensão dos interesses que movem as ações e o pensamento nos espaços dedicados à produção científica. Assim foi que incluí a leitura de Desrosières entre minhas necessidades e deu-se minha adesão ao tema de pesquisa do mestrado e do doutorado que, ainda hoje, comparece assiduamente em minha produção intelectual.

Nos espaços acadêmicos, como em muitos outros, as relações profissionais se entrecruzam com as relações pessoais e se revigoram mutuamente – muitas são as ocasiões de fortalecimento de amizades, de surgimento de inimizades, de ideias compartilhadas em longas conversas nos encontros informais, de definição de projetos de escrita e/ou pesquisa conjunta durante um jantar de confraternização. Minha amizade e meu vínculo acadêmico com a professora Ana Laura Godinho Lima (USP) tem origem no grupo de orientação, já que tivemos a mesma orientadora durante toda a trajetória de formação na universidade. Durante o doutorado, Ana Laura tinha estado nos EUA, com o professor estadunidense Thomas Popkewitz (Universidade de Wisconsin – Madison), realizando estágio de pesquisa. Em 2015, em uma dessas conversas de intervalo de evento, resultado de múltiplos entrecruzamentos de relações acadêmico/pessoais, o professor Álvaro Hipólito (Universidade Federal de Pelotas – UFPel) me disse que Popkewitz estava vindo para o Brasil para uma sequên-

cia de atividades em mais de um estado e me perguntou se eu poderia recebê-lo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual sou professora, durante sua passagem por Porto Alegre, antes que seguisse para Pelotas onde tinha agenda já definida. Nesse ponto vale dizer que existem algumas perguntas para as quais respondemos afirmativamente antes de saber como dar viabilidade à promessa feita – e depois a gente se desdobra em agonia para resolver a situação criada. Logo em seguida, então, liguei para Ana Laura, que conhecia Popkewitz pessoalmente e dominava o idioma inglês melhor que eu, para pedir que viesse me ajudar na tarefa. Ela teve a ideia de propormos a realização de uma entrevista (LIMA; GIL, 2016), convite ao qual ele aceitou prontamente. Ao longo da entrevista, sem que esse fosse um foco de destaque, Popkewitz mencionou e efetivamente nos indicou a leitura da autobiografia de Richard Hoggart (2013), de quem eu não me lembrava ter ouvido falar antes. Tomei nota da referência e depois fui verificar que se tratava de um intelectual inglês nascido no início do século XX, oriundo das classes operárias e um dos fundadores dos Estudos Culturais. A situação toda, com suas muitas camadas de referências, fez com que eu decidisse que precisava ler o livro urgentemente – o que não foi tão fácil e imediato realizar já que não há edição do livro em português.

Curioso observar que eu tenha decidido tão rápido que aquele livro era necessário para mim e que tenha me dedicado tão prazerosamente à leitura de uma autobiografia. Embora eu leia, de tempos em tempos, algo mais do que textos acadêmicos, esse não é um traço marcante das minhas práticas de leitura: meu tempo livre é mais dedicado a cozinhar, dormir e uma ou outra comédia romântica. No entanto, o modo como Hoggart analisa sua própria infância e adolescência, o olhar para a escola, a atenção dada aos detalhes que mar-

cam o pertencimento social tiveram para mim um efeito hipnótico: me reconhecia em algumas descrições – porque morei muitos anos em cidade pequena – e, por outro lado, considerava algo de extraordinário e muito difícil o que ele era capaz de fazer, a saber, utilizar recursos de análise social para pensar sua própria história. Outro aspecto intrigante foi meu *reencontro* com os Estudos Culturais a partir dessa leitura. Como se eu tivesse escapado por desatenção de algum lugar em que fazia sentido eu estar e fosse, naquele gesto, recolocada no jogo. Anos antes, em 2008/2009, eu tinha participado da construção do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, em que não cheguei a atuar devido à minha transferência para a UFRGS. Naquela ocasião, porém, o que me mobilizava era basicamente o entusiasmo dos colegas à frente do projeto; eu mesma não tinha me sentido especialmente interessada pela abordagem central dos esforços empreendidos.

Desse renovado interesse pelos Estudos Culturais resultou não apenas a leitura da autobiografia de Hoggart, como também a compra de alguns outros livros do autor: porque a aproximação com os autores, frequentemente, para mim, tem que passar por essa espécie de ritual, tê-los na minha estante primeiro, acostumar-me lentamente com sua presença e só depois efetivamente ler o que escreveram. Nesse quadro, de repente, pareceu-me fazer todo sentido ler também Edward Thompson (1998); o que igualmente começou por comprar um livro, deixá-lo na estante, para só mais tarde ler. Muitas foram as indicações desse autor – diretas e indiretas – vindas de pessoas próximas e queridas com quem mantive longas conversas de partilha intelectual. Como, então, nunca antes tinha considerado ler Thompson? Por que os Estudos Culturais não tinham até então me atraído?

Esse interesse tardio levou-me, também, recentemente a um congresso da área que, coincidência (será?), aconteceria justamente em uma instituição bem perto de casa. Ao longo do evento, foi como se Stuart Hall (2018) estivesse destacado em painéis de neon por todos os lados. Aqui igualmente observo a presença desse efeito de indicação. Em uma das mesas, a menção a Hall era feita por um colega de departamento, Luiz Armando Gandin (UFRGS), cuja circulação internacional me chama especial atenção por passar por lugares e por ter contatos acadêmicos que considero especialmente interessantes. Apesar da admiração, sei pouco sobre suas pesquisas – efeito comum, tanto quanto lamentável, das formas protocolares de convívio com colegas que atuam em uma mesma instituição de ensino superior. Muitas vezes, as comissões para elaborar regimentos, pareceres e editais monopolizam todas as interações possíveis. Naquela oportunidade, sua fala sobre as potências dos textos de Hall fez-me parecer imperativo e urgente realizar tais leituras. Mas, nesse mesmo sentido, foi também determinante ter assistido à conferência de abertura daquele evento, proferida por Liv Sovik (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), de quem eu nunca tinha ouvido falar. Algo naquela conferência teve efeito absolutamente sedutor sobre mim e, mesmo passado algum tempo, não sou capaz de precisar. Sua opção de fala engajada e ao mesmo tempo o extremo rigor intelectual na abordagem (algo que, reconheço, sempre me seduz), o fato de se dedicar à questão da branquitude antes que se apresentasse a moda, o fato de ser uma mulher branca a falar do tema, ser uma estadunidense cuja carreira de pesquisadora se desenvolve no Brasil, sua possibilidade de acesso direto ao autor (Stuart Hall, quando da organização da edição brasileira de *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, organizada por ela) e

todo conjunto complexo de elementos que isso implica/evidencia. Mais uma vez impossível determinar o que exatamente foi decisivo, mas o fato é que – abrindo mão do ritual de quarentena na estante – comecei a leitura de Hall quase imediatamente. Eu devo ter sido muito persuasiva – ou impositiva sem perceber... – porque convenci meu grupo de estudos (Estudos Sócio-Históricos sobre Escolarização – ESHE) que *Da diáspora* seria o próximo livro que leríamos juntos.

Recuperando a memória de meu *encontro* com Stuart Hall, vai se mostrando ainda mais forte uma sensação que tive algumas vezes ao longo da escrita deste artigo. Conforme me lembro de uma indicação de leitura, vou me dando conta que haveria várias outras menções a fazer, como ter visto o nome do autor na bibliografia de textos ou cursos sobre temas que me interessam, ter observado o autor ser citado por outros autores que estimo ou ter visto o livro bem posicionado na banca de um livreiro em algum congresso em que estive. Haveria certamente bem mais a dizer se eu fosse capaz de registrar por escrito a complexidade de percepções e interrelações que me orientam as escolhas e decisões de leitura e se eu não tivesse sucumbido à ilusão biográfica – que teve início quando aceitei o convite para a escrita de um tipo de artigo como este e prosseguiu com a produção de um relato que busca insistentemente alinhar alguma coerência. Seria, então, apropriado considerar que é a posição de quem indica a leitura a razão que qualifica a indicação ou, ao contrário, a menção a um autor seminal é o que evidencia o bom posicionamento de quem indica?

No que se refere a Stuart Hall há ainda algo interessante a dizer. Depois de iniciada a leitura no âmbito do ESHE, eis que localizo em minha pasta de fotocópias do período em que fiz o mestrado um artigo de sua autoria (“A rele-

vância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade”). Daí a surpresa desconcertante: eu já havia lido Hall! E por que não me lembrava? Por que ele não estava entre os autores que aprendi a citar em meus artigos? Entre aqueles cuja impressão é de que sempre merecem mais alguma leitura? Não consigo recuperar o contexto da indicação do artigo mencionado. A referência a Gramsci, no entanto, faz crer existir algum vínculo com abordagens de tradição marxista e dá pistas para responder porque essa leitura, somada a outras semelhantes, tinha recebido pouca ou nenhuma atenção na minha trajetória intelectual. Isso me leva ao próximo aspecto da análise aqui proposta: as interdições de leitura.

As discretas interdições de leitura

Quando eu era criança, na casa de minha avó, onde morei por um tempo, havia uma estante de livros comprida e baixa, com portas de vidro, no hall dos quartos. Era um encanto ficar sentada no chão olhando as lombadas de cada exemplar, verificando os títulos, explorando sua materialidade, intuindo as preciosidades que aquelas páginas deviam guardar. Ali descobri quatro livrinhos pequenos, de capa dura, 10cm x 12cm, delicadamente ilustrados, cada um deles com um soneto de Vinícius de Moraes, os quais eu adorava ler e reler. Inúmeras vezes. Mas naquela estante havia muitos outros títulos. Lembro-me uma vez de ter pego o livro *A Rosa do povo*, de Carlos Drummond de Andrade (2012), cujo título – ou talvez a ilustração – tinha me chamado a atenção. Nesse momento, no entanto, minha avó passando por ali me disse que devolvesse o exemplar à prateleira pois não era um livro para minha idade. Aquilo me impactou: o que poderia ter de inadequado em um livro? Não conseguia imaginar nada que pudesse justificar a restrição, mas não contestei e o devolvi ao seu lugar. O que

motivou minha avó a fazer tal comentário foi provavelmente sua avaliação de que o tema não me interessaria ou que a escrita fosse ainda muito elaborada para minha compreensão (eu devia ter 7 ou 8 anos apenas). Não era uma casa em que livros fossem limitados e mesmo os assuntos comentados na mesa de refeições eram bem abrangentes e sem indícios de restrições às crianças. Ainda assim, é interessante constatar que li outros livros de Drummond ao longo da vida, mas nunca esse.

Ocorre que raramente as interdições são assim tão explícitas. Em geral, bem ao contrário, a percepção de que determinada leitura não deve ser feita é enfática, mas sutil, sendo a origem da interdição quase sempre difusa. Por isso, vejo-me agora com dificuldade em localizá-las, o que explica que serei breve nesta seção. De qualquer modo, acho que é um importante exercício a tentativa de identificar o que foi interdito em nossa formação como leitores, nem que seja apenas para nos lembrarmos que as *ausências* cumprem sua parte em assegurar a presença de seus efeitos.

Na infância e na adolescência pude ler o que quer que fosse: não havia nenhuma indicação específica, nem crítica às minhas escolhas, menos ainda, restrição ao que estivesse ao alcance da mão. Eu era frequentadora assídua tanto da biblioteca municipal, quando da biblioteca da escola (nas poucas fases em que esteve organizada e acessível). Se eu quisesse alguma revista ou livro que precisasse ser comprado, a dificuldade era apenas a demora para algo chegar lá onde eu morava. Mesmo o custo em dinheiro nunca foi mencionado como problema na minha casa se o assunto eram livros, embora faltassem recursos para alguns itens de conforto. Foi basicamente na universidade que comecei a notar que nem tudo poderia ser lido, que nem todo livro tinha a mesma importância e, principalmente, que nem tudo o que eu lia podia ser citado.

Um dos principais choques quando comecei a graduação foi a quantidade de leitura requerida. Sempre gostei de ler, mas a quantidade de capítulos e artigos indicados em cada disciplina cursada era algo impossível de acompanhar. Disso seguiram duas decorrências: uma irritante e incontornável necessidade de ler textos pela metade e com pressa e a aquisição de uma mania de levar a todo lugar algum livro ou texto “que preciso ler para a faculdade”. Foram muitos anos até que eu conseguisse me livrar desses vícios. Mas a forma como as leituras eram propostas no curso de graduação me legou aprendizagens novas e muito importantes: o que está escrito em livros, artigos, jornais ou revistas é extremamente variado e não é incontestado. Parece pouco aprender isso – e certamente teria sido adequado que tivessem me ensinado muito antes – mas foi fundamental para mim. Até então, eu poderia jurar que o que estava escrito em um livro era “a verdade pronta e acabada”. Não é que algum professor tivesse nos dito isso em aula no início de semestre, o modo pelo qual compreendi esse aspecto foi muito mais sutil.

Logo no início do curso de Pedagogia, entre outras disciplinas, eu estava matriculada em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e em Teoria do Currículo. Tentando dar conta de tudo que me mandavam estudar, extremamente feliz por ser aluna da USP e muito interessada em qualquer coisa que se referisse à educação, eu lia e assistia às aulas com uma dedicação de “esponja”. Em algum momento, no entanto, percebi que algo não estava indo bem: se era verdade que todos os textos diziam coisas verdadeiras, importantes e confiáveis, o que pensar quando alguns autores diziam o contrário de outros? Isso se deu porque, em uma daquelas disciplinas, os autores que eu lia afirmavam (e apresentavam argumentos) que a educação brasileira não estava ainda acessível a toda a população, enquanto, na outra disci-

plina, outros autores indicados demonstravam estatisticamente que as vagas na escola eram suficientes para matricular todos e que, portanto, o problema não era mais a garantia do acesso e sim a da permanência dos estudantes nos sistemas de ensino. Essa experiência foi a primeira de muitas outras ao longo da minha formação acadêmica a me fazer entender que a produção do conhecimento é espaço de disputas políticas e que construções argumentativas, igualmente corretas, assentam-se em premissas que podem ser contrapostas. Nesse sentido, uma primeira forma de interdição se estabelecia ainda que discretamente: os autores com os quais partilhávamos os pontos de partida podiam ser livremente lidos e citados; aqueles que construía sua argumentação em outras bases deveriam ser deixados de lado, sob pena de perder-se tempo com o que não interessava (essa era, na verdade, a única sanção prevista aos infratores).

A segunda forma de interdição que sou capaz de identificar me foi apresentada, mais uma vez discretamente, no exercício da prática de pesquisa. Aprender a fazer pesquisa é efetivamente, embora não apenas, aprender o que não se pode fazer. Mais do que uma sequência de procedimentos que devem ser seguidos, ao menos em ciências humanas, o que um novato aprende tem muito mais a ver com ser capaz de “dançar conforme a música”, no sentido que “fazer bem” é ser capaz de perceber o que pode e o que não pode ser feito. A propósito, Michel de Certeau (2000, p. 76-77 – Grifos do autor), referindo-se especificamente ao que faz o historiador, menciona que

Antes de saber o que a história *diz* de uma sociedade, é necessário saber como *funciona* dentro dela. Esta instituição se inscreve num complexo que lhe *permite* apenas um tipo de produção e lhe *proíbe* outros. Tal é a dupla função do lugar. Ele *torna possíveis* certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas *torna* outras *impossíveis*; exclui

do discurso aquilo que é a sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. Sem dúvida, esta combinação entre *permissão* e *interdição* é outro ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com *qualquer coisa*.

Nesse sentido, para além da capacidade de captar os *bons* temas e evitar as temáticas *desqualificadas*, considero que a mais forte pressão era pela definição/adesão do/ao referencial teórico. Assim, na medida em que algum autor de referência se fixava em seu horizonte de pesquisa, quase qualquer outro ficava proibido. O risco de “misturar” autores era um alerta primordial. Ou seja, para se evitar um imbróglio teórico, a prudência recomendava escolher logo um autor “para chamar de seu” e não flertar com nenhum outro.

Evidentemente que compreendo hoje a inadequação das combinações esdrúxulas de abordagens e autores. Também percebo agora as implicações pedagógicas, algo que estava distante das minhas preocupações naquele momento, decorrentes da tão difícil tarefa de formar pesquisadores e fazê-los escrever um trabalho final nos exíguos tempos prescritos nos regulamentos: dar conta de um só autor já costuma ser tarefa bastante ambiciosa. No entanto, ao longo de toda minha formação, preocupada apenas em compreender como se produz conhecimento, essa restrição me incomodou muito e algo nesse protocolo não me deixava convencida. Primeiro, havia uma urgência em “encontrar” o autor de referência e, imediatamente dado o encontro, fixar-se apenas nele; isso me parecia impedir a articulação entre autores que talvez fossem capazes de manter uma boa *conversa* entre si. Em segundo lugar, parecia para mim precipitado estabelecer um referencial teórico antes mesmo que o tema de pesquisa estivesse estabelecido. Por fim, o fechamento das leituras apenas a um circuito

tinha o inconveniente de dificultar o fortalecimento da argumentação: como seria possível fazê-lo sem saber o que dizem os “opositores”, sem conhecer os pontos de divergência?

Nunca me acomodei bem nesse enquadramento. Tinha interesse em saber por que não usar autores juntos. Em que efetivamente se esbarravam? Quais eram as sobreposições de ideias ou, efetivamente, as oposições? Lembro-me de uma vez uma colega que fazia iniciação científica em outro grupo de orientação ter me dito que não se podia “usar” Bourdieu com Foucault. O que exatamente isso significava? Por que era proibido? Daí que, embora eu tenha seguido a norma e *escolhido* um autor, não deixei de ler outros e de buscar com muito interesse identificar os pontos exatos de atrito, as efetivas divergências. A constatação surpreendente ao longo do tempo foi ver que, de modo geral, circulamos apenas entre autores de uma mesma tradição intelectual (inclusive muitos daqueles sobre os quais se dizia que não poderiam *estar* juntos); que os autores que costumamos considerar que divergem, partilham das mesmas referências e se diferenciam pontualmente (embora às vezes tais aspectos pontuais não sejam meros detalhes sem importância). O que quero ressaltar é que raramente nos colocamos o desafio de ler um autor completamente diferente, porque aprendemos que isso não se faz. Dado que me parece, no mínimo, um revigorante exercício intelectual variar a leitura, tenho buscado outras referências e, devido a essas buscas, foi se tornando visível para mim mais uma interdição que esteve em meu percurso de formação intelectual. Trata-se do fato de que as leituras *permitidas* são majoritariamente eurocêntricas.

Novos horizontes ao sul: para onde podemos ir?

No curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul temos duas disciplinas de História da Educação. A primeira delas, oferecida aos estudantes de primeiro semestre, propõe o estudo da história do pensamento pedagógico na Europa e na América, com ênfase na compreensão das implicações advindas da Modernidade e do processo de colonização e, mais recentemente, discutindo também o pensamento decolonial. A segunda centra o foco na história da educação brasileira, com especial atenção para o estudo dos sujeitos, das instituições e das práticas escolares. Por questões que se devem às acomodações internas do departamento, raramente assumo as aulas da primeira delas. Em 2018, no entanto, tive oportunidade de compartilhar com a professora Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS) a responsabilidade pela disciplina do primeiro semestre do curso e considerei que era uma ótima ocasião para ampliar meus conhecimentos, conduzida por essa colega que transita já há bastante tempo pelos estudos e discussões que se referem à descolonização do pensamento. Cabe destacar o quão importante é, em um novo percurso, sermos conduzidos por alguém de confiança já que tudo parece tão incompreensível à primeira vista. Sim, porque quando saímos dos circuitos conhecidos não sabemos nem por onde começar e, escusado dizer, fica muito difícil localizar os textos que valem a pena, que são boas contribuições, que aportam novas perspectivas de compreensão e não apenas novas informações. Foi assim que li pela primeira vez “Colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano (2005), um sociólogo peruano que, juntamente com outros intelectuais latino-americanos e em diálogo com teorias pós-coloniais da África e da Ásia, nas décadas de 1990 e 2000, em uma série de encontros, propôs-se a discutir a colonialidade latino-americana.

Um fato que costuma acontecer é que, quanto mais a gente lê, mais raras são as vezes em que temos o prazer do contato com ideias

que, estando no âmbito de nossos temas de interesse, desafiam a compreensão, por serem formas de pensar diferentes do esperado e não apenas novos conhecimentos que se acomodam bem no quadro do que já é conhecido. Assim, “Colonialidade do poder” foi uma leitura difícil e, ao mesmo tempo, foi um prazer ler. Uma vez vencido o obstáculo colocado pela nova perspectiva de análise, fui percebendo que as ideias apresentadas por aquele autor na verdade se articulavam – sobretudo pela crítica que traziam – às minhas leituras precedentes e faziam muito sentido em face das minhas experiências de formação. Aníbal Quijano (2005, p. 117 - Grifos do autor) argumenta que vivenciamos na atualidade

[...] um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Não era a primeira vez que eu me sentia convidada a pensar o encontro entre Europa e América, as relações de poder disso decorrentes e suas consequências para as formas de pensar. Durante meu curso de graduação participei do Sembrar, um grupo de estudos organizado apenas por estudantes, ao qual fui levada por Juca Gil, com quem, depois, fui casada por muitos anos. O ponto de partida dos interesses do grupo era o fato de que fazia falta em Estudos Comparados em Educação, disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, a perspectiva de comparação com países da América Latina, visto que a bibliografia oferecida na disciplina se referia apenas à Europa, especialmente à França. No âmbito do grupo lemos Maria Ciavatta

Franco, Eduardo Galeano, Tzvetan Todorov, entre outros. Mas tudo fazia crer que era apenas uma empolgação típica de jovens, fadada ao esquecimento assim que nos déssemos conta dos investimentos intelectuais que de fato valiam a pena. E, no meu caso, o afastamento dessas leituras e perspectivas interpretativas deu-se, efetivamente, pelo ingresso no mestrado e pelas escolhas de percurso já mencionadas.

Recentemente, no entanto, tem me parecido cada vez mais necessário redirecionar minha interlocução intelectual em busca de maior intercâmbio com autores dos países do sul ou, dito de outro modo, talvez mais preciso e apropriado, com autores que questionam a preponderância do pensamento eurocentrado (a localização geográfica dos pesquisadores, não é, por vezes, o aspecto decisivo nesse caso). Raewyn Connell (2012, 2015), uma socióloga australiana, argumenta que é necessário que se constitua uma nova sociologia do conhecimento, concebida em escala mundial. Os países do sul têm servido de fonte de dados que são tratados e analisados por pesquisadores situados ao norte do planeta, servindo para que eles elaborem teorias e conceitos considerados úteis e adequados para interpretar a realidade social em qualquer parte. Somado a isso, assiste-se a um processo de “dependência acadêmica” dos intelectuais de países periféricos em relação aos centros de conhecimento, para onde afluem em busca de treinamento acadêmico e referências teórico-metodológicas. A autora analisa que esse processo de concentração deixa pouca margem para circulação e reconhecimento de teorias alternativas que possam ampliar a capacidade de conhecer temas já estudados, como também inibe a emergência de novos assuntos. Assim, tem parecido pertinente ampliar a interlocução intelectual no eixo sul-sul, como forma de favorecer a produção diversificada de conhecimentos com vistas a iluminar questões

centrais nas dinâmicas sociais² que caracterizam os países que foram colonizados e permitir pôr em relevo questões que dizem respeito também aos países do norte e cuja compreensão não tem sido possibilitada atualmente por falta de ferramentas conceituais adequadas.

O ponto fulcral está na compreensão de que os efeitos da colonização não cessam quando se encerra o domínio colonial formal. No caso brasileiro, é preciso incluir, ainda, os efeitos duradouros da escravidão e a persistência do racismo como estruturante das relações sociais. Nesse sentido, Lélia González (1988, p. 69) propõe

[...] um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas.

A autora argumenta que o racismo, cuja origem se associa ao colonialismo, assume, a partir do século XIX, contornos mais sofisticados e opera uma imposição sobre os colonizados que, fazendo face a suas ações de resistência, faz parecer que não se trata de uma violência, mas do reconhecimento da “superioridade” do colonizador. Evidentemente que o racismo tem efeitos visíveis, violentos e reiterados para as pessoas não brancas – resguardando às pessoas brancas uma ampla gama de privilégios –, no entanto, importa também observar que, considerando o mapa mundial, os colonizados (e sua suposta inferioridade do pensamento) somos nós, brasileiros, qualquer que seja nossa cor.

Por fim, vale ressaltar ainda alguns aspectos dessa experiência pessoal. De um lado, tenho notado o quão difícil é realizar esse tipo de deslocamento intelectual. Anos e anos consolidando referências a partir, majoritaria-

mente, da leitura de autores europeus resulta que minhas análises sempre necessariamente partem deles, ao que se segue um esforço para escapar do enquadramento das formas de pensar e ser capaz de ver outros aspectos e possibilidades. Além disso, percebo o quão incômodo e inevitável é o sentimento de *não saber nada* quando começo a trilhar esse outro percurso e me dou conta de que há muita produção em circulação e que, para mim, quase tudo ainda está por ler. No horizonte vislumbro um longo caminho e, embora eu esteja convencida de que vale a pena percorrê-lo, sinto-me de volta ao começo da trilha, um pouco como se estivesse chegando agora ao campo científico. Há, ainda, o receio sobre quais leituras seria adequado indicar aos estudantes e novos pesquisadores. Será que eles deveriam ler os autores de tradição intelectual eurocêntrica e só depois serem apresentados à perspectiva da descolonização do pensamento? Nesse sentido, importa ressaltar que não me oponho que no rol dos autores que lemos e com os quais dialogamos estejam também autores europeus – entre os quais aqueles considerados clássicos (quase sempre homens e brancos) – e/ou perspectivas de interpretação eurocentradas. Eu os leio e não pretendo deixar de fazê-lo. Mas é preciso ter presente que o que faz deles “clássicos” e/ou importantes perspectivas de análise decorre tanto do texto que escrevem como do lugar de poder que ocupam. Considero, portanto, ser urgente tornar esse rol mais diversificado – para nossas próprias leituras e, não menos importante, para indicarmos aos nossos estudantes.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996. p. 183-191.

² Embora eu creia que essas discussões tenham pertinência para todas as áreas do saber, restrinjo minhas considerações às ciências humanas.

- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- BURKE, Peter. **História social e teoria social**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, mai./ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 9-20, out. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092012000300001 Acesso em: 15 set. 2020.
- CONNELL, Raewyn. Social Science on a world scale – connecting the pages. **Revista da Sociedade Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/sid/index.php/sid/article/view/5> Acesso em: 15 set. 2020.
- DESROSIÈRES, Alain. **La politique des grands nombres**: histoire de la raison statistique. Paris: Découverte, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- GIL, Natália de Lacerda. **Estatísticas da escola brasileira**: um estudo sócio-histórico. Curitiba: Appris, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun., 1988.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- HOGGART, Richard. **33 Newport Street**. Autobiographie d’un intellectuel issu des classes populaires anglaises. Paris: Édition du Seuil, 2013.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006.
- LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000401127&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 15 set. 2020.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf Acesso em: 15 set. 2020.
- TEIXEIRA, Juliana Cristina; ZANOTELI, Eduardo José; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A importância dos clássicos na formação do pesquisador: o que nos diz o conceito de socialização, identificação e campo intelectual como campo do poder. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 16, n. 38, p. 154-171, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2014v16n38p154> Acesso em: 15 set. 2020.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Recebido em: 09/10/2020

Aprovado em: 05/03/2021

Natália de Lacerda Gil é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: natalia.gil@ufrgs.br