



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**LEONARDO RANGEL DOS REIS**

**O SABOR DOS SABERES E A *POIÉSIS* DAS  
MERENDEIRAS ESCOLARES: experiências limiars na  
cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das  
estudantes do curso técnico em alimentação escolar do  
IFBA**

Salvador  
2015

**LEONARDO RANGEL DOS REIS**

**O SABOR DOS SABERES E A *POIÉSIS* DAS  
MERENDEIRAS ESCOLARES: experiências limiars na  
cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das  
estudantes do curso técnico em alimentação escolar do  
IFBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Dr.<sup>o</sup> Roberto Sidnei Macedo

Salvador  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Reis, Leonardo Rangel dos.

O sabor dos saberes e a *poiésis* das merendeiras escolares [recurso eletrônico] : experiências limiares na cultura e nas itinerâncias epistêmico- existenciais das estudantes do Curso Técnico em Alimentação Escolar do IFBA / Leonardo Rangel dos Reis. - Dados eletrônicos. - 2015.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof.º Dr.º Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Merendeiras - Formação. 2. Subjetividade. 3. Educação. 4. Nutrição. 5. Experiência. 6. Currículos. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.113 - 23. ed.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O SABOR DOS SABERES E A *POIÉSIS* DAS  
MERENDEIRAS ESCOLARES: experiências limiaries na  
cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das  
estudantes do curso técnico em alimentação escolar do  
IFBA**

**LEONARDO RANGEL DOS REIS**  
ORIENTADOR: PROF<sup>o</sup>. DR<sup>o</sup>. ROBERTO SIDNEI MACEDO

TESE DE DOUTORADO  
Submetida em satisfação parcial dos requisitos ao grau de  
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

à

Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal da Bahia

Aprovado:

\_\_\_\_\_ DR<sup>o</sup>. Roberto Sidnei Macedo

\_\_\_\_\_ DR<sup>a</sup>. Janete Magalhaes Carvalho

\_\_\_\_\_ DR<sup>o</sup>. Dante Augusto Galeffi

\_\_\_\_\_ DR<sup>a</sup>. Liege Maria Sitja Fornari

\_\_\_\_\_ DR<sup>o</sup>. Cláudio Orlando Costa do Nascimento

\_\_\_\_\_ DR<sup>a</sup>. Vera Lúcia Bueno Fartes

Data da aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Grau conferido em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Dedico esta tese a minha mãe Zene, as  
merendeiras e ao orixá das margens:  
Logun Edé.*

## Agradecimentos

Inicialmente, agradeço às forças da vida e do destino, ao cosmos, pela força dispensada e pelas energias enviadas em todos os momentos dessa caminhada. Em seguida, ao orixá das margens, Logun Edé, por ser um acontecimento em minha vida.

Às merendeiras, que se transformaram em verdadeiras colaboradoras do trabalho, e que, de várias maneiras, simulam as forças femininas do universo.

Agradecimento especial aos meus pais biológicos: *Juracy Ribeiro* e *Alzenir Rangel*. E aqueles que também se fizeram pais em minha caminhada, o prof. Dr.<sup>o</sup> *Roberto Sidnei*, meu orientador, que desde o primeiro momento, com confiança e sensibilidade, soube incentivar e intensificar meu florescimento existencial; e minha mãe espiritual, *Sônia Reis*, que completou o ciclo e me fez encontrar forças na espiritualidade afro-brasileira, sem a qual muita coisa deixaria de fazer sentido.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Fartes, meu imenso agradecimento pela sua proveitosa contribuição a este trabalho, resultado de sua co-orientação na disciplina EDC 515 - Trabalho Individual Orientado.

Agradeço carinhosamente a todos os membros do grupo de pesquisa ao qual faço parte há mais de seis anos, o *FORMACCE em aberto – Currículo e Formação de Professores*, que, ao longo dessa caminhada, se transformaram em verdadeiros amigos. Agradeço também a alguns amigos especiais, pois sem eles a presente jornada se tornaria mais difícil, quiçá impossível, são eles: *Sílvia Michele*, *Ana Magda Carvalho*, *Jocelma Rios*, *Liege Fornari*, *Celso Silva*, *Sinval Araújo* e *Helena Penalva*. Acreditando que a força da amizade possui um imprescindível *ethos* formativo em nossa existência.

Agradecimento mais do que especial a *Nayane Gabrielle*, que com seu talento, afetividade e dedicação conseguiu deixar o trabalho mais qualificado, através de sua valiosa revisão.

Em especial, agradeço ao meu grande e eterno companheiro *Ivan de Matos*, que acompanhou meus insights, angústias e expectativas, ao longo do processo de escrita, e, através de sua leitura atenciosa, cuidadosa e generosa, se dispôs a discutir pontos obscuros do presente trabalho.

Heráclito – eis aí sua obscuridade, eis aí sua clareza – recebe a fala tanto das coisas quanto das palavras (e para devolvê-la a elas como que invertida), falando ele próprio com umas e com outras e, mais ainda, colocando-se entre ambas, falando, – escrevendo – por esse entre ambas e a separação de ambas, que ele não imobiliza, mas domina, porque está orientado para uma diferença mais essencial, para uma diferença que certamente se manifesta, mas não se esgota na distinção que nós, ligados que estamos ao dualismo do corpo e da alma, estabelecemos de maneira por demais decidida entre as palavras e aquilo que elas designam” (BLANCHOT, 2007, p. 18)

“Aqui ainda subsiste um “saber”, mas sem o seu aparelho técnico (transformado em máquinas) ou cujas maneiras de fazer não têm legitimidade aos olhos de uma racionalidade produtivista (artes do dia a dia na cozinha, artes de limpeza, de costura etc.). Ao contrário, esse resto, abandonado pela colonização tecnológica, adquire valor de atividade “privada”, carrega-se com investimentos simbólicos relativos à vida cotidiana, funciona sob o signo das particularidades coletivas ou individuais, torna-se em suma a memória ao mesmo tempo legendária e ativa daquilo que se mantém à margem ou no interstício das ortodoxias científicas ou culturais. Enquanto indícios de singularidades – murmúrios poéticos ou trágicos do dia a dia – as maneiras de fazer se introduzem em massa no romance ou na ficção. [...] São elas ainda que logo vão ocupar um lugar privilegiado nos relatos dos clientes nas salas das instituições psiquiátricas ou nos consultórios dos psicanalistas” (CERTEAU, 2009, p. 132-33).

O SABOR DOS SABERES E A *POIÉSIS* DAS MERENDEIRAS ESCOLARES: experiências limiaries na cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das estudantes do Curso Técnico em Alimentação Escolar do IFBA.

## Resumo

A presente tese é resultado de uma pesquisa no campo da Educação, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. O estudo tem a tradição filosófica, antropológica e sociológica como base da sua configuração epistemológica e emerge em meio aos temas que vêm contribuindo na compreensão dos *processos de subjetivações*. A partir de uma metodologia etnológica, a presente pesquisa se debruça sobre as artes de nutrir. De forma mais apurada, se detém nos processos formativos das merendeiras escolares. Assim, procuramos compreender de que modo a subjetividade vem sendo problematizada e quais suas implicações na vida/formação através da relação entre educação e alimentação. Desse modo, a investigação delineou-se a partir de dois campos de força ou linhas de tensão: uma de caráter mais geral, centrada na crítica cultural e na dicotômica relação estabelecida entre natureza e cultura, e, outra, centrada no estudo de um caso específico: as estudantes do Curso Técnico de Alimentação Escolar, do Instituto Federal da Bahia – IFBa. A partir da clivagem em apreço e pelas peculiaridades do objeto em questão, vimos surgir todo um panorama do que passamos a chamar de experiências limiaries. Com isso, pudemos ressaltar a capacidade de transformação e ultrapassagem que as experiências comportam, mesmo quando acreditamos estarem imersas e emparedadas pelos códigos e esquemas do poder e disciplina. Então, também se buscou ressaltar toda uma conjuntura em que os processos formativos e as práticas curriculares podem ser melhor compreendidos a partir das próprias experiências de transgressão e das inelidíveis artes de nutrir, enquanto um dos imperiosos processos vitais, que, em se fazendo, cria ambientes, como o da cozinha.

**Palavras-chave:** Educação e Alimentação. Experiências limiaries. Saberes circulares. Currículo. Formação.



THE TASTE OF KNOWLEDGE AND *POIESIS* OF THE SCHOOL COOKS: thresholds experiences in the culture and in the epistemic-existential itinerancies of the Technical Course in School Feeding students of IFBA.

## **Abstract**

This thesis is the result of a research in the field of education, developed as part of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Bahia. The study has the philosophical, anthropological and sociological tradition as the basis of its epistemological setting and emerges among the issues that have been contributing in the understanding of the *subjectification processes*. From an ethnological methodology, this research focuses on the nurture arts. In a more accurate way, it concentrates in the formative processes of school cooks. So, we try to understand how the subjectivity has been problematized and what are its implications in the life/formation through the relationship between education and feeding. Thus, the research was outlined from two force fields or power lines: one of a more general character, centered on the cultural criticism and in the dichotomous relationship established between nature and culture, and another focused on an specific case study: the students of the Technical Course in School Feeding of the Federal Institute of Bahia - IFBa. From the cleavage of the case and the peculiarities of the object under study, we came across a whole program of what we now call thresholds experiences. Thus, we were able to emphasize the transformation capacity and bridging that the experiences admit, even when we believe they are immersed and walled by the codes and power schemes and discipline. So, we also sought to highlight a whole conjuncture in which the formative processes and the curriculum practices may be better understood from their own experiences of transgression and the incontestable arts of nurturing, as one of the compelling life processes, which, in the making, creates environments, such as the kitchen.

**Keywords:** Education and Feeding. Thresholds experiences. Curricular knowledge. Curriculum. Formation.

Le goût des connaissances et la *poiésis* des cuisinières scolaires: expériences limites dans la culture et les itinérances épistémiques-existentielle des étudiantes du Cours Technique en Alimentation Scolaire IFBA.

## Résumé

Cette thèse est le résultat de la recherche dans le domaine de l'éducation, développé dans le cadre du Programme d'Études Supérieures en Éducation de l'Université Fédérale de Bahia. L'étude possède la tradition philosophique, anthropologique et sociologique comme base de son cadre épistémologique et émerge parmi les questions qui ont contribué à la compréhension des *processus de subjectivités*. À partir d'une méthodologie ethnologique, cette recherche se concentre sur les arts pour nourrir. De façon plus précise, on s'arrête en particulière dans les processus de formation des cuisinières scolaires. Donc, on essaye de comprendre comment la subjectivité a été problématisée et quelles sont ses implications dans la vie/formation à travers de la relation entre éducation et nourriture. Ainsi, la recherche, elle est décrit à partir de deux champs de force ou lignes de tension: l'un à caractère plus général, centrées sur la critique culturelle et la relation dichotomique établie entre nature et culture, et l'autre centrée sur une étude de cas spécifique: les étudiantes du Cours Technique en Alimentation Scolaire de l'Institut fédéral de Bahia - IFBa. Dès la scission du cas et des particularités de l'objet en question, on voit la naissance d'un panorama qu'on passera à appeler d'expériences limites. Ainsi, on peut mettre en évidence la capacité de transformation et de passage que les expériences comportent, même quand on les croit plongés et fortifiées par les codes et les schémas du pouvoir et de la discipline. Donc également on a cherché à mettre en évidence tout un entourage dans lesquels les processus de formation et de pratiques pédagogiques peuvent être mieux compris à partir des mêmes expériences de transgression et des indélébiles arts de nourrir, comme l'un des impérieux processus de la vie, qui, en se faisant, crée milieux, tel que celui de la cuisine.

**Mots-clés:** Éducation et l'alimentation. Expériences limites. Connaissances circulaire. Curriculum. Formation.

## Lista de figuras

Figura 1: .....	57
Figura 2: .....	60
Figura 3: .....	114
Figura 4: .....	125
Figura 5: .....	126
Figura 6: .....	128
Figura 7: .....	169
Figura 8: .....	226
Figura 9: .....	277

## Lista de Siglas

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem  
Ba - Bahia  
CEFET - Centros Federais  
CLT - Consolidação das leis do trabalho  
CONSUP - Conselho Superior  
DIREC - Diretoria Regional de Educação  
EAD - Educação a distância  
IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFPR - Instituto Federal do Paraná  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
PD - Professor a Distância  
PL - Projeto de lei  
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PP - Professor Presencial  
PPI - Projeto Pedagógico Institucional  
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica  
TAE - Técnicos Administrativos da Educação  
TAE - Técnicos-Administrativos em Educação  
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>14</b>
<b>Capítulo 1: Considerações ontológicas, mitológicas e técnicas sobre a arte de comer</b> .....	<b>34</b>
1.1 Considerações mitológicas sobre a comida .....	35
1.2 Ontologia da comida à margem da quadratura técnica.....	50
1.3 A comida no emaranhado da tripla fronteira: a abertura de uma educação ontológica .....	59
1.4 Multiculturalismo e multinaturalismo: possibilidades ontológicas na educação...	64
<b>Capítulo 2: Configurações epistêmico-existenciais: situando as itinerâncias dos sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>77</b>
2.1 Alimentação e Educação.....	81
2.1.1 Mais um pouco sobre as considerações metodológicas.....	82
2.2 Considerações sobre o Instituto Federal da Bahia - IFBA.....	85
2.2.1 A dependência da arquitetura disciplinar.....	92
2.3 Situando o Programa Profucionário.....	97
2.3.1 No limiar entre a rede e a disciplina.....	99
2.4 Mais considerações sobre o campo da pesquisa.....	108
2.4.1 Considerações sobre o campo da pesquisa.....	109
2.4.2 O curso técnico em Alimentação Escolar como acontecimento para as merendeiras.....	111
2.4.2.1 O currículo instituído do curso e uma atividade como exemplo.....	113
2.4.3 Considerações autobiográficas ou como o tema estudado movimenta-se como <i>desejo</i> .....	119
2.5 Considerações sobre os traçados cartográficos.....	124
<b>Capítulo 3: Os biopoderes e os biosaberes: os processos aprendentes e profissionais</b> .....	<b>129</b>
3.1 A desvalorização dos saberes cotidianos e o recalque de tudo que “cheire” ou se	

apresente como pulsões .....	130
3.2 Os espaços aprendentes.....	135
3.3 A cozinha como coisa .....	142
3.4 Alimentação Escolar e ampliação da educação clássica e “cartesiana” .....	143
3.5 As subjetivações aprendentes e circulantes.....	145
3.5.1 Situação de margem em relação a instituição de ensino .....	149
3.5.2 Formando a partir da margem: a instituição escolar como galpão .....	151
3.6 Novos sentidos nas sociedades do cuidado e a emergência do biocurrículo ...	153
3.6.1 O corpo na antiguidade .....	155
3.6.2 O conhecimento in-corporado .....	156
3.6.3 A emergência do biocurrículo .....	160

**Capítulo 4: Exterioridade fundante: a cozinha como estruturante da formação das estudantes/profissionais.....170**

4.1 O encontro com as experiências liminares.....	171
4.1.1 As experiências liminares, espaço e educação.....	177
4.1.2 Domínio, conhecimento e currículo.....	182
4.2 À margem da cozinha: o encontro com as experiências limiares.....	186
4.2.1 As experiências limiares calorosas (limiar 1).....	187
4.2.2 A cozinha: entre o público e o privado (limiar 2).....	191
4.2.3 O ambiente da cozinha: nem natural, nem cultural (limiar 3) .....	195
4.2.4 O <i>limen</i> no processo de transmutação entre a cozinha e a sala de aula (limiar 4) .....	203
4.2.5 Tipos de virtualização ou enraizamentos da experiência (limiar 5) .....	205
4.2.6 O encontro como local de possíveis transgressões (limiar 6) .....	210
4.2.7 As experiências limiares e os saberes como rizoma e erva daninha (limiar n).....	215

**Capítulo 5: Os sabores dos saberes: os processos formativos, as coisas e o fazer crescer .....**

5.1 Considerações sobre o saber circulante ou o saber como algo que ajuda a circular.....	229
5.2 Os sentidos dos saberes e dos sabores: a <i>poiésis</i> na trama da produção e da criação.....	232

5.2.1 Os saberes na trama da <i>poiésis</i> .....	238
5.2.1.1 Por uma <i>poiésis</i> que cresce no circuito da criação .....	244
5.2.2 Os saberes circulantes como coisas que fazem crescer.....	253
5.2.2.1 Os sentidos e os sabores dos saberes.....	257
5.2.2.2 Os sentidos dos saberes na dependência do duplo cultivo: enraizamento e pertencimento.....	263
5.2.3 A epistemologia derivada dos saberes como um fazer crescer .....	267
5.3 Por um acontecimento formativo das margens .....	274
<b>Considerações inconclusivas .....</b>	<b>278</b>
<b>Referências .....</b>	<b>286</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>295</b>
Anexo 1: .....	296
Anexo 2: .....	297

## Introdução

*Os monstros são nossos filhos. Eles podem ser expulsos para as mais distantes margens da geografia e do discurso, escondidos nas margens do mundo e dos proibidos recantos de nossa mente, mas eles sempre retornam. E quando eles regressam, eles trazem não apenas um conhecimento mais pleno de nosso lugar na história e na história do conhecimento de nosso lugar, mas eles carregam um autoconhecimento, um conhecimento humano — e um discurso ainda mais sagrado na medida em que ele surge de Fora. Esses monstros nos perguntam como percebemos o mundo e nos interpelam sobre como temos representado mal aquilo que tentamos situar. Eles nos pedem para reavaliarmos nossos pressupostos culturais sobre raça, gênero, sexualidade e nossa percepção da diferença, nossa tolerância relativamente à sua expressão. Eles nos perguntam por que os criamos (COHEN, 2000, p. 54-55).*

**E**m 1953, Heidegger proferiu uma palestra no Auditorium Maximum da Escola Superior Técnica de Munique, intitulada *A questão da técnica*. O notável ensaio já nos alertara para o fato do desenvolvimento técnico nos levar rumo a uma nova configuração histórica, em que o próprio real é transformado em subsistência, pois fica emaranhado na armação e é “formatado” como reserva. Aqui, o próprio “homem caminhará na margem mais externa do precipício, a saber, caminhará para o lugar onde ele mesmo deverá apenas ser mais tomado como subsistência” (HEIDEGGER, 2007, p. 389). O autor continua afirmando algo de fundamental importância para nós nos dias de hoje:

justamente este homem ameaçado se arroga como a figura do dominador da terra. Desse modo, amplia-se a ilusão de que tudo o que vem ao encontro subsiste somente na medida em que é algo feito pelo homem. Esta ilusão torna madura uma última aparência enganadora. Segundo esta aparência, parece que o homem em todos os lugares somente encontra mais a si mesmo. Heisenberg apontou com toda razão para o fato de que, para o homem de hoje, a realidade deve se apresentar desse modo mesmo. [...] Entretanto, o homem de hoje, na verdade, justamente não encontra mais a si mesmo, isto é, não encontra mais sua essência. O homem está tão decididamente preso à comitiva do desafiar da armação, que não a assume como uma responsabilidade, não mais dá conta de ser ele mesmo alguém solicitado e, assim também, não atende de modo algum ao fato de que, a partir de sua essência, ele ek-siste no âmbito de um apelo e que, por isso, nunca pode ir somente ao encontro de si mesmo (*Ibid.*, p. 389-40).



As palavras do filósofo alemão podem nos parecer mais exageradas hoje, por dois motivos especiais: o primeiro motivo refere-se ao desmensurado desenvolvimento das técnicas, ao ponto de não ser mais possível, nem desejável, pensarmos em um mundo anterior a elas. O segundo motivo refere-se ao crescente individualismo que cria canais de cuidado e de cultivo do si mesmo e se apresenta de modo cada vez mais intensivo e obrigatório. Sobre o questionamento de vivermos, hoje, em um contexto de extrema dependência das técnicas, no qual elas foram naturalizadas e tidas como uma espécie de destino inexorável, é quase impossível contestar. Porém, tal constatação não invalida o argumento de Heidegger, mas, ao invés disso, reforça-o, pois, como ele mesmo nos alertara: “nunca experimentaremos nossa relação para com a sua essência enquanto somente representarmos e propagarmos o que é técnico, satisfizemo-nos com a técnica ou escaparmos dela” (*Ibid.*, p. 376), uma vez que, se continuarmos agindo assim, “permaneceremos, sem liberdade, atados à ela, mesmo que a neguemos ou a confirmemos apaixonadamente” (*Ibid.*). Ele conclui seu argumento chamando à atenção para algo que já tinha capitado na década de 50 do século passado e que só fez se agudizar desde então, ou seja: “Mas de modo mais triste estamos entregues à técnica quando a consideramos como algo neutro; pois essa representação, à qual hoje em dia especialmente se adora prestar homenagem, nos torna completamente cegos perante a essência da técnica (*Ibid.*)<sup>1</sup>. Hoje, é extremamente difícil encontrar algum ser humano que não se encontra dependente das técnicas. Um bom exemplo disso é o “simples” e corriqueiro uso do celular. Segundo Bauman<sup>2</sup> (2011, p. 44), “o advento do celular tornou possível a situação de alguém estar sempre à inteira disposição do outro”. Além disso, pelas mesmas razões, a entrada da telefonia móvel na vida social “eliminou, para todos os fins práticos, a linha divisória entre tempo público e tempo privado; entre espaço público

---

<sup>1</sup> Mais adiante voltaremos à questão do que Heidegger quer dizer com essência da técnica, mas, por ora, queremos apenas ressaltar a falácia que existe por trás do fenômeno da neutralidade técnica.

<sup>2</sup> Atualmente, assistimos uma incompreensão dos argumentos do autor, porque alguns pesquisadores que trabalham na interface da educação com as tecnologias costumam pintá-lo como um apologista da tecnologia. Isso não é verdade. Bauman é um autor crítico e não deixa de manter o seu tom pessimista, como ele mesmo já afirmou em várias ocasiões. Também é interessante muita gente afirmar que Heidegger possui uma visão pessimista sobre a técnica, uma posição de simples negação, mas, neste ensaio revelador, ele termina por nos mostrar que as mesmas podem se mostrar como nossa salvação.

e espaço privado; casa e local de trabalho; tempo de trabalho e tempo de lazer; ‘aqui e ‘lá’” (*Ibid.*). O movimento iniciado pela telefonia, desenvolvido pela telefonia móvel, fora completado ou bastante intensificado pela emergência e desenvolvimento da internet. Essa reestruturação do social, através da rearticulação dos tempos e dos espaços, nos coloca diante de uma fluidez das relações jamais vista na história da humanidade. Aqui, nos conectamos e nos desconectamos com a mesma facilidade que fazemos nos espaços on-line. Por isso, nossa relação com o outro torna-se mais instrumentalizada, uma vez que a comunicação passa a depender cada vez mais do excesso no fluxo de informação e pode ser desfeita “ao primeiro sinal de que o diálogo se encaminha na direção indesejada: sem riscos, sem necessidades de achar motivos, de pedir desculpas ou mentir” (*Ibid.*, p. 15-16). Aqui, é interessante ressaltar que esse ambiente, complexo e excessivo, também é criador dos processos de simplificação e uniformização. Um bom exemplo disso se dá na própria esfera do mercado e na produção das significações, ou melhor dizendo, na produção das significações que circula cada vez mais dependente das lógicas do mercado, pois “permite-se uma polissemia, de forma que uma ameaça maior possa ser codificada; a multiplicidade de significados, paradoxalmente, reitera as mesmas restringidoras e interessadas representações desenhadas pelo estreitamento da significação” (COHEN, 2000, p. 39). É nesse tipo de ambiente, com multiplicação da informação, mas com manipulação instrumental da mesma, um lugar asséptico e que se apresenta a partir de um cenário que não encoraja os compromissos duráveis, no qual desaprendemos ou simplesmente nem aprendemos a ficar sozinhos conosco mesmo e pagamos um preço por tudo isso, “um preço que pode se revelar alto demais. Se você está sempre ‘conectado’, pode ser que nunca esteja verdadeiramente e completamente só” (BAUMAN, 2011, p. 16). Assim, “fugindo da solidão, você deixa escapar a chance da *solitude*: dessa sublime condição na qual a pessoa pode ‘juntar pensamento’, ponderar, refletir sobre eles, criar – e, assim, dar sentido e substância à comunicação (*Ibid.*, p. 17, *grifo do autor*)<sup>3</sup>. Ou seja, o autor

---

<sup>3</sup> A conclusão do autor é semelhante à de diversos especialistas que afirmam que a tecnologia afeta e modifica os modos de subjetivações. Muitos falam sobre a qualidade da atenção que deixa de ser intensiva e focada e passa a ser extensiva e dispersa. Assim, práticas como o *surf* e o *zapping* passam a ser valorizadas e encorajadas. Já práticas como a leitura profunda e detida, a atenção minuciosa e detalhista, passam a ser vistas como enfadonhas, retrogradadas e até anacrônicas e são desencorajadas, pois não se adequam facilmente ao tempo da velocidade constante em que vivemos.

chega a um diagnóstico sociocultural semelhante ao diagnóstico ontológico feito por Heidegger sobre a essência da técnica. Aqui também, tanto o diagnóstico sociocultural quanto o ontológico apontam para modificações e transformações ocorridas ou em curso em relação ao próprio ser humano, por conta do desenvolvimento das técnicas.

Agora, chegou o momento de tratarmos sobre o segundo motivo, que se refere ao fato de vivermos em sociedades cada vez mais marcadas pela valorização da individualidade, em que o indivíduo é cada vez mais convocado e solicitado a formar a si mesmo, ou seja, vivemos em um contexto que clama pelos processos de *autoformação*. Essa solicitação e imposição pelos processos da *autoformação* tendem a se desenvolverem sob um ideal de perfectibilidade que se encontra cada vez mais atrelado aos ideais de bem-estar e dos cuidados com o corpo, ou seja, dos “cuidados com a aparência”, que gravitam em torno dos campos da estética, da nutrição e da medicina. Se, por um lado, as ideologias individualistas marcam o advento do indivíduo-sujeito, por outro, expressam a fragmentação de domínios que sucedem a uma ordem tradicional hipoteticamente mais integrada (VELHO, 2013). A trajetória do indivíduo passa a ter um significado crucial como elemento não mais contido, mas constituidor das sociedades (VELHO, 2013). De tal modo, podemos afirmar os sentidos positivos do biopoder<sup>4</sup>, visto que, assim como podemos afirmar que ele inaugura um tipo de configuração de novos poderes e controles, agora também nos leva a uma conjuntura na qual podemos constituir os sentidos para nossa própria vida, contudo

a valorização da autonomia devolve ao indivíduo a responsabilidade por sua saúde, reduzindo a pressão exercida sobre o sistema público. A condição de autonomia se traduz num melhor estado de saúde e no desenvolvimento de hábitos de vida e escolhas comportamentais saudáveis” (ORTEGA, 2008, 35).

Diante disso, o princípio do cuidado, ao depender do vetor de intensificação de *mais-vida*, pode ser visto como um princípio potencializador do processo de individualização. Logo, implica-se com processos e demandas da formação. Assim,

---

<sup>4</sup> Desenvolveremos alguns contornos positivos e negativos do biopoder, ou seja, do poder que se exerce sobre a vida, no capítulo 3, quando falarmos sobre a emergência do *biocurriculo*.

o auto-aperfeiçoamento individual tornou-se um significativo privilegiado por meio do qual os indivíduos exprimem sua autonomia e se constituem num mundo competitivo. Mediante as numerosas práticas bioascéticas, o indivíduo demonstra sua competência para cuidar de si e construir sua identidade” (*Ibid.*, 33).

Então, ao contrário do que possa parecer, as sociedades do cuidado<sup>5</sup> são sociedades extremamente normativas. A injunção do cuidado nos incita, obriga e, muitas vezes, nos constrange a desenvolvermos uma série de habilidades e competências, tais como: a observação minuciosa, a atenção contínua, o controle perpetuo e a disciplina mais diligente, ou seria melhor dizer o controle mais minucioso, uma vez que nas sociedades do cuidado a disciplina se tornou um acessório e, como tal, passou a poder ser facilmente descartada, pois ela foi internalizada e maximizada pelas diversas técnicas de controle. Então, “muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas” (DELEUZE, 1992, p. 226). Assim, os indivíduos são constrangidos a se individualizar através de uma série de obrigações e injunções com forte poder coercitivo. Uma coercitividade que se apresenta de forma mais “suave” e que, muitas vezes, é até percebida e sentida como uma espécie de liberdade. Pois,

a própria subjetividade e interioridade do indivíduo são deslocadas para o corpo; a alma se torna uma relíquia e descrições fisicalistas são adotadas na explicação de fenômenos psíquicos. A introspecção é substituída pela fruição de sensações prazerosas, os sentimentos são substituídos pelas sensações, tomadas como critério de avaliação subjetiva. Dessa maneira, sentir-se bem fisicamente, maximizar os ganhos de prazer, desafiar os limites estabelecidos de

---

<sup>5</sup> No final do capítulo 3, falaremos sobre o que são as sociedades do cuidado e veremos como elas fazem emergir um tipo especial de currículo: o *biocurrículo*. E já que, a partir de agora, a vitalidade está implicada e em jogo nos processos formativos, nesse contexto de esboroamento da clássica distinção dicotômica entre natureza e cultura, podemos dizer que: toda aprendizagem transforma-se em uma bioaprendizagem, visto que, a partir de agora, ela sempre dirá respeito a processos e fenômenos que implicam à própria vida. A outra opção seria dizer que toda aprendizagem é uma etnoaprendizagem, mas, assim, estaríamos limitando o fenômeno ao raio antropocêntrico e restringindo o poder de agência, de criação e a capacidade de transformação apenas aos humanos. Voltaremos a isso, mas problematizaremos essa limitação ao longo do trabalho, especialmente através da relação entre os humanos e não-humanos, pois podemos esquecer que a comida pode ser considerada uma espécie de coisa. Aliás, esse é um diálogo que pretendemos estabelecer com a antropóloga Silvia Michele Lopes Macedo de Sá, criadora da noção de etnoaprendizagem. Já começamos a pensar em um futuro trabalho juntos, sobre o assunto.

satisfação, força ou potência física se tornam os equivalentes das ascetes clássicas, as quais visavam atingir sabedoria, coragem, prudência, bondade, conhecimento de si, superação de si, etc” (ORTEGA, 2008, 43).

Além disso, por todo canto do planeta, assistimos ao florescimento e a emergência de práticas e crenças que envolvem a constituição de valores ligados ao fenômeno moderno de negociação da vitalidade. Atualmente, esse processo está presente em todo âmbito em que a vida se constitui. Assim, a fauna e a flora, a natureza como um todo, se transforma em fonte de recurso. Como assinala Heidegger (2007, p. 382),

o desabrigar que domina a técnica moderna tem o caráter do pôr no sentido do desafio. Este acontece pelo fato de a energia oculta na natureza ser explorada, do explorado ser transformado, do transformado ser armazenado, do armazenado ser novamente distribuído e do distribuído renovadamente ser comutado. Explorar, transformar, armazenar e distribuir são modos de desabrigar. Este, contudo, não decorre de modo simples. Também não desemboca em algo indeterminado. O desabrigar desabriga para si mesmo os seus próprios e múltiplos caminhos engrenados, porque os dirige. A direção mesma, por seu turno, é conquistada em todos os lugares. A direção e a segurança tornam-se inclusive os traços fundamentais do desabrigar desafiante.

Esse desabrigar que desafia as energias da natureza é tanto um extrair que explora e destaca (HEIDEGGER, 2007). Esse empreendimento solicita um casamento entre o mercado e a ciência, pois somente esta última possui um *know-how* mais adequado e especializado para tal agência. Acontece que, nas últimas décadas, com a valorização das práticas científicas em Biologia e na Medicina (ciências da vida), assistimos ao fenômeno de ampliação da negociação da vida, em que os próprios seres humanos se transformaram em fontes de recurso. A partir de agora, a vida é negociada em estratégias que decidem quem pode e quem deve viver mais, ou seja, quais grupos podem ter o privilégio e acesso às práticas de longevidade, e quais grupos serão excluídos de práticas e técnicas que buscam majorar e potencializar a vida, pois “a essência da técnica moderna conduz o homem para o caminho daquele desabrigar por onde o real, em todos os lugares mais ou menos captável, torna-se subsistência” (HEIDEGGER, 2007, p. 388). Nesse movimento, grupos inteiros e até populações são deliberadamente afastados dos processos que tentam potencializar a vida e que se encontram envolvidos numa

linguagem extremamente carregada de termos biológicos e médicos para falar sobre novos processos de constituição da identidade, que estão intimamente atrelados à constituição do que é visto como bem-estar. Nessa política gestionária da vida, ou biopolítica, a vida torna-se um dos principais focos do poder. Um poder que se exerce tanto sobre as espécies, de forma a afetar diretamente os indivíduos, quanto sobre as coletividades, de modo a englobar todo um campo e constituir visibilidades instrumentais, em que o mercado possa negociar a vida de forma coletiva, sem levar em conta os interesses individuais. Esse fenômeno, apesar de ser mais estudado em relação aos seres humanos, não se encontra restrito a eles. Muito pelo contrário, o seu foco incide de forma muito mais intensa nos reinos da flora e da fauna. Também na esfera do humano, existe toda uma gradação hierárquica, na qual as populações pobres e marginalizadas estão na base do processo, por vezes, encaradas quase que como uma “espécie sobre-humana”. Aliás, não é à toa que vemos uma multiplicação de filmes com essa temática. Até mesmo *hollywood* (considerada uma das indústrias mais racionalizadas em termos de administração do capital) fabrica muitos filmes com essa temática. Uma das variantes mais presentes é a insistência na apresentação dos humanos transformados em zumbis. Aqui, estamos falando da existência do pós-humano. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva (2000) nos diz que a questão do monstro acionado na literatura, no cinema e de modo geral, presente no imaginário cotidiano, nos remete à questão da subjetividade e nos revela o cruzamento de fronteiras: “entre o humano e o não humano, entre a cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividade” (SILVA, 2000, p. 19), uma vez que a experiência do monstro desestabiliza o sujeito representado como estável e essencial, pela filosofia de matriz iluminista. E, assim, desmascarando-o torna-se “a demonstração de que a subjetividade não é, nunca, aquele lugar seguro e estável que a ‘teoria do sujeito’ nos levou a crer” (*Ibid.*), e, ao fazê-lo: “as ‘pegadas’ do monstro não são a prova de que o monstro existe, mas de que o ‘sujeito’ não existe” (*Ibid.*).

Aqui, chegamos a um movimento circular, porque começamos o argumento com um questionamento semelhante, partindo de Heidegger, ao afirmar que: “o homem de hoje, na verdade, justamente não encontra mais a si mesmo, isto é, não encontra mais sua essência” (HEIDEGGER, 2007, p. 389-40). E chegamos a uma conclusão semelhante por conta da pedagogia dos monstros que nos assinala que

“o homem não existe”, pelo menos o ideal de ser humano preconizado pela “teoria do sujeito”.

Para o pesquisador norte-americano Jeffrey Jerome Cohen (2000), os monstros formam uma pedagogia, mobilizam processos formativos e nos apontam todo um campo de práticas, na medida em que funcionam como pegadas, como indícios que nos revelam a emergência de uma nova “teoria cultural”. Para ele, essa nova teoria cultural, disponibilizada através da figura arquetípica dos monstros, se apresenta a partir de sete teses: 1) o corpo do monstro é um corpo cultural; 2) o monstro sempre escapa; 3) o monstro é o arauto da crise de categorias; 4) o monstro mora nos portões da diferença; 5) o monstro policia as fronteiras do possível; 6) o medo do monstro é realmente uma espécie de desejo; e por fim, 7) o monstro está situado no limiar do tornar-se (COHEN, 2000). Todas essas teses nos remetem aos novos contornos e sinuosidades da cultura contemporânea. Uma cultura marcada pelo excesso de informações e embaralhamento de fronteiras; pela multiplicação dos canais de sensibilidade e pelas tentativas de controle do prazer; pela produção da diferença e desvalorização do outro; pela fluidez das reações sociais e pela emergência de novos fundamentalismos. Enfim, uma cultura saturada pela instauração máxima de valorização do artifício. A essa altura, torna-se muito complicado dizer que a cultura ainda se impõe, a partir da instauração de uma relação dicotômica entre a natureza e ela mesma, pois o monstro nos revela as ambiguidades, “os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras”<sup>6</sup> (SILVA, 2000, p. 19), e, assim, nos anuncia que “a questão da subjetividade diz respeito, sobretudo, ao cruzamento de fronteiras: entre o humano e o não humano, entre cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividades” (*Ibid.*).

Mas, afinal, o que o acontecimento formativo das fronteiras tem a ver com o fenômeno da constituição dos saberes das estudantes/profissionais merendeiras<sup>7</sup>?

---

<sup>6</sup> Este é o subtítulo do livro *Pedagogia dos monstros*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva (2000). Vale ressaltar que a obra quase não teve repercussão no país. Ao colocarmos temas afins nos sites de busca, não encontramos nenhum trabalho sobre o assunto, a não ser o próprio livro disponibilizado para *download*. A “pedagogia dos monstros”, no fundo, é uma metáfora que nos remete aos importantes acontecimentos limítrofes. Nesse sentido, trata-se de *acontecimentos formativos das fronteiras*.

<sup>7</sup> No corpo do texto, ora as colaboradoras da pesquisa serão chamadas de estudantes/profissionais, ora serão simplesmente chamadas de meninas. Isso aconteceu por dois motivos: o primeiro refere-se ao fato da maior parte da turma ser composta de mulheres: dos 20 e poucos estudantes que se fazem presentes no encontro presencial (dos 40 estudantes inicialmente inscritos), temos somente

O que essa problemática tem a ver com o nosso objeto de pesquisa? O nosso *objeto de pesquisa* são os dispositivos de produção/criação dos saberes e suas relações epistêmico-existenciais, presentes na formação de profissionais da área técnica do curso em alimentação escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Com ele, pretendíamos focar na relação que se estabelece na sala de aula, no intuito de compreender como as meninas produziam seus saberes a partir desse espaço. Mas, com o passar do tempo, percebemos que a cozinha consiste numa espécie de estruturante do processo de aprendizagem e de produção/criação dos saberes<sup>8</sup>. Além disso, no começo da pesquisa, pretendíamos realizar uma etnografia em seu sentido clássico, mas, com o avançar da mesma, fomos nos aproximando mais de uma *pesquisa etnológica*<sup>9</sup>.

Voltando à cozinha, podemos compreender que o ato de aprender a cozinhar, geralmente para ser “dona de casa”, é ressignificado de diversas maneiras pelas profissionais da cozinha escolar. Geralmente, aprende-se a cozinhar, de forma gradual, lenta e repetitiva, espiando-se a “mãe” na cozinha de casa. Essa imagem acolhedora do apreender a trabalhar os alimentos, talvez seja responsável por criar e associar metáforas imediatas e inconscientes, entre o ato de alimentar-se (fator decisivo à manutenção da vida, bastante atrelado a necessidades biológicas), a criação de um lugar/ambiente acolhedor “necessário” (variante que depende imensamente de questões culturais), e os alimentos mais desejados e valorizados e os repelidos e indesejados (fator decididamente ligado a questões culturais, que possui influência do tônus econômico). Desse modo, a cozinheira profissional encontra-se no entrecruzamento e num emaranhado simbólico de lugares, entre o público e o privado: o privado, fortemente representado por um idílico lugar “materno”, um lugar quente e aconchegante, que muitas vezes pode assemelhar-se ao útero materno; e um lugar público, onde reina o anonimato e as leis, onde a cor

---

um homem, que aparece de vez em quando. O outro motivo refere-se à intimidade que acabamos conquistando ao longo das idas a campo.

<sup>8</sup> Voltaremos a falar sobre esse assunto no capítulo 2 e logo abaixo.

<sup>9</sup> Atualmente, existe toda uma tentativa de reconfiguração do campo antropológico. Um dos motivos refere-se ao avançar da globalização, porque agora a distinção clássica que permeava o ideário etnográfico, a distinção entre nós e eles, fora posta em xeque. Por conta disso, alguns antropólogos afirmam que a antropologia se torna mais especulativa, aproximando-se cada vez mais da filosofia. Com isso, há um esfacelamento da “distinção entre etnologia, como observação localizada e antropologia, como ponto de vista mais geral e comparativo” (AUGÉ, 2014, p. 7). Assim, podemos afirmar de modo enfático que “toda etnologia, em nossos dias, é necessariamente antropologia” (*Ibid.*).



predominante é o cinza do asfalto, e o tipo de clima que impera é o frio criado pelos canais impessoais da burocracia que encontra-se presente em diversos graus, nas mais diversas instituições<sup>10</sup>. Assim, podemos conjecturar que a cozinheira conduz sua atividade em um espaço de soleira, na liminaridade<sup>11</sup> entre a casa e a rua. Como filhas/herdeiras de Prometeu<sup>12</sup>, elas constituem o exercício de sua profissão em um lugar embaralhado, um nem lá nem cá, aberto e deixado suspenso pelos jogos das lembranças da casa da infância e dos cuidados recebidos, e pelo contato vis-à-vis com suas outras companheiras e com os outros colegas de trabalho, que em nada lembram a doce lembrança jamais realizada, mas sempre presente, da “casa natal”. É justamente aí, entre a realidade idílica e a realidade mais imediata de contornos sempre dinâmicos e complexos, que a profissional dos alimentos forja sua prática diária, ao mesmo tempo profissional e pessoal. Se, em qualquer profissão, é difícil separar a experiência profissional da experiência pessoal, pensamos que, em se tratando das cozinheiras, isso torna-se quase impossível. E desconfiamos que, em se tratando das cozinheiras que trabalham tanto com os alimentos quanto com a educação, essa separação entre as experiências supracitadas torna-se ainda mais difícil.

Além da cisão entre os espaços do público e do privado, a cozinheira, enquanto manipuladora de alimentos, encontra-se em uma fenda mais primordial: enquanto trabalha os alimentos e transforma-os, ela opera um ritual de passagem entre o próprio estado de natureza ao estado de cultura, visto que os alimentos (antes ligados ao domínio da natureza) serão, aos poucos, transformados em processos bastante ritualizados, que, muitas vezes, lembram os atos mágicos

---

<sup>10</sup> Em vários momentos, as meninas apontaram para a grande diferença que existe no fato delas cozinharem em casa para poucas pessoas, com um domínio muito maior sobre todo o processo, da forma de cozinharem profissionalmente, para um número bem maior de pessoas, em relações que estão reguladas/permeadas por jogos de poderes e hierarquias.

<sup>11</sup> Segundo Roberto DaMatta (2000, p. 8), “a noção de liminaridade leva-nos ao reino dos ritos de passagem e aos costumes exóticos dos grupos tribais; a idéia de individualidade, ao domínio da filosofia política, ao universo do mercado e do capitalismo”. Como isso, queremos afirmar que à cozinha e os processos de preparação dos alimentos nos colocam diante de singularidades pré-individuais, diante de potências do fora. Retomaremos isso, quase toda vez em que formos tratar da importância da cozinha na estruturação das experiências formativas das merendeiras.

<sup>12</sup> Prometeu é o Deus grego que, com o fito de favorecer a humanidade, rouba o fogo do Olimpo. O que causa a fúria dos outros deuses e opera uma transgressão originária. Vamos estudar um pouco esse mito no primeiro capítulo.

praticados por povos de outrora, em produtos com traços, marcas e requintes próprios da cultura. Por isso, já podemos afirmar que a cozinheira, semelhante ao alquimista e ao xamã, é uma pessoa/profissional que consegue transitar no espaço da soleira, entre o natural e o cultural. Aliás, ela constitui sua profissão neste jogo de vai e vem, visto que sua atividade é transformadora, pois possui um tipo característico de técnica que consegue operar passagens. Uma profissão como essa, que só se realiza a partir do entrecruzamento de vários espaços e de várias dimensões simbólicas, para se manter viva e continuar dando prazer àquelas que a exercem, tem de manter sempre acesa a chama da criatividade e do senso de curiosidade. Assim como herdeiras de Prometeu, elas aprendem a manipular o fogo. Como aprendizes de bruxas, aprendem a importância da paciência e a difícil arte da dança do improviso. E é desse modo

por uma espécie de prazer de luxo, como sobremesa, que o fogo demonstra sua humanidade. Ele não se limita a cozinhar, ele tosta. Doura o biscoito. Materializa a festa dos homens. Por mais longe que possa remontar, o valor gastronômico prevalece sobre o valor alimentar, e foi na alegria, não na penúria, que o homem encontrou seu espírito. A conquista do supérfluo produz uma excitação espiritual maior que a conquista do necessário. O homem é uma criação do desejo, não uma criação da necessidade” (BACHELARD, 2208, p. 23).

*Isso nos apresenta que, assim como os monstros, a cozinha também consiste numa figura arquetípica que nos assinala a força transcultural que embaralha e joga com os arcanos mais caros da cultura, em todos os tempos e lugares. Aqui também temos o suplemento importante, que consiste no papel ambíguo conferido às mulheres, em diversas sociedades<sup>13</sup>, que facilmente pode associá-las às bruxas. Essas são apresentadas como seres monstruosos, que não se enquadram facilmente nas categorias estabelecidas e que possuem um poder incrível de lançar feitiços. Esses feitiços quase sempre são realizados a partir de processos que lembram e remetem à gastronomia. Assim, poderíamos tranquilamente associar as bruxas às cozinheiras. Aliás, no filme *Chocolate*, lançado em 2001 e dirigido por Lasse Hallström, a protagonista, interpretada pela atriz francesa Juliette Binoche, possui um talento especial de enfeitiçar as pessoas através dos chocolates*

---

<sup>13</sup> Falaremos um pouco da ambiguidade conferida às mulheres em diversas sociedades, em vários tempos históricos, no capítulo 4.

fabricados por ela. Aqui, ela seria uma espécie de monstro, visto que seus atos e seus gestos se dão a partir de um excesso de cultura (tese 1 de Cohen), pois seu corpo desperta “medo, desejo, ansiedade e fantasia (ataráxica ou incendiária), dando-lhes *uma vida e uma estranha independência*” (COHEN, 2000, p. 27, *grifo nosso*)<sup>14</sup>. O filme retrata bem isso, ao mostrar a raiva e o descontentamento de grande parte das pessoas que moram no povoado, diante da “estranha” mulher que se muda com sua pequena filha, para morar no pequeno povoado, em busca de tranquilidade e na tentativa de querer sentir-se parte de um contexto, ou seja, na tentativa de se deixar enquadrar e viver uma “vida normal”. Mais uma vez, vemos as pegadas do monstro, já que este surge a partir da diferença e da crise de categorias (teses 4 e 3 de Cohen).

Com o esboroamento das fronteiras, nos mais distintos âmbitos socioculturais, podemos afirmar que o real se tornou muito mais fluido e cambiante. Nesse processo, houve/há modificações e criações importantes, como a constituição de novas paisagens e cartografias socioculturais. Com isso, emergem novos arranjos e alianças entre a dinâmica e complexa relação entre a teoria e a empiria. No grau máximo, com a potencialização e fortalecimento dos movimentos imanentes, podemos afirmar que o acordo e a ligação entre os domínios estudados se tornaram mais volitivos e idiossincráticos, ao ponto de podermos afirmar com Augé (2014, p. 8) que agora “falar um pouco de mim mesmo é o único meio de ser concreto”.

Nesse movimento, grupos de antropólogos, inspirados na filosofia da diferença de Foucault (2009), Deleuze (1992) e Guattari (1996), na semiótica de Roland Barthes (2006), em algumas considerações que gravitam em torno da

---

<sup>14</sup> Aqui, gostaríamos de acrescentar que as emergências postas por um novo padrão cultural podem nos remeter a novas formas de vida, então, já não se trata de qualquer vida, porque aqui a vida se dá a partir do excesso de visibilidade. Ela fora provocada pelos signos do artifício, numa sociedade que já assistiu ao florescer do espetáculo e da biopolítica. Nesses tipos de sociedades, a educação também se transforma. Agora, ela pode ser tanto uma instância que ajuda a produzir e reproduzir formas de vida conforme o *status quo* dominante, que se encontra atrelado aos três maiores bastiões do poder na contemporaneidade: ciência, política e mercado; bem como pode transformar-se em um espaço de criação de heterotopia, ou seja, em lugar onde seja possível criar formas de vida alternativas que ajudem a configurar novas cartografias socioexistenciais. Voltaremos a este assunto ao longo do trabalho.

discussão sobre a “pós-modernidade”<sup>15</sup> e o pós-humano, que questionam o estatuto e a rígida fronteira conferida à realidade, mostrando que trata-se sempre da constituição do arbitrário, através de jogos que envolvem o misto saber-poder, e, assim, conseguem evidenciar que: *a constituição do real envolve sempre níveis de ficções*, em que a produção da verdade e do real estão ancoradas na institucionalização do arbitrário. O estudo da linguagem e a chamada virada linguística também ajudaram, sobremaneira, na compreensão desses processos, visto que, agora, o real não pode mais ser compreendido como um destino inexorável, como a instalação de uma essência que nos amarraria definitivamente a um “estado de coisas”. Metaforicamente, a partir desse momento, podemos dizer, com muitas aspas, que o mundo transformou-se em um fenômeno misto, ao mesmo tempo sartreano e foucaultiano, pois, podemos afirmar, em um só golpe, que: “estamos condenados à liberdade”, porque a sua efetivação envolve sempre a instituição do arbitrário. E, tal processo, se dá, quase sempre, através da ativação dos jogos que dizem respeito às relações de poder. Enfim, é devido a essa abertura e com uma resistência à definição de limites, que podemos pensar novas formas de se engajar e se pôr no mundo, bem como podemos intuir novas articulações e compreensões sobre a constituição dos saberes, pois, nesse ínterim ao invés de razão, há processos de pensamento, há abertura. Disso tudo, depreende-se, pelo menos, duas questões. A primeira refere-se aos recentes desdobramentos da chamada nova etnografia, que tem por base o solo do perspectivismo e da historicidade do ser e diz respeito ao estatuto e a fronteira da própria realidade. A segunda questão atrela-se a primeira, abordada mais acima, e diz respeito ao enfraquecimento da distinção mais geral entre etnografia e antropologia. Essa mutação contemporânea, que ocorreu/ocorre no campo do saber antropológico é parte de um processo muito mais amplo de desestabilização das fronteiras socioculturais e atomização do social.

A mutação no campo do saber antropológico trouxe/traz várias consequências. Uma delas, refere-se ao novo estatuto conferido ao poder especulativo, visto que agora, com o enfraquecimento das fronteiras demarcatórias e com a redefinição das mesmas, temos a rearticulação entre campos até então vistos

---

<sup>15</sup> O solo-mãe, a base motriz dessas reflexões são o perspectivismo de Nietzsche e a questão da historicidade do ser em Heidegger.

sob suspeita. Com isso, há uma tendência cada vez mais acentuada da antropologia em se aproximar mais de um tipo de filosofia, com uma atenção mais voltada para as escolas hermenêutica e fenomenológica. Sobre isso, o caso de um dos maiores antropólogos da história da disciplina é paradigmático, pois foi Lévi-Strauss quem fortaleceu e promoveu a distinção entre etnografia e antropologia. Tendo aquela como mais restrita e profunda, portanto, mais empírica; e esta como mais geral e especulativa, portanto, mais teórica. Ao reforçar essa cisão, ele não suspeitava que sua obra iria ser questionada e taxada de demasiadamente especulativa e pouco empírica. Isso ocorreu, justamente, pelo fato da demarcação criada ter ganhado força e ter conquistado adeptos, convictos de que a cisão epistemológica interna ao campo do saber antropológico geraria legitimação, traria consistência ao campo, criaria uma necessária divisão de tarefas entre os especialistas, enfim, traria bons frutos. Se a cisão foi boa ou não, necessária ou acessória, não vem ao caso. O que importa é assinalar que o “retorno/redescoberta” do reconhecimento do grande antropólogo vem justamente no momento em que as fronteiras, reforçadas por ele, parecem se esboroar. E, ao fazê-lo, traz consigo toda uma consideração epistemológica e metodológica de crítica ao modo dicotômico de pensarmos a relação entre teoria e empiria. Geralmente, associamos o movimento da teoria ao processo da abstração e, com isso, não percebemos as conexões e relações que aquela mantém com o domínio da prática, das coisas e do mundo circundante. Porque ainda temos uma tendência platônica a vê-la como uma reminiscência do “mundo das ideias”, um mundo que se encontra no além, que não possui efetividade direta com o mundo em que vivemos. Essa é uma postura ingênua, naturalista e perigosa, pois, com isso, não compreendemos a total efetividade e agência que a teoria possui no processo de constituição do mundo em que vivemos. Essa visão academicista gera uma dupla consequência (ambos os lados possuem seus seguidores): por um lado, cria-se uma atmosfera de terror e suspeita em relação aos processos de abstração, com isso, a teoria é vista com muita desconfiança, colocada sob suspeita e julgada, no “tribunal da razão”, como culpada de ajudar a nos colocar diante de um mundo fantasmagórico e regido por ilusões e simulacros. Os seguidores dessa crença acreditam que, em se apegando a instrumentos metodológicos que consigam captar, com maior acuidade e refinamento, às dinâmicas e peculiaridades da empiria, farão avançar/desenvolver melhor o campo da ciência. Assim, eles esperam expurgar e purificar a empiria da maléfica influência

causada pelo contato com a teoria. De outro lado, há aqueles, mais platônicos, que argumentam a possibilidade de se encontrar o processo alquímico que enfim operará a separação entre as duas instâncias. No movimento oposto, estes esperam trabalhar com a teoria sem ter de “sujar as mãos”. Sem ter que se colocar em contato direto com as urgências e questões do mundo cotidiano. Geralmente, essas pessoas procuram criar estratégias para separar o mundo acadêmico e universitário do entorno, mostrando que a universidade ainda tem de ser um local para refletir e especular sobre o geral, o universal, sem necessariamente ter que passar pelas mediações ou articulações locais. Apesar de não parecer, os movimentos se complementam, portanto, eles são antagônicos, mas complementares, visto que ambos dependem do solo ontológico deixado pela epistemológica cisão entre teoria e prática, que esteve em vigência em grande parte da modernidade, mas que possui seu berço de origem na antiguidade clássica. Assim, um movimento tende a perceber o mundo como mecanismo, enquanto o outro o enxerga como movimento do espírito (cultura). Um encarna o mundo, mas não consegue compreender o misterioso movimento que anima a complexidade da vida. O outro espiritualiza o mundo e não consegue perceber as conexões e associações que criam variadas matizes de “possessões”, em que as coisas encarnam diversos tipos de agências, sempre em contato com as “forças do fora” (DELEUZE, 2006), ou seja, é como se “as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria: a *enkrateia*, a relação consigo como domínio” (DELEUZE, 2006, p. 107). No entanto, é bom ressaltar que para os pós-estruturalistas e para Deleuze, em especial, essa dobradura do lado de fora, como envaginamento, e constituição do lado de dentro, se dá de formas variadas e parciais, sempre dependente do devir, então, sempre dependente do movimento e dos mecanismos de desterritorialização.

Por tudo isso, inspirado nas palavras de um sábio mestre<sup>16</sup>, podemos dizer que aqui: *a comida é tomada como pré-texto (pretexto)*. Um acontecimento que nos

---

<sup>16</sup> O professor Dante Galeffi gosta muito de utilizar essa expressão para referir-se aos acontecimentos que se dão sempre a partir de uma abertura e, portanto, consiste em possibilidades. São modos do ser, apreendidos sempre em um devir. E, pensando em lógica do acontecimento, aqui, há até a própria transformação daquilo que se entende por mestre, porque “os únicos mestres, diz Nietzsche, são os intempestivos, os que criam e conseguem apreender, sob os ruidosos acontecimentos, os pequenos acontecimentos silenciosos (às vezes cedo-demais/tarde-demais/ainda-não) anunciando a composição de novas forças” (PASSERONE, 2015, p. 40).

ajuda a compreender melhor a qualidade das relações e alguns aspectos dos modos de subjetivações contemporâneos. Nesse sentido, a comida extrapola o seu próprio âmbito e nos ajuda a compreender as relações com o entorno, com os seres e com as coisas. Nesse processo, nos ajuda a compreender melhor a própria educação e nos leva a problematizá-la para além do raio antropocêntrico e burocrático, visto que a modernidade, ao formalizar esse campo, nos colocou/coloca em torno de configurações formativas restritivas, em que o próprio mundo passou a ser lido/constituído a partir da inteligibilidade da razão. Portanto, ao longo do texto, na medida do possível, será traçado esboços de uma genealogia da educação em sua versão ocidental. Assim, podemos dizer que o trabalho gravita em relação a uma suposta *educação dos sentidos*, na qual a comida e os sentidos por ela mobilizados são tomados como o campo privilegiado de estudo. O estudo da educação dos sentidos e da comida é de fundamental importância, pois ambos são negligenciados, tomados como dados, como modos “naturais”, e postos como implícitos pelo processo civilizador ocidental, em que a educação formal e as instituições escolares tornaram-se grandes representantes desse processo. Esse fenômeno ganha um contorno ainda mais complexo e cambiante em nosso país, visto que não é ponto pacífico o fato de sermos ou não ocidentais. Segundo alguns antropólogos franceses, o Brasil não pode ser considerado um país ocidental, bem como a América Latina e a África, pois pertencemos a uma matriz muito mais miscigenada e multicultural. Pensando assim, a noção de ocidente seria restrita apenas ao continente Europeu e à América do Norte. Uma ex-professora antropóloga, orientanda de doutorado de Marc Augé, ficou chocada em sua defesa de tese, quando alguns pesquisadores que compunham a sua banca a questionaram pelo fato de ter afirmado peremptoriamente que o Brasil era um país ocidental. Não vamos entrar no mérito da questão, contudo temos de afirmar que o Brasil é um país dual, um país relacional como nos lembra Roberto DaMatta (2004), que sabe conjugar o moderno com tradicional, o trabalho e as festas, o “jeitinho” e a lei, a hierarquia e as transgressões etc. É esse o Brasil que podemos ler através dos atos, signos e gradações da comida, pois um dos idiomas “mais importantes no caso do Brasil é, sem dúvida, o código da comida que, em seus desdobramentos simbólicos, ajuda a situar a mulher e o feminino no seu sentido mais tradicional” (DAMATTA, 2004, p. 29). Isso levanta, pelo menos, duas questões: 1) o Brasil realmente não pode (nem nenhum outro país da América Latina) se enquadrar facilmente no

processo civilizador ocidental em sua forma ideal-típica; e, 2) o projeto de ocidentalização do mundo é muito mais parcial, fragmentário e menos onipresente do que se supõe. Assim, o palco aberto pela comida e as sensibilidades decorrentes desse processo nos levará ao jogo das pulsões e das coisas “pequenas” que não costumam ser levadas a sério pela nossa academia, com seu apego a um estilo de mundo ocidentalizado, que só existe, de fato, em suas elucubrações, quando, na verdade, o que pulsa na margem, no mundo da vida, vai muito além e aquém desse processo. Assim, também foi abordada, em toda a obra, de modo transversal, uma certa “teoria cultural”, que nos mostra que

a destrutividade do monstro é realmente uma desconstrutividade: ele ameaça revelar que a diferença tem origem no processo e não no fato (e que o “fato” está sujeito à constante reconstrução e mudança). Dado que os que têm registrado a história do Ocidente têm sido principalmente europeus e masculinos, as mulheres (Ela) e os não-brancos (Eles!) viram-se repetidamente transformados em monstros, seja para validar alinhamentos específicos de masculinidade e branquidade, seja simplesmente para serem expulsos de seu domínio de pensamento. Os outros femininos e culturais já são bastante monstruosos se considerados isoladamente, na sociedade patriarcal, mas quando eles ameaçam se misturar é toda uma economia do desejo que se vê atacada (COHEN, 2000, p. 45).

Desse modo, a própria ideia de ocidental só pode ser utilizada com muitas aspas, pois requer um grande esforço de abstração e pressupõe um alto grau de universalização que está sempre comprometido com o apagamento e a desvalorização de diferenças significativas. Esse termo possui um alto poder de territorialização, visto que se impõe, de forma violenta, através da fixação de fronteiras - bem amarradas. Sendo assim, podemos falar com De Certeau (2009), que constitui uma estratégia utilizada nos jogos de dominação para nos fazer crer na existência de uma unidade e pretensa universalidade. Em oposição, no cotidiano, na produção dos saberes plurais e na estruturação da profissão de todos nós, vemos reinar as flutuações e a diversidade, pois a estratégia significa “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (DE CERTEAU, 2009, p. 45).



Assim, para fins didáticos, no capítulo 5, faremos uma distinção minimalista entre conhecimento e saber. Chamaremos conhecimento toda a produção de verdade e de crença (incluído a teoria) que se dá através da forte dependência dos mecanismos de poderes instituídos e, portanto, depende de toda uma imperiosa logística, montada através de elaboradas arquiteturas teórico-conceituais. Sendo assim, podemos compreender como saber toda a produção/criação de verdade e de crença (incluindo a teoria incorporada que não possui pretensão de se descolar do mundo cotidiano), que ocorre de forma mais caótica, menos organizada, portanto, mais difusa e possui menos dependência dos poderes centralizados, especialmente dos poderes que gravitam em torno dos três bastiões de legitimação, que formam vários níveis de aliança, na contemporaneidade: *o mercado, a ciência oficial e a política oficial*. Ressaltamos ciência e política oficiais justamente para demarcar a distinção que existe entre uma política e uma ciência que estão a serviço da reprodução do existente, e a possibilidade de uma ciência e uma política que se dão como transgressão, atreladas aos modos de vida daqueles que a professam, de forma plural e polimorfa. Sendo assim, podemos dizer que todo saber é contextual e mais modesto, visto que não possui a pretensão de se universalizar e alcançar a neutralidade. Portanto, a partir dessa distinção, também podemos afirmar que todo saber é experiencial, mas dependente das práticas e das experiências vivenciadas no/do/com cotidiano.

Então, voltado a uma distinção minimalista entre conhecimento e saber, podemos perceber, a partir de De Certeau (2009), que a produção de conhecimento está atrelada à ideia de estratégia ou, ainda, que a produção de conhecimento é também criação de estratégia. Ao passo que podemos pensar na *criação de saberes* como produção de táticas, visto que uma tática é “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância” (p. 45). Logo, podemos afirmar que o conhecimento almeja a universalidade, assim como o saber deseja o local, visto que ele se dá de forma contextual, sempre colado às práticas que se espraiam de forma micro no tecido do mundo cotidiano. Portanto, o referido trabalho se dá a partir da tensão da problemática e cambiante relação entre o universal e o particular, e, sendo assim, ele caracteriza-se melhor como uma **etnografia por vir**. Ele está estruturado em sete partes: a introdução, cinco

capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo intitulado **Considerações ontológicas, mitológicas e técnicas sobre a arte de comer**, tem por finalidade a compreensão da alimentação no processo de formação da espécie humana. O capítulo dois chama-se **Configurações epistêmico-existenciais: situando as itinerâncias dos sujeitos da pesquisa**, consiste na parte mais descritiva do trabalho e tem por objetivo apresentar os atores envolvidos no processo de criação da pesquisa. O terceiro capítulo, intitula-se **Os biopoderes e os biosaberes: os processos aprendentes e profissionais**, busca desenvolver um esboço genealógico da educação e, além disso, quer mostrar as especificidades presentes nos processos da aprendizagem e da profissionalização, especialmente no campo de estudo em apreço. O capítulo quatro **Exterioridade fundante: a cozinha como estruturante da formação das estudantes/profissionais**, ao mesmo tempo que busca assinalar a importância da cozinha no processo de produção dos saberes e na aprendizagem, procura problematizar alguns pressupostos presentes na educação de verve ocidental e, assim, desenvolver mais o esboço genealógico parcial e fragmentário da mesma. Por fim, o capítulo cinco, **Os sabores dos saberes: os processos formativos, as coisas e o fazer crescer**, debruça-se de forma mais detida no processo de produção/criação dos saberes.

Pelo que vimos, parece certo que podemos dizer, paradoxalmente, que nos encontramos mais próximos e mais distantes uns dos outros e estamos nos tornando mais parecidos e mais diferentes e, por isso mesmo, talvez, os contornos de uma **etnografia por vir**, nos ajudem, no alto de sua modéstia e simplicidade, a compreender, um pouco, **o espaço que se tornou mais ambíguo e mais complexo e que somos nós, na/da rede.**

*“Os Havik [uma classe dos Brâmanes da Índia] distinguem os alimentos cozinhados, que são condutores de poluição, dos alimentos crus, que não a transmitem. É por isso que se pode receber alimentos crus dos membros de qualquer casta, não importando qual. Do ponto de vista prático, semelhante regra é necessária numa sociedade onde a divisão do trabalho corresponde a diferentes graus de pureza hereditários. Os frutos e as nozes não são poluentes se estiverem inteiros, mas um havik não pode aceitar, de um membro de uma casta inferior à sua, uma noz de coco partida ou uma banana descascada. Os alimentos que se podem atirar para a boca são menos susceptíveis de ser poluídos pela saliva do que aqueles que se têm de trincar. A cozinheira nunca pode provar os alimentos que prepara pois, tocando com os dedos nos seus lábios, perderia o estado de pureza de que necessita para proteger os alimentos da poluição. Enquanto come, uma pessoa encontra-se no estado*

*de pureza de segundo grau, mas se, por acidente, toca na mão ou na colher daquele que o serve, este último tornar-se-á impuro e deverá, pelo menos, mudar de roupa antes de servir mais comida. Uma vez que a poluição se pode transmitir pelas pessoas que se sentam lado a lado à refeição, um convidado membro doutra casta deve sentar-se à parte. Num estado de impureza grave, um havik deverá comer fora de casa e deverá ele próprio desembaraçar-se da folha que lhe serviu de prato. Qualquer indivíduo que nela toque ficará poluído. A única pessoa que não fica num estado de impureza por tocar ou por comer do prato de outra é a esposa, que desta forma exprime, como vimos, as suas relações pessoais com o marido. E as regras multiplicam-se, prescrevendo discriminações cada vez mais subtis. Observam-se determinados comportamentos rituais durante a menstruação, pelo nascimento e pela morte. Todas as secreções corporais, incluindo o sangue ou o pus de uma ferida, são fontes de impureza. Não se deve usar papel, mas lavar-se com água após a defecção e mesmo assim só com a mão esquerda, pois a direita está reservada para o acto de comer. Pisar fezes de animais ou tocar no couro provoca impureza. Quem trazer sandálias de couro não deve tocar-lhes com os dedos; deverá tirá-las e lavar os pés antes de entrar num templo ou numa casa. Graças à regulamentação precisa dos Havik, conhecemos quais os tipos de contactos indirectos que podem transmitir poluição. Um havik que labuta no seu campo de cultivo com o seu trabalhador intocável pode ficar seriamente poluído se tocar numa corda ou num bambú ao mesmo tempo que esse trabalhador. Aquilo que o polui é o contacto simultâneo com o bambú ou com a corda. Um havik não pode receber frutos ou dinheiro das mãos de um intocável. Mas alguns objectos permanecem impuros e podem ser condutores de impureza, mesmo após o contacto. A poluição mantém-se no tecido de algodão, nos recipientes metálicos e nos alimentos cozinhados. Felizmente para a colaboração entre as castas, o solo não é condutor. Mas a palha que cobre o solo é” (DOUGLAS, 1992, p. 30).*

Trecho de uma entrevista com uma líder indígena, contrária ao projeto de lei 7735, aprovado pelo Congresso em 2014, conhecido também como a PL da Biodiversidade, que trata sobre conhecimento tradicional e o patrimônio genético. Ela nos diz:

*“Um fato preocupante é que eles nos falam de um produto acabado, para a gente o conhecimento tradicional, ele é infinito e tá sempre muito associado a tudo o que é a natureza, ao meio ambiente, ao tempo, ao sol, a água, tudo. Não tem como você pegar um conhecimento, só a essência dele, de alguma coisa, ou seja de uma planta, seja de uma sabedoria que é própria de cada povo. Então, e como vender um conhecimento próprio para as empresas? Para nós, esse conhecimento é inegociável. (Sônia Guajajara – Coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, entrevista ao Repórter Brasil).*

## **Capítulo 1**

### **Considerações ontológicas, mitológicas e técnicas sobre a arte de comer**

*“Os hábitos alimentares constituem um domínio em que a tradição e a inovação têm a mesma importância, em que o presente e o passado se entrelaçam para satisfazer a necessidade do momento, trazer alegria de um instante e convir às circunstâncias. Com seu alto grau de ritualizações e seu considerável investimento afetivo, as atividades culinárias são para grande parte*

*das mulheres de todas as idades um lugar de felicidade, de prazer e de invenção. São coisas da vida que exigem tanta inteligência, imaginação e memória quanto as atividades tradicionalmente tidas como mais elevadas, como a música ou a arte de tecer. Neste sentido, constituem de fato um dos pontos fortes da cultura comum”. (GIARD, 2011, p. 212).*

O ato de comer é indispensável à manutenção da vida. Biologicamente, somos dependentes da comida, de outro modo nosso organismo entraria em colapso, em curto período de tempo, e sucumbiria. Assim, precisamos da energia liberada através do processo de digestão, que ocorre logo após ingerirmos o alimento. Porém, o ato de comer consiste num processo, ao mesmo tempo natural e artificial, visto que ele não ocorre de forma transparente e objetiva, mas se dá através da dependência de uma série de mediações e sistemas de significados que extrapolam toda e qualquer tentativa de completa objetivação, consistindo, portanto, numa espécie de experiência-limite<sup>17</sup>. Logo, “comer serve não só para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo” (GIARD, 2011, p. 250). De tal modo, nosso intuito é traçar um esboço do que pode ser considerado como uma epistemologia das margens, ou um acontecimento formativo das fronteiras, a partir de uma compreensão dos jogos e sentidos da comida. Nessa ocasião, “a comida vale tanto para indicar uma operação universal – o ato de alimentar-se – quanto para definir e marcar identidades pessoais e grupais, estilos regionais e nacionais de ser, fazer, estar e viver” (DAMATTA, 2004, p. 34). Além disso, ela nos aponta para todo um emaranhamento e embaralhamento de fronteiras. Isso tudo será tomado como uma espécie de contraponto que ajudará a situar melhor alguns contornos e sinuosidades da educação de feição ocidental.

### 1.1 Considerações mitológicas sobre a comida

---

<sup>17</sup> Por experiência-limite, Blanchot (2007, p. 185) compreende “a resposta que encontra o homem quando decidiu se pôr radicalmente em questão [...] Movimento de contestação que atravessa toda a história, mas que ora se fecha em sistema, ora penetra o mundo e vai ter fim num além do mundo”. Depois, veremos como ela também pode ser apresentada como experiências limiares e/ou liminares.

A comida envolve todo um ato cerimonial e ritualístico e, além disso, também nos coloca diante de toda uma tecnologia que se espalha pela sociedade, contribuindo na estruturação dos modos de vida, configurando-se como *ethos*. Não poderia ser diferente, visto que a alimentação possui um papel crucial e central em nossas vidas cotidianas. Mas “as práticas culinárias se situam no mais elementar da vida cotidiana, no nível mais necessário e mais desprezado” (GIARD, 2011, p. 218). Porque, até hoje, o comer é “mantido fora do campo do saber, negligenciando-se nos programas escolares a educação dietética” (*Ibid.*). Então, estamos diante de um curioso paradoxo e de uma importante questão: afinal, como algo tão importante como a comida pode ser central e indispensável e, ao mesmo tempo, ser marginalizada e disposta na ordem de um não-pensado? Assim, parece que o lugar reservado à “comida boa para pensar”, como queria Lévi-Strauss (2010), ainda continua à margem. Consiste num campo do saber que não entrou completamente no campo da reflexão e, desse modo, se encontra sob o domínio do *saber-fazer*. Portanto, “trata-se de um *saber não sabido*. Há nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, [...] trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem” (DE CERTEAU, 2009, p. 134). Ainda segundo o autor, o saber-fazer consiste em uma espécie de

resto, abandonado pela colonização tecnológica, adquire valor de atividade “privada”, carrega-se com investimentos simbólicos relativos à vida cotidiana, funciona sob o signo das particularidades coletivas ou individuais, torna-se em suma a memória ao mesmo tempo legendária e ativa daquilo que se mantém à margem ou no interstício das ortodoxias científicas ou culturais. Enquanto indícios de singularidades – murmúrios poéticos ou trágicos do dia a dia – as maneiras de fazer se introduzem em massa no romance ou na ficção. [...] São elas ainda que logo vão ocupar um lugar privilegiado nos relatos dos clientes nas salas das instituições psiquiátricas ou nos consultórios dos psicanalistas (*Ibid.*, p. 132-33).

Esse saber-fazer que consiste nas artes da nutrição, como assinala o autor, é semelhante aos mitos e às fábulas, portanto, “são construídos com base numa lógica das qualidades sensíveis que não faz uma nítida distinção entre os estados da subjetividade e as propriedades do cosmos” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 278). E, no caso específico da comida, essa associação torna-se ainda mais especial, porque as referências aos processos da alimentação estão presentes nas mais diversas cosmologias, de diferentes povos, nos mais distintos cantos do mundo.

Geralmente, ela relaciona-se aos mitos de origem, que narram a criação do mundo e o processo de hominização, de acordo com a cultura de cada povo. Desse modo, “as imagens, os símbolos e os mitos [...] respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser” (ELIADE, 2002, p. 8-9). O Mito de Prometeu pode ser considerado um bom exemplo, um mito fundacional que explica a origem do povo grego, berço do processo civilizacional do ocidente. Por tratar-se de uma estória fundacional, mostra a constituição e demarcação de territórios. Nesse caso, temos: uma terra original (espécie de paraíso), um momento de transição e um lugar dos humanos, assim, “fronteiras intransponíveis precisam ser erguidas, de modo a tornar o homem definitivamente humano” (MUNIZ, 2015, p. 18). A demarcação pressupõe uma série de interditos e proibições, e qualquer um que queira transgredi-la será punido. Foi o que ocorreu com Prometeu.

Prometeu era muito próximo a Zeus, um aliado na guerra contra os seus parentes, os Titãs. Ele tinha uma demasiada aproximação com os humanos, por isso conferiu-lhes o poder de pensar e raciocinar, bem como lhes transmitiu os mais variados ofícios e aptidões (MUNIZ, 2015). Próximo dos deuses e dos seres humanos, ele assume uma postura ambígua, “tal posição ambivalente é a condição necessária para que os marcos fundadores da humanidade sejam por ele erguidos” (MUNIZ, 2015, p. 18).

Então, Zeus, seu amigo, propôs uma forma de partilha, uma demarcação que ajudasse a satisfazer os deuses e os seres humanos. Assim, Prometeu é convidado a repartir um boi. Mas este arma uma cilada e tenta deixar o pedaço mínimo para os deuses. Criando dois montes, um com carne e outro com ossos, ele disfarça-os, colocando em cima de cada um deles o oposto do que existia de conteúdo. Então, a partir daí: “a aparência má esconde a realidade boa, a aparência boa esconde a realidade má” (*Ibid.*, p. 19). Acontece que Zeus descobre a astúcia, se aborrece, mas perdoa o amigo. Porém, prevê uma futura inversão dos valores, assim, “o que é mau será bom, e o que é bom será mau” (*Ibid.*). Inclusive, temos toda a formação de habilidades que é oferecida aos humanos, a potência dos ofícios, bem como o poder de pensar e a capacidade de possuir valores. Então,

o sacrifício do boi e sua partilha instauram, no ato prometeico, não apenas a forma principal de comunicação entre deuses e homens,

mas também a redistribuição dos prazeres e dos desejos. *Nos sacrifícios rituais, os ossos imperecíveis e a gordura serão queimados para que os deuses recebam o que lhes cabe: a fumaça que sobe às alturas. Os odores são objetos de um prazer de superfície que é, ao mesmo tempo, luxo e excesso. Única forma possível de prazer divino (Ibid., grifo nosso).*

Aqui, se instaura uma relação de sinonímia quase maléfica que acompanhará toda a humanidade, desde o início, e que diz respeito ao ato de comer, porque coube ao ser humano, na repartição original do boi, a parte da carne: “putrescível, ela revela o aspecto mais abjeto da humanidade: a marca de sua finitude. A carne que se come e a de quem a come são perecíveis”. Assim, temos que:

o prazer resultante do ato de comer, por consequência, sofre uma mutação. Não mais o luxuoso prazer de superfície da pele, dos lábios, da saliva da boca, mas o prazer proveniente do preenchimento cíclico de um vazio interno profundo. A fome que dá sabor aos alimentos renasce sempre, e quando não mais renasce é porque já não há mais vida. A plenitude é abolida da vida humana com a chegada dos apetites” (*Ibid.*).

Então, o mito de Prometeu também nos mostra outro fenômeno pouco analisado pela literatura especializada, ou seja, ele nos revela que o processo de hominização é dependente daquilo que os seres humanos passaram a comer e, mais do que isso, ele assinala que o ser humano é destinado a conviver com a precariedade e o sentimento de finitude, toda vez em que é obrigado a comer, ainda mais quando ele come algo que faz parte da composição do seu próprio organismo, como a carne. Enquanto os odores são reservados à satisfação dos apetites dos deuses, os seres humanos são obrigados a ingerir um alimento que ficará alojado em seu estômago, ajudando a constituir o organismo. Portanto, a ingestão da carne, além de revelar a precariedade e transitoriedade da condição humana, também nos aponta que o humano é formado a partir de movimentos antropofágicos<sup>18</sup>, porque seu apetite tem necessidades de alimentar-se daquilo que ajudará a constituí-lo, e aquilo que ajudará a constituí-lo tem uma composição que será colocada numa condição de semelhança ou aproximação à dele. Aqui, já há o estabelecimento de todo um jogo de identificação de certa diferença, em que se apresenta toda uma

---

<sup>18</sup> Mais adiante voltaremos ao tema da antropofagia, como um movimento universal, mas veremos como ela se apresenta muito cara a nós, brasileiros.

necessidade de deglutir, digerir o outro. De alguma forma, estamos diante de uma certa carne do mundo (MERLEAU-PONTY, 2007), que se apresenta para nós ao nos fazer dependentes desse tipo de comida, marcando, assim, nossa distinção em relação aos deuses. Portanto, essa carne do mundo

quer dizer que meu corpo é feito da mesma carne que o mundo (é um percebido), e que para mais essa carne de meu corpo é participada pelo mundo, ele a *reflete*, ambos se imbricam mutuamente, (o sentido a um tempo auge de subjetividade e auge de materialidade), encontram-se na relação de transgressão e encadeamento” (*Ibid*, p. 225, *grifo do autor*).

Para aquecer ainda mais a relação entre a recém-criada humanidade e a comida, temos o desfecho trágico do destino reservado a Prometeu. Porque este, querendo proteger e ajudar novamente a humanidade, se arvora a roubar o fogo do Olimpo. A partir daí, ele será condenado, por Zeus, a ter seu fígado eternamente macerado por águias. O castigo de prometeu inaugura outra série de artifícios que ajuda a formar a humanidade, porque agora o ser humano não precisa mais ter o desprazer de comer algo que se apresenta cru, em estado de natureza. Com a ajuda do fogo, ele passou a cozinhar os alimentos. A carne cozida é melhor disfarçada, ela é transfigurada de sua realidade inicial. Com isso, há uma nova demarcação entre os humanos e os animais. Já que a comida cozida demarca e instaura uma distinção entre estes e aqueles<sup>19</sup>.

Assim, a topografia do processo civilizador ocidental, responsável por demarcar o *locus* específico do humano, está atrelada ao prazer e a sua satisfação, que se apresenta, pela primeira vez, a partir da relação dos seres humanos com os alimentos. Nessa relação, há toda uma especificação tipológica dos prazeres, dos processos de subjetivação e da relação com a natureza, pois “os prazeres humanos passam a ser momentâneos e fugazes; a plenitude permanente da saciedade e os prazeres intensos e periféricos são agora exclusividade da divindade” (MUNIZ, 2015, p. 19), estes gravitam na esfera do artifício e não da necessidade, porque eles detêm o poder ambíguo do fogo, o poder de “prolongar a natureza, de alterá-la e

---

<sup>19</sup> Em seu volume um, da série Mitológicas, intitulado *O cru e o Cozido*, o antropólogo Claude Lévi-Strauss (2010) irá se debruçar sobre a análise estrutural dos mitos dos povos amazônicos. Quase todos os mitos fundacionais dessa região referem-se ao momento de criação da humanidade, quando houve a doação ou o roubo do fogo por parte de um ancestral. Mais adiante, voltaremos a esse tema.



multiplicá-la – mas que, quando escapa do controle, pode também destruí-la” (*Ibid.*, p. 20). Aos animais, são reservadas as zonas não cultivadas, a esfera do selvagem, um tipo de natureza não trabalhada. Aqui, trata-se da abertura de um tríplice *front*, visto que, a partir daí, teremos a distinção de três topografias que deixarão marcas no destino da cultura ocidental (e, conseqüentemente, terão suas marcas no campo da educação): *a topografia dos deuses* (ou do sagrado), *a topografia dos animais* (ou da natureza) e *a topografia do especificamente humano* (que se constituirá como um espaço da cultura, um espaço tornado mundano, a partir de certa artificialização da natureza. Esta se constitui numa relação tensiva com as outras duas esferas anteriores, quase sempre, através de artifícios e tentativas de sobrepujá-las). A partir do estabelecimento dessas fronteiras, há a possibilidade de “formação de todos os tipos de identidade – pessoal, nacional, econômica, sexual, psicológica, universal, particular” (COHEN, 2000, p. 53).

Desse modo, podemos pensar no início do processo de socialização e, por conseguinte, da educação. Ambos, de algum modo, estão conectados ao comer, porque este fora indispensável na passagem da natureza à cultura. Se formos colocar a questão de forma mais radical, podemos afirmar que, a partir desse momento, a natureza fora colocada como resto, como algo, ao mesmo tempo, pressuposto, indispensável, mas que tem de ser silenciado, vigiado e cercado pelos artifícios, ou seja, pela cultura. Então, ele também nos revela um tipo de educação difusa, indispensável à própria formação do humano. Além disso, indica como uma educação de cunho civilizatório deita suas marcas, muito cedo, no berço do processo de constituição do ocidente em, pelo menos, dois sentidos: em relação aos prazeres que têm de ser controlados e regrados através de uma série de interditos, já que a relação com o corpo não poderá se dar de forma livre, a depender do puro desejo dos indivíduos, mas, ao invés disso, terá de ser cercada por uma série de preceitos e de interdições que visam mediar a relação com os prazeres e, de tal modo, a própria relação que se tem com o corpo. Estamos na dinâmica de desenvolvimento do corpo cultural, em que os processos de incorporação serão bastante requisitados. Um desses processos pode ser considerado o movimento antropofágico, de cunho ao mesmo tempo simbólico e digestivo, ou, melhor dizendo, *de um simbolismo que se apresenta a partir da relação direta com a carne*. Então, a própria relação com o corpo passará por toda uma grade de significações, de práticas de proibição e de liberações, que serão reforçadas e apreendidas através

do fazer educativo. Já o segundo sentido está atrelado ao primeiro, visto que as estratégias e medidas adotadas para cercar e “controlar” o contato que se tem com os prazeres são dependentes de uma conduta regrada, instaurada na dependência com o princípio racional ou lógico. Assim, as grades de significações e seu alcance prático são revestidos de estratégias e princípios que possuem uma finalidade ou uma razão. Então, o uso dos prazeres e a conduta racional serão conectados através do ensino das práticas tidas como civilizadas, fazendo com que “o padrão social a que o indivíduo fora inicialmente obrigado a se conformar por restrição externa é finalmente reproduzido, mas suavemente ou menos, no seu íntimo através de um autocontrole que opera mesmo contra seus desejos conscientes” (ELIAS, 1994, p. 134-35). Logo, a educação de cariz ocidental também pode ser considerada como um espaço produtor e reproduzidor da tripla topografia que cria e recria a relação dicotômica, dinâmica, tensiva, paradoxal e de interdependência entre os diversos domínios (*divino versus mundano; natural versus cultural; animal versus humano*) e, assim, ajuda a formar um mundo possível. Fazendo isso, a educação ajuda a reforçar, mas também poderá ser utilizada para problematizar e transformar as demarcações ontológicas, sociais e culturais que constituem o mundo como o conhecemos, nos fazendo acreditar na existência de uma certa constância e permanência, nos defrontando, assim, com o já instituído. Nesse processo, a educação reforça e fortalece o raio antropocêntrico, colocando como inferior, subalterno e marginalizando todo e qualquer tipo de vida ou fenômeno que não seja o especificamente humano ou que não ajude a reforçá-lo. Diante disso, “os animais selvagens, por sua vez, nas zonas não cultivadas, estão fora dessa relação e manifestam essa exclusão comendo a carne crua de seus semelhantes” (MUNIZ, 2015, p. 20). Assim, a formação do *habitus* comedido e controlado, que se apresenta de forma mais intensa nos espaços públicos, dependerá de toda uma série de instituições e de todo um processo de formação. Aqui,

algumas formas de comportamento são proibidas não porque sejam anti-higiênicas, mas por que são feias à vista e geram associações desagradáveis. A vergonha de dar esse espetáculo, antes ausente, e o medo de provocar tais associações, difundem-se gradualmente dos círculos que estabelecem o ‘padrão’ para outros mais amplos, através de numerosas autoridades e instituições. Não obstante, uma vez sejam despertados e firmemente estabelecidos na sociedade, esses sentimentos através de certos rituais, como o que envolve o garfo, são constantemente reproduzidos enquanto a estrutura das

relações humanas não for fundamentalmente alterada (ELIAS, 1994, p. 134).

Assim, o mito que representa a origem da humanidade europeia e que relaciona o processo de constituição desse povo ao ato da satisfação dos prazeres que se estabelece, a partir do movimento de saciar a fome, consiste apenas em uma versão, porque se encontra presente, de forma semelhante, em várias outras culturas, associando, sempre, de algum modo, o processo de criação da humanidade à instauração da instituição da alimentação, especialmente a alimentação que se faz com a mediação do fogo. Aqui, estamos diante de toda uma dialética do cru e do cozido, que nos remete a todo um processo alquímico de transformação e transfiguração da natureza em cultura. Esse processo não parou de se desenvolver nos arcanos da cultura civilizatória do ocidente. Portanto, os mitos nos mostram que o alimento envolve toda uma questão cosmológica e ontológica, pois que está diretamente envolvido em movimentos que dizem respeito à criação da humanidade, dos animais e, de modo geral, do próprio mundo. Então, de algum modo, a alimentação envolve e mobiliza motivos que possuem uma certa invariância e, por isso, podem ser chamados de transculturais.

O “bom comportamento” à mesa e a série de interditos mobilizados por ele, também, parecem ser motivos presentes em todas as culturas, visto que nenhum povo come de qualquer maneira. Assim, entre a necessidade e o ato de comer, são estabelecidas uma série de relações e de mediações que nos evidenciam à passagem ao estado de cultura. Mas queremos acreditar que os alimentos e seus processos correspondentes parecem assumir sempre um papel de híbrido, ocupando mesmo um lugar de soleira, uma vez que sua presença não pode ser completamente afastada dos rastros da natureza. Então, ele sempre será, de algum modo, considerado como resto, porque não se deixa enquadrar facilmente pela cartografia mobilizada pelo corte topográfico inicial. Sobre isso, torna-se conveniente estender as análises de Elias (1994) sobre o processo civilizador ocidental e, ao invés de estudar o assunto sob o ponto de vista exclusivo de uma crescente racionalização da conduta, que se expressaria através do controle das emoções e da polidez dos gestos, também veríamos surgir e se multiplicar os mitos e relatos que nos atestam o lugar de soleira (confirmado a partir da inadequabilidade original), que a comida nunca poderá ultrapassar, não poderá deixar de ocupar em toda e

qualquer cultura, mesmo naquelas que se querem mais racionalizadas. Quanto a isso, é pertinente observar as fontes estudadas por Elias, porque elas se basearam quase exclusivamente nos relatos sobre as camadas mais abastadas da sociedade europeia. Como sabemos, as classes mais abastadas possuíam/possuem a pretensão e a tendência a terem suas condutas mais guiadas pela suposta “lógica racional” e pela aparente polidez. Hoje, um bom exemplo disso são os círculos mais intelectualizados, representados, em grande medida, pelos profissionais liberais. Mas parece que, mesmo aqui, o clima de reserva e polidez fora tremendamente abalado e modificado, nas últimas décadas, ao passo de vários estudiosos afirmarem que houve uma transformação, quase geral, nos fins ou referentes que guiavam as condutas desses indivíduos, pois vivemos em um novo registro racional, em que fala-se até de “meios sem fins” (BAUMAN, 2013; AGAMBEN, 2015). Ou seja, vivemos um período em que muitos controles sociais, espécies de marcadores existenciais e corporais, ruíram e deixaram os sujeitos “livres”, com o peso de terem de escolher seus próprios “destinos” e suas identidades (BAUMAN, 2013). Com isso, há uma possibilidade das pessoas se comportarem dos modos mais diversos, mesmo pertencendo a grupos sociais de semelhantes. Contudo, não devemos esquecer que estamos no terreno do *habitus*, que consiste em processos de incorporações profundas, que se desenvolvem em uma estruturação tensiva entre o consciente e o inconsciente. Então, a série tríplice e dicotômica (*divino versus mundano; natural versus cultural; animal versus humano*) parece se estender às mais diversas e variadas culturas, como um *topos* transcultural e, portanto, nos ajuda a compreender o espaço reservado à comida nos mais variados recantos do mundo, mostrando como ela mobiliza uma série de motivos e questões, inclusive os que estão relacionados com a constituição do corpo e dos processos de subjetivações, incluindo *um corpo que está no mundo e um corpo que se faz mundo*.

Como exemplo, podemos citar o tão estudado mito cristão da criação. No conhecido mito, a humanidade é formada a partir da queda de Adão e Eva, que, teimosamente, resolvem comer o “fruto proibido”. Antes dessa teimosia, eles viviam no paraíso, um local anterior à queda, formado antes da distinção entre mundano e sagrado. Aliás, essa distinção torna-se vigente, operatória, a partir do momento em que eles comem o “fruto proibido”. Esse fruto, não por acaso, é oferecido por um animal. Aqui vemos completar-se o círculo, pois antes da queda não havia distinção entre mundano e sagrado, nem entre natureza e cultura. É também por isso que não

havia a possibilidade de existência da humanidade. Assim, o ato inaugural desse processo é, mais uma vez, representado através de um ritual que envolve a comida e pelo afastamento entre os seres humanos e os animais. Conseqüentemente, o afastamento da humanidade em relação aos animais se dá, justamente, no momento em que entra pela primeira vez a dependência da comida. Então, de alguma forma, é a necessidade de comer que instaura a primeira cisão entre os humanos e a natureza. Logo, o fato de necessitarmos da comida pode ser assinalado como um eterno combate que a humanidade trava com o *topos* natureza. Um bom exemplo é todo o cuidado culinário que se dispensa na preparação dos animais. “Em muitos de nossos pratos de carne, a forma do animal é tão disfarçada e alterada pela arte de sua preparação e trincho que quando a comemos quase não nos lembramos de sua origem” (ELIAS, 1994, p. 127-28). Uma postura extrema e paradoxal de afastamento e possível “re-conciliação” pode ser dada no exemplo dos vegetarianos e, ainda mais, no dos *vegan*, pois, ao negar comer qualquer coisa de procedência animal, no fundo, eles estão dizendo que existe entre eles e a natureza toda uma relação de respeito e equilíbrio. Logo, a repulsa inicial pode ser considerada uma tentativa de “re-conciliação”, o que ajuda a forjar o clima, tão em voga nos dias de hoje, de uma “vida mais saudável”. Então, estamos diante de uma articulação, mais uma possibilidade, dada através da tríplice série dicotômica originária. Aqui, o equilíbrio entre os *topos* do humano e da natureza é dado através de uma série de interdições e proibições sobre o *topos* animal. Esse fenômeno opera uma espécie de sacralização deste último, o que o faz se destacar do *topos* natureza e assumir um lugar especial. Ou ainda, podemos pensar na recusa em ingerir qualquer alimento de procedência animal como uma espécie de sacralização máxima do humano, porque a recusa em ingerir um animal pode significar a tentativa máxima de afastamento de toda forma possível de animalidade. Foi em conversa com a antropóloga Silvia Michele que a mesma sugeriu o motivo da sacralização máxima do humano, ao mencionar o relato, na mídia, de uma modelo se justificando pela escolha da dieta *vegan*, ao mencionar que o corpo dela não era um local de sepultamento de cadáver. Essa interpretação é semelhante à conclusão de Lévi-Strauss (2010), quando estudava os mitos dos índios da Amazônia, sobre o hábito de comer carne, porque, segundo ele, as narrativas revelam, em algumas versões, que, no estado de natureza, os humanos ignoram a agricultura e alimentam-se de carne crua, segundo várias versões (*Ibid.*), ao passo que os deuses

eram vegetarianos (*Ibid.*). Certamente, nos dias de hoje, estamos em um momento em que os dois motivos se apresentam, haja vista a criação de toda uma nova sensibilidade em relação aos animais, levando a uma redefinição dos direitos e dos cuidados. Porém, temos de concordar que a sacralização do humano se apresenta de forma mais intensa, porque a todo o momento vemos surgir tentativas que visam reforçar o raio de ação do *antropos*. Então, estamos falando de um fenômeno que representa, de algum modo, a maximização do estado inicial, em que o humano foi separado, lançado e potencializado a forjar o seu próprio destino. Sobre essa relação, ao analisar o processo civilizador europeu, Elias (1994, p. 128) esclarece: “as pessoas, no curso do processo civilizatório, procuram suprimir em si mesmas todas as características que julgam "animais". De igual maneira, suprimem essas características em seus alimentos”.

Desse modo, é curioso como os temas da comida e da utilização do fogo aparecem como relatos míticos em várias etnias, geralmente ligados aos processos de hominização da espécie, como mitos fundadores, mitos de origem, consistindo numa espécie de armação, ou seja, “um conjunto de propriedades que se mantêm invariantes em dois ou mais mitos” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 233). Esses mitos foram, exaustivamente, estudados pelo antropólogo Lévi-Strauss (2010), nos índios da Amazônia, em sua série de livros, intitulada *Mitológicas*. Através de uma analítica estrutural, o autor recompõe várias versões semelhantes de mitos que narram fenômenos da criação do mundo e da humanidade. Uma delas é a que segue, referente à primeira variação estudada, da etnia Kayapó:

Ao descobrir um casal de araras num ninho localizado no alto de uma rocha escarpada, um homem leva consigo seu jovem cunhado, chamado Botoque, para ajudá-lo a capturar os filhotes. Ele faz com que este suba numa escala improvisada, mas ao chegar à altura do ninho, o rapaz diz que só vê dois ovos. (Não fica claro se ele mente ou não.) O homem manda jogá-los; durante a queda, os ovos transformam-se em pedras e machucam-lhe a mão. Furioso, ele puxa a escada e vai embora, sem entender que os pássaros eram encantados (*oaianga*) [?]. Botoque permanece preso durante vários dias no alto do rochedo. Emagrece; faminto e com sede, é obrigado a comer os próprios excrementos. Finalmente, ele vê um jaguar [onça pintada, cf.p.12, *supra*] trazendo arco e flechas e todos os tipos de caça. Quer pedir-lhe socorro, mas fica mudo de medo. O jaguar vê a sombra do herói no chão; tenta pegá-la, sem sucesso, levanta os olhos, conserta a escada, procura convencer Botoque a descer. Com medo, ele hesita durante um longo tempo; finalmente, resolve descer, e o jaguar, amigavelmente, o convida a montar em suas

costas para ir até sua casa comer carne assada. Mas o rapaz não sabe o significado da palavra “assada”, pois naquele tempo os índios não conheciam o fogo e comiam a carne crua. Na casa do jaguar, o jovem vê um enorme tronco de jatobá em brasa; ao lado, montes de pedras, como aquelas que os índios usam hoje em dia para construir fornos (*ki*). Ele come carne moqueada pela primeira vez. Mas a mulher do jaguar (que era uma índia) não gosta do rapaz, que ela chama de *me-on-kra-tum* (“o filho alheio ou abandonado”); apesar disso, o jaguar, que não tem filhos, resolve adotá-lo. Todos os dias, o jaguar vai caçar e deixa o filho adotivo com a mulher, que o detesta cada vez mais; ela só lhe dá carne velha e dura para comer, e folhas. Quando o rapaz reclama, ela lhe arranha o rosto, e o coitado se refugia na floresta. O jaguar repreende a mulher, mas em vão. Um dia, ele dá um arco novo e flechas para Botoque, ensina-o a manejá-los, e o aconselha a usá-los contra a madrasta, se necessário. Botoque a mata com uma flechada no peito. Amedrontado, ele foge, levando as armas e um pedaço de carne assada. Ele chega à sua aldeia no meio da noite, procura às apalpadelas a esteira da mãe, que demora a reconhecê-lo (pensavam que ele estava morto); ele conta sua história e distribui a carne. Os índios resolvem se apossar do fogo. Quando chegam à casa do jaguar, não encontram ninguém; e, como a mulher estava morta, a carne caçada na véspera ficou sem cozer. Os índios assam-na e levam o fogo. Pela primeira vez, eles têm luz à noite na aldeia, podem comer carne moqueada e se aquecer no calor da fogueira. Mas o jaguar ficou furioso com a ingratidão do filho adotivo, que lhe roubou “tanto o fogo como o segredo do arco e flecha”, e, desde então, odeia todos os seres, especialmente o gênero humano. Do fogo, só lhe restou o reflexo, que brilha nos seus olhos. Ele caça com os dentes e come carne crua, pois jurou nunca mais comer carne assada (BANNER, 1957 *apud* LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 91-92, *grifo do autor*).

Através do conto, podemos notar que a descoberta do fogo se dá de forma simultânea à da caça. Não podemos deixar de levar em consideração que a caça se apresenta como um dos principais empreendimentos dos índios, assinalando um nível de continuidade e consistindo em um dos principais fenômenos responsáveis pela perpetuação da espécie. Então, não é nenhum exagero supor que foi a descoberta do fogo que ampliou a possibilidade da alimentação, a partir da introdução da caça, pois, antes, havia um grande perigo em se comer a carne que se mostra exposta, sem a mediação do fogo. Porque “antes de conhecerem o fogo e o cozimento dos alimentos, os homens estavam reduzidos a colocar a carne sobre uma pedra para expô-la aos raios do sol (atributos terrestre e celeste por excelência)” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 331-32) e, assim, estavam sujeitos aos perigos da exposição e do apodrecimento, que o excesso de exposição do céu (sol) com a terra pode acarretar. Nesse sentido, a descoberta do fogo consiste num índice, ao mesmo tempo cosmológico e social, porque, através dele, especialmente

do fogo culinário, se estabelece todo um tipo de novas relações entre as espécies, entre os próprios índios e entre estes e o cosmos, pois “o fogo culinário é o mediador entre o alto e o baixo, entre o sol e a terra”. (*Ibid.*, p. 356). E, portanto, é assim, através dele, que se estabelece toda uma nova relação entre céu e terra, e os cuidados e reservas em relação aos processos de cozimento. No fundo, visam resguardar essa situação originária, decorrente da descoberta do fogo, porque há de ser mantida uma relação de distância necessária entre as duas esferas. Assim, a culinária, além de significar uma passagem da natureza à cultura, também nos aponta o estabelecimento de toda uma nova relação cosmológica entre baixo e alto; natureza e cultura; corpo e espírito; terra e o céu. Uma vez que agora,

entre o sol e a humanidade, a mediação do fogo de cozinha se exerce, portanto, de dois modos. Por sua presença, o fogo de cozinha evita uma disjunção total, ele une o céu e a terra e preserva o homem do mundo podre que lhe caberia se o sol realmente desaparecesse. Mas essa presença é também interposta, o que equivale a dizer que afasta o risco de uma conjunção total, da qual resultaria um mundo queimado. As aventuras de Sol e Lua reúnem as duas eventualidades: após a extinção do incêndio universal, Lua se mostra incapaz de cozinhar os alimentos e tem de comer a carne podre e cheia de vermes. Alternadamente cangambá e sariguê, ele oscila, portanto, entre os dois extremos da carne queimada e da carne podre, sem nunca chegar, com o cozimento dos alimentos, a um equilíbrio entre o fogo que destrói e a ausência de fogo, que também destrói (*Ibid.*, p. 336).

Assim, temos a distinção entre um fogo “bom” e um “mau”. Este resulta de uma ação demasiada direta do sol sobre a terra (*Ibid.*). A mediação e o controle do fogo, realizados pela culinária, possuem um papel crucial neste processo de afastamento de uma possível ação direta do sol. Então, essa mediação exige toda uma série de cuidados e respeito, esta “ação mediadora do fogo culinário entre o sol (céu) e a terra exige o silêncio, é normal que a situação inversa exija o ruído, ao se manifestar no sentido próprio (disjunção do sol e da terra), ou no figurado (disjunção, devida a uma união condenável)” (*Ibid.*, 337). Aqui, poderíamos pensar em uma situação anticulinária, como nos aponta o autor, que se apresentaria na dependência do ruído, como que conjurando às coisas que se apresentam em estado de disjunção, na polifonia crescente do caos e da desordem, assim, “a situação ‘anticulinária’ pode [...] realizar-se de dois modos. Ela é, de fato, ausência de mediação entre céu e terra, mas essa ausência é concebível por falta (disjunção dos



polos) ou por excesso (conjunção)” (*Ibid.*, 337): conjunção total, “mundo queimado” (mundo que se dá a partir do excesso) e disjunção total, “mundo podre” (mundo que se manifesta a partir da falta). Entre ambas as extremadas, há uma possibilidade quase infinita de intermediários, contribuindo na manutenção do mundo, a partir da relação entre céu e terra, que se estabelece na importante mediação do fogo da vitalidade, possibilitado pela abertura do espaço culinário. Assim, estamos, mais uma vez, diante de uma potência ontológica, de forte poder de subjetivação, pois

essa rápida evocação de usos que deveriam ser metodicamente inventariados e classificados permite ao menos sugerir-lhes uma definição provisória: “cozinham-se” indivíduos intensamente engajados num processo biológico — recém-nascido, parturiente, menina púbere. A conjunção de um membro do grupo social com a natureza deve ser mediatizada pela intervenção do fogo de cozinha, normalmente encarregado de mediatizar a conjunção do produto cru com o consumidor humano, e por cuja operação um ser natural é, ao mesmo tempo, cozido e socializado (*Ibid.*, p. 380).

Assim, o biológico é desnaturado, a partir da intervenção do fogo da cozinha. Com isso, abre-se a possibilidade de cozimento não apenas de alimentos, mas de indivíduos. Estes, ao invés de serem socializados, são, de preferência, cozidos. Então, de forma metafórica, podemos afirmar que a aprendizagem se dá a partir da mistura e transformação alquímica, operada pelo fogo da cozinha, em um espaço aberto, entre o céu e a terra, e entre o feminino e o masculino, pois “os mitos do grupo jê da mulher-estrela, casada com um mortal, atribuem ao céu uma conotação feminina e à terra, uma conotação masculina” (*Ibid.*, 356). Assim, temos que o fogo culinário é aquele que, “no plano da cultura, instaura uma ordem cônica a outras ordens, sociológica, cósmica, ou ordens situadas em níveis intermediários” (*Ibid.*, p. 356). Portanto, a partir da cozinha, cria-se um mundo.

Agora, veremos um pouco como a comida se apresenta no panorama da relação com a divindade, porque os modos à mesa são ritualmente transgredidos por conta do processo que envolve o delicado e importante fenômeno da sua comida, pois a comida para a divindade não pode ser feita nem servida da mesma forma que é disponibilizada para os humanos, uma vez que estamos falando de espaços topográficos distintos. Assim, o ritual que se exerce nessas cerimônias pode ser compreendido como uma tentativa de assinalar, marcar e manter a distância entre os âmbitos do especificamente sagrado e do especificamente

humano. Logo, essas cerimônias, além de marcarem o local do sagrado, também dizem para o ser humano qual o seu lugar no mundo, além de estabelecerem uma relação entre ambos. Portanto, nos assuntos religiosos, nunca se pode separar completamente a dimensão mundana da sagrada. Sobre isso, a comida, como portadora da ambiguidade e da hibridez, ocupa, quase sempre, um lugar especial nessas cerimônias, servindo mesmo como uma espécie de ponte, capaz de realizar o trânsito entre as supracitadas esferas. Um bom exemplo é a comida oferecida aos orixás. Nos rituais das religiões de matriz afro-brasileira, a comida servida aos orixás se torna o símbolo do amor e sacrifício realizados pelos humanos às divindades. Acontece que os fiéis, numa espécie de demarcação do lugar do humano, em contraponto com o lugar da divindade, comem com as mãos, como que para assinalar certa condição de animalidade primeva. Como a cosmologia dessas religiões possui uma forte relação com a natureza, é como se esses rituais que envolvem a comida operassem um jogo de espelhos, fazendo com que o humano olhe a si mesmo, a partir de sua condição de animalidade, aproximando-o um pouco mais da natureza e, numa relação inversa com a cultura, operasse uma espécie de *epoché* temporária desta. Assim, a relação de comer com as mãos, sem a mediação dos objetos destinados a essa finalidade, demarca um espaço que não é condizente com os ideais eleitos como aceitáveis, pelo processo civilizatório do ocidente. Portanto, apropriar-se do ato de comer, em outros registros, passa pela ritualização que conduz ao processo de transgressão, assinalado pelo uso dos alimentos, a partir da inapropriada mediação direta das mãos. Assim, temos que:

os adultos, também, foram inicialmente dissuadidos de comer com os dedos por consideração para com o próximo, pela 'polidez', para poupar a outros um espetáculo desagradável, e a si mesmos a vergonha de serem vistos com as mãos sujas, mais tarde isto se torna cada vez mais um automatismo interior, a marca da sociedade no ser interno, o superego, que proíbe ao indivíduo comer de quaisquer maneira que não com o garfo (ELIAS, 1994, p. 134-35).

Diante do exposto, temos que os modos à mesa, bem como as formas de alimentar-se, criam todo um cenário e um repertório que serão utilizados na constituição dos processos de subjetivações. Desse modo, podemos pensar em várias clivagens no próprio seio de constituição do que porventura pode ser chamado de ocidente. Aliás, além do ocidente, essa mediação dos utensílios,

especialmente dos objetos na culinária, nos mostra a universalidade desse fenômeno e assinala o perigo existente no ultrapassamento das fronteiras. Ou seja:

À função mediadora do cozimento simbólico une-se a dos utensílios: o coçador de cabeça, o canudo para beber, o garfo são intermediários entre o sujeito e seu corpo, presentemente “naturalizado”, ou entre o sujeito e o mundo físico. Seu emprego, normalmente supérfluo, torna-se indispensável quando o potencial que carrega os pólos, ou um deles, aumenta tanto que é preciso interpor isolantes, para evitar um curto-circuito. Função que a culinária também desempenha, a seu modo: o cozimento dos alimentos evita a exposição direta da carne ao sol. A exposição ao sol geralmente é evitada pelas jovens mães e pelas meninas no momento da puberdade (LÉVI-STRAUSS, 2010, 381).

Portanto, o fenômeno da polidez, estudado por Elias, é ampliado e ressignificado, passando a se referir a uma postura ontológica que diz respeito a toda uma série de mediações possíveis entre as esferas da natureza e da cultura, da terra e do céu. E, assim, passa a nos advertir para graus variados de relações com o corpo e com o processo de racionalização e, portanto, sugere formas distintas de encantamento e desencantamento do mundo (Weber, 2001). Então, podemos pensar, com a ajuda de Weber, de Elias e de Lévi-Strauss, que a dimensão mítica nos coloca diante de descontinuidades, ou de certos modos de “artificialização do mundo”, em que

a descontinuidade biológica se manifesta, pois, nos mitos, sob dois aspectos, um positivo e outro negativo. Como descontinuidade zoológica, fornece uma transição entre a ordem cósmica e a ordem social e, como descontinuidade demográfica, desempenha o mesmo papel entre a ordem e a desordem (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 372).

Assim, a ordem cósmica e a social apresentam-se de diversos modos, a depender da armação específica forjada por cada povo, sem a pretensa unidade requerida pelo projeto civilizador, que teve/tem o apoio e a base da ciência de cariz ocidental e positivista. Seja como for, os processos cosmológicos e alquímicos que envolvem a mitologia da comida nos alertam para o fato de termos de estabelecer cuidadosas relações, porque estamos diante de uma dimensão de mediação e manutenção da própria vitalidade. Isso tudo requer a importante recomendação da colaboradora Eli, ao afirmar que, diante dos alimentos, um triplo tipo de cuidado se faz necessário: um “cuidado com a manipulação de alimentos”; um “aprender o

cuidado com os utensílios” e, por fim, “o cuidado com a sua segurança, porque você tem que se prevenir”.

## **1.2 Ontologia da comida à margem da quadratura técnica**

Ontologicamente, pode-se dizer que a comida mobiliza uma quadratura técnica, uma vez que ela diz respeito a fatores diversos e fenômenos multifacetados, imprescindíveis à manutenção e majoração da vida, estando presente e espraiada nas quatro técnicas descritas por Foucault (2014), ou seja: (1) técnicas de produção; (2) técnicas de sistemas de signos; (3) técnicas de poder e (4) técnicas de si. Ainda segundo Foucault (2014), essas técnicas ajudam a compor, cada uma a seu modo, as matrizes da razão prática. Inspirados nele, podemos dizer: (1) As técnicas de produção são meios através dos “quais nós podemos produzir, transformar e manipular objetos” (FOUCAULT, 2014, p. 266). É um tipo de técnica que, pela sua especificidade, está atrelada ao instrumental e operatório. É da esfera da manipulação, em que coisas são transformadas em objetos. A criação que se dá, a partir dessas técnicas, fica atrelada a uma finalidade que, geralmente, é inventada para atender às necessidades cotidianas e, muitas vezes, é apropriada pela lógica do mercado. Assim, pode-se perceber como a produção de alimentos, além de “satisfazer necessidades individuais e/ou coletivas”, também é criada a partir das demandas e caprichos de um mercado globalizado e cada vez mais dependente das multinacionais e da parceria estabelecida com os centros de pesquisas, por conta da manipulação genética e da fabricação de alimentos transgênicos. Mas, a partir dela, também podemos compreender como a comida é manipulada e produzida, de modo a satisfazer às necessidades cotidianas elementares de um grupo sociocultural. Então, a globalização no setor da produção alimentícia se dá de forma tensa e sempre dependente dos arranjos locais, pois não podemos nos esquecer de que se trata de um campo em que “[...] os hábitos alimentares constituem um domínio em que a tradição e a inovação têm a mesma importância, em que o presente e o passado se entrelaçam para satisfazer a necessidade do momento, trazer alegria de um instante e convir às circunstâncias” (GIARD, 2011, p. 212). Então, de algum modo, não podemos restringir a produção de objetos à mera esfera instrumental do capital, pois, assim, não levaríamos em conta a alegria, o prazer e a motivação mobilizados pelo processo de criação e, ao fazê-lo, estaríamos deixando de levar

em consideração o grande potencial que ainda existe no trabalho artesanal. Para Sennett (2012, p. 19), a “habilidade artesanal designa um impulso humano básico e permanente, o desejo de um trabalho benfeito por si mesmo”. Ele nos ajuda a compreender melhor a relação dos seres humanos com os não-humanos e, assim, nos ajuda a compreender o fenômeno sob uma ótica mais dinâmica e complexa, uma vez que parte de uma lúcida e sensata crítica em relação ao limitado processo que se instaurou na cultura ocidental, cindindo o trabalho em dois domínios antagônicos, com pesos bem distintos, a saber: o trabalho manual *versus* o trabalho intelectual. Para ele,

precisamos, portanto virar a página. E, podemos fazê-lo simplesmente perguntando – embora as respostas nada tenham de simples – o que o processo de feitura de coisas concretas revela a nosso respeito. Para apreender com as coisas, precisamos saber apreciar as qualidades de uma vestimenta ou a maneira de certa de escaldar um peixe; uma boa roupa e um alimento bem preparado nos permitem imaginar categorias mais amplas de ‘bom’. Amigos dos sentidos, o materialista cultural quer saber onde o prazer pode ser encontrado e como se organiza. Curioso das coisas em si mesmas, ele ou ela quer entender como são capazes de gerar valores religiosos, sociais ou políticos. O *Animal laborens* pode afinal servir de guia para o *Homo faber* (*Ibid.*, p. 18).

Esta relação entre a produção de objetos e a subjetividade nos mostra que somos afetados e formados pelas coisas ao nosso redor. Portanto, no caso em questão, há um entrelaçamento constante entre as técnicas (1) e (4). Então, certamente, as colaboradoras da pesquisa (as merendeiras) também são afetadas e formadas a partir da manipulação dos alimentos, dos utensílios e da relação que elas estabelecem com as colegas e com os estudantes, visto que, o tempo todo, essas relações são mediadas a partir das coisas que estão ao seu redor. Assim, não seria exagero dizer que *as coisas fazem parte e ajudam a forjar o ambiente*. Esse descentramento antropocêntrico é de fundamental importância para compreendermos a realidade de forma mais complexa e dinâmica. Assim, a formação do mundo passa a ser enriquecida por uma chave ontológica e heurística muito mais envolvente e cambiante, na qual o ser humano não poderá mais ser colocado no centro de tudo o que existe, sob o risco de jogarmos fora a riqueza e diversidade presentes nos mais diversos domínios e reinos, que ajudam a compor esse mesmo mundo em que vivemos, e que poderá nos levar para além dele. Não

seria imprudente lembrarmos aqui o cuidado com os utensílios e com os alimentos, mencionados pela colaboradora Eli. Então, estamos diante de uma dimensão com forte poder formativo. Aqui, se ficássemos presos à visão ocidental que se abateu sobre o processo de trabalho, diríamos que a reabilitação das coisas é, de algum modo, a reabilitação do trabalho manual que fora tão castigado e desprivilegiado, desde o mercado de trabalho, com a baixa remuneração, até às esferas intelectuais, ao ponto de se instalar em um pensamento crítico e penetrante, como as análises de Hannah Arendt. Em *A condição Humana* (2009), a autora, quando vai tratar sobre o tema do trabalho, faz uma distinção entre o *Animal laborans* e o *Homo faber*. Para ela, o primeiro é “compelido pelas necessidades do corpo, não usa esse corpo livremente como o *homo faber*, utiliza as mãos”. Ainda segundo a autora, a produção das coisas e a circulação dos objetos que ocorrem nesse âmbito não conseguem ter uma constância, nem conseguem fazer parte do mundo, visto que “os produtos do labor, produtos do metabolismo do homem com a natureza, não duram no mundo o tempo suficiente para se tornarem parte dele” (ARENDT, 2009, p. 130). Notemos que, aqui, apresenta-se uma cisão entre um mundo idealizado e o mundo cotidiano, porque apenas quem não quer enxergar a incrível influência que as coisas possuem na configuração dos nossos ambientes, sejam esses: cognitivos, emocionais, ecológicos, religiosos etc, pode afirmar que os objetos não ajudam a constituir o mundo. A agência dos objetos pode ser exemplarmente mostrada através da sempre crescente influência que os computadores conectados à rede mundial possuem na estruturação da vida profissional e cotidiana de milhares de pessoas ao redor do planeta. Já o *Homo faber*, para ela, seria o fabricante do mundo, guiado pelos princípios da “permanência, estabilidade e durabilidade” (*Ibid.*, p. 138), uma vez que “o trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie [...] A condição humana do trabalho é a mundanidade” (*Ibid.*, p. 15). Mas, entre esses dois modos de fazer, ainda há uma forma mais elevada, pois, para ela, a ação consiste na “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade” (*Ibid.*, p. 15). Para ela, a ação constitui a esfera política por excelência. É essa distinção que Sennett, o ex-aluno, não aceita em Arendt. No livro *O artífice* (2012), o primeiro de uma trilogia, ele procura mostrar a imbricação que existe no real, entre esses domínios, e, por

consequência, coloca sobre a materialidade das coisas um poder que a faz surgir com novas cores e com um raio de influência e alcance muito maiores. Para Sennett (2012, p. 17), a distinção parece falsa

porque menospreza o homem prático – ou a mulher – que trabalha. O animal humano que é *Animal laborens* é capaz de pensar; as discussões sustentadas pelo produtor podem ocorrer mentalmente com os materiais, e não com outras pessoas; as pessoas que trabalham juntas certamente conversam a respeito do que estão fazendo. Para Arendt, a mente se ativa uma vez realizado o trabalho. Uma outra visão, mais equilibrada, é a de que o pensamento e o sentimento estão contidos no processo de fazer.

Isso é o que parece ocorrer no cotidiano da profissão das merendeiras escolares, porque o processo de fazer se dá a partir de um amalgama que envolve pensamentos e sentimentos, que mobiliza toda uma trama de sentidos. Elas entram em relação com outras pessoas, que fazem parte do contexto escolar, informadas por uma espécie de epistemologia do fazer, constituída a partir de saberes e sabores, de sentidos, cheiros e gestos. Sua relação afetiva se apresenta de preferência para com os estudantes e num jogo de tensão para com os outros profissionais (especialmente as colegas de profissão, diretoras e professores). Quase sempre, nas idas a campo, nas conversas em sala de aula, surgia a questão da colega de trabalho que não sabia as noções mínimas de higiene e, portanto, cometiam a transgressão e violação em relação aos cuidados necessários para com os alimentos, seja através de uma aproximação demasiadamente direta, seja através da utilização de mediadores que não podem entrar em contato direto com a comida. Nesse sentido, há todo um jogo de demarcação de campo, que surge de modo a identificar as que pertencem e as que não pertencem e, além disso, de modo a identificar, entre as que fazem parte do campo, aquelas que possuem uma prática qualificada e as que não a possuem. As profissionais que não possuem uma prática qualificada são sempre identificadas na condição de prestadoras de serviços terceirizados, numa lógica de oposição às concursadas. Ainda sobre os mediadores que não podem ou que podem entrar em contato direto com o alimento, podemos pensar que eles formam uma rede. Essa rede é composta por utensílios e alimentos e pela mediação de vários outros objetos que ajudam a estruturar e compor o ambiente, ajudando, assim, a constituir o cenário específico da escola, mais precisamente o local reservado à merenda escolar e suas ramificações e

reverberações no tecido sociocultural e técnico. Aqui, já se faz presente o segundo tipo de técnica, ou seja: as (2) técnicas de sistemas de signos, qualificadas como aquelas “que permitem a utilização dos signos, dos sentidos, dos símbolos, ou da significação” (FOUCAULT, 2014, p. 266) e, portanto, possuem uma ligação direta com o universo mobilizado pelas práticas e crenças que cercam o complexo campo da alimentação. Elas desenvolvem todo um imaginário simbólico sobre a comida, os atos que antecedem o preparo, o preparo propriamente dito e os processos que envolvem o cozimento. Segundo todas as entrevistadas, elas têm de desenvolver toda uma lógica do improviso, porque trabalham, sempre, a partir da escassez de recursos. Segundo vários relatos, a própria precarização do trabalho é ressignificada cotidianamente, através do improviso, que, quase sempre, gera resultados satisfatórios, porque, não obstante às eventualidades, o resultado final (a comida) tem de ficar pronto e disponível para ser servido. Portanto, o simbolismo que envolve as práticas e crenças na profissão das merendeiras se assemelha bastante ao simbolismo mobilizado pelo que Lévi-Strauss (2012) chama de *bricolagem*. O manipulador que utiliza a bricolagem, uma espécie de reunião de elementos heteróclitos, é o *bricoleur*, ou seja, “é o que executa um trabalho usando meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano preconcebido e se afastam dos processos e normas adotados pela técnica” (*Ibid.*, p. 33). Já era de se esperar que a comida, pelo seu potente poder cosmológico e pelo seu alto grau de hibridez, não se deixasse enquadrar facilmente em um plano preconcebido e não se inserisse completamente na esfera da técnica, mas isso já se sabia, pois a natureza sempre estará presente, como que ajudando a compor o alimento. Assim, a reunião de elementos heteróclitos, que não deixa de ser a comida, opera a partir de um jogo entre as esferas da natureza e da cultura (seja através da técnica, das crenças, enfim, de todo um simbolismo que não se deixa abstrair das práticas plurais e diversas do cotidiano). Assim, a cozinheira, enquanto manipuladora de alimentos, encontra-se em uma fenda primordial: enquanto trabalha os alimentos e transforma-os, ela opera um ritual de passagem entre o estado de natureza e o estado de cultura, visto que os alimentos (antes ligados ao domínio da natureza) serão aos poucos transformados, através de processos ritualizados, que, muitas vezes, lembram os atos mágicos praticados por povos de outrora e de agora, em produtos com traços e requintes próprios à cultura. Por isso, já podemos afirmar que a cozinheira, semelhante ao alquimista e ao xamã, é uma pessoa/profissional que



consegue transitar no espaço da soleira, entre o natural e o cultural. Aliás, ela constitui sua profissão neste jogo de vai e vem, visto que sua atividade possui sempre um quê de transformação, já que possui um tipo característico de técnica ou de antitécnica que consegue operar passagens entre as dimensões do natural e do cultural. Uma profissão como essa, só se realiza a partir do entrecruzamento de vários espaços e de várias dimensões simbólicas. Então, para se manter viva e continuar dando prazer àquelas que a exercem, há de se manter sempre acessa a chama da criatividade e o senso de curiosidade, ainda mais porque

a ritualização requintada dos gestos elementares mais preciosa que a persistência das palavras e dos textos, porque as técnicas do corpo são mais bem protegidas da superficialidade da moda e porque aí entra em jogo uma fidelidade material mais profunda e mais densa, uma maneira de ser no mundo e de fazer aqui a própria morada (GIARD, 2011, p. 215-16)

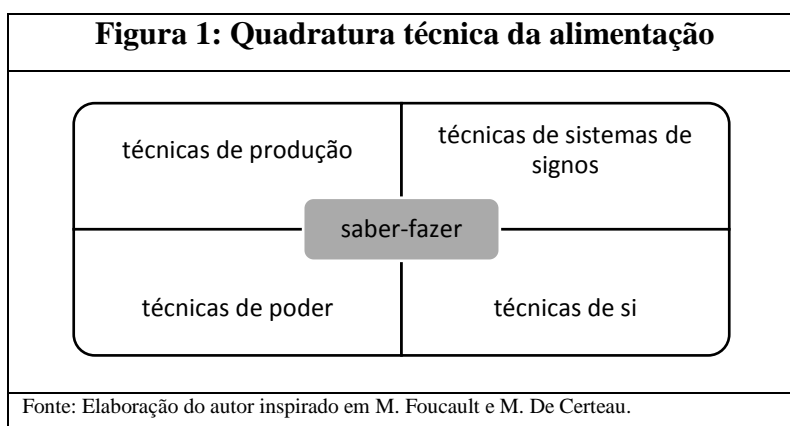
Mas, essas maneiras de fazer, configuradas através do cotidiano das profissionais merendeiras, não são apenas formadas por saberes, que, ao fim e a cabo, são informados e dependentes dos sentidos. Sua profissão também é estruturada a partir dos jogos de poderes. Então, estamos diante das (3) técnicas de poder, ou seja, daquelas que “determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a alguns fins ou à dominação, objetivam o sujeito” (FOUCAULT, 2014, p. 266). Esse tipo de relação se faz presente na estruturação do campo profissional das meninas e, muitas vezes, se forma a partir da instauração de todo um ordenamento hierárquico, em que os diretores, os professores e o nutricionista responsável pela coordenação das escolas, junto à Diretoria Regional de Educação (DIREC), são apontados pelas entrevistadas como as pessoas que “mandam”, ao passo que elas se veem como aquelas que “obedecem” e “executam”, ou seja, mais uma vez, estamos diante de uma divisão social do trabalho, marcada pela distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Porém, a suposta “obediência”, assinalada em alguns discursos, é transgredida em alguns relatos, o que sugere certa margem de manobra, na qual elas acabam subvertendo o que está posto como norma. Isso ficou bem evidente em dois momentos: um relativo aos tipos de receitas que teriam de ser preparadas, e outro referente à utilização do uniforme. Segundo uma norma da Secretaria de Educação, o cardápio é todo preparado pelas nutricionistas, de forma padronizada, enviado à escola, independentemente do tipo de alimento que

exista no estoque. Acontece que esse tipo de padrão normativo é impossibilitado pela realidade que se apresenta no cotidiano das cozinhas escolares, porque quase nunca existem alimentos *in natura*, nem temperos, nem carnes. O que existe é uma comida processada, industrializada, enlatada ou empacotada, que difere muito da prescrição das nutricionistas, que se orientam muito mais nos princípios e valores recomendados pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do que na realidade efetiva das cozinhas das escolas. Outra transgressão bastante flagrante diz respeito à utilização do fardamento por parte das merendeiras. Segundo elas, a farda é feita de um material extremamente pesado, não adequado ao clima da Bahia, nem à queimada proveniente da beira do fogão. E, para piorar a situação, quase todas as cozinhas das escolas do município do Salvador são pequenas e com pouca ventilação, resultado: quase nenhuma merendeira que faz o curso utiliza a farda. Portanto, há um grau de autonomia no exercício da profissão, que se reflete, principalmente, na escolha do cardápio e na transgressão e constante negociação que elas realizam com os outros agentes do cenário escolar, especialmente com os gestores das escolas.

Por fim, há as (4) técnicas de si, que “permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre o seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser; transformar-se a fim de atingir certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade” (FOUCAULT, 2014, p. 266), ou seja, são técnicas formativas e de transformação. É importante mencionar que a cozinha parece contribuir na potencialização e mobilização de uma técnica de si, na medida em que consiste numa das principais experiências formativas das estudantes do Curso Técnico em Alimentação Escolar. Esse fenômeno esteve bastante presente e foi observado ao longo de toda pesquisa de campo. Suas itinerâncias aprendentes são bastante mediadas pela relação que elas estabelecem com a cozinha e, conseqüentemente, com a comida. Voltaremos a esse assunto no capítulo 4. Por ora, basta assinalar que a aprendizagem e a formação são mobilizadas a partir da relação que elas possuem com a cozinha, o que sugere que existem afetos e sentidos que se formam a partir dessa relação, e que são reelaborados e trabalhados na própria relação formativa que elas estabelecem com suas próprias capacidades de aprender e com o curso. Ou seja, a aprendizagem é influenciada pelo tipo de prática e de raciocínio

desenvolvidos a partir dos seus contextos profissionais, com uma forte dependência da cozinha e dos desdobramentos que ocorrem através dela.

De tal modo, temos uma espécie de quadratura técnica, mediada pelas artes do saber-fazer (**Figura 1**), que, ao inserir-se no esquema, acaba rompendo toda pretensão de universalidade e de sistema. Apontando para toda uma instância antitécnica que se encontra presente no próprio exercício da profissão das merendeiras, a partir de seu cotidiano nas cozinhas escolares, em suas relações com seus pares, com os estudantes e com os outros agentes que ajudam a compor o cenário da escola.



Ou seja,

aqui ainda subsiste um “saber”, mas sem o seu aparelho técnico (transformado em máquinas) ou cujas maneiras de fazer não têm legitimidade aos olhos de uma racionalidade produtivista (artes do dia a dia na cozinha, artes de limpeza, de costura, etc.). Ao contrário, esse resto, abandonado pela colonização tecnológica, adquire valor de atividade “privada”, carrega-se com investimentos simbólicos relativos à vida cotidiana, funciona sob o signo das particularidades coletivas ou individuais, torna-se em suma a memória ao mesmo tempo legendária e ativa daquilo que se mantém à margem ou no interstício das ortodoxias científicas ou culturais. Enquanto indícios de singularidades – murmúrios poéticos ou trágicos do dia a dia – as maneiras de fazer se introduzem em massa no romance ou na ficção. [...] São elas ainda que logo vão ocupar um lugar privilegiado nos relatos dos clientes nas salas das instituições psiquiátricas ou nos consultórios dos psicanalistas (DE CERTEAU, 2009, p. 132-33).

Assim, podemos perceber que a topologia originária ainda é operante, porque existe uma demarcação que distingue e separa as esferas: divina, humana e animal. Essa delimitação das fronteiras possui uma grande influência na forma de estruturação das sociedades e da cultura, especialmente em suas versões assumidas nas sociedades complexas. E a cozinha e os processos de transformação alquímicos e cosmológicos que se desdobram nela podem consistir num bom local para nos ajudar a compreender melhor a diversidade existente nos processos formativos que estão presentes nos modos de fazer, nos modos de pensar e nos modos de ser. Assim, temos de admitir que o atual embaralhamento das categorias cria novos arranjos e mexe com o estatuto original dessa demarcação. Retomando os relatos da invenção da culinária, nas palavras de Lévi-Strauss, dizemos que os

mitos que fazem da invenção ou da descoberta do cozimento dos alimentos o critério da transição da natureza à cultura, instigado pela lógica interna dos mitos e deslocando-me pouco a pouco, eu devia chegar a mitos para os quais a linha demarcatória entre a cultura e a natureza não passasse mais entre o cru e o cozido, mas entre a aceitação ou a recusa de uma vida social que ultrapassasse as fronteiras do grupo. As feiras, os mercados, onde os povos, mesmo inimigos, encontram-se periodicamente para trocar alimentos e produtos de sua indústria, realizam uma forma elaborada da vida social comparável (e comparada pelos interessados) à primeira transformação que uma cultura solitária, ao cozinhar seus alimentos, impõe à natureza” (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 171-172).

Assim, seja através do embaralhamento das categorias, seja através da alquimia da cozinha, seja através das práticas das merendeiras escolares, ou através do estudo dos mitos, estamos diante de uma epistemologia das fronteiras que nos informa toda uma cartografia dos afetos e sentidos e, assim, nos coloca diante da constituição de alianças ou inimizades, ou, para falar com o autor, diante da aceitação ou da recusa de uma vida social que ultrapassasse as fronteiras do grupo. Então, também estamos diante de toda uma política dos afetos e dos sentidos, revelada a partir dos graus do calor ou do frio, desencadeados pela chama culinária. No Brasil, costumamos atribuir uma diversidade de significados à expressão comer, assim, o apressado come cru, porque não teve paciência de esperar o fogo culinário realizar o seu trabalho. Estamos diante de uma pessoa impaciente e imprudente, em que temos de guardar certas reservas. O oposto é verdadeiro, pois aquele que teve a paciência de esperar o fogo agir e fazer o seu

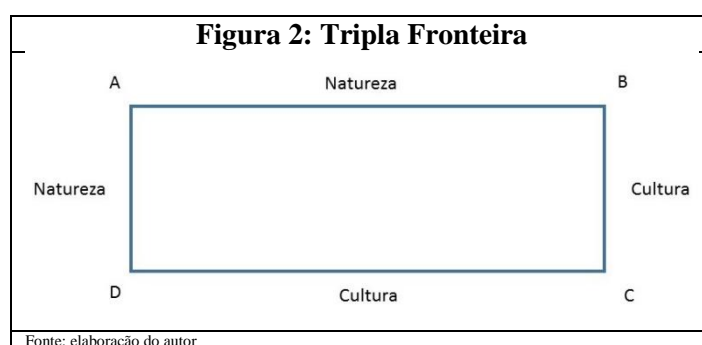
serviço pode ser considerada uma pessoa prudente, que sabe qual o seu lugar na ordem social.

### **1.3 A comida no emaranhado da tripla fronteira: a abertura de uma educação ontológica**

Os alimentos podem ser compreendidos a partir de um triplo processo de fronteira. Eles podem ser entendidos através de uma relação entre a natureza e a cultura, a cultura e a cultura, bem como entre a natureza e ela mesma. O primeiro processo diz respeito ao trânsito entre a natureza e a cultura, visto que o alimento não pode, nessa perspectiva, enquadrar-se, de forma estável e perene, em nenhum desses domínios. Assim, ele acaba mostrando sua condição limiar, de soleira. Acaba por revelar-se como híbrido, assinalando certa posição de indistinção, mistura e mestiçagem, pois, não obstante, todas as tentativas de tentar transformá-lo em algo fundamentalmente cultural, a natureza que também o constitui, não poderá ser eliminada, sob o risco de transfigurá-lo ao extremo. Então, a natureza sempre estará presente na constituição do alimento, mesmo que seja encarada apenas enquanto resto, enquanto sobra a ser descartada. Nesse sentido, o híbrido que constitui os alimentos ressalta a emergência de um local que não se configura nem como cultural, nem natural, mas um entremeio, um lugar de soleira. O segundo processo de fronteira refere-se ao próprio trânsito que se estabelece entre as culturas, ou seja, estamos diante de uma lógica multiculturalista, na qual os alimentos são sempre descentrados e compreendidos a partir dos próprios movimentos das trocas que ocorrem nas mais distintas culturas. O traslado cultural dos alimentos sempre esteve presente na história da humanidade e ajudou a criar a grande diversidade culinária que existe hoje no mundo. Sobre isso, temos vários exemplos. Um deles consiste no intenso tráfico que ajudou a cultivar a diversidade de cardápios da culinária brasileira, a princípio, fruto de três matrizes: indígena, africana e portuguesa e, depois, aberta pela globalização a influências de vários outros povos, a exemplo das cozinhas italiana, francesa, japonesa, chinesa etc., sem falar na grande diversidade presente nas cozinhas regionais. O terceiro tipo de fronteira se estabelece através dos movimentos e processos formativos que estão presentes na esfera da natureza. Eles referem-se ao jogo da natureza com ela mesma, sem dependência da ação antrópica. Porque, onde existe vida, há a dependência do

alimento e toda uma busca pelo mesmo se faz necessária. A rica dinâmica da natureza se apresenta de formas diversas e variadas, tanto na flora quanto na fauna. O exemplo mais emblemático é o das plantas autotróficas, capazes de realizar a fotossíntese, isso quer dizer, capazes de se autoalimentar. Mas temos uma rica cadeia alimentar, estudada nas ciências naturais, a partir de uma limitada classificação hierárquica e antropocêntrica, que tende a colocar os seres vivos tidos como “inferiores” na base da pirâmide (são as plantas e as pequenas presas), ao passo que os grandes predadores e os seres humanos são colocados no topo da pirâmide alimentar.

De acordo com a tripla fronteira, há três possibilidades de jogos na relação entre a natureza e a cultura, visto que temos as seguintes possibilidades de congruência entre os eixos (**Figura 2**):  $AB \equiv BC =$  natureza e cultura;  $BC \equiv CD =$  cultura e cultura;  $CD \equiv DA = AB \equiv BC$  e, por fim,  $DA \equiv AB =$  natureza e natureza. De acordo com isso, podemos conjecturar a possibilidade de existirem, pelo menos, três lógicas distintas, operando de forma específica, em cada uma das três diferentes regiões assinaladas. Ou seja, uma que se dá no interstício entre a natureza e a cultura ( $AB \equiv BC$ ), característica dos fenômenos limiars, de soleira. Outra que se encontra numa lógica completamente imersa na relação que se dá entre as culturas ( $BC \equiv CD$ ), numa lógica multicultural. E, por fim, uma que se apresenta na relação da natureza com ela mesma ( $DA \equiv AB$ ), mais próxima de uma lógica multinatural<sup>20</sup>.



Assim, a comida nos remete a um mundo composto por variados tipos de fronteiras e de demarcações. Certamente, cada um desses domínios opera a partir de lógicas específicas e variadas. Então, podemos intuir que essas lógicas ajudam a compor distintos processos formativos, assim temos: os processos formativos

<sup>20</sup> Mais abaixo veremos o que significa a teoria do multinaturalismo, criada pelo antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro.

característicos do campo da cultura; os processos formativos inerentes ao campo da natureza; bem como os fenômenos característicos da soleira, da margem, que se desenvolvem, simultaneamente, no trânsito e embaralhamento das fronteiras supra-assinaladas.

Mas, não obstante esta diversidade e pluralidade de lógicas e de processos formativos, não é exagero afirmar que vivemos em uma época saturada de cultura e de historicismo, em que o ser humano se tornou o centro e a medida de todas as coisas. Diante disso, temos uma tendência a limitar e simplificar os mais distintos processos formativos, que se apresentam de formas diversas nos três domínios assinalados, ao raio de ação da esfera humana, e ainda tendemos a limitá-lo a um tipo específico de ação: o ato racional. Assim, o tipo de conduta racional fora privilegiado desde o início do processo da civilização ocidental, que solicitou uma crescente polidez e descrição dos comportamentos, bem como um comedimento e limitação na demonstração das emoções, especialmente em lugares públicos. Assim, o ideal civilizador configurou-se no tipo-ideal perseguido pela educação de cariz ocidental. Nesse processo, é mais valorizado um tipo de formação específico da tradição das humanidades, que prega o refinamento e desenvolvimento do espírito (leia-se da cultura). Aqui, a escola é vista como uma das principais propagadoras da cultura. Por muito tempo, ela fora vista como a guardiã da cultura erudita, mas, com o desenvolvimento do multiculturalismo e da globalização, a distinção entre popular e erudito foi enfraquecida e perdeu um pouco do grande prestígio que possuía. Contudo, a educação e as escolas ainda são vistas como instâncias responsáveis por produzir e difundir a cultura (leia-se espírito). Então, elas ainda consistem em espaços que possuem a missão de formar indivíduos, a partir de um tipo de formação exclusivamente centrada na lógica da cultura. As outras lógicas entram como lógicas acessórias, para ajudar os estudantes a transitarem melhor nas outras áreas do conhecimento. Mas a lógica específica que ajudará a formar as percepções de mundo, que incidirá diretamente sobre as condutas, no sentido de moldá-las, transformando-se em hábitos, e fará parte no processo de constituição da própria subjetividade, é a formação pensada em relação de sinonímia com o âmbito da cultura. Ou seja, a lógica cultural é tomada como o modelo que compõe os destinos da educação. Mas, afinal, esse tipo de lógica está presente em quais campos do saber? A cultura só é pensada e possível no âmbito das ciências humanas e de um tipo de filosofia que está atrelada a ela, seja

pensando-a, problematizando-a, ou ajudando a desenvolvê-la. Assim, as ciências humanas formam uma espécie de tecnologias *psi* ou tecnologias do eu, como já nos alertará Foucault (1987). Elas consistem em tecnologia do eu, pelo fato de participarem da formação de tipos específicos de seres humanos, ajudando a produzir um ideal de humano a ser perseguido. Ou melhor, nos dias de hoje, as ciências humanas, ao abrirem cada vez mais mão da universalidade, ajudam a configurar e criar ideais variados de condutas e valores a serem alcançados, pulverizando e estendendo o raio de ação das tecnologias *psi*. Mas elas não consistem apenas em tecnologia do eu, na medida em que ajudam a formar seres humanos específicos. Elas também consistem em tecnologia do eu, na medida em que reforçam o laço antropocêntrico entre a cultura e os processos formativos, restringindo-os ao domínio do humano e configurando um tipo de mundo em que o ser humano é visto como medida e o centro de todas as coisas. Assim, além de tecnologia do eu, as ciências humanas são tecnologias que ajudam a formar um tipo específico de mundo. E, além disso, amarram os processos formativos numa lógica exclusiva de sinonímia com o campo da cultura. Aqui, também podemos dizer que o almejado é o pós-humano, ou seja, a formação que se dá a partir do excesso de cultura, ou, para falar com Cohen (2000), aqui temos a criação do monstro, um ser pensado como puro artifício. Foucault não chegou a falar de “tecnologia do mundo”, pois nunca se preocupou com o estudo da natureza, suas teses referem-se à dimensão histórico-cultural. Por isso, ele pôde compreender a educação como um dispositivo que ajuda a difundir tipos específicos de tecnologia do eu e configurar modos de governamentalidade<sup>21</sup>, porém, por não ter problematizado a complexa e valorada dicotomia ocidental entre natureza e cultura, ele tendeu a tomar como mundo algo que só pode ser da ordem do constituído, do produzido. Mas, de acordo com isso, todo tipo de imponderável, tudo aquilo que não depende da ação humana, tudo o que é dado passa a ser desprezado, não levado em consideração, pelo seu modo de pensar. O pensamento de Foucault e de muitos pensadores que foram influenciados por maio de 1968 costumam levar em consideração apenas os fenômenos que se dão no âmbito do constituído pela ação humana. Aqui, a própria noção de produção é limitada, visto que se encontra atrelada à esfera do humano.

---

<sup>21</sup> Podemos chamar de governamentalidade os modos de subjetivações que são apanhados pelos aparelhos de poder e colocados numa lógica normativa que “força” os indivíduos a se formarem a partir de rígidos esquemas comportamentais, que incidem sobre os modos de pensar, sentir e agir.



Assim, é como se a natureza fosse encarada como resto, como uma espécie de coisa em si, impossível de ser percebida, apenas passível de ser traduzida, através de jogos de mediação com a lógica relativista da cultura. Então, a própria noção de natureza passa a ser constituída unicamente a partir desse registro. Assim, ela torna-se uma “natureza culturalizada”.

Mas o estudo da comida nos permitiu a emergência de lógicas que não se deixam esgotar apenas ao âmbito da cultura e possibilitou compreender como a escola ajuda a difundir um ideal de “mundo reduzido”, visto quase exclusivamente sob o prisma da lógica cultural. Então, diante dessa perspectiva, podemos afirmar que a *educação tem uma importante participação ontológica*, na medida em que ela está comprometida com a lógica cultural, ajudando a reforçar o raio antropocêntrico e a reduzir o mundo ao que é passível de ser manipulado e enquadrado aos signos e símbolos do cultural. Aqui, o mundo é facilmente reduzido ao âmbito do humano.

Então, devemos relativizar o discurso que afirma que as ciências humanas possuem menos legitimidade do que as ciências naturais. Isso não pode ser verdade, nem mesmo no restrito âmbito de um laboratório. Porque os humanos que estão manipulando os instrumentos e objetos do laboratório são os mesmos que foram formados a partir de uma concepção antropocêntrica. Então, as ciências humanas como tecnologias do eu possuem um incrível poder de capilaridade e adesão. Portanto, elas não são neutras e sempre consistem em importantes e intencionais mecanismos de produção. Uma produção específica e imperiosa que ajuda a transformar o ser humano em “senhor do mundo”. Mais do que isso, ajuda a reduzir a diversidade presente no mundo ao prisma do raio da ação racional e passa a compreender o que resta como coisas sem relevância. Por isso, pode-se dizer com Boaventura de Sousa Santos (2006) que “toda ciência natural é também uma ciência social”. E, além dele, também podemos afirmar que *agora o mundo fora quase completamente colonizado*, pois o domínio aberto pela conquista do espaço físico fora completado por uma conquista muito mais insidiosa, perigosa e “profunda”: a conquista dos “espíritos”. É por isso que, hoje, assistimos à emergência de uma economia cognitiva e emocional, isso é possível porque os arcanos mais íntimos foram colocados sob o signo do artifício, desnaturados<sup>22</sup>. Expostos como

---

<sup>22</sup> A expressão desnaturar em português é bastante significativa para nossa discussão atual. Ela assinala a tensão existente no próprio processo de excitação do cultural, ou de hermeneutização do mundo, ou seja, o mundo transformado em pura interpretação. A desnaturação pode significar tanto

construções que dependem exclusivamente do âmbito da cultura (aqui, leia-se também: do antropocentrismo). Uma colonização que, além dos corpos, forma os espíritos e “os olhos” daqueles que pensam produzir o mundo a partir da sua “imagem e semelhança” e do seu desejo.

Portanto, estamos diante de uma educação que se apresenta com potencial ontológico, mas que é encarada em sua quase dependência com a lógica cultural (logo, comprometida como o ideal civilizador e como raio antropocêntrico). Dito de outra forma, compreendemos estarmos diante de uma educação que possui fortes tons ontológico, mas que, raramente, é compreendida ou problematizada na sua relação de comprometimento com uma certa visão de mundo limitada, que ela mesma ajuda a reforçar.

#### **1.4 Multiculturalismo e multinaturalismo: possibilidades ontológicas na educação**

Como vimos na introdução, segundo Bauman (2011), em um mundo saturado de relações hiperconectadas, onde possíveis gerações inteiras de jovens estão vivendo, quase já não existe mais espaço para a solidão. E o mais grave é que muitos desses jovens já nem sabem mais o significado dela. Aqui, entra em jogo um tipo novo de experiência, na qual outra relação cognitiva se estabelece, pois ao invés da introspecção e da contemplação, temos a valorização e o incentivo da extroversão e da atividade perpétua (HAN, 2015). Aqui, a prática da atenção desfocada, do *zapping* ou do *surf*, é o que predomina, deixando quase obsoleta um tipo de atenção mais "profunda" e focada, que necessita de mais tempo de maturação. É a emergência da chamada subjetividade descentrada ou voltada para o exterior. Essa subjetivação de superfície torna-se facilmente transparente pelo

---

“aquilo que não é conforme aos sentimentos naturais”, quanto algo visto como “desumano e cruel” (Fonte on-line: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). Ou seja: ao mesmo tempo em que sentimos prazer em estarmos avançando no processo de artificialização do mundo, nos agarrando completamente aos arcanos da cultura, também sentimos medos. O que confere ambiguidade e tensão ao projeto, porque assim, não deixamos de vê-lo como um empreendimento que também traz desumanização e crueldade. Aqui, mais uma vez estamos diante do pós-humano, da possibilidade de surgimento de monstros, tratando-se, portanto, de uma pedagogia da fronteira.

excesso de tecnologias que se dissemina nas mais diversas relações sociais, como exemplos, podemos citar as mais variadas tecnologias médicas, que visibilizam cada vez mais o corpo (Ortega, 2008), e as técnicas contemporâneas de confissão, que deixaram de ser exclusivas dos espaços fechados dos confessionários religiosos e dos consultórios terapêuticos e se espalharam pela internet. Assim, temos uma dependência cada vez mais acentuada das tecnologias. Com elas, há a valorização cada vez maior do mundo dos objetos e das máquinas. Isso se deu, no início, através da aliança entre o mundo corporativo das indústrias e a ciência. Na verdade, o tipo de conhecimento de cunho positivista que a ciência elegeu como o método mais adequado para suas pesquisas ajudou a criar a atmosfera propícia para que tal fenômeno surgisse, visto que o princípio epistemológico orientador depende de uma crescente objetividade. Essa objetividade é conquistada através da distinção epistemológica entre um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível, ou seja, de um sujeito que possui a capacidade de conhecer e que vai ao encontro de um objeto que se encontra exposto, pronto para ser elucidado. Assim, conhecer, em sua vertente eleita pela ciência ocidental, tornou-se sinônimo de dessubjetivação, ou seja, é preciso fazer explícita a parte do sujeito que se encontra presente no objeto, como que obstruindo a perfeita transparência, a ser atingida no mesmo<sup>23</sup> (CASTRO, 2010). Notemos que há uma semelhança entre a transparência que se dá no âmbito dos objetos colocados à disposição e exposição de um sujeito que possui a capacidade de conhecer, e a transparência contemporânea que incide sobre o próprio processo de subjetivação. Isso era de se esperar, pois os sujeitos, assim como os objetos, são vistos como o resultado de processos objetivantes (CASTRO, 2010), ou seja, “el sujeto se constituye o se reconoce a sí mismo en los objetos que produce, y se conoce objetivamente cuando logra verse ‘desde el exterior’, como un ‘eso’” (CASTRO, 2010, p. 40).

Esse modo de conhecer, característico da ciência ocidental, tem/teve uma reverberação muito intensa na forma de se fazer educação (pelo menos em sua vertente ocidentalizada), pois não devemos esquecer que o currículo prescritivo acaba elegendo a ciência como a principal forma de conhecimento a ser ensinado

---

<sup>23</sup> Aqui, pretende-se atingir o grau máximo de purificação. Isso é possível pelo fato de se acreditar na neutralidade axiológica, ou seja, acredita-se na anulação completa do processo de interferência da subjetividade. A análise tem de ser a mais fidedigna e realista possível, eliminando, assim, todo e qualquer traço de uma suposta interpretação, pois essa representaria rastros de subjetividade.

nas escolas (LOPES, 1999). Nesse processo, a educação acaba reproduzindo um tipo de conhecimento dependente do princípio epistemológico objetivista, uma vez que o conhecimento é visto a partir da distinção entre um sujeito disposto e um objeto pronto a ser elucidado. Então, já que a educação colabora na difusão de um tipo de conhecimento que fora eleito pela ciência como o mais legítimo, não é exagero afirmar que, ao fazê-lo, acaba contribuindo com uma objetivação da subjetividade e, assim, acaba colaborando, por extensão, com uma objetivação do mundo. Esta objetivação também consiste em uma mecanização do mundo, como nos afirmam Capra e Luisi (2014), em que

a visão de mundo e os sistemas de valores que se encontram na base da moderna era industrial foram formulados, em seus aspectos essenciais, nos XVI e XVII. Entre 1500 e 1700, houve uma dramática mudança na maneira como as pessoas na Europa imaginavam o mundo e em toda sua maneira de pensar. A nova mentalidade e a nova percepção do cosmos deram à nossa civilização ocidental as feições que são características da era moderna. Elas se tornaram a base do paradigma que dominou a nossa cultura durante os últimos 300 anos e que agora está mudando (CAPRA e LUISI, 2014, p. 43).

Como os autores mostram, essa dramática mudança, na maneira como as pessoas imaginavam e configuravam o mundo, possui uma forte dependência do casamento entre a economia industrial, que se encontrava em desenvolvimento, e o modo de se pensar/fazer da ciência moderna, em aliança com um tipo de filosofia que não parou mais de depender do arcabouço científico e se tornou dependente e centrada na epistemologia de cunho mais positivista, ajudando a fortalecer um ideal de conhecimento dependente do dicotômico corte entre o sujeito e objeto. Isso tudo fora aperfeiçoado e impulsionado a partir da visão cartesiana. Seu pensamento funcionou como uma espécie de síntese, de uma atmosfera que já vinha sendo preparada pelos ideais do Renascimento, da Revolução científica, da economia em emergência, pois,

para Descartes, o universo material era uma máquina e nada mais que uma máquina. Não havia propósito, nem na vida, nem espiritualmente na matéria. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas, e tudo no mundo material podia ser explicado em função do arranjo e do movimento de suas partes. Essa imagem mecanicista da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência no período que se seguiu a Descartes. Ela guiou toda a observação científica e a formulação de todas as teorias dos fenômenos naturais

até que a física do século XX produzisse uma mudança radical. Toda a elaboração da ciência mecanicista nos séculos XVII, XVIII e XIX, inclusive a grande síntese de Newton, foi apenas o desenvolvimento da ideia cartesiana. *Descartes forneceu ao pensamento científico o seu arcabouço geral – a visão da natureza como máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas (Ibid., p. 43, grifo nosso).*

Esse tipo de conhecimento, essa forma de se pôr no mundo é reforçada pela educação, na medida em que ela depende do tipo de conhecimento que é produzido pela ciência, e na medida em que a mesma também está comprometida com a ampliação do raio antropocêntrico, colaborando na criação e difusão de uma visão de mundo, na qual o cosmos é pensado como algo a ser explorado/colonizado pelo ser humano. Aqui, já estamos falando sobre o currículo, visto que, neste movimento, ele é pensado/constituído de modo a difundir um ideal de conhecimento de cariz ocidentalizado e científico, contribuindo na construção de uma visão de mundo mecanicista e objetivista. Esse tipo de currículo vê com estranheza tudo que não se enquadra nessa lógica. Nos espaços das escolas, os professores e os gestores<sup>24</sup>, quase sempre, acabam sendo os responsáveis por “reproduzir” tal tipo de lógica, uma vez que quase nunca se questionam, nem problematizam sobre o tipo de ontologia que está sendo professada. Porém, é importante assinalar que a configuração curricular que se enquadra nessa perspectiva é a do currículo instituído, o currículo constituído a partir das instâncias governamentais e imposto aos mais diversos tipos de contextos escolares. Mas, a despeito deste movimento da institucionalização, temos a operação de uma série de lógicas plurais que mobiliza uma pluralidade de saberes e práticas que não se deixam enquadrar pelo currículo dado. Com isso, somos obrigados a admitir que há uma série de cosmovisões contribuindo na composição dos cenários escolares, auxiliando na mobilização de diversos modos de experiências, ou seja, os modos de se pôr e de se experimentar o mundo são plurais, porque não conseguem ser completamente abarcados pelo arcabouço mobilizado pela cosmovisão mecanicista da ciência.

---

<sup>24</sup> Aliás, é interessante notar que nas narrativas das colaboradoras sempre está presente o anseio pelas mudanças. Elas querem ser mais reconhecidas e querem se sentir partícipes do processo educativo que se desenvolve nos espaços escolares. Elas também atribuírem as maiores dificuldades em se sentirem agentes do processo aos professores e gestores. Quase todas afirmam que são invisibilizadas e não possuem voz no cenário educativo, e quando os estudantes tentam se aproximar, são repreendidos.

Porém, voltando à afirmação de Lopes (1999), de que a ciência possui uma grande importância na estruturação dos currículos escolares, somos obrigados a admitir que ela ajuda a mobilizar uma ontologia que entende como estranho tudo que não conceba a natureza como mecanismo e ainda reduz o princípio da agência à esfera do humano. Um excelente exemplo nos é relatado por Tura (2010), quando estudava a circularidade entre os saberes que se dão na escola. Numa dessas escolas, em que realizou a observação, no conselho de classe, teve um momento em que uma professora de ciências da 5ª série (hoje 6º ano) mostrou a sua inquietação com a suposta dificuldade da aprendizagem dos infantes, e

para exemplificar o que dizia, procurou, entre as provas que tinha em cima da mesa, uma que estava separada das outras. Então, colocou seus óculos para ler e, satisfazendo as expectativas de quem a ouvia, fez a leitura da resposta que um aluno deu à prova bimestral. *Ele escreveu: 'o cuidado com a terra exige sinceridade'*. As professoras fizeram um logo silêncio e se entreolharam. O que o aluno queria dizer com aquilo? Estranho! Como? Como apareceu aquilo ali? Melhor dizendo, por que o garoto redigiu sua resposta daquela forma? De onde veio essa 'sinceridade'? De onde veio esse se relacionar com a terra tão pessoalmente? Que ideia! (TURA, 2010, p. 164, *gripo nosso*).

Ou seja, *a sinceridade no cuidado com a terra* não pode ser admitida em uma cosmologia que a vê como recurso a ser explorado, como simples extensão do jogo aberto pela razão instrumental. Como vimos, isso se dá por dois motivos, ambos ligados ao tipo de conhecimento eleito pela ciência como o mais legítimo. O primeiro refere-se a uma objetivação do mundo e, por extensão, da natureza, em que o conhecimento traduz-se por uma dessubjetivação, portanto, é impossível tentar estender a agência para além do humano, visto que somente ele possui intencionalidade, somente ele possui o poder de compreender, ou seja, somente o mesmo possui um "espírito". Não podemos esquecer que estamos nos movimentando em torno de um solo dependente da dicotômica cisão entre: corpo e mente; natureza e cultura, ou, simplesmente, natureza e espírito. O segundo motivo diz respeito a uma objetivação da própria subjetividade, fruto da dependência do conhecimento com o desenvolvimento do método característico da ciência, pois, se formos radicalizar, podemos dizer que agora a sinceridade, numa visão de mundo que se tornou cada vez mais instrumental e mecânica, não é mais necessária, nem solicitada, uma vez em que entramos em tipos de relações, nas quais o próprio

âmbito do humano também se tornou objetivado, tornado transparente, exposto pelos jogos dos poderes, que, muitas vezes, alinha-se com os jogos dos saberes, surgindo os mistos de saber-poder (FOUCAULT, 1987). Então, a sinceridade e o cuidado com a terra são dispensáveis, visto que estamos em uma cosmologia em que a terra fora transformada em recurso. Assim, a razão torna-se mais instrumental, posto que fica mais dependente da lógica que objetifica para conseguir conhecer. Portanto, o ser humano que conhece cada vez mais a si mesmo, a partir desse prisma, passa a ser o mesmo ser humano que se torna cada vez mais objetificado. Ainda podemos conjecturar que, ao fazê-lo, os cuidados mobilizados também só podem ser cuidados instrumentais, visto que dependem da conformidade com a lógica da razão tornada instrumental. Então, estamos em um movimento em que nem os cuidados nem a terra merecem nem exigem sinceridade. Com isso, podemos inferir que o espanto provocado nos professores pode decorrer do fato deles estarem gravitando em um tipo de cosmologia distinta da do estudante, pois a cosmologia dos professores dispensa a sinceridade no cuidado com a terra. Já a cosmologia estudantil necessita dela para perpetuar-se. Mas, afinal, que tipo de ontologia geraria uma cosmologia assim? Será que a educação poderia trabalhar neste multiverso de cosmologias e cosmovisões possíveis, ao invés de se ater ao exclusivismo de uma única visão do mundo? Aqui, além de um pluralismo epistemológico e cultural, estamos diante de um pluralismo ontológico, estamos diante de uma circularidade que ultrapassada a esfera do cultural e mobiliza todo um emaranhado de ontologias. Certamente, existem traços e rastros de várias ontologias no próprio âmbito da cultura, visto que a ciência não consegue impor sua lógica a todo o campo cultural. Isso ficou evidente na fala do estudante que mobilizou uma cosmologia outra e, assim, mostrou a possibilidade de uma outra relação ontológica. Possivelmente, o cotidiano é constituído a partir de uma lógica plural, que reflete um emaranhado de ontologias, ao invés de remeter a uma visão única de mundo, como quer a ciência, através de sua dicotômica e mecanicista epistemologia. Nesse sentido, o cotidiano e seus saberes plurais podem nos revelar distintas cosmologias e nos remeterem a traços e pegadas de distintas ontologias. Ontologias que não se deixam enquadrar pela visão mecanicista de mundo e pela lógica da razão instrumental. Desconfiamos que, além do cotidiano, existem grupos que escapam ou não se enquadram completamente na lógica do conhecimento mais difundido e professado como o mais legítimo, assim, as crianças nas escolas, as

peças que moram no campo, os grupos que vivem nas sociedades tradicionais, por não estarem completamente imersos no processo da modernização do mundo e da vida e por não partilharem de todos os valores, não participaram de um modo de vida excessivamente racionalizado e completamente imerso na lógica do cultural, certamente têm acesso a cosmologias outras, que não somente àquela descrita acima, que possui uma forte dependência do tipo de conhecimento propagado pela ciência.

Assim, a comida e as merendeiras nos fazem pensar em outras bases para o processo educativo, visto que o ideal de civilização, fortemente atrelado aos códigos do texto, ligado a um tipo de simbolismo que constitui e institui a cultura, a partir do exclusivismo hermenêutico, durante muito tempo permaneceu como o impensado que vigorou no ato educativo, auxiliando no desenvolvimento hipostático da razão instrumental (isso porque o movimento da interpretação ainda está demasiadamente centrado nos processos cognitivos e na separação cartesiana entre um suposto corpo a ser conhecido e uma mente que possui a capacidade cognoscitiva) e, ao fazê-lo, elegeu um tipo de ontologia como central, muitas vezes, colocando-a como a única possível. Isso pode ser problematizado e pensado à luz dos processos digestivos, porque, como Nietzsche (1987) já nos alertara: é preciso repensar a condição do humano na modernidade e, para que isso aconteça, temos de aprender a ruminar. Então, esse repensar nos leva a uma aproximação de uma condição sensível, de um olhar mais tátil, uma sensibilidade mais olfativa que consiga desbloquear as formas do organismo e criar canais formativos, abrindo para uma maior pluralidade de itinerâncias aprendentes.

Ao colocarmos essa questão, fica implícita a relação que a educação tem/teve com os processos de normalização socioexistencial, pois ela também fora pensada/praticada como espaço de reprodução e de aperfeiçoamento da civilidade e das boas normas de conduta. A partir disso, podemos perceber como o acontecimento formativo que se dá a partir das brechas, das fronteiras, ou seja, a “pedagogia dos monstros”, consiste, antes de mais nada, numa antipedagogia, porque ao invés de buscar visibilizar, fortalecer e legitimar os mecanismos e estratégias de normalização e integração, hegemônicos, busca um *loci* onde esses mecanismos e estratégias encontram-se embaralhados e, portanto, já perderam ou ainda não possuem efetividade. São espaços de soleira, entremeio, onde as cartas



ainda estão embaralhadas, onde não há a falsa ilusão de que existe uma distribuição equilibrada entre as palavras e as coisas.

Diante disso, os argumentos e as ações tidos como comuns, naturais e normais também podem ser vistos como estratégias de dominação e de controle, pois eles ajudam a compor os contornos e sinuosidades das cartografias socioculturais. Assim, o acontecimento formativo das fronteiras nos ajuda a ter um posicionamento de desconfiança ao que é posto como normal e socialmente constituído como certo e valorizado e, além disso, nos aponta para modos alternativos, outras vias de acesso, inclusive, ao nos apontar outros modos, não dependentes do exclusivismo hermenêutico. Então, elas também possibilitam a constituição de experiências-limite, experiências selvagens, afinal: “essas visões, essas audições não são um assunto privado, mas formam as figuras de uma história e de uma geografia incessantemente reinventadas” (DELEUZE, 1997, p. 9). Elas consistem em acontecimentos na fronteira da linguagem, porque “é o delírio que as inventa, como processo que arrasta as palavras de um extremo a outro do universo” (*Ibid.*). A partir da antipedagogia, podemos repensar as práticas docentes e discentes a partir de um não fundamento, visto que estas encontram-se sempre em um porvir, em movimento, sempre dependentes dos acontecimentos-monstro (DOSSE, 2013). A antipedagogia nos faz gravitar em torno da política de sentidos, à luz do acontecimento, portanto

colocamo-nos diante de uma dupla criação, uma dupla individualização, um duplo devir (a criação de um possível e sua efetuação), que se confrontam com os valores dominantes. É aqui que se introduz o conflito com aquilo que já existe. As novas possibilidades de vida entram em choque com os poderes organizados e constituídos, mas também com aquilo que estes mesmos poderes tentam organizar a partir da abertura constituinte” (LAZZARATO, 2006, p. 13).

Assim, poderíamos pensar no retorno do monstro como a emergência das experiências limites? Ou seria melhor, seguindo as pistas deixadas por Lazzarato (2006), pensarmos na imposição do acontecimento? Ou, para dizer como Dosse (2013, p. 7), o renascimento do acontecimento, ou seja:

o acontecimento-monstro, o acontecimento-mundo que atinge o cerne da Comunidade ou ainda o microacontecimento que perturba a vida cotidiana do indivíduo se afirmam cada vez mais como enigmas irresolutos, de Esfinge que interrogam as capacidades da

racionalidade e conseguem demonstrar não a sua inabilidade, porém sua incapacidade de saturar o sentido do que intervém como novo, porque fundamentalmente o enigma carregado pelo acontecimento sobrevive ao seu desaparecimento”.

Ponderando, sobre uma possível arte da ruminação que se desdobra na esteira do acontecimento, não podemos esquecer do movimento antropofágico, uma vez que este representa uma das primeiras e mais interessantes tentativas de se pensar a nossa condição a partir de uma “modernidade tupiniquim”. Além disso, ele nos aponta para toda uma problemática que assinala a indissociável relação entre a nossa condição, os processos digestivos e o estatuto do outro, afinal: *devorar o diferente é já nos colocar no âmbito do devir, porque o próprio não pode continuar sob o signo do mesmo, a partir da introjeção da diferença em seu domínio*. Aqui, o permanecer na mesma condição significaria uma apatia generalizada, o que sugere que os nossos processos de identificação se dão a partir da polifonia e da mistura, e que a estabilização consiste apenas em uma certa apatia temporária que se apossa do processo. Remetendo mais uma vez à comida, podemos dizer com DaMatta (2004, p 32) que o cozido, para nós, consiste em “algo que permite a relação e a mistura de coisas do mundo que estavam eventualmente separadas”. E, talvez por isso, para nós, ele remeta não

somente o nome de um processo físico – o cozimento das coisas pelo fogo –, mas, sobretudo, o nome de um prato sagrado dentro da nossa culinária. Prato, aliás, que diz tudo dessas metáforas que as comidas permitem realizar e que fazem desta sociedade o Brasil. De fato, no cozido temos o alimento que junta vegetais, legumes e carnes variadas num prato que tem peso social muito importante, pois que inventa a sua própria ocasião social. Quando se come um cozido, não se come um prato qualquer. É que há, no Brasil, certos alimentos ou pratos que abrem uma brecha definitiva no mundo diário, engendrando ocasiões em que as relações sociais devem ser saboreadas e prazerosamente desfrutadas como as comidas que elas estão celebrando. E de modo tão intenso que não se sabe, no fim, se foi a comida que celebrou as relações sociais, estando a serviço delas, ou se foram os elos de parentesco, compadrio e amizade que estiveram a serviço da boa mesa” (*Ibid.*, p. 31-32).

Portanto, é apropriado conjecturar que o movimento antropofágico nos mostra uma política de fronteiras à brasileira e, assim, nos abre possibilidades para especular/experimentar sobre um acontecimento formativo das margens e para outras possibilidades ontológicas. O movimento antropofágico, encarado em sua

versão mais contemporânea, transfigurada, “traída” e mais potente, pode ser visto através da teoria do *perspectivismo ameríndio*.

Então, esse, realmente, não é o único modo de conhecer, existem outros modos não ocidentais de conhecimento. Eduardo Viveiros de Castro (2010), a partir do seu *perspectivismo ameríndio*, nos convida a compreender uma nova ontologia, baseada no multinaturalismo e numa política cósmica, de inspiração xamanística. Para ele,

el xamanismo amerindio se guía por el ideal inverso: conocer es ‘personificar’, tomar el punto de vista de lo que es preciso conocer. O más bien de *quein* es preciso conocer, porque todo consiste em saber ‘el *quén* de las cosas’ (Guimarães Rosa), sin lo cual sería imposible responder en forma inteligente a la pregunta del ‘porqué’. La forma del Outro es la persona (CASTRO, 2010, p. 4).

Estamos diante de outra cosmologia, outra ontologia, que mobiliza uma metafísica inversa à qual estamos acostumados no ocidente. Uma metafísica que inverte o princípio epistemológico que costuma atribuir a diversidade à esfera da cultura e a universalidade à natureza, restringindo o raio da agência àquela. Portanto, “si el relativismo occidental tiene el multiculturalismo como política pública, el xamanismo amerindio riene el multinaturalismo como política cósmica” (*Ibid.*, p. 40). Essa particularidade já fora apontada por Lévi-Strauss (1970), em *Raça e História*, quando ele nos mostra que

nas Grandes Antilhas, alguns anos após a descoberta da América, enquanto os espanhóis enviavam comissões de investigação para indagar se os indígenas possuíam ou não alma, estes últimos dedicavam-se a afogar os brancos feitos prisioneiros para verificarem, através de uma vigilância prolongada, se o cadáver daqueles estava ou não sujeito à putrefação (*Ibid.*, p. 237).

Assim, estamos diante de duas maneiras distintas de metafísica e de conhecimento. Uma ancorada no princípio multicultural e informada pelas ciências humanas. E outra baseada numa visão multinaturalista, mais guiada pelas “ciências naturais” (CASTRO, 2010). Ou seja, para os europeus, tratava-se de descobrir se os índios possuíam alma, cultura, pois o corpo já era pressuposto e colocado no terreno da universalidade, dado através da natureza. Ao passo que os índios, através de seu *perspectivismo inverso*, queriam saber se os europeus eram semelhantes, e não deuses ou alguma outra espécie de predador perigoso, pois a alma eles já sabiam

que aqueles seres estranhos possuíam, porque ela é dada de forma universal e se manifesta de diversos modos, em todo o mundo. Dito de outro modo, todo o mundo possui encanto e agência, manifestada de forma diversa a partir das coisas que se apresentam como natureza. Então, eles queriam saber se os corpos dos europeus apodreciam, porque, somente assim, perceberiam que se tratava de seres com natureza semelhantes a vossas, e não de outros seres perigosos. Assim, estamos diante de outro registro ontológico, ou seja, diante de

una teoría cosmopolítica que describe um universo habitado por distintos tipos de actuantes o de agentes subjetivos, humanos y no humanos – los dioses, los animales, los muertos, las plantas, los fenómenos meteorológicos, com mucha frecuencia también los objetos e los artefatos –, dotados todos de um mismo conjunto geral de disposiciones perceptivas, apetitivas y cognitivas, o dicho de outro modo, de ‘almas’ semejantes (CASTRO, 2010, p. 34-35).

Pois bem, junto com Viveiros de Castro, com Lévi-Strauss e com a emergente teoria que trata das relações dos humanos com os não humanos, inspirado no perspectivismo dos povos ameríndios, pensamos com Eliade (2002, p. 15),

que seja da maior importância redescobrir toda uma mitologia, se não uma teologia, escondida na vida mais ‘banal’ de um homem moderno: dependerá dele subir novamente a correnteza e redescobrir o significado profundo de todas essas imagens envelhecidas e de todos esses mitos degradados. Que não nos digam que todo esse refugio não interessa mais ao homem moderno, que pertence a um ‘passado supersticioso’, felizmente eliminado pelo século XIX; que só serve para os poetas, para as crianças, ou para as pessoas no metrô se saciarem de imagens e de nostalgias, mas que (por favor!) deixem as pessoas sérias continuarem a pensar, a ‘fazer a história’: uma tal separação entre o que é ‘sério na vida’ e os ‘sonhos’ não corresponde à realidade”.

Portanto, para que isso possa acontecer, a contribuição da educação será da maior importância. Porém, ela terá de ampliar seus horizontes e se abrir para além do contexto historicista e culturalista, aberto pelo projeto da racionalização civilizadora, do ocidente. Assim, teremos de repensá-la à margem de projetos que consigam alcançar o estatuto de uma ontologia, ou melhor dizendo, de ontologias que consigam jogar com os símbolos e os mitos, característicos dos contextos multiculturalista e multinaturalista, não no sentido de preservá-los, mas de embaralhá-los, transformá-los e recombina-los. Isso porque, a alquimia presente na

cozinha e no ato de cozinhar, ao redistribuir e refazer a relação entre o alto e o baixo, entre o céu e a terra, entre o sagrado e profano, entre a cultura e a natureza, nos coloca na posição de termos que negociar a partir da abertura criada por toda *uma nova política cosmológica*.

Inspirados na doce arte de cozinhar e na relação com a nutriz condição da mulher, é pertinente expor que esta política cosmológica é tão dependente dos alimentos preparados pelo sabor das merendeiras quanto da necessária condição das mães amamentarem seus filhos com o leite materno. Porque, aqui, estamos diante de saberes que se dão a partir do estabelecimento de toda uma relação com os sabores, e de sabores que ajudam a produzir saberes. Estamos, assim, diante de uma *epistemologia encarnada*.

Era um caminho/ quase sem pegadas/ onde tantas madrugadas/ folhas serenaram/  
era uma estrada/ muitas curvas tortas/ quantas passagens e portas/ ali se ocultaram/  
era uma linha/ sem começo e fim/ e as flores desse jardim/ meus avós plantaram/  
era uma voz/ um vento, um sussurro/ relampo, trovão e murro/ nos que se  
lembraram/ uma palavra quase sem sentido/ um tapa no pé do ouvido/ todos  
escutaram/ um grito mudo/ perguntando aonde/ nossa lembrança se esconde/ meus  
avós gritaram.

Era uma dança/ quase uma miragem/ cada gesto/ uma imagem/ dos que se  
encantaram/ um movimento/ um traquejo forte/ traçado, risco e recorte/ se  
descortinaram/ uma semente no meio da poeira/ chã da lavoura primeira/ meus avós  
dançaram/ uma pancada/ um ronco, um estralo/ um trupé e um cavalo/ guerreiros  
brincaram/ quase uma queda/ quase uma descida/ uma seta remetida/ as mãos se  
apertaram/ era uma festa/ chegada e partida/ saudações e despedida/ meus avós  
choraram.

Onde estará/ aquele passo tonto/ e as armas para o confronto/ onde se ocultaram/ e  
o lampejo da luz estupenda/ que atravessou a fenda/ e tantos enxergaram/ ah! se eu  
pudesse/ só por um segundo/ rever os portões do mundo/ que os avós criaram.

### ***Configurações epistêmico-existenciais: situando as itinerâncias dos sujeitos da pesquisa***

**E**ste será um capítulo de teor mais descritivo. Nele, serão narrados alguns processos de subjetivações e os campos de relações implicados na pesquisa, bem como será exposto um pouco mais da opção metodológica. Mas, antes de passarmos aos modos de subjetivações que estão diretamente envolvidos na pesquisa: um preambulo faz-se necessário.

Pois, inspirados na poesia de Siba e Fuloresta, podemos dizer que, neste capítulo, tentaremos percorrer nada mais do que itinerários, fios soltos, porém, fios que sustentam vidas. Tentaremos perceber alguns meandros dos caminhos que, algumas vezes, já se encontram “quase sem pegadas”, mas que, por “onde tantas madrugadas”, viram florescer estradas, compostas por “passagens e portas”. Isso já nos revela que, ao longo do trabalho, serão narrados alguns processos que dizem respeito aos itinerários, aos traçados e linhas, que remetem às configurações epistêmico-existenciais e atrelam-se aos fenômenos da educação e da alimentação. Aqui, neste capítulo em específico, serão narrados alguns percursos que se referem ao caminhar biográfico do autor e aos traçados biográficos das colaboradoras da pesquisa. Mas sempre tendo em vista, a partir de uma perspectiva ecológica que se impôs ao longo do trabalho, que se trata de traçados e pegadas sempre fluidos, sempre móveis, dinâmicos e abertos, pois, enfim, dizem respeito a “uma linha/ sem começo e fim”. Por isso, as passagens e portas que ajudam a compor e são parte indissociáveis desses ambientes, também, estarão presentes o tempo todo na escrita deste trabalho, principalmente através da perspectiva das margens ou das experiências limiares/liminares/limites. Para conseguirmos dar conta de temas tão diversos que ajudam a compor os labirintos da educação e da alimentação, foi preciso uma espécie de primeiro descentramento, visto que estávamos muito habituados com a perspectiva pós-estruturalista, especialmente com os pensamentos de Michel Foucault. Assim, tivemos de intensificar nossa leitura da escola fenomenológica, ao passo que esta foi tomando cada vez mais fôlego ao longo do trabalho. Isso nos ajudou a buscar outros tipos de análise e compreensões que não estivessem tão centradas na dependência da razão. Foi por isso que já apareceram as lógicas cosmológicas, míticas e um outro tipo de ontologia no primeiro capítulo, e, também, é pelo mesmo motivo que, ao longo de todo o trabalho,

aparecerão temas que questionam as limitadas dicotomias entre natureza e cultura e sujeito e objeto e, de certa forma, desafiarão as nossas compreensões mais habituais, porque as mesmas estão no crivo da dependência do exclusivismo do conhecimento atrelado à razão. Mas esse hábito não possui nada de natural. Se nossos esquemas cognitivos habituais estão acostumados e informados por padrões antropocêntricos, em que o tempo é lido a partir de uma grade historicista e culturalista, e o espaço é percebido como inerte e acabado, é apenas porque somos costumeiramente subjetivados por um tipo de educação dependente desses padrões, e que acaba reproduzindo-os. Portanto, essa é mais uma confirmação da nossa intuição sobre o forte comprometimento que a educação no ocidente ainda tem com a lógica civilizadora etnocêntrica que surgiu no continente Europeu, a partir das experiências com as civilizações da Grécia e Roma antigas. Também foi por esse motivo que o tema das fronteiras ou das margens surgiu e se impôs, porque, ao longo do percurso, tentamos perceber como poderíamos pensar de modo a ultrapassar alguns impasses que nos foram legados por essa tradição, especialmente a partir da problematização da relação entre comida e educação.

A segunda importante torção é referente ao pensamento ecológico, que se impôs de forma completamente intempestiva e tem em Tim Ingold e Gilles Deleuze (grande influência daquele) dois nomes importantes. Não podemos deixar de mencionar nossa dívida com Heidegger, pois, certamente, ele, junto à Nietzsche, foi o autor que mais tentou ultrapassar a lógica dicotômica e o chamado corte cartesiano, entre sujeito e objeto e corpo e mente. Aqui, também se faz necessário mencionar as valiosas contribuições de Lévi-Strauss (especialmente no primeiro capítulo) e de Michel de Certeau e colaboradores. A questão da formação/constituição do próprio e a lógica do domínio, extremamente valiosos para problematizarmos o dispositivo do currículo, consiste em um importante legado deste autor.

Enfim, devemos grande parte das nossas inspirações e das nossas preocupações a uma das maiores mestras possíveis, tão desacreditada e tão desvalorizada nos dias de hoje, a natureza. Verão melhor o porquê disso no relato autobiográfico. Por ora, basta mencionar que o domínio do cientificismo e a acomodação de grande parte da filosofia moderna e contemporânea com esse tipo de pensar, de cariz mais racional e científico, que se impôs como o padrão ideal a ser seguido, fizeram com que a natureza fosse alçada a um ideal de coisa



inatingível. Então, passamos a agir de modo cínico, tentando justificar que, “sob aquilo que não podemos falar, devemos nos calar”. Assim, já não precisaríamos mais adentrar nas questões que envolvem diretamente a natureza, visto que ela fora alçada à condição de algo inatingível. Essa postura é muito comprometida com a escola positivista, que ajudou a colocar a natureza como recurso. Mas também é muito tributária da escola estruturalista e da escola pós-estruturalista, que, nessa seara, continuaram o projeto positivista de desnaturalização completa da própria natureza. Entre os pós-estruturalistas, podemos citar Deleuze como exceção, pois a sua ontologia reserva um importante lugar à natureza. Além disso, ele, certamente, pode ser considerado um dos autores contemporâneos que mais contribuíram para desfazer os mal-entendidos criados pelos dualismos e processos dicotômicos que permeiam a forma de operar da ciência e da filosofia. Com isso, hoje, de forma difusa, como que numa espécie de modismo, temos uma aversão completa em relação a tudo que nos remeta ao princípio da origem, da essência ou a qualquer coisa que lembre processos de estabilização. O curioso é que esse medo faz com que muitas pessoas não queiram problematizar as visões limitadas e distorcidas que justamente conferiram e confinaram a natureza ao domínio do que é visto como estável, regido por leis e essências. Porém, com o desenvolvimento de vários métodos de abordagem da própria ciência, especialmente nos campos das ciências naturais, notadamente na física e na biologia, hoje, já temos condições de perceber que a natureza é muito mais dinâmica do que se poderia supor há algumas décadas atrás. Sobre isso, a alimentação é reveladora, porque ela não pode deixar de ser compreendida enquanto algo que também é natural. E, assim, de certa forma, somos enviados para uma dimensão natural de nós mesmos, que preferimos, pela atmosfera reinante, encobrir, esconder. Mas, como nos fala Muniz (2015, p. 13-14), em tom de enigma:

Inúmeros avanços de várias áreas das ciências do corpo e da mente indicam a plausibilidade de que certos problemas de ordem econômica e ambiental possam ser resolvidos no plano fisiológico. Para combater a dificuldade de aumentar a produção de alimentos em escala exponencial, em um planeta com potencialidades esgotadas – a escassez e água potável, por exemplo – já nos parece razoável que a busca de alternativas se resolva não na área da agricultura ou do meio ambiente, mas por meio de modificações corporais extremas. Eliminar, por exemplo, o aparelho digestivo, transferindo a função de nutrição para outros órgãos, como os pulmões, e fazendo com que as substâncias necessárias para a

sobrevivência dos corpos sejam extraídas do ar, seria a primeira revolução na direção de um mundo pós-humano. Sem as necessidades básicas da fome e da sede, o corpo humano precisará ser atualizado, e muitos órgãos se tornarão obsoletos. Estômago, intestinos e arcada dentária estarão fadados ao desaparecimento; uma nova fisiologia e uma nova estética criarão novos seres.

O que o autor narra, com certo tom de brincadeira e enigma, será logo abandonado por ele. Mas nós resolvemos agarrar o seu exemplo e assumir o risco e a radicalidade de experimentá-lo ao longo de vários trechos da tese. Com o exemplo, temos que a condição pós-humana só seria realmente alcançada se o corpo conseguisse ser ultrapassado em suas pulsões e desejos, cuja necessidade de alimentos consiste em um dos mais básicos e vitais. Assim, assumir o exemplo como verdade que diz muito sobre as intenções do trabalho é já nos colocar em um contra-fluxo do modismo dominante atualmente nas academias, porque, assim, podemos mostrar que a nossa condição humana não é apenas informada pelo tempo que se faz história. Porque o desejo se faz devir e sempre extrapola o esquema do simbolismo historicista, ao qual ainda nos encontramos tão enredados. Então, aqui, também estamos falando através da margem. Isso nos causa certa vertigem. Mas não fomos impedidos de continuarmos nosso projeto, muito pelo contrário, a perspectiva das soleiras que foi se delineando aos poucos, quase sem querer consciente<sup>25</sup>, foi inundando, de forma intempestiva, as outras formas de proceder. Desse modo, ela se impôs como um dos desejos centrais do trabalho em apreço. Portanto, pode-se dizer que todo o texto foi forjado através das margens formadas por uma dupla torção ou enclave: um de caráter mais geral; e outro mais focado em um caso. Esse duplo movimento será visto de forma espiral ao longo de todo trabalho. Aqui, também podemos dizer que nos encontramos diante de mais um limiar. Ele será parte fundante de todo texto. Assim, por vezes, ele parecerá “uma palavra quase sem sentido/ um tapa no pé do ouvido”, enfim, estamos adentrando nas experiências limiares, que possuem na lógica do rizoma, uma das suas expressões mais significativas. É o paradoxo do “grito mudo”, mas que “todos podem escutar”, através do qual “nossa lembrança se esconde”, e os nossos “avós gritaram”. Enfim, também nos encontramos diante de embates e dilemas legados/travados por gerações e gerações, especialmente de mulheres guerreiras,

---

<sup>25</sup> Também sofremos a ilusão de acreditar que o desejo possui dependência da consciência. Mas falar em desejo já é dizer ultrapassamento, devir.

que souberam fazer, do mutismo sociocultural que lhes foi imposto, mil técnicas e artifícios de subversão, de transgressão, logo, de limiar, de margem.

## **2.1 Alimentação e Educação**

Houve um redirecionamento ao longo da pesquisa em apreço. Essa modificação teve reverberações sobre o tema de estudo, bem como sobre o próprio traçado metodológico que havíamos delineado no início do projeto. A grande mudança se deu porque fomos cada vez mais nos dando conta de que a relação entre alimentação e educação não era nada simples, algo que poderia ser exposta de maneira apressada e passageira. Então, ficamos enredados em um importante dilema: optar em problematizar a relação entre educação e alimentação, ou nos determos de modo mais exclusivo e focado no processo de formação mobilizado a partir do Curso Técnico em Alimentação Escolar, do Programa Profucionário, do Instituto Federal da Bahia – IFBA. Como vimos, essa torção operou um campo de força do desejo e está presente em todo texto. Assim, teremos aspectos gerais convivendo com narrativas sobre casos mais pontuais, que dizem respeito, de forma mais direta e detida, aos processos formativos mobilizados pelo curso supracitado e vice-versa. Isso cria uma espécie de discurso mosaico que serve para nos mostrar que o dualismo dicotômico entre teoria e empiria não passa de ficção sempre movediça. Afinal, se, por um lado, podemos dizer que vivemos em um mundo que se tornou global, por outro, também podemos afirmar que essa globalidade não impede o florescimento das particularidades, mas, ou invés disso, reforça-as. Então, delimitar e dizer o que é teórico ou o que é empírico já é sempre um recorte ficcional que também impomos a nós mesmos. Por ficção não compreendemos a mentira. Trata-se apenas de uma forma de assinalar que o próprio real se dá a partir de inscrições de níveis ficcionais. Ou, para dizer com Deleuze e Baudrillard, trata-se do real em sua não oposição à ordem do simulacro. Aqui, se impôs algo que também é da ordem do desejo, porque, mesmo que queiramos, nunca conseguimos elidi-lo. Portanto, de alguma forma, trata-se de uma posição e de uma postura que não acreditam estarmos enredados em uma completa condição pós-humana, pois, enquanto houver o desejo, haverá o humano em relações e interações com os não humanos, ajudando a constituir mundos possíveis. Essa postura teve bastante ressonância no redirecionamento da metodologia. É o que veremos a seguir.

### 2.1.1 Mais um pouco sobre as considerações metodológicas

Segundo vários dicionários, como o Aurélio, a etimologia da palavra metodologia nos envia aos meandros e labirintos dos caminhos que se percorre. Metodologia deriva de método, que, em latim, *methodus*, quer dizer caminho ou realização de algo. Notemos já aqui como os sentidos dessa palavra foram se tornando diferentes de sua origem, pois, a partir da modernidade, a polissemia de caminhos que poderiam ser abertos ou percorridos pela metodologia foi sendo limitada pela centralidade que a ciência passou a ter na esfera do conhecimento. Com isso, a metodologia se atrela a um tipo de conhecimento de caráter mais racional, que se pretende mais científico. Com isso, também, deixam de ser levados em consideração outros tipos de saberes, como os saberes da *poiésis*, que estavam originariamente atrelados ao percurso da metodologia. Assim, os caminhos do conhecimento passaram a ter uma dependência cada vez maior dos princípios racionais. Então, não é por acaso que a ciência é baseada na lógica da eficácia, porque a sua dependência ao princípio exclusivo da razão a faz gravitar em torno da consecução dos objetivos. Pois uma possível definição da razão pode ser a utilização de princípios e meios para se atingir alguma finalidade que se pretende alcançar. Com isso, o conhecimento e a metodologia ficam comprometidos com a delimitação e o domínio de caminhos racionais que nos levem a atingir os objetivos traçados pela própria razão. Assim, ficamos enredados em uma espécie de círculo vicioso da razão. Pois, nesse processo, somos ao mesmo tempo visto como seres racionais e dependentes da razão. Assim, é como se a razão estivesse em nós e nos extrapolasse. Na sociologia, poderíamos dizer que, a partir da modernidade, a razão se torna um fato social total, ou seja, um fenômeno com grande envergadura e abrangência, capaz de influenciar muitos outros fenômenos. Essa dependência da razão faz com que passemos a ler/ver a complexidade e pluralidade do mundo, da vida, dos outros e até de nós mesmos a partir do limitado raio antropocêntrico. E, a partir daí, há uma espécie de coroamento das ciências humanas, porque o mundo é pensado/vivido/praticado como se a história (leia-se temporalidade humana) fosse o centro de inteligibilidade para tudo e para todos.

Com essa mudança na ordem do conhecimento e com o enrijecimento dos caminhos que são escolhidos como metodológicos, há uma consequente mudança e

limitação dos próprios processos formativos. Visto que, a partir de agora, estes serão percebidos de forma limitada e centrada ao raio antropocêntrico. Com isso, perde-se a diversidade, a complexidade e a grandiosa dinâmica que constituem esses processos. Porque, ao cabo, eles estão presentes nos mais variados recônditos do universo. Se formos tomar a Terra como exemplo, veremos que eles se encontram disseminados nos mais diversos reinos, camadas e estratos. Até mesmo o reino enquadrado como “menos complexo” é constituído por uma complexa rede de processos formativos. Hoje, as ciências naturais já admitem a grande complexidade e dinâmica que compõem a natureza. Portanto, a antiga ideia de uma natureza imutável, regida por leis e por processos homogêneos, já fora desfeita, em favor de uma visão que privilegia as dinâmicas e complexidades que pululam no seio do natural. Assim, não podemos falar em leis, apenas em padrões de probabilidades e em acontecimentos. Quanto a isso, temos inumeráveis exemplos. Vamos tomar o caso do granito. Ele é uma rocha magmática que apresenta em sua composição três dos mais conhecidos minerais: mica, feldspato e quartzo. Cada um desses componentes formativos é, por sua vez, produto da combinação de moléculas, que apresentam em sua composição átomos e seus respectivos elementos químicos. Logo, a rocha é um agregado natural de minerais, sendo assim, compósita por natureza. Mas não conseguimos mais estender os processos formativos às possíveis e inumeráveis ligações que nos ligam/ligariam aos mais diversos devires, com intensidades e matizes também diversos. Para nós, é difícil tomar os processos formativos do granito e, de alguma forma, associá-los como um acontecimento que tem reverberação com a nossa própria maneira de nos formarmos. Em grande parte, isso acontece pelo fato de nossa educação e nossos modos de subjetivações mais habituais estarem muito centrados e comprometidos com a perspectiva antropocêntrica e com uma concepção do conhecimento centrado no *cogito*. E, estudando a dimensão cultural e a derivada lógica do multiculturalismo, já percebemos que as mesmas seguem se reproduzindo por uma lógica simbólica fortemente imbricada na *doxa*, legada pela tradicional metafísica ocidental. Por isso, os processos formativos que compõem as dinâmicas culturais são enviesados e limitados em processos constitutivos de identificações, reforçando, assim, sempre os códigos e significações dominantes. Quanto a isso, Silva (2006) entende que esse processo acaba gerando um curto-circuito no trabalho de significação, encerrando-as no movimento da mercadoria, em que a identidade pública da esfera da cidadania

se confunde com a identidade privada do consumo. O que leva a um empobrecimento do raio de ação dos *processos formativos* e os faz coincidir com a criação da identidade (HONORÉ, 1980).

Assim, a problemática das margens também nos leva a instaurar toda uma problematização do que Michel de Certeau já começa a chamar, na epígrafe deste trabalho, de artes do saber. Já nós optamos por chamá-los de experiências limiares/liminares. Mas, tanto para nós quanto para ele, tratam-se de práticas que foram marginalizadas pela ortodoxia científica e por um tipo de conhecimento eminentemente centrado no *cogito*. O que difere nossas perspectivas é que preferimos nos centrar na crítica ao que chamamos de raio antropocêntrico. Com isso, inevitavelmente, tivemos que apontar as limitações de uma concepção temporal exclusivamente pensada enquanto história. Assim, se impôs também toda uma problemática sobre o domínio da natureza. E, com isso, se descortinou toda uma perspectiva ecológica, em que certa noção de espaço foi tomando corpo e se impondo ao longo do trabalho. Seguindo essa perspectiva, os processos formativos não podem ser encerrados em nenhuma filiação de um campo específico, nem pensados enquanto processos subalternos, tendo que ser compreendidos como campo autônomo e multirreferencial. Pois, assim, temos maiores condições de saber quais são as forças que nos constituem e nos encerram em nossa própria atualidade; desobstruindo o trabalho das significações e abrindo-as para novas possibilidades.

Por conta de tudo isso, nossa metodologia que, a princípio, seria uma etnografia no sentido mais clássico, tornou-se uma etnografia por vir. Ou, dito de um modo um pouco mais preciso, uma etnologia por vir. Pois, costumava-se operar essa distinção em antropologia que agora entrou em desuso, justamente porque não fez mais sentido colocar a empiria e a teoria como pares de opostos que portam uma dualidade. Assim, já não faz tanto sentido dizer que a etnografia seria um tipo de estudo mais particular, centrado em um caso, ao passo que a etnologia ou antropologia seria um estudo de cariz mais geral, com o tônus mais acentuado da teoria. Essa etnografia por vir se ancora na dupla torção que já foi mencionada. Assim, a etnografia por vir também representa um limen. Ela nos revela que o fundante da metodologia é a experiência. E assumir a experiência ou a experimentação como fundante é se abrir para os fluxos e devires, que são partes inelidíveis dos processos de criação. Então, entramos em contato com uma

etnografia por vir que mobiliza ou está comprometida com as experiências limites/limiães/liminares.

## 2.2 Considerações sobre o Instituto Federal da Bahia – IFBA

“Diz-se às vezes que o pragmatismo instala a experiência num altar, mas a experiência artesanal não pode ser cegamente venerada. Desde suas origens na história ocidental, os ofícios técnicos geraram certa ambivalência, representada pelas deidades Hefesto e Pandora. O contraste entre as suas respectivas personas encontrado na mitologia clássica ajuda a entender o valor cultural atribuído ao artifício” (SENNETT, 2012, p. 325).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia nasceu sob a alcunha de Escola de Aprendizes de Artífices da Bahia, em 1009 (SANTANA, 2009). Em 1942, transforma-se em Escola Técnica de Salvador, por causa da “organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, estabelecida pela Lei n° 4127/42” (FARTES e MOREIRA, 2009, p. 11). Somente em 2009 é que passa a ser chamado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), pela “transformação dos Centros Federais (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)” (*Ibid.*, p. 12).

O IFBA é uma instituição de educação superior, básica e profissional, *pluricurricular* e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nos níveis de ensino básico e superior: ensino técnico (integrado e subsequente), ensino superior (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos); nas seguintes modalidades de ensino: o curso integrado na modalidade EJA, a licenciatura intercultural indígena, os cursos de educação a distância do Programa Profucionário (nível básico) etc. E, segundo as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional – PPI, através do seu processo curricular diferenciado, visa promover a formação do cidadão histórico-crítico. O IFBA tem autonomia para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior – CONSUP (IFBA, 2013).

O PPI também deixa entrever que a instituição é reconhecida por sua dinâmica curricular que conjuga os conhecimentos técnicos e tecnológicos às práticas pedagógicas, através da criação de procedimentos que visam o atrelamento da teoria à prática (IFBA, 2013), ou seja, há uma busca pela “unificação”, em que

“buscar-se-á a unificação entre cultura/conhecimento e trabalho, para desenvolver as funções do pensar e do fazer” (IFBA, 2013, p. 28). Assim, espera-se atingir uma “integração interdisciplinar”. Na instituição, existe uma atmosfera que tenta ressaltar e valorizar o caráter crítico e democrático do ensino que é desenvolvido no estabelecimento. Assim, há uma insistência no fortalecimento de discursos que afirmam tratar-se de fato de uma educação que visa a formação do cidadão histórico-crítico, sendo, portanto, uma educação que se pretende crítica e democrática. Porém, saindo do âmbito do cenário idealizado e de um imaginário permeado por desejos difusos, o que vemos se desenrolar no cotidiano institucional, no *modus operandi* dominante, é uma prática curricular que possui um forte teor tecnicista e positivista, porque é uma prática que se faz, a partir da pura valorização dela mesma, sem maiores preocupações em pensá-la em conexão com a dimensão teórica. Assim, temos a emergência de uma prática que se apresenta sem muita possibilidade de mudança, porque o papel da reflexão é justamente este: a reflexividade “consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter” (GIDDENS, 1991, p. 45). No referido estabelecimento, também não há muito espaço para as discussões teóricas, porque as mesmas são logo qualificadas como divagações e abstrações que mais atrapalham do que ajudam na realização de um processo pedagógico que consiga preparar os estudantes para uma educação profissional de qualidade. Assim, é como se no imaginário houvesse um lugar para uma articulação ideal entre as instâncias da teoria e da prática, mas, no movimento cotidiano da instituição, o que se sobressai é uma pura valorização da prática. É como se se buscasse a possibilidade de encontro com uma espécie de prática pura, uma prática que consegue ser “purgada dos perigos e das artimanhas da teoria”. Ainda sobre isso, é interessante um tipo de discurso que se desdobra com facilidade nos corredores da instituição, entre os professores, que coloca as universidades como “espaços que oferecem uma educação demasiadamente abstrata”, sem muita conexão com o mundo real e com o mercado de trabalho, ao passo que o instituto seria uma espécie de “ilha de excelência” que supriria essa carência e ofertaria um tipo de educação, em que a prática conseguiria se conectar melhor com as demandas do mundo real e do mercado de trabalho. Esse imaginário está atrelado ao contexto de formação dos próprios Institutos Federais e faz muito mais parte de algo que se



encontra na ordem do desejado, do que de algo que realmente acontece. Isso faz parte do imaginário de constituição e implementação dos referidos IFET, pois, com eles, a educação profissional e tecnológica “assume um espaço [ainda mais] importante no campo da educação. Apesar de não ser garantia de emprego, é, no momento atual, uma opção para aqueles que necessitam integrar-se imediatamente ao mercado de trabalho” (SAMPAIO e ALMEIDA, 2009, p. 24-25). Este ideário de maior valorização da educação profissional, faz parte de uma agenda governamental de impulsionar e aquecer a economia do país. Foi por isso e por motivos de tentar se manter no poder, que o atual governo federal criou uma expansão desmensurada dos IFET. Tanto é que vários entraves se apresentam, pois essa expansão veio acompanhada de vários problemas: das questões infraestruturais básicas às mais complexas, como inaugurar uma unidade do IFBA em determinada cidade, às pressas, em um galpão improvisado, por conta das eleições para presidência da República em 2014; o aumento da carga horária na jornada de trabalho de alguns professores por conta do processo de sublocação da contratação de profissionais, em que não há um plano efetivo de atendimento à demanda real de vagas; a intensificação do trabalho precarizado a partir da lógica da terceirização; tentativa de revogação do novo regime de trabalho dos técnicos administrativos da educação – TAE, de seis para oito horas diárias etc.

Assim, torna-se muito curioso uma instituição que pretende ter um dispositivo curricular arrojado, que consegue articular teoria e prática, que se pensa a partir de uma lógica pluricurricular, como nos mostra o PPI, não ter sequer um núcleo de estudos e pesquisa que trabalhe com os fenômenos do currículo e da formação na educação profissional. Para se ter uma ideia, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) só conta com a lotação de apenas um profissional da área de pedagogia que está lotado com o fito exclusivo de dar conta das demandas que tratam dos processos pedagógicos de praticamente toda a instituição. Assim, o currículo é forjado e praticado de forma acrítica, assistemática, sem nenhuma discussão coletiva e nenhuma reflexão mais apurada. Portanto, temos um currículo que se faz e se apresenta sem muita mediação de discussões, que ajudariam a criar canais reflexivos, nos quais os atores educativos envolvidos no processo pudessem se apoiar para problematizar e refletir melhor sobre o próprio currículo que ajudam a fazer. Então, podemos afirmar que existe uma não valorização e até uma não emergência das práticas reflexivas que contribuiriam no fortalecimento do próprio

fazer curricular e dos tipos de formação que emergem deste processo. Sem isso, não podemos afirmar, como prega apressadamente o PPI, que o tipo de educação que vigora é uma educação crítica e democrática, que visa formar o “cidadão histórico-crítico”, porque não há possibilidade de fortalecimento da crítica, em locais onde não há espaço para o florescimento e fortalecimento dos canais e estratégias da reflexividade. É impossível dizer que se está assumindo uma postura crítica sobre o que geralmente não se costuma questionar. Assim, a própria educação que se desdobra no instituto é alçada ao patamar do impensado. É uma educação que se faz no desdobramento de uma prática que poderíamos chamar de prática nua, pois trata-se de uma prática não refletida, porque a instituição não deixa muita margem para se criar fóruns e debates, nos quais poderiam ocorrer processos dialógicos mais intensos, em que tanto o currículo quanto a formação poderiam ser colocados enquanto locais contestados (ARROYO, 2013), a partir do qual pudesse emergir novas abordagens e a emergência de dispositivos que realmente possuem uma lógica pluricurricular. Nesse cenário, as práticas de alteração e mudança, ou práticas limiares, são pouco valorizadas e até vistas com desconfiança. Então, a lógica do pluricurriculo, que é ressaltada no documento institucional do PPI, refere-se apenas ao fato do instituto trabalhar com cursos em várias modalidades e níveis de ensino, ou seja, trata-se de uma visão que leva em conta o aspecto quantitativo do fenômeno, ou podemos dizer que se refere à lógica curricular dominante e prescrita no instituto, porque esta baseia-se na lógica do monocurrículo, de uma disposição que pode ser chamada de *currículo monolítico*. É interessante, porque há sistemáticos discursos que tentam ressaltar a solidez e firmeza da “formação ofertada pelo estabelecimento de ensino” em apreço. Aqui, a expressão correta e correntemente utilizada é mesmo oferta, ou seja, temos uma relação de sinonímia entre o tipo de formação e conhecimento que é mobilizado pelo currículo da instituição e a formação e o conhecimento que é característico do mercado. Portanto, não existe nenhuma tentativa mais sistemática em se criar um espaço autônomo, onde a educação desenvolvida seja pensada de forma independente e relacional, ou seja, a partir da ótica da interdependência. Mas, ao invés disso, o que existe é uma tentativa de se criar laços de dependência, através de uma espécie de *mimetismo curricular*. Assim, dizer que se trata de um currículo monolítico, com certeza, será tomado como elogio para muitos que ajudam a implementar e reforçar a lógica do instituído. Para se ter uma ideia, atualmente, há uma tentativa de se

instalar o ponto eletrônico, no intuito de garantir uma “maior solidez do trabalho” que é desenvolvido pelos profissionais, incluindo os professores. Isso tem gerado muito desgaste, ao ponto de ter sido um dos principais pontos de pauta da reivindicação paredista<sup>26</sup>. Aliás, ainda sobre a sinonímia entre a escola e o mercado, em conversa com um professor que já tem mais de quinze anos na instituição, ele disse: “Isso aqui se parece mais com uma fábrica do que com uma escola. E o pior é que os meninos se formam para um tipo de mercado de trabalho ultrapassado. Porque eles só estão pensando na fábrica”. Compreendemos a narrativa do professor, porque não se trata tanto em afirmar que o trabalho fabril se tornou ultrapassado e que já não é importante, mas trata-se de reconhecer que, hoje, o setor de serviço ganha cada vez mais importância, ao passo que o setor industrial teve um encolhimento nas últimas décadas. Assim, o instituto, com o foco curricular quase exclusivo no tipo de trabalho que se desenvolve nas indústrias, realmente, acaba ficando ultrapassado no que tange o acompanhamento da formação para um mercado que se torna cada vez mais dinâmico e diverso. Mais uma vez, aqui, também não estamos percebendo nenhuma lógica curricular com dispositivos nem *pluri*, nem *inter*. Pois, sobre as atuais demandas do mercado de trabalho, Sennett (2012, p. 88) nos diz que: “Um novo e inquietante conjunto de valores de trabalho veio somar-se à oficina sociável. A moderna ideologia gerencial exorta até mesmo os trabalhadores de nível mais baixo a trabalhar de maneira mais ‘criativa’, dando mostra de originalidade”.

Para termos uma melhor compreensão desse fenômeno, podemos assinalar o sentimento difuso que existe no ideário da instituição de que o profissional que tenta problematizar ou questionar a lógica do currículo instituído, logo, será taxado de problemático e visto como “alguém que não tem muito o que fazer”. Isso mostra que a lógica dominante do instituído não se vê como um espaço muito aberto ao diálogo e discussão, pois o que deve existir é apenas uma “mão na massa”. Essa expressão é recorrente entre muitos profissionais do referido instituto. Ou seja, aqui, temos claramente o funcionamento de uma lógica que opera de forma dicotômica e descompassada, em que a prática é valorizada e percebida em oposição à desvalorizada teoria. É como se o mundo do trabalho fosse concebido através de

---

<sup>26</sup> A greve durou mais de três meses em alguns *Campi* e pode ser considerada a maior e uma das mais fortes pela qual a instituição já passou.

uma colonização absoluta das práticas e de um não domínio ou vácuo da teoria. Portanto, estamos diante de uma visão ultrapassada, que persiste e é valorizada no fazer curricular, e que ajuda a compor um dispositivo de currículo com forte teor positivista e tecnicista. Curiosamente, o PPI sugere uma outra visão sobre o mundo do trabalho. No último tópico dos princípios da instituição, temos que: o trabalho é assumido “como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta política-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (IFBA, 2013, p. 29). Ou seja, mais uma vez, estamos falando da ordem do desejado, mas esse desejo encontra-se longe de tornar-se realidade. Isso ocorre por vários motivos. Um deles refere-se ao já mencionado não fortalecimento dos fóruns de discussões e debates. Para se ter uma ideia, a nova gestão, assim que assumiu, teve como uma das primeiras ações mandar retirar o *intraifba*, e-mail que servia como o único canal de interlocução que existia entre todos os profissionais que trabalham na instituição. O mais curioso é: se formos questionar, eles não verão nenhuma relação entre essa medida e o currículo que é desenvolvido pelo IFBA. Porque, de modo geral, os gestores costumam ter uma ideia extremamente limitada e tecnicista sobre os significados do currículo. Para eles, este não passa do conjunto de disciplinas que são “ofertadas aos alunos”.

No referido instituto, também há duas grandes clivagens, ou duas separações: a separação entre os professores que possuem muito tempo na instituição e dos novatos; e a clivagem dos professores das disciplinas técnicas e de todas as outras, chamadas sob a alcunha de propedêuticas<sup>27</sup>. Essas duas clivagens

---

<sup>27</sup> Interessante que, ainda na primeira semana que ingressamos como professores da instituição, em agosto de 2012, “ouvimos que éramos professores propedêuticos”. Curiosos com aquilo, fomos buscar os sentidos da palavra. Resolvemos pesquisar na internet e tentar perceber por que essas disciplinas são tão demarcadas no IFBA. As definições encontradas, inclusive na *wikipédia*, nos remetiam à propedêutica como um termo histórico originado do grego que significa referente ao ensino e diz respeito, mais exatamente, ao tipo de ensino que é introdutório, ou seja, “trata-se de um curso ou parte de um curso introdutório de disciplinas em artes, ciências, educação etc”. É o que provém do ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados “conhecimentos mínimos”. Assim, ele pode ser definido como um conhecimento necessário para o aprendizado, mas sem tanta eficiência, nem operatividade, porque não é suficiente para nos levar a um grau de proficiência técnica adequada e elevada. Definição encontrada no dicionário informal: “ciência preliminar; introdução; rudimentos de uma ciência”. “Que prepara para receber ensino mais completo”. Definição encontrada no dicionário on-line português, para o sinônimo de da palavra: “sinônimo de propedêutica é introdução”. No dicionário priberam de língua portuguesa encontramos uma definição mais completa: “propedêutica 1. Introdução, prolegómenos de uma ciência; 2. Instrução preparatória, ciência preliminar, introdução a estudos mais desenvolvidos de determinada disciplina. Propedêutico

possuem reverberação sobre as formas como o currículo é praticado/pensado, além disso, tem uma grande ressonância na distribuição dos poderes e dos cargos com funções gratificadas, porque, de vários modos, os destinos de quem “pode ou não assumir os cargos mais estratégicos” são traçados a partir de um corte que leva em alta consideração as clivagens em questão. Em relação a isso, se formos fazer um mapeamento estatístico, veremos que os “mais novos de tempo de instituição” estão muito menos presentes nos chamados “cargos estratégicos”, ao passo que veremos os “mais velhos de tempo de instituição” assumindo os cargos mais importantes no que tange ao poder decisório. Isso também acontece em relação aos professores das disciplinas técnicas e das disciplinas propedêuticas e os TAE. Porque os professores das disciplinas técnicas são considerados os profissionais com maior *expertise* para lidar com uma série de questões que dizem respeito à formação característica da educação profissional. E, dentre os professores das disciplinas propedêuticas, vemos uma maior rarefação dos professores que são enquadrados como “o povo de humanas”<sup>28</sup> nos cargos de decisão. A mesma raridade pode ser estendida aos TAE, porque é bastante difícil vê-los nos cargos considerados mais importantes. Portanto, nessa instituição, assistimos a emergência de uma cartografia do poder que se dá através de uma distribuição de cargos e da repartição do poder

---

adj. 1. Que serve de introdução; preliminar; 2. Que prepara para receber ensino mais completo. s. m. 3. Ano preliminar de estudos que se fazia entre o último ano escolar e a universidade”.

<sup>28</sup> Em relação ao “povo de humanas” é interessante a percepção de uma estudante do 1º ano de automação, quando estávamos realizando uma atividade etnográfica sobre os grupos marginalizados no contexto cultural em que vivemos. Pedimos que eles escolhessem o grupo e explicassem o porquê de estarem escolhendo aquele grupo e quais os tipos de discriminação que eles costumam ser vítimas! Para nossa surpresa, um dos grupos escolheu os professores de humanas do IFBA, e uma das meninas explicou o porquê, da seguinte forma: “Escolhemos as pessoas que trabalham e estudam ciências sociais porque percebemos que até nós mesmos discriminamos esse grupo. As ciências exatas são consideradas, pela maioria, as mais importantes, e seus estudantes, os mais inteligentes, enquanto os que fazem humanas já são automaticamente julgados”. Esse critério informa que os profissionais das humanidades são percebidos como os mais “propedêuticos” entre os “propedêuticos”. Ainda sobre a margem ou o limiar, podemos falar sobre o não reconhecimento institucional pleno das licenciaturas, porque, de alguma forma, elas são encaradas como “áreas propedêuticas” que estão se arvorando a ultrapassar o “destino institucional que lhes foram reservados”, pois não podemos nos esquecer que a pedagogia também é alçada a alcunha de “conhecimentos mínimos”. Assim, também podemos pensar que as licenciaturas que são voltadas às áreas de humanas, como: Geografia e Intercultural Indígena são duplamente lançadas à condição limiar ou de margem. Um bom exemplo disso diz respeito a uma visita que fizemos no *Campus* do IFBA de Porto Seguro, em 2014. Por acaso, lá constatamos que, mesmo estando próximo de formar a primeira turma, ainda não se tinha nenhuma ementa do currículo com a chancela, quem dirá aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP).

que se apresenta sem a dependência do princípio da meritocracia, pois, na base, o que vigora é o tempo de permanência na instituição e a profissão que se ocupa. Assim, temos a formação de uma relação assimétrica e vertical em relação às possibilidades que se têm em se “assumir o poder”: em que o topo da pirâmide é formado pelos “profissionais de mais tempo na instituição” e que são das chamadas áreas técnicas, ao passo que a base da pirâmide é formada pelos profissionais com menor tempo de instituição e pelo “povo de humanas” e os TAE. Lógico que essa cartografia do poder é enriquecida e nuançada pelas “relações de aproximação e distanciamento” que vão se descortinando e dinamizando no próprio cotidiano institucional. Então, assim, acabamos assistindo à emergência de transgressões da “norma instituída, de forma oficiosa, como critério de escolha”, que diz respeito a todo um conjunto de relações de “compadrio e aliança” que acabam servindo para relativizar os próprios princípios e valores que informam a norma que serve como critério de escolha dos cargos decisórios e de participação no poder. Com isso, há toda uma possibilidade do beneficiamento dos profissionais que possuem um maior desejo e ambição em participar dos esquemas decisórios da instituição, mesmo que, a princípio, ele não esteja no topo da pirâmide, a partir dos critérios que são postos de modo oficioso, pelos jogos de poderes da instituição. O curioso, aqui, é que, no fundo, a transgressão acaba servindo como uma espécie de indicador simbólico, com repercussão sobre os destinos dos profissionais, porque os encorajam na criação de alianças, trocas e permutas, que os farão ter a impressão e os informarão de que o acesso ao poder se dá de forma mais democrática e horizontal do que o que realmente acontece a nível institucional.

### **2.2.1 A dependência da arquitetura disciplinar**

Enfim, seja como for, com um currículo “rígido e sólido”, de viés tecnicista, o IFBA consegue atrair grande número de estudantes. Todos os anos, muitos candidatos disputam uma vaga nos mais diversos cursos, através do processo seletivo realizado pela própria instituição. Então, ao mesmo tempo em que vemos se descortinar um cenário de desmantelamento do ensino, de instauração de certo caos e desordem, em algumas escolas públicas do município de Salvador, o IFBA ainda consegue oferecer um “ensino de qualidade”, centrado na “transmissão de conteúdos” e numa lógica disciplinar bastante acentuada. Isso acaba atraindo muitos

estudantes que desejam ingressar futuramente em algum curso superior, inclusive em cursos oferecidos pela própria instituição. Se formos perguntar para os estudantes se eles desejam trabalhar na área técnica em que estão se formando, a maior parte deles vai responder que está querendo fazer um curso superior. Certamente, muitos acabam gostando da área técnica escolhida e passam a desejar um curso superior que complemente e abra novos horizontes, a partir da própria área escolhida. Isso acaba incomodando alguns professores mais “conservadores”, que acusam os estudantes de estarem cometendo uma traição, porque, de alguma forma, estão utilizando o curso técnico como “trampolim para outros projetos”. Então, esse burlar e trair as regras por parte de muitos estudantes, que, muitas vezes, veem, no ingresso na instituição, a chance de mudarem seus “destinos sociais”, acaba servindo de indicador de que a formação oferecida, apesar de “rígida”, é de “qualidade”. Principalmente se compreendermos por “formação de qualidade” uma expertise centrada na lógica da eficácia, porque o tipo de ensino valorizado é, justamente, o da ênfase no conteúdo. Por isso, a transmissão do conteúdo tem um lugar quase prioritário na didática que é utilizada pela maior parte dos professores da instituição. Aliás, se algum professor ousar transgredir demais essa importante norma oficiosa, será facilmente enquadrado como um profissional que gosta de “enrolar”. Mas percebe-se que os professores que ministram aulas no ensino superior já possuem uma maior margem de manobra para dinamizarem suas didáticas. Na verdade, os professores do ensino integrado (ensino técnico e médio conjugados) é que possuem maior monitoramento e, de alguma forma, são vigiados, a partir de toda uma rede que envolve: os fiscais de sala, as chefias imediatas, os funcionários da diretoria de ensino, o dispositivo do conselho de classe, os próprios colegas, os estudantes etc.

Com isso, temos vários pontos de problematização. Talvez um dos mais interessantes seja a questão da disciplina, por tratar-se de uma educação com forte ênfase disciplinar. É interessante observar aqui o que Foucault (1987) e Deleuze (1992) vão chamar de lógica disciplinar, que está sendo vista como algo que possui um bom espaço e operacionalidade no IFBA. Porque costuma-se muito confundir esta disciplina com uma espécie de disposição individual. A disciplina, enquanto disposição individual, pode ser percebida com uma espécie de diligência que o sujeito utiliza para consigo mesmo, no intuito de focar em aspectos específicos de seu pensamento e/ou comportamento, no fito de poder qualificá-lo. Então, de

alguma forma, compreende um jogo de poderes que o sujeito lança mão para consigo mesmo, no intuito de atingir uma certa estabilidade de si. Ou seja, trata-se de uma tecnologia do eu capaz de criar uma série de disposições com a finalidade de fazer com o que o indivíduo possa dirigir sua atenção de modo mais detido e qualificado para algo. É de extrema importância para o campo da educação distinguir a lógica disciplinar de uma “disciplina pessoal”, que poderia ser simplesmente chamada de diligência ou zelo. Porque, hoje, temos um discurso que tenta reforçar o currículo de lógica disciplinar, a partir da afirmação de que estaríamos perdendo a nossa capacidade de foco, nossa “disciplina pessoal”, ou nossa diligência. Mas o que esse discurso não leva em consideração é, justamente, a distinção entre a lógica disciplinar e a “disciplina pessoal”, pois ele quer atingir a segunda pela implementação da primeira. Porém, nada garante que um currículo enredado em uma lógica mais disciplinar consiga preparar melhor o sujeito para que este consiga ter uma disposição mais qualificada, ou um melhor zelo pelas coisas que está realizando. Aliás, muitos estudos vêm mostrando que a formação com o foco na criatividade é extremamente importante para se criar certa singularização das experiências e funciona muito melhor do que a lógica da disciplina. Porque, enquanto esta assemelha-se mais às experiências do sistema fordista e taylorista, em que os sujeitos são confinados em tipos de trabalhos repetitivos, monótonos com forte incidência de fiscalização e controle. Um currículo focado na criatividade tem que dar, cada vez mais, margem de liberdade aos sujeitos, para que eles consigam exercer suas atividades de modo mais autônomo e criativo. Esse tipo de trabalho é bastante empregado na área de tecnologia da informação. Ele é dependente de uma lógica da rede. Assim, poderíamos pensar que um currículo em rede é muito mais propiciador de disposições como a diligência ou o zelo, pois ele é capaz de aguçar e criar disposições de autonomia, a partir de todo um reforço das liberdades e criatividades. Assim, o que os atores vão chamar de lógica disciplinar consiste em um fenômeno mais global que trabalha a partir de técnicas e estratégias específicas de recortes e esquadrinhamento do tempo e do espaço, ou seja: “as disciplinas organizando as celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação” (FOUCAULT, 1987, p. 126) e, também, servem para “garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um



tempo integralmente útil” (Ibid., p. 128). Aqui, temos que a constituição do “tempo integralmente útil” requer a função dos fiscais. Portanto, não é por acaso que o IFBA tem, justamente, um profissional exclusivo e responsável por fiscalizar a atividade do professor e tentar “aquietar os estudantes”, porque estes não podem ficar circulando livremente pelos corredores, eles têm de permanecer em suas respectivas salas de aula, o professor estando presente ou não. Esquadriando o espaço e o tempo, a disciplina acaba instaurando uma série de proibições e de interditos, mas também acaba criando, estimulando e excitando outros comportamentos e valores, em que ocorre um “prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convêm; os exercícios comuns têm um papel diferenciador, e cada diferença comporta exercícios específicos” (Ibid., p. 134). Nesse contexto, o destaque na disciplina traz consequências negativas, mas também traz consequências positivas. Talvez o aspecto mais positivo da disciplina seja o fato de que ela “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade)” (FOUCAULT, 1987, p. 119), tornando-o mais apto a desenvolver determinados tipos de atividade, ou seja, de todo modo, trata-se de uma organização eficiente para uma futura inserção no mundo do trabalho, já que nesse processo temos o que Foucault (1987) chama de docilização dos corpos, pois se “o corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente (Ibid., p. 130), o mesmo corpo passa a ter uma diminuição dessas mesmas forças, porque agora o corpo estará inscrito em uma “anatomia política”, que dissocia o poder do corpo e, assim, faz dele “por um lado, uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ele procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso (Ibid., p. 119). Então, estamos aqui diante de um currículo que mobiliza toda uma “anatomia política”, porque é dependente da disciplina e a valoriza como um dos principais motivos norteadores da instituição, da educação que é desenvolvida e do currículo que é produzido. Então, estamos diante de toda uma tecnologia, de todo um dispositivo que trabalha e lida com a “qualificação de processos vitais”. No capítulo três, voltaremos a isso, a partir do panorama das sociedades do cuidado e da emergência do fenômeno que iremos chamar de *biocurrículo*. Com isso, veremos como o corpo entra, cada vez mais, na ordem de um poder que o toma como lócus central, colocando a vida em todo um jogo de manipulações e controles, em que ela perde, cada vez mais, o seu mistério, sua transcendência. Ou seja, trata-se de um acontecimento que se

apresenta na contemporaneidade potencializado diante os imperativos econômicos, científicos e técnicos na definição de um conceito operacional de vida. Sob tais pressupostos, atribuem-se os mais diversos usos e práticas em relação àquilo que se considera uma vida qualificada e, com possibilidades de realização. Em seu âmbito polissêmico, a vida pode ser utilizada, articulada, manipulada a partir dos mais variados usos e interesses em nome da segurança, da longevidade, da plena realização, do aproveitar a vida, incidindo diretamente na potencialização da vida em sua dimensão meramente biológica, submetida a uma razão técnico-administrativa biopolítica, vinculada a sua variável tanatopolítica, cuja radicalização se efetivou nos campos de concentração da segunda guerra mundial, bem como na sociedade de controle, nos campos de refugiados, nas prisões de segurança máxima de nossos dias (BAZZANELLA, 2010, p.17).

Assim, também temos uma formação que se compromete cada vez mais com os aspectos vitais. De todo modo, estamos falando de uma configuração de formação e de trabalho que estão assentadas nos processos vitais. Estamos falando sobre um tipo de atividade que depende dele e o explora, porque, como nos lembra Arendt (2009, p. 111), “tudo o que o labor produzir destina-se a alimentar quase imediatamente o processo de vida humana, e esse consumo, regenerando o processo vital, produz”, assim, entramos em um círculo vicioso. Uma das formas de se retirar a vida desse processo e desse círculo é através da problematização desses processos e da criação de novos arranjos em que a vida não seja mais acoplada ao estrito modo de produção e consumo. Em relação a isso, os campos da educação e do currículo podem ser de grande valia.

E, voltando ao contexto disciplinar do IFBA, agora vamos nos debruçar sobre o Programa Profuncionário, porque neste contexto disciplinar, com forte ênfase na presença física e na frequência computada enquanto um contato que se representa face a face, em que o professor averigua se o estudante de fato está “fisicamente presente”, a educação a distância, que pressupõe uma certa estrutura em rede, não pode florescer com facilidade, já que a estrutura disciplinar, que não “acolhe” com facilidade a lógica em rede, consegue criar com mais facilidade uma espécie de “interioridade”, uma vez em que ela funciona a partir de todo um conjunto de táticas e estratégias que operam na constituição e dependência dos espaços fechados (DELEUZE, 1992). Ou seja, a disciplina serve como um “projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica”, (*Ibid.*, p. 219), que serve para “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma

força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (*Ibid.*, p. 219). Porém, hoje, “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um ‘interior’, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional etc.” (*Ibid.*, p. 219). É nesse contexto que o referido autor vê surgir a chamada sociedade do controle. Veremos um pouco mais sobre isso no próximo tópico. Por ora, basta compreendermos que o IFBA, enquanto uma interioridade que se constitui a partir de um foco na lógica disciplinar, também pode ser compreendido como um interior que se abre ao exterior, porque está imerso em variados campos e níveis de força, em configurações que trabalham em outras perspectivas do que a da lógica disciplinar.

### **2.3 Situando o Programa Profucionário**

O programa Profucionário foi autorizado no Brasil pela Portaria MEC nº 1.547, de 24 de outubro de 2011, e compõe uma ação de política do Governo Federal que abrange todo o País (BRASIL, 2012). Ele tem por objetivo promover, no país, através da educação a distância, a formação profissional técnica de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da Educação Básica Pública, com Ensino Médio concluído ou de forma concomitante (BRASIL, 2012). Os princípios gerais da política de formação do Profucionário estão contidos na Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 205 a 214), nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996), no Decreto nº 5.154/2004, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, bem como nas Orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2012 e IFBA, 2012). Desse modo, situa-se como uma proposta curricular baseada nos princípios norteadores da modalidade da educação profissional e tecnológica brasileira, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 e atualizada pela Lei nº 11.741/2008 (IFBA, 2012). Os cursos técnicos oferecidos, no âmbito do programa Profucionário, são de nível médio, na forma subsequente, em: Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar e Infraestrutura Escolar e pertencem ao eixo tecnológico apoio educacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

atualizados, conforme resolução CNE/CEB nº 04 de 06 de junho de 2012 (IFBA, 2012). O curso na modalidade técnico subsequente tem previsão de duração de 2 anos.

O Profuncionário só foi ofertado pelo IFBA a partir de meados de 2013, porque as tentativas anteriores de se implantar o referido programa não deram certo. Ele teve como coordenadores gerais os professores: Jocelma Almeida Rios (coordenadora geral) e Leonardo Rangel dos Reis (coordenador geral adjunto)<sup>29</sup> e era abrigado na PROEN<sup>30</sup>. No IFBA, a equipe gestora não concordou com a metodologia inicial que seria a de replicar o programa a partir da experiência do Instituto Federal do Paraná – IFPR. A metodologia do IFPR consistia em um encontro presencial na semana e em atividades a serem desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem - AVA. O encontro presencial seria exclusivamente através da transmissão de videoaulas, com professores do Paraná. Mas entendemos que essa metodologia, além de tornar o processo didático-pedagógico monótono, porque criaria pouca possibilidade de interação e contato entre os professores e estudantes, ainda teria uma reverberação muito impactante sobre o currículo dos quatro cursos assinalados acima. Então, a professora Jocelma Rios, especialista na área da educação a distância, resolveu “bater pé firme”, que não trabalharia nessas condições. Assim, ficou resolvido com o pessoal da PROEN que faríamos do “nosso

---

<sup>29</sup> Ambos saíram da coordenação do Profuncionário, em fins do ano de 2014, por discordarem dos rumos institucionais que estavam sendo legados para o Programa e para a Educação a distância no instituto. Mais adiante, retomaremos o aspecto da lógica disciplinar e tentaremos perceber como ela não convive bem com uma dinâmica da rede. E a educação a distância, inevitavelmente, tem de trabalhar com elementos característicos da estrutura em rede.

<sup>30</sup> Os destinos da educação a distância no IFBA ainda estão em aberto. Por isso, fala-se na criação de uma futura Diretoria de Educação a distância (EAD) na própria Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), mas essa implementação está parada, e toda tentativa de se criar estratégias e práticas de EAD fica comprometida. Então, assim, percebe-se como um programa de grande vulto como o Profuncionário enfrentou, e ainda enfrenta, grandes desafios para se manter em um espaço que não consegue pensar qual o lugar que será reservado à educação a distância! E ainda temos a escassez de pessoal lotado na PROEN, que tem de se dividir e dar conta de uma carga muito grande de trabalho, de demandas muito variadas. Por isso, atualmente, até mesmo as atividades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que teoricamente seria de acesso a qualquer professor que quisesse mesclar suas aulas com atividades da EAD, não são nem mesmo conhecidas por grande parte dos professores. Além disso, o “espaço em disco” dos atuais sistemas utilizados na instituição não comportaria uma carga muito mais elevada de usuários trabalhando na plataforma online, do que o contingente existente.

jeito”. De tal modo, foi forjando-se um modo diferente de fazer, uma forma independente de qualquer outro instituto, mesmo tendo-se poucos recursos estruturais e de mão de obra qualificada disponível na instituição que tivesse experiência com esse tipo de ensino. No decorrer dessa experiência, foi sendo construída uma metodologia própria de ensino a distância. No começo, tal postura ajudou na desmistificação da não qualidade da educação a distância, como se essa fosse uma educação de menor valor. Um reflexo disso foi que muitos estudantes que sofriam com a discriminação por parte de outros estudantes e de funcionários do IFBA passaram a ser mais acolhidos e respeitados, porque, de vários modos, passaram a ser vistos como “estudantes regulares e normais” da instituição. Mas, no começo, houve vários relatos de assédio sofrido pelos estudantes do Profucionário. Desde a não possibilidade de poder pegar livro na biblioteca de alguns *campi*, até o fato de terem o acesso barrado na portaria, por não estarem trajando o fardamento adequado. De todo modo, isso também reflete o despreparo propositivo e reflexivo da instituição em trabalhar com adultos. Porque, se há quem concorde que o jovem deve ser “monitorado de forma mais rígida”, também há que concordar que os adultos não podem ser “monitorados” em seus processos educativos, porque eles já são responsáveis por sua própria formação. Fazer isso é incorrer no erro de cercear a liberdade desses estudantes. Também há quem concorde, como nós, que o melhor “monitoramento” ainda consiste na criação de estratégias e táticas curriculares que reforcem e criem práticas de liberdade, independentemente de tratar-se da formação de crianças, jovens ou adultos. Mas o IFBA está muito longe de “se pensar assim”, porque a “atmosfera cultural” e curricular dominante ainda é fortemente informada e centrada na lógica disciplinar.

### **2.3.1 No limiar entre a rede e a disciplina**

Portanto, o IFBA iniciou a oferta de cursos a distância através do Profucionário, quando foram inscritos 2919 estudantes, segundo dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Esses estudantes encontram-se distribuídos, em 18 polos EAD, que estão nos próprios Campi do IFBA, com a exceção do polo de Ipirá, que foi criado em convênio entre o IFBA e a gestão municipal. Assim, os estudantes que inauguraram o curso Profucionário na instituição estavam distribuídos, de forma inicial, da seguinte forma: 155 estudantes

em Irecê, 281 em Feira de Santana, 134 em Ilhéus, 158 em Jacobina, 112 em Jequié, 210 em Paulo Afonso, 111 em Seabra, 139 em Barreiras, 168 em Camaçari, 221 em Eunápolis, 135 em Porto Seguro, 229 em Salvador, 198 em Simões Filho, 91 em Valença, 207 em Vitória da Conquista, 132 em Euclides da Cunha, 84 em Dias D'Ávila e, por fim, 154 em Ipirá. Cada turma, de cada curso, começou mais ou menos com um total de 40 estudantes. Assim, logo na sua implementação, o Profuncionário só perdia em número de estudantes para os *campi* de Salvador e Vitória da Conquista, consistindo em uma espécie de terceiro “*campus*”, em relação ao número de estudantes da instituição. Na verdade, não se trata de um “*campus*”, mas, apenas, de um setor, nem isso, trata-se de uma equipe ligada à PROEN. Isso trouxe grandes complicações, porque essa equipe, relativamente grande, era quase que exclusivamente composta pelo trabalho precarizado das bolsas. Assim, temos muita responsabilidade sendo transferida para um tipo de atividade que não é permanente da instituição, pois a bolsa é tida como um tipo de atividade temporária. O valor mais alto das bolsas pagas pela Rede E-Tec Brasil (setor ligado ao Ministério da Educação (MEC), que tem por finalidade a oferta de educação profissional e tecnológica a distância) é de R\$ 1.400,00 reais, para os Coordenadores Gerais, e de R\$ 727,00 reais, para a rubrica dos Assistentes Administrativos, que compreende a maior parte do pessoal existente no programa, abrangendo desde: os professores presenciais, os professores a distância, os monitores de informática e todos os outros assistentes que realizam atividades ligadas à administração, secretaria e acompanhamento dos processos pedagógicos. Então, estamos falando de uma equipe que se encontra sobrecarregada de responsabilidades institucionais, em meio a uma configuração de trabalho extremamente precarizada e flexibilizada, porque não se encontra devidamente amparada pela Consolidação das leis do trabalho - CLT e nem pelo regime de trabalho estatutário, pois o regime de bolsa não se configura como atividade passível de vínculo empregatício.

A turma de Alimentação Escolar, do *Campus* Salvador, começou com 40 estudantes e hoje possui em torno de 35 estudantes, que flutuam bastante nos encontros presenciais. Estes, geralmente, não contam com a participação semanal de mais do que 20 estudantes. Aliás, diga-se de passagem, que um dos principais entraves encontrados pela gestão foi a criação de outros instrumentos que “mensurassem ou computassem” a presença, sem depender exclusivamente do

marcador da presença que se desdobra face a face, porque esse marcador é bastante limitado em um tipo de educação que tem na virtualidade uma questão fundante. Por conta disso, muitos estudantes acabam “driblando”, não comparecendo nos encontros presenciais, não realizando as atividades, e, mesmo assim, realizam a “recuperação” e, muitas vezes, acabam passando na “disciplina ministrada”. Aliás, isso ainda ocorre muito com os estudantes do Curso de Alimentação Escolar e se reflete na flutuação destes, verificada especialmente através dos encontros presenciais. Além disso, os estudantes sempre reclamam muito da carga excessiva de atividades, alguns até dizem tratar-se de um curso mais difícil do que muitos cursos superiores, porque existe muita cobrança: cobrança das atividades que têm de ser realizadas em um curto período de tempo (cada disciplina possui em média quatro semanas de duração e são divididas em várias atividades a serem desenvolvidas em sua maior parte no AVA; e a outra parte fica por conta dos encontros presenciais, que ocorrem uma vez na semana no polo de apoio presencial); cobrança da presença física e virtual, monitorada através dos acessos no AVA; realização de prova ao fim de cada disciplina, que geralmente ocorre na quarta semana após o início de cada uma delas; recuperação para quem não obtiver a média final em cada disciplina (a média da instituição é seis). Ou seja, estamos em uma configuração curricular que, apesar de trabalhar com a lógica da rede, como veremos, também possui vários elementos da lógica disciplinar. Portanto, trata-se de um programa que, para alcançar certa institucionalização, precisou trabalhar e operar a partir de todo um conjunto de técnicas, valores e normas existentes na instituição, que ajudaram a informar um ideal de currículo a ser seguido. Mas, por outro lado, por tratar-se de um tipo de educação que não pode prescindir completamente da dinâmica da rede. Então, o Profuncionário, no IFBA, fica em uma espécie de limiar, numa fronteira entre duas lógicas, que podem ser consideradas opostas, em alguns pontos e linhas de força, ou seja, estamos diante de um programa fissurado e contestado por duas forças: a lógica disciplinar e a lógica da rede. Além dessa fissura, ainda temos o limiar da condição estudantil que os coloca, simultaneamente, como pertencendo e não pertencendo ao IFBA. E também temos o limiar causado pelo trabalho precarizado, flexibilizado e temporário das bolsas, que coloca os funcionários do programa, como pertencentes e não pertencentes, ao mesmo tempo, à instituição. Aliás, isso foi a principal causa da grande rotatividade entre os profissionais do referido programa, porque não se tem como criar ações de

permanência destes, tendo em vista o tipo de vínculo que já lhes é oferecido desde o ingresso. Com isso, assistimos à formação de três condições limiares: uma que diz respeito à *condição específica do que podemos chamar de “estudante-distante”*<sup>31</sup>, a outra que se refere ao *“funcionário-bolsista”* e, por fim, a que diz respeito à fratura que se dá pela *tensão entre a lógica disciplinar e a de rede*.

E ainda sobre a lógica disciplinar no IFBA, já vimos que a mesma se apresenta de forma dependente de um tipo de presença com forte ênfase na presença que é percebida e que se encontra sob certo campo de visão, porque isso faz com que a disciplina se fortaleça através de todo um mecanismo que é instituído e que serve na mensuração de uma frequência computada enquanto um contato que se desdobra face a face. E, pelo fato dos estudantes do Profuncionário serem pessoas que estão realizando um curso inédito de educação a distância no IFBA, e tendo em vista que o marcador de frequência se centra preferencialmente em um contato que se desdobra daquela forma, assim, temos que os referidos estudantes são colocados, paradoxalmente, na condição de estudantes que estão e não estão, que pertencem e não pertencem, simultaneamente, ao jogo estabelecido pela lógica do instituído. Então, o fato dos estudantes do Profuncionário se encontrarem apenas um dia da semana na instituição traz consequência para a própria condição deles. Porque, a partir da lógica do instituído, que centrando o foco na disciplina, vemos o desdobrar de um conjunto variável de interações e contatos, com forte dependência das relações face a face, em que a “presença física” consiste num importante marcador que servirá para medir a eficácia e, assim, também servirá para operar todo um jogo de excussões e inclusões. Assim, essa mesma inclusão, que serve para assegurar que o estudante possa permanecer na instituição, faz com que a sua permanência se dê a partir de tudo um jogo de suspensões, em que ele pode ser chamado de *estudante-distante*, ou ainda, *distante-estudante*. Ele é um estudante distante porque foi colocado à distância através de tudo um jogo do instituído, que privilegia um tipo de presença que ele não tem e que não poderá ter, dadas as suas condições específicas de impresso na instituição. Aqui, não seria nada errôneo

---

<sup>31</sup> A expressão distante serve aqui para assinalar e denotar o processo em que o próprio estudante é tornado distante pelos jogos institucionais, que, de variadas formas, opera todo um jogo de suspensões, fazendo com que aqueles não tenham os mesmos direitos, nem os mesmos deveres do que os estudantes do ensino presencial. Então, mais uma vez, estamos diante de uma lógica que valoriza um tipo de presença que já vimos qual seja: uma presença que pode ser facilmente localizada e vigada pelos valores e códigos característicos da disciplina.



afirmar que estamos diante de uma inclusão que exclui ao mesmo tempo em que permite a inclusão. Melhor seria dizer que estamos diante de uma inclusão que se apresenta, simultaneamente, a partir de toda uma operação de pequenas exclusões.

Antes de voltarmos à questão da rede, faz-se necessário um parêntese para falarmos um pouco sobre o tipo de gestão que se tentou implementar, porque acreditamos que esta possui ressonância em relação à própria dinâmica da rede, tão característica nos modelos de EaD.

O tipo de gestão do Profuncionário, no IFBA, se pretendeu colaborativa<sup>32</sup>. A grande incentivadora e articuladora desse processo foi Jocelma Rios. Aliás, sua tese foi sobre a importância dos processos de colaboração, e ela defendeu pouco tempo depois que ingressara no projeto. Um dos maiores acontecimentos do programa foi a reunião de pessoas tão talentosas e com tanta vontade de trabalhar. Tratou-se de uma equipe de jovens, com uma disposição muito interessante para realização das atividades, com certa ousadia em aprender coisas novas e com talentos muitos variados. A característica mais importante da gestão foi certamente a de aprender a trabalhar e estimular a potência e o talento criativo desses jovens, dando um certo direcionamento. Por isso, os encontros eram estimulados, as trocas e interações eram bem-vindas, a troca de papéis e de atividades não era vista com maus olhos e, de certa forma, era até estimulada. Fazia-se questão, a todo momento, de focar na liberdade e criatividade dos sujeitos. Por isso, algumas vezes, os processos e atividades de trabalho ficavam imersos em certo caos. E tinha-se a impressão de que tudo acontecia muito rápido, aliás, muita gente já tinha um bordão para isso: “aqui, cada mergulho é um *flash*”. Então, a gestão colaborativa, que é dependente de uma hierarquia mais horizontalizada e de uma igual horizontalização das decisões, necessita, o tempo todo, do fortalecimento dos canais de diálogos e discussões. Por isso, os interessantes recursos e estratégias do *google drive* e do *gmail* eram bastante utilizados, juntos com as frequentes reuniões. Para se ter uma ideia, a base era realmente o que podemos chamar de economia da criatividade, porque os processos e tarefas, muitas vezes, eram redimensionados a partir da “descoberta” de determinado talento, de determinando funcionário. Isso ajudou a criar um clima de muita motivação entre os profissionais envolvidos, e, como estávamos lidando com uma grande maioria de jovens, ajudou na formação inicial

---

<sup>32</sup> Para se ter uma visão mais completa das equipes ver o organograma (**Anexo 1**).

de suas profissões. Para se ter uma ideia desse processo, “descobriu-se” que o contador era um exímio ilustrador, então, ele foi alçado à condição de criador das imagens das atividades gameficadas, dos jogos, dos mascotes dos cursos e das revistas de apresentação do programa e do curso. Como exemplo, temos a revista produzida sobre o curso de alimentação escolar (**Anexo 2**), pelo contador que virou ilustrador. Esse fenômeno ocorreu inúmeras vezes e era bastante incentivado pela equipe. Com isso, temos o desdobrar de atividades que não estavam previamente planejadas e que, muitas vezes, acabavam traindo o plano inicial. Porém, essas transgressões não eram vistas de forma negativa, muito pelo contrário. Incentivava-se a todo momento, a criação de coisas novas. Possivelmente, isso tudo aconteceu, não apenas pela vontade dos sujeitos envolvidos na gestão, mas também pela própria característica e especificidade da atividade em questão: a educação a distância. Já que, com esse tipo de educação, não podemos prescindir completamente da lógica em rede. E falar em rede já é falar em tipos de relações que ocorrem de forma mais colaborativas, em que a criatividade, a liberdade e a autonomia têm de ser constantemente valorizadas. Isso ocorre pelo fato das atividades se desdobrarem em um ritmo muito rápido, tudo muda com muita facilidade, e isso demanda um grande entrosamento da equipe, em que a colaboração e o engajamento têm de ser constantemente reforçados. Por isso, cria-se a impressão de que o trabalho não termina nunca, pois, mesmo em casa, você pode ser solicitado a resolver algo, e é por isso, também, que as relações têm de ser pautadas em uma confiança mútua e no entrosamento. É também por isso que as mudanças intequipes são grandes e têm de ser realizadas, pois, nesse caso, um simples desentendimento pessoal pode comprometer a qualidade do trabalho. Porque estamos falando de um tipo de atividade que é mais dependente da criatividade dos indivíduos envolvidos no processo. É por isso que Lazzarato (2006, p. 146), inspirado na sociologia de Tarde, vai dizer que nesse tipo de atividade, “o valor é produzido por essa infinita e infinitesimal cooperação”. Pois, segundo ele,

Tarde nos deixou algumas categorias para pensar a atividade da subjetividade qualquer, que se manifesta na cooperação entre os cérebros como ‘atividade livre’, a despeito e antes da sua mobilização pela empresa. A ação do autômato e a ação do gênio revelam as mesmas forças e ambas encontram seu fundamento na ação livre. É a razão pela qual podemos passar, em variações infinitas e infinitesimais, de uma ação repetitiva a uma ação genial. O

que está envolvido, tanto em uma quanto em outra, é a memória e seu *conatus*: a atenção. Na atividade do autômato, a atenção fica completamente absorvida pela realização da ação-fim, e a memória em geral é hábito inscrito no corpo. A subjetividade passa a ser um automatismo, um centro de ação que recebe e transmite movimentos, porque coincide com a memória sensório-motora (*Ibid.*).

Como vimos, é esta atividade livre que é apropriada e limitada pela lógica disciplinar, porque a atividade livre requer uma atenção mais aberta e focada na criatividade para se perpetuar, e ela também se impõe através de certo caos, que é mal visto e tem de ser contido pelas técnicas e procedimentos da disciplina. É por isso que o tipo de atividade ou exercício que se dá a partir de uma arquitetura centrada na disciplina tende a ser mais repetitivo e monótono, porque, de vários modos, trata-se de realizar uma atividade a partir de rígidos critérios de ordenamento, que são propiciados pelo jogo das disciplinas. E, como já nos mostrou Foucault, acima, dizendo que a disciplina se dá a partir do paradoxal jogo em que ocorre simultaneamente o aumento e a diminuição da potência, porque temos uma situação em que o corpo é inscrito em uma “anatomia política”, que faz dele uma aptidão e uma capacidade, ao passo que as mesmas são inscritas em uma ordem em que os sujeitos não podem se reconhecer. É por isso que a disciplina só opera a partir da separação entre um suposto sujeito e um observável objeto, criando todo um conjunto de domínios e hierarquizações, porque, nesse caso: o sujeito é individuado, no início, enquanto capacidade a ser maximizada, mas é objetivado no final do processo, porque sua capacidade é “expropriada” em função de uma finalidade que não tem relação direta com ele. É por isso que aqui a criatividade e liberdade têm de ser constantemente ajustadas, reguladas. Com isso, podemos compreender pelo menos duas configurações curriculares: uma que se assenta na livre cooperação entre os indivíduos e a reforça, e outra que tenta limitar ao máximo os contatos e os canais de diálogo, apesar do fato de ambas partirem da “ação livre”. Então, de várias formas, estamos vendo delinear-se um dispositivo com uma configuração mais voltada para a rede e outro mais voltado para a lógica disciplinar. Um dispositivo curricular que incentiva e baseia-se na intensificação da expressão, logo, um currículo que privilegia a performance, e um tipo de currículo que tenta limitar o livre trânsito da expressão, logo, que não consegue lidar muito bem com a performance, porque, ao final, trata-se de subsumi-la através de toda uma lógica

positivista de objetificação. Ainda sobre a rede, ou sobre um tipo de configuração que privilegia a expressão e a performance, Lazzarato prossegue afirmando:

Ao contrário, na atividade do gênio, a atenção não fica cativa da ação-fim e a memória alterna entre ação e reação, criando um espaço de indeterminação e de escolha, que forma uma 'tênue nuvem' de possíveis. A subjetividade é sempre um centro de ação, mas agora tem a capacidade de interpor uma demora, uma duração entre ação e reação, com vistas a elaborar o novo. A memória não coincide mais com a memória sensório-motora. Não é mais um hábito, um automatismo, mas uma memória intelectual, capaz de acolher a heterogeneidade e inventar (*Ibid.*, p. 146).

Então, a estrutura em rede só pode realmente florescer completamente em um tipo de estrutura que lhe dê condições plenas para tanto. Porque a invenção e a novidade têm de ser constantemente incentivadas. Não basta apenas ter uma equipe com pessoas preparadas e incentivadas para trabalhar na lógica da colaboração. Também é de fundamental importância que se tenha todo um aporte e aparato infraestrutural adequado e adaptado para que tal tipo de gestão ou conjuntura, ou currículo possam desabrochar e se desenvolver. E, como vimos, no IFBA, tínhamos desde os problemas de qualificação, permanência e formação de pessoal, pelo fato da fonte de renda ser limitada ao pagamento de bolsas, até problemas infraestruturais de espaço para trabalho, material adequado de trabalho, e um tipo de dinâmica que não fosse tão dependente de um tipo de atividade que se dá na exclusiva dependência da presença atrelada ao campo de visão etc. Aliás, também tínhamos uma redução do raio de colaboração aos funcionários envolvidos diretamente no processo de criação e inovação das atividades do programa. Porque a mesma colaboração não era extensível às equipes que trabalhavam nos polos. Até mesmo porque eles tinham uma grande margem de autonomia para trabalharem da forma que lhes conviesse, desde que fossem cumpridos os planejamentos suficientes para que o curso conseguisse ser ofertado em cada polo. Ademais, também não tínhamos a colaboração sendo replicada aos estudantes do programa de forma completa. Porque eles estavam sobrecarregados de disciplinas e atividades que, muitas vezes, se assemelhavam à lógica disciplinar. Mas, por outro lado, tínhamos a sinalização, o reforço e a importância de atividades e exercícios que apontavam para a lógica da rede, haja vista a centralidade da expressão e da ludicidade na realização dessas atividades. Além do mais, muitas atividades

centravam no fortalecimento dos canais de diálogo e discussão. Muitas vezes, os encontros acabavam propiciando verdadeiros processos de catarse, que faziam com que eles se transformassem em momentos terapêuticos. Mas a limitação da cooperação para que os estudantes pudessem se sentir motivados, criativos e autônomos não veio tanto por parte das atividades propostas no currículo, porque, em relação a isso, sempre houve muitas traições ao plano instituído e traçado para eles. Se formos verificar, veremos que cada turma travou um jogo distinto e particular de alianças, afetos e acordos entre os estudantes e os professores presenciais e a distância. Assim, eles acabaram estabelecendo regras de convivência e interação em que as traições foram sendo instauradas e muito bem-vindas, em muitos casos. Em relação a isso, é curioso os nossos primeiros contatos com a turma de alimentação escolar do polo de Salvador, quando ainda estávamos na coordenação geral do programa. Porque, logo no início, percebemos que eles quase nunca faziam as atividades “como deveriam ser feitas”, então, ficamos muito divididos entre o papel do pesquisador e do gestor. Aliás, um dos fatores que fez com que nos afastássemos da coordenação foi que chegou um ponto em que tivemos de optar por valorizar a perspectiva do pesquisador ou do gestor. Porque jamais o gestor, por mais “democrático” que seja, poderá admitir, sem consequências, para a importância da traição do planejamento curricular instituído, porque, de várias formas, ele também é cobrado para fazer com que aquele plano seja seguido. Enfim, seja como for, aqui, percebemos como o currículo em rede já porta elementos, já traz, em seu bojo, todo um jogo que comporta e até valoriza as traições ao que é dado enquanto plano instituído. Porque isso pressupõe autonomia, criatividade, performance. Em sendo assim, o currículo em rede se assenta bem com a lógica do rizoma. Sobre isso, ver o tópico final do capítulo 4.

De todo modo, o Profuncionário, no IFBA, ficou no limiar entre a rede e a disciplina, porque, no fundo, já não se tratava de uma coisa nem de outra. Pois, se grande parte dos códigos da lógica disciplinar tinha sido desfeita, por outro lado, ainda tínhamos a carência de condições infraestruturais, das básicas às mais complexas, que pudessem fazer florescer uma madura lógica da rede. De vários modos, isso lembra a observação de Deleuze (1992, p. 226), ao afirmar que essas novas lógicas não trazem apenas promessas e positivities, mas também nos enredam em novos controles e poderes, pois

muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’ e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira.

Este último trecho, que parece enigmático, diz respeito à lógica da rede que, ao contrário das disciplinas (que operam em espaços fechados), pode tranquilamente operar em espaços abertos e formar uma arquitetura, geografia e geometrias muito mais variáveis e plurais. Assim, temos a possibilidade de subjetivações mais plurais, mas isso não significa dizer que são isentas de poderes e controles. Aliás, nessa conjuntura, até os poderes e controles se tornam mais “sutis” e variáveis, porque

a velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle. Passamos de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também na nossa maneira de viver e nas nossas relações com outrem. O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo. Por toda parte o *surf* já substituiu os antigos *esportes* (*Ibid.*, p. 222, *grifos do autor*).

Então, diante do exposto e do relato de Deleuze, será que podemos afirmar: Nós somos um misto, somos aqueles que se encontram no limiar, na soleira, pois, se podemos dizer que já não somos mais dependentes de uma pura disciplina, também podemos afirmar que ainda não somos totalmente dependentes da rede. *Será?*

## **2.4 Mais considerações sobre o campo da pesquisa**

Agora, no item 2.4, vamos discorrer um pouco mais, de forma sucinta, sobre outras linhas de força ou modos de subjetivações que estão implicados na dinâmica da pesquisa. Para tanto, vamos falar um pouco sobre o campo da pesquisa de forma mais detida. Retomaremos o curso de alimentação escolar, no intuito de apresentar um pouco melhor o ambiente virtual – AVA, e, por fim, teceremos algumas considerações autobiográficas.

### **2.4.1 Considerações sobre o campo da pesquisa**

Iniciamos a pesquisa de campo no Curso de Alimentação Escolar no IFBA, *campus* Salvador, duas vezes de forma interrupta. A primeira tentativa ocorreu no dia 11 de fevereiro de 2014, uma terça-feira. Dia do encontro presencial no polo.

A primeira tentativa consistiu em quase três meses de campo. A interrupção se deu por conta da grande demanda de trabalho, pois ainda estávamos como um dos coordenadores gerais do programa. Contudo, o motivo principal foi o conflito aberto entre ter que assumir o papel de pesquisador ou permanecer na perspectiva do gestor. Aliás, sempre que tentávamos “nos misturar”, como prega a metodologia da observação participante, no intuito de tentar ser mais “um deles”, a professora presencial fazia questão de chamar nossa atenção para os problemas que estavam acontecendo. Com isso, as estudantes não conseguiam nos desvincular do papel de gestor, nem nós também. Foi então que, depois de quase três meses de campo, de forma um pouco angustiante e traumática, interrompemos as idas ao campo. Porém, continuamos refletindo sobre o campo, sobre as anotações que nos deram várias pistas e que, de várias formas, estão espalhadas em forma de texto, ao longo do trabalho.

Aliás, sobre as primeiras impressões de campo, dissemos:

A turma é realmente bastante barulhenta. A maioria é mulher. De uns 38 estudantes, apenas 2 são homens. Elas são bastante questionadoras e parecem reclamar de quase tudo. A coisa que elas mais reclamaram foi a quantidade de atividades, visto que elas são trabalhadoras e não possuem tanto tempo livre para estudar. [...] A professora presencial pareceu ter bastante dificuldade em lidar com a turma. Ela passa a impressão de que não tem experiência anterior com docência, visto que é muito insegura na forma como aborda os assuntos e no tratamento com os estudantes. Certamente, isso faz com que os estudantes sejam ainda mais questionadores. Muitas vezes, pareceu que eles ficam testando a autoridade da professora (*Trecho da anotação de campo*).

Desses dois estudantes homens, aos quais o relato se refere, um desistiu, logo no começo, e o outro quase nunca “apareceu”. Só nos encontramos duas vezes, de forma bem rápida, porque ele só fez “passar” na sala de aula e depois saiu. A partir do relato, também podemos compreender como nossa primeira ida a campo ainda estava bastante informada pela perspectiva do gestor, porque, como deixa transparecer, estávamos em busca de uma ordem na interação e na forma da

Professora Presencial conduzir sua própria aula. Assim, acabamos enredados em aporias e valores que nos informaram sobre o caráter negativo da traição à ordem posta e, como isso, inconscientemente agimos de uma maneira que nos levou a acreditar que o planejamento não pudesse ser traído, sob pena das estudantes não “desenvolverem um processo formativo de qualidade”. O curioso é que nosso discurso sempre pregou e acreditou no oposto, mas há um descompasso entre os discursos e as práticas, porque aqui somos arrastados pelos desejos até uma dimensão sobre a qual não podemos ter total consciência. Então, acontece que o planejamento era constantemente traído. No começo, isso nos causou um certo “desespero”. Mas, depois, quando fomos nos afastando da perspectiva de gestor, conseguimos apreender a ver a beleza, a complexidade, os sabores e os saberes como frutos das próprias traições. E, assim, também aprendemos a relativizar os significados do “domínio de classe”.

Foi quando, no segundo semestre de 2014, reiniciamos as idas a campo para realizar as entrevistas e a observação de forma mais sistemática. As idas a campo só foram interrompidas por conta do recesso que durou meados de dezembro, janeiro e uma parte de fevereiro. As entrevistas foram feitas com sete estudantes de um total de trinta e cinco que flutuam bastante entre as aulas presenciais e, até mesmo, no ambiente virtual de aprendizagem – AVA. As entrevistadas serão identificadas ora como meninas, ora como colaboradoras da pesquisa, ora como sujeitos da pesquisa. Por motivos éticos, elas serão identificadas por um pseudônimo. São elas: Ana Lúcia, Eli, Cecí, Maria, Marilu, Morena e Iracema.

Depois disso, passamos a ir, de forma um pouco mais fluida, pois já tínhamos começado a escrever o texto da tese. Mas é importante ressaltar que, nesse momento, já não estávamos mais como gestor do programa e, assim, pudemos nos concentrar apenas como pesquisador envolvido com seu tema de estudo, porém, com a sensibilidade de compreender que se tratava de outras pessoas que estavam contribuindo e colaborando de forma valiosíssima para o trabalho em apreço. Desse modo, este trabalho é, de todo, fruto de agenciamentos.

#### **2.4.2 O Curso Técnico em Alimentação Escolar como acontecimento para as merendeiras**



Como vimos, o programa do Profucionário consistiu na primeira experiência do IFBA, em trabalhar, de fato, com a educação a distância e também a de trabalhar com um número tão significativo de profissionais que já se encontram no serviço de suas profissões, até porque um dos pré-requisitos necessários para se fazer o curso era este. Com isso, percebemos que foram criados muitos percalços, tanto pelo despreparo da instituição e pela não abertura em trabalhar com a educação a distância quanto pelo fato da lógica disciplinar, bastante operante na instituição, não conseguir trabalhar direito com as experiências e peculiaridades formativas de adultos que já encontram-se no exercício das suas profissões e que, portanto, deveriam ter um tipo de formação que as valorizasse e que colocasse essas experiências como parte fundante e inelidível do próprio processo do currículo. Vimos que, por isso, o Profucionário no IFBA ficou em uma espécie de limbo, na soleira, em vários aspectos importantes, tais como: 1) a *situação do funcionário-bolsista*, 2) a *emergência do estudante-distante* e 3) o *limiar curricular criado entre a rede e a disciplina*.

Por conta do ineditismo<sup>33</sup> e pela possível importância do impacto formativo que o curso de alimentação escolar trouxe, tanto à nível da Bahia quanto de Salvador, pelo menos enquanto possibilidade, no começo, as colaboradoras de pesquisa encontravam-se muito empolgadas, muito motivadas. Certo que, durante o processo, existiram aquelas que abandonaram o curso por acharem muito difícil o fato de terem de se inserir em uma “nova realidade”, na qual tinham que estabelecer todo um tipo de relação e dinâmica com o computador. Este tipo de relação, ser humano/máquina, soou estranho e causou um grande impacto para muitas delas. Isso demandou um importante momento inicial de ambientação, em que teve de ser forjada uma “inclusão digital”. Foi muito curioso e significativo para algumas delas, que não sabiam sequer segurar um mouse, de repente, se verem na “obrigação” de terem de acessar constantemente a internet e, além disso, terem de desenvolver todo um processo de aprendizagem a partir do ambiente virtual. Assim, se descortinou todo um horizonte e se abriu possibilidades de novos mundos possíveis.

---

<sup>33</sup> O ineditismo se refere ao IFBA porque o programa Profucionário já tinha sido oferecido uma vez, aqui na Bahia, sob a chancela do Governo do Estado, no Instituto Anísio Teixeira – IAT. Mas, na ocasião, tratou-se de uma iniciativa completamente diferente. O tempo de duração foi bem menor, os encontros não tinham uma regularidade, a metodologia utilizada era muito diferente.

Isso causou um grande impacto inicial e ajudou no processo de motivação. Com isso, se apresentou também toda uma configuração espacial inédita para muitas delas. Mesmo uma estudante do curso que já havia feito uma outra formação em curso a distância falou da novidade. Porque cada ambiente virtual de aprendizagem – AVA – é criado a partir de inúmeras possibilidades e combinações que necessitam da ajuda de vários profissionais que consigam realmente desenhar e fazer funcionar um novo ambiente. Dos profissionais envolvidos no processo, tínhamos: a webdesign (responsável pela parte gráfica e de ilustração do ambiente), os programadores (encarregados de várias atividades específicas da área da tecnologia da informação, que vai da criação de um novo ícone para inserção de um atalho na área trabalho a uma nova forma de apresentação de cadernetas eletrônicas e disposições de notas no ambiente); o suporte de tecnologia da informação (faziam o constante monitoramento das condições de acessibilidade do sistema e tentavam solucionar os possíveis problemas, como: atividade não liberada para determinada turma em dado polo, ou a impossibilidade do professor presencial ou a distância em colocar as notas de algumas atividades no ambiente etc.), o “professor conteudista” (responsável por criar todo o desenho curricular a partir do módulo disponível – será esse conteúdo que ganhará colorido e “vida” a partir de sua inserção na rica e dinâmica lógica do ambiente virtual<sup>34</sup>), as revisoras (fazem a revisão ortogramatical de toda a parte escrita), o “formatador” (pessoa responsável por colocar o modelo em uma lógica adequada a do ambiente), os colaboradores dos objetos de aprendizagem (pessoas que possuem expertise na área de jogos ou atividades gameficadas e ajudam os professores a transporem determinadas atividades em atividades que tenham um forte teor lúdico) etc.

---

<sup>34</sup> Aliás, pela riqueza de detalhes que são mobilizados na realização e produção de cada disciplina, esse processo já mereceria um trabalho à parte. É mobilizada diretamente toda uma equipe que envolve o “professor conteudista”, a coordenação pedagógica, o formatador, a revisora e, a posteriori, o Professor Presencial e a distância, que podem dar sugestões a partir da divulgação do modelo em um prazo anterior ao da sua transposição para o AVA. Optamos por não divulgar um modelo de disciplina, por consistir em um arquivo muito grande, com 60 páginas em média. O modelo é todo trabalhado de forma colaborativa através de ferramentas do *google drive*, presentes no *gmail*. Com este dispositivo, podemos trabalhar de forma simultânea, basta estarmos conectados à internet. Qualquer mudança realizada é automaticamente inserida no ambiente e fica disponível para todos que possuem autorização de acesso de visualização ou de edição.

Agora, veremos um pouco do fluxograma curricular, bem como a apresentação de um tipo de atividade desenvolvida pelas colaboradoras da pesquisa.

#### **2.4.2.1 O currículo instituído do curso e uma atividade como exemplo**

Todo o fluxograma curricular do Profucionário é dividido em quadro eixos: 1º introdutório; 2º formação pedagógica; 3º formação técnica geral; 4º formação técnica específica. As disciplinas que compreendem o eixo introdutório são: ambientação à informática (criada exclusivamente pela gestão do programa no IFBA, no intuito de se fazer uma inclusão digital dos muitos estudantes que não tinham nenhum contato com o computador) e fundamentos e práticas em EaD. As disciplinas do eixo de formação pedagógica compreendem um grande número, pois um dos princípios basilares do programa é tentar criar uma atmosfera em que todos os profissionais que estão envolvidos no cenário da escola possam ser considerados como educadores, aliás, os módulos e os conteúdos deste eixo tentam evidenciar isso através de vários exemplos cotidianos. Isso ficará um pouco mais visível a partir de algumas narrativas das colaboradoras, ao logo do trabalho. As disciplinas do eixo formação pedagógica são: educadores e educandos: tempos históricos; educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação; funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores; homem, pensamento e cultura: abordagens filosóficas e antropológicas; relações interpessoais: abordagem psicológica e, por fim, gestão da educação escolar.

Já o núcleo das disciplinas técnicas gerais compreende três disciplinas: informática básica aplicada à educação; produção textual na educação escolar e direito administrativo e do trabalhador. Por fim, as disciplinas que compõem o núcleo técnico específico são voltadas única e exclusivamente ao curso da formação técnica escolhida. No caso do curso de alimentação escolar, as disciplinas específicas são: alimentação e nutrição no Brasil; alimentação saudável e sustentável; políticas de alimentação escolar; produção e industrialização de alimentos; organização e operação de cozinhas escolares; planejamento e Preparo de Alimentos I e II e educação alimentar e nutricional nas escolas. Os componentes curriculares ligados à prática profissional (atividade que visa substituir o estágio, porque não faz sentido falar em estágio para profissionais que já se encontram no

exercício de suas profissões) são trabalhados de forma transversal e processual, ao longo de quase todas as disciplinas do curso, desde a primeira disciplina do núcleo de formação pedagógica: educadores e educandos: tempos históricos até a última disciplina do curso. No caso específico do curso de alimentação escolar, é educação alimentar e nutricional nas escolas. Porque a última disciplina, de todos os cursos, de fato, chama-se: orientação da prática profissional II. Trata-se da última disciplina de preparação da prática profissional, em que os estudantes terão de apresentar suas itinerâncias de formação profissional e pessoal ao longo do curso, a partir de um dispositivo chamado: diário reflexivo da prática profissional.

**Figura 3 - Matriz curricular do Profucionário praticada no IFBA**

<b>Figura 3 - Matriz curricular do Profucionário praticada no IFBA</b>			
CURSO TÉCNICO EM ALIMENTAÇÃO ESCOLAR FORMA SUBSEQUENTE			
Semestre	Disciplinas	CH	
<b>I - Primeiro Semestre</b>	Fundamentos e Práticas da EAD	30	<b>Período: 23 de setembro de 2013 a 18 de maio de 2014</b>
	Educadores e Educandos: tempos históricos	60	
	Informática básica aplicada à educação	60	
	Orientação da Prática Profissional I	30	
	Produção textual na educação escolar	60	
	Direito administrativo e do trabalhador	60	
<b>Total de carga horária do Semestre</b>		<b>300</b>	
<b>II - Segundo Semestre</b>	Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação	60	<b>Período: 19 de maio de 2014 a 16 de novembro de 2014</b>
	Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores	60	
	Homem, pensamento e cultura: abordagens filosóficas e antropológicas	60	
	Relações interpessoais: abordagem psicológica	60	
	Gestão da educação escolar	60	
	Prática Profissional I	100	
<b>Total de carga horária do Semestre</b>		<b>400</b>	
<b>III - Terceiro Semestre</b>	Alimentação e Nutrição no Brasil	60	<b>Período: 17 de novembro de 2014 a 19 de abril de 2015</b>
	Alimentação Saudável e Sustentável	60	
	Políticas de Alimentação Escolar	60	
	Produção e Industrialização de Alimentos	60	

	Prática Profissional II	100	
<b>Total de carga horária do Semestre</b>		<b>340</b>	
<b>IV - Quarto Semestre</b>	Organização e Operação de Cozinhas Escolares	60	<b>Período: 20 de abril de 2014 a 29 de novembro de 2015</b>
	Planejamento e Preparo de Alimentos I	60	
	Planejamento e Preparo de Alimentos II	60	
	Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas	60	
	Orientação da Prática Profissional II	60	
	Prática Profissional III	100	
<b>Total de carga horária do Semestre</b>		<b>400</b>	
	Carga horária total	<b>1440</b>	

Fonte: Currículo elaborado pelo MEC e adaptado pela equipe gestora do programa no IFBA.

Por fim, temos as atividades que são estruturadas de modo a se criar um clima de debate e discussão em torno de determinados temas norteadores. Aqui, temos uma relativização importante, que evidencia mais um traço do currículo em rede. Porque, apesar das disciplinas serem quase todas criadas através do conteúdo presente nos módulos, as atividades sempre os ultrapassam e os suplementam, criando uma atmosfera em que os temas são aproximados dos estudantes, a partir da constituição de várias referências que são mais próximas de suas experiências cotidianas. Aliás, muitas vezes, as atividades consistem em dinâmicas, painéis integrados e debates que visam fazer com que os estudantes coloquem suas experiências como parte importante e imprescindível de todo o processo. Muitas vezes, as reclamações dos estudantes e dos professores presencial e a distância (que são mais próximos daqueles) fizeram com que as disciplinas subsequentes tivessem seus perfis alterados, mesmo os módulos permanecendo os mesmos, porque o professor conteudista, em cooperação com toda uma equipe, acaba transformando quase completamente o módulo, pois a disciplina criada por ele e transposta para o AVA assume uma feição muito mais dinâmica e que ultrapassa em vários sentidos os conteúdos presentes nos módulos (também conhecidos como livros-texto). Ou seja, de todo modo, temos aqui uma importante traição curricular que ajuda a dinamizar os saberes e os aproximam dos contextos dos atores envolvidos no processo. Assim, podemos perceber que a educação a distância, desenvolvida no Profucionário, IFBA, mobiliza uma certa

*função-autor*, porque o tipo de interação e contato que será realizado com os estudantes se dará na dependência de toda uma escrita e de imagens que foram criadas através de tudo um complexo processo que envolve muitos profissionais, exercendo variados focos de atenção e criatividade. É essa mesma criação que, em seguida, será publicada no ambiente virtual de aprendizagem – AVA. Aliás, o próprio ambiente virtual só ganha corpo e “vida” a partir desse constante processo de criação e retroalimentação. Aqui, temos a dependência do que Lazzarato (2006) chamou, acima, de atividade gênio. Por outro lado, nós preferimos chamar mobilização da função-autor, porque não se trata de restringir o processo de forma solipsista a uma única pessoa, mas a todo um coletivo. De todo modo, estamos diante de um agenciamento. Ademais, a própria relação que os professores conteudistas terão com os outros professores, os chamados PP (professor presencial) e PD (professor a distância), também será muito pautada e dependente do tipo de linguagem que se desdobra nos códigos da imagem e da escrita. Salvo os momentos em que eles terão reuniões, via webconferência, com os outros professores e os momentos de interação no AVA, em um espaço especialmente criado para isso, chamado questões pedagógicas.

Por outro lado, algumas colaboradoras se queixaram de que o tipo de formação possui um viés abstracionista, sem muita relação com os contextos em que vivem e trabalham. Porém, na maior parte das vezes em que falavam sobre isso, se referiam justamente aos módulos que eram produzidos em outro lugar. Eles foram produzidos pela Universidade Federal de Mato Grosso. Porque os debates, as discussões e as trocas de experiências propiciadas pelas dinâmicas das aulas, muitas vezes, fazia com que as aulas transcorressem num clima de grande calor das relações e discussões. Um exemplo disso será dado no capítulo 4, quando falarmos dos limiares formativos.

Esses debates ocorrem em vários espaços, mas ocorrem de forma mais marcada na sala de aula e nos tópicos do ambiente virtual de aprendizagem, chamados de fóruns. O objetivo do fórum é simular um tipo de sala de aula, onde a interação possa acontecer a partir de uma troca de conhecimentos, em que o tipo de linguagem mais utilizada é a escrita, mas como forte teor de oralidade. Porque, como nos diz Recuero (2012, p. 2), “a comunicação mediada pelo computador, de um modo geral, é intrinsecamente relacionada com a fala e com a oralidade e com a dinâmica dialógica que caracteriza a conversação”. Como exemplo, vamos citar o

trecho do desdobramento de uma conversa em um fórum que ocorreu na disciplina “Alimentação e Nutrição no Brasil”. Nela, temos que:

- A professora a distância (responsável pelas relações/interações no AVA) lança a seguinte questão:

**“Atividade 2 - FÓRUM 1: O impacto da transição nutricional no padrão de saúde no Brasil**

Neste fórum, vamos discutir sobre o Impacto da Transição Nutricional no Padrão de Saúde no Brasil. No sentido de aprimorar os conhecimentos sobre o assunto, recomenda-se que vocês assistam ao vídeo referente à “A transição nutricional no Brasil”, produzido pelo Programa Viva Melhor, e façam a leitura dos seguintes artigos: “A transição nutricional no contexto da transição demográfica e epidemiológica”, de Ronaldo Coimbra Oliveira, 2004 e “Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana”, de Rosa Wanda Diez Garcia, 2003, disponíveis em MEDIATECA. A partir das discussões realizadas na aula presencial e da leitura dos materiais complementares (artigos, vídeo e charge), registre as suas considerações a respeito do tema: O impacto da globalização nos hábitos alimentares e suas consequências para a saúde.

Agora, anunciamos algumas questões, iniciais, para o debate. Reflita como a globalização pode 'interferir' no nosso cotidiano:

1. Abrimos mão de hábitos alimentares construídos em família?
2. Deixamos nossas preferências alimentares regionais e/ou tradicionais e experimentamos novidades de alimentos industrializados e de preparo rápido?
3. Consumimos alimentos congelados, pré-cozidos, enlatados?

- As estudantes argumentam e interagem (os nomes foram apagados):

1ª estudante a interagir: “Oi, pessoal! O que eu posso dizer é que a globalização é um foco considerável para a influência da mudança de hábitos alimentares. Nós temos um exemplo de boa alimentação trazida dos nossos antepassados que viviam desfrutando de tudo que a natureza lhes oferecia sem modificações. Ex.: Frutas, folhas, raízes animais abatidos. Hoje em dia, as pessoas se alimentam mais pelo prazer de comer do que pelo valor nutritivo do alimento”.

2ª estudante a interagir com a 1ª: “É verdade 1ª estudante que nossos antepassados tinham ótimos hábitos alimentares, mas volto a destacar que o tempo se tornou um fator de forte

influência em nosso cotidiano. é mais rápido cortar um pão e passar manteiga do que lavar, descascar e cozinhar uma raiz para o café da manhã. Temos que reaprender a otimizar o nosso tempo, para que assim possamos ter a tão desejada qualidade de vida”.

3ª estudante sem interagir diretamente com ninguém: “Antigamente as pessoas almoçavam em casa com suas famílias. Pois naquela época o dia-a-dia não era tão corrido quanto hoje. As mulheres normalmente ficavam em casa cuidando dos afazeres domésticos, dos filhos e fazendo comida. Nos dias atuais, dificilmente encontra-se uma mulher que faça somente isso”.

11ª estudante interagindo com todas: “Olá! pessoal boa noite. Infelizmente algumas pessoas tem desprezado, o hábito alimentar saudável, para comer alimentos industrializados e de preparo rápido e a desculpa é o tempo, mas coloca a saúde em risco. Eu particularmente prefiro alimentos saudáveis, com pouco sal, açúcar e pouca gordura, e já preparo a merenda escolar como se fosse para minha família”.

16ª estudante interagindo com a 15ª: “15ª estudante, não só as grandes cidades, quem vive em contato com a natureza também faz uso dos industrializados, pois a mídia os incentivam a aderir a essa nova modalidade”.

A conversa prossegue.... Como vemos, as próprias conversas nos fóruns e nos demais espaços do AVA formam redes, criam mosaicos. Em que se formam variadas possibilidades de encontros e desencontros, em que acordos e alianças são fortalecidos, mas nos quais, também, há o espaço para o florescimento de desentendimentos e brigas, afinal, estamos falando de uma linguagem que se apresenta de forma fluida e dinâmica, em que o referente, algumas vezes intimidador, do face a face é substituído pela mediação com o computador. Assim, temos uma linguagem que se apresenta com a possibilidade de autorização da coragem, porque, de alguma forma, pretende-se protegida pela mediação da máquina. Mas essa possível proteção, certamente, será posta em xeque nos encontros presenciais. Isso pode explicar alguns desentendimentos de umas com as outras, em alguns momentos, ao ponto de não se olharem direito nos olhos, e, algumas vezes, de termos o “lavar da roupa suja”, na sala, no tête-à-tête.



### 2.4.3 Considerações autobiográficas ou como o tema estudado movimenta-se como *desejo*

Somos<sup>35</sup> da região do recôncavo baiano, de uma localidade chamada Pojuca, mas nos criamos em uma cidade próxima, uma cidade chamada Catu. O nosso<sup>36</sup> primeiro nascimento foi um verdadeiro acontecimento e mobilizou toda a família, pois foi marcado por um grande vendaval e pelo precipitado parto da nossa mãe. Nascermos de forma prematura, com 8 meses de idade. O parto transcorreu com complicações e riscos para nós. Fora do útero da nossa mãe, a incubadeira foi o nosso primeiro lar. O primeiro lar foi um lar maquínico, então, também somos um pouco *ciborgue*. O saciar da primeira fome não se deu diretamente a partir dos seios maternos, mas a partir de um artefato, porque, a depender do estado do prematuro, ele tem de ser alimentado por uma sonda. Ouvimos ecos de nossa mãe falar sobre esse momento dramático: “Você cabia em uma caixa de sapatos. Era tão pequenininho que parecia até um ratinho. Sua fralda tinha de ser dividida em

---

<sup>35</sup> Decidimos manter o relato biográfico na primeira pessoa do plural (nós), inspirados na noção de agenciamento de Deleuze e Guattari (1995), ou seja, linhas, movimentos, territorialidades e desterritorialização, estratificação e desestratificação. Fizemos isso para realizarmos um exercício de descentramento ou descolonização do raio antropocêntrico. Mas notemos como soa estranho aos nossos sentidos, acostumados com um tipo de educação ocidental, que, a partir da modernidade, centrou as narrativas na perspectiva de superioridade da espécie humana. Notemos também a constituição de toda uma metafísica, comandada pelas ciências humanas, em que o ser humano é visto/pensado como o princípio originário a partir do qual tudo pode ser criado. E o campo da educação é extremamente dependente e herdeiro dessa lógica das ciências humanas, que acaba reduzindo o complexo fenômeno do mundo e da vida às conjunturas de um tempo tornado eminentemente humano (tempo histórico).

<sup>36</sup> Notemos também como o acontecimento de nos assumirmos enquanto um agenciamento, uma multiplicidade, de alguma forma, implica que somos constituídos a partir de múltiplas entradas, de múltiplas linhas, de vários estratos e esferas. Isso lembra a crítica dos autores Deleuze e Guattari (1995) aos postulados e princípios da psicanálise. Porque, segundo eles, não deliramos por causa de um complexo de Édipo que atrelaria os nossos desejos ao campo familiar, mas, ao invés disso: desejamos e somos formados de uma forma muito mais complexa e plural. Desejamos muitas coisas que ajudam a compor o mundo, desde os objetos, os outros seres, as lendas e ficções, os afetos, os elementos mais diversos da natureza, os próprios desejos que também ajudam a compor o mundo etc. Em sua *Poética do Espaço* (1978, p. 204), Bachelard nos diz que “cada pessoa deveria falar de suas estradas, de seus entroncamentos, de seus bancos”. Certamente, Deleuze concordaria, mas talvez acrescentasse que seria interessante um inventário sobre os nossos entroncamentos e estradas, enfim, uma espécie de traçado cartográfico de nós mesmos, mas um inventário sem pretensão de atingir uma finalidade definitiva, pois estamos falando de uma ordem que se dá a partir de sua própria inscrição no devir. Porque somos constituídos e atravessados pela diferença. Assim, o próprio traçado cartográfico de nós mesmos também é sempre movediço.

quatro”. Assim, a primeira pulsão do desejo do infante pelos seios da mãe, de Freud, já é relativizada.

Passamos quase toda nossa infância e toda adolescência vivendo na zona rural, em uma localidade apelidada como *Lagoa Encantada*. Ali, era o nosso lugar, o verdadeiro porto seguro. O contato com a natureza sempre impulsionava, recarregava as baterias e trazia muitas inspirações. Até podemos dizer que, através dela, vivemos em um mundo prenhe de significados e carregado de contemplação, um lugar idílico que Bachelard apelidou de “cada natal”. Passávamos longas horas, quase todas as noites, no pátio e nas proximidades da casa, apenas observando e vivenciando um contato mais direto com a natureza e seus elementos. Nessa época, estabelecemos grandes e a-significativas relações, fizemos amizades, com: cajueiro, pinheiro, com o solo nu, duro, áspero, porém, gostoso e aconchegante, que embalou muitos sonhos e momentos de contemplação. Ainda hoje, depois de longos tempos transcorridos, ainda podemos sentir o cheiro marcante da relva molhada e a presença incontestada da brisa que soprava e massageava nosso corpo, nos transformando em uma espécie de um com o meio envolvente. Por ter sido experimentações tão marcantes, consideramos esse o nosso segundo nascimento.

Porém, esse é apenas um lado da história. O outro lado está ligado ao mundo urbano e às diferenças que o separa do mundo ‘governado’ pelo predomínio do verde e pelo estilo de vida característico do campo. Sentimos na pele essa diferença, desde muito cedo. Pois, apesar de morarmos no campo, tínhamos de nos deslocar praticamente todos os dias para estudar na zona urbana. Aquilo tudo era muito assustador! E esse espanto se apresentava com maior intensidade no espaço da escola – que ficava localizada no centro da cidade de Catu. Ali, se manifestava toda uma timidez e um grande sentimento de inadequação, porque tínhamos a nítida impressão de não pertencer àquele lugar. Éramos colocados na mesma sala com pessoas que não se pareciam conosco e com nosso modo de vida, com tipos de saberes que não tinham muita relação com o mundo em que vivíamos. Pensávamos mesmo que não pertencíamos àquele mundo. Tudo era muito estranho e difícil. Por isso, passávamos grande parte do tempo observando as relações que se desenrolavam entre as pessoas. Éramos uma espécie de espectador, apenas esperando o transcorrer da peça e aguardando, ansiosamente, o fechar das cortinas, para, enfim, poder voltar ao “nosso lugar”. *Essa foi a primeira grande distinção que marcou nossa vida e que teve forte influência em nossa intinerância*

*peçoal e profissional. Pois, o currículo escolar sempre fora sentido e vivido por nós como um fenômeno que representa um tipo de mundo dominado e controlado pela urbe, logo, pela poeira do asfalto e pelo concreto, em oposição ao verde das matas, que era o meu lugar.* Por isso, custamos muito tempo para apreender a gostar do tipo de conhecimento que era ensinado no espaço da escola. Não conseguíamos estudar, éramos considerados aluno mediano, por uns professores, e, milagrosamente, bom aluno, por outros, principalmente os da área de humanas e matemática. Nessa época, a fonte preferencial de conhecimento não eram os livros, ainda não tínhamos desenvolvido o gosto pela leitura. Esta só começou a contar em nossa vida relativamente tarde, com uns 17 para 18 anos, quando incidentalmente caiu nas mãos um livro de chamado *O Tao da Física*, de Fritjof Capra. Um livro incomum para experimentar o gosto pela leitura em alguém, mas foi assim que aconteceu.

Então, no começo, e por um longo período de tempo, a escola representou um esquema de poder e dominação para nós. Um espaço que era muito mais ligado às relações de poder do que de saber. Isso fica muito evidente, pois a inadaptação, timidez e sensibilidade de uma criança que vivia em “outro mundo” foram lidas por muitos colegas, desde a alfabetização, como algo pertencente a alguém estranho e, depois, vista como “coisas de veado”. Aqui, temos o surgimento de um processo de violência simbólica extremamente forte e potente, porque não se costumava nem falar em *bullying*, e não sabíamos nem mesmo do que estávamos sendo acusados. Além disso, o espaço da escola nunca serviu para trazer nenhuma espécie de suporte, consolo ou explicação sobre o assunto. Assim, tivemos de tentar compreender o que estava se passando, antes mesmo de ter nossa sexualidade desenvolvida. É curioso o fato dessa violência, sofrida de forma mais intensa no ambiente da escola, ter significado uma vergonha para nós durante muito tempo, porque, nesse processo, acabamos sentido uma incrível culpa de estarmos passando por isso e, assim, acabamos não conseguindo responsabilizar quem, de fato, merece ser responsabilizado. Mas essa medida caberia, em sua maior parte, aos mais velhos. Seria papel da escola fazer isso. Mas, em relação a isso, às coisas sempre ficavam no terreno do velamento. Agiam com o cinismo de que não se tratava de nada ligado ao currículo, agiam como se ninguém estivesse sendo afetado e formado pelas práticas discriminatórias. É interessante o relato mais recente de nosso irmão mais novo que sempre estudou no mesmo colégio, mas que

não “podia” ser muito visto junto de nós, dizer: “quem diria que você iria conseguir o que conseguiu, porque me lembro de você paralisado, sem sair da sala de aula no recreio, com medo”.

É interessante o fato do nosso processo de libertação da opressão ter começado com um gesto de violência, mas foi justamente assim que as coisas aconteceram. Estava na 7ª série do ensino fundamental e um dos meninos considerado uma das lideranças da turma vizinha, “o chefe do grupo baderneiro”, que sempre entrava em nossa sala para aprontar, era um dos garotos que mais importunava-nos. Quando ele entrava com a “galera”, só queríamos nos tornar invisíveis. Foi então que, um dia, ele entrou e roubou um lápis de uma colega da nossa turma, que não tínhamos muito contato. Aliás, isso não era nenhuma novidade, porque não nos aproximávamos de quase ninguém e muita pouca gente se aproxima de nós, no ambiente da escola. Quando a colega deu pela falta do lápis, quis saber quem havia roubado. Poucas pessoas sabiam do ocorrido, mas ninguém queria contar por medo do “grupo de baderneiros”. Foi então que, em um gesto de coragem e ética, contamos toda a história e passamos a ser mais perseguidos e ameaçados do que nunca. Assim, de tanta insistência do colega em chamar para briga, pedimos que a sala fosse trancada e que ficássemos apenas nós dois. Só para concluir a cena, diríamos que o colega foi completamente “atropelado por um trator” que percebeu que aquela violência se tratava de uma forma de emancipação. Daí em diante, de excluído passamos a ser vistos como um certo herói. Então, começou todo um lento processo de autorização e reelaborações.

Então, é por tudo isso, pelas linhas de força e de fuga que compõem nossas itinerâncias, que os processos das margens, os grupos marginalizados, o tema dos excluídos sempre nos tocou muito de perto. É também por isso que o contato com a natureza sempre consistiu em uma espécie de refúgio, de lugar perfeito. É por isso que optamos pela graduação em Ciências Sociais, porque sabíamos que seria um bom local para problematizarmos uma série de coisas que incomodam e violentam muita gente. Mas, pouco a pouco, fomos nos aproximando e nos apaixonando pela educação. Não há nada de estranho, porque, como fala Weber, no fundo, acabamos pesquisando os nossos demônios. Desde 2008, participamos de um grupo de pesquisa na área da Educação: o *FORMACCE em aberto – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação*; coordenado pelo professor Dr. Roberto Sidnei Macedo. Assim, seguimos, cada vez mais, encantados pelo potencial transformador da

educação. Um dia, afirmarmos, em e-mail, em tom meio enigmático: “O grupo Formacce ajudou a encantar e transformar nossa vida”. Isso ocorreu porque, a partir das experimentações do grupo e de outros professores que tivemos a honra de cruzar nos corredores da Faculdade de Educação da UFBA, o professor Dante foi o primeiro deles, pude reelaborar e transformar uma série de valores que ainda me deixavam refém e herdeiro de um tipo de educação opressora, que havia sofrido em grande parte da infância e adolescência. Então, o grupo do Formacce e os outros agenciamentos que fiz na FACED serviram como a segunda surra que demos na cara da opressão. E, assim, consiste num ato de autorização e re-existência. Desse modo, somos mais um exemplo de que a educação pode servir para enfraquecer e/ou maximizar a potência de vida.

Em 2012.1 fomos aprovados no Doutorado em Educação da FACED/UFBA, com o projeto intitulado *Configurações epistêmico-existenciais e dispositivos simbólicos do cuidado na formação de profissionais da saúde: a emergência do biocurrículo*. Meu principal objetivo era atualizar a noção de biopoder, desenvolvida pelo pensador social Michel Foucault, e perceber como ela se articula com os campos da educação e da saúde, num processo de atomização social, em que os canais de vulnerabilidade, criados, em grande parte, pela agenda neoliberal, fazem do cuidado e da responsabilização do indivíduo, um lócus de instabilidade e precarizações. Mas, a partir de então, muita coisa mudou, muita água correu e os desejos foram se movimentando em outras paisagens. E, inspirados na inesquecível Clarice Lispector, pensamos que só podemos assumir compromissos diante de palavras que são ditas, vistas e ouvidas através do devir da vida. *Mesmo que, a princípio, não façam sentido, mas, trata-se da mesma falta de sentido que tem: a brisa que sopra, o corpo que padece, a criança que nasce, o rio que corre e a veia que pulsa.*

## 2.5 Considerações sobre os traçados cartográficos

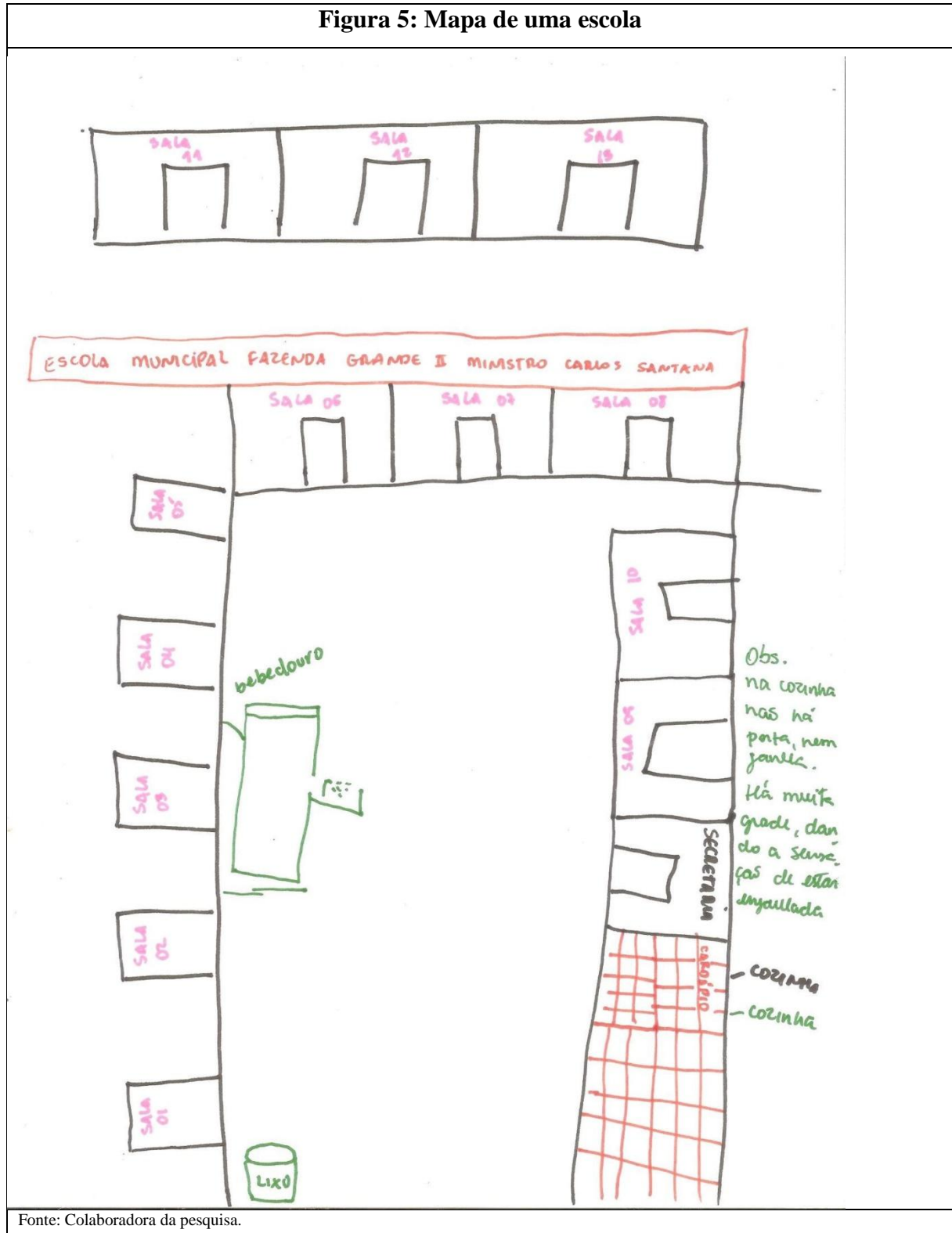
Nosso projeto ficou bastante informado por princípios e balizas que dizem respeito a certa noção de espacialidade. Por isso, pedimos a algumas colaboradoras que desenhassem livremente plantas das escolas onde trabalham. Só pedimos que elas não deixassem de localizar as respectivas cozinhas onde laboram. Para a presente atividade, foram disponibilizados: papel ofício A4, lápis de cor, caneta hidrocor, giz de cera e lápis de escrever. Foram produzidos dez mapas, pois, no dia em que realizamos a atividade, apenas dez estudantes estavam presentes. Dos dez mapas, só pudemos aproveitar seis deles, porque os outros ficaram muito claros. Aliás, isso é revelador, porque mesmo tendo caneta hidrocor, lápis de cor e giz de cera à disposição, mesmo assim, todos os mapas foram muito pouco coloridos. Isso sugere que a imagem que as merendeiras têm do ambiente da escola onde trabalham não possui um matiz muito policromático. Até poderíamos arriscar a dizer que há uma espécie de desbotamento aqui: “uma escola desbotada”. Assim, os traçados cartográficos, criados pelas colaboradoras, chamaram à atenção em vários aspectos. Outro deles diz respeito ao espaço físico que é reservado às cozinhas nas escolas. Segundo os relatos de várias colaboradoras, teríamos um espaço diminuto, muito pequeno, sem ventilação e muito quente. Mas os mapas que elas fizeram retratam cozinhas com um tamanho comparável ao de vários outros espaços importantes, no cenário da escola. Mas os tamanhos dos espaços reservados às cozinhas têm de ser relativizados porque temos de compreendê-los com os móveis, eletrodomésticos e utensílios que ajudam a compor o ambiente das cozinhas. Eles geralmente são grandes e ocupam muito o espaço. Isso fica bem evidenciado no mapa (**Figura 4**).

Figura 4: Mapa de uma escola



Fonte: Colaboradora da pesquisa.

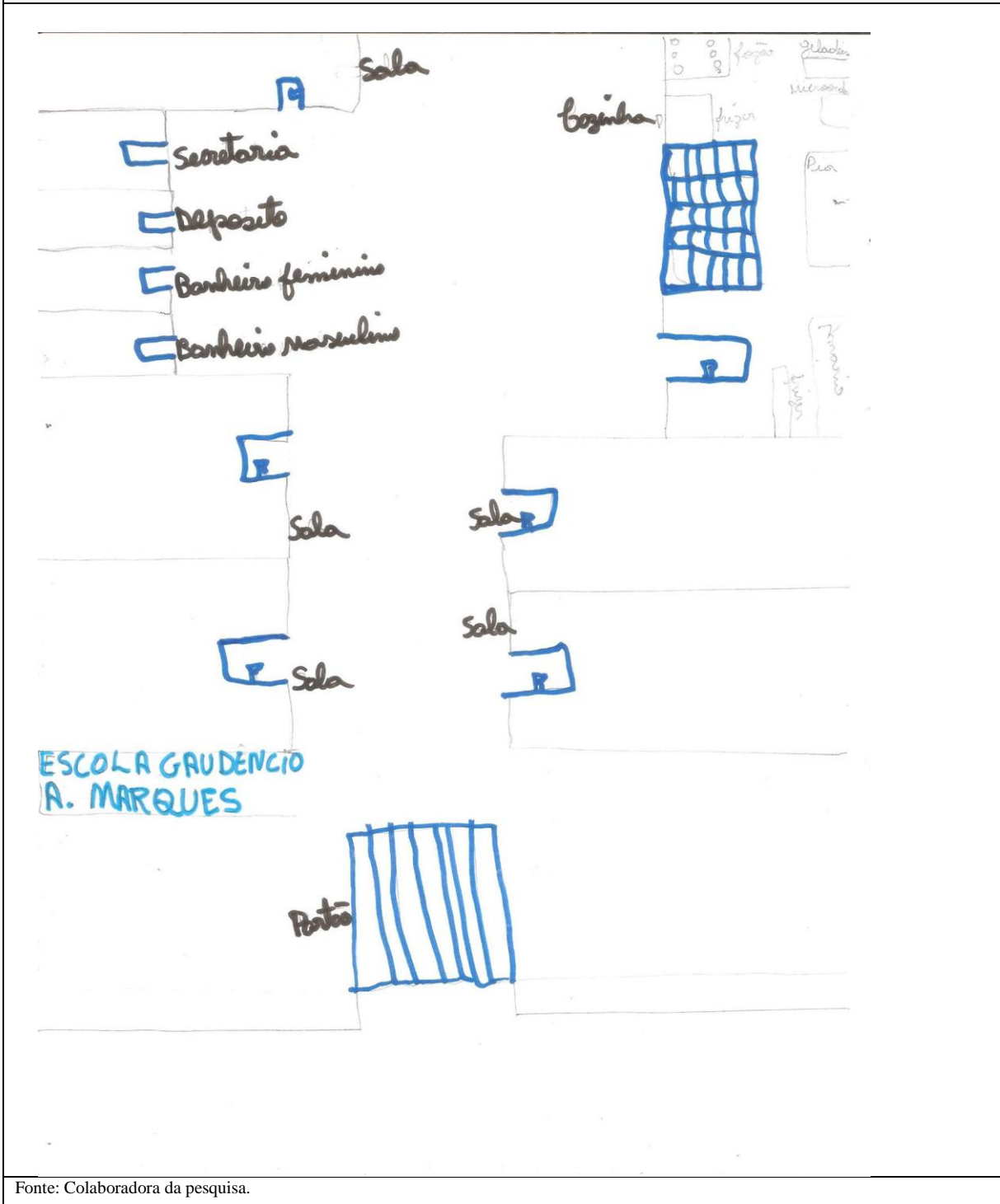
Além disso, a cozinha é associada a uma prisão no mapa em que ela aparece entrecortada por grades, em que há até uma observação que fala exatamente disso (Figura 5).





Os mapas também podem funcionar como limiares, porque, a partir de agora, eles serão inseridos entre o término de um capítulo e o começo de outro. Assim, eles serão transformados em passagens. *E se uns traçados cartográficos podem ser alçados a alcunha da margem, o que dizer da complexa e dinâmica condição humana em uma época que se tornou especializada, herdeira e, por vezes, refém do princípio da diferença e da vertigem?*

Figura 6: Mapa de uma escola



Fonte: Colaboradora da pesquisa.

### Capítulo 3

#### ***Os biopoderes e os biosaberes: os processos aprendentes e profissionais***

**H**oje em dia, mais do que nunca, é preciso operar uma problematização, uma descolonização e um descentramento antropológico dos processos aprendentes, pois, costumamos compreendê-los como fenômenos logocêntricos, limitados ao raio de ação dos seres humanos. Nesse sentido, é como se o mundo fosse habitado e formado apenas por seres humanos, e como se todos os outros seres e coisas que ajudam a compor e habitar o mundo não passassem de meros coadjuvantes. Nessa perspectiva logocentrada e antropocêntrica, apenas os seres humanos são vistos como protagonistas e dependentes da aprendizagem. Aqui, a aprendizagem é vista como a característica distintiva do ambiente humano e como o fundamento da esfera cultural. Ela é tida como o ponto de corte que dicotomicamente separa natureza e cultura. Assim, o ser humano é isolado como criatura especial, tido como o único ser que ultrapassa os domínios da natureza e se refugia em mais alto estilo, no insólito e valorizado mundo da cultura. Nessa linha argumentativa, a cultura enquanto *lócus* de aprendizagem é alcançada primordialmente através da linguagem, ambas entendidas como teia de significados, segundo uma perspectiva interpretativa; ou entendida enquanto frutos de um pensamento refinado e abstrato, segundo correntes racionalistas.

Seguindo esse viés, a educação ocidental privilegiou um tipo de formação em que a lógica simbólica e abstracionista fora privilegiada<sup>37</sup>. Nesse processo, a funcionalidade e a operacionalidade do mundo cotidiano foram postas em cheque, desacreditadas e deslegitimadas pela valorização do princípio abstracionista que operou, desde muito cedo, na cultura “ocidental”, uma cisão entre prática e teoria,

---

<sup>37</sup> Aqui, não deixa de ser importante mencionar a resistência das estudantes/profissionais em realizar atividades que para elas são consideradas “fora do contexto”, muito abstratas, sem conexão com o mundo da vida e as experiências que se desenrolam em seus contextos de trabalho. Várias delas reclamam e dizem que deixaram de realizar determinadas atividades avaliativas por estas serem “sem noção”. Também ocorrem muitas travessias e traições ao tipo e a forma de atividade que fora pensada pelo Professor Formador. Pois, no transcorrer das aulas, as atividades acabam sendo recontextualizadas e ressignificadas a partir das experiências e discussões que estão na ordem do mundo da vida, na ordem do dia, próximos às experiências dos interlocutores que estão dialogando e refletindo sobre suas próprias experiências (sejam elas profissionais e/ou pessoais).

entre natureza e cultura, entre corpo e mente etc. Neste capítulo, vamos começar a apontar para as implicações, limitações e fragilidades desse modo de proceder e, também, indicaremos o que pode ser considerado como os agenciamentos formativos liminares ou de fronteira.

### **3.1 A desvalorização dos saberes cotidianos e o recalque de tudo que “cheire” ou se apresente como pulsões**

O cotidiano e suas estratégias, com suas operacionalidades específicas e pouco dilatadas, mais atado ao presente, passou a ser visto como portador de um saber desacreditado e subalternizado, como o domínio exclusivo da prática, um local onde supostamente impera um vazio de saberes e teorias. Segundo essa lógica, os saberes estão situados em outro domínio<sup>38</sup>. Um domínio que possui um nível mais seguro de formalização e que pode atingir o valorizado princípio da universalização. Esse processo ocorre através da seleção e da eleição de esquemas e princípios classificatórios, tido como confiáveis e mais eficazes, que consigam criar modelos e sistemas científicos e filosóficos válidos. Ou seja, o processo de abstração que ocorre no âmbito da ciência, mas também na filosofia, sempre se deu a partir de sistemáticas tentativas de criar hierarquizações e grades de níveis que medissem a

---

<sup>38</sup> Este paradigma é tributário do método cartesiano e forma indivíduos apelidados por Ortega (2008) de “ser humano cabeça”. Não existiria nada de errado nisso se este modelo fosse matizado e dinamizado por outros princípios e potenciais formadores. Acontece que todo esse processo é operacionalizado em detrimento dos microsaberes que estão disseminados no cotidiano, inclusive nos ambientes escolares. Este último tipo de saber se apresenta com forte dependência das situações mais “palpáveis”, mais calçados e circunscritos ao tempo presente. Aliás, Elias (1994) já nos alertava que o processo civilizador ocidental se dá através de uma crescente racionalização do mundo e de um controle cada vez maior das pulsões. Aqui, podemos pensar na educação como uma das instituições mais importantes na manutenção e equilíbrio desse *ethos* civilizador e na propagação da socialização que assegura e reforça esse duplo e paradoxal ideal cultural, tão valorizado, de controle sobre o corpo e desenvolvimento da esfera cognitiva. É como se, ao mesmo tempo, o cérebro fosse colocado dentro e fora do corpo. Está dentro e, ao mesmo tempo, o transcende. Essa anatomia borrada, imprecisa do cérebro, nos faz situá-lo ora ao lado do corpo, logo como um órgão biológico, com hormônios, células etc.; ora o faz situá-lo como um órgão da alma, responsável pelas faculdades mais elevadas e pela possibilidade de incorporação de técnicas sutis que fará com que todo o “resto do organismo” seja levado a níveis mais elevados de desenvolvimento. Se pensamos assim, é porque estabelecemos uma relação metafórica entre a lógica ocidental (descrita por Ortega, por Elias, entre outros) e a lógica que opera em nosso organismo – aqui a anatomia do corpo é pensada em relação de homologia com a anatomia da sociedade, onde os organismos são vistos de forma positivista, prontos para serem ordenados e hierarquizados, – assim, estabelecemos uma relação hierárquica e verticalizada em ambos os domínios.

legitimidade e a importância dos conhecimentos produzidos (REIS, 2014). Assim, as hierarquizações e nivelamentos operam a valorização, a negação ou o encobrimento dos conhecimentos eleitos como subalternos. A criação da universalidade, da generalidade, bem como as sistemáticas tentativas de homogeneização dos processos ligados à produção e à distribuição dos conhecimentos, presentes no modo de conceber o conhecimento no “ocidente”, possui grande influência na criação dos currículos e dos saberes que serão eleitos como formativos nos mais variados estabelecimentos de ensino (REIS, 2014).

Assim, a escola, como uma instituição em grande parte herdeira da modernidade, do ideal civilizador e iluminista, elegeu, muitas vezes, um currículo que representasse o mais fielmente possível os saberes “legítimos”, constituídos pela ciência e pela filosofia de cariz etnocêntricos. Não é por acaso que desde cedo o currículo foi repartido em disciplinas que reproduzem as áreas da ciência. Portanto, também podemos intuir que o currículo, os saberes eleitos como formativos e a instituição escolar também sofrem de abstracionismo. Nesse sentido, a escola possui pretensão de difundir e disseminar um conhecimento construído como universal e formalizador. Portanto,

é por aí que afirmamos serem a escola e a universidade lugares privilegiados de experiências abstracionistas. São, em realidade, corporações à cata de legitimidade e que, a qualquer aproximação mais tensa com outras/diferentes realidades, tendem a se fechar nos seus guetos interpretativos. Não são dialógicas, não querem viver a tensão histórica do inacabamento, da insuficiência (MACEDO, 2011, p. 25).

Talvez seja por isso que, no cotidiano da escola, as práticas e teorias que emergem do mundo da vida e que possuem grande ponto de contato com a cultura juvenil sejam pouco aproveitadas, não valorizadas e relegadas ao segundo plano. Assim, parece existir uma lógica de sinonímia e quase homologia entre a lógica científica e a lógica que opera no ambiente dos estabelecimentos de ensino. Além disso, podemos perceber que os professores (ou pelo menos a maioria deles), enquanto profissionais responsáveis por impor a lógica do instituído, colocam-se na cômoda posição de guardiões dos saberes eleitos como formativos. Saberes esses que, muitas vezes, coincidem com os saberes produzidos pela ciência e propagados pelos peritos.

Certamente, também é por causa da valorização da lógica abstracionista e de um simbolismo tido como “erudito”, que o processo alimentar é colocado como resto e descartado como algo sem importância no processo da educação. Pois a alimentação é um processo liminar, que não se deixa enquadrar facilmente nas delimitações classificatórias. Ela ora recai sobre o lado da cultura, ora recai sobre o lado da natureza; mas, de qualquer modo, ela sempre desperta nossa atenção para as pulsões corporais, uma vez que o alimento mobiliza vários sentidos (olfato, tato, paladar), além de sinalizar que abaixo da linha do pescoço há vida, movimento, influxos, tendo em vista que o alimento percorre um caminho para baixo, um traçado que nos mobiliza para partes do corpo não valorizadas, não experimentadas, nem pensadas pelo tipo de formação criado pela educação ocidental. Nesse sentido, podemos dizer que o alimento percorre um caminho descendente, em oposição à lógica cognitivista que busca transcender a partir da ascendência aos esquemas mais desenvolvidos, relacionais e dinâmicos, quase sempre restritos e atrelados ao cérebro.

Essa depreciação dos alimentos, ou pelo menos a não problematização dos sistemas culinários, no campo da educação, possui um impacto direto sobre a forma como as merendeiras são vistas e tratadas em seus contextos de trabalho, pois quase nunca elas são vistas como pessoas que fazem parte do processo educativo. Esse processo de desvalorização é bem explicitado na fala de uma colaboradora da pesquisa que nos diz: “As merendeiras estão querendo abandonar as panelas, afinal todas queremos progredir na vida”; ao ouvir isso, a outra retruca e complementa: “Vai ser bom, pois trabalhar com a mente é melhor do que trabalhar com os braços”. Ambas referiam-se ao fato de poderem migrar da cozinha à secretaria da escola. Segundo uma das colaboradoras mais engajadas na luta por direitos trabalhista da classe das merendeiras do município de Salvador-Ba, o momento atual é de grande precariedade e vulnerabilidade, pois a função de agente de suporte de copa, cozinha e administração (designação bastante vaga e imprecisa) acabou de ser extinta, visto que todas as cozinhas escolares serão terceirizadas, através de serviços oferecidos pela empresa Nutriplus Alimentos. Com isso, todas as pessoas que passaram no concurso, na referida função, e que foram lotadas exclusivamente na Secretaria de Educação do Município de Salvador, como merendeiras, terão de ser remanejadas. Entretanto, ninguém sabe ao certo para onde. Pelo que parece, nem mesmo o setor responsável sabe ainda o que fazer. Então, na atual circunstância, o que há são

improvisos, rearranjos locais, situação que causa instabilidade e medo e faz com que as merendeiras fiquem reféns da vontade dos gestores escolares. Diante desse cenário, uma colaboradora relatou que já fora retirada da cozinha e que agora “virou ‘circulante’ na escola”. Algumas merendeiras já conseguiram assumir cargos de Secretárias em algumas escolas, mas como trata-se de uma função de confiança, elas têm de sair “batendo de porta em porta”, de conversar com os gestores e pedir-lhes uma oportunidade de assumir essa “função de confiança”. Isso cria um estado de extrema vulnerabilidade, pois transfere para os funcionários uma prática que deveria ser feita pelo pessoal da Secretaria de Educação. Mas como as merendeiras, assim como os alimentos, são vistos como fronteirios, elas se encontram numa situação paradoxal, de pertencerem e não pertencerem ao campo da educação, então, por isso, não são completamente assistidas, nem têm todos os seus direitos atendidos pelas pessoas que representam a educação no município em questão. Aliás, o próprio processo educativo (pelo menos a educação instituída) ainda é muito limitado e enquadrado à relação que se estabelece em sala de aula entre os professores e os estudantes. Isso fica evidente em uma situação ocorrida com Morena, quando ela nos diz:

[...] eles são melhores, eles são professores...aí...isso...eu não posso ser igual... então, aos pouquinhos...é tanto que eu não falava que eu estudava, fui falando aos pouquinhos e tal...aí pronto, depois que todo mundo começou a torcer por mim, pra que eu me formasse, entendeu? Mas, no início um aluno me chamou de professora, aí a professora disse: professora não! Ela é merendeira, ela não é professora, falou... O aluno pegou e disse assim – quando soube disso, né? ele me chamou, né? eu disse: não...não me chame de professora não...porque...para não ter problema depois com você, aí ele disse: pois deixe ela vim falar, eu chamo a senhora como eu quero, é como eu lhe considero...um menino do 5º ano...disse assim, Matheus... disse assim: eu chamo como eu quero, como eu lhe considero, quem é ela pra dizer como eu falo com a senhora...aí eu disse: não, mas é porque eu tô querendo evitar...ele: não, pode deixar comigo ...[risos]achei tão bonitinho assim...deve ter uns treze anos , mas já com aquela...né? em defesa...em minha defesa, entendeu? Então, quem realmente me cativou e me fez superar foram os alunos...e, até hoje...faço tudo, compro coisas pra levar pra eles, pipoca, suco, canela, cravo, tudo eu compro.

Um argumento semelhante também se encontra presente na narrativa de Iracema, ao dizer que a formação mobilizada através do curso está ajudando a diminuir um pouco o fosso e a distância que separa as merendeiras e “os

profissionais mais ligados aos assuntos educativos” e, portanto, mais valorizados na hierarquia da escola<sup>39</sup>. Ou seja, para ela:

Sim, sim, eu acho que valoriza a minha profissão...porque, felizmente... eu não sofri isso na escola onde eu trabalho...mas há relatos de colegas que são discriminados pelos professores, como exemplo da unidade escolar é, sim...e aí, durante o curso, nós temos a oportunidade de desenvolver atividades na escola, lógico que como o consentimento da direção, nós podemos, por exemplo...foi proposto...é...a criação de cartazes, né? Como o intuito de educar as crianças com relação ao tipo de alimentação que é saudável, ou que não é saudável...é...a criação de pirâmide alimentar...é...e no dia a dia também...eu consigo, hoje, me posicionar melhor diante deles...eu... por exemplo, eu tenho a liberdade na minha unidade de pedir licença ao professor e de falar com as crianças, né? o porquê que eu fiz aquilo, por que que é importante...também em relação à higiene, porque acaba fazendo parte, né? alimentação sem higiene, não existe, né? uma alimentação adequada...e por aí vai...

Isso além de apontar para tentativas de delimitação do campo profissional, também mostra, como assinalou Macedo (2011), que a busca de legitimação pode fazer com que os grupos profissionais de professores se fechem em seus guetos interpretativos. Em seguida, o autor aponta que tal fato pode transformar os locais de trabalho em esferas regidas por discursos e práticas não dialógicas, ou seja, lugares em que não há espaço para se viver a tensão histórica do inacabamento e da insuficiência. Nós completaríamos a sentença e acrescentaríamos que o melhor local para se viver as experiências do inacabamento, da insuficiência, da opacidade, das pulsões, das sensações é o corpo (organismo) e todos seus processos característicos. Então, nesse sentido, a “educação alimentar” também poderia nos ajudar, poderia servir de pretexto, na experimentação de novos modos alternativos de formação, na criação de novos tipos de processos formativos, nos quais o corpo

---

<sup>39</sup> Esta hierarquia e legitimação só podem ser relativas, porque a cartografia sociocultural é constituída a partir de jogos moveidões de saberes e poderes. E, no ambiente educacional, o professor só pode ser percebido como alguém que possui legitimidade e poder, a depender do foco onde incide a análise. No caso em que estamos vendo, em relação as merendeiras há todo um imaginário em que o papel de educação é atribuído ao professor, aos diretores e aos que estão diretamente ligados a estes. Mas, as merendeiras, por cuidarem do espaço da comida na escola, quase nunca são encaradas como agentes que possuem uma relevância no processo educativo. Isso foi corroborado por várias narrativas das entrevistadas, bem como em várias discussões que ocorreram em sala de aula.



não fosse mais depreciado, nem cindido em níveis de gradações hierarquizantes e dicotômicas. Aliás, a não valorização da merendeira e das práticas culinárias na escola pode servir como indício da desvalorização e depreciação do corpo e dos seus processos característicos, na forma dominante de se perceber/fazer o currículo nas escolas. Assim, também, percebemos que a lógica dialógica e a hermenêutica também não servem para dar conta de todos os fenômenos que se formam a partir dos organismos, visto que elas ainda são reféns do corte cartesiano, que, quase sempre, ficam atadas aos processos cognitivos. Então, o próprio movimento hermenêutico tem de ser suplantado, matizado e provocado pelo silêncio das coisas que nos é desvelado pela fenomenologia.

### 3.2 Os espaços aprendentes

A aprendizagem nunca esteve circunscrita aos muros dos estabelecimentos de ensino, pois trata-se de uma prática cultural e ontológica<sup>40</sup> que dissemina-se em todos os campos antropológicos. Sendo assim, podemos dizer que o processo aprendente possui fortes contornos estéticos, éticos, políticos, educativos, afetivos, profissionais etc., visto que ela pode ser caracterizada como uma “educação da atenção” (INGOLD, 2010, p. 21), pois

em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que *representam* aspectos do mundo, os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo da prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo”.

A perspectiva inovadora de Tim Ingold (2010; 2012; 2014) está influenciando e trazendo abordagens alternativas e inovadoras para vários campos das ciências sociais, tais como: sociologia, antropologia, educação etc., visto que, influenciado por autores como os fenomenólogos: Heidegger, de *Ser e Tempo*; Merleau-Ponty, de *Fenomenologia da Percepção*; pelas perspectivas ecológicas de Betson, Deleuze

---

<sup>40</sup> Vários pensadores já afirmaram o caráter incompleto e inconcluso do ser humano. Se aceitarmos essa hipótese, também teremos de admitir que ele é ontologicamente dependente da aprendizagem para tornar-se humano.

e Guatarri e pela relação entre os humanos e não humanos, da teoria Ator-rede; o autor tem conseguido problematizar a noção dicotômica que sempre consistiu num implícito mal resolvido nas ciências sociais ocidentais, a saber: a relação entre natureza e cultura, que serviu como pano de fundo para várias outras dicotomias, tais como: inato/adquirido, selvagem/civilizado, corpo/mente, criado/produzido etc.

Essa perspectiva é de fundamental importância no estudo do processo de aprendizagem na profissão das merendeiras e da aprendizagem das merendeiras enquanto estudantes, pois elas inserem-se na cozinha com uma lógica muito próxima do *bricoleur*<sup>41</sup>. Portanto, a experiência, o improvisado, o trabalho com materiais heterócritos e a prática são fundamentais em todo o processo de preparo dos alimentos<sup>42</sup>. Para ilustrar melhor o fenômeno, vamos recorrer a um relato de Ana Lúcia, sobre a sua experiência de improvisado e “jeitinho” em relação à falta de alimentos adequados na criação do cardápio. Sobre isso, ela nos diz que:

Em relação à atividade, em relação à comida também que é feita na escola, nem todas as escolas, chega todo dia gêneros alimentícios...digamos assim...como frutas, legumes e verduras, todo dia, tem semana que chega verdura, mas não chega fruta, chega fruta, não chega verdura, passa dois, três dias, sem chegar uma cebola, um alho, um tempero, o que quer que seja...muitas escolas apenas têm soja, algumas têm carne, têm leite, que sobra, outras não...temos assim também a dificuldade em relação a fazer um cardápio de aceitação [...] Como a gente lida? A gente faz...se desdobra...entendeu? a gente dá o nosso jeitinho...então é aquela coisa assim...muito ruim, porque quando a agente vai pra cozinha...eu trabalho em escolas há oito, nove anos mais ou menos...

O nosso famoso “jeitinho brasileiro”, na verdade, é uma variante do *bricoleur*. Possivelmente, fomos uma inspiração para Lévi-Strauss ter cunhado essa noção, pois o livro *O Pensamento Selvagem* (2012), em que o autor desenvolve a referida

---

<sup>41</sup> O saber cotidiano é marcado pelo pragmatismo, visto que, no mundo da vida, as coisas e as ações são feitas/forjadas para funcionarem, ou seja, possuem uma forte solicitação do uso. Elas têm de “servir para alguma coisa”. Aqui, parece que se impõe um fenômeno que gravita muito mais próximo de um tipo de lógica do *bricoleur*. Lógica bem descrita por Lévi-Strauss, que, sem dúvida, teve em Heidegger um inigualável precursor, visto que ele foi um dos primeiros a nos alertar sobre a importância da ocupação no processo de constituição do ser-no-mundo. O saber e a aprendizagem dos profissionais da cozinha estão muito mais próximos dessa lógica. Podemos até arriscar a dizer que a desvalorização da profissão possui uma relação com a desvalorização desse tipo de saber.

<sup>42</sup> No próximo capítulo, veremos como isso também possui um rebatimento para o tipo de formação que é mobilizada a partir do curso técnico em alimentação escolar, do Profucionário-IFBA.

noção de forma mais sistemática, está recheado de exemplos das etnias indígenas do Brasil, mais especificamente da região da Amazônia. Para ilustrar ainda mais o fenômeno do *labor* das merendeiras nos ambientes das cozinhas escolares, vamos recorrer a um exemplo dado pelo próprio Tim Ingold (2010, p. 21),

se o conhecimento do especialista é superior ao do iniciante, não é porque ele adquiriu representações mentais que o capacitam a construir um quadro mais elaborado do mundo a partir da mesma base de dados, mas porque o seu sistema perceptivo está regulado para ‘captar’ aspectos essenciais do ambiente que simplesmente passam despercebidos pelo iniciante. O lenhador experiente olha em torno de si [...] em busca de orientação sobre como e onde cortar: ele consulta o mundo, não uma figura em sua cabeça. O mundo, afinal de contas é seu melhor modelo [...] poderíamos dizer que o sistema perceptivo do praticante habilidoso *ressoa* com as propriedades do ambiente. O aprendizado, a educação da atenção, equivale assim a este processo de afinação do sistema perceptivo.

A intuição de Ingold de que o aprendizado é dependente da mobilização da atenção e de que envolve todo nosso ser-no-mundo é bastante corroborada pelas narrativas de Morena e Ana Lúcia sobre o processo criativo que se desenrola em suas respectivas cozinhas, na escola. Perguntada sobre a qualidade da merenda, Morena nos diz que é somente:

Mingau, mingau, mingau... é mingau de aveia, é mingau de milho, é arroz doce é mungunzá... é mingau de tapioca...mingau...aí, de vez em quando, chega uma carne, mas não chega o tempero, aí o povo vai comendo a carne, os professores...os professores não, que nem todos comem, mas alguns, quando chega o tempero, não tem mais a carne [risos] entendeu?

Nesse momento, ela deixou claro que faltam muitos alimentos na preparação de uma alimentação rica em nutrientes e diversificada. Mas, mesmo assim, ela disse que a visão que possui da cozinha é um espaço de “fartura”: “me remete à fartura...não consigo ver cozinha como pobreza”. Interpelada sobre a falta de alimentos que existe nas cozinhas da escola, ela retrucou: “É...me lembra fartura [risos] eu só consigo é...assim...sabe? cozinha eu só vejo como fartura, entendeu? mesmo não tenho muita coisa, mas eu invento, entendeu? aí digamos: chegou achocolatado, não chegou leite, aí eu faço mingau de aveia com achocolatado...”. Ou seja, é a criatividade, a capacidade de inventar e improvisar, a partir de um contexto “aparentemente pobre em recursos”, que permite a criação de um espaço

rico de experiências significativas, onde as profissionais da cozinha se autorizam, mostram sua relevância e seus saberes e sabores. Toda essa mobilização de habilidades das práticas profissionais ainda é empregada na criação cotidiana de cardápios, visto que o cardápio instituído/oficial (produzido pelas nutricionistas de forma global, sem levar em conta as demandas e particularidades locais) é sempre traído: 1) pela “falta de recursos disponíveis”; e, 2) pela autorização das merendeiras que, muitas vezes, preferem rasurar e profanar o cardápio imposto, por saber que eles quase nunca representam os gostos e preferências dos estudantes que estão nos contextos escolares, em regiões específicas. Assim, compreendendo a aprendizagem em um enlace e enclave mais amplos e a importância da cozinha e dos utensílios no processo de formação e estruturação das atividades laborais das merendeiras, somos inclinados a concordar que:

os desafios propostos por Ingold para se pensar a antropologia como estudo sobre as possibilidades da vida e a educação como mobilização da atenção põem em cheque as teorias sobre a transmissão da cultura e a formação humana baseada nas oposições mente e corpo, natureza e cultura. Estamos diante de uma perspectiva ecológica radial que pensa simetricamente o lugar e o *status* dos organismos e sua atividade no mundo. Seguir a trilha de Ingold nos leva a eleger o *continuum* entre os organismos e a experiência como *locus* primordial da formação, da educação e da compreensão antropológica do estar no mundo (STEIL e CARVALHO, 2012, p. 46)<sup>43</sup>.

Pois, como nos alertou o autor, já passamos da hora de trazer de volta à vida a investigação científica. Assim, “como Deleuze e Guattari, temos que seguir esses fluxos, traçando os caminhos através dos quais a forma é gerada, onde quer que eles nos levem” (INGOLD, 2012, p. 27). Portanto, a circulação dos processos aprendentes é “dependente” das delimitações espaciais, logo, precisa dos processos de territorialização, de reterritorialização e de desterritorialização para acontecerem. Dizer isso é afirmar que a aprendizagem depende da lógica de delimitação dos espaços, pois os saberes e os poderes em nossas sociedades são processos que

---

<sup>43</sup> Desenvolveremos melhor esta noção no capítulo 5, quando formos discorrer de forma mais detida sobre os saberes. Na verdade, a perspectiva de Ingold nos levou a ter uma compreensão mais rica sobre as dinâmicas e tessituras do saber, na trama do mundo vivido. Isso ocorreu por dois motivos: o primeiro foi que tal abordagem nos propiciou uma maior aproximação da abordagem fenomenológica; e o segundo motivo, dependente do primeiro, tem relação com a emergência de configurações de saber que não são dependentes do dicotômico e limitado corte entre natureza e cultura.

ocorrem através de formas e intensidades variadas, a depender dos espaços em que estão localizados. Um bom exemplo dessa espacialização dos processos aprendentes diz respeito ao itinerário do neófito ao chegar em um local desconhecido. Como ilustração, vamos citar uma conversa com Morena, quando ela narra o momento de seu ingresso em uma escola, por conta de ter passado no concurso para merendeira, no município de Salvador. Falando sobre as dificuldades e problemas enfrentados, ela assinala que:

Bom...na minha função, como merendeira, inicialmente, foram muitos, né? [muitos problemas] Que nós passamos no concurso em 2010, assumimos em 2011 e chegamos no ambiente onde fomos muito mal recepcionados, assim... com agressões morais mesmo....no meu caso mesmo, eu precisei um dia...eu me vi tão desesperada, que eu precisei pedi à nutricionista que fosse lá, porque até me obrigar a levar lixo, eles me obrigavam, porque eles viam que eu chegava arrumada, né? Porque eu fazia faculdade, eu tava fazendo estágio, então eu tinha que ir arrumada... Então...ela me via toda arrumada, então eu acho que aquilo pra ela era uma afronta... uma merendeira, que chegava naquela postura, toda arrumada e saía toda arrumada...então aquilo incomodou a gestão, os professores... eram muito hostis comigo... todos!

Até aqui, ainda não vemos nenhum motivo para falarmos em espacialização da aprendizagem, mas a colaboradora da pesquisa prossegue seu relato dizendo:

Isso...eles veem a cozinha assim, como um lugar menor [...] Como uma coisa...é.... não sei nem se é um apêndicezinho da escola não, sabe? Eu acho que eles veem assim como uma coisa...é tanto que ninguém se interessa, se tem alimento, se não tem alimento...cê ta entendendo? se você não for lá e não reclamar, ninguém tá aí... quando eu comecei, aí eu senti que... roubavam muito, né? alimentos...

A cozinha enquanto apêndice da escola, ou, dito de outro modo, a cozinha como resto, como sobra, como aquilo que não é digerido pelos processos educacionais, serve para evidenciar e mostrar a lógica abstracionista e dicotômica que sempre esteve presente na educação ocidental, principalmente a partir do período iluminista. A lógica civilizadora ocidental sempre operou uma cisão, um corte: de um lado, um corpo a ser controlado, a ser disciplinado, a ser adestrado, e, de outro, uma mente a ser potencializada, desenvolvida, estimulada criativamente, mas também disciplinada. No entanto, a disciplina que incide sobre o corpo possui um *status* diferente da disciplina que opera sobre a mente, pois as técnicas

disciplinares que operam sobre a primeira têm por finalidade elementar a coerção e o controle. Já as técnicas disciplinares que operam sobre as segundas, possuem por finalidade precípua a potencialização e o desenvolvimento, ou seja, a majoração das forças. Assim, podemos afirmar que a educação civilizadora do ocidente sempre fora responsável pela produção e circulação de um processo formativo dicotômico e paradoxal, visto que, o tempo todo, o humano é visto como um vir a ser que tem de ser formado a partir de um duplo enlace, um duplo enrosco: *a partir de técnicas disciplinares que incidem sobre o corpo e técnicas disciplinares que incidem sobre a alma*. Como vimos, elas possuem *status* diferentes, logo, será pertinente nocioná-las de diferentes modos. As primeiras, chamaremos de *biopoderes* e as segundas, chamaremos de técnicas *noopolíticas*<sup>44</sup>, ou seja: são conjuntos de técnicas de controle que incide sobre “os cérebros, atuando em primeiro lugar sobre a atenção, para controlar a memória e sua potência vital” (LAZZARATO, 2006, p. 86). Assim, nas sociedades de controle, “o homem-espírito – que, segundo Foucault, só é objeto do biopoder no limite – passa daqui em diante para o primeiro plano” (*Idem*, p. 84-85). Pois, (*Idem*, p. 85)

a sociedade de controle exerce seu poder graças às tecnologias de ação a distância da imagem, do som e das informações, que funcionam como máquinas de modular e cristalizar as ondas, as vibrações eletromagnéticas (rádio, televisão), ou máquinas de modular e cristalizar os pacotes de *bits* (os computadores e as escalas numéricas). [...] Se a memória e a atenção são motores vivos que funcionam com energias não orgânicas, ou seja, no plano virtual, as tecnologias de ação a distância são motores artificiais, memórias artificiais que se articulam com as primeiras, ao interferir no funcionamento da memória.

Não é nenhuma novidade o fato da “formação e potencialização da mente” ser priorizada e valorizada em detrimento da formação do corpo, pois as pulsões do corpo sempre foram vistas com suspeitas. Como algo a ser controlado, vigiado e regado. Se a formação que incide sobre o corpo possui um caráter repressor e negativo, então, começamos a perceber as razões que orientam o local da cozinha visto, sobretudo, como um apêndice da escola, pois, seguindo a lógica hierárquica e

---

<sup>44</sup> Optamos por qualificar a noção de *noopolítica* enquanto *biosaber*, por entender que essa opção será de grande valia para entendermos o processo em conjunto, ou seja, trata-se sempre de uma formação ontológica que envolve mistos de saberes e poderes que se mesclam para constituir a vida.

disciplinadora, a cozinha, em ordem de importância, pode ser vista como diametralmente oposta ao espaço da secretaria e da sala de aula. Não é por acaso que Morena, ao falar do assédio moral e das discriminações sofridas, cita primeiro as figuras da vice-diretora, da nutricionista e da professora. Logo, “É preciso, portanto, distinguir a vida como memória da vida como características biológicas da espécie humana (morte, nascimento, doença), ou seja, distinguir o bio contido na categoria biopoder do bio presente na memória” (LAZZARATO, 2006, p. 86), visto que a formação no ocidente sempre fora muito dependente da já assinalada dicotomia corpo/mente.

Dito isso, podemos afirmar que a formação da memória corporal (ou do *habitus*) se dá através de técnicas de biopoder, que possuem o objetivo de controlar e vigiar as pulsões e os desejos. Já as técnicas de noopolítica (biosaber), responsáveis por criar a memória mental, que incide primeiramente sobre a atenção, possui por objetivo a majoração e potencialização das forças. Assim, a formação do ser humano se dá através de um duplo processo que possuem formas de agir e movimentações antagônicas e complementares. O primeiro tende ao controle, à vigília e à purificação dos ritmos, tendendo a realizar mais as movimentações concêntricas. Já as técnicas do segundo tipo, tendem a realizar mais movimentações excêntricas, pois buscam a ampliação dos limites e das fronteiras. “Se as disciplinas moldavam os corpos ao constituir hábitos, principalmente na memória corporal, as sociedades de controle modulam os cérebros, constituindo hábitos sobretudo na memória mental” (LAZZARATO, 2006, p. 86). O primeiro tipo de técnica busca a delimitação dos espaços, já os segundos, buscam a ampliação e a horizontalização das fronteiras. A lógica das técnicas disciplinares do primeiro tipo é territorializante. A lógica das técnicas noopolíticas são da desmensura, ou da desterritorialização.

Assim, *a educação alimentar pode ser vista como uma encruzilhada topológica e epistemológica que curto-circuita a lógica dicotômica e paradoxal da formação do ser humano no ocidente, visto que o alimento não pode ser facilmente classificado nem na esfera da natureza, nem na esfera da cultura*. Logo, ele sempre será uma espécie de híbrido, um fronteiroço, um perigo que nos lembra que a lógica formativa do ocidente é limitadora e produz tipos de subjetivações cindidos e dependentes de um duplo conjunto de disciplinas, que possuem *status* e domínios de ações específicos.

Nessa perspectiva, o alimento pode nos ajudar a pensar em processos formativos não cartesianos, que não operam separações limitadoras, nem criam espaços estanques e estáticos.

### 3.3 A cozinha como coisa

Como começamos a perceber: considerar a cozinha como um apêndice do ambiente escolar e os profissionais envolvidos no processo de preparação dos alimentos da escola como meros coadjuvantes, sem muita importância, nem protagonismo, *é um acontecimento que possui consequências e que consiste num reflexo do modo como a educação é pensada/praticada nas escolas do nosso país.* Pois situar a cozinha em locais marginais e periféricos da arquitetura escolar é fazer com que a alimentação e todos os processos correlacionados sejam considerados subalternos, sem muita importância. Sejam vistos como uma espécie de resto. Mas por que será que as artes de nutrir são desvalorizadas e não incorporadas aos processos característicos da educação formal?

Nesse sentido, podemos compreender que os transtornos alimentares são excessos de simbolismo. Podemos até pensar que o organismo se sente sobrecarregado de símbolos e, por isso, entra em desequilíbrio: quer deixar de ingerir alimentos (anorexia, como recusa a se deixar sobre-codificar pelo excesso de “abstração”, quer voltar a pertencer, a se identificar com a natureza), ou, deseja comer compulsivamente (bulimia, como exemplo encarnado de que o ser humano é completamente cultura e que não há mais saída possível, nenhuma natureza que o estabilize). Tanto a anorexia como a bulimia podem ser vistas como estágios de regressão, visto que ambos trabalham numa perspectiva dicotômica e limitadora da relação natureza *versus* cultura. É como se ora o organismo se identificasse com um dos polos, ora com o outro. Mas a sociogênese ocidental e os processos educativos não param de re-produzir a dicotomia *cultur-natura*. Nessa produção desigual, o investimento e a capacitação fica por conta da esfera cultural, já a natureza é quase sempre vista como resto, como algo que se deseja expurgar.

Há uma forte naturalização do trabalho na cozinha. É como se esse espaço fosse reservado naturalmente às mulheres, mais notadamente às donas de casa. É como se consistisse em um tipo de atividade gratuita, comum, repetitiva, rotineira, na qual a mulher, naturalmente, dispõe a sua mão de obra para ajudar a perpetuar a



família e formar o lar. Esse é o território onde se “desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das ‘artes de fazer’ [...] de tudo se faz para não ‘retirar-se’ dela, porque é o lugar próprio que, por definição, não poderia ser o lugar de outrem” (DE CERTEAU; GIARD, 2011, p. 203). E, na distribuição arquitetônica dos lares, podemos afirmar que a cozinha é vista como um local quente e caloroso. Não podemos esquecer que os atributos imputados à natureza feminina impregnam o local. Assim, também o ato de cozinhar é visto como algo quente, aconchegante, acolhedor, misterioso, mas que nasce e desenvolve-se no espaço íntimo e privado do lar. Não podemos esquecer que a cultura ocidental sempre atribuiu um estatuto de resto natural ao ser mulher, pois ela é vista como um ser cíclico, que possui a inscrição da natureza em seu próprio corpo. Nessa perspectiva, a cozinha pode ser considerada o local mais misterioso e aconchegante da casa, pois, ao mesmo tempo que ela faz parte de um projeto arquitetural e encarna um signo da cultura, ela é impregnada por uma natureza misteriosa que a sonda e a habita. Assim,

o espaço privado é aquela cidade ideal onde todos os passantes teriam rostos de amados, onde as ruas são familiares e seguras, onde a arquitetura interna pode ser modificada quase à vontade. Nossos *habitats* sucessivos jamais desaparecem totalmente, nós os deixamos sem deixá-los, pois eles habitam, por sua vez, invisíveis e presentes, nas nossas memórias e nos nossos sonhos. Eles viajam conosco. No centro desses sonhos aparece muitas vezes a cozinha, aquele ‘compartimento quente’ onde a família se reúne, teatro de operação das ‘artes de fazer’ e da mais necessária entre elas, ‘a arte de nutrir’. (DE CERTEAU; GIARD, 2011, p. 207).

Se quiséssemos levar a diante a dicotômica e limitada oposição natureza *versus* cultura, estaríamos perplexos, visto que a cozinha é formada, encorpada, envelopada pelos signos da cultura e ganha vida, ganha “espírito”, justamente pelas forças misteriosas da natureza (através elementarmente do contágio propiciado pelo ser mulher). Isso em muito lembra o perspectivismo ameríndio, teorização criada por um grupo de antropólogos brasileiros, encabeçados por Eduardo Viveiros de Castro.

### **3.4 Alimentação Escolar e ampliação da educação clássica e “cartesiana”**

A importância da alimentação escolar e do papel das merendeiras pode ser crucial nos estabelecimentos de ensino, visto que pode nos ajudar a dirimir alguns entraves legados pela herança, ainda reinante, da educação de cunho iluminista.

Pois a criação de projetos pedagógicos que atentem para a ampliação das sensibilidades gustativas pode nos ajudar a descentralizar um tipo de educação ocidental que sempre priorizou em demasia o cognitivo, em detrimento das várias outras dimensões do humano. A ampliação da sensibilidade gustativa e a introdução do alimento como um processo formativo importante e o fortalecimento da percepção da figura da merendeira, como uma profissional que trabalha com a educação, pode nos levar a despertar, nos estabelecimentos de ensino, novos tipos de sociabilidade que não foram valorizadas pela educação clássica e por sua forte ênfase nos processos cognitivos<sup>45</sup>.

A marcante dependência da educação clássica com os processos cognitivos faz com que os processos formativos e curriculares sejam completamente atrelados e dependentes das lógicas simbólicas e abstratas, criando, assim, uma gradação hierárquica, que lembra muito a dicotômica oposição bipolar criada por Lévi-Strauss entre a lógica do concreto e a lógica do abstrato. Essa mesma lógica fora reproduzida, tempos depois, por diversos especialistas no estudo de grupos urbanos. Segundo esses autores, as pessoas das camadas populares possuem uma linguagem mais ligada ao que Lévi-Strauss havia chamado de lógica do concreto, enquanto as pessoas que detinham uma linguagem culta gravitavam mais em torno da lógica do abstrato (mesma lógica que opera na ciência ocidental). Essa forma de conceber a educação e estruturar os processos curriculares e formativos nos deixou extremamente dependentes da ordem discursiva e nos fez desvalorizar a ordem material. A diferença entre ambos é principalmente referente ao contexto empírico no qual as pesquisas foram realizadas, pois ao contrário da transposição da lógica na análise dos contextos dos grupos urbanos, Lévi-Strauss não estuda o contexto urbano, mas uma etnia indígena. Ele está preocupado em mostrar que existem várias lógicas e não apenas a lógica monocentrada das ciências ocidentais. Sua

---

<sup>45</sup> Durante muito tempo, o olhar educacional excluiu o corpo dos processos concernentes à cognição. Era como se a cognição dependesse exclusivamente do cérebro, e como se este não fizesse parte do corpo. O cérebro ainda possui um estatuto paradoxal e ambíguo em sua disposição enquanto mais um órgão que compõe o corpo humano. É como se ele estivesse e não estivesse, pertencesse e não pertencesse. A nossa educação formalista e abstracionista moldou nossa percepção e criou uma oposição binária e disjuntiva entre o corpo e o cérebro (que é apenas uma parte que compõe o nosso corpo). Este princípio abstracionista acabou criando uma relação metonímica, na qual o corpo, visto como resto, como refugio, passou a ser, quase todo ele, com exceção apenas do cérebro, visto como a única parte nobre e, muitas vezes, associado ao abrigo do espírito ou da alma.

intenção é ratificar que essas lógicas possuem sua validade, legalidade e operacionalidade próprias. Mas, apesar da boa intenção, o autor acaba caindo na armadilha do pensamento dualista ocidental, ao restringir a pluralidade de lógicas do mundo da vida a apenas dois princípios operacionais: um concreto e outro abstrato.

### **3.5 As subjetivações aprendentes e circulantes**

O ato privado de aprender a cozinhar, geralmente para ser “dona de casa”, é ressignificado de diversas maneiras pelas profissionais da cozinha escolar. Geralmente, aprende-se a cozinhar, de forma gradual, lenta e repetitiva, espiando-se a “mãe” na cozinha de casa. Essa imagem acolhedora do apreender a trabalhar os alimentos talvez seja responsável por criar metáforas e realizar associações imediatas e inconscientes, entre o ato de alimentar-se (fator decisivo à manutenção da vida, bastante atrelado a necessidades biológicas), a criação de um lugar/ambiente acolhedor “necessário” (variante que depende imensamente de questões culturais) e os alimentos mais desejados e valorizados e os repelidos e indesejados (fator decididamente ligado a questões culturais, que possui influência do tônus econômico).

Assim, a cozinheira profissional encontra-se no entrecruzamento e num emaranhado simbólico de lugares, entre o público e o privado: o privado, fortemente representado por um idílico lugar “materno”, um lugar quente e aconchegante, que muitas vezes pode assemelhar-se ao útero materno; e um lugar público, onde reina o anonimato e as leis, em que a cor predominante é o cinza do asfalto, e o tipo de clima que impera é o frio criado pelos canais impessoais da burocracia que encontra-se presente em diversos graus, nas mais diversas instituições.

Lembrando-se dos clássicos estudos do antropólogo e sociólogo brasileiro, Roberto da Matta, pode-se pensar que a cozinheira conduz sua atividade em um espaço de soleira, na liminaridade entre a casa e a rua. Ela constitui o exercício de sua profissão em um lugar embaralhado, um nem lá nem cá, aberto e deixado suspenso pelos jogos das lembranças da casa da infância e dos cuidados recebidos, e pelo contato vis-à-vis com suas outras companheiras e com os outros colegas de trabalho, que em nada lembram a doce lembrança jamais realizada, mas sempre presente, da “casa natal”. É justamente aí, entre a realidade idílica e a realidade mais imediata de contornos sempre dinâmicos e complexos, que a profissional dos

alimentos forja sua prática diária, ao mesmo tempo profissional e pessoal. Se em qualquer profissão é difícil separar a experiência profissional da experiência pessoal, pensamos que, em se tratando das cozinheiras, isso torna-se quase impossível. E desconfiamos que, em se tratando das cozinheiras que trabalham com os alimentos e com a educação, essa separação entre as experiências supracitadas torna-se, então, ainda mais difícil.

Além da cisão entre os espaços do público e do privado, a cozinheira, enquanto manipuladora de alimentos, encontra-se em uma fenda mais primordial: enquanto trabalha os alimentos e transforma-os, ela opera um ritual de passagem entre o próprio estado de natureza ao estado de cultura, visto que os alimentos (antes ligados ao domínio da natureza) serão, aos poucos, transformados em processos bastante ritualizados, que, muitas vezes, lembram os atos mágicos praticados por povos de outrora, em produtos com traços, marcas e requintes próprios da cultura. Por isso, já podemos afirmar que a cozinheira, semelhante ao alquimista e ao xamã, é uma pessoa/profissional que consegue transitar no espaço da soleira, entre o natural e o cultural. Aliás, ela constitui sua profissão neste jogo de vai e vem, visto que sua atividade é transformadora, pois possui um tipo característico de técnica que consegue operar a passagem entre o natural e o cultural.

Uma profissão como esta, que só se realiza a partir do entrecruzamento de vários espaços e de várias dimensões simbólicas, para se manter viva e continuar dando prazer àquela que a exerce, tem de manter sempre acessa a chama da criatividade e do senso de curiosidade...

[...] a ritualização requintada dos gestos elementares mais preciosa que a persistência das palavras e dos textos, porque as técnicas do corpo são mais bem protegidas da superficialidade da moda e porque aí entra em jogo uma fidelidade material mais profunda e mais densa, uma maneira de ser no mundo e de fazer aqui a própria morada (GIARD, 2011, p. 215-16)

A relação entre a alquimia que ocorre no espaço da cozinha e o tipo de lógica ocidental que, durante muito tempo, predominou nos espaços escolares nos faz pensar em novas bases para o processo educativo, visto que o ideal de civilização fortemente atrelado aos códigos do texto, que durante muito tempo permaneceu como o impensado que vigorou no próprio ato de educar e levou ao

desenvolvimento hipostático da razão instrumental, pode ser repensado através de imersões em contextos implicados com a mistura e na fluidez<sup>46</sup>, com sentidos mais sensíveis, mais táteis; uma sensibilidade mais olfativa e sensível que consiga criar canais formativos mais situados e indexalizados. Assim, os alimentos, ao criarem uma zona de indeterminação, podem fazer vacilar as dicotomias presentes no processo civilizador e na educação de cariz ocidental, então, podemos intuir que as merendeiras, por exercerem suas profissões no caldeirão e na mistura provocados pelo poder alquímico do fogo, no cozimento e preparação dos alimentos, entram em contato com um tipo de formação que se apresenta a partir de certa liminaridade. Então, podemos pensar em tipos formativos que são necessariamente transformações, pois a liminaridade pode ser considerada como um estado persistente de margem, que nos assinala a transitoriedade e nos coloca em constante presença do efêmero, do improvisado e do devir, ou, nas palavras de Iracema, podemos dizer, que a partir das experiências da cozinha e do curso abriu-se horizontes, porque

olha, por exemplo, eu acho que abriu...são várias vertentes...primeiro, abre um...um horizonte...um novo horizonte pra gente, muitas pessoas, como eu, estavam estagnadas, fizemos o concurso e...pronto...mas eu, particularmente, tinha, lá no fundo, um desejo...de...de...um...um...como é que eu posso dizer? um crescimento profissional, mas estava...naquela...como é que eu posso dizer?...é...na zona de conforto, estava ali trabalhando...é...como funcionária pública, concursada, mas tinha o desejo, mas não tinha...assim...a...a iniciativa de buscar algo melhor, e com esse curso, ele mexeu o um pouco com o brio da gente, né? ele mexeu um pouco não, mexeu bastante com o nosso brio...

Ainda, segundo Iracema,

criou o desejo de, por exemplo, concluindo o curso, fazer uma nova especialização, ou, quem sabe, mudar o nível escolar e ter o terceiro grau completo... fiz faculdade durante um tempo e, com a maternidade, tive que parar...agora, renasceu em mim o desejo de voltar a cursar uma faculdade, buscar novos conhecimentos e deixar aquela minha posição de conforto pra trás...

---

<sup>46</sup> Alguns antropólogos apontam que uma das principais características da culinária brasileira é sua vocação para a mistura e fluidez. Um bom exemplo desse delicioso embaralhamento das fronteiras é o nosso tradicional cozido.

Assim, temos que a formação mobiliza toda uma série de desejos, para falar inspirados em Iracema, Deleuze e Guattari, então, poderíamos pensar que os processos formativos em apreço mobilizam todo um conjunto de agenciamentos dos desejos. Desejos que não podem e não ficam circunscrito ao instituído, mas que, ao invés disso, ajudam a fissurá-lo, a parti-lo e, assim, abri-lo ao movimento e a mudança. E, de acordo com o caráter marginal das merendeiras no espaço da escola, tanto em relação ao espaço que elas ocupam, visto como apêndice, quanto em relação com o caráter marginal da alimentação na educação, podemos pensar que sua existência cria uma espécie de agenciamento formativo das margens, porque

a existência relativa de uma ordem social é vista em termos da capacidade de estabelecer a validade de definições particulares. Assim, a marginalidade passa a ser encarada como a condição de pessoas, objetos, práticas e significados que são menos legitimados pela operação dos processos de poder simbólico. A condição limiar, por sua vez, passa a ser condição dos fenômenos transformacionais, por referência a essa mesma operação de processos hegemônicos” (CABRAL, 1996, p. 35-36).

A condição de marginalização das merendeiras no espaço da escola nos faz transitar a partir de uma teoria das margens ou teoria dos monstros e, assim, nos remete ao estatuto da liminaridade na contemporaneidade e nos faz pensá-la em relação com o campo da educação. Então, parece que a marginalidade deixa de ser algo que pode ser descartado, colocado à parte, uma esfera assessoria do ser, mas, ao invés disso, ela pode nos apontar uma cartografia mais instável dos fenômenos socioculturais e existenciais, assim, “a marginalidade constitui o próprio fundamento da vida social e cultural, enquanto a centralidade é um artefato do funcionamento das hegemonias” (*Ibid.*, p. 45).

Portanto, já que a marginalidade passa a assumir uma posição estratégica central, a questão de algum modo deixa de ser “se os estudantes e os aprendizes são marginais à vida social, mas sim quão centrais são e de que forma” (*Ibid.*, p. 46), então, dessa maneira, “podemos compreender melhor que, em certos contextos e em momentos específicos, tanto os estudantes como os aprendizes possam assumir o simbolismo da liminaridade, apesar de serem participantes perfeitamente legitimados” (*Ibid.*, p. 46). E, em se tratando das merendeiras enquanto estudantes,

ou das estudantes que são merendeiras, não podemos deixar de extrapolar a observação de João da Pina Cabral e afirmar que, no caso delas, há sempre a presença da liminaridade, porque elas são portadoras legítimas de certo tipo de margem. Desenvolveremos melhor esse panorama, no próximo capítulo, quando formos analisar os sentidos e os laços de pertença da cozinha, na concepção de uma formação liminar, ou, melhor dizendo, na compreensão de processos formativos que mobilizam e se dão a partir da liminaridade.

### **3.5.1 Situação de margem em relação à instituição de ensino**

Como vimos no capítulo 2, as estudantes realizam o Curso Técnico em Alimentação Escolar, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, através do Programa Profucionário. O referido programa foi criado pelo Governo Federal, a partir do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), visando a valorização e qualificação básica e continuada dos técnicos administrativos que trabalham na educação – TAE (BRASIL, 2012). Ele foi criado pelo “parecer CNE/CEB nº 16/2005, aprovado em 03/08/2005 e homologado pelo Ministério da Educação em 26/10/2005” (BRASIL, 2012, p. 1). A implantação do Profucionário consolida-se de fato em 2006, porém, sua execução no IFBA, só se iniciou a partir do primeiro semestre de 2013.

Por tratar-se de um programa específico, criado pelo Governo Federal, e, certamente, por se tratar de uma das primeiras iniciativas do Instituto Federal da Bahia – IFBA em oferecer a educação a distância, modalidade em que os cursos são ofertados. Os estudantes que realizam o curso no *Campus* Salvador, do supracitado Instituto, relatam que não se sentem pertencentes à comunidade IFBA. Eles afirmam viver uma experiência paradoxal, porque se sentem como pessoas que “fazem parte e, ao mesmo tempo, não fazem parte da Instituição”. Esse tipo de relato não é exclusivo do polo Salvador, mas consiste em uma queixa de estudantes de várias unidades do IFBA. Na verdade, muitos estudantes destas unidades marcaram algumas reuniões com os coordenadores gerais do programa para tentar dirimir as dificuldades encontradas nos espaços institucionais. Essa situação fica bastante explícita na narrativa de Iracema, quando ela nos fala sobre a instituição,

sua importância e sobre a situação das pessoas que fazem o Curso Técnico em Alimentação Escolar, porque, para ela, o IFBA

tem um peso, né? assim...uma importância pra sociedade baiana, pelo menos, é o que eu vejo, uma instituição séria, uma instituição preocupada, capaz, em que todos gostariam de frequentar seus cursos, não só profissionalizantes, a parte de faculdade e...e cursos técnicos...nos acolheram, porém eu não sinto...assim...uma interação tão grande com...com a instituição... [...] Não, não há o sentimento de ser um aluno IFBA, nós somos um aluno... alunos do Profucionário... Porque eu acredito que as pessoas que fazem parte da instituição... Coordenadores, eu não sei como é que se chamaria... Diretores...eles não interagem com a gente de alguma forma...a única interação que eu posso...assim...comprovada que houve foi a questão do crachá, que, até hoje, não...não me diz nada, não...não diz a que veio...

A presente fala de Iracema é reveladora e aponta para uma situação que se estende a grande parte dos estudantes que estão no IFBA, a partir do ingresso através do Programa Profucionário. Esta “restrição” a esses estudantes, o fato deles serem alçados a certo lugar de margem, além das duas justificativas elencadas acima, ou seja: 1) trata-se de um programa específico, especial, portanto, visto como algo passageiro, temporário, que não merece tanto esforço e mobilização da instituição; 2) refere-se ao ineditismo da modalidade da educação a distância. Essa dificuldade soma-se à primeira e coloca-se como mais um empecilho no acolhimento e implementação completa do referido projeto, em âmbito institucional; até porque esta modalidade de ensino ainda é vista com bastante desconfiança, e, além disso, não há um número muito grande de quadros qualificados, nem de técnicos nem de docentes, que saibam trabalhar com esse tipo de ensino, no IFBA.

Além do exposto, ainda temos outro condicionante que, como professor da instituição, não é muito difícil perceber, ou seja: há uma desvalorização dos poucos cursos que são ofertados para o público-alvo de Jovens e Adultos – EJA, porque a referida instituição ainda não aprendeu e não possui muita vontade em aprender a trabalhar e adaptar seu currículo e o aprendizado aos cursos voltados a este seguimento em específico. Uma possível interpretação para tal fenômeno pode ser buscada nas novas configurações e mudanças no campo da educação profissional no Brasil, pois se esta “historicamente esteve associada ao treinamento e destinava-se às classes menos favorecidas, nos dias atuais, assume um espaço importante no



campo da educação” (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 17), que demanda e depreende uma maior e mais complexa qualificação e um maior tempo dedicado ao aprendizado, uma vez que, “nos dias atuais, o mercado de trabalho exige uma formação mais polivalente, em que os profissionais estejam aptos a aprender, mesmo fora da escola convencional” (*Ibid.*, p. 24). Portanto, uma modalidade que atrai um público de pessoas carentes, possivelmente vistas como “portadoras de déficit de aprendizagem”, que precisam de um maior tempo e esforço para saná-las, podem ser facilmente encaradas como “pessoas problemáticas”, como um certo “estorvo” à lógica institucional, uma vez que elas não serão facilmente aceitas/inseridas no mercado de trabalho. Se este tipo de mentalidade já é frequente na educação em geral, certamente, ela encontra-se com mais frequência na educação profissional, pois esta modalidade de ensino opera com um tipo de finalidade mais operacional, uma razão mais específica, especializada e instrumental, uma vez que está associada a um tipo de formação que tem por objetivo precípua a preparação para a inserção no mercado de trabalho. No caso específico do Profuncionário, os estudantes ainda possuem a particularidade de serem profissionais em exercício, então, certamente eles estão duplamente descolocados da lógica institucional: primeiro por representarem pessoas que, de certo modo, são vistas como alguém que já passou da idade de ter uma formação técnica mais especializada; e segundo porque elas já estão inseridas no mercado de trabalho. Assim, são pessoas que, de algum modo, representam e simbolizam uma espécie de vácuo deixado na lógica institucional.

### **3.5.2 Formando a partir da margem: a instituição escolar como galpão**

A condição liminar apontada por Iracema e por várias outras estudantes nos faz refletir sobre o estatuto da escola ou da escola enquanto espaço que deixa uma espécie de vácuo ou vazio, porque não consegue se insurgir como um local responsável por criar laços de pertença duráveis. É por isso que algumas delas ficam com a impressão de pertencerem e não pertencerem ao mesmo tempo ao próprio local onde realizam o curso. Diante disso, é como se elas ocupassem um espaço físico, mas não estivessem realmente enlaçadas por relações sociais mais significativas, em um espaço que é entrecortado pela lógica da instituição em apreço. Assim, podemos pensar que, de alguma forma, elas ficam suspensas em

uma espécie de fora, são deixadas à margem pela falta de um amparo institucional que consiga acolhê-las de verdade. Então, sobre isso, Iracema continua nos dizendo que: “nós utilizamos...é como se tivéssemos alugado uma sala pra fazer o curso aqui... Não, não há o acolhimento...”. Sobre isso, é interessante a discussão realizada por Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2013), no livro *Pedagogia del aburrido*. Para eles, especialmente para Lewkowicz, o crescente desinvestimento das instituições leva a um estado de enfraquecimento das mesmas, em que, muitas vezes, “se trata de um coincidir puramente material de los cuerpos em um espacio físico (*Ibid.*, p. 33), pois, “el passage de la institución al galpón implica la suspensión de um supuesto: las condiciones de um encuentro no están garantizadas” (*Ibid.*, p. 33). Portanto, as relações que se dão a partir das instituições transformadas em galpões só podem ser relações mais fluidas e cambiáveis. São relações instáveis, que não conseguem criar laços de pertença duráveis e formam cartografias socioculturais mais movediças e dinâmicas, com forte traço da instabilidade e mudança. Portanto, a instituição como galpão, ou a escola transformada em um espaço aberto, pronto a acolher objetos e coisas materiais, mas não tão adaptado às pessoas, não consegue se habituar direito e nem se adequar ao “acolhimento real” de pessoas que ingressam em seu domínio, e, além disso, não consegue criar laços de pertença mais duráveis e estáveis. Ou, para dizer novamente com Iracema,

É como eu acabei de lhe dizer...é como se tivéssemos alugado um espaço e utilizamos o espaço...também não mexem com a gente, não nos hostilizam, né? não há uma...um maltrato, por exemplo, nada disso...mas é realmente...não fazemos parte...o sentimento é esse, de não fazer parte do IFBA...temos o orgulho em dizer que fazemos aqui, porém...é...não há um, como é que eu posso falar... Um sentimento de pertença maior... É como se aqui fosse o ambiente virtual...

Aqui, chegamos a um ponto crucial, uma nova espécie de margem que nos remete além da dicotômica e limitada forma como as ciências sociais costumam tratar os laços de pertença, porque elas ora tratam-nos como dependentes de uma configuração mais tradicional, em que há um maior predomínio de relações duráveis, ora remete-os a uma suposta modernidade, em que os laços são percebidos de forma mais cambiantes e instáveis. Essa dicotomia também fora transposta na forma de se estudar as interações que ocorrem face a face e as interações que ocorrem em ambientes mediados pelo computador. Porque muitos autores, a exemplo de

Bauman (2011; 2013), são categóricos ao afirmarem que o tipo de relação que se dá face a face é muito mais propícia e capaz de criar relações mais “autênticas”, uma vez que elas são mais propensas a forjarem laços de pertença mais duráveis. Em oposição, as interações que ocorrem com a mediação do computador são mais voláteis e propensas a criar laços de pertença não duráveis, instáveis, isso quando conseguem criá-los. O que Iracema deixa transparecer, em sua importantíssima narrativa, é que a escola transformada em uma espécie de galpão, de alguma maneira, também transforma as relações face a face em relações virtuais. Logo, se as relações face a face podem ser vistas como tipos de relações virtuais, pelo menos, neste tipo de configuração escolar, então, não podemos associar apressadamente as relações virtuais a laços de pertença não duráveis e instáveis, sob pena de jogarmos as próprias relações que ocorrem face a face na rubrica da instabilidade e da fluidez. Assim, teríamos uma visão fantasmagórica do social, como se não fossemos mais capazes de criar laços de pertença significativos, e como se só pudéssemos gravitar no vácuo, no vazio deixado por parte da perda de legitimidade das instituições na contemporaneidade. Para nós, esse discurso é saudosista e ressentido e, além disso, não consegue lidar muito bem com a liberdade e com o espanto que os estados de liminaridade e de margem podem causar. Mas Iracema nos aponta para outra direção e nos dá algumas pistas de outras configurações socioexistenciais. E veremos isso, de forma mais detida, no próximo capítulo, a partir do *item 4.2.5*.

### **3.6 Novos sentidos nas sociedades do cuidado e a emergência do biocurrículo**

Já deu para perceber que as margens que compõem a relação entre a educação e alimentação e que criam toda uma cartografia para as merendeiras escolares fazem imergir um tipo de economia que está implicada com os processos da vitalidade. Em se tratando de comida, não poderia ser diferente, porque ela pode ser considerada uma das formas mais necessárias, indispensável à sobrevivência e sustentação da vida. Assim, de várias formas, somos remetidos aos cuidados necessários com uma parte tão vital da existência. Portanto, acabamos chegando ao panorama da nossa dissertação de mestrado Intitulada *Entre o Sentido do Cuidado e o Cuidado do Sentido: dispositivos formativos, controles e sinuosidades de um*

*novo individualismo na cultura contemporânea*, na qual desenvolvemos um estudo teórico, em que um dos principais argumentos foi o de que hoje vivemos na configuração das chamadas Sociedades do Cuidado. Uma das características principais desse tipo de sociedade é o processo de atomização social, ou, para falar com Elias (1994), o processo da sociedade dos indivíduos, ou ainda, com Bauman (2008), o fenômeno da sociedade individualizada. Visto que, nas sociedades contemporâneas, vivemos sob a força da dupla necessidade estrutural que perpassa os nossos códigos culturais, ou seja, nos dias de hoje, somos formados, ao mesmo tempo, através de um duplo imperativo categórico: *Cuidar de si mesmo e dos outros e Conhecer a si mesmo e aos outros*; o que significa dizer que, através de uma série de injunções da ordem do poder e do saber, operamos cada vez mais sobre nós mesmos, sobre o outro e sobre o mundo em que vivemos uma série de preceitos e de controles, agora tornados contínuos e permanentes. Pois, como nos mostra Deleuze (1992, p. 216), certamente já estamos em um momento em que “a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário”.

Por isso que uma das características marcantes das chamadas sociedades do cuidado é justamente o fato delas operarem através de um sistema misto, não apenas disciplinar, mas agora as disciplinas e os controles. Logo, podemos dizer que todo fenômeno que gravita em torno dos saberes e dos poderes passa, ou passará em breve, por uma série de mutações, alterando sua dinâmica sob um dos signos da fluidez e da transitoriedade. Uma vez que entramos no contexto de intensificação da *política da vida*, ou seja, da *biopolítica*, momento em que “o biológico reflete-se no político” (FOUCAULT, 1988, p. 134), em que “o fato de viver [...] cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder” (*Ibid.*, p. 134). Nesse contexto, passa a ser “sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais ‘privado’” (*Ibid.*, p. 130). Nesse sentido, a vida transformada numa visibilidade excessivamente luminosa mostra, ao mesmo tempo, como a mesma é tornada manipulada por jogos de poderes e saberes e, além disso, revela o lugar de destaque e vulnerabilidade que assume em nossa atualidade, visto que o saber

torna-se um poderoso “agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e visibilidades” (DELEUZE, 2006, p. 60). Pois

O sujeito de direito, enquanto se faz, é a vida, como portadora de singularidades, ‘plenitude do possível’, e não o homem, como forma de eternidade. E, certamente, o homem apareceu no lugar da vida, no lugar do sujeito de direito, quando as forças vitais compuseram, por um instante, seu semblante, na idade das Constituições. Mas, hoje, o direito mudou novamente de sujeito, porque, mesmo no homem, as forças vitais entraram em outras combinações e compõem outras figuras (*Ibid.*, p. 97).

### 3.6.1 O corpo na antiguidade

A vida grega era concebida, dividida em duas, sem nada que a unisse. De um lado tínhamos a vida animal; e de outro tínhamos a *bios* política: a vida qualificada. O indivíduo se individualiza através da *práxis* e da *léxis*, no sentido de fazer viver o ideal da *pólis* grega que era a democracia, a liberdade. O zoé, a vida animal, era aquilo que parecia como o resto, ou seja, tudo que devíamos evitar que viesse à luz, viesse a público, era a vida nua (AGAMBEN, 2010). A animalidade era considerada uma espécie de escravidão, pois, na Grécia antiga, só éramos livres para falar e para agir, porém, não éramos livres para comer, ou deixar de comer, e nem para controlar e cessar as necessidades fisiológicas, porque existia toda uma economia dietética que regulava rigidamente as pulsões corporais. Assim, a vida privada para os gregos antigos, onde se processava as necessidades tidas como imponderáveis, era uma vida vergonhosa e que não podia jamais ser exibida em público. Diante de tudo isso, o homem prudente buscava sempre a moderação: não comer em demasia, não beber em demasia, não sentir prazer em excesso, não ser violento em excesso, ou seja, conter a agressividade etc. O homem grego tinha que mostrar que sabia governar o resto não qualificado. Ele tinha que exibir o seu governo de si. E aos governantes, essa injunção era ainda mais severa, pois, para governar os outros, ele tinha de mostrar total governo sobre si mesmo. Na cultura da Grécia antiga, havia uma certa desqualificação do corpo, uma vez que ele traduzia uma série de imponderáveis que não podia ser eliminado, apenas parcialmente controlado através de uma intensa delimitação entre as esferas do público e do

privado. Este último, sendo considerado um espaço reservado, onde o homem grego detinha o controle e o poder sobre os demais. Pois, desde este momento, desde o

aparecimento da organização coletiva da *polis* e da identidade pública, que dela se origina, abre um conflito entre a liberdade e a autonomia individual (da qual o 'religioso' é elemento central) e a lei e a ordem da cidade. Com essa passagem que leva a uma radicalização extrema da ideologia da *polis*, começa a delinear-se precisamente o perigo da democracia ateniense: a tirania (MALDONATO, 2001, p. 27-28).

Já para os romanos, o corpo começa a assumir uma forma diferente. Eles inscreveram o corpo em uma legislação. Assim, o corpo passou a ser regido por leis. Logo, não mais se inscrevia completamente no domínio esquivo do imponderável. Essa tentativa romana pode ser vista como a primeira forma de inscrição imanente do corpo. Daí em diante, o corpo será cada vez mais lido, sentido, pensado com os códigos e padrões característicos de uma simbologia imanente. Isso é verdade até mesmo na idade média, pois, durante todo esse período, com algumas alterações, o corpo era tido como a instância profana por natureza, uma vez que era contraposto ao mundo da transcendência e do paraíso. Os romanos operaram uma ligação entre a *zoé* e a *bios* e a transformaram em *vita* (AGAMBEN, 2010). Eles também traduziram a *soma* pelo *corpus* e, ao fazerem, simplificaram a multiplicidade, no intuito de inscrevê-la numa legislação. Assim, o equipamento jurídico passou a dar conta da cisão grega entre a vida qualificada e o resto da vida: o modo ou estilo de vida digno de ser vivido e o modo de vida ou estilo indigno. Com isso, já temos uma nova configuração do público e do privado. Com isso, já passa a existir significativas mudanças na economia dietética, incluindo aí os modos de alimentação.

### 3.6.2 O conhecimento in-corporado

Uma das grandes distinções operadas no campo do conhecimento entre a época antiga e a moderna é justamente o fato da primeira consistir, basicamente, em uma busca pelo modo de vida, na qual o conhecimento e o próprio discurso teórico só fazem sentido ao serem transpostos em uma opção existencial, sempre atrelados ao modo de vida daqueles que os professam, assim “para os gregos, a ascese era parte constitutiva da *Paidéia* do homem livre e representava um papel na

sua relação com outros homens livres” (ORTEGA, 2008, p. 23). Nesse contexto, o preceito do cuidado configurava um dos grandes princípios das cidades, uma das grandes regras de conduta da vida social e pessoal. Pois “as práticas ascéticas constituem exercício de liberdade, liberdade no sentido político, que reflete diretamente na *pólis*” (*Ibid.*, p. 24), assim,

a dietética, parte fundamental da ascese greco-latina, está subordinada ao princípio geral da estética da existência, do cuidado de si, no qual o equilíbrio corporal é uma das condições principais da justa hierarquia da alma, um equilíbrio que se reflete no equilíbrio da *pólis*. A dietética é um capítulo da vida ética. Ela implica no retorno à ordem natural de modo reflexivo, incorporando o objetivo político à natureza, o que fornece à dietética sua dimensão moral. A volta à ordem natural se traduz num estado de sintonia com os valores e necessidades da *pólis*. A dietética, prática refletida de si e de seu corpo é componente fundamental da vida política. Uma política que não é biopolítica e sim liberdade de ação (*Ibid.*).

Porém, a modernidade cultural no Ocidente engendrou um tipo de subjetividade centrada na razão instrumental, em que o ser humano passou a ser visto como a medida e o centro de todas as coisas. A técnica de individuação, decorrente desse processo, tende a dicotomizar a relação entre um suposto “eu”, detentor das “verdades”, e um “mundo que lhe é exterior”, pronto a ser explorado. A educação ocidental moderna, apesar de seus diversos discursos, baseia-se em um núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade, em que a fé iluminista, na capacidade da razão, é conclamada a transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Assim,

na base desse processo, está a compreensão do *self* como um projeto reflexivo. O autogoverno e a formação de bioidentidades se dão mediante toda uma série de recursos reflexivos e de práticas de bioasceses (manuais, terapia, *fitness*). A reflexividade é o processo de taxação contínua de informações e peritagem sobre nós mesmos. Não apenas o *self*, mas, principalmente, o corpo aparece marcado pela reflexividade (ORTEGA, 2008, 32).

Neste contexto, as pessoas são vistas como sujeitos unitários engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta (DEACON; PARKER, 1995, p.98). Mas a complexidade e a heterogeneidade da sociedade moderno-contemporânea têm como uma de suas

características principais, justamente, a existência e a percepção de diferentes visões de mundo e estilos de vida. Isso nos faz viver em um panorama mais plural, dinâmico e complexo. Por isso mesmo, há uma impressão de transbordamento do privado, do íntimo, em que ocorre todo um jogo de inversões do reconhecimento e das valorizações. Esse movimento invade

a isolada esfera privada e as distintas esferas públicas. Já não são situações unicamente privadas, mas sim situações invariavelmente institucionais. Têm a contraditória dupla face de situações individuais institucionalmente dependentes. Aquilo que aparentemente se situa além das instituições revela-se no além da biografia individual. [...] Os indivíduos desonerados se tornam dependentes do mercado de trabalho e conseqüentemente da educação, do consumo, das regulações sociojurídicas, do planejamento vário, das ofertas de produtos de consumo, das oportunidades e tendências no aconselhamento e no acompanhamento médico, psicológico e pedagógico. Tudo isso aponta para a estrutura institucionalmente dependente do controle das situações individuais. A individualização se revela assim a forma mais avançada de socialização dependente do mercado, do direito, da educação, etc., (BECK, 2010, p. 194).

Com a emergência desse novo individualismo e com a conseqüente responsabilização e transferência de culpas para os indivíduos, temos toda a criação de uma nova economia das pulsões, em que os princípios do cuidado com o corpo, com a aparência, com a formação, com a aprendizagem, com a saúde, com a alimentação representam apenas alguns dos cuidados que passam a ser exigidos como indispensáveis na consecução de um estilo de vida pretendido. Assim, os indivíduos são obrigados a se alimentarem de determinadas maneiras, a cuidarem bem de sua saúde, do meio ambiente, do vestuário, da violência, das “identidades”, da educação, das drogas, da política, da família, da inteligência, do corpo etc., e são obrigados a manterem, a qualquer custo, a sua forma. Portanto, são envolvidos em novos processos de subjetivações, em que os cuidados com o corpo são intensificados e tornam-se indispensáveis. Com isso, temos que:

as práticas ascéticas implicam em processos de subjetivações. As modernas ascetes corporais, as bioascetes, reproduzem no foco subjetivo as regras da biossociabilidade, enfatizando-se os procedimentos de cuidados corporais, médicos, higiênicos e estéticos na construção das identidades pessoais, das bioidentidades. *Trata-se da formação de um sujeito que se autocontrola, autovigia e autogoverna. Uma característica fundamental dessa atividade é a autoperitagem. O eu que ‘se pericia’*



tem no corpo e no ato de se periciar a fonte básica de sua identidade” (ORTEGA, 2008, 30-31, *gripo nosso*).

Assim, podemos dizer que vivemos em um momento em que a “forma perdida” anseia por constantes reencontros. Esses reencontros não ocorrem mais prioritariamente através das grandes epopeias e das suas estruturas correspondentes, mas, ao invés, surgem através de encontros fortuitos, nos quais, muitas vezes, os indivíduos são convocados a utilizarem ao extremo o princípio do consumo de si mesmos. Aqui temos que “o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando (HAN, 2015, p. 71). Logo, ao contrário da opinião corrente, podemos dizer que o controle que muitos indivíduos exercem hoje sobre os seus corpos, suas emoções e suas dietas daria inveja à rotina de formação de soldados de épocas precedentes. Não é por acaso que hoje em dia as academias de ginástica rivalizam com as escolas e conseguem atrair muito mais a atenção de jovens e adultos e, agora, até mesmo de crianças. Cada vez mais as pessoas são mais incitadas a serem atenciosas e prestarem mais atenção aos mínimos detalhes de seus corpos e aos corpos dos outros. Elas são treinadas a saberem decifrar todos os contornos sinuosos dos seus movimentos, aqui “a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame” (DELEUZE, 1992, p. 221).

Assim, as atuais sociedades do cuidado também são fruto de uma época posterior à da razão instrumental, pois as várias técnicas positivistas conseguiram criar uma série de controles e dispositivos hermenêuticos (de interpretação), que posteriormente foram pulverizados e disseminados de forma capilar pelo tecido social, criando uma nova microfísica de decifração e identificações, na qual o indivíduo forma a relação consigo e com os outros, em que o conhecimento se tornou dependente da normatividade do cuidado, pois aquele se tornou contingente e dependente dos contextos de inteligibilidade – perdendo assim sua universalidade. O cuidado, ao subordinar o conhecimento, constrange os indivíduos a aceitarem regras sempre fluidas e cambiáveis, mas, nem por isso, menos impositivas e rígidas dos contextos contingentes de significações. Nesse sentido, “quanto mais incertos os limites do mundo e do eu que deve prová-los, mais ansiosa se faz a compulsão pela auto-representação” (MALDONATO, 2001, p. 43-44). Daí a pertinente

observação de Lipovetsky (2011) de que vivemos hoje em sociedades altamente psicologizadas. Em que a individualização passa a significar

as formas desse neindividualismo centrado na primazia da realização de si são incontáveis. Paralelamente à autonomia subjetiva, ao hedonismo e ao psicologismo, desenvolve-se uma nova relação com o corpo: obsessão com a saúde, culto do esporte, boa forma, magreza, cuidados de beleza, cirurgias estéticas... manifestações de uma cultura tendencialmente narcísica. Claro que essas lógicas são desenvolvidas de maneira muito desigual em todo o globo, mas por toda parte progridem a dinâmica de individualização, com a autonomização da existência individual cada vez mais voltada para si mesma, a busca de um bem-estar pessoal e consumidor (LIPOVETSKY, 2011, p. 48).

### 3.6.3 A emergência do biocurrículo

A vida tornada possível de ser manipulada, transformada em objeto, perde o seu sentido de mistério para se tornar cada vez mais transparente, cada vez mais pensada como objetivo a ser alcançado, em contextos de disputas, desejos e expectativas, em que os sentidos buscados dependem cada vez mais dos jogos contingentes e das buscas pontuais, que, em sua maior parte, podem ser encontradas em torno dos “mercados”. Nesse contexto, vemos surgir o *currículo da vida*, ou *biocurrículo*, que também assinala a emergência de poderes e saberes que atuam na visibilização, cada vez mais acentuada, do fenômeno de potencialização e intensificação da vida tornada manipulada e manipulável, e do correlato processo de enfraquecimento, do silenciamento ou da invisibilização de tudo que lembre ou remeta ao fenômeno da morte. Com isso, também podemos chamar esses saberes e poderes envolvidos em processos vitais de biosaberes e biopoderes. Desse modo, surgem novas demandas nos modos de se conceber o saber e os poderes. Então, agora,

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *currículum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

Portanto, podemos dizer, com algumas ressalvas, que, agora, quase todo o campo da educação transforma-se em procedimentos, estratégias e táticas que tentam reforçar e até ajudar a produzir/criar o fenômeno de potencialização da *mais-vida*. Diante disso, podemos afirmar que, agora, ao invés de currículo, podemos falar de *biocurrículo*. É o famoso princípio da vida como intensidade, bastante difundido por Nietzsche (2005). Nesse contexto, a educação é transformada e aproximada do campo terapêutico, pois agora ela tem de dar conta das demandas de busca e/ou constituição dos sentidos da vida dos indivíduos em suas itinerâncias formativas. Já que os sentidos não são mais assegurados por nenhuma fonte transcendente, trata-se de buscá-los, criá-los e intensificá-los. Assim, *o campo da educação, transformado em vetor de intensificação de mais-vida, passa a guardar fortes relações de contiguidade com o campo terapêutico, pois, em ambos os casos, se trata de, através da intensificação da vida, torná-la apta aos possíveis percalços e desafios trazidos pela existência*. Assim, o princípio da vida melhorada (a vida pensada enquanto qualidade, ou seja, a vida qualificada), nos dias de hoje, aproxima os campos da educação e da terapia. Nesse sentido, podemos dizer que os cuidados, tão requisitados no campo da saúde, são agora bastante requisitados no campo dos processos formativos em educação e, de forma geral, em todas as instituições, visto que hoje é necessário estabelecermos um “cuidado purificador da vida” (DUARTE, 2010, p. 226). Nesse contexto, “a vida passou a se constituir no elemento político por excelência, o qual tem de ser administrado, calculado, gerido, regido e normatizado” (*Ibid.*). Assim, em tempos de biopolítica, podemos afirmar que um dos principais produtos dos dispositivos curriculares é sempre a criação e potencialização de *mais-vida*. Esse fenômeno tem reverberação em toda formação das sociedades contemporâneas, visto que “quando se torna impossível discernir entre *bíos* e *zóe*, bem como entre política e ciências médico-biológicas, surge uma época em que a intervenção médica é política e a ação política é médica e biologizante” (*Ibid.*, p. 230-231). O fenômeno da “alimentação saudável” está todo inscrito nesse processo e é mais um aspecto que diz diretamente respeito à relação entre educação e alimentação. Assim, podemos dizer que o *cuidado com a formação* ou a *formação que se dá através do cuidado* são demandas emergentes e que precisam ser pensadas e problematizadas no campo da educação, da nutrição e

da saúde<sup>47</sup>. Ainda mais pelo fato dela se apresentar com força e imperiosidade em uma situação de fragilidade e atomização social, em que várias garantias e direitos conquistados, há muito tempo, foram duramente fragilizados e destruídos, visto que estamos falando de um contexto reconhecido pela ampliação das demandas privadas e pela fragilização da esfera pública, uma vez que nas sociedades onde predominam as ideologias individualistas, a noção de biografia, por conseguinte, é fundamental (BECK, 2010).

Porém, no campo da educação, ainda é muito comum vermos publicações e discussões que gravitam em torno da crítica ao estatuto das disciplinas e da consequente especialização que essas provocaram no âmbito da cultura. Contudo, é pouco comum encontrarmos discussões e questionamentos relativos ao maior efeito provocado pelo dispositivo disciplinar em nossa modernidade, ou seja, o próprio homem na forma como o conhecemos, ainda hoje. Pois, ao contrário do que costumamos pensar, “a totalidade do indivíduo não é amputada, reprimida, alterada por nossa ordem social, mas o indivíduo é cuidadosamente fabricado, segundo uma tática das forças e dos corpos. Somos bem menos gregos que pensamos” (FOUCAULT, 1987, p. 179). Nesse sentido, se quisermos empreender uma *crítica radical* aos efeitos perversos das disciplinas no processo de constituição dos processos formativos, bem como o de ter maiores informações sobre suas positivities, temos primeiro de tentar relacioná-la ao seu maior fruto/produto: o *homem contemporâneo*. Obra simultânea de uma configuração mista de disciplinas e controles, compostas por saberes-poderes, ou melhor, biosaberes-biopoderes, que o fazem ser, ao mesmo tempo: sujeito e objeto, sujeitado e sujeitador, dominado e dominante, em um mundo há muito tornado receptáculo dos caprichos e desejos de um ser tornado “super-humano”, onde a vida tornou-se negociável, visto que passara a ser *manipulada pelos jogos do biosaber e do biopoder*. Assim,

---

<sup>47</sup> Essa aproximação, que ocorre na modernidade, entre os campos da educação e da saúde, se inscreve no terreno da biopolítica, uma vez em que trata-se de potencializar e maximizar a vida, individual e coletiva. A referida aproximação entre os campos foi um dos motivos que nos fez escolher o Curso Técnico em Alimentação Escolar, visto que “o autoaperfeiçoamento individual tornou-se um significante privilegiado por meio do qual os indivíduos exprimem sua autonomia e se constituem num mundo competitivo” (ORTEGA, 2008, p. 33), sendo assim, “a dieta e o fitness seriam dois exemplos básicos desse processo” (*Ibid*, p. 32).

que a biografia das pessoas se torna independente de determinações pré-fixadas, aberta, disponível e se converte em tarefa a ser desempenhada por cada um. No leque de oportunidades vitais, as parcelas por definição indisponíveis se reduzem e aumentam as parcelas disponíveis, desenhadas de próprio punho. Individualização das condutas e do curso da vida significa, portanto: as biografias se tornaram “autorreflexivas”; a biografia socialmente predeterminada é transformada em biografia feita e a ser feita por cada um (BECK, 2010, p. 199).

Mas temos de admitir que nos aproximamos cada vez mais de um processo de indistinção entre as instâncias do sujeito e do objeto. Essa cisão prevaleceu em nossa cultura ocidental por muito tempo e conferiu o tom de distinção ao processo civilizador, inclusive operando um procedimento de crescente hierarquização e dominação dos modos de vida tidos como “exóticos” ou estranhos. Porém, o mais estranho é que o findar desse processo vem acompanhado de outros processos de dominação e violência, engendrados principalmente pela globalização da economia e pela vulnerabilização e flexibilização do mundo do trabalho. Pois parece que o *fim ou enfraquecimento do princípio transcendente da formação* nos colocou em um estado de reorganização dos âmbitos tradicionais dos modos de vida, fragilizando-os e colocando-os à mercê dos imperativos de uma busca crescente pela *mais-valia* e *mais-vida*, mas, também, criou um solo onde podemos nos rearticular e buscar re-existir, inventando novos modos possíveis de subjetivações que passam pela re-articulação das esferas coletivas e individuais (que agora se encontram novamente embaralhadas). Ou seja, para dizer com Touraine (2011, p. 66, *grifo nosso*),

para entrar no novo mundo, urge dar vida àqueles atores que, por um lado, determinam a consciência coletiva de ser parte integrante do mesmo momento histórico, e, por outro, *sublinham a vontade de cada indivíduo de defender sua identidade própria, ou seja, sua diferença.*

Estamos em um momento que “põem à prova a gestão identitária que os indivíduos devem fazer de si mesmos e dos outros, em todos os aspectos da vida social e em todas as esferas da experiência pessoal” (DUBAR, 2009, p. 74). O que tem causado uma grande sensação de insegurança, instabilidade, fluidez, indiferença, mas, também, de liberação, autonomia, autorização, responsabilidade etc. Pois, se é verdade que podemos dizer com Haroche (2008, p. 21) que o

apagamento das fronteiras entre o homem exterior e o homem interior tem levado a um *desaprumo das formas*, que pode culminar no corpo-a-corpo e gerar uma incerteza ampliada, uma angústia difusa e uma sensação de desconfiança em relação a si mesmo e aos outros. Também é verdade que tal apagamento das fronteiras pode levar a processos de afirmação da vida, a maneiras de conduzir-se na vida e ligar a reflexão à experiência, ou seja, “passamos, de uma visão da atividade centrada nos papéis e nas relações sociais, para outra, centrada na afirmação da vida pessoal” (TOURAINÉ, 2004, p.27), que nem por isso deixa de ser constituída por outro tipo de relação social. Mas uma relação requalificada, na qual o próprio social assume contornos e se aproxima cada vez mais de aspectos outrora tidos como exclusivos do campo ontológico, pois na dependência do cuidado apreendemos que “a presença como ser-no-mundo entrega-se, ao mesmo tempo, à responsabilidade desse ser” (HEIDEGGER, 2008, p. 254). Então, de vários modos, o estatuto da aprendizagem, nas sociedades complexas, nos faz ser e deixar de ser, continuar e descontinuar, isso tudo, de forma muito variável, mas dependente dos jogos de visibilização e invisibilização característicos de cada sociedade. Jogos esses que dependem de toda uma estratégia de criação da autonomia e do emponderamento, mas também de coerções e controles. Esse fenômeno faz com que a gestão da própria identidade dependa mais da mudança e da mutação, agora socioculturalmente instituídas (BAUMAN, 2008, 2009, 2013).

Nesse novo cenário, viver quase se torna sinônimo de aprender. Podemos perceber essa sinonímia de forma madura na teoria do conhecimento de Varela e Maturana (1995), visto que, para eles, a característica distintiva que separa os seres vivos dos inanimados é justamente a capacidade de processar informação. Esses autores dão um exemplo esclarecedor sobre o processo de metabolização das células presentes nos organismos vivos. Além disso, eles ampliam a noção de aprendizagem, segundo Maturana,

o que se tem que enfatizar é algo que os educadores sabem: que a aprendizagem tem a ver com o modo de vida. A palavra aprendizagem vem de apreender, quer dizer, pegar, ou captar algo. No entanto, de acordo com o que eu lhes disse, a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes. Quando se entra para a universidade para estudar algo, entra-se em um certo meio e vai-se transformando com esse meio. É tão claro que isso seja assim, que a pessoa sai por uma porta diferente daquela pela qual se entra. Interessante. Como

eu sei que é uma porta diferente? Claro, a porta parece ser a mesma, mas a forma como tratam a pessoa é diferente, A pessoa é diferente e o lugar é diferente. A pessoa vai mudando com o lugar. Mas se a pessoa assume isso, então a aprendizagem tem a ver com viver esse domínio. Parte do viver esse domínio pode estar no discurso, mas essencialmente tem que estar nas coordenações de ação que constituem esse domínio (MATURANA, 2001, p. 84).

Esse novo modo de se conceber a aprendizagem, o conhecimento e a vida de forma geral é bastante recente, pois, durante muito tempo, a educação clássica compreendia o processo de aprendizagem de forma muito circunscrita e limitada, muitas vezes, associando-a aos muros da escola. Além disso, a aprendizagem era vista como processo que se desenrola exclusivamente através da relação entre professor-aluno. Isso também acontecia com o mundo do trabalho, visto que, durante muito tempo, o mesmo era reservado a poucos e possuía um status completamente negativo. Assim, temos que, no cenário da educação clássica, o devir da aprendizagem era bastante dependente das gerações, visto que nem todos precisavam aprender o tempo todo, além disso, ainda existia a crença de que os adultos chegariam a um momento de maturidade, em que se alcançava um certo estado de “perfectibilidade”. Nesses moldes, o professor é visto como o único responsável pelo ensino, o detentor do conhecimento. Já o aluno é visto como um ser sempre inconcluso, pronto a ser “preenchido pelos saberes”, que, na maior parte das vezes, é condensado e professado através de um currículo etnocêntrico e extremamente centrado nos conhecimentos pretensamente científicos. Esse tipo de sociedade criou uma separação entre quem ensina e quem aprende. E, além disso, categorizou que aquele que aprende não possui experiência. Assim, “durante muito tempo, a questão da educação e a do trabalho foram completamente desajustadas no pensamento filosófico. A questão da educação era central, enquanto a do trabalho era marginal” (CHARLOT, 2008, p. 77).

Nesse sentido, *grosso modo*, podemos dizer que a primeira modernidade pode ser caracterizada como um período histórico em que as sociedades disciplinares possuíam um forte objetivo de *controle e de formação de identidades*. Nesse movimento, a ética, atrelada a um código e a lei, responde a importante questão de *como somos convertidos em sujeitos morais*. Como somos formados com o intuito de desenvolver a vontade de cuidar de nós mesmos. Pois “lutando contra a crença na corrupção da natureza humana, reabilitando o epicurismo, os

prazeres e as paixões, os homens das Luzes elevaram a felicidade terrestre à concepção de ideal supremo” (LIPOVETSKY, 2007, p. 333) e, ao fazê-lo, elevaram a preocupação por nós mesmos como a principal figura da moral. A possibilidade da afecção da relação de si para consigo mesmo passou a se dar nesta possibilidade da força se dobrar a si mesma, constituindo, assim, uma relação específica: *a relação de si para consigo mesmo, que se traduz, na atenção e no cuidado que têm que ser dispensados para que ela se perpetue e se intensifique*. Movimentos que, a partir desse momento histórico, tornam-se cada vez mais terrenos. Cada vez mais dependente das significações e interpretações mundanas. Enfim, a “formação aparece aí como um trajeto não normatizado no qual se apreende a ler (e a percorrer) o mundo. Mas para isso, para que o mundo seja legível (e ‘percorrível’), tem-se de, primeiro, dissolver todos os esquemas de interpretação que nos são dados já lidos e interpretados” (LARROSA, 2006, p. 10), ou seja, a modernidade, ao abrir e intensificar o caminho da autoconsciência, necessitou dirigir à crítica (ou à dúvida) aos valores tradicionais e aos transcendentais nos quais esses valores estavam ancorados. Ainda segundo Larrosa (2006, p. 30),

o importante não é como Rousseau seja um dos primeiros a falar sobre a inocência original das crianças e sobre a naturalidade do desenvolvimento delas, nem tampouco que ele encarne os ideais de um certo setor da burguesia francesa em sua definição do político. O importante é como ele se coloca na linguagem de uma maneira inédita, como se coloca na posição de um sujeito que diz *eu*. E como essa posição – que, ao mesmo tempo, está na linguagem e contra a linguagem – leva-o a ampliar o campo do dizível, também, é claro, no que concerne às crianças ou ao pacto social republicano.

Então, o modelo paradigmático aqui não é apenas Descartes, mas é também Rousseau, pois esse movimento é antitético desde a origem. Logo, podemos dizer, em termos bem gerais que, *assim como a primeira modernidade está para Descartes, a segunda modernidade está para Rousseau*; contudo, não podemos nos enganar e pensar que hoje somos afetados/formados apenas por um lado da equação. O que parece mesmo é que os dois movimentos se intensificaram e se tornaram mais dependentes um do outro, ao passo das sociedades contemporâneas evidenciarem uma dupla necessidade estrutural, que perpassa os nossos códigos culturais: hoje, ao que parece, somos formados, ao mesmo tempo, através de um duplo imperativo categórico: *a injunção do Cuidado de si mesmo e dos outros e a*



*injunção do Conhecimento de si mesmo e dos outros.* Como bem lembra Manuel Castells (2008, p. 41),

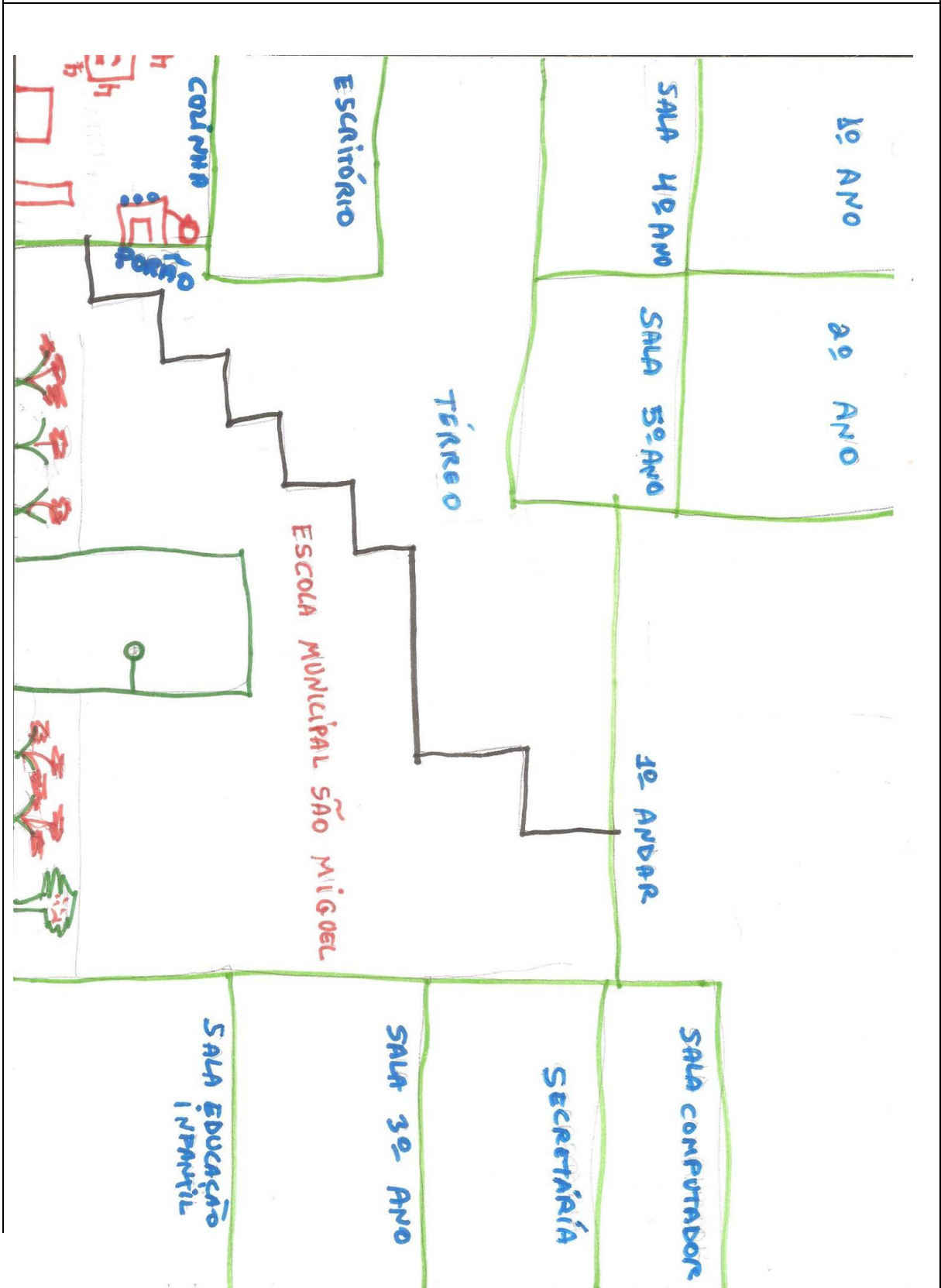
em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significação social. [...] a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras. Cada vez mais, as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são. Enquanto isso, as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas. Segue-se uma divisão fundamental entre o instrumentalismo universal abstrato e as identidades particularistas historicamente enraizadas. Nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a Rede e o Ser.

O fenômeno assinalado por Castells (2008) é consequência do movimento desenvolvido na época moderna: *uma política de subjetivação crescente e um movimento de globalização da economia, centrado no mercado.* Fenômenos que geram uma individualização mais intensa e, ao mesmo tempo, ampliam os espaços e domínio da lógica instrumental e estratégica. Porém também não podemos deixar de concordar com Harvey (2010) quando este assinala que a nossa história mais recente parece girar mais em torno da famosa máxima de Rousseau “*Sinto, logo existo*”, do que da máxima de Descartes “*Penso, logo existo*”. Processo que levou a uma “mudança radical de uma estratégia racional e instrumentalista para uma estratégia mais conscientemente estética de realização das metas iluministas” (HARVEY, 2010, p. 28), e que confirma as sinuosidades e ampliação dos espaços da intimidade e da lógica da subjetivação em nossa atualidade. E, segundo esse prisma, podemos dizer que, hoje, somos mais afetados/formados por uma balança que parece mais pender para a famosa máxima de Rousseau “*Sinto, logo existo*”. Processo que se evidencia ainda mais pelo fato da própria globalização e seus processos característicos se utilizarem de artifícios que antes estavam restritos e atrelados à vida privada, ao ponto de Bauman (2009) dizer que vivemos em uma “economia da existência”, de Lipovetsky (2007) afirmar que vivemos o momento do

“consumo intimizado ou emocional” e Morace (2009), seguindo as trilhas deste último, afirmar que estamos na época do “consumo autoral”.

Seja como for, parece que vivemos em uma época que “distingue-se pelo lugar central ocupado pelas aspirações de bem-estar e pela busca de uma vida melhor para si mesmo e os seus” (LIPOVETSKY, 2007, p. 16). Então, parece que podemos afirmar, com Pelpert (2009, p. 13), que hoje é a vida que serve como ponto de apoio último para novas lutas e reivindicações individuais e coletivas, pois “nunca o capital penetrou tão fundo e tão longe no corpo e na alma das pessoas, nos seus genes e na sua inteligência, no seu psiquismo e no seu imaginário, no núcleo de sua ‘vitalidade’”. Então, seja como for, o que parece é que já estamos diante da operatividade de um *biocurrículo*, em que a problematização entre educação e alimentação, dos cuidados que se tem com o corpo e, de modo geral, do cuidado sendo alçado a um dos principais eixos que ajudam a nos formar têm de ser levados em conta, sob o risco de esses processos passarem despercebidos, e sob o risco de continuarmos naturalizando o corpo e seus processos fisiológicos característicos, não percebendo que, a partir desse contexto, ele também se tornou uma questão política. Assim, de todo modo, estamos diante de uma economia e política curriculares. Estamos diante da emergência de um fenômeno que transformou os fenômenos fisiológicos em questões políticas. A insistência e a forma como isso ocorre hoje são questões inéditas na história do ocidente. O corpo, tomado como questão política e curricular, eis mais uma problemática que temos de enfrentar.

Figura 7: Mapa de uma escola



Fonte: Colaboração da pesquisa.

## Capítulo 4

### ***Exterioridade fundante: a cozinha como estruturante da formação das estudantes/profissionais***

**N**a verdade, este capítulo é um prolongamento do precedente. Aqui também nos debruçaremos sobre a compreensão da formação das estudantes e traremos o panorama da cozinha como pano de fundo central, porque sempre que surgia alguma conversa em sala de aula<sup>48</sup>, sempre que as estudantes/profissionais foram entrevistadas, sempre que elas tiveram de falar sobre suas vidas profissionais e até pessoais, a cozinha acabou se instalando como um dos assuntos principais, motivo de identificação que as ajudam a se abrigarem num espaço de formação que possui reverberação em suas vidas pessoais e profissionais, assim, de um modo muito importante, podemos afirmar que “o espaço não é neutro. Sempre educa” (FRAGO, 2001, p. 75). Aliás, o espaço da cozinha certamente traz algum conforto ou segurança ontológica para as merendeiras, não apenas pelo fato de consistir em um tema recorrente, mas também pelo fato delas sempre associarem e remeterem o processo formativo ao âmbito do que ocorre naquele ambiente. Na verdade, pelo poder alquímico e transformador, mítico e ontológico, cultural e histórico que se processa na cozinha, e pelos diversos relatos de mudanças e transformações que incidiram na vida pessoal e profissional das colaboradoras da pesquisa, por conta de estarem no Curso Técnico em Alimentação Escolar, somos inclinados a admitir, mais uma vez, a capacidade de soleira, de limem que a cozinha possui. Assim, podemos pensar que a especificidade desse ambiente, de algum modo, atrela-se a certa potencialização das chamadas experiências-limite ou experiências liminares. E, como já vimos no capítulo anterior, colocar a cozinha como apêndice do ambiente escolar e os profissionais envolvidos no processo de preparação dos alimentos da escola como meros coadjuvantes, sem

---

<sup>48</sup> Em quase todas as aulas ocorrem debates. As atividades são estruturadas de modo a privilegiarem a expressão oral. Na verdade, não seria exagero algum afirmar que todos os encontros presenciais são acompanhados de calorosas discussões que resvalam sempre nas precárias condições de trabalho que as merendeiras das escolas do município do Salvador têm de enfrentar no ambiente escolar e, mais especificadamente, no espaço da cozinha.

muita importância, nem protagonismo, é um acontecimento que possui consequências e que consiste num reflexo do modo como a educação é pensada/praticada nas escolas do nosso país. Portanto, começaremos este capítulo com uma reflexão sobre as experiências liminares, em seguida, faremos uma descrição do espaço, especialmente o ambiente da cozinha, na tentativa de caracterizar melhor os processos que ocorrem na cozinha a partir da perspectiva da liminaridade e, assim, também buscar compreender o que são/seriam os processos formativos a partir do panorama das soleiras e margens, enfim, do limen.

#### **4.1 O encontro com as experiências liminares**

Os movimentos de contestação, de reivindicações das mais diversas ordens, a partir da década de 60 do século XX, criaram agitações, tensões e embates no seio da cultura contemporânea, fazendo emergir ou intensificando um fenômeno conhecido como atomização do social, em que novos canais de significações, incluindo as ressignificações e recontextualizações de práticas e estratégias, levaram ao enfraquecimento das ortodoxias ora postas como naturais. Isso levou ao que o sociólogo francês François Dubet chama de desinstitucionalização, ou seja, uma passagem da ênfase nos papéis sociais para a experiência, porque as condutas individuais e coletivas não são mais dominadas, nem enquadradas em nenhum princípio unificador, mas são inscritas “na heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem constituir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15). Ainda segundo o raciocínio do autor, tal fenômeno leva da ideia clássica de socialização, em que os indivíduos estão e são constituídos a partir dos seus papéis sociais (que são espécies de normas e regras institucionais internalizadas), ao contexto em que as relações e os laços são muito mais frágeis, fluidos e fracos, pois agora os indivíduos são lançados à própria sorte e têm de fazer de suas vidas uma espécie de projeto que consiga dar conta dos próprios sentidos a partir da sua condição de ser um mero ser que existe, em um caminho que se tornou sem fim, num horizonte infinitamente mais amplo, plural e complexo. Esse contexto, em oposição a uma noção de socialização, faz emergir com força a noção de subjetivação. Então, ao invés de sermos socializados, seria mais preciso dizer que agora somos subjetivados, porque as regras, as normas e os valores não são mais

assegurados previamente por nenhum projeto institucional global e homogêneo, assim, somos mais dependentes das nossas experiências. Esse contexto também é chamado de movimento de experimentação. É como se fôssemos mais dependentes de um tipo de experiência que agora se tornou “nua” ou “selvagem”. Esses fenômenos criaram verdadeiros processos de “virtualização”, ao ponto de ser possível falar em novos processos formativos ou modos de subjetivações emergentes. Modos não mais centrados em uma única fonte de inteligibilidade, “encarnada” em um Deus monoteísta, no Estado-Nação, ou ainda na Sociedade ou na Cultura a qual pertencemos. Esse processo é semelhante ao que Lipovetsky (2007) chama de personalização multiforme, ao que Bauman (2009) assinala como economia da existência, ao que Touraine (2007) reconhece como o retorno da ética. E também pode ser visto, em parte, como um desdobramento do que Adorno (2006) chamou administração da vida e Foucault (1987) de governo de si. Uma nova configuração chamada pertinentemente por este último de estetização da existência (2009). A intensificação dos processos de subjetivação pode ser percebida na atualidade pelo incrível e gigantesco fenômeno do trabalho sobre si, ou, mais precisamente, no trabalho de autorização, ou, ainda, para falar com Bauman (2009), economia da existência:

A preocupação com a forma como o mundo é administrado deu lugar à preocupação com a autoadministração. Não é a situação do mundo, juntamente com seus habitantes, que tende a nos incomodar e a nos deixar preocupados, mas sim aquilo que é de fato um produto final da reciclagem de seus ultrajes, futilidades e injustiças em desconfortos espirituais e inconstâncias emocionais que prejudicam o equilíbrio psicológico e a paz de espírito dos indivíduos interessados. [...] Ao recordarem suas experiências ‘interiores’, eles ‘procuram não fornecer um relato objetivo de um fragmento representativo da realidade, mas seduzir outros’ a lhes darem ‘sua atenção, aplauso ou simpatia’, e assim sustentar seu inseguro senso do eu [self]. A vida pessoal tornou-se parecida com a guerra e tão cheia de estresse quanto o mercado” (BAUMAN, 2009, p. 59).

Esse novo tipo de “economia” inscreve o trabalho em domínios até então inimagináveis e invalida, revaloriza ou ressignifica as perspectivas do chamado trabalho alienado. Hoje, “pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT, 2010, p. 9). Esse processo talvez recoloque a noção de alienação em novos patamares e a insira

como fundante de uma série de novas problemáticas e fenômenos, dentre os quais a já citada ampliação dos espaços outrora tidos como da esfera da “intimidade”. Redesenhando e redefinindo novas cartografias no âmbito da interioridade e operando novas problematizações sobre a dicotômica e limitada relação entre o sujeito/objeto. Estamos nos aproximando, mais uma vez, de uma espécie de epistemologia das fronteiras. Movimento que desvela e desvenda os artifícios, ao mesmo tempo em que explicita as suas regras e princípios e, assim, nos ajuda a entender melhor os processos formativos e seus temas mais realçados. Alguns autores são saudosistas e preferem afirmar que o fenômeno em apreço é demasiadamente negativo. Já outros autores são ufanistas e gostam de assinalar apenas o lado positivo da economia ou estética da existência. Seja como for, acreditamos que o fenômeno em apreço não pode ser visto/lido pelo prisma simplista dos pares de oposição, por tratar-se de um acontecimento complexo e multiforme. Contudo, devemos ressaltar que o capitalismo e a economia neoliberal se apropriam de vários motivos que estamos abordando, com o fito de seguir sua desigual acumulação do capital. Isso acaba agravando o problema da concentração de renda, das exclusões e das desigualdades, uma vez que as mesmas são multiplicadas. Assim, também teríamos que:

as interações entre as diversidades nada têm de arbitrárias. Elas exprimem os conflitos manifestos nas situações históricas concretas (países fortes *versus* fracos; transnacionais *versus* governos nacionais; civilização ‘ocidental’ *versus* mundo islâmico; Estado nacional *versus* grupos indígenas). Como corolário desse argumento, pode-se dizer que as diferenças também escondem relações de poder. Assim, o racismo afirma a particularidade das raças, para em seguida ordená-las segundo uma escala de valor. Por isso, é importante compreender os momentos em que o discurso sobre a diversidade oculta questões como a desigualdade – sobretudo diante da inofismável assimetria entre países, classes sociais e etnias (ORTIZ, 2015, p. 33).

Neste contexto de valorização da diferença, surge a chamada “crise dos referenciais”, ou, melhor dizendo: crise dos referenciais mais estáveis e universalizáveis, que se deixavam enquadrar facilmente nas lógicas das instituições, e, com isso, se multiplicam as possibilidades de experimentação e de realização das “experiências nuas” ou “experiências selvagens”. Segundo Timothy O’ Leary (2012), entre os conceitos centrais do pensamento de Foucault, além de poder, sujeito,

verdade, crítica, “há um que recebeu menos atenção do que merece: experiência” (*Ibid.*, p. 876). Esse conceito atravessa os trabalhos de Foucault dos primeiros aos últimos de “uma maneira que raramente chama a atenção para si mesmo, mas ocasionalmente desponta em expressões ressonantes como ‘experiência-limite’ e ‘livro-experiência’” (*Ibid.*, p. 877). Ainda de acordo com ele, teríamos, em Foucault, dois principais tipos de experiência: uma experiência como possibilidade de transgressão; e uma experiência que se dá a partir da própria possibilidade de organização. Ou seja, teríamos um

primeiro aspecto de qualquer experiência, então, será as formas de percepção ou sensibilidade que a tornam possível – ou mesmo necessária. Uma dada estrutura de experiência torna possível e traz à luz certas maneiras de perceber, ver, sentir um objeto (*Ibid.*, p. 880).

Mas também teríamos a possibilidade de experimentação das chamadas experiência-limite: “uma experiência que nos toma de nós mesmos e nos deixa diferentes de antes” (*Ibid.*, p. 877). Elas certamente são responsáveis por nos colocar em contato com um certo lado de fora e nos tornar diferentes do que somos. Certamente, com a “liberdade” exercida pelo contexto das subjetivações e da experimentação, que se dá com a perda de centralidade dos papéis sociais, vivemos em um contexto em que se desenrola e desdobra as possibilidades de experiências limites, que, outrora, eram enquadradas como experiências marginais. Ousamos dizer mais: se antigamente a biografia era percebida como algo dado de modo definitivo e natural, era por causa da sua filiação aos papéis sociais, em que a socialização era vista como uma instância que propiciava a estabilização do eu, fazendo com que ele se atrelasse, de forma transparente e inevitável, ao centro do si mesmo. Essa associação inevitável só não ocorria com a intromissão de alguma “desordem psicológica, alguma patologia”. Mas, agora, vivemos em um mundo em que houve uma inversão desse fenômeno, pois, agora, a suposta forma transparente e inevitável de se atrelar ao si mesmo é percebida com um projeto perpétuo, como algo sempre adiado pela intromissão do valorado princípio da diferença, pois, ao fim e a cabo, a diferença é toda possibilidade de não constituição ou encerramento à lógica do mesmo. Assim, só alcançaríamos novamente uma relação de transparência e atrelamento completo ao mesmo, se, em algum momento, sacrificássemos o princípio da diferença. Portanto, a partir de agora, somos vistos



como projetos em devir, em perpétua transformação, em constante mudança, porque então somos lidos/vistos como seres constituídos pela diferença e não mais pela esfera única da mesmidade. Inspirados em Foucault (1984), certamente podemos dizer que, a partir desse contexto, só podemos *compor/fazer ensaios de nós mesmos*, porque “o ensaio – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (*Ibid.*, p. 13), nos coloca em uma conjuntura que faz intensificar as “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos” (*Ibid.*, p. 15). É o chamado contexto da vida como obra de arte (BAUMAN, 2009). Então, assim, abre-se uma possibilidade de multiplicidade e de uma maior complexidade, porque, agora, até a vida passou a ser vista como projeto. Assim, entramos em uma situação em que as fronteiras se estenderam até os arcanos mais íntimos. Constituindo o que podemos agora chamar de políticas das identificações e das desidentificações. Essas fronteiras são tornadas mais dinâmicas, movediças e plurais. E, para dizer com Benjamin (2009, p. 125), “a partir da experiência do limiar, desenvolveu-se a porta que metamorfoseia aquele que passa sob seu arco”. Essas passagens fazem do ser humano um eterno ser em devir, ou seja, um certo ser que se dá no e a partir do *diferir*, ou, para falar com Simmel (1996, p. 14, *grifo nosso*),

o homem é o ser de ligação que deve sempre separar, e que não pode religar sem ter antes separado - precisamos primeiro conceber em espírito como uma separação a existência indiferente de duas margens, para ligá-las por meio de uma ponte. E o homem é de tal maneira *um ser-fronteira, que não tem fronteira*. O fechamento da sua vida doméstica por meio da porta significa que ele destaca um pedaço da unidade ininterrupta do ser natural. Mas assim como a limitação informe toma figura, o nosso estado limitado encontra sentido e dignidade com o que materializa a mobilidade da porta: quer dizer com a possibilidade de quebrar esse limite a qualquer instante, para ganhar a liberdade.

Aliás, sobre isso, o antropólogo português João da Pina Cabral (1996), rememorando a tradição antropológica à guisa dos rituais de passagem, tenta mostrar como o próprio campo da antropologia pode ser renovado a partir de uma problematização do que ele entende por teoria das margens. De certo modo, tal

problemática pode e deve ser estendida ao campo da educação, aliás, a recepção do livro sobre *a pedagogia dos monstros* no Brasil, que vimos na introdução, pode servir como parâmetro para compreendermos que a problemática das fronteiras e dos limiares no campo da educação ainda está longe de ser esgotada e de ter chagado a sua plena “maturidade”. De acordo com o autor, o fundador destes estudos da liminaridade ou da margem,

Van Gennep demonstra que o modo como as sociedades humanas concebem e simbolizam os fenômenos de passagens não é meramente como censuras interrompidas por um período de negação dos princípios classificatórios que dão azo às mesmas. A isso ele chama de período limiar. O hiato que constitui a liminaridade não é meramente uma fronteira passiva, é um exercício de afirmação por negação dos princípios classificatórios que instituem a ordem social (*Ibid.*, p. 25).

Ainda de acordo com o autor, teríamos, a partir do estudo processual do social e da apropriação da teoria exposta por Victor Turner, uma concepção mais rica e dinâmica em que o “liminar é tudo o que está nas margens” (*Ibid.*, p. 31). Com isso, “vemos surgir uma concepção de liminaridade/marginalidade que, por assim dizer, traz as margens para o centro; marginalidade passa a ser o terreno sobre o qual a estrutura é constantemente reconstruída” (*Ibid.*, p. 34). E, para Pina Cabral, se a antropologia ainda não se deu suficientemente conta do importante fenômeno é por conta de sua dependência de princípios etnocêntricos, pois

urge ultrapassar a atitude herdada de Van Gennep, que considera a liminaridade essencialmente um fenômeno de transição. A liminaridade integra tanto a ‘transição’ como a ‘transformação’. Se a antropologia tem valorizado a transição é porque tem presumido um enquadramento limiar para o tempo e o espaço, o que seria uma posição eurocêntrica” (*Ibid.*, p. 34).

Portanto, teríamos que ressaltar a capacidade de transformação e ultrapassagem que as experiências liminares comportam, sob o risco de recairmos em uma posição eurocêntrica. Então, de acordo com essa perspectiva, situar a cozinha em locais marginais e periféricos<sup>49</sup> da arquitetura escolar, em que os

---

<sup>49</sup> Voltaremos a falar sobre a cozinha como apêndice e as liminaridades implicadas na vida das estudantes/merendeiras nos tópicos seguintes. Por ora, queremos apenas ressaltar a importância da perspectiva das margens ou da liminaridade na compreensão de fenômenos complexos que ficam encobertos por uma análise demasiada racionalista, dependente de uma visão etnocêntrica.

profissionais que trabalham nela encontram-se quase que escondidos, quase que completamente invisíveis, se não fosse por uma pequena janela que, geralmente, utiliza-se para passar a comida, numa espécie de panóptico, é, de algum modo, fazer com que a alimentação e todos os processos correlacionados sejam considerados subalternos, sem muita importância. Assim, pode-se perceber que:

a hegemonia é como o foco teatral que, desenhando de luz intensa uma área específica do palco, transforma o resto em uma relativa penumbra. A dominação simbólica, por conseguinte, nega alguns significados, dificulta alguns processos, torna alguns objetos invisíveis, silencia certas pessoas” (CABRAL, 1996, p. 37).

Então, a cozinha e as merendeiras passam a ser consideradas em uma situação atravessada por um conjunto de limiares, em que incide os poderes simbólicos, os saberes e os emponderamentos, e, também, alguns processos míticos, como já vimos. Então, a cozinha, especificamente, pode ser vista/lida como uma espécie de espaço liminar, onde:

a marginalidade/liminaridade deixa de ser definível por referência às fronteiras da cultura ou da sociedade. ‘Correto’ ou ‘errado’, ‘mau’ ou ‘bom’, assim como a relativa centralidade de uma pessoa ou de um processo sociocultural passa a depender de uma legitimação relativa” (*Ibid.*, p. 35).

*Aliás, diríamos mais:* a cozinha ajuda as merendeiras a transformarem suas próprias experiências de ser e estar-no-mundo, porque elas sempre remetem e associam os processos de formação ao ambiente da cozinha. Logo, a cozinha parece ser *uma espécie de “estruturante existencial”* das estudantes/profissionais, merendeiras, pelo menos, no que diz respeito aos processos de formação. Mais do que isso, a cozinha, por seu poder transformador, alquímico, parece consistir em um espaço liminar, um espaço de soleira capaz de operar transformações e mudanças.

#### **4.1.1 As experiências liminares, espaço e educação**

Então, “limiares seriam assim momentos em que o futuro está aberto” (RIZEK, 2012, p. 34). De todo modo, isso ajuda a exprimir a riqueza da vida do “homem e das coisas, pois esta riqueza repousa, de fato, na multiplicidade das inter-relações, na simultaneidade do interior e do exterior, na ligação e no amálgama com um lado,

que é simultaneamente um desenlace, porque existem uma ligação” (SIMMEL, 1998, p. 7-8) e um alargamento. Logo, a pertinência da cozinha também pode ser percebida a partir de uma postura heurística e ontológica, portanto, ela passa a ser considerada como um espaço que pode mobilizar e qualificar as experiências, os pensamentos e os sentidos. Ainda sobre as experiências, poderíamos dizer:

mais uma palavra sobre limiares e soleiras. Trata-se da ligação, da passagem, dos poros entre dentro e fora – a ideia é a de demonstrar o exercício do pensamento em trânsito como campo de forças, nunca fechado nem substancializado em área específica, pensamento que é um tatear capaz de compreender o que é a posse e perda, o que é dentro e o que é fora, talvez compreender um lugar – visto como pura diferença, o que, aliás, permitiria aproximar lugar, diferença, experiência” (RIZEK, 2012, p. 35).

Então, aqui, a tão problematizada e importante relação entre experiência e educação parece ser crucial para compreendermos melhor esse fenômeno, pois uma das principais formas de se abordar os processos formativos em nossa contemporaneidade parece ser invocando a noção de experiência. Ademais, é também ela que nos abre a possibilidade de constituir um mundo, que se dá a partir das relações e das coisas. Por isso, agora, seguiremos a intuição de Benjamin (2009), sobre a importância desses espaços na instauração das mudanças e rupturas. Um bom ponto de partida parece-nos consistir na chamada crise da capacidade em realizar experiência, que ocorreu a partir da modernidade, ressaltada pelos expoentes da Escola crítica de Frankfurt, mais especificamente por Walter Benjamin (1985) e Theodor Adorno (2006). Além disso, essa perspectiva tem a positividade de nos fazer ir além do raio antropocêntrico das ações racionais, porque

a insistência sobre os aspectos curativos da mediação tende a impedir a percepção de que a exposição da contradição permite acesso por parte dos sujeitos sociais às partes da consciência onde a razão se turva. Dessa forma, é permitido um espaço de liberdade às pessoas, um espaço de fuga, através do qual elas obtêm acesso a regiões da consciência, que, normalmente, lhes são vedadas pelo funcionamento do poder simbólico” (CABRAL, 1996, p. 44).

Essa forma de pensar a espacialidade está em consonância com o pensamento da geógrafa inglesa Doreen Massey (2009), que busca, em seu livro *Pelo Espaço*, uma política emergente da espacialidade. Para a autora, o espaço

seria “a dimensão social não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido de envolvimento dentro de uma multiplicidade” (*Ibid.*, p. 98). Esse envolvimento, a partir da multiplicidade ou do devir, pode ser potencializado através das mudanças que são uma marca e características dos espaços liminares. Sobre isso, é salutar a observação de Benjamin sobre a crise da capacidade em realizar experiência e sobre a diminuição dos espaços de soleira, ou, ainda, sobre a diminuição do potencial de mudança, pois ambos os fenômenos foram potencializados por conta da modernidade europeia, ou pelo desenvolvimento do processo civilizador. Em um belo texto, intitulado *experiência e pobreza* (1985), Benjamin nos adverte sobre a modificação da transmissão da experiência, pois a relação entre as gerações se modificou drasticamente por conta do ritmo frenético da modernidade industrial e globalizada, e, além disso, houve toda uma modificação no registro da autoridade, por conta do enfraquecimento da esfera pública e da crise dos transcendentais. Segundo o autor, isso nos colocou em uma situação em que a nossa capacidade de experimentar fora modificada, ou seja:

tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: ‘Ele é muito jovem, em breve poderá compreender’. Ou: ‘Um dia ainda compreenderá’. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativa de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (*Ibid.*, p. 114).

Esse relato do autor traz toda uma delimitação e balizas para a noção de experiência. Mas é importante ressaltar que Benjamin, em seu texto, deixa claro que a época aberta pela modernidade não põe em crise todo tipo de experiência, porque essa crise refere-se a um tipo específico, ou seja, para ele, a partir de modernidade, é a experiência que pode ser comunicável que entra em crise. Logo, isso sugere que, a partir da modernidade, pode ter surgido uma ampliação dos tipos de experiências incomunicáveis. Mas o que seria uma experiência que não se pode comunicar? Uma experiência que não se abre ao diálogo, uma experiência muda?

Por que as experiências comunicáveis entraram em declínio a partir da modernidade europeia e das suas tentativas de “expansão”, a partir dos processos de globalizações que se iniciaram já com as cruzadas colonizadoras?

Creemos poder encontrar uma resposta satisfatória para responder parte das questões levantadas, a partir das reflexões do próprio Benjamin (2009) e de vários antropólogos que se debruçaram sobre estudos similares, a partir do importante tema da liminaridade e dos rituais de passagem. Mas, então, o que a liminaridade tem a ver com as experiências comunicáveis e as experiências mudas?

Tendo em vista que há um possível enfraquecimento de certa capacidade de realizar experiência, pelo menos as experiências que podem ser facilmente comunicáveis, e que, na esteira, o autor também anuncia que há um correlato enfraquecimento dos espaços liminares, nos espaços das cidades. É como se a experiência, ao ser envolvida em um espaço em que se modificaram os seus vetores e canais de transformações e modificações, se visse perdida, sem conseguir se conectar direito e se ligar em um mundo tornado mais dependente da diferença. Então, podemos pensar que a experiência se vê envolvida e enlaçada em certa vertigem, pois o que se modificou foi justamente a qualidade das relações. Nesse ínterim, os espaços meio que se tornam lugares comuns, ou lugares quaisquer, visto que as relações, agora, se dão meio que no descampado e no desamparo. E, para falar com um dos pensadores que mais souberam valorar positivamente a diferença, temos que:

um espaço qualquer não é um universal abstrato, em qualquer tempo, em qualquer lugar. É um espaço perfeitamente singular que apenas perdeu sua homogeneidade, isto é, o princípio de suas relações métricas ou a conexão de suas próprias partes, tanto que as junções podem se dar de uma infinidade de modos. É um espaço de conjunção virtual, apreendido como puro lugar do possível. O que a instabilidade, a heterogeneidade, a ausência de ligação de um tal espaço manifestam, na verdade, é uma riqueza em potenciais ou singularidades que são como que as condições prévias a qualquer atualização, a qualquer determinação (DELEUZE, 1985, p. 128).

E falar da cozinha transformada em apêndice já é dizer que, além de possível mobilizadora de liminaridade, ela também é tornada um lugar comum. É tornada um lugar qualquer, pelos jogos de poderes e de invisibilização que são arquitetados na arquitetura das escolas. A marginalização dos alimentos na educação também pode ser vista sob esse prisma, porque a lógica civilizadora em que a educação ainda é,

em grande parte, herdeira, não consegue lidar bem com o lugar de interstício e de soleira que os alimentos não podem deixar de simbolizar. Então, pensado sobre esse lugar a partir da teorização de Benjamin, podemos perceber em um belo, importante e enigmático trecho de seu livro *Passagens*:

Ritos de passagem – assim se denominam no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, estas transições tornaram-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar. Tornamo-nos muito pobres em experiências liminares. O adormecer talvez seja a única delas que nos restou. (E, com isso, também o despertar). E, finalmente, tal qual as variações das figuras do sonho, oscilam também em torno de limiares os altos e baixos da conversação e as mudanças sexuais do amor. ‘Como agrada ao homem’, diz Aragon, ‘manter-se na soleira da imaginação!’ Não é apenas dos limiares destas portas fantásticas, mas dos limiares em geral que os amantes, os amigos, adoram sugar as forças. As prostitutas, porém, amam os limiares das portas do sonho. – O limiar (Schwelle) deve ser rigorosamente diferenciado da fronteira (Grenze). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra schwelle (inchar, entumescer), e a etimologia não deve negligenciar estes significados. Por outro lado, é necessário determinar o contexto tectônico e cerimonial imediato que deu à palavra o seu significado” (BENJAMIN, 2009, p. 535).

Notemos que o autor retrata vários tipos de experiências liminares e, antes disso, chama à atenção para o fato desses mesmos tipos de experiências “tornaram-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar”, a partir da época inaugurada pela modernidade, na Europa. Aqui, não podemos deixar de contextualizar o período em que o autor fala, pois tratava-se de uma época em que a chamada “cultura massificada”, através do avançar da globalização, estava se expandindo, e, com isso, muitos autores, incluindo Benjamin e todos os outros da escola de Frankfurt, acreditavam que estaríamos caminhando para um mundo homogêneo e uniformizado, enfim, um mundo que caminharia para a lógica do mesmo, comandado pelos ditames do mercado, logo, de uma economia tornada global. Mas, ao invés disso, assistimos se descortinar um mundo que deixou de ser mais dependente do princípio do mesmo e passou a valorizar e ter cada vez mais em conta o princípio oposto, ou seja, o princípio da diferença. Tanto é que ninguém é ingênuo em não acreditar que hoje vivemos em um mundo mais plural, dinâmico e complexo, porque mais dependente da diferença. De algum modo, esses autores ainda estão enredados no que Cabral (1996) chama, como vimos, de “enquadramento limiar para o tempo e o espaço”, e, assim, estão envolvidos numa

posição eurocêntrica e, além disso, bastante antropocêntrica. Em que o ser humano é tomado como todo centro de inteligibilidade possível. Aqui, tanto a relação quanto a agência são percebidas/tomadas como esferas eminentemente humanas, capazes de realizar os anseios e desejos da sociedade.

#### 4.1.2 Domínio, conhecimento e currículo

O que alguns autores afirmam, como vimos com Ortiz, é que, muitas vezes, a diferença serve para valorizar e intensificar justamente os processos de exclusão e de desigualdade. O que também é verdadeiro. Tanto é que Bauman (2009), falando sobre aquele contexto, afirma que todos os intelectuais da época (inclusive ele) acreditavam que o perigo viria por parte do instituído, das forças do Estado e das instituições fortes, ou seja, o perigo se fazia no medo do totalitarismo, logo, o perigo estava no fortalecimento do poder público, em situações em que teríamos mais segurança, porém perderíamos muito em liberdade. Mas, como ele mesmo afirma, o perigo veio do lado oposto, porque, desde a década de 60 do século XX, assistimos a um enfraquecimento da esfera pública e a certa ampliação desmensurada e valorização do mundo privado. Assim, a expensas de segurança, atualmente ganhamos em liberdade. Portanto, seja como for, estamos em um mundo mais dependente da diferença. Mas, muitas vezes, os canais de instrumentalização e de hegemonia do mercado tornado global e local, agora, não se apropriam mais, como em sua vertente tradicional e ultrapassada, dos códigos característicos da homogeneidade, mas se apropriam, agora, justamente, do seu oposto, isso é, dos códigos e signos característicos da diferença, da heterogeneidade. Tanto é verdade que, hoje, o difícil é praticarmos/pensarmos nos laços que nos levem à formação das comunidades. *Então, do exposto, podemos compreender que não houve um enfraquecimento das experiências liminares, muito pelo contrário. Elas foram justamente intensificadas. Mas, nesse processo, houve uma perda de certa qualidade da experimentação, trata-se exatamente das experiências que são mais facilmente comunicáveis e que são transmitidas de geração em geração. É como se estivéssemos vivendo em contextos, nos quais gravitássemos permanentemente no inacabável solo da novidade, em um mundo tornado um eterno diferir. Mas, decerto, ambas as visões são apenas tipos ideais, e, certamente, vivemos em um mundo muito mais plural e complexo do que qualquer paisagem que possamos pintar ou*



descrever. Assim, temos a instauração de uma situação paradoxal em que assistimos a uma multiplicação dos espaços limiares/liminares ou de passagens, ao mesmo tempo em que temos um enfraquecimento da qualidade ou capacidade em realizar as experiências que são facilmente comunicáveis e que teriam maior probabilidade de se conectar, se ligar, e realizar as experimentações através daqueles espaços. Então, vivemos, assim, situações paradoxais em que a diversidade e a multiplicidade existentes não necessariamente se ligam e passam a significar igual diversidade e multiplicidade nos modos de subjetivações. Portanto, teríamos uma situação complexa em que:

os limiares são zonas menos definidas que as fronteiras. Lembram fluxos e contrafluxos, viagens, desejo. A confusão linguística e semântica entre limite e limiar faz esquecer que este último aponta para um lugar e um tempo intermediários e indeterminados que podem ter extensão indefinida. O limiar é um entre, uma zona cinzenta que funde categorias e mistura oposições (RIZEK, 2012, p. 34).

Então, já deu para perceber que o conhecimento está comprometido com a constituição de domínios<sup>50</sup>, porque as pegadas lançadas por sua etimologia nos revelam essa relação a partir de uma operação que começou desde o início da “civilização Ocidental”, na Grécia e em Roma antigas<sup>51</sup>. Com este comprometimento do conhecimento com a constituição de domínio e tendo em vista que, no campo da educação, o artefato que mais está diretamente relacionado e implicado com a produção e difusão do conhecimento é o currículo, então, cabe a importante e difícil questão de saber qual o comprometimento e envolvimento do currículo com a

---

<sup>50</sup> Aliás, toda noção de saber, desenvolvida no próximo capítulo, será constituída numa tentativa de escaparmos dos impasses e armadilhas legadas pela associação entre o conhecimento e a constituição de domínios. Com isso, também poderemos compreender a criação de currículos que não estejam mais envolvidos, nem enredados nas aporias do domínio.

<sup>51</sup> Veremos o estabelecimento dessa relação de forma mais detida no próximo capítulo. Por ora, basta ressaltar que a adesão do conhecimento a um tipo de domínio o faz dependente da noção de espaço, porque dizer que se exerce um domínio sobre algo é dizer que se ocupa alguma porção do espaço. Portanto, aqui, temos tanto a mobilização do desejo de possuir quanto a tentativa de constituição de um próprio, como já nos alertou De Certeau (2009). Assim, podemos pressupor que o conhecimento mobiliza um certo desejo de posse que nos faz querer constituir domínios, ou tentar estabelecer a formação de próprios. E o currículo, enquanto dispositivo que depende do conhecimento para se constituir, pode, ao mesmo tempo, ser considerado como mais um dos domínios do próprio, quanto como um dispositivo capaz de mobilizar/reforçar um tipo de conhecimento dependente da relação supracitada.

constituição de domínios? Que tipo de domínio costuma ser mais mobilizado pelas configurações curriculares na atualidade? O currículo necessariamente envolve a criação de um domínio, a constituição de um próprio ou de uma identidade?

Nancy Mangabeira Unger (2001), em um livro intitulado *Da foz à nascente: o recado do rio*, nos dá algumas pistas sobre o tema levantado, porque ela tenta problematizar algumas questões importantes do que costumamos chamar de civilização ocidental e projeto modernizador, tentando perceber como os mesmos podem ser relativizados a partir de uma ecologia radical que se apresenta a partir dos povos ribeirinhos do sertão. Numa discussão sobre a servidão do ser humano, ela aponta que a mesma se fundamenta em uma economia do excesso, no fato do ser humano ter se colocado em um patamar a partir do qual ele “se fundamenta no desejo excessivo, desmedido de, elevando-se acima dos demais, tudo possuir e a todos dominar” (*Ibid.*, p. 33). Portanto, é a questão do domínio sobre os outros, o domínio sobre o mundo e o domínio sobre as mais diversas manifestações da vida que vem novamente à tona. Assim, podemos conjecturar que os dispositivos curriculares, ao elegerem um tipo de currículo que está comprometido com as relações de poder inerentes à lógica do projeto modernizante e civilizador, acabam mobilizando, naturalizando e reforçando, como ideal, um tipo de domínio, em que o ser humano é visto e pensado de modo extremamente antropocêntrico, como o *topos* a partir do qual tudo pode emergir. Esse mesmo pensamento cria uma subordinação hierárquica, em que uns são vistos como mais merecedores e melhores do que os outros. Ainda segundo a autora,

a desmedida é uma tendência humana que os gregos já identificavam, tanto que designaram este desejo voraz e excessivo, esta ruptura da medida justa, com uma palavra cuja força até hoje ecoa: *híbris*. Manter a *híbris* sob controle permeia toda a *paidéia* grega. Nos portais do tempo de Apolo, Deus da sabedoria, foram registradas as inscrições ‘Conhece-te a ti mesmo’ e ‘Nada em excesso’. A doutrina da *sophrosyne* faz da busca da *metron* a mais alta sabedoria, ensinando que não se devem esquecer os limites do poder e da ambição humanas, compreensão também demonstrada pelas sociedades arcaicas, cujo sistema simbólico visa afirmar o ser humano como parte integrante do todo e, com isso, conter a desmedida (*Ibid.*, p. 33).

Desse modo, o currículo moderno e o ideal de educação decorrente desse processo acabam valorizando e mobilizando um tipo de conhecimento em que o

preceito e princípio do “Nada em excesso” deixam de ser levados em consideração ou foram colocados de forma secundária e marginal. Portanto,

entre as diversas civilizações, o que marca nosso percurso é ter feito da *hýbris* a virtude máxima, enquanto outras sociedades tomaram como eixo de sua cultura a elaboração de técnicas para controlar essa tendência. Dominar e controlar tudo o que existe, romper a dimensão cosmopolita do homem, buscar mais e mais poder sobre a natureza, sobre tudo e todos, ou seja, valorizar o antropocentrismo, eis o eixo em torno do qual, enquanto civilização, gravitamos (*Ibid.*, p. 33).

Ou seja, trata-se de qualquer modo de uma forma de governo, um governo que se quer exercer sobre o outro, e de um governo que se quer exercer sobre o mundo. Um tipo de domínio explorador e instrumental, pois é guiado pela lógica do excesso e do cálculo. Na verdade, a questão contemporânea da desmensura da *hýbris* faz com que um tipo de domínio não seja valorizado ou exercido, é o domínio sobre si, porque o domínio sobre si pressupõe uma volta, um giro ou uma valorização do princípio apolíneo do “Nada em excesso”. Assim, na contemporaneidade, temos a formação de tipos de conhecimentos que se dão a partir da aporia do excesso e da abundância. Um bom exemplo disso é a multiplicação dos canais de informação e também a diversificação e intensificação dos mais diversos tipos de discursos. Assim, também podemos pensar que um tipo de conhecimento de si pode e deve ser valorizado, ainda mais que estamos em um período de crescente individualismo, em que os métodos biográficos são extremamente requisitados, nos mais diversos domínios e âmbitos do social. Porém, esse conhecimento de si não se encontra mais atrelado ao princípio apolíneo assinalado, porque vivemos em um tipo de economia que valoriza e produz o excesso. Sobre isso, Baudrillard (1996, p. 9) nos diz que “toda a estratégia do sistema está nessa hiper-realidade de valores flutuantes”, em que “o valor reina segundo a ordem inapreensível da geração pelos modelos, de acordo com o encadeamento indefinido da simulação” (*Ibid.*). Então, sendo que o domínio só se exerce sobre um espaço, temos que a desmensura da *hýbris* também é mais sentida a partir da revalorização de um domínio e de uma configuração espacial especial, qual seja: o corpo. Portanto, de todo modo, trata-se da nossa relação com o espaço, porque, seja através de um domínio que se exerce e se expande a partir de um desejo que se encontra sem prumos, seja através da reverberação direta desses

desejos a partir das pulsões do corpo, de todo modo, estamos falando do corpo alçado ao patamar de uma das principais referências a partir da qual nos movimentamos e experienciamos o mundo. E falar de corpo e conhecimento, ou melhor, falar do corpo enredado nessa teia de conhecimento é, de vários modos, trazer à tona a tão importante e negligenciada relação entre educação e alimentação. Porque não devemos esquecer que a alimentação sempre está comprometida e envolvida com a questão da vitalidade.

Então, a partir de agora, vamos nos deter, de forma mais demorada, no universo descortinado pelas experiências limiaries do ambiente da cozinha. Com isso, veremos se descortinar uma série de experiências de transformação que podemos relacionar à condição das merendeiras/estudantes ou das merendeiras tomadas enquanto estudantes.

#### **4.2 À margem da cozinha: o encontro com as experiências limiaries**

A cozinha situada como mero apêndice da escola nos revela muitas coisas. Em termos de uma suposta cartografia simbólica ou simplesmente de coordenadas espaciais, podemos compreender que há uma redistribuição e repartição dos lugares, que nos leva a uma distribuição desigual e a um certo desnível dos saberes e poderes, que se distribuem no espaço da escola, porque, “como tendências gerais, pode-se indicar a fragmentação e a diferenciação – um espaço para cada atividade” (FRAGO, 2001, p. 111). Assim, levando-se em conta a formação de espaços específicos que funcionam com lógicas particulares, pode-se pensar na constituição de um *locus* escolar, dividido e fragmentado, tanto em nível arquitetural quanto no nível das disposições simbólica e culturais. Nesses termos, a escola passa a ser constituída por uma territorialidade dinâmica, que se apresenta sempre em se fazendo, porque é fruto constante de um inacabamento e de tensões que mobilizam e podem levar a reformas e/ou a drásticas modificações da composição arquitetural e do que podemos chamar, junto com Guattari (1996) e Lazzarato (2014), de economia dos desejos. A abertura deste local, dinâmico e inacabado, com conflitos e tensões, paragens e repousos, fluxos e devires, o aproxima de certa vitalidade, até porque os desejos, encontros, saberes e os poderes são percebidos como componentes intrínsecos e parte inelidível da sua constituição. Essa dinâmica e abertura nos coloca diante do espaço que é entrecortado de histórias/estórias e

encontros, configurado como “a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem” (MASSEY, 2009, p. 29). Assim, o espaço está sempre em construção. Ele só se apresenta a partir do inacabamento que o constitui. Nesse inacabamento do espaço, também vamos nos constituindo a partir de processos formativos que se dão na esfera do sendo<sup>52</sup>. Aqui, podemos indagar que a cozinha, como um espaço de encontros que possibilita a existência da multiplicidade e das itinerâncias existenciais/formativas das merendeiras e de outros sujeitos educativos, consiste, ao mesmo tempo, em uma multiplicidade que se apresenta a partir de uma materialidade e de um simbolismo, que também estão sempre na ordem do inacabamento e do devir. Portanto, a própria noção de espaço inscrito ou de materialidade espacial só pode ser vista de forma parcial e perspectiva. É o espaço como evento ou acontecimento, que também possui registros temporais e se faz nas relações (MASSEY, 2009).

Desse modo, a partir de agora, na esteira das soleiras e das margens, enfim, das experiências limiars, traçaremos alguns limens que estão implicados e dizem respeito à condição das merendeiras/estudantes ou das merendeiras enquanto estudantes. Portanto, sem querer realizar nenhum mapeamento extensivo, sem nenhuma pretensão de esgotá-los, podemos mencionar os seguintes limiars formativos, como: **1º - limiar instaurado pelo fogo; 2º - limen entre o público e o privado; 3º - limen entre o natural e o cultural; 4º - limiar entre a sala de aula e o espaço da cozinha; 5º limen do encontro entre o presencial e o virtual; 6º limiar entre as condições prescritivas do trabalho e as transgressões vividas no cotidiano laboral.**

#### **4.2.1 As experiências limiars calorosas (limiar 1)**

---

<sup>52</sup> Sobre as características temporais do sendo, é de extrema relevância para a educação e para uma melhor compreensão dos processos formativos, desvencilhá-lo do atrelamento demasiado antropocêntrico ao qual ele se encontra. Sobre isso, é importante percebermos que a educação é, toda ela, lida e vista a partir de uma temporalidade historicista que se dá através de uma valoração com as outras configurações temporais, que nem sequer são levadas em conta, tais como: o tempo geológico, o tempo astronômico, o tempo cíclico marcado pelas estações do ano, o tempo evolutivo, o tempo mítico etc. Esses outros tipos de configurações temporais só entram como ilustração, como apêndice para evidenciar e ajudar a valorizar melhor as ações do ser humano e colocá-lo como o topo de tudo.

Compreendemos que não podemos delimitar o espaço da cozinha escolar das merendeiras em nenhum processo de homogeneização ou uniformidade, sob o risco de cairmos em um tipo de análise apressada, dicotômica e etnocêntrica, que privilegia apenas um tipo de registro temporal. Portanto, faz-se mister questionar toda visão apressada que aponta para o caráter inelutável e nivelador do mundo moderno e da lógica civilizadora, porque podemos indagar que a cozinha, como um espaço que está imerso no umbral das tramas do cotidiano, nunca se deixou “domar/domesticar/civilizar” completamente, ou seja, a cozinha sempre foi e sempre será um tipo de ambiente que comporta uma “dimensão selvagem”. Aliás, o que é dito sobre a cozinha pode ser estendido, de vários modos, a toda formação de ambientes. Só não estamos acostumados a agir, nem pensar assim, porque temos um ranço de percebermos o espaço enquanto uma dimensão estanque, inerte e acabada. Essa visão é fruto de um progressismo ocidental e de um cientificismo, em que “o mundo deve se tornar controlável” (UNGER, 2001, p. 39), assim “o real, considerado como totalidade aberta e multidimensional, fica dividido em duas instâncias: um ego-sujeito [...] e um objeto, que deve gravitar em torno dele” (*Ibid.*, p. 39-40). Aqui, o espaço é colocado ao lado dos objetos a serem controlados, explorados e dominados. Mas a cozinha pode ser considerada um ambiente quente. Aquecido pelas chamas do fogo. Um espaço que não se deixa enquadrar completamente como objeto, nem se deixa capturar, nem capitular numa objetivação completa, perdendo, assim, o seu mistério, pois ela é, de algum modo, tornada instável pelo poder transmutador e transformador que o fogo sempre exerceu e sempre exercerá. Quanto a isso, a presença constante do fogo nos é reveladora, porque, como no diz Bachelard (2008, p. 11-12):

Se tudo o que muda lentamente se explica pela vida, tudo o que muda velozmente se explica pelo fogo. O fogo é ultravivo. O fogo é íntimo e universal. Vive em nosso coração. Vive no céu. Sobe das profundezas da substância e se oferece como um amor. Torna a descer à matéria e se oculta, latente, contido como o ódio e a vingança. Dentre todos os fenômenos, é realmente o único capaz de receber tão nitidamente as duas valorizações contrárias: o bem e o mal. Ele brilha no Paraíso, abrasa no Inferno. É doçura e tortura. Cozinha e apocalipse. É prazer para a criança sentada ajuizadamente junto à lareira; castiga, no entanto, toda desobediência quando se quer brincar demasiado de perto com suas chamas. O fogo é bem-estar e respeito.

De outra forma, aqui, na análise realizada por Bachelard, também vemos surgir a relação que o fogo estabelece, de toda uma dinâmica que forja, entre céu e terra. Aliás, toda a fala do autor é constituída a partir de uma dinâmica topológica informada pelas noções de alto e baixo, inferior e superior, ou seja, entre céu e terra. Com isso, o autor pôde compreender toda uma dinâmica relação, não dicotômica, que se apresenta e se estabelece entre o imaginário e a materialidade do mundo. Não é por acaso que o livro inaugural do seu projeto sobre a fenomenologia da imaginação, *A poética do espaço* (1978), é subdividido em partes que nos levam a compreender de outro modo a nossa relação com a materialidade do/no mundo, assim, ele nos apresenta uma poética da: casa, do porão, do sótão, da cabana, da gaveta, dos gofres e armários, do ninho, da concha, dos cantos, da miniatura; assim, ele também nos lembra de que a materialidade do mundo não se dá de forma passiva e inerte, mas “ganha vida” e possui reverberação em nossos modos de ser e estar em um mundo que se encontra em sempre se fazendo. Diante disso, não é absurdo nenhum dizer que “se o fogo é tão capcioso, tão ambíguo, dever-se-ia começar toda psicanálise do conhecimento objetivo por uma psicanálise das intuições do fogo” (BACHERARD, 2008, p. 83). Pois

não estamos longe de acreditar que o fogo é precisamente o primeiro objeto, o *primeiro fenômeno* no qual o espírito humano é *refletido*; entre todos os fenômenos, só o fogo merece, para o homem pré-histórico, o desejo de conhecer, exatamente porque acompanha o desejo de amar. Por certo, repetiu-se amiúde que a conquista do fogo separava definitivamente o homem do animal, mas talvez não se tenha percebido que o espírito, e seu destino primitivo, com sua poesia e sua ciência, formou-se na meditação do fogo. O *homo faber* é o das superfícies, seu espírito fixa-se em alguns objetos familiares [...] O *homem sonhador* diante da lareira é, ao contrário, o homem das profundezas e o homem de um devir. Ou ainda melhor dizendo, o fogo dá ao homem que sonha a lição de uma profundidade que contém um devir: a chama brota do coração dos ramos. Daí a intuição de Rodin, que Max Scheler cita sem comentar, certamente sem perceber seu caráter nitidamente primitivo: ‘Cada coisa é apenas o limite da *chama*, à qual deve sua existência’. Sem nossa concepção do fogo íntimo formador, do fogo tomado como fator de nossas ideias e de nossos sonhos, do fogo considerado como germe, a chama objetiva, inteiramente destrutiva, é incapaz de explicar a profunda intuição de Rodin. Ao se meditar sobre essa intuição, compreende-se que Rodin seja, de certo modo, o escultor da profundidade e que tenha, por assim dizer, puxado, contra a necessidade inelutável de seu ofício, os traços de dentro para fora, como uma vida, como uma chama (*Ibid.*, p. 83-84, *grifos do autor*).

Ou seja, com o exposto, temos que o fogo não fora o responsável pela instituição de um tipo de cultura que se dá a partir da desrealização da natureza, pois o ser do homem não precisa ser pensado em oposição ao ser do animal. Assim, não se trata de valorizar um tipo de cultura que se intensificou através de técnicas e procedimentos que visavam o domínio do ser humano sob todas as outras formas de vida do mundo. Mas o que está em jogo com a manipulação do fogo são outras forças. São as próprias dinâmicas que podem ser estabelecidas entre o céu e a terra. Além disso, o que se encontra em jogo é todo um redirecionamento entre o interno e o externo, entre a superfície e a dobra ou o que Deleuze (1992) chama de envaginamento. Portanto, de acordo com as belas descrições realizadas pelo autor, pode-se conjecturar a existência de uma dupla qualidade da mudança ou dois tipos de formação: uma mudança que se dá de forma mais lenta, obedecendo aos movimentos da vida em seu fluir, e uma formação que se apresenta de forma mais brusca, que se precipita e não obedece aos “arcanos da natureza”, ou que a acelera, a desmorona e a transforma, através da ebulição e calor provocados pela chama de um fogo. Sem entrar muito na importante questão do par profundidade-superfície, por ora, basta dizer que o fogo possui uma relação com a subjetivação. Isso já era esperado porque o autor já havia mencionado o seu caráter formativo. Assim, de algum modo, parece pertinente relacionar esse fogo a um tipo de emoção mais calorosa, ao passo que a mudança que não ocorre sob o tal calor das emoções e das relações, pode ser considerada como uma mudança mais amena, mais branda.

Aliás, por coincidência e acaso, por contágio e contato, ou por ambos, podemos afirmar que as estudantes merendeiras são excessivas com relação ao calor das/nas relações que ocorrem no espaço da sala de aula. Os encontros são mediados a partir de uma tática do excesso: há excesso na forma como elas falam, tanto na pergunta que fazem ou na resposta que elaboram, na forma de falarem umas com as outras; nos gestos que executam com bastante desenvoltura e desembaraço, muitas vezes passando a impressão de que elas estão em um espaço muito mais amplo do que o espaço restrito da sala de aula, aliás, é frequente elas se reportarem e rememorarem para o espaço da cozinha, através de mímicas e gestos que lembram algumas manobras executadas naquele espaço, tais como: o imitar do descascar uma cenoura, por exemplo, ou a cena de como realizar o procedimento correto de lavagem dos vegetais e dos talheres etc.; mas a mesma facilidade que elas possuem para permanecerem juntas, com um forte tônus



emocional, consiste também no ponto de inflexão que as faz brigarem e se estranharem, às vezes, levando ao paroxismo de se estranharem somente porque uma achou que a outra a olhou com a “cara feia”, ou seja, como costumamos falar: “elas, muitas vezes, agem com o coração quente”. Esse fenômeno é fortuito e corriqueiro, mas muito interessante e importante, porque, geralmente, costumamos postular como implícito o fato da educação ser um local onde há um predomínio das ações mais racionais, visto sua dependência e filiação com a lógica civilizadora ocidental. Com isso, acabamos criando uma visão idealizadora, limitadora e etnocêntrica do espaço da escola, porque, em seu cotidiano, se estabelece um verdadeiro combate entre as mais diversas lógicas, que concorrem de maneira desigual na criação de um espaço, que se encontra em sempre se fazendo.

#### **4.2.2 A cozinha: entre o público e o privado (limiar 2)**

Essa forma de vermos o espaço da educação como pautado pelas interações mais racionais também possui uma relação com a forma que costumamos conceber a relação entre o espaço público e o privado, pois estamos acostumados a pensar que o espaço da escola é um espaço público, pautado por relações mais impessoais e neutras. Essa visão é fruto de um academicismo abstracionista e não corresponde ao que ocorre de fato no mundo cotidiano. O próprio Roberto DaMatta ajudou a perpetuar essa visão nas Ciências Sociais ao trabalhar com a dicotômica relação entre a casa e a rua. De acordo com ele, a casa seria o espaço da intimidade e das relações mais pessoais e calorosas, “um espaço dotado de emoção, sentimento, história e personalidade” (DAMATTA, 2004, p. 14). Ao passo que a rua se caracteriza pelo seu caráter nivelador e impessoal, em que as relações se dão a partir dos códigos da frieza e impessoalidade, ou seja, a rua caracteriza-se como “um lugar de ‘luta’ e de ‘batalha’, parte da ‘dura realidade da vida’. O fluxo da ‘vida’, com suas contradições e surpresas, pertence à rua” (*Ibid.* p. 17). Como podemos ver, o autor forja uma análise que só pode ser encarada como um tipo-ideal, pois tanto os espaços da casa quanto da rua são muito mais permeados pela multiplicidade e pluralidade do que qualquer compreensão dicotômica pode mostrar. Além disso, o espaço da cozinha é permeado por toda uma dinâmica complexa que não se deixa enquadrar em nenhum esquema dicotômico. Aliás, podemos estabelecer uma certa relação entre as falsas dicotomias sobre o espaço e algumas

dificuldades que muitos professores têm quando se veem diante do seu primeiro contato com o ambiente da escola. Muitos deles entram em choque ao verem a sua visão ascética e racional sobre o ambiente da escola ruir diante dos seus primeiros contatos, em que começam, de fato, a trabalhar e conhecer a realidade das escolas, especialmente a complexa realidade das escolas populares. Ou seja, as relações sociais e educacionais são pautadas e mediadas por um colorido muito variado, de diversos matizes e sons, que não podem ser encobertos por uma visão etnocêntrica, abstracionista e limitadora de mundo. Sobre isso, a cozinha, mais uma vez, tona-se reveladora, porque ela parece consistir em uma espécie de abrigo das gerações femininas e, por isso, passa a ser uma espécie de portadora de lembranças, de saberes, de desejos que são passados de geração em geração, em movimentos repetitivos, mudos, sinuosos, quase que em segredo, de mães e avós para as filhas e netas. São segredos e murmúrios que ajudam a contar parte da história das famílias, que nos revelam particularidades sobre o modo delas serem. É um saber-fazer que tem reverberação nas lembranças, na criatividade e na imaginação: existe uma profissão mais inventiva do que a de cozinheiro? É um espaço que ajuda a compor o que Bachelard (1978) chama de complexo da nossa “casa natal”. Uma casa onírica onde transportamos os nossos sonhos e fazemos, de lá, uma espécie de “paraíso”, em que nos sentimos seguros, podendo ir no momento em que quisermos. O aconchego das lembranças nos revigora. E a cozinha ainda possui a potência de ser um local em que ainda é permeado pela feminilidade, assim, podemos pensar em uma espécie de lembrança e de memórias de caráter mais feminino. Essas lembranças também são portadoras de certa marginalidade, logo, são permeadas pelo limiar, porque, não obstante tenham sido as mulheres que historicamente comandaram e ocuparam os espaços da comensalidade e alimentação, como ressalta Luce Giard (2011), geralmente, são mais os homens que ocupam os melhores cargos de grandes chefes de cozinha, ou seja, assim:

em cada caso cozinhar é o suporte de uma prática elementar, humilde, obstinada, repetida no tempo e no espaço, com raízes na urdidura das relações com os outros e consigo mesmo, marcada pelo ‘romance familiar’ e pela história de cada uma, solidária das lembranças de infância como ritmos e estações. Trabalho de mulheres que a fazem proliferar como ‘árvores de gestas’ (Rilke), como deusas Chiva de cem braços, hábeis, econômicas: o vaivém sacudido e rápido de bater as claras em neve, as mãos que fazem lentamente, em movimento simétrico, com uma espécie de ternura

contida, a massa de brioche. [...] Movimentos ágeis e habilidosos da mão que é preciso observar antes para depois poder imitá-los: ‘para desgrudar o crepe da frigideira, dar uma pancadinha, assim’. Atividade multiforme considerada tão simples ou até um pouco tola, salvo casos raros em que é elevada à excelência, ao extremo requinte – mas isto já é questão de *grands chefs*, que são homens, é claro (*Ibid.*, p. 218-19).

Ou ainda temos que,

aquele humilde serviço em favor do outro cujos gestos elementares, sempre entrelaçados, exigidos pela indefinida repetição das tarefas domésticas, aquelas mulheres obscuras (ninguém mais sabe o nome delas, ninguém mais conhece sua força ou sua coragem) fizeram ao longo das gerações, na sucessão das refeições e dos dias, na atenção pelo corpo do outro (*Ibid.*, 215).

Por isso, certamente, a cozinha pode ser considerada uma matriz de lembranças, afetos, desejos, sentidos e saberes, que mobilizam uma certa feminilidade, e, assim, nos envia a uma espécie de “casa natal”. De todo modo, somos reenviados a um local mais caloroso, que, em certa medida, podemos chamar de abrigo. E qual terá sido o nosso primeiro abrigo, se não o calor sentido a partir da feminilidade e quentura do útero materno? Seja como for, a cozinha parece remeter ao indissociável abrigo e afeto das gerações. E, nas palavras-lembranças de Marilu, temos que “o sabor de um tal de um escaldado de galinha que, pra mim, era assim divino, então, tem um monte de coisa...assim...que era o sabor da...do tempo da minha mãe...”. Ainda de acordo com Marilu, essas lembranças consistem num misto de saudade e esperança, pois, suas experiências, lembranças e contato com sua mãe um dia serão “espalhados”, pelas futuras gerações, ou seja, estamos diante de um tipo de saber-fazer que é transmitido de geração em geração, assim,

claro que a gente sente...assim...eu...eu sinto saudade e, também, sinto uma alegria de ter conseguido, de ter participado daquilo, certo? de ter aquilo, mas eu sinto saudade e, hoje, também, às vezes...assim...eu me sinto como fazendo, tendo que fazer alguma coisa gostosa pra que meus filhos, também, quando eu for, eles se lembrem de mim, como eu tenho lembrado da minha mãe, entendeu? Tá presente...e eu tenho que deixar alguma coisa, fazer algum prato...assim...quando eles...principalmente meu filho que é doido por comida, e tem alguns pratos que eu tenho certeza que quando eu for, igual a minha foi, e ele vai comer e vai se lembrar de mim e vai dizer assim: pô...é de gordinha...

Já para Maria,

Não só essa questão da mãe, é muito interessante... no meu caso, tem minha mãe e tem minha sogra, mas...assim...eu nunca esqueço de minha colega, né? porque...assim...quando eu cheguei na escola, eu não fui bem...muito bem recebida pelas colegas lá...porque ela é concursada, nós somos terceirizadas, mas ela me acolheu, e achei isso muito importante, esse acolhimento que ela me deu, me senti parte da cozinha também...

Ou seja, aqui, com Maria, já percebemos que todo esse saber-fazer, que suscita, desperta e mobiliza: lembranças, criatividade e afetos, não se enquadra, nem obedece a nenhuma dicotomia entre o público *versus* o privado. Então, podemos pensar em um limiar, em que as supostas dimensões do público e do privado também se encontram inscritas de forma nuançada e relativa em relação ao ambiente da cozinha, porque ela se caracteriza a princípio com um local com o qual temos bastante familiaridade e que compõe um dos cômodos do nosso “ser”. Assim, o nosso primeiro contato com a cozinha é marcado por sentimentos e afetos de aconchego e por um carinho que advém do fato da cozinha simbolizar um espaço nutriz, e nossas mães e avós, por tabela, são associadas às pessoas que conseguem, com carinho e afeto, colocar a comida à mesa, e, em alguns casos, até se põem a servi-la. Então, temos todo um imaginário sobre as artes indispensáveis da nutrição que estão relacionadas ao espaço da cozinha e à força motriz feminina que habita, mobiliza e cria toda uma dinâmica da comensalidade e da alimentação. Por outro lado, temos uma ressignificação das práticas de comensalidade e alimentação, aprendidas no seio do lar, de forma lenta e gradativa, geralmente passadas de geração em geração, como algo constituído socialmente como tipicamente feminino, pelas merendeiras que têm de transformá-las em algo que não irá pertencer apenas ao espaço privado, mas que, ao invés disso, terá de ser ressignificada e transformada em práticas que também farão parte da sua profissão e, assim, terão de ser inscritas e lidas a partir dos códigos e regras típicos do espaço público, através da sua inserção como profissionais das cozinhas escolares. Esse trânsito e descompasso é bem retratado na narrativa de Marilu, ao nos dizer sobre o aprendizado da profissão de merendeira:

Bom...quando eu entrei...assim...eu sempre tive uma certa intimidade com a cozinha, eu gosto de cozinhar mesmo, né? mas quando a

gente vai cozinhar...não é a mesma coisa você cozinhar pra três pessoas e cozinhar pra seiscentas pessoas, trezentas pessoas, e, então, assim...lá no trabalho, eu tive bastante ajuda de uma terceirizada, minha amiga, ela que passou tudo pra mim, eu aprendi bastante com ela...e...ao longo do tempo, vai passando, a gente vai aprendendo cada vez mais e mais...

Já Maria relata que: “a minha foi dificuldade assim, porque eu realmente...no início, até que eu nunca fui muito boa cozinheira, hoje eu tô até me considerando, porque eu realmente não era muito fã de cozinha não, todo mundo ria porque eu disse que passei nesse concurso”, ela prossegue, dizendo:

Não, mas, realmente, hoje eu já me considero assim...aí existe o problema da gente cozinhar pra muita gente, que a gente tem que aprender o sabor...é nessa hora...porque se você...pra você colocar o sabor na comida pra três pessoas, é muito fácil, mas pra você colocar um sabor na comida pra seiscentas, é mais difícil, então, você tem que ir aos poucos e aprendendo... no início, claro, a gente toma... assim... aquele baque, como fazer pra que água e feijão fique gostoso, uma panela desse tamanho, mas, hoje, graças a deus, eu já domino numa boa....já eu acho que o sabor da cozinha, já to conseguindo dar...

Para elas, essa diferença e o descompasso entre o cozinhar na esfera privada e na pública se dão principalmente devido à quantidade de pessoas que têm de ser servidas na escola, bem diferente da quantidade de pessoas que têm para servir em casa. E, também, se dão devido à escassez e falta de controle sobre os produtos que têm/terão na escola, bem diferente de “você ter o produto em casa pra usar e lá você não tem e você ter que fazer alguma coisa pra deixar a coisa gostosa...”, ressalta Marilu.

#### **4.2.3 O ambiente da cozinha: nem natural, nem cultural (limiar 3)**

Como já vimos, o mundo imaginado como uma coleção de objetos e de sujeitos é uma consequência moderna, de uma lógica etnocêntrica e limitadora que costuma perceber o espaço como algo inerte e acabado e o tempo a partir de um registro linear e progressivo. Aliás, esse tipo de tempo é tomado como marcador para se analisar os processos de mudança, quase sempre a partir de um ponto de vista antropocêntrico. Assim, considera-se objeto tudo aquilo que é percebido como inerte e acabado, porque a mudança e transformação ocorrem em um tempo que

extrapola os marcadores humanos mais habituais. Aqui, “sujeito e objeto são nivelados neste grande reservatório de matéria-prima para exploração e processamento” (UNGER, 2001, p. 29). Essa visão não leva em conta os avanços da física quântica e da filosofia que emergem em pensadores como: Heidegger, Merleau-Ponty, Deleuze, Guattari, Ingold, Lazzarato etc., pois o mundo é visto como um processo dinâmico e aberto que se dá sempre a partir de um inacabamento constitutivo. E olha que, desde Einstein, já sabemos que toda matéria é energia condensada, mas, mesmo assim, ainda estamos habituados com uma visão estática e acabada de mundo. Em conversa com Ivan de Matos (geógrafo), o mesmo falou sobre as relações dessa perspectiva com a técnica de sensoriamento remoto, porque, de acordo com a mesma, o mundo é visto a partir de uma física da atmosfera, que se apresenta através de todo um jogo dinâmico, em que a energia que é refletida ou absorvida pela superfície da terra forma imagens dinâmicas de irradiações e ondas, mas nunca de corpos estáticos, encerrados em si mesmos. Essa perspectiva nos lembra a narrativa de Ingold (2012, p. 31-32) sobre o mundo aberto, ou seja, para ele:

O mundo aberto pode ser habitado justamente porque, onde quer que haja vida, a separação da interface entre terra e céu dá lugar à mútua permeabilidade e conectividade. O que chamamos vagamente de chão não é uma superfície coerente, mas uma zona na qual o ar e a umidade do céu se combinam com substâncias cuja fonte está na terra, na formação contínua das coisas vivas. Sobre uma semente que cai no chão, Paul Klee (1973, p. 29) escreve que ‘a relação com a terra e a atmosfera dá-lhe a capacidade de crescer [...] A semente cria raízes. Inicialmente, a linha se dirige para a terra; não para morar lá, mas para retirar a energia que precisa para alçar o ar’. Durante o crescimento, o ponto se torna uma linha, mas a linha, longe de ser e seguir a superfície pré-preparada do chão, contribui para seu trançado mutante.

Então, com as informações precedentes, já se compreende que o currículo mobiliza e ajuda a criar toda uma inflexão ecológica que nos informa sobre a realidade de um mundo limitado e circunscrito a uma relação sujeito e objeto, ou ele também nos ajuda a constituir outros mundos possíveis, em que o espaço, o tempo e as relações não mais podem ser vistas a partir dessa limitada, antropocêntrica e etnocêntrica perspectiva. Assim, na medida em que o currículo participa da criação de visões de mundo e da constituição de realidades, ele tem um lado ontológico que não se pode negar. Já mencionamos isso no capítulo 1. Portanto, ele consiste num

dispositivo com forte traço ontológico e ecológico. E, sendo assim, as propostas curriculares têm de tornar explícito qual o tipo de espaço que está sendo trabalhado e valorizado, sob o risco de tomá-lo como implícito, como algo dado, e, assim, assumir a postura de que a dinâmica que se apresenta entre este e o currículo é uma relação neutra. Quase sempre, o espaço implícito nas concepções curriculares vigentes nos mostra uma concepção de espaço dependente do chamado corte cartesiano entre sujeito e objeto, da dicotômica relação estabelecida entre cultura e natureza e do estabelecimento de uma relação com o mundo muito pautada no projeto modernizador e progressista, que tem, nos ideais da cidade e das relações sociais mais racionais, dois importantes pontos de ancoragem. Assim, é como se o currículo valorizasse um tipo de relação que tende a ser mais racional, e como se ele visse essa relação se desdobrando no espaço característico das metrópoles. Das cidades. Ou seja, aqui, já temos várias clivagens, que, muitas vezes, não são problematizadas, porque colocadas como pressupostos, ou, tem-se o estabelecimento de relações hierárquicas que são transmitidas/passadas de forma neutra, entre: os espaços do campo e da cidade; da natureza e da cultura; do corpo e dos objetos, como vestuário, alimentação etc. De acordo com essa perspectiva,

o diversificado é o outro, os outros, não universal. Consequentemente os saberes, conhecimento, valores, culturas dos outros, dos diversos não são componentes do núcleo comum, não são obrigatórios. Nessa lógica, serão secundarizados. Por essa lógica, conclui-se que toda a produção cultural, intelectual, ética, estética dos coletivos diversos em região, gênero, raça, etnia, classe, campo, periferia seja desconhecida no sistema escolar, nos currículos, desde a educação da infância à universidade. Uma lógica segregadora estruturante dos ordenamentos, das diretrizes e dos conhecimentos curriculares (ARROYO, 2013, 77-78).

Então, assim, compreende-se que o currículo só se faz a partir de um território em constante disputa (*Ibid.*). Mais uma vez, temos a relação entre esse dispositivo e os códigos característicos do espaço. Assim, é preciso “reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais, e que toda experiência social produz conhecimento” (*Ibid.*, p. 117). E, além disso, é preciso reconhecer que a ecologia não se esgota na lógica do reconhecimento meramente social, mas sempre o extrapola, pois leva em conta motivos éticos, estéticos, materiais etc., que participam da constituição de ambientes e ajudam a formar mundos possíveis. Pois,

se vemos a ação como a criação e efetuação de mundos, a distinção hierárquica entre fazer e dizer, entre a produção material e ideológica, entre sujeito e objeto, entre a coisa e o significado não funciona mais. Um mundo é uma multiplicidade de relações que não dependem de uma essência, mas de um acontecimento. As relações pressupõem o acontecimento, que, como já vimos, age transformando o sentir, ou seja, os desejos, as crenças, os afetos (LAZZARATO, 2006, p. 32).

Assim, então, podemos ponderar que, ao invés da lógica dominante no campo do currículo, que reconhece e trabalha com a produção de objetos, podemos contrapor-lá a uma influência do que podemos chamar postura ecológica radical, uma operação lógica que privilegie não a emergência de objetos, mas que compreenda o mundo como composto de coisas e relações que formam ambientes e ajudam a compor mundos possíveis. Assim, nas palavras de Ingold (2012, p. 28-29), influenciado por Heidegger, teríamos que deixar o ambiente da sala (ou deixar de pensarmos em termos de uma lógica civilizadora e cidadina),

para dar uma volta lá fora, ao ar livre. Nosso caminho nos leva a uma mata. Cercado de troncos e galhos, o ambiente decerto parece repleto. Mas ele está repleto de objetos? Suponhamos que nos concentremos numa árvore qualquer. Lá está ela, enraizada na terra, seu tronco se erguendo e seus galhos se abrindo, balançando ao vento, com ou sem brotos ou folhas, dependendo da estação. A árvore é um objeto? Em caso positivo, como a definiríamos? O que é árvore, e o que é não árvore? Onde termina a árvore e começa o resto do mundo? Essas não são questões fáceis de responder – ao menos não tão fáceis como parecem ser no caso dos móveis no meu escritório. A casca, por exemplo, é parte da árvore? Se eu retiro um pedaço e o observo mais de perto, constatarei que a casca é habitada por várias pequenas criaturas que se meteram por debaixo dela para lá fazerem suas casas. Elas são parte da árvore? E o musgo que cresce na superfície externa do tronco, ou os líquens que pendem dos galhos? Além disso, se decidimos que os insetos que vivem na casca pertencem à árvore tanto quanto a própria casca, então não há razão para excluímos seus outros moradores, inclusive o pássaro que lá constrói seu ninho ou o esquilo para o qual ela oferece um labirinto de escadas e trampolins. Se considerarmos que o caráter dessa árvore também está em suas reações às correntes de vento no modo como seus galhos balançam e suas folhas farfalham, então poderíamos nos perguntar se a árvore não seria senão uma árvore-no-ar. Essas considerações me levaram a concluir que a árvore não é um objeto, mas um certo agregado de fios vitais. É isso que entendo por coisa. Aqui, sigo de modo frouxo o argumento clássico avançado pelo filósofo Martin Heidegger. Em seu célebre ensaio sobre A coisa, Heidegger (1971) buscou delinear justamente o que diferiria uma coisa de um objeto. O objeto coloca-se diante de nós como um fato consumado, oferecendo para nossa



inspeção suas superfícies externas e congeladas. Ele é definido por sua própria contrastividade com relação à situação na qual ele se encontra (Heidegger 1971, p. 167). A coisa, por sua vez, é um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam. Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião. Nós participamos, colocou Heidegger enigmaticamente, na coisificação da coisa em um mundo que mundifica. Há decerto um precedente dessa visão da coisa como uma reunião no significado antigo da palavra: um lugar onde as pessoas se reúnem para resolver suas questões. Se pensamos cada participante como seguindo um modo de vida particular, tecendo um fio através do mundo, então talvez possamos definir a coisa, como eu já havia sugerido, como um “parlamento de fios” (Ingold, 2007b, p. 5). Assim concebida, a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas.

Assim, pode-se fazer uma “aproximação da ‘materialidade’ constitutiva da lógica das redes de conhecimento, linguagens, afetos/afecções que se enredam no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2012, p. 198). E, trazendo a problemática para o ambiente da cozinha, conjectura-se que ele é formado por coisas em relações dinâmicas, que formam um parlamento de fios vitais. Aqui, não existe centro. O que existe, no máximo, são teias, com focos de atenção transitórios e temporários, que serão desfeitos em danças e jogos, formando redes<sup>53</sup> dinâmicas de relações, porque

encontramo-nos hoje diante de uma nova situação: as individualidades e as coletividades não são mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada de um processo aberto, imprevisível, arriscado, que deve ao mesmo tempo criar e inventar estas mesmas individualidades e coletividades (LAZZARATO, 2006, p. 28).

De acordo com isso, poderemos perceber a cozinha como uma espécie de *intermezzo* que não pode ser nem enquadrada no projeto cosmopolita de cidade, nem no ideal romântico do campo, mas se constitui na soleira e liminaridade que se encontra no entrecruzamento de ambos. Podemos afirmar isso, porque o alimento *in natura*, tão mencionado pelas colaboradoras, era ora remetido à condição de um ideal que se almeja, mas que se encontra em uma configuração utópica de querer e

---

<sup>53</sup> Mais adiante, voltaremos a tocar na importante noção de rede, quando formos falar sobre a relação entre o espaço presencial da sala de aula e o espaço do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

desejo (lado natural e campestre do alimento), ora era remetido a uma realidade que se apresentava a partir de um processamento industrial e artificial dos alimentos, que se dava no jogo da realidade vivida (lado cosmopolita e citadino do alimento). Aliás, para Eli, a escola apresentada pelo livro didático não corresponde à escola que é vivida no cotidiano laboral delas. Além disso, o livro didático também não corresponde à realidade da região onde elas trabalham, uma vez que é produzido em outro Estado, por pesquisadores da Universidade de Mato Grosso do Sul, isso, para ela, se deve, em grande parte, ao fato de: “fala-se muito em alimentos *in natura*, agricultura familiar... dá uma ideia de... mais ou menos de escola em um ambiente rural”, frisa Eli. Ela prossegue dizendo: “é tudo assim...tudo muito natural, você prepara...o hortifruti, é natural, é fresco, a impressão que dá é que algumas escolas têm hortas, e nós não temos essa realidade, nós nem temos tempero verde, hortaliça nas escolas”. Ou seja, é interessante como os alimentos em sua forma natural são remetidos aqui a uma configuração de escola mais rural. Porque, no cotidiano de trabalho delas, o que prevalece são os alimentos processados e industrializados, ou seja, ressalta Eli:

É o que a gente recebe de gênero na escola...feijão, arroz, macarrão...tal...a gente recebe, carne, frango, mas tempero, vem tempero completo em caixinha...extrato de tomate vem em caixinha...goiabada vem em...em balde, entendeu? vem salsicha pra escola pra cachorro quente que é embutido...então...assim...a realidade nossa é bem....falta leite na escola...Falta leite e quando...e assim...temos farinha pré-cozidas pra fazer mingau... Assim tipo aquelas...tipo Mucilon, né? fubá de milho, que já vem pré-preparado, achocolatado que já vem pronto, é só misturar com água...e a gente sabe que ali é totalmente industrializado...claro que não vai vir cacau pra gente fazer, que não tem como, né? a gente sabe que tudo hoje a gente tem que ter um processo industrial pra fazer as coisas, mas não é tudo pron...é...natural nas escolas...

Assim, a distinção que vemos se delinear não é a dos alimentos enquanto instância da cultura, mas a do alimento que assume uma posição relativa e se inscreve ora no registro da cultura, ora no registro da natureza. Além disso, vemos que há uma outra distinção, em que os alimentos tidos como mais naturais são remetidos e enviados ao ambiente do campo, ao passo que os alimentos que são mais processados e industrializados são percebidos como mais pertencentes e circunscritos aos ambientes das cidades. Seja como for, a cozinha é capaz de operar, e opera, com ambos os tipos de alimentos. Assim, ela pode ser considerada,

de acordo com a taxonomia nativa, criada pelas colaboradoras, como uma instância que transcende e embaralha os códigos que são vistos como característicos dos “estados” de natureza e de cultura, porque ela consegue mesclar e relativizar ambos os registros. Aqui, é interessante ressaltar o caráter ritualístico que envolve essas atividades, no qual o papel das interdições e dos cuidados se faz muito requisitado e importante, pois “para nós, os objetos e os lugares sagrados devem ser protegidos das impurezas. O sagrado e o impuro são polos opostos” (DOUGLAS, 1992, p. 11). Aliás, as noções e princípios da higiene estavam o tempo todo nas conversas e nos conteúdos mobilizados na sala de aula. E, para Eli, eles são responsáveis e mobilizam um triplo cuidado, ou seja:

Com alimentos...a manipulação de alimentos, apesar da gente já ter aquela ideia, né? em casa você faz tudo, você lava a mão, você não sei o quê...mas assim...no ambiente profissional, já é uma outra demanda...a quantidade que você prepara é maior, não é uma refeição feita em casa, a panela não é uma panela de prata, então, você tem que aprender o cuidado como...com os utensílios, o cuidado com a sua segurança, porque você tem que se prevenir, você tem que tá com o fardamento adequando, apesar de não nos darem, entendeu?

Assim, os princípios de higiene e pureza nos colocam em uma cosmologia em que a distinção entre natureza e cultura não é relevante, em uma espécie de local banhado pelo sagrado, pelo encanto, como nos aponta Douglas<sup>54</sup>. O que essa ecologia mobiliza é um triplo cuidado, ou seja, trata-se de: um cuidado com os

---

<sup>54</sup> Aliás, a relação entre a cozinha e o sagrado, a pureza e a impureza também é de fundamental importância na cosmologia das religiões afro-brasileira. Em conversa com a *ladorixá* e socióloga, Sônia Reis, ela nos contou que: “Este é um espaço destinado à feitura da comida dos orixás. Pode acontecer de forma rápida ou pode demorar, a depender de cada ritual. O *Olubagé* é um dos rituais mais ricos da cozinha do axé. É onde fazemos o ritual da comida oferecida a *omolú* e a *obaluaiê*. *Olubagé* significa o banquete do rei. É onde, nesse banquete, *omolú* e *obaluaiê* são homenageados com todas as comidas, rituais dele e de todos os orixás. É lá que preparamos todas as comidas. Tanto é que existe, em todo candomblé, uma cozinha social, onde é preparada a comida nossa, dos mortais, e a cozinha dos orixás. Na contemporaneidade, devido ao pouco espaço dos terreiros urbanos, não se faz muito essa separação. Na cozinha, é onde se começa o real preparo das comidas, é onde a iniciada *Yaô* começa a sua caminhada e aprendizado, observando com se tira um *inché* (a parte sagrada) para os orixás, de que forma se tira os cortes... Mesmo com a modernidade e o uso do fogão elétrico, dos liquidificadores e de todo esse aparato, temos que ter um fogão a lenha ou a carvão. Ainda tem as questões de gênero. *A cozinha é um espaço destinado às mulheres. Alimentamos, amamentamos, cozinhamos e damos à vida... um bocado de coisa na minha cabeça. O cuidado com as mulheres menstruadas, elas não preparam comida para os orixás. A responsável pelas comidas é a Yabassé. Normalmente não menstrua mais*” (grifos nossos).

alimentos, um cuidado com os utensílios e um cuidado consigo mesmo. Ou, dito de outro modo, estamos em uma cosmologia em que as noções de sujeito e objeto não possuem nenhuma relevância absoluta, apenas relativa e posicional, servindo apenas para demarcar os domínios e apropriações relativos. Assim, para Serres (2011), a sujeira e a poluição podem ser vistas como uma vontade de estabelecer domínio e constituir o próprio. Então, temos que,

quem cospe na sopa a guarda para si; ninguém há de tocar na salada ou no queijo que foi dessa forma poluído. Para conservar algo como próprio, o corpo sabe como deixar alguma nódoa pessoal: suor de roupa, saliva nos alimentos ou outras grosserias mais, partículas no espaço, cheiros, perfume ou dejeção, sempre coisas bem duras... mas igualmente meu nome, impresso em preto, a tinta, na capa deste livro, assinatura inocente e suave, parecendo nada ter a ver com esse tipo de coisa; porém... Donde o teorema, que se pode considerar do direito natural – entendo, no caso, ‘natural’ como uma conduta generalizada entre as espécies vivas: *o próprio se adquire e se conserva pelo sujo*<sup>55</sup>. Melhor ainda: o próprio é o sujo (SERRES, 2011, p. 14, *grifo do autor*).

Aliás, sobre a sujeira e o domínio do próprio, Morena nos fala algo que confirma o que Serres nos falou acima, porque, segundo ela, a atual diretora é a única que respeita um pouco o espaço da cozinha, pois:

a maioria...só a minha vice, que agora ganhou pra diretora...que gosta, que respeita, assim...respeita, *pero no mucho*...também, né? porque eu acho que se você respeita, você não chega sujando as coisas dos outros, não é verdade? se eu acho que... se eu...você está aqui nessa sala, tomando conta, eu lhe respeito, respeito o seu ambiente, eu não vou chegar sujando, avacalhando e saindo, quando eu faço isso, eu digo o quê? Que você tem a obrigação de limpar o que eu sujo, não é verdade? E ela faz isso, entendeu? apesar de eu gostar muito dela e tudo, mas ela faz isso, ela suja e acha que é normal ela sujar e sair porque eu estou lá pra limpar ou quem tiver... Isso...dela...cê tá entendendo? então...é...é...mas ela ainda respeita um pouco porque ela gosta de cozinhar, entendeu?

---

<sup>55</sup> Mais uma vez, vemos se apresentar aqui a questão do domínio. Com isso, temos que ele se constitui para além dos estritos códigos do poder e dos conhecimentos, também a partir de uma série de motivos e princípios ligados e informados à questão da higiene, da sujeira e da limpeza (ou pureza). Mas o motivo que os une, que atrela tanto os conhecimentos, os poderes e a higiene aos arcanos do domínio, continua sendo as leis de constituição do sujeito, compreendido como aquele que se dá a partir de uma interioridade, em que o próprio se dá a partir de toda uma delimitação que se pretende fixa, perene e imutável. Ou seja, aqui, estamos em torno do raio antropocêntrico, em torno do sujeito tomado enquanto esfera constituinte.

Então, eu acho que por isso até que ela ainda considera um pouco a cozinheira... [risos]

#### **4.2.4 O limen no processo de transmutação entre a cozinha e a sala de aula (limiar 4)**

No começo das idas a campo, estranhámos muito, principalmente o excesso de barulho que sempre estava presente, mediando as relações, mas, aos poucos, fomos nos acostumando. Chegamos mesmo a imaginar que ali parecia mais com uma feira. O engraçado é que pensamos isso logo no começo, mas, quase no final, uma das estudantes falou: “pessoal, calem a boca, isso aqui tá parecendo mais uma feira”. Pouco tempo depois, fomos procurar saber o porquê ela havia falado aquilo. Ela simplesmente respondeu: “é que nós estamos acostumadas com esse ambiente”. Certamente, esse “calor” faz parte do ambiente laboral delas. É um tipo de prática profissional cotidiana, corriqueira. Na verdade, ela não chamara à atenção das colegas em um tom de interpelação que parecia se incomodar realmente com o barulho que estava sendo feito no ambiente, visto que ele sempre se fazia presente, como mais um mediador das relações que se desenrolavam na sala de aula. O que a resposta dela sugere é que ela queria apenas chamar à atenção para a importância do fenômeno, que realmente parece não as incomodar. Assim, a própria imagem da cozinha é revivida e atualizada na sala de aula, em vários momentos. É como se houvesse, em alguns momentos, uma sobreposição entre os espaços assinalados. Em alguns momentos, é como se o espaço da sala de aula fosse animado e preenchido pelo calor das relações que ocorrem no espaço da cozinha, e, em outros momentos, é como se os saberes e encontros mobilizados a partir da sala de aula também se fizessem presentes e ajudassem a compor o ambiente da cozinha. Aliás, essa relação fica implícita no relato de Iracema, quando ela nos fala sobre o curso, ao dizer:

Olha, por exemplo, eu acho que abriu...são várias vertentes...primeiro, abre um...um horizonte...um novo horizonte pra gente, muitas pessoas, como eu, estavam estagnadas, fizemos o concurso e...pronto...mas eu, particularmente, tinha, lá no fundo, um desejo...de um...como é que eu posso dizer? um crescimento profissional, mas estava...naquela...na zona de conforto, estava ali trabalhando...é...como funcionária pública, concursada, mas tinha o

desejo, mas não tinha...assim...a...a iniciativa de buscar algo melhor, e com esse curso, ele mexeu um pouco com o brio da gente, né? ele mexeu um pouco não, mexeu bastante com o nosso brio... Criou o desejo de, por exemplo, concluindo o curso, fazer uma nova especialização, ou, quem sabe, mudar o nível escolar e ter o terceiro grau completo... fiz faculdade durante um tempo e, com a maternidade, tive que parar...agora, renasceu em mim o desejo de voltar a cursar uma faculdade, buscar novos conhecimentos e deixar aquela minha posição de conforto pra trás...

A relação de “transmutação” e de interação entre os ambientes da sala de aula e da cozinha fica mais explícita na seguinte narrativa de Iracema:

Olha...o curso nos coloca...abriu os olhos da gente pra uma questão importante, que nós, também, apesar de merendeiras, somos educadores...a partir do momento em que a gente se dirige ao aluno, à criança, no caso de quem trabalha em prédios, pra orientar que, por exemplo, é interessante que ela coma determinada verdura porque vai trazer algum benefício pra saúde, ou que determinado alimento pode ocasionar uma doença crônica...é...até a maneira de lidar com eles, mais carinhosamente, mais próximos, porque, de certa forma, havia uma distância, me parece...pelo menos com outras pessoas, não comigo, mas eu percebi com os colegas um certo distanciamento, não por uma questão de...de preconceito não, mas até de receio, não é? Com relação a outras coisas...e nos foi mostrado isso, que nós podemos, também, participar desse processo educacional... Sim, sim, eu acho que valoriza a minha profissão...porque, infelizmente... eu não sofri isso na escola onde eu trabalho...mas há relatos de colegas que são discriminados pelos professores, como exemplo da unidade escolar é, sim...e aí, durante o curso, nós temos a oportunidade de desenvolver atividades na escola, lógico que como o consentimento da direção, nós podemos, por exemplo...foi pro...foi proposto...é...a criação de cartazes, né? Como o intuito de educar as crianças com relação ao tipo de alimentação que é saudável, ou que não é saudável...é...a criação de pirâmide alimentar...é...e no dia a dia também...eu consigo, hoje, me posicionar melhor diante deles...eu... por exemplo, eu tenho a liberdade na minha unidade de pedir licença ao professor e de falar com as crianças, né? o porquê que eu fiz aquilo, por que que é importante...também em relação à higiene, porque acaba fazendo parte, né? alimentação sem higiene, não existe, né? uma alimentação adequada...e por aí vai...

Seja como for, a imagem da cozinha, como acessório ou como apêndice da escola, se impõe, mas, de algum modo, também tem de ser relativizada. Quanto a isso, a narrativa de Cesí é de suma importância, pois ela nos diz que: “Eu posso falar pela minha cozinha, que ela é um local...se fosse feito em lápis, ela poderia ser

apagada e ninguém ia sentir falta...”. E, dando mais pistas sobre a local simbólico que a cozinha ocupa no imaginário da escola, ela prossegue dizendo:

a minha cozinha, ela é...totalmente distanciada das outras áreas da escola, ela fica no fundo da Escola... é o último local da Escola, é a cozinha... refeitório, né? Corredor de acesso, refeitório, cozinha... e se eu não for, não andar pelo corredor central ou não me dirigir até o corredor central da Escola, as pessoas nem sabem se eu estou ou não estou, se eu vim trabalhar ou não...

Mas, por outro lado, é também Ceci quem nos diz que, nesse espaço, se sente uma verdadeira educadora, pois, segundo ela:

Eu tenho um prazer em estar ali trabalhando, não é a minha formação, eu fiz o concurso sem formação nenhuma em nutrição ou alimentação, mas eu tenho um prazer em estar ali trabalhando, eu acho que é mais um espaço pra gente educar as crianças, os adolescentes, no meu caso, os jovens e adultos, porque eu trabalho à noite, com o turno que tem o EJA, que é a Educação de Jovens e Adultos...então, eu acho que é mais um espaço que a gente pode utilizar pra educar, pra educar em todos os sentidos, a gente... é...conversa com os adolescentes e com as crianças ali durante a fila, durante a distribuição sobre todos os assuntos possíveis, sejam eles pedagógicos, né? sejam assuntos didáticos, da sala de aula, vamos dizer assim, quanto... sua vida social, seus problemas, suas dificuldades, então, eu acho que é mais um espaço de educação, e eu ainda acredito que toda pessoa que trabalha na escola é um educador, então, eu procuro usar esse espaço pra isso...

Assim, podemos compreender que há uma relação que conecta e aproxima os espaços da cozinha e da sala de aula, pois, se, por um lado, as merendeiras/estudantes na sala de aula parecem, de algum modo, se “transportarem” e remeterem ou associarem este ambiente ao espaço da cozinha, como vimos no limen 2, o oposto agora também parece verdadeiro, porque, na cozinha, algumas merendeiras se sentem como educadoras, fazendo da cozinha um verdadeiro “espaço de educação”.

#### **4.2.5 Tipos de virtualização ou enraizamentos da experiência (limiar 5)**

No último tópico do capítulo anterior, o tópico 3.5.2 (Formando a partir da margem: a instituição escolar como galpão), havíamos tocado na problemática da escola transformada em galpão, por conta das questões levantadas pela

colaboradora Iracema e por Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2013), no livro *Pedagogia del aburrido*. Diante disso, podemos perceber que é como se as estudantes do Curso Técnico em Alimentação Escolar ocupassem um espaço físico, mas não estivessem realmente enlaçadas por relações sociais mais significativas, em um espaço que é entrecortado pela lógica da instituição que abriga o Programa Profuncionário no Estado da Bahia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA. Vale ressaltar, aqui, que o Profuncionário é um Programa Federal, criado pelo Ministério da Educação- MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, para a valorização e qualificação dos profissionais técnicos administrativos que trabalham nas escolas - TAE. Assim, a metáfora do galpão tem sua pertinência, porque este consiste em um local onde são depositados os mais diversos objetos, sem uma ordenação muito precisa, em que não há uma sistemática muito grande de cuidados e zelo. Na verdade, a permanência dos objetos nesse local significa que eles estão temporariamente “fora de uso”, que eles estão “em suspensão”. Esse estado sugere uma relação em que os objetos estão presentes, mas sua presença não se dá de forma efetiva, porque eles estão como que em “retiro temporário”. Portanto, podemos pensar que as relações que se dão a partir das instituições transformadas em galpões só podem ser interações mais fluidas e cambiáveis. São relações instáveis, que não conseguem criar laços de pertença duráveis. Pelo menos, é assim que pensa Bauman (2011; 2013), ao chamar esses laços de frágeis, instáveis e líquidos. Junto com ele, vários outros cientistas sociais são categóricos ao afirmarem que o tipo de contato que se estabelece a partir do face a face é capaz de criar relações mais “autênticas” e, assim, consegue forjar laços de pertença mais duráveis. Bauman, assim como esses outros autores, é contundente ao afirmar que o tipo de relação que se dá a partir da mediação do computador só pode ser uma relação mais instável, fluida, em que quase não existe a possibilidade de se criar laços de pertença duráveis. Eles tendem a analisar a relação que ocorre face a face como mais importante, porque tendem, de algum modo, a limitar e balizar a presença, a partir de certa possibilidade de captura do outro pelo campo de visão daquele que, de algum modo, faz parte do contexto, encontra-se presente na cena. Assim, o estar presente passa a ser dependente do fato do outro estar, em alguma medida, sob o campo de visão. Então, ele precisaria ser percebido por quem encontra-se presente na cena, e, além disso, esta pessoa, de alguma forma, serve



como parâmetro para representá-lo. De todo modo, estamos diante de uma visão limitadora e etnocêntrica, que privilegia o sentido da visão em detrimento dos outros sentidos. E, além disso, trabalha com uma ideia bastante limitada de representação, que acaba circunscrevendo à presença aos ditames do campo visual.

Então, como já vimos, o que Iracema deixa transparecer, em seu relato, é que a escola transformada em uma espécie de galpão, de alguma maneira, também transforma as relações face a face em relações “virtualizadas”, bem como o oposto pode ser verdadeiro. É assim que podemos ler outra narrativa dela, que nos diz: “eu tenho uma timidez pra falar, então, no fórum, eu consigo me expressar melhor, porque eu prefiro escrever a falar”. Ou seja, ela aponta que se sente mais expressiva a partir do contato e interação que se dá com o ambiente virtual de aprendizagem – AVA, do que nas interações face a face, assim, não temos nenhuma razão para afirmar que esse tipo de relação em que ela se sente mais expressiva e confiante é um tipo de relação fadada aos arcanos da fluidez e da instabilidade. Muito pelo contrário, o relato dela nos aponta que é um espaço onde ela se sente mais confortável, confiante e acolhida, por causa de um traço da sua personalidade, a timidez, que não a deixa tão à vontade nas interações face a face. Vamos, agora, ao trecho completo do relato dela:

Eu, particularmente...[...] eu, particularmente, procuro aproveitar ao máximo os dois, os dois momentos...em sala de aula, enriquece o conhecimento, né? com as atividades que são abordadas e com a discussão mesmo, em si...e no fórum...de certa forma, eu tenho uma timidez pra falar, então, no fórum, eu consigo me expressar melhor, porque eu prefiro escrever a falar, apesar de tá falando muito agora [risos] mas eu prefiro me expressar na escrita, então eu gosto muito... Mas eu não gosto [risos] de certa forma, eu não gosto...e... no fórum a gente... nos fóruns, nas atividades, a gente...eu consigo aproveitar bastante, acho muito interessante os vídeos que são colocados pra gente, são lições não só pras matérias, mas pra vida inteira, né? nós demos Revolução Industrial...é...a questão política na França, em outros países, bastante interessante...assim... eu acho que é muito proveitoso...o que eu não...o que eu acho que é inadequado, nesse momento, é a questão do material didático na aula prática, na aula...é... presencial, por exemplo, em alguns momento, nós não podemos fazer algumas atividades porque o computador não funcionava, eu acho que...o...o...a questão do...laboratório de informática, por exemplo, nem sempre pode se aproveitado também por um motivo ou outro...por causa que nós ficamos algum tempo sem internet, então, eu acho que falta isso pra melhorar a aula presencial...

Portanto, não estamos diante de uma dicotomia das relações: virtual *versus* presencial. Porque, pelo exposto, podemos tranquilamente compreender que as relações que ocorrem face a face comportam graus de virtualidade, bem como as relações que ocorrem com a mediação do computador conectado, também comportam graus de presença. Assim, não teríamos uma presença dependente e encerrada ao campo da visão. Podemos imaginar que a presença se faz, de maneira muito mais rica, densa e polifônica, a partir dos gestos, dos odores, dos sabores, do tato, da própria visão, das lembranças etc. Ou seja, temos uma virtualidade que não se dá em oposição a uma presença. Assim, temos a constituição da realidade a partir da constante atualização do virtual. Ou seja, há todo um jogo em que a presença é forjada a partir da própria atualização e inscrição do virtual. Pensando em termos de aproximação com a experiência. Podemos compreender que a abertura propiciada pelo “mundo da internet” pode ser descrita como uma experiência de aproximação que se apresenta a partir de certo distanciamento (isso se o distanciamento for tomado com foco na dimensão espacial, mas queremos ressaltar que essa referência também pode ser limitadora, pois recairíamos na questão do domínio do campo da visão). Então, achamos prudente afirmar que a presença se faz a partir da inscrição da experiência em campos de virtualidade. Assim, temos que é a própria virtualidade que se atualizada, a partir da experiência, formando graus variados de presença. A partir disso, podemos pensar em múltiplos enraizamentos e laços sendo formados/forjados a partir da imersão da experiência, em focos ou campos de virtualidade. Desse modo, não podemos concordar que existe uma crise na capacidade de realizar experiência, mas, ao invés disso, podemos falar que a própria capacidade de fazer experiência fora modificada, dinamizada e multiplicada. Ou seja, houve uma ampliação das possibilidades que temos em poder realizar experiência dos modos mais diversos possíveis. Porém, podemos admitir que essa ampliação da potencialidade em realizar a experiência vem acompanhada de perplexidade, que pode levar a certa paralização e apatia. Ou seja, para Parente (2013), as redes se impõem como um novo paradigma, pois elas “sempre tiveram o poder de produção de subjetividade e do pensamento. Mas era como se as redes fossem dominadas por uma hierarquização social que nos impedia de pensar de forma mais rizomática” (*Ibid.*, p. 91).

E, continuando a narrativa de Iracema, sobre o AVA, temos:

Não...não... assim...o ambiente, em si, ele é muito simples de se lidar, eu não tenho dificuldade em informática...mesmo colegas que chegaram aqui, sem saber... mal sabendo ligar o computador... o quê que aconteceu? a professora presencial, ela, foi muito sensível com essas pessoas, ela proporcionou momentos em que essas pessoas aprendessem, inclusive, a lidar com o computador... Todo mundo consegue acompanhar sem dificuldades, mesmo não tendo um conhecimento técnico da informática, consegue lidar e se expressar no ambiente virtual, né? [...] Durante os fóruns, assim, porque as minhas colegas, os colegas comentam ou discutem no ambiente do curso, né? o ambiente virtual, ou na sala de aula, acaba que eu percebo sim que houve uma melhora na autoestima, um melhor conhecimento do que você tá falando, abordar com propriedade, né? os temas abordados...

Assim, de várias maneiras, a formação mobilizada encontra-se envolvida com a virtualização. De algum modo, apesar do curso possuir uma formação de viés “abstracionista”, pela ausência ou limitação de mediadores “palpáveis” ou materiais, como o exemplo do laboratório<sup>56</sup>, mesmo assim, elas conseguem narrar como várias de suas experiências são transformadas e enriquecidas pelos saberes que são produzidos de forma circulante, através dos contatos, das relações informais e formais, das queixas, do diálogo, das brigas, do estudo, da realização das atividades, mas, principalmente, através das lembranças e associações provocadas a partir do espaço da cozinha. É impressionante perceber como as discussões sempre acabam ido parar no espaço da cozinha escolar. E, nesse movimento, os dois assuntos mais recorrentes são: a precarização encontrada neste ambiente, que vai desde as relações com a hierarquia imediata da escola até a falta mínima de material, dos permanentes, tais como: panelas, utensílios, talheres etc., aos inadequados gêneros alimentícios enviados pela Prefeitura (elas são unânimes ao afirmarem que não há uma coerência em relação ao tipo de comida que é distribuído nas escolas, pois, sempre que eles enviam um item, faltam muitos outros, o que as obrigam a trabalharem constantemente na lógica do improviso, na desenvoltura da *bricolagem*); e, o outro, são as relações com os estudantes. Nesse ponto, muitas merendeiras concordam que eles consistem no maior motivo delas continuarem

---

<sup>56</sup> Nas entrevistas realizadas, o material didático distribuído, quase sempre, é expresso como coisa. Essa referência à coisa pode ser uma forma de trazer para o mundo delas, o mundo cotidiano, permeado de práticas e opacidades, o material didático que a princípio encontrar-se-ia em “outro mundo”, um mundo mais simbólico e imaginado do que vivido. Mas voltaremos a essa questão quando estivermos falando sobre a importância da coisa no processo de problematização da educação, pelo menos do seu polo instituído.

enfrentando todas as dificuldades e tendo de “matar um leão por dia, às vezes, mais de um”. Para muitas delas, as crianças acabam se tornando um dos principais objetivos delas estarem ali. São a razão de ser da merendeira, pois é para eles que a comida é feita e o sacrifício realizado, então, não há nada mais gostoso do que ver as crianças felizes, por isso “faço as minhas coisas com amor, eu acho que isso é o essencial, até pra doer menos, né? Quando você recebe aquele salário miserável, se você não tiver amor, você larga...tá entendendo? Então...e tem as crianças que não têm culpa de eu tá ganhado pouco, não têm culpa das pessoas tão... Então, eu dou o máximo de mim”, relata Morena.

#### **4.2.6 O encontro como local de possíveis transgressões (limiar 6)**

No capítulo passado, também vimos que a profissão das merendeiras é permeada pela lógica do improviso, uma lógica muito próxima da lógica do *bricoleur*. Na ocasião, para ilustrar melhor o fenômeno, recorreremos a um relato de Ana Lúcia, sobre a sua experiência de improviso e “jeitinho” em relação à falta de alimentos adequados na criação do cardápio. Desta vez, vamos trazer um relato de Eli, que nos diz:

Vivemos no improviso, vivemos assim...vamos supor...se hoje for sopa, temos a soja, temos o macarrão, mas não temos o tempero...aí pedimos a...ajuda, faz vaquinha com o professor, com o funcionário... Pede doação, se tiver mercadinho próximo, e faz a merenda do aluno, senão, vai ser a sopa e o macarrão e o tempero completo, que é o tempero semi...o tempero pronto...Vai no improviso pra não ficar um gosto ruim... É...vai tentando, dando um jeitinho, botando um tempero, vendo se tem um vizinho que tem um quintal, que tem hortaliça, que tem tempero e pede uma folha, e vai melhorando o sabor... pra não deixar o aluno em falta, a gente tá sempre dando um jeitinho...

Então, assim, percebemos que o improviso que surge da profissão das merendeiras, em seus locais de trabalho, assinala, pelo menos, duas coisas importantes: 1) temos a emergência e utilização da criatividade, a capacidade de inventar e improvisar, a partir de um contexto “aparentemente pobre em recursos” que permite a criação de um espaço potencialmente rico em experiências e trocas, em que há uma autorização relativa, porque daí emerge toda uma teia, uma rede de saberes, práticas e sabores. 2) a autorização das merendeiras que se faz a partir do

improvisado e do “jeitinho”, muitas vezes, se reflete através das rasuras do cardápio instituído. Por saber que eles quase nunca representam os gostos e preferências regionais, e também por não terem os gêneros alimentícios disponíveis, esses cardápios são sempre traídos no cotidiano laboral das merendeiras.

Os cardápios são pensados e prescritos pelas nutricionistas, sem nenhuma participação das merendeiras. A produção destes é baseada exclusivamente nas orientações do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em que há uma centralidade dos conteúdos associados e embasados nos alimentos *in natura*. Aliás, isso também se reflete no currículo do curso, porque grande parte do conteúdo, mobilizado pelo material didático, consiste em uma tentativa de adequá-lo aos princípios norteadores do PNAE.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) visa a transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos estudantes da educação infantil (creches e pré-escola), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), matriculados em escolas públicas e filantrópicas do Brasil. O PNAE busca contribuir com o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2015). Porém, não deixa de ser significativa e importante a associação feita por Eli entre a alimentação *in natura* e a educação voltada para as escolas do campo, pois esse tipo de alimento não faz parte do cenário de trabalho das merendeiras que realizam o curso, uma vez que o tipo de alimento distribuído em todas as escolas municipais do Salvador é, predominantemente, industrializado. São alimentos processados e pré-cozidos, como: farinhas preparadas para mingaus, leite e achocolatado, biscoitos, grãos etc. Elas quase nunca recebem temperos, frutas, verduras ou carnes. No máximo, recebem a soja, como substituta daquela e como fonte quase exclusiva de proteína. Sobre isso, Eli comenta: “Não uma escola na cidade, aqui nossa merenda é praticamente industrializada, nós temos biscoito, suco industrial...”

Aqui, é importante salientar a atmosfera cultural que foi criada em torno da alimentação saudável, nas últimas décadas, tanto a nível regional, nacional quanto internacional. Hoje, é extremamente comum vermos grupos que se formam tendo como um dos principais focos de identificação a chamada alimentação saudável. Por isso, “o problema da comida, da alimentação, dos costumes alimentares ganhou

grade notoriedade” (ROSSI, 2014, p. 101). É cada vez maior o número de pessoas que estruturam suas vidas, diariamente, em torno de um cardápio considerado saudável.

Como isso, elas esperam levar uma vida mais saudável, quase sempre aliando motivos de saúde com motivos estéticos. Ou seja, aqui a beleza anda, ou tenta andar, de mãos dadas com a saúde. Assim, quase sempre, se estabelece uma relação não necessária entre os campos da medicina, da nutrição e da estética (ou da moda). Alguns indivíduos procuram atrelar sua busca pela alimentação saudável quase exclusivamente aos motivos de saúde. Contudo, é cada vez maior o número de pessoas que buscam viver uma vida mais saudável em nome da estética. Isso fica visível pela crescente demanda de programas de TV, pelo crescimento de revistas especializadas e revistas e jornais que realizam matérias sobre o chamado “estilo de vida saudável”. “Se alguém pesquisar sobre *food diet* no Google irá encontrar 16,3 milhões de páginas (em inglês, alemão, francês, italiano) dedicados à dieta” (*Ibid.*). Assistimos, nos dias de hoje, a um verdadeiro exercício e disciplina de cuidados com a boca e com a comida que se come. O aumento no controle e o maior cuidado com aquilo que se leva à boca parecem indicar que se intensificou a série de interditos e de proibições sobre o que pode ou não ser comido. Então, a princípio, parece que estamos diante de um fenômeno que está na contramão do movimento contemporâneo de instabilidade e desregulamentação que parece inundar os mais diversos âmbitos socioculturais. É por isso que, certa feita, uma das colaboradoras lançou no ar a seguinte expressão: “hoje vivemos na ditadura da vida saudável”. Essa expressão foi utilizada por uma estudante para se referir à insistência contemporânea em termos que nos alimentarmos com hábitos que se enquadrem no que é tido como saudável. Assim, o tipo de sujeito mobilizado/incentivado/arquitetado pelo currículo do Programa Profucionário, no curso de Alimentação Escolar, é aquele que se encontra atrelado aos hábitos saudáveis e guiado pela lógica da eficácia. Aqui, fala-se, de todo modo, de uma subjetividade atrelada à técnica, ou seja, de técnicas de subjetivação, visto que “o critério de operatividade é tecnológico; ele não é pertinente para se julgar o verdadeiro e o justo” (LYOTARD, 2011, p. XVII). Então, temos a tentativa de “produção serial” do que podemos chamar, junto com Han (2015, p. 25), de “o sujeito de desempenho [que] é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever”. Em sendo assim, temos que

“força, rigidez, juventude, longevidade, saúde, beleza são os novos critérios que avaliam o valor da pessoa e condicionam suas ações” (ORTEGA, 2008, p. 34), fazendo com que a formação requerida não gravite apenas em torno da cisão entre corpo e mente, ou, pelo menos, ensaie novas articulações em que o corpo não possa ser subsumido facilmente, visto que já estamos em uma época em que quase todas as relações estão, de alguma forma, em torno da produção das bioidentidades, produzidas pelas biossociabilidades, assim, o corpo acaba transformando-se no polo através do qual produzem-se os sistemas de inteligibilidade. Por biossocialibilidade, Ortega (2008, p. 30) compreende justamente a sociabilidade que se atrela cada vez mais aos “critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas, longevidade, entre outros”. Nesse contexto, as bioidentidades seriam as identificações que são produzidas na dependência das biossociabilidades. É o contexto em que a própria subjetividade é tornada artifício. Isso assinala que a mesma tem de ser produzida, constituída através de jogos de poderes, de saberes e de cuidados, que ajudam a forjar modos de vidas. Então, a educação, os processos formativos e os currículos atrelados a ela, passam a ser vistos de outra forma, pois, de agora em diante, ela sempre estará atrelada ao vetor da *mais-vida*. Assim, também, pode-se conjecturar que o currículo se transforma em um *biocurrículo*, porque, de agora em diante, ele sempre estará atrelado ao vetor da *mais-vida*. Assim, podemos intuir que o currículo mobilizado pelo imaginário e pelas práticas que se dão no âmbito da cozinha se constitui enquanto currículo da vida, ou, mais precisamente, através do que podemos conceituar de *biocurrículo*, uma vez que ele está envolvido e atrelado em esquemas que dizem respeito à vida. Então, até podemos compreender que o *biocurrículo* mobiliza *biopoderes* e *biosaberes*, ou seja, saberes e poderes que são responsáveis e participam da formação dos processos de subjetivações e que estão atrelados aos processos vitais. Dito de outro modo, saberes e poderes que não estão mais inscritos nas esferas exteriores, na impessoalidade e na informalidade das instituições, mas que, agora, fazem parte integral da própria formação do fenômeno da “interioridade” ou, melhor dizendo, da subjetivação. Portanto, temos de

recuperar a possibilidade de pensar devagar, pela prática do desvio, sem os resultados rápidos da linha reta, do dado objetivo, das contagens, das categorias e das taxonomias. Pensar reconhecendo a concretude irreduzível das coisas e dos corpos. Pensar, aponta

Benjamin, como pensam as crianças – cujo futuro se desconhece – a partir de um tempo de espera, um tempo que se conforma como lugar privilegiado dos limiares, um tempo do desconhecido diante de um presente de descoberta, um tempo em que nada está definido, em que nada é definitivo” (RIZEK, 2012, p. 34).

E sobre um saber que se pode relacionar à cozinha, ou, para dizer com Marilu, sobre um saber que se relaciona com “o sabor da cozinha” e com o devir criança, ou melhor, sobre o saber do sabor que nos coloca irremediavelmente em relação/contato com um certo devir criança, e, em se tratando de transformação, quem melhor do que as crianças para incitar e revelar as margens e soleiras de uma experimentação que se dá a partir do transbordamento e do excesso e cria novas cartografias e novos ensaios de desejo e experiência. Pode-se dizer:

assim...da cozinha...da cozinha no geral...não...a cozinha, pra quem gosta mesmo, o sabor da cozinha é muito bom, eu acho...é...assim...a cozinha é o quê? o lugar que você alimenta uma pessoa, é o lugar onde você alimenta uma pessoa e, principalmente, na escola, onde você tá alimentando o aluno, é muito bom você fazer uma comida, você vê o sabor da cozinha se você preparar uma comida ali dentro, com carinho, com tudo com carinho, você tem que jogar na comida também dedicação, preparar e ver a criança, a alegria na criança em comer a comida que você fez, eu acho que isso aí que é o sabor da cozinha, você ver a criança aceitar a sua alimentação bem tranquila, pra você ver: pô tia...valeu...a comida tá uma delícia...

Enfim, seja como for, parece que, de agora em diante, a questão da “alimentação saudável” será cada vez mais suscitada e funcionará como um imperativo, ajudando a formar hábitos e padrões de sociabilidade, de valores, de sentidos, de afetos, de saberes, de poderes etc. E problematizar e trazer esse fenômeno para o campo da educação será de grande valia. Portanto, mais do que nunca, faz-se necessário a discussão e o debate sobre a relação entre educação e alimentação. Ninguém mais indicado do que as merendeiras para participarem desses debates, pois elas vivem isso em seus cotidianos laborais, operando pequenas transgressões e rasurando padrões e normas da chamada “ditadura da vida saudável”, que já consiste em um fenômeno que pode ser considerado como um “fato social total”, ou seja, trata-se de um fenômeno com forte repercussão na vida das pessoas, que tem forte poder de influenciar normas de conduta, formas de agir e modos de pensar.



#### 4.2.7 As experiências limiáres e os saberes como rizoma e erva daninha (limiar n)

Tendo em vista que a lógica do limiar mais se assemelha com o rizoma, agora vamos enumerar brevemente, de forma crua, os princípios deste, no intuito de mostrar que o limiar não forma nenhuma cartografia estável, pois ele assemelha-se muito mais a uma erva daninha do que aos outros arbustos ou plantas que podem ser domesticadas, ou, podem ser inseridas como partes de um domínio. Então, temos que o rizoma é movido por seis princípios, são eles: 1º e 2º - princípios de conexão e de heterogeneidade; 3º - princípio de multiplicidade; 4º - princípio de ruptura a-significante; e, por fim, 5º e 6º - princípios de cartografia e de decalcomania (DELEUZE e GUATARRI, 1995).

Os princípios de conexão e de heterogeneidade assinalam que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 15). Ou seja, pensar em um tipo de saber e em um currículo sob o crivo desse princípio já é pensá-lo como rede ou como erva daninha<sup>57</sup>, porque ele não desenha nenhuma cartografia estável, que se dê de forma nítida aos olhos do que é institucionalmente posto como o “normal”, como o padrão a ser seguido. E, justamente porque seu traçado é instável, arisco, movediço as “cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas etc.”, (*Ibid.*), isso faz com que seja “colocado em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados

---

<sup>57</sup> Em alguns momentos Deleuze e Guattari, em seu projeto *Mil Platôs*, falam sobre a erva daninha e tentam mostrar que o rizoma, de várias formas, assemelha-se a ela. Para eles, “o rizoma, nele mesmo, tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 15). Dessa forma, “há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capim-pé-de-galinha” (*Ibid.*). Ou “no Ocidente a árvore plantou-se nos corpos, ela endureceu e estratificou até os sexos. Nós perdemos o rizoma ou a erva” (*Ibid.*, p. 29). Ou ainda, temos os autores, inspirados em Henry Miller, que nos dizem: “a China é a erva daninha no canteiro de repolhos da humanidade (...). A erva daninha é a Nêmesis dos esforços humanos. Entre todas as existências imaginárias que nós atribuímos às plantas, aos animais e às estrelas, é talvez a erva daninha aquela que leva a vida mais sábia. É verdade que a erva não produz flores nem porta-aviões, nem Sermões sobre a montanha (...). Mas, afinal de contas, é sempre a erva quem diz a última palavra. Finalmente, tudo retorna ao estado de China. É isto que os historiadores chamam comumente de trevas da Idade Média. A única saída é a erva (...). A erva existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. *Ela cresce entre* e no meio das outras coisas. A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral’ — De que China fala Miller, da antiga, da atual, de uma imaginária, ou bem de uma outra ainda que faria parte de um mapa movediço?” (*Ibid.*, p. 30).

de coisas” (*Ibid.*). Já o princípio da multiplicidade nos informa ainda mais sobre o tipo de espacialidade na qual estamos nos envolvendo, porque “é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto” (*Ibid.*, p. 16). Aqui, teríamos um tipo de saber e de currículo que, além de não estarem comprometidos com a constituição de domínios ou territórios, também, ou por causa disso, não estariam enredados nas tramas dicotômicas entre os supostos sujeito e objeto. Assim, veríamos se formar novos arranjos, novos ensaios, novas cartografias, nos quais a espacialidade e as temporalidades não seriam mais remetidas, nem compreendidas na pura dependência do raio antropocêntrico. Então, teríamos a formação de agenciamentos, pois eles se formam a partir do “crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz” (*Ibid.*, p. 17). Portanto, teríamos disposições de saberes curriculares que, na possibilidade de aumento da potência das conexões e das multiplicidades, criariam/mobilizariam agenciamentos que não se deixam enquadrar no limitado raio antropocêntrico. De todo modo, estamos em contato com saberes erráticos, saberes marginais, saberes limiaries. Eis que surge agora o princípio de ruptura a-significante: “contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura” (*Ibid.*, p. 18). Essas rupturas não são temidas nas disposições curriculares que respeitam e acolhem o rizoma, que fazem rizoma, pelo contrário. A ruptura faz parte do processo de criação e é percebida como um princípio que ajuda a constituir a diversidade presente no mundo e que o faz dependente de um constante movimento. O sacrifício dela significaria a recaída do currículo em domínios tidos como os mais legítimos, os melhores, os escolhidos para brilhar, os subjetivados à luz do holofote e os excluídos. Assim, temos que “todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc” (*Ibid.*, p. 18), mas também temos que o rizoma e o currículo, sob o movimento do rizoma, “compreende também linhas de desterritorialização, pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma” (*Ibid.*, p. 18). Então, ainda temos que:

estas linhas não param de se remeter umas às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito — tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas. Os grupos e os indivíduos contêm microfascismos sempre à espera de cristalização. Sim, a grama é também rizoma. O bom o mau são somente o produto de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada (*Ibid.*, p. 18).

Certamente, os saberes e os currículos podem se fazer rizoma, mas isso não consiste em nenhum estado permanente, em nenhum domínio ou cartografia estáveis, que uma vez alcançados não podem ser perdidos, mas, pelo contrário, consiste em uma constante busca e experimentação, em que a transformação e a mudança são permanentemente solicitadas. Elas estão em constante alerta e prontas para serem ativadas. Assim, não exageraremos se dissermos que o currículo rizomático se dá na dependência da multiplicação e potencialização das experiências limiares. E, por fim, temos os últimos princípios do rizoma, ou seja, os princípios de cartografia e de decalcomania. Eles nos informam que “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (*Ibid.*, p. 21). Aqui, temos que o rizoma forma mapa e não decalque. Pois

a orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamento e os estratos de reserva ou de habitação (cf. por exemplo, a lontra). Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida

"competência". Ao contrário da psicanálise, da competência psicanalítica, que achata cada desejo e enunciado sobre um eixo genético ou uma estrutura sobrecodificante e que produz ao infinito monótonos decalques dos estágios sobre este eixo ou dos constituintes nesta estrutura, a esquizoanálise recusa toda ideia de fatalidade decalcada, seja qual for o nome que se lhe dê, divina, analógica, histórica, econômica, estrutural, hereditária ou sintagmática. (Vê-se bem como Melanie Klein não compreende o problema de cartografia de uma de suas crianças pacientes, o pequeno Richard, e contenta-se em produzir decalques estereotipados — Édipo, o bom e o mau papai, a má e boa mamãe — enquanto que a criança tenta com desespero prosseguir uma performance que a psicanálise desconhece absolutamente). As pulsões e objetos parciais não são nem estágios sobre o eixo genético, nem posições numa estrutura profunda, são opções políticas para problemas, entradas e saídas, impasses que a criança vive politicamente, quer dizer, com toda força de seu desejo (*Ibid.*, p. 22).

Ou seja, a perspectiva do rizoma e das soleiras nos coloca diante de novas espacialidades e de novas temporalidades e, ao fazê-lo, pode nos conectar a outras ontologias e a novas configurações políticas, em que os regimes de signos a-significantes nos conectam e nos ligam a novos domínios de coisas e de signos. De tal modo, temos a possibilidade de sair dos impasses de uma análise puramente racional e de um mundo comandado pelos imperativos do raio de ação antropocêntrico. Assim, também, temos a possibilidade de real valorização da diferença, em que ela não é sobrecodificada, nem escamoteada em nome de nenhum projeto ou desejo. Temos mesmo a possibilidade de nos formarmos a partir dos arcanos do desamparo e da abertura, agora tornada qualificada pelos jogos abertos pelas experimentações. E falando em devir e movimento e nos estratos significantes, podemos intuir que a utilização da linguagem em outros registros passa, necessariamente, pela coragem de transformar a nossa própria linguagem em uma espécie de literatura menor, ou em uma espécie de dialeto, pois, no processo de instauração das línguas oficiais, eles foram pulverizados, desvalorizados pelos jogos de poderes dos chamados Estados Nacionais, então, para dizer com Deleuze/Guattari/Kafka,

o que interessa a Kafka é uma pura matéria sonora intensa, sempre em conexão com *sua própria abolição*, som musical desterritorializado, grito que escapa à significação, à composição, ao canto, à palavra, sonoridade em ruptura para se desgarrar de uma corrente ainda demasiadamente significativa (DELEUZE e GUATTARI, 2014, p. 14, *grifo dos autores*).

Portanto, o que ficará é o próprio devir, o diferir, as experiências limiars. Assim, de forma abrupta, crua, intempestiva, inspirados nas experiências limiars, no rizoma, na erva daninha e na matéria sonora de Deleuze/Guattari/Kafka, a partir de agora, até o encerramento deste capítulo, vamos apresentar, com o mínimo de mediação e interferência possível, algumas narrativas “desconexas” (“sempre em conexão com *sua própria abolição*”, em estado selvagem) das colaboradoras da pesquisa. Então, segue:

**Segundo Cecí**, “havia um projeto, a Escola foi feita com um projeto bem amplo, inovador, de muito espaço e ela tinha, antes, uma área de circulação ao redor dessa cozinha, mas depois foi cedida uma parte dessa área pra um órgão da Prefeitura Municipal, então a cozinha ficou isolada, fechada, sem ventilação, por causa desse órgão, é fechada, não há mais essa área...os funcionários circulavam ao redor da Escola...não há mais... Eu acho porque talvez seja um dos lugares menos valorizados nas Escolas...você vê mudanças nas salas de gestão, na secretaria, como um mobiliário novo, por exemplo, uma mesa nova para a secretária...é...até campanha de doações para equipar a sala dos professores com uma TV, por exemplo, uma doação, uma campanha pra que alguém doe, e na cozinha, o básico que você tem...quando há um defeito, quando há uma queda, você necessita realmente pedir muito pra que seja trocado, como uma panela de pressão, por exemplo, que eu já passei por isso, por ficar sem panela de pressão...e ter que pedir: Ô...por favor, eu não posso trabalhar, eu não tenho como cozinhar seis quilos de feijão sem uma panela de pressão [...]que deveria ser algo assim...deu defeito? Pró, deu defeito, pró aí e a diretora, gestora, deu defeito, e ela imediatamente procurar, do órgão competente, como ela conseguir essa panela...eu já tive... já passei por isso uma vez em que a panela estava guardada, uma panela nova, em uma área em que eu não tinha acesso, e aí depois de eu ficar uma semana sem a panela de pressão, que viram que era realmente verdade, que era sério...ah...pera aí que aqui tem uma, e foram lá e destrancaram e trouxeram a panela pra eu trabalhar [...] então, o trabalho do merendeiro, ele, não é valorizado... eu escrevi agora na... em uma das práticas... no relatório de uma das práticas, não me lembro de que matéria foi, que você... como merendeiro, você não tem...não é visto pela Escola como uma parte integrante da Escola, pra o funcionamento da Escola, a Escola não pode funcionar sem ter merenda, mas o merendeiro não se torna um item indispensável, se não tiver o merendeiro, vão puxar uma dos Serviços Gerais e

mandar fazer a merenda [...] o cargo acaba de ser extinto, já saiu no Diário Oficial... Acabou de ser extinto...é...foi esse ano, eu não posso te precisar a data, mas o pessoal tem aí... Aqui em Salvador, da rede Municipal... Foi extinto... O concurso acabou de expirar e o cargo foi extinto...quem já estava na rede [...] Quem já está dentro da rede, lá fica, né? agora quem não está, não entra mais...e o...o cargo ele tem um...é...Auxiliar Administrativo de Suporte Operacional... Auxiliar Administrativo de Suporte Operacional...Aí...área de qualificação, copa e cozinha...esse Suporte Operacional e Administrativo, deu leitura para que as pessoas agora migrem para funções administrativas...então várias merendeiras estão galgando chegar ao cargo de Secretária Escolar... Não, é uma função só: função Auxiliar... Administrativo de Suporte Operacional...aí a sua área de qualificação: copa e cozinha... Pelo que você lê no edital, você descobre que isso tudo é a pessoa que vai preparar a alimentação escolar... Mas o título que havia no cargo era esse...é..agora...é...eles tão...enceraram ... enceraram o cargo, quem fez concurso e não foi chamado, não será mais, e não se abrirá outro concurso...a extinção do cargo quer dizer isso: não vai se abrir outro concurso para essa função... Algumas escolas já têm e outras ainda não, mas, por exemplo, a minha escola, que é de grande porte, está esperando já receber...começou com as CMs, que são as creches...em tempo integral, e depois vai para as grande porte... É...e aí houve um...um medo do merendeiro que já estava sem... em que função ele seria colocado...então, por antecipação, o pessoal começou a procurar...o cargo de secretaria é um cargo de confiança...então começou a procurar algum diretor que não tivesse secretário e quisesse nomeá-lo...Quem já consegui, já teve um diretor conhecido, ou conheceu alguém que precisava e...é... resolveu ajudar, aí tão sendo nomeados pouco a pouco... Com certeza... aí a gente tem um problema de lidar, de ter que aprender a lidar com essa gestão...de aprender a lidar com o outro funcionário que é o terceirizado, porque você não pode ser tornar... você não pode ter rivais ali dentro daquele local de trabalho, você tem que formar uma equipe, senão o merendeiro chegou pra chefiar a cozinha, mas ele já tem alguém ali na cozinha que trabalha lá há 6 anos...então essa pessoa não recebe bem essa ideia [...] essa pessoa não recebeu bem essa ideia...eu já to aqui há seis anos, e vem alguém aqui pra mandar...até porque muitas pessoas que já trabalhavam na rede como terceirizados, fizeram o concurso, mas não foram... classificados, aprovados...”.

**Já de acordo com Ana Lúcia**, “a experiência de entrada no curso...foi assim de forma abrupta, né? Foi uma coisa que nós começamos...de boca a boca entre os colegas, porque chegou entre gestão e muitas delas não informaram...inclusive, eu mesmo fui uma delas, eu recebi, por email, o papel de inscrição, por uma colega, e fui lá, e quem assinou foi a vice porque a gestora não estava, tive que ir as carreira até a secretaria entre...entregar...o papel...e até... aí, tudo bem...em relação a liberação, onde muitas das gestoras não liberam as colegas...essa parte eu até não tenho tanta...restrição, e também eu sei da minha posição, se houvesse, assim mesmo, eu estaria aqui...é uma coisa...melhor, até porque...deixa nós funcionários...assim, com uma capacidade a mais, uma maneira diferente de ver até o nosso próprio trabalho, mas também a realidade do curso não condiz com a nossa... Por que?...eles mandam de lá pra cá que a gente vai conversar diretamente com o nutricionista, que vai mudar o tipo de cardápio...que vai ser assim, e nós não podemos fazer isso... Em relação à atividade, em relação à comida também que é feita na escola, nem todas as escolas, chega todo dia gêneros alimentícios...digamos assim...como frutas, legumes e verduras, todo dia, tem semana que chega verdura, mas não chega fruta, chega fruta, não chega verdura, passa dois, três dias, sem chegar uma cebola, um alho, um tempero, o que quer que seja...muitas escolas apenas têm soja, algumas têm carne, têm leite, que sobra, outras não...temos assim também a dificuldade em relação a fazer um cardápio de aceitação...porque, muitas vezes, a gestora é quem faz, ou o cardápio já vem proto, não sei de onde, e, às vezes, a gente também não pode mudar, se acaso ocorrer alguma incidência de...tá faltando isso[...] Como a gente lida? A gente faz...se desdobra...entendeu? a gente dá o nosso jeitinho...então é aquela coisa assim...muito ruim, porque quando a agente vai pra cozinha...eu trabalho em escolas há oito, nove anos mais ou menos... Boa parte da minha vida, eu trabalhei na cozinha...na área da limpeza, trabalhei em secretaria...então, assim...tem aquele meio e tem as escolas, e há gestores e gestores...onde você tem facilidade e, às vezes, não, já trabalhei com os dois, na minha facilidade e no não facilidade...como também os colegas que, às vezes, ajudam, outros não, alguns colegas que implicam com você, com o que você faz, com o que acha que você está errado.. Merendeiras, terceirizadas, geral, professor, qualquer pessoa da escola...é... às vezes...assim...quando você quer, por exemplo, fazer uma merenda diferente pra que veja se o aluno come...ah porque o ritmo da escola é esse...porque isso

acontece assim...então, quando veio agora, veio o curso e que...aconteceu que a gente che...chega na escola com uma novidade, muitos viram a cara, muitos gestores não gostam, acham que...ah o funcionário tem o curso, tem, mas atrapalha o funcionamento da escola...uma vez que foi a própria prefeitura que mandou...não é pra todos, mas os que têm, muitos têm restrição de sair da escola...outra demanda do curso...”.

**Para Eli**, temos que: “as matérias que nos explicam...que nos explicam qualidade, conservação...é...como pirâmides de alimentos, pra que a gente possa fazer a separação, mas...assim...prática, nós não tivemos...a prática, nós não tivemos...assim...técnicas de congelamento, técnicas de resfriamento...como conservar...pra...tipo...a gente não teve nada... Ajudou, pra mim, ajudou... É...como eu disse a você, a gente vive na base do improvisado, quando dá, faz, quando não dá, faz vista grossa... Agora...puxando um pouquinho mais pro curso...é...eu queria que você me falasse um pouquinho mais sobre a rotina, as atividades, os encontros, como é... As atividades...assim...nós até já questionamos uma devida...uma certa feita, o prazo é muito curto...porque assim, pra quem trabalha numa cozinha, apesar da carga horária ser de trinta horas, porém, nem sempre, nós cumprimos essas trinta horas, sempre é mais porque você tem que limpar, deixar o ambiente pronto...isso, pra uma escola de grande porte, por exemplo, falta sempre funcionário...então, a merendeira, ela tem que preparar, servir, limpar, e se, nesse período, tá chegando merenda na escola, ela tem que receber a merenda, ela tem que organizar, ela tem que guardar, ela tem que higienizar, se vier hortifruti...pra ficar tudo pronto...então...assim...quando você chega: pô...tem atividade do curso pra entregar hoje...mas você tá tão cansada que você não tem condições de...e você ainda tem seu afazeres domésticos...então...o pe...o prazo de atividade eu acho curto, um mês pra você fazer um matéria, é pouco...por mais que diga: ah tecnologia, você pode usar o computador e tal...não sei o quê...mas, pra que você aprenda, pra que você aprenda, você precisa de tem...eu acho que aprendizado depende de tempo, um tempo curto, você vai correr, você vai deixar a desejar em algum momento...”.

**Já para Marilu**, “modifica, sim, porque trabalhar...é o que eu tava te dizendo...que a...a prática...a teoria é muito boa, a pratica é super difícil...na cozinha, no caso, na minha só tem eu como...eu da prefeitura, eu que tô fazendo o curso, eu que sou merendeira... quase todas são terceirizadas, então, quando você sabe que



é errado e que você tenta dizer a uma pessoas e você não é chefe daquela pessoa, a pessoa simplesmente não aceita...e é o nosso problema com o tercei...os terceirizados, não é que nós temos nada...porque, às vezes, acha que a gente tem problema contra os terceirizados, não é...é com a maneira deles agirem, entendeu? porque se você chega pra alguém e diz assim: olhe, você não deve pegar este pano que passou aqui na cozinha e deixar que alguém use esse pano pra ir limpar lá fora, o corredor, aí vem alguém olha pra sua cara: que nada rapaz, deixe de frescura...pega o pano, e leva, e limpa e traz, você entendeu? aí você diz: olha, tal alimento deve ser feito assim, assim, assim, assim...o alimento não deve ficar mais de que duas horas pronto...não sei o quê...ah menina, deixe de bobagem, deixe de frescura porque aqui a gente faz cinco horas, às vez, dorme até do outro dia e não tem problema...você entendeu como é? é que, às vezes, depois que você aprende, aí você começa, às vezes, até a se sentir mal de ver porque lá a coisa sendo feita errada e você não poder bo...botar pra consertar e você sabendo que tá errado [...]

O tempero nunca tem, o tempero é uma confusão, agora como você faz o...aí te mandam um monte de soja e só te mandam alho, como é que você vai dar uma soja com alho a uma criança, a criança vai comer? não vai...e você ouve da nutricionista dizer: faça com alho porque é muito...fica bom, aí eu vou perguntar pra ela: vem cá, na tua casa come? Eu perguntei mesmo...perguntei... Quando tem o suco, né? porque, às vezes, tem que dar o bicoito seco[...] lidar com a merenda...é por isso que eu te digo...assim...privatizar a merenda vai ser a melhor coisa, porque se vai ter uma empresa e a empresa tem um cardápio pra seguir, ela vai ter que ter tudo, ela vai ter que entregar a merenda daquela maneira, ela vai ter que dar um suco, ela vai ter que dar o biscoito, ela vai ter que dar uma comida com verduras, com salada, com isso, com aquilo, e a gente não tem...verdura é a coisa mais difícil de chegar, ou seja, quando chega...também tem isso...quando chega, chega três sacos de cenoura, ou seja, automaticamente perde, porque mesmo que você congele, fica uma cenoura que só serve pra sopa, não fica aquela coisinha...o ideal seria o quê? toda semana chegar...”.

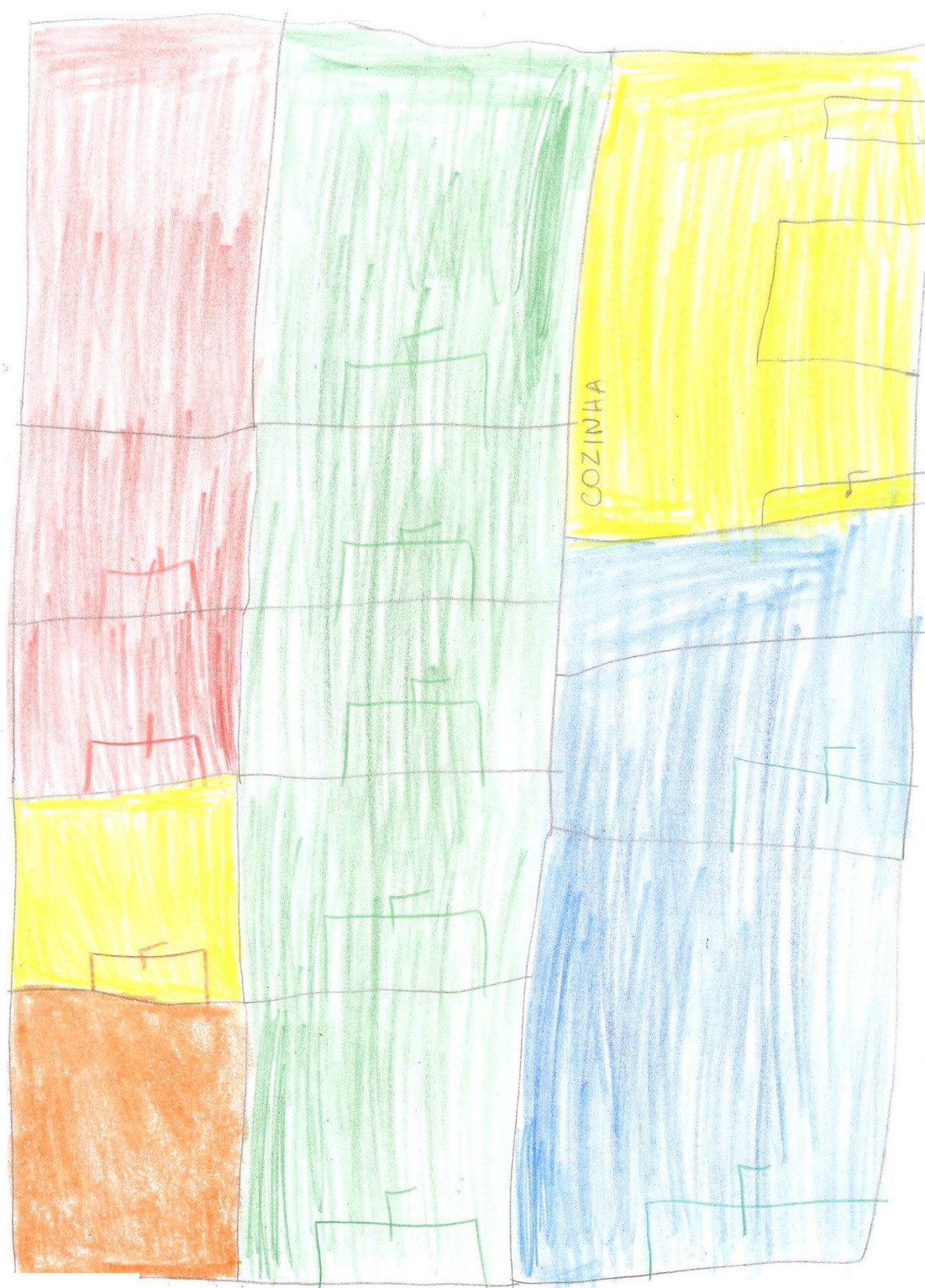
**Mas, para Maria** “é o caso...lá mesmo, falei em relação às panelas de alumínio na geladeira, com alimentação, né? com alimento...isso é frescura, se fosse assim, também já tinha morrido...então... Inclusive diretores... E, também, teve...teve um choque...assim...com os terceirizados, porque eles queriam fazer o curso também, mas só quem pode fazer o curso somos nós, que somos da rede, então,

eles não...eles não gostam, até hoje, disso... Quem não for secretário vai fiscalizar a NutriPlus ou vai ficar como assistente de secretaria... A NutriPlus, que é a empresa que está entrando na terceirização... Vai fiscalizar ou, senão, quem não fiscalizar, vai pra secretaria... Eu acho que sim...”.

**E, para Morena**, “ela me vi toda arrumada, então eu acho que aquilo pra ela era uma afronta, né?...uma merendeira, que chegava naquela postura, toda arrumada e saia toda arrumada...então aquilo incomodou a gestão, os professores... eram muito hostis comigo...todos! Também...todos! era uma hostilidade que eu chorava...eu entrei em depressão, não entrei porque eu tenho muita fé me deus, senão eu teria entrado em depressão, mas eu tava no ponto de ônibus chorando... eu tava de ônibus chorando...eu passei meses assim... pensei que eu fosse pirar... É...Mas no início, eu pensei que fosse enlouquecer, que eu não fosse suportar... aquilo... tanta humilhação... então eu tive que chamar[...] eu tive que chamar a nutricionista pra ver se ela conseguia me ajudar...então, a gestora virou pra mim e disse assim: você vai continuar levando lixo, sim, porque isso não é nada demais, eu também levo... aí eu disse: ah... se a senhora me der o carro da senhora todo dia meio dia, eu também vou levar...chegar lá na esquina e os homens forem pegar o lixo no carro, eu Também posso fazer, agora, na minha mão, eu não vou levar... até porque tem um homem trabalhando aqui, né? então, esse homem pode se encarregar de levar todo o lixo, de todo mundo...inclusive isso acabou tendo uma confusão, Também, com as minhas colegas lá de cozinha... porque elas achavam que eu estava querendo ser melhor, que eu não podia levar lixo e elas, mulheres, podiam ...eu digo gente...não fiquem contra mim, nós temos que ficar contra a gestão...nós todas! Nenhuma de nós precisa levar lixo...se na escola existe um homem... existe aquele...aquele containerzinho, ele encha de lixo e leve o de nós três...então não adianta vocês se defenderem me acusando, vamos nos defender! E foi assim que a agente conseguiu, né?... que a nutricionista teve lá e quando ela falou que eu tinha que levar mesmo, que eu não era melhor do que ninguém, eu disse a ela: olhe...isso aí é assédio moral...o que você tá fazendo comigo, é assédio moral... e eu aí eu vou tomar as minhas providências. Aí ela pegou...o que quê ela fez?...à noite...ela foi na cozinha e jogou o lixo todo dentro da cozinha[...] é...eu tenho fotos!...eu tirei fotos...quanto eu cheguei...eu deixei a cozinha impecável...quando eu cheguei, tinha simplesmente um saco de lixo daquele de cem espalhado na cozinha...eu enlouqueci... chorei, sofri... até os professores me deram

apoio nesse dia porque viram que realmente era uma estupidez aquilo ali...aí...eu liguei pra gestora e falei com ela: olha...eu encontrei aqui um saco de lixo despejado na cozinha, eu não vou pegar, certo? Eu só entro na cozinha quando a cozinha estiver limpa... aí ela disse: então eu vou e lhe levo pra CR...aí, quando ela falou isso, eu disse: que bom!...porque...”.

**Por fim, para Iracema, temos que:** “de um modo geral é proveitoso, bastante interessante, os temas, eles, não se resumem, apenas, à questão da alimentação em si...inicialmente, nós abrangemos, inclusive, sobre a história do Brasil, claro...lidando, também, um pouco com a questão da alimentação naquela época, mas é muito interessante porque a gente tem a oportunidade de abordar a educação como um todo, né? Não...bom...esse é o princípio, né? alimentação... Porém, nós temos uma oportunidade de lidar com...com...por exemplo...é...doenças, né? que são transmitidas por alimentos, ou com o convívio em sociedade...é...a questão de...da obesidade que é e uma doença crônica que está...assim...bastante...ascensão, vamos dizer assim, né? o número de pessoas obesas no Brasil, ela tem aumentado, e no curso a gente entende por que que isso acontece...”.

**Figura 8: Mapa de uma escola**

Fonte: Colaboradora da pesquisa.

## Capítulo 5

### **Os sabores dos saberes: os processos formativos, as coisas e o fazer crescer<sup>58</sup>**

*É uma relação de amor...mas a maioria das que estão fora da cozinha, algumas já foram para a secretaria, algumas não, e eu, no momento, eu ainda irei...eu estou circulante na escola...o que é que eu faço? A diretora disse: fique circulante Ana Lúcia...aí, eu vou dizer a você: circulante? Eu fico perambulando na escola o dia inteiro...se tiver alguma colega, e eu quiser ajudar o trabalho dela, eu ajudo no trabalho dela, porque no meu trabalho, que é a cozinha, que é a qualificação onde a gente está, é a cozinha, eu não posso mexer lá dentro... Assim...na maneira geral, eu posso te dizer que é bom, porque você pode visualizar, enquanto...o...o servir do alimento, a criança que come e a criança que não come, porque você, dentro da cozinha, por exemplo, na creche, você fica restrito a cozinha, você leva o alimento ou alguém vem e pega o alimento, e levou pra...pra lá pra sala e você não vê a criança comer, diferente da escola, que tem um refeitório ou tem um balcão, e você serve e você tá vendo a criança que come...no momento, eu posso fazer isso, eu posso circular (Colaboradora Ana Lúcia).*

*É através de sua imersão nessas circulações, portanto, que as coisas são trazidas à vida. Isso pode ser demonstrado através de um experimento simples que realizei com meus alunos na Universidade de Aberdeen. Utilizando um quadrado de papel, vareta de bambu, fita, durex, cola e corda, é fácil fazer uma pipa. Fizemo-la num ambiente fechado, trabalhando sobre mesas. Para todos os propósitos, parecia que estávamos montando um objeto. Mas quando levamos nossas criações para fora, tudo mudou. Elas de repente passaram à ação, rodopiando, girando, mergulhando de cabeça, e – apenas ocasionalmente – voando. O que aconteceu? Alguma força vital adentrou nas pipas como mágica, fazendo-as agir de modo alheio à nossa vontade? É claro que não. As pipas estavam agora imersas em correntes de vento. A pipa que repousava sem vida sobre a mesa dentro da sala tinha se transformado numa pipa-no-ar. [...] Poder-se-ia dizer o mesmo de um pássaro-no-ar, ou de um peixe-na-água. O pássaro é o seu voar; o peixe, o seu nadar. O pássaro pode voar graças às correntes e vórtices que ele introduz no ar, e o peixe pode nadar velozmente devido aos turbilhonamentos que ele causa com o movimento de suas nadadeiras e cauda. Cortados dessas correntes, eles estariam mortos” (INGOLD, 2012, p. 32-33).*

---

<sup>58</sup> Este capítulo sobre os saberes foi todo constituído sob o signo do espanto, porque acabou operando um processo de dessubjetivação que só a linguagem é capaz de realizar. Aliás, um tipo de linguagem que não se acomoda facilmente na limitada e dicotômica cisão entre natureza e cultura, até porque essa linguagem é, de certo modo, dependente da ascese e de certa *epoché*. Ela nos coloca em um lugar onde falamos a partir do espanto, pois acabamos falando sobre coisas que nem sequer sabemos. Colocar o saber na dependência de um não saber que o constitui, só pode ser possível se nos colocarmos na condição de radicalização da experiência antropológica, ou seja, na experiência de ser um-outro. Nesse caso em específico, isso só foi possível a partir das experiências que travamos com a comida, vista enquanto experiência irreduzível, e com as merendeiras, percebidas como alteridades que compõem ambientes e, assim, criam mundo. Então, o capítulo é dedicado a elas e a certa linguagem das coisas!

**N**o capítulo 1, quando tratávamos da comida a partir das tessituras míticas, técnicas e ontológicas, acabamos tocando na questão da racionalidade instrumental de matriz ocidental e no processo de constituição da epistemologia positivista e cientificista – ambas herdeiras do processo civilizador que se intensificou a partir do período do Renascimento, na Europa, mas que ganhou sua plena maturidade na ideologia Iluminista, no século XVIII, – apenas como uma forma de estabelecer o contraste, como uma espécie de jogo de espelho, com o fito exclusivo de realçar melhor os argumentos em favor de um mundo mais aberto à polifonia, aos odores, aos sabores e aos saberes plurais, que se formam na tessitura dos contingentes e situacionais contextos do mundo da vida. Então, o movimento abstracionista, criado pela epistemologia cientificista, e o desencanto do mundo (Weber, 2001), aberto pelo enfraquecimento da magia e pela centralidade da razão instrumental, têm de ser vistos com cautela, como motivos operantes, importantes, mas que não determinam, nem conseguem dar conta da complexa realidade que compõe o mundo em que vivemos. Foi justamente por isso que conseguimos chegar a algumas considerações, com o fim de nuançar e neutralizar os movimentos exclusivamente universalizantes. Naquele momento, as considerações de Michel De Certeau sobre o saber-fazer e o encontro com Eduardo Viveiros de Castro e seu perspectivismo ameríndio nos ajudaram no almejado plano. Algumas das questões que surgiram a partir disso foram: a pluralidade de lógicas existentes nos diversos domínios da natureza e da cultura, bem como o trânsito entre ambas; a relação de tensão e complementariedade que pode ser estabelecida entre um multinaturalismo e um multiculturalismo, não no sentido de preservá-los, como paradigmas intocados, mas como possibilidades que nos ajudarão a jogar com outras lógicas e com outras configurações de conhecimentos<sup>59</sup> e/ou saberes possíveis. Agora, a partir do contexto aberto pela pluralidade de saberes, trata-se de aproximar o campo da epistemologia das potencialidades abertas pelo espaço da

---

<sup>59</sup> Uma possível distinção entre conhecimento e saber foi realizada na parte da introdução. Ela refere-se ao conhecimento como toda a produção de verdade e de crença (incluindo a teoria) que se dá através da forte dependência dos mecanismos de poderes instituídos; ao passo que o saber pode ser compreendido como toda a produção de verdade e de crença (incluindo a teoria incorporada que não possui pretensão de se descolar do mundo cotidiano), que ocorre de forma mais caótica, menos organizada, portanto, mais difusa e possui menos dependência dos poderes centralizados, especialmente dos poderes que gravitam em torno dos três bastiões de legitimação, que formam vários níveis de aliança, na contemporaneidade: o mercado, a ciência oficial e a política oficial.



cozinha e pelos processos formativos<sup>60</sup> que se desdobram a partir dela, ou seja, trata-se de aproximar o saber, muitas vezes compreendido de forma imperiosa e abstracionista, do complexo e plural jogo que se abre a partir do mundo da vida, tomando a cozinha como um espaço fundante. Além disso, trata-se de estabelecer uma perspectiva do saber em que o mesmo não se encontre enclausurado ao dicotômico e limitado corte entre natureza e cultura. A nosso ver, a perspectiva ecológica de cunho fenomenológico, de Tim Ingold (2010, 2012, 2014), pode nos ajudar a pensar numa proposta não dicotômica do saber e, além disso, pode nos levar a um tipo de saber mais próximo do cotidiano vivido pelas merendeiras em seus locais de trabalho e em suas experiências no Curso Técnico em Alimentação Escolar do Programa do Profucionário.

### **5.1 Considerações sobre o saber circulante ou o saber como algo que ajuda a circular**

Algumas estudantes/profissionais, duas para sermos mais preciso, questionaram o tipo de abordagem exposta nos livros-texto<sup>61</sup>, por não apresentarem a realidade vivida por elas nas escolas. Diante de tal afirmação, questionamos: então, o material não serve para vocês? Para minha surpresa, tanto uma quanto a outra, responderam de forma negativa, dando a entender que mesmo não correspondendo à “realidade vivida por elas”, mesmo assim, os conteúdos mobilizados nos módulos lhes serviam, portanto, lhes são, de alguma forma, úteis. Diante de tal questão, pensando na constituição dos saberes, podemos compreender que estes nos abrem duas possibilidades complementares: uma que se apresenta a partir da proximidade, fazendo com que identifiquemos as coisas<sup>62</sup> como familiares; e outra que se dá a partir de certo distanciamento, nos abrindo a

---

<sup>60</sup> No decorrer do capítulo, veremos como, a partir das perspectivas de Deleuze e de Ingold, podemos pensar a formação, como linhas em ação que se movimentam em fluxos ininterruptos e constituem ambientes, sempre vazados e abertos.

<sup>61</sup> Modo como são chamados os módulos utilizados no Programa Profucionário, no IFBA. Esse mesmo material é utilizado no citado Programa, em todo IF que o possui. Ele foi criado a partir da parceria entre o MEC e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMT.

<sup>62</sup> Mais adiante, inspirados nas narrativas das colaboradoras, nas filosofias de Heidegger, Merleau-Ponty, Foucault e Deleuze, na teoria da emoção de Maturana e na antropologia de Ingold, falaremos sobre a importância das coisas, como uma forma possível de demarcar uma certa oposição à lógica instrumental dos objetos.

possibilidade de uma dupla postura: ou tendemos a situá-lo como estando a algum nível ou grau de distância, aqui há tanto a dependência do tempo quanto do espaço, ou encaramo-lo como algum tipo de universalidade. Então, seja como for, fica explícito que o saber nos abre a possibilidade de vivermos em um mundo que se apresenta a partir da proximidade e do distanciamento com as coisas e com os outros, e até conosco mesmo. Portanto, *o saber pode ser percebido como uma abertura e um movimento*. Afinal, ele nos proporciona a abertura para um mundo que se constitui através das perspectivas e contrastes entre os movimentos de aproximação e de distanciamento. Muitas vezes, a aproximação e o distanciamento que se fazem a partir da relação com o saber são criados através de associações ou, melhor dizendo, do *estabelecimento de relações*. Então, há uma afinidade entre os saberes e o estabelecimento de relações. Mas estas variam de época para época e de sociedade para sociedade, bem como, podemos intuir que variam a depender dos grupos sociais. Certamente, essas associações/relações são muito mais ricas e plurais no jogo cotidiano do que nos círculos mais intelectualizados, que costumam gravitar com uma dependência maior da lógica racional. Assim, no âmbito do saber, criado a partir do estabelecimento de relações de aproximações e distanciamentos, não seria incorreto, nem impreciso afirmar que a afinidade com o sol depende da nossa relação com os alimentos e com o fogo culinário, pois nas culturas de vários povos ameríndios, de outrora, havia toda uma mediação, criada pelos saberes, que se dão a partir de sua cosmologia. Então, para estes povos, havia toda uma associação entre a cozinha e o cosmos (já vimos isso no capítulo 1). Bem como, não seria impreciso, nem errôneo afirmar que a relação do sol com a terra depende dos movimentos de rotação (que se dá ao longo do dia) e de translação (ao longo do ano), porque, sem ele, não existiria a distância necessária para que houvesse as condições de vida que temos. Assim, diante das associações, somos mais inclinados/mobilizados para determinados assuntos e questões, mais do que isso, somos formados a partir de lógicas específicas que fazem parte das cosmologias às quais pertencemos. De tal modo, nossa percepção, nossas emoções, nossos corpos, nossa natureza e os tipos de racionalidade são forjados na dependência dessas associações e dos saberes que ajudam a circulá-las, criando cosmologias específicas. Aqui, também se opera todo um jogo de classificação e tentativas de ordenação do mundo, porque o ser humano não consegue conviver muito bem com o caos. Mas, seja como for, a ordem conferida pelos saberes é sempre transitória e



se inscreve no terreno da incerteza, das opacidades e do artifício, portanto, o ser humano nunca conseguirá vencer completamente o caos que, muitas vezes, o atormenta. Foi tentando mostrar isso que Michel Foucault (2002) começou o seu livro sobre o saber, *As Palavras e as Coisas*, seu principal livro da fase arqueológica, afirmando a sua dívida com o escritor argentino Borges, ao dizer, logo nas primeiras linhas do prefácio, que:

este livro nasceu de um texto de Borges. Do riso que, com sua leitura, perturba todas as familiaridades do pensamento — do nosso: daquele que tem nossa idade e nossa geografia —, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres, fazendo vacilar e inquietando, por muito tempo, nossa prática milenar do Mesmo e do Outro. Esse texto cita “uma certa enciclopédia chinesa” onde será escrito que “os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas”. No deslumbramento dessa taxinomia, o que de súbito atingimos, o que, graças ao apólogo, nos é indicado como o encanto exótico de um outro pensamento, é o limite do nosso: a impossibilidade patente de pensar isso (FOUCAULT, 2002, p. IX).

Assim, o limite do pensamento ocidental se revela diante do mistério e das incertezas, porque ele é demasiadamente dependente do princípio racional. Essa dependência implica que a “razão humana é considerada como a fornecedora da forma, enquanto a natureza fornece a substância na qual a forma é realizada” (INGOLD, 1995, p. 25). Então, estamos diante de uma forma de epistemologia que possui a necessidade de realizar a distinção entre um pretense sujeito do conhecimento e de um objeto a ser conhecido. Porém, este postulado inerente ao conhecimento ocidental está sendo cada vez mais revisto e repensado. Isso tudo veio à tona, a partir de descobertas inovadoras em um dos campos mais positivistas do saber: a física moderna. A criação da física quântica e da teoria da relatividade de Einstein (1879-1955), nas primeiras décadas do século XX, acabou contribuindo para a tentativa de se criar novas visões do mundo. De tal modo, “as mudanças revolucionárias em nossos conceitos de realidade que foram engendradas pela nova física foram seguidas, durante as décadas subsequentes, por revoluções conceituais em várias outras ciências” (CAPRA e LUISI, 2014, p. 101). Uma das perspectivas

que emergem dessa nova forma de compreensão da realidade é uma visão integrada e ecológica da vida, que ecoou, entre outros: na ecologia da mente de Betson, na fenomenologia de Heidegger e Merleau-Ponty, nas três ecologias de Guattari, na ontologia de Deleuze, na biologia do conhecimento de Maturana, na antropologia ecológica de Ingold, na visão sistêmica da vida de Capra etc.

Agora, tendo em vista que “ao longo de todo o mundo vivo, encontramos sistemas vivos aninhados dentro de outros sistemas vivos” (*Ibid.*, p. 95), e que as interações entre esses sistemas vivos, com os sistemas não vivos, formam ambientes abertos (INGOLD, 1995), ou seja, um mundo aberto que pode ser habitado justamente pelo fato de que “onde quer que haja vida, a separação da interface entre terra e céu dá lugar à mútua permeabilidade e conectividade. O que chamamos vagamente de chão não é uma superfície coerente, mas uma zona na qual o ar e a umidade do céu se combinam com substâncias cuja fonte está na terra, na formação contínua das coisas vivas” (*Ibid.*, p. 31-32). Então, a partir da irreduzibilidade do fenômeno da vida, é preciso compreender como o saber pode ser percebido como fluxos e movimentos que nos lançam na abertura, e, assim, nos fazem constituir um mundo, a partir das experiências e habilidades de seres-situados-com-outros, formando o mundo da vida, ou, como diz Maturana (2002, p. 15), no emaranhado das emoções, que são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”.

## **5.2 Os sentidos dos saberes e dos sabores: a *poiésis* na trama da produção e da criação**

Uma das consequências do predomínio da lógica cultural e de um tipo de simbolismo extremamente atrelado a ela é a de que o mundo é constituído a partir de uma relação extremamente referida ao humano. Aqui, o ser humano torna-se o centro de gravidade, uma espécie que comanda todos os processos, vista como uma espécie eleita, escolhida como o cerne de toda inteligibilidade possível, ou, para dizer a partir de Serres (1993, p. 52), que: “no centro desliza o sujeito, definido pelas suas próprias peças, receptor de informação e dor”, neste espaço milimetricamente forjado pelo ser do homem, a “criação, instrução, educação formam esse sujeito central, à imagem do centro do mundo. Brilhante e sombrio, o

mundo converge para ele” (*Ibid.*). Uma das consequências dessa cosmologia é a instauração de um modo de operar, em que as diversas dinâmicas que compõem o mundo da vida são reduzidas aos processos vistos como mera produção, porque, segundo esse prisma, somente quem é capaz de produzir é o ser humano. Mas quando mudamos a ênfase de processos dinâmicos e inerentes ao âmbito da vida para os processos como produção, acabamos operando uma incrível redução do mundo, ao passo que o atrelamos de forma indissociável e estreita ao destino da humanidade. Então, a produção do mundo passa a ser vista/vivida/praticada a partir desta lógica referenciada ao que é exclusivamente percebido/vivido/sentido como humano. Aqui, o humano conseguiu um certo estatuto de divindade, portanto, há todo um rearranjo das três esferas topológicas originárias (que já vimos no capítulo 1), de modo que o ser humano consiga ser o topo, o centro de convergência a partir do qual tudo pode ser percebido. Nessa ocasião, quase já não conseguimos ouvir mais os apelos da natureza, pois a mesma fora silenciada por um tipo de linguagem dependente dos signos que são produzidos a partir do humano e que ficam restritos a ele. De acordo com isso, o multiculturalismo pode ser pensado como a expressão máxima de uma epistemologia centrada na lógica da cultura, ou do que é demasiadamente humano. Porque já não há mais espaço para nenhum tipo de experiência que se dê fora do âmbito do excessivamente cultural. Portanto, “a epistemologia e a pedagogia reencontram, como a qualquer hora no centro, a dor, a violência e a pobreza, porque o problema do mal atravessa todo o saber” (SERRES, 1993, p. 57). É por isso que quase todos os projetos modernos que tentam resistir ao excessivo âmbito do humano, visto enquanto pura instância da cultura como a única espécie inatural, passaram por tentativas de criação e rearticulação de experiências no campo da estética. Até mesmo quando, com a emergência e valorização do gênio no campo da estética, houve um processo de subjetivação excessiva, mesmo assim, os artistas, os “gênios” da arte, ou melhor, os mais implicados e que ganham visibilidade em um fazer artístico, quase sempre são vistos como pessoas que não conseguem se enquadrar, que não são completamente normalizados. Isso possivelmente ocorre pelo fato deles, através do processo de criatividade, se deixarem evadir e escapar, mesmo que temporariamente, da lógica do excessivamente subjetivo, que possui seus contornos na lógica da pura cultura. Aliás, essa forma de pensar/operar atrelou-se ao processo científico e a grande parte das escolas filosóficas, porque a arte durante todo esse

tempo fora um dos únicos domínios que não se deixou enquadrar completamente na lógica da pura cultura, pois ela sempre lida com motivos e padrões que emergem do fora, com forças que extrapolam o âmbito do puramente cultural, até mesmo porque ela possui uma potência que se atrela a certa visibilidade selvagem, que não se deixa enquadrar completamente nos arcanos dos signos culturais, até porque toda obra sempre possuirá rastros e restos da natureza, eles são para dar composição, são inelidíveis. Essa visibilidade ajuda a constituir os ambientes e os modos de vida, porque “as obras são tão naturalmente existentes como, aliás, também as coisas” (HEIDEGGER, 2010, p. 41). Ela certamente terá de ser levada em conta na percepção de saberes que são circunscritos e que são ecológicos, uma vez que se referem a toda uma dinâmica integrada e processual que ajudam a compor o domínio da vida. E porque, desde o começo da modernidade, existem tentativas de se operar as essencializações no âmbito do sujeito, criando-se toda uma teorização, na qual este é visto como toda possibilidade do saber possível, como o *lócus* a partir do qual se constitui o mundo, justamente por isso, a noção plural de saber tem de liberar a efetividade da relação, deste atrelamento restrito e limitado ao que é considerado humano.

Até mesmo o estruturalismo de Lévi-Strauss, ou o pós-estruturalismo de Foucault, que são dois pensamentos críticos sobre a forma de se fazer e se pensar o conhecimento no ocidente, de alguma forma, ficaram presos à lógica da cultura e, de alguma forma, aceitaram o quase silenciamento da natureza na constituição do mundo. Quando Lévi-Strauss, em seu empreendimento universalista, como um bom neokantiano, preocupa-se em buscar a estrutura invariante abstrata, responsável pela forma de pensar e operar de todo e qualquer ser humano, no fundo, ele busca por um projeto capaz de compreender o humano a partir do momento do corte, do momento em que se deu a passagem da natureza à cultura, pois para o estruturalismo, refém do método linguístico ocidental, somos todos seres dependentes do simbolismo da linguagem, que é atrelado de forma apressada à cultura. Aqui, já não há mais lugar para o mistério, porque ele é facilmente lido e jogado no âmbito da natureza, ou seja, daquilo sobre o que não se pode falar e, a partir de determinado momento, não se deve mais falar. Sobre este último ponto, ele demonstra o cansaço do próprio empreendimento crítico e o silenciamento quase completo da natureza. Esse modo de operar é visto de forma impressionante no projeto crítico de Foucault, porque sua crítica, que tenta romper com toda e qualquer

tradição universalista, torna-se a grande inimiga da noção de natureza humana. Desde o primeiro até o terceiro e último Foucault, assistimos várias tentativas de mostrar que o processo de subjetivação se dá, sem nenhuma essencialização, de modo descentrado, sem nenhuma participação da falaciosa natureza humana. Este procedimento é bastante importante na compreensão descentrada que acompanha os estudos dos processos de subjetivações. Acontece que ao empreender esse movimento, o autor acaba se centrando, não por acaso, na epistemologia das ciências humanas, sem buscar dar conta, em nenhum momento, do estudo das ciências da natureza. É como se para banir a nociva noção de natureza humana, tivéssemos de silenciar a natureza e tudo que fizesse menção a ela. É por isso que não podemos pensar em nenhuma ecologia foucaultiana, é por isso também que seu empreendimento é paradoxalmente chamado de ontologia histórica. Então, sentimos que a noção do saber como uma abertura e movimento, dependente de certa capacidade de estabelecer relações, ainda é subordinada a certo idealismo e, portanto, ainda está comprometido com o princípio racional, então, torna-se dependente da cisão entre natureza e cultura.

Portanto, para tentarmos sair da amarração ao corte dicotômico, podemos explicitar a efetividade das relações, na constituição da própria realidade, e apontar como isso ocorre de forma integrada, em que a abertura e o movimento são pensados como válidos, para além da esfera do meramente humano. É aqui que julgamos válida e preciosa a contribuição da antropologia ecológica de Tim Ingold, da filosofia de Heidegger, bem como da perspectiva sobre a vida, aberta a partir dos novos desdobramentos da ciência e da filosofia na contemporaneidade. Sendo assim, temos que o tipo de saber visto/pensado de modo antropocêntrico não contempla o estudo da comida, porque ela é perpassada por diversas lógicas, como vimos no capítulo 1. Além disso, a(s) lógica(s) operante(s) no(s) processo(s) formativo(s) das merendeiras também não pode(m) ser percebida(s) apenas a partir da lógica do exclusivamente cultural. Um indício disso pode ser a persistente referência às coisas as quais as meninas sempre voltam. Elas frequentemente se reportam a algum objeto ou a algo desconhecido como se fossem coisas. Para elas, o material didático são coisas, os utensílios da cozinha, os alimentos, bem como os cuidados que são dispensados a eles, também são coisas. Até os sentimentos e emoções são nomeados como coisas. O próprio processo formativo e a aprendizagem, algumas vezes, também se transformam em coisas. Para elas, as

coisas abrangem um leque tão extenso e variado de fenômenos, que seria errôneo nomeá-los apenas a partir da lógica do cultural, ou do demasiadamente humano. Então, possivelmente, elas comportam um “resto” de natureza, porque senão poderiam ser efetivamente assinaladas sob o signo dos objetos, constituídos a partir de processos de produção. Mas, se não é assim, é porque as forças que ajudam nos processos de criação não podem ser exclusivamente enquadradas na lógica instrumental da esfera do que é meramente produzido. Se não são produzidos, não são meros objetos, mas, sim, coisas que ajudam a compor ambientes e formar mundo. Mas, afinal, se as coisas não são produzidas a partir de uma lógica de produção, como elas são criadas? Um bom começo para problematizarmos isso, diz respeito à noção de *poiésis* e a constituição das coisas, segundo os pensadores Heidegger (1987) e Ingold (1995). Em *O que é uma coisa*, Heidegger (1987), aproximando-se da lógica do cotidiano, nos oferece várias pistas do que seria uma outra configuração epistemológica, assentada na pluralidade e diversidade que compõem o mundo. Numa postura crítica à lógica científica e à tradição metafísica, ele nos aponta caminhos de uma epistemologia encarnada, com forte contorno das coisas, anterior ao corte entre natureza e cultura, e a sua correlata e consequente cisão entre sujeito e objeto. Ainda sobre a coisa, ele nos diz:

na medida em que rememoramos agora a posição de partida, podemos avaliar, a partir da peculiaridade de um questionar levado a cabo em várias direcções, por que motivo nos aproximamos tão pouco da própria coisa. Começamos com a afirmação: as coisas à nossa volta são coisas particulares e estas coisas particulares são sempre «estas coisas». Com esta última caracterização, atingimos o domínio de indicação das coisas ou, inversamente, o domínio do modo como as coisas nos encontram. «Indicação» e «encontro»: isto significa, em geral, o domínio em que também nós, os pretensos «sujeitos», nos encontramos. Se queremos conceber este domínio, encontramos sempre o espaço e o tempo; a esse domínio que circunda as coisas e que se manifesta sempre através da necessidade de nos referirmos ao espaço e ao tempo, chamamos espaço-tempo, que possibilita a indicação e o encontro (*Ibid.*, p. 39, grifo nosso).

Desse modo, podemos compreender que os saberes das merendeiras, além de criarem relações e ajudarem no fluxo do movimento de aproximação ou distanciamento das coisas, também servem na medida em que estão comprometidos com a abertura e mobilizados a partir de uma direcção/sentido de indicação e encontro, logo, são saberes que nos conduzem a “algum lugar”, ou seja,

nos fazem circular, nos movimentam. Na verdade, a finalidade do seu fazer está comprometido e relaciona-se com o surgir de algo, que, ao mesmo tempo em que é criado, aparece e encontra. Então, de algum modo, a sua criação faz nascer ou ajuda a crescer, faz crescer na exata medida em que participa do surgimento/aparecimento da coisa. Agora, nos deparamos com um processo que tem de ser nomeado, mas, afinal, como podemos caracterizar esta criação: trata-se de uma produção? Trata-se de uma *poiésis*? Ou trata-se de um fazer crescer? Veremos essa questão, primeiro tentando compreender o significado da palavra *poiésis*, a partir de uma problematização da ideia de produção, especialmente da produção atrelada à educação, e, por fim, em um diálogo com Tim Ingold, arriscando compreender as implicações de atrelarmos o saber a um certo fazer que se dá a partir de um crescimento e não da produção. Para nós, a última perspectiva é a que mais diz respeito aos saberes e aos processos formativos que ocorrem na cozinha, nos espaços da sala de aula, na vida das merendeiras e, de modo mais amplo, nas itinerâncias daqueles que aprendem, ou seja: nas itinerâncias e errâncias do aprender! Porque os processos formativos jamais podem ser reduzidos à dimensão de instrumento, ou seja, eles sempre irão extrapolar a esfera do que é meramente produzido. Sendo assim, é interessante problematizar a própria relação e a dependência entre a educação e a esfera da produção, porque até mesmo a escola crítica não conseguiu levá-la tão a sério, até pelo fato do processo de educar não ter sido visto com um maior grau de distanciamento e de liberdade em relação à esfera do trabalho. Para tal empreitada, a noção de *poiésis* é de fundamental importância, pois ela nos mostra como pensar em processos de criação e de produção. Diante na *poiésis*, nos colocamos em uma tradição que nos aponta vários caminhos. Dois deles seriam: pensar a educação em sua relação de dependência com o mundo do trabalho e limitar os processos formativos à lógica do que é produzido; ou, pensá-la como instância que envolve o mundo do trabalho, mas sempre o extrapola, e envolve o multifacetado e complexo mundo da vida, no qual os processos formativos não podem ser lidos sob a égide do que é produzido, mas sob a ótica amplificada da criação. Notemos que nesta última alternativa, já estamos nos movimentando também no domínio da arte e de um tipo de epistemologia que só pode ser pensada de forma integrada, dinâmica e complexa, caso contrário, correr-se-ia o risco de limitar a educação e seus processos formativos ao modo de operar de um campo do

saber em específico, ou de atrelá-la de forma demasiadamente próxima ao mundo do trabalho.

### 5.2.1 Os saberes na trama da *poiésis*

A expressão *poiésis* nos reenvia a um contexto em que não faz sentido falar em trabalho intelectual versus trabalho manual, assim, também não faz sentido falar em distinção entre teoria e prática, ou entre contemplação e atividade, porque a *poiésis* nos remete a uma conjuntura na qual toda criação é vista como fruto da criatividade, logo, toda obra/produto não deixa de ser percebido como uma obra de arte. Então, os tipos de saberes mobilizados pela *poiésis* só podem ser distintos dos saberes pensados na dependência com a lógica da produção. A *poiésis*, grosso modo, pode ser compreendida como um modo de fazer criativo. Segundo Agamben (2012, p. 117-18),

nós estamos tão habituados a essa consideração unitária de todo 'fazer' do homem como *práxis* que não nos damos conta de que ele poderia, no entanto, ser considerado – e foi concebido em outras épocas históricas – de modo diverso. Os gregos, a quem devemos quase todas as categorias através das quais julgamos a nós mesmos e a realidade que nos circunda, distinguiram, de fato, claramente entre *poiésis* (*poieîn*, pro-duzir, no sentido de agir) e *práxis* (*práttein*, fazer, no sentido de agir). Enquanto no centro da *práxis* estava, como veremos, a ideia da vontade que se exprime imediatamente na ação, a experiência que estava no centro da *poiésis* era a pro-dução na presença, isto é, o fato de que, nela, algo viesse do não ser ao ser, da ocultação à plena luz da obra. O caráter essencial da *poiésis* não estava, portanto, no seu aspecto de processo prático, voluntário, mas no seu ser um modo da verdade.

Como o autor assinala, é interessante pontuar que esse processo abarca tanto a produção de uma obra artística e criativa, como a poesia, quanto as atividades que estão ligadas ao fazer de qualquer um, portanto, contempla todo o fazer dos trabalhadores e dos estudantes, mas os extrapola. Nesse sentido, é interessante pensarmos/praticarmos processos pedagógicos e epistemológicos dinâmicos, que consigam dar conta das lógicas, táticas e estratégias plurais dos saberes situados<sup>63</sup>, e, para além disso, que consigam também ultrapassar o

---

<sup>63</sup> Como vimos na introdução, os saberes situados são saberes mais próximos à lógica cotidiana. Esses saberes são vistos como algo a ser expurgado à medida que o aprendiz é cada vez mais visto



antropocentrismo que se instalou nos processos epistemológicos e educativos. Porque, a educação no ocidente ficou mais atrelada e comprometida com os fenômenos da produção e da agência, vistas mais enquanto *práxis* do que enquanto *poiésis*, por isso, a educação, de algum modo, se tornou presa e vítima de uma epistemologia antropocêntrica, porque limitou o diversificado processo da criação à esfera da produção e a fez girar em torno da vontade, ou seja, do sujeito. E notemos que, nesse movimento, já não estamos falando de qualquer sujeito, estamos falando, sim, do sujeito que trabalha, pois a educação, na modernidade, se acomodou com os processos de constituições de identidades, inclusive das identidades profissionais e, ao fazê-lo, viu-se presa e limitada ao âmbito do demasiadamente humano, mais especificamente, ao domínio das atividades humanas passíveis de serem apropriadas pelo mundo do trabalho. Alguns especialistas apontam que o tipo de capitalismo atual explora domínios dos trabalhadores inimagináveis há algum tempo. Hoje, com o enfraquecimento da esfera pública e com o crescimento desmensurado do mundo privado, o local de trabalho solicita e mobiliza dos trabalhadores uma série de afetos e desejos que antes estavam circunscritos ao “mundo da casa”. Também se criou toda uma atmosfera em que as próprias emoções e os desejos são agenciados, de modo a formar um potencial mercado consumidor mais dependente, “fiel” e ansioso das novidades. Diante desse contexto, concordamos com Ingold (2012) quando ele nos diz que é bastante complicado estender a esfera da agência para além do humano, como tenta fazer o pessoal que trabalha com a teoria do Ator-Rede, isso, por dois motivos: o primeiro é que tal ampliação deixa intocada a relação de dependência com o mundo do trabalho e, ao fazê-la, opera uma limitação na potência dos processos formativos, inscrevendo-os, em algum nível, ao tipo de qualificação que é requerida pelo mundo do trabalho. O outro motivo diz respeito a uma espécie de fetichização das próprias mercadorias. Porque, de alguma forma, há uma tentativa

---

como alguém capaz de atingir os mais elevados estágios, nos níveis de gradações hierárquicas do saber; e, assim, são considerados aptos a apreender os esquemas e códigos da lógica abstracionista que é valorizada pela educação civilizadora no ocidente. Portanto, quando o estudante obtém sucesso e se “destaca”, o que é tido como medida é justamente o seu afastamento da “infantil” lógica cotidiana vista como portadora de faltas e lacunas, pois não consegue atingir os elevados níveis de formalização e universalização que a lógica simbólica consegue chegar/construir. Nesse sentido, os estudantes tidos como ruins também são aqueles que ficam mais atrelados à fragmentária e dinâmica operacionalidade do mundo vivido.

de animá-las a partir da lógica inerente ao domínio dos objetos. Assim, a própria agência é vista como uma espécie de fantasma, capaz de devolver ou trazer a vida ao que não o possuía. Estabelece-se assim, um tipo de relação à Frankenstein e seu criador. Ou seja,

de modo mais geral, sugiro que o problema da agência nasce da tentativa de reanimar um mundo de coisas já morto ou tornado inerte pela interrupção dos fluxos de substância que lhe dão vida. No ASO [Ambiente Sem Objetos], as coisas se movem e crescem porque elas estão vivas, não porque elas têm agência. E elas estão vivas precisamente porque não foram reduzidas ao estado de objeto. A ideia de que objetos têm agência é, na melhor das hipóteses, uma figura de linguagem, imposta a nós (anglófonos, ao menos) pela estrutura de uma linguagem que exige de todo verbo de ação um sujeito nominal. Na pior, ela tem levado grandes mentes a se enganar de um modo que não gostaríamos de repetir. Com efeito, tomar a vida de coisas pela agência de objetos é realizar uma dupla redução: de coisas a objetos, e de vida a agência. A fonte dessa lógica redutivista é, acredito, o modelo hilemórfico (INGOLD, 2012, p. 33-34).

Nesse contexto, também temos a valorização da atividade e o enfraquecimento da contemplação. Aqui, a própria potência do ócio, tão cara aos antigos, é desacreditada e desvalorizada. Então, a diversidade e dinâmica do humano ficam limitadas e passam a ser lidas a partir do ser capaz de agir, afinal, aqui, de algum modo, o processo de qualificação é percebido de maneira demasiadamente especializada e limitada, porque não se precisa qualificar o ser humano de forma integral, holística. Assim, as qualificações mais requisitadas e valorizadas passam a ser as habilidades e capacidades que serão apropriadas posteriormente como força de produção. Portanto, nesse contexto, a própria potência da *poiésis* é limitada, pois passa a ser vista/pensada como aquilo que é produzido, ou, dito de outro modo, temos que:

poesia, não designa aqui uma arte entre outras, mas é o nome do *fazer* mesmo do homem, daquele operar produtivo do qual o *fazer* artístico é apenas um exemplo eminente e que parece hoje estender, em uma dimensão planetária, a sua potência no fazer da técnica e da produção industrial. [...] Este fazer pro-dutivo (na forma de trabalho) determina hoje em toda parte o estatuto do homem sobre a terra, entendido a partir da práxis, isto é, da produção da vida material; e é precisamente porque afunda as suas raízes na essência alienada dessa poesia e faz a experiência da 'degradante divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual', que o modo como Marx

pensou a condição do homem e sua história mantém toda a sua atualidade (AGAMBEN, 2012, p. 103).

Com isso, criou-se toda uma hierarquização do conhecimento e o tornou dependente da separação entre trabalho concreto e trabalho abstrato, ou trabalho manual e trabalho intelectual. Aliás, sobre isso, são interessantes as narrativas de duas colaboradoras ao falarem sobre a alegria e contentamento ao pensarem na possibilidade de poder deixar de trabalhar no espaço da cozinha e passarem a trabalhar na secretaria da escola, – na sala de aula – uma delas retrucou: “as merendeiras estão querendo abandonar as panelas, afinal, todas querem progredir na vida”, ao que, a outra respondeu: “agora não sou mais merendeira, sou secretária, estou evoluindo no trabalho”. A partir dessa separação, também se estabelece uma descontinuidade entre o conhecimento formal (que se aprende nos cursos mais variados, com currículos fortemente influenciados pela valorização da teoria em detrimento da prática) e o conhecimento voltado para o mundo da vida e até mesmo do trabalho. Muitas vezes, as informações mobilizadas são muito formais e pouco adaptáveis aos contextos do mundo da vida, aos contextos próximos, no qual as coisas se encontram ao alcance. Aliás, as colaboradoras reclamaram muito dessa questão, isso fica bem explícito no relato de Iracema, que afirma:

algumas questões que são colocadas no ambiente virtual estão longe duma realidade que é vivenciada, né? por nós todos...a exemplo da atividade que eu citei em que foi proposta uma semana pra uma alimentação natural, o mais natural possível e, na realidade, na unidade escolar, nós não tínhamos os alimentos pra fazer esse trabalho...então...assim...a gente sabe que aquele seria o ideal, mas não podemos praticar, porque não temos alimentação, o gestor ou a secretária, ou até nós mesmos, nós não podemos, simplesmente, entrar em contato com o setor que distribui a merenda escolar e fazer com que entreguem naquela semana ou que haja uma entrega sequencial...então...é...sabemos que o...o natural é melhor pra saúde, porém, é muito comum chegar nas escolas [...] muitos produtos industrializados...então, é complicado, nesse sentido, não contribui, mas no momento em que temos esses alimentos naturais, frutas, verduras... quando eu falo natural, eu me refiro a isso...frutas e verduras...a gente procura praticar, sim, o que é proposto no ambiente...a questão da utilização do açúcar e o sal em excesso, é uma contribuição que veio, e que a gente tem colocado em prática no dia a dia, ao preparar os alimentos, abriu essa consciência geral, porque a criança gosta muito do doce, mas ela não sabe que o açúcar em excesso, por exemplo, pode criar um diabetes, né? Pode ocasionar um diabete como doença e a obesidade por consequência.

Diante disto, como relacionar melhor os contextos de formação (educação) e os contextos de trabalho, sem se deixar seduzir pela limitação dos processos de criação aos meros processos de produção!? Diante do exposto, podemos intuir que a formação mobilizada através dos saberes situados possui maior potencial transformador e/ou alterador, quando conectada com processos criativos que estejam atrelados a práticas *poiéticas*, e, através do que foi dito, os processos de formação também não deixam de ser linhas em ação. Em sendo assim, os saberes podem mobilizar práticas *ethopoiéticas*<sup>64</sup>. Neste panorama, a educação contemporânea e os dispositivos pedagógicos, criando os canais e as práticas da liberdade, teriam uma função semelhante à da maiêutica socrática, ou seja, serviriam ao princípio do “Ocupa-te de ti mesmo”; “Constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 287). É a atualização do governo de si e do governo dos outros, do trabalho sobre si e sobre os outros que tem que ser recolocada, repensada e problematizada, de modo a facilitar a constituição de novos modos de subjetivações, dessa vez, vistos como processos mais amplos, dinâmicos e abertos. E, relacionando este contexto com a problematização feita sobre a *poiésis*, podemos compreender que a liberdade de se ocupar consigo mesmo e com os outros, que mobiliza uma série de cuidados, só deixa de circular na esfera da instrumentalidade, se ousarmos, de forma radical, liberar a *poiésis* de sua dependência com a lógica inerente ao que é produzido.

Se é pertinente e coerente dizer que todo conhecimento possui relação com o *modo de vida (ethos)*, então também é certo afirmar que todo conhecimento (ou saber) implica em uma relação com a ética, uma vez que esta é vista como a dimensão constitutiva dos valores por excelência. Então, podemos depreender, do

---

<sup>64</sup> A *ethopoiésis* é uma expressão grega que significa a formação do sujeito, ou seja, diz respeito a uma série de práticas responsáveis pela formação do si; uma formação estabelecida sempre através de um jogo tensivo do si com o si mesmo, mas que também sempre depende de todo um conjunto de dispositivos em que o si é constituído/formado/afetado pela imperiosa presença de outrem. Podemos e devemos pensá-la a partir de processos variados e dinâmicos, inerentes ao próprio âmbito da vida. É por isso que o descentramento dos processos subjetivos nos obriga a vê-los como uma composição variada, dinâmica e dependente de uma série de fluxos e forças, ou, para falar com Ingold, como um parlamento de linhas, como devir, e a finalidade deste “não é atingir uma forma (identidade, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula” (DELEUZE, 1997, p.11, *grifo do autor*).

que fora exposto, que o tipo de conhecimento mais aberto e mais plural, que comporta e viabiliza a diversidade das culturas e os diversos modos de vida, e que rompe com o círculo estreito da razão instrumental, só pode estar atrelado a uma concepção de ética que consiga levar em conta a diversidade e deixe de ser enrijecida e formalizada por uma concepção estática de universalidade - como no caso da *moral Kantiana*. Se for assim, se for correto dizer que todo conhecimento (ou saber) tem implicações éticas, também é correto dizer que todo conhecimento e/ou autoconhecimento está direta ou indiretamente atrelado à figura do cuidado, pois o cuidado constitui uma das principais dimensões constitutivas dos modos de vida, i. e,

enquanto totalidade originária de sua estrutura, a cura [cuidado] se acha, do ponto de vista existencial *a priori*, 'antes' de toda 'atitude' e 'situação' da presença, o que significa dizer que ela se acha *em toda* atitude e situação fática (HEIDEGGER, 2008, p. 260-261).

Desse modo, o princípio do cuidado acompanha o ser humano desde o início de sua itinerância, pois constitui ao mesmo tempo o duplo e complementar processo de passagem do estado de natureza ao estado de cultura (*primeiro desterramento do ser*) e o processo de afastamento e da consciência da morte (*segundo desterramento*) *que consiste na criação e/ou na ampliação do duplo*<sup>65</sup> aprofundamento do processo de subjetivação, pois o homem lançado ao mundo se vê fragilizado diante de si mesmo, perdido em um ambiente e em meio a vários outros; é o desamparo como condição de possibilidade de constituição de mundos possíveis.

A partir daí, “o homem não é nada mais que seu projeto, ele não existe senão na medida em que se realiza e, portanto, não é outra coisa senão o conjunto de seus atos, nada mais além de sua vida” (SARTRE, 2010, p. 42), com a condição que aprenda que daí em diante ele será sempre uma abertura que envolve sempre os outros e as coisas, o diferente e as exterioridades, ou melhor, a exterioridade como diferença e experiência irreduzível, *pois é no jogo artificioso do cuidado que o ser*

---

<sup>65</sup> O duplo é entendido por Deleuze (2006) como a condição de emergência do si mesmo, a possibilidade de formação do ser humano nos quadros da imanência; ainda segundo ele, “o duplo nunca é uma projeção do interior, é, ao contrário, uma interiorização do lado de fora. Não é um desdobramento do Um, é uma reduplicação do Outro. Não é uma reprodução do Mesmo, é uma repetição do Diferente” (DELEUZE, 2006, p. 105). É, ao mesmo tempo, “o Outro o Longínquo e também o mais Próximo e o Mesmo” (*Ibid.*).

*humano exerce a sua liberdade, construindo para si um mundo prenhe de sentidos, que o afasta cada vez mais da inevitabilidade da morte, onde, somente no cuidado com a compreensão que já se encontra no solo ontológico do cuidado<sup>66</sup> é que podemos ser em um compreender “do próprio poder-ser da presença de tal maneira que, em si mesma, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser” (HEIDEGGER, 2008, p. 204-205).*

Portanto, que a lógica abstracionista com sua miragem universalista exploda e provoque um esfacelamento na produção de sentidos, em que sua criação se apresente de forma plural e contextual, propiciando, assim, os canais de produção/criação dos saberes. Então, é preciso cuidado com os saberes situados, para tanto, é preciso ouvir os clamores de De Certeau (2009) e reabilitar as lógicas do cotidiano. Fenômeno que ajudará na “sonhada” reabilitação da nossa capacidade de fazer experiência, que ajudará na compreensão de saberes plurais, presente como inspiração desde Benjamim e Adorno, passando pela filosofia imanente de Deleuze e pelas recentes tentativas de Boaventura de Souza Santos, Giorgio Agamben e Jorge Larrosa, apenas para citar alguns, sem contar os diversos artistas de várias épocas e lugares que alimentaram os sonhos de utopia, emancipação e re-existência. Isso pode se constituir em importantes inspirações de projetos educacionais. Uma educação de viés emancipatório e libertário que leve em conta a lógica instituída e os canais de ultrapassagem e, assim, dê conta, simultaneamente, do sistêmico e do idiossincrático, das resistências e reelaborações e consiga atrelar os saberes aos modos de vida.

### **5.2.1.1 Por uma *poiésis* que cresce no circuito da criação**

Seguindo as pistas deixadas por Macedo (2010, 2011), no campo da formação, por Schwartz (2008), no campo da ergologia, e por Macedo Sá (2010), no campo da aprendizagem, podemos pensar cenários didático-pedagógicos mais variados e propositivos que consigam compreender melhor e trabalhar de forma

---

<sup>66</sup> Mais adiante, veremos como a etimologia da palavra saber nos remete a um duplo processo de cultivo. Esse cultivo está intrinsecamente ligado aos cuidados e também aponta para toda uma economia dos sentidos, aberta, reconfigurada e transformada desde o processo de constituição dos regimes de subjetivações.

mais apurada, com os saberes situados<sup>67</sup>. Assim, teremos compreensões mais apuradas e maiores possibilidades de criar estratégias e práticas formativas mais situadas e condizentes com os contextos específicos do mundo da vida, e dos mais variados ambientes escolares, uma vez que são os atos de currículo que predominantemente produzem as mediações epistêmicas que instituem a formação, ou, as linhas em ação, através do trabalho com os conhecimentos, as habilidades e os valores (MACEDO, 2010). De acordo com a distinção minimalista entre conhecimento e saber, apresentada na introdução, e tendo em mente que o conhecimento está ligado mais às estratégias, e os saberes às táticas, podemos operar uma dupla distinção no campo do currículo. É possível pensá-lo/praticá-lo como produtor/criador de saberes e/ou conhecimentos. Assim, podemos compreender um currículo que se movimenta na esfera das estratégias, bem como um currículo que se faz ao nível das táticas. Um currículo estratégico que possui pretensões de universalização, fortemente comprometido com o princípio abstracionista e que se liga à produção de conhecimentos. Este currículo de cariz mais iluminista e positivista se adapta bem às lógicas institucionais e disciplinares. É um tipo de currículo que possui fronteiras bem demarcadas, constituído através de princípios pomposos, que tenta operar sempre um descolamento do mundo cotidiano. Ao contrário, o currículo como tática se dá através do contato mais próximo e depende das lógicas que se desenrolam no mundo cotidiano. É um currículo que fica desconfortável com as lógicas institucionais e disciplinares e prefere as transgressões, as lógicas plurais, e os processos de heterogênese. Um currículo fugidio que não se deixa apanhar facilmente nos esquemas formalizadores. É um tipo de currículo que se faz a partir dos conjuntos que produzem as aprendizagens esperadas de um formando, ou seja, a sua qualificação profissional e pessoal, bem como a modelagem e in-corporação do *habitus*, que configuram os regimes e disposições corporais (BOURDIEU, 2002). Mas, “qualquer que seja sua

---

<sup>67</sup> A estratégia de olharmos para os saberes situados pode ser compreendida como uma dívida que temos com o modo etnocêntrico de produção do conhecimento, que predomina em nossa cultura ocidental desde a antiguidade, através da valorização de um certo formalismo e do abstracionismo. Além disso, a postura que privilegia os saberes situados também pode ser encarada como uma postura política de resistência, visto que, nesse processo, mobiliza-se à vontade em cuidarmos dos saberes que durante muito tempo foram invisibilizados e deslegitimados, pelos jogos dos poderes dominantes. Acontece que é muito mais interessante que esta vontade seja pensada/praticada numa maior proximidade da *poiésis*, do que da *práxis*, caso contrário, reduziríamos novamente os processos formativos à lógica do que é meramente produzido.

forma, corpo não é apenas trabalhado, mas trabalhador a fim de subvencionar as necessidades humanas” (JAQUET, 2010, p. 23). E, neste momento, em que há uma crescente globalização da economia, podemos dizer que

quanto mais as trocas econômicas se globalizam e, portanto, se ‘dessocializam’, tanto mais se separam os dois componentes da modernidade, a atividade técnico-econômica e a consciência de si. Porque a primeira sai dos quadros sociais, institucionais e culturais que a regulavam, e a segunda liga-se cada vez menos a papéis econômicos ou institucionais definidos. Éramos, antes de mais nada, cidadãos; tornamo-nos, antes de mais nada, produtores e consumidores e, ao mesmo tempo, a nossa identidade funda-se cada vez menos sobre o que fazemos e cada vez mais sobre o que somos, sobre nossas necessidades que encontram expressão no consumo de mercadorias, mas também, e mais ainda, na relação com nós mesmos (TOURAINÉ, 1998, p. 57-58).

Muitos pensadores sociais são categóricos ao afirmarem que a construção da identidade se tornou uma questão problemática e central nos dias de hoje (TOURAINÉ, 1998; CASTELLS, 2008), pois a questão da instabilidade dos laços de pertença criou uma insegurança na construção e fixação dos valores – responsáveis em grande parte pela ancoragem das significações, – e levou a uma “crise” no processo de identificação e delimitação das fronteiras identitárias. Em grande parte, esse processo foi consequência da lógica de mercado e do consumismo que se desenvolveram aguçando os canais de desejo e aumentando as possibilidades de escolha em uma escala jamais vista na história da humanidade. O fenômeno assinalado por Touraine (1998) e Castells (2008) é consequência do movimento desenvolvido na época moderna: uma política de subjetivação crescente e um movimento de globalização da economia, centrado no mercado. Fenômenos que geram uma individualização mais intensa e, ao mesmo tempo, ampliam os espaços e domínios da lógica instrumental e estratégica. Porém, também não podemos deixar de concordar com Harvey (2010) quando este assinala que a nossa história mais recente parece girar mais em torno da famosa máxima de Rousseau “Sinto, logo existo”, do que da máxima de Descartes “Penso, logo existo”. Processo que levou a uma mudança radical e que confirma as sinuosidades e ampliação dos espaços da intimidade e da lógica da subjetivação em nossa atualidade. Então, compreender o currículo como um artefato educacional, mobilizador de saberes, fruto das dinâmicas de poder, e um agente vivo que repercute e interfere na



formação dos sujeitos é uma das principais pautas para inserir os educadores e também os educandos nas tensas e herméticas discussões sobre currículo e formação, pois “o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade” (SILVA, 2002, p. 150). Nessa perspectiva, a educação pode ser entendida enquanto um dos principais mecanismos, formais e não-formais, de constituição de técnicas responsáveis pela formação, condução e governo do si e dos outros. São as chamadas “artes da existência” (FOUCAULT, 2006). Inscritos no que Alheit e Dausien (2006, p. 178) chamam de nova ordem educativa, a saber:

‘Conceito novo’ de educação ao longo da vida é revelador de um fenômeno societário que o pesquisador em ciências da educação John Field (2000, p. 133) chamou de ‘nova ordem educativa’. Aprender ganha um significado novo para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos. Essa reconfiguração não deixa de ter uma contradição interna: a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das ‘forças de trabalho’. Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos deve sair dessa situação reforçada. A educação, ao longo da vida, pode aparecer sob o duplo aspecto da ‘instrumentalização’ e da ‘emancipação’.

Assim, essa nova vocação da educação está comprometida com o reforço ou com o enfraquecimento das biografias e itinerâncias existenciais e aprendentes, das linhas e dos contornos, e, se formos falar de modo mais geral, sendo mais enfáticos, diríamos que ela está comprometida com a potencialização ou o enfraquecimento da própria vida<sup>68</sup>, pois ela se coloca em um contexto no qual as “artes da existência”, essas “técnicas de si”, perderam, sem dúvida, certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um

---

<sup>68</sup> No capítulo 3 deste trabalho, examinamos, justamente, o contexto de emergência das chamadas sociedades do cuidado. Uma das características desse tipo de sociedade é a mobilização, valorização e reforço dos cuidados, que passam a gravitar numa lógica de instrumentalização, mas, também, em relações de resistência e de emancipação. Uma das consequências é a aproximação dos campos da educação e da saúde, mais especificamente a aproximação entre a educação e o campo terapêutico. Esse aproximar faz com que haja certo retorno das chamadas “artes da existência”, que tinham ficado um pouco enfraquecidas por conta de vários eventos históricos. Na primeira modernidade, ela enfraqueceu-se pela excessiva ênfase que fora conferida ao instituído. Agora, para o bem e para o mal, vivemos em um movimento inverso, no qual a balança da história pesa para o reforço e valorização da esfera privada.

poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico, foram arrematadas pela tradição positivista e encerradas em uma lógica formal-institucionalista. Tudo se passou como se o tempo todo, a cada momento, a identificação entre o sujeito e o indivíduo tivesse de ser reforçada; forjada através das mais variadas técnicas e estratégias responsáveis por assegurar os mais diferentes limites e seus domínios correspondentes. Em que o indivíduo teria de ser decifrado, analisado e subordinado às estruturas formais da configuração sociocultural dominante. Em que os limites/fronteiras sempre variáveis, que sempre existiram de uma forma ou de outra nas formações históricas, se fez no enrijecer cada vez mais acentuado, em um contexto aberto pela “filosofia do sujeito”, constituindo uma espécie de ontologia formalista. É justamente pelo fato de vivermos em um contexto de ampliação das esferas da intimidade e da lógica do privado, e do enfraquecimento e esvaziamento do público e institucional, que temos de problematizar a “filosofia do sujeito” em Educação, até mesmo para que ela não continue sendo herdeira e refém do antropocentrismo. Para nós, uma das melhores vias, ainda se refere ao radical projeto da subjetividade, ou melhor, dos modos de subjetivações, dos pós-estruturalistas. Especialmente o projeto de Gilles Deleuze. Entre outras coisas, porque ele nos mostra que a subjetividade é sempre um processo que se dá *a posteriori*, e é dependente de agenciamentos e devires que não são restritos nem limitados ao que é considerado meramente humano. É por isso que a agência também é um derivado formado de compostos, dependente da criação de ambientes existenciais, ou melhor, de estilos de vida. Sobre isso, falando do pensamento de Foucault, Deleuze nos diz:

transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma ‘dobra’, segundo Foucault, uma relação da força consigo. Trata-se de ‘duplicar’ a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder. Foi o que os gregos inventaram, segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a experiência como obra de arte regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobria como a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas ‘possibilidades de vida’. Por todo tipo de razões, deve-se evitar falar de um retorno ao sujeito: é que esses processos de subjetivações são inteiramente variáveis, conforme as épocas, e se fazem segundo regras muito diferentes [...] A

*subjetivação sequer tem a ver com a 'pessoa': é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal (DELEUZE, 1992, p. 123, gripe nosso).*

Aliás, já vimos como o multinaturalismo forja uma cosmologia em que a subjetividade é abrangente e estendida a todas as coisas e seres. Ela é sempre vista como intensidade pré-individual. Como processos que ocorrem na abertura e ajuda a formar ambientes de fluxos, de compostos: compósitos e dinâmicos. Esses processos têm levado vários pensadores sociais a desenvolverem novos modelos analíticos de leitura da realidade e a questionarem o modelo clássico da socialização que tende a ver os indivíduos como meros joguetes e fantoches dos processos de adaptação/coesão que reduzem sobremaneira as formas de aprendizagem e a constituição dos modos de vida. Um dos conceitos que surge como oposto e, ao mesmo tempo, complementar ao processo de socialização, para se pensar de forma mais complexa e dinâmica a constituição das formas sociais, são os chamados *processos de subjetivação*. E, nesse sentido, parece ser, no mínimo, curioso o fato de um autor, que durante muito tempo fora esquecido pela tradição sociológica, ressurgir com força e influência e marcar toda uma série de novos estudos e enfoques sobre os processos de constituição da realidade social. O autor em questão é o alemão Georg Simmel (1858-1918). Ensaísta e interdisciplinar em uma época em que o positivismo estava em alta e o impediu de alcançar um *status* na academia da época. No começo do seu famoso texto *As Metrópoles e a Vida Mental*, ele já nos alerta para um acontecimento que hoje se tornou central em nossas culturas. Segundo ele,

os problemas mais profundos da vida moderna decorrem da exigência por parte do indivíduo que visa preservar a autonomia e individualidade da sua existência face a avassaladoras forças sociais da herança histórica, da cultura e da técnica da vida que lhe são exteriores (SIMMEL, 2013, p. 75).

Vivemos em um momento que põe à prova a formação da identidade. Fato que tem causado uma grande sensação de insegurança, instabilidade, mas, também, de liberação, autonomia, autorização etc. Isso faz surgir a possibilidade de toda uma epistemologia das margens. Um desbloqueio de aspectos outrora tidos como exclusivos do campo existencial. Então, podemos dizer que: as itinerâncias de

vida são singulares, mas se inscrevem em regularidades que têm marcas culturais, sociais, econômicas, ontológicas, ecológicas etc. E, “nesta dinâmica ontológica, são produzidas mutações socioculturais [...] que desencadeiam mutações identitárias ‘etnoaprendentes’ e acrescentam mais polissemia aos saberes, formações e culturas” (MACEDO SÁ, 2010, p. 43). Portanto,

A emergência de formas novas de individualidade é aqui considerada como o resultado, não voluntário nem programado, de processos que modificam os modos de identificação dos indivíduos em consequência de transformações maiores na organização econômica, política e simbólica das relações sociais (DUBAR, 2009, p. 26).

Esse fenômeno pode ser evidenciado no processo de ampliação da informalidade e da intimidade e na consequente diminuição da esfera pública e formal. Por ora, queremos apenas ressaltar que concordamos com Dubet (1994) quando ele nos diz que a escola está passando por um processo de desinstitucionalização. A repercussão pode ser sentida na forma como os professores constroem hoje as suas identidades profissionais. Segundo ele,

Durante muito tempo pôde considerar-se que o papel social daquele que ensina constituía a identidade dos que ensinam. [...] O professor era “verdadeiramente” um professor, cuja subjetividade era formada ao mesmo tempo pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais (DUBET, 1994, p. 96-97).

Mas parece que hoje, com a famosa “crise das identidades” (DUBAR, 2009) e com a intensificação dos processos de individualização e/ou subjetivação,

eles falam, não do seu papel, mas da sua experiência, porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel que pela sua adesão total (DUBET, 1994, p. 97).

Assim, parece que se impõe um fenômeno que gravita muito mais próximo de um tipo de lógica do *bricoleur*. Como já vimos, esse tipo de operar é bem próximo do improvisado que perpassa toda a profissão das merendeiras. Aliás, como vimos, essa constatação pode ser inscrita na atualidade pelo incrível e gigantesco fenômeno do

trabalho sobre o si, ou, mais precisamente, nos trabalhos de autorização. Aqui mais uma vez estamos diante de uma epistemologia das margens, que redefine novas cartografias no âmbito da interioridade e opera novas problematizações sobre a dicotômica e limitada relação entre o sujeito/objeto. Mais uma vez, estamos associados ao trabalho das merendeiras e a um tipo de formação que é muito próximo delas, porque o ambiente em que elas trabalham e a profissão que exercem são facilmente assimilados ao espaço familiar do mundo privado, comparando-se as comodidades e o conforto conferidos à esfera da casa. Elas têm de demonstrar sempre e demarcar que o local da cozinha escolar é um espaço de trabalho, portanto, regido por certa impessoalidade. Porém, mesmo assim, às vezes, há confusão e embaralhamento das fronteiras, até por parte delas mesmas. Várias merendeiras concursadas relataram que tiveram de brigar muito, no começo, por conta da postura de muitos gestores que as viam como empregadas domésticas e queriam levá-las para “faxinar suas casas”. Ainda segundo o relato de várias colaboradoras, esta consistia numa prática bastante corrente, que ainda ocorre com as trabalhadoras terceirizadas.

Estamos nos aproximando de uma espécie de epistemologia das fronteiras ou das margens. Movimento que desvela e desvenda os artifícios e explicita as suas regras e princípios e, assim, nos ajuda a entender melhor os processos formativos e seus temas mais realçados. Em realidade, compreender a formação como um processo em acontecimento e perceber que esse acontecer se desdobra em aprendizagem, e que se concretiza ao longo da vida, através das diversas possibilidades formativas, permite-nos alcançar uma inteligibilidade capaz de compreendermos o ato de formar-se (MACEDO, 2010). Assim, a eficácia do educar se revela na interação e, além disso, nas possibilidades daquilo que ele faz emergir. Assim, a imagem que o profissional constrói sobre o seu sucesso, sobre a sua identidade profissional, está na interação social, na medida em que ele capta os sinais que são demandados pelos outros (dimensão intersubjetiva). E, como o social assume cada vez mais contornos ontológicos, não é nenhum exagero dizer que as imagens mobilizadas pelos processos formativos são constituídas a partir de uma heterogênese, que não se deixa capturar nem capitular apenas pelas lógicas da produção, mas, ao invés disso, se abre num jogo tensivo, existencial e dinâmico, característico dos fenômenos da vida. Ou seja, ela é parte e *ajuda a formar devires*, pois, para além das simplificações, devemos compreender a formação como um

fenômeno em andamento, em diálogo, em permanência, em fluxo (MACEDO, 2010). Certamente que os profissionais também usam o conhecimento para legitimar os seus saberes, mas este não é apenas o único uso que eles fazem. *É muito mais o fazer pragmático, em situação com os outros e com as coisas, que mobiliza os saberes.* Assim, estes são dependentes de encontros. Nesses termos, concordando com a perspectiva ergológica de Schwartz (2008, p. 45),

Se a atividade de trabalho for isso, as profissões que preparam ao encontro do trabalho, que devem formar as profissões, não podem ignorá-lo. Isso quer dizer que o docente, por uma parte, pode ensinar o que nas diferentes profissões é *objeto*, objeto de saberes antecipativos e transmissíveis; por uma outra parte, ele deve sempre estar em busca de 'como praticar minha profissão' para estar à altura das tentativas, tentativas críticas de cada trabalhador de viver com saúde seu trabalho, o que não é mais antecipável.

Portanto, tomando como base o fenômeno da aprendizagem constante, podemos dizer que agora o sujeito que se forma torna-se o sujeito protagonista dessa formação, sendo ele também responsável, através de suas implicações e imersões, por essas aprendizagens. Assim,

se o formador não se interroga sobre como praticar sua profissão; se ele não procura fazer emergir as potencialidades de saberes e de valores que germinam nos meios de trabalho, confrontando-os com seus próprios saberes de que ele pode medir o valor e os limites; então ele reforçará os movimentos de recuo, de individualismo, de desconstrução de solidariedades, que os meios de trabalho carregam também em germe (SCHWARTZ, 2008, p. 46).

Visto que toda aprendizagem sempre envolve e mobiliza singularidades e especificidades do sujeito. Então, temos que:

a formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isso é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem (MACEDO, 2010, p. 29).

Nesse sentido, a experiência formativa também se configura como um processo de aprendizado e como coisa, porque vimos acima, em Heidegger, o que possui a capacidade de nos envolver, nos colocando em um encontro e apontando

um caminho. Um caminho de aprendizado que se realiza nas relações intersubjetivas vivenciadas pelo indivíduo e ajuda a forjar ambientes. Este parlamento de fios dispostos pelos caminhanes pode ser chamado de itinerâncias aprendentes. Elas ocorrem nos mais diversos espaços, de diversas formas, e com a presença das coisas, ajudam a configurar espaços-tempos específicos. Desse modo, se a experiência consiste na relação com algo que se experimenta, designa as condutas individuais e coletivas, dominadas pela heterogeneidade dos princípios constituintes e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio da heterogeneidade (DUBET, 1994), a formação, por sua vez, deve ser percebida como a possibilidade de desestabilização do sujeito, sua eventual transformação (MACEDO, 2010). Pois, como afirma Macedo:

Quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é sua capacidade, sempre em relação, sabemos, mas é o único que ao final e ao cabo pode autenticamente demonstrar a sua condição do estar em formação ou formado, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências (2010, p. 67).

Aliás, esse é um forte traço da potência e importância da noção de modos de subjetivações, uma vez que ele assinala a impossibilidade de separarmos os diversos níveis da experiência em níveis ou gradações hierárquicas. Assim, teremos compreensões mais apuradas e maiores possibilidades de criar estratégias e práticas formativas mais situadas e condizentes com os contextos específicos do mundo da vida e dos mais variados ambientes escolares, uma vez que são os atos de currículo que, predominantemente, produzem as mediações epistêmicas que instituem a formação, através do trabalho com os conhecimentos, as habilidades e os valores (MACEDO, 2010).

### **5.2.2 Os saberes circulantes como coisas que fazem crescer**

Como vimos, os saberes situados nos abrem à diversidade, nos ajudam a nos situar em um mundo sempre se fazendo, além disso, nos possibilita perceber como a pedagogia que se dá a partir das brechas, das fronteiras, consiste, antes de mais nada, numa antipedagogia, porque, ao invés de buscar visibilizar, fortalecer e legitimar os mecanismos e estratégias de normalização e integração hegemônicos,

busca um *loci* onde esses mecanismos e estratégias só podem existir a partir dos fluxos e linhas. Qualquer interrupção já é uma violência! Essa antipedagogia, na verdade, consiste mais em um chamamento, porque nos lembra uma pedagogia em seu estado nascente, como nos aponta Serres (1993) ao dizer que:

outrora chamava-se pedagogo ao escravo que conduzia para a escola o filho dos nobres. Hermes acompanhava-o também, por vezes, como guia. A criança abandona a casa de família; saída: segundo nascimento. Toda aprendizagem exige essa viagem com o outro e com a alteridade, mas, durante essa passagem, muitas coisas se alteram (1993, p. 59).

Aprender nessa perspectiva não significa mais reter, segurar, depositar, ampliar o domínio, mas: circular, dispor, fluir, seguir rastros, ser-em-devir. Outra coisa que chama à atenção no relato é a presença de Hermes. Esta divindade possui várias semelhanças com a divindade Exú. Ambos são mensageiros e caminhantes, são divindades das passagens e estradas, da transformação e invenção. Ambos possuem uma forte ligação com a humanidade, porque é através deles que as mensagens são enviadas, logo, é a partir deles que existe possibilidade de circulação do fluxo, do saber. Nesse sentido, eles podem ser vistos como metáforas, como figuras constituintes do saber. Em um movimento antropofágico, podemos, mesmo, nos apropriar de Hermes enquanto Exú. Assim, Hermes pode ser caracterizado e transmutado como nosso Exú. Nessa versão, o nosso Hermes afro-brasileiro, latino americano, nos mostra que a viagem, o caminhar, as encruzilhadas são de fundamental importância na condição daquele que se coloca disponível e aberto ao aprender. Como figura simbólica do saber e como princípio da transformação, Exú nos envia a uma configuração na qual os próprios saberes se dão na dependência do movimento, nas encruzilhadas e estradas, no próprio processo do caminhar. Não é à toa que, na mitologia afro-brasileira, ele consiste na figura mais controversa e temida. Exú também guarda semelhança com Prometeu, porque ambos representam as divindades que são mais próximas dos humanos. Assim, eles são extremamente complexos, bem como os saberes, pois assumem uma postura ambígua. “Tal posição ambivalente é a condição necessária para que os marcos fundadores da humanidade sejam por ele erguidos” (MUNIZ, 2015, p. 18). Portanto, eles nos lembram tipos de saberes que são mais próximos, mais contingentes, mais parecidos com o saber-fazer, como o



que consiste nas artes da nutrição, como vimos no capítulo 1. São saberes imperiosos, importantes e voláteis como o fogo, elemento essencial e símbolo das duas divindades supracitadas. Então, aqui temos que Prometeu também pode ser transmutado em Exú, porque o fogo que os une também simboliza um dos principais princípios da transformação e, além disso, consiste em um dos elementos constituinte das profissões das merendeiras. Logo, as merendeiras são herdeiras e cúmplices de Exú. Como suas sucessoras, elas também mobilizam saberes que estão implicados na circulação de processos vitais, porque a comida está comprometida e implicada, desde o início, enquanto experiência irreduzível que diz respeito a esses processos, e, como as merendeiras escolares, no ambiente da escola, representam as profissionais que estão diretamente envolvidas com esses artifícios. Elas encarnam melhor do que ninguém a indissociável relação entre os saberes, a comida, a vida e a educação, ou, dizendo de outro modo, *os processos vitais que são mobilizados a partir dos sabores e dos saberes, na comida e na educação*. Por isso, já afirmamos, nos capítulos 1 e 4, que a cozinheira, semelhante ao alquimista e ao xamã, é o sujeito que consegue transitar no espaço limiar, entre as instâncias do natural e do cultural. Aliás, ela constitui sua profissão neste jogo de vai e vem, visto que sua atividade é transformadora, pois possui um tipo característico de técnica que consegue operar passagens. Uma profissão como essa se realiza através do entrecruzamento de vários espaços e de várias dimensões simbólicas e, para se manter viva e continuar dando prazer àquelas que a exercem, manter acesa a chama da criatividade, da curiosidade e do imprevisto, abrindo caminhos para a inovação e transformação, tem de ser realçada como local de passagens. Assim, ela também nos inspira a pensar em saberes que se dão a partir do movimento e da circulação. Ou, dito nas palavras de Lyotard (2015), sobre o pensamento do amigo Deleuze, trata-se, de algum modo, de mostrar que “o tempo, o espaço, o mundo, não podemos pensá-los ou agi-los na totalidade, nem defini-los; são redes planas e instáveis de linhas. Nos insinuamos por dentro, ajudamos as linhas a se encontrarem, isso pode produzir acontecimento, intensidade e levar um nome” (*Ibid.*, 46). Então, sempre se trata de algo da ordem da criação e, assim como o fogo, elemento da transformação, da transmutação, não será forçoso dizer que o *saber que expõe e faz crescer a comida e as sensibilidades* subjacentes, na cozinha das merendeiras, é um saber semelhante a todos os saberes que são criados nos mais distintos e diversos ambientes, afinal, trata-se sempre da criação, circulação,

crescimento, envelhecimento e transformação, ou seja, de processos vitais. Tudo isso dando-se em movimentos ininterruptos, em fluxos e linhas variáveis, em vórtices que não conduzem a um centro e, se o fazem, é para desfazê-lo e espedaçá-lo em mil outros vórtices a-centrados. Ou ainda sobre o saber, os poderes derivados, o fazer crescer e circular, podemos dizer que: “o histórico-mundial é o objeto querido das paranoias de poder, o sentido é uma flor inesperada, um suplemento de tensão que brota num encontro, inapreensível para os hermenutas e outros semióticos” (LYOTARD, 2015, p. 46). A flor, bem como a comida, pode ser considerada inapreensível, porque estamos acostumados com uma epistemologia desencarnada que, ao dissecar seu objeto, acaba matando-o e transformando-o em algo fossilizado. Então, temos de nos abrir a tipos de saberes que consigam apreender a beleza desses acontecimentos que quedam na surdina, borbulham nas margens, que “abre sem barulho, é um acento, um tom, um modo estranho da voz, uma voz que não é a minha, nem a das coisas, um ‘figural’, diz ele, a propósito de Francis Bacon” (*Ibid.*). Mas, afinal, o que os saberes fazem crescer? Ou, de modo mais preciso: o que os saberes mobilizados pela comida fazem crescer? Certamente, nesta última questão, já encontramos parte da resposta, afinal os saberes se envolvem com os processos vitais. Aqui, tanto a comida quanto os saberes nos convidam a pensar/praticar possibilidades de vida ou as condições de sua rarefação. Eles fazem crescer e circular a vida enquanto potência e capacidade daquilo que irrompe nos lugares mais improváveis, nos tempos mais insólitos. Ou, para falar com Ingold,

Pollard [...] ao concluir um importante artigo sobre “a arte da deterioração e a transformação da substância”, ele nota que coisas materiais, assim como pessoas, são processos, e que sua agência real está justamente no fato de que ‘elas nem sempre podem ser capturadas e contidas’ (Pollard, 2004, p. 60). Como vimos, é no contrário da captura e da contenção – na descarga e vazamento – que descobrimos a vida das coisas. Com isso em mente, podemos voltar a Deleuze e Guattari (2004, p. 451), que insistem que onde quer que encontremos matéria, esta é ‘matéria em movimento, em fluxo, em variação’; e a consequência, continuam eles, é que ‘essa matéria-fluxo só pode ser seguida’. O que Deleuze e Guattari chamam aqui de ‘matéria-fluxo’, eu chamaria de material. No mesmo sentido, retomo essa asserção na forma de uma regra simples: seguir os materiais. Quero sugerir que o ASO [Ambiente Sem Objetos] não é um mundo material, mas um mundo de materiais, de matéria em fluxo. Seguir esses materiais é entrar num mundo, por assim dizer, em fervura constante. No lugar de compará-lo a um

grande museu ou loja de departamentos, nos quais os objetos encontram-se dispostos de acordo com seus atributos ou origem, seria melhor imaginar o mundo como uma grande cozinha, bem abastecida com ingredientes de todo tipo (2012a, p. 35).

O mundo como cozinha é um encontro com o constate borbulhar das coisas, na presença daquilo que aquece e aproxima, na dependência do princípio de transformação. Assim, não apenas as merendeiras das escolas, mas todos nós nos transmutamos em herdeiros de Exú, na presença de saberes plurais e contingentes. Esses saberes crescem e florescem na dependência de um duplo cultivo, ou, melhor dizendo: *são saberes justamente porque crescem e ajudam no florescer de um duplo cultivo*. Mas, antes de prosseguirmos nossas indagações sobre o saber como o que faz crescer e com as pistas deixadas por Tim Ingold, será interessante vermos, antes, em que consiste esse duplo cultivo, a partir do jogo da etimologia da palavra saber.

### 5.2.2.1 Os sentidos e os sabores dos saberes

Segundo a colaboradora da pesquisa Marilu (2015), há tanto uma relação, quanto um descompasso entre o saber e o sabor que se apresentam na arte de preparação dos alimentos. Em seu relato, ela nos diz que:

o saber...o que a gente aprendeu que é...como fazer, a gente já aprendeu como fazer a coisa, a gente já aprendeu o que aquilo significa, como deve ser feito, o sabor que ela tem, o tipo de alimento que deve ser usado pra fazer determinados pratos, o valor nutricional de cada tipo de alimento que a gente já sabe, agora na hora, meu filho, do sabor...na hora do sabor...aí...a gente tem que pegar jogar o que tiver lá e que o sabor não é nada do que a gente pensou que poderia fazer...

Aqui, Marilu toca em vários pontos que são de extrema relevância na produção e/ou criação dos saberes e nos envia, de vários modos, a própria etimologia das palavras saber e sabor. Ela também deixa implícitas duas formas de sabores: uma mais ligada aos saberes; e outra mais ligada ao improvisado, ao acaso, ou mais dependente da lógica da bricolagem. O que também fica explícito é a conexão que se estabelece entre o saber e o fazer, fenômeno que está estreitamente relacionado com os jogos e com a operacionalidade que se desenrola

no ambiente da cozinha. Então, até os sabores remetem os saberes que se desenrolam a partir da profissão das merendeiras, nos ambientes das escolas, ao âmbito inerente ao que é chamado de saber-fazer. Aqui, é interessante notar que as configurações clássicas e tradicionais demandaram tipos de formação, ou linhas de ação, que mobilizavam, rearranjavam e movimentavam dois tipos complementares e complexos de cuidados que, por sua vez, são exigidos pelos próprios processos formativos: *o cultivo de si e o cultivo do mundo (pensado aqui como uma região composta pelo si, pelos outros e pelas coisas)*<sup>69</sup>. Os diversos tipos de processos formativos que derivam dessas configurações clássicas possuem vários pontos de contato com as cosmologias de várias etnias indígenas e do próprio processo da história da cultura ocidental. Não é preciso dizer que esses cultivos estão atrelados aos processos das artes de nutrir.

Mas, voltando à etimologia da palavra, segundo os dicionários Etimológicos do latim, a palavra saber vem do latim Sapère: provençal e Espanhol “Saber”; Francês “savoir”; do latim Sàpere (sig.) ter ou perceber sabor, cheiro, e (fig.) ter discernimento, ser sábio, entender; parecido com grego “saphès” com sentido de sabor intenso e metáfora de evidente, soph-ós homem de gosto refinado, que tem bom intuito, e por isso quem investiga, esperto, sábio, do osco (população que morava no interior da região Campania, no sul da Itália); antigo alto alemão |int|sebjan: perceber pelo gosto, pelos sentidos, compreender, do anglo saxão sefa perspicácia (cfr. copto sabe sapiente, sab apreender, sbo doutrina, sah escrivão). De uma raiz europeia Sap (com duplo sentido de ter sabor ou sabedoria), de onde também derivam as vozes latim sàpa, próprio para suco especialmente aquele das plantas, por isso “mosto” (primeira espremedura da uva)<sup>70</sup>.

Na configuração cultural da idade média na Europa, ainda podemos notar o atrelamento entre as dimensões do saber e dos sentidos, mais especificamente a dimensão entre os saberes e o gosto. Segundo um especialista brasileiro na obra de São Tomás de Aquino, podemos perceber que a dimensão do estudo estava

---

<sup>69</sup> Também voltaremos a falar sobre esse duplo cultivo, ainda neste capítulo, ao falarmos sobre o duplo enraizamento ou pertencimento que eram requisitados e mobilizados nos processos formativos que dependiam deles.

<sup>70</sup> Nesse trecho, contamos com a preciosa ajuda do amigo: Giuseppe Moscariello, especialista em letras, com habilitação em Francês, Alemão e Italiano, e um bom conhecedor da etimologia das palavras latinas.

envolvida, entrelaçada com uma região completamente diferente da região contemporaneamente requisitada e valorizada nos processos característicos da investigação e produção/criação dos saberes, logo, da região que é requisitada e desenvolvida por todos aqueles que estudam e, também, por todos aqueles que se colocam na condição de aprendizes. Mas, hoje, há movimentos de tentar enquadrar essas pessoas, no intuito de que elas se adaptem e se adéquem aos saberes que são constituídos como formativos, institucionalizados, e que servem para mobilizar ações. Portanto, possivelmente, estamos diante de duas configurações distintas de economia das pulsões, mais especificamente, de duas economias distintas das pulsões que caracterizam o que pode ser considerado mental. Assim, estamos diante de dois regimes e orientações do que pode ser caracterizado também como psíquico, pois, segundo Lauand (1994, p. 2),

Assim, já na primeira questão da *Suma Teológica*, ao procurar caracterizar o que é a sabedoria, Tomás explica que a sabedoria não deve ser entendida somente como conhecimento que advém do frio estudo, mas como um saber que se experimenta e saboreia. Tomás, sempre muito atento aos fenômenos da linguagem, à fala do povo, como fonte de profundas descobertas filosóficas, encanta-se com o fato - para ele experiência pessoal vivida - de que em sua língua latina *sapere* signifique tanto 'saber' como 'saborear'. Esta *coincidência* de significados na linguagem do povo - Tomás bem o 'sabe' - não é casual: se há quem saiba porque estudou, verdadeiramente sábio, porém, é aquele que sabe porque saboreou (LAUAND, 1999, p. 2).

Este atrelamento do saber ao sabor, ou melhor dizendo: a dependência que se estabelece entre a esfera da aprendizagem (dos saberes) e dos processos naturais (o sabor que remete aos sentidos e que nos atrela ao corpo, logo nos conecta ao que é tido também como natural), é encontrado em várias outras etnias. Segundo a antropóloga inglesa Marilyn Strathern (2014), a configuração da etnia indígena Hagen, das ilhas do pacífico, opera uma dinâmica bem diferente do que entendemos por selvagem ou doméstico, visto que para os Hagen, a conceituação de "selvagem" serve para circunscrever os domínios da nutrição e o sustento e promoção das relações sociais, tidas como essencialmente "humanas". Nesse sentido, é o domínio do que é considerado selvagem, que está mais atrelado ao natural, que informa o terreno da sociabilidade, uma vez que para eles: "a sociabilidade é inata". Então,

embora os indivíduos não tenham completa consciência de sua humanidade ao nascer, a criança desenvolve nela mesma uma maturidade social em vez de ser treinada para tanto [...] Na medida em que seu corpo ingere comida, ela responde à alimentação, adquire identidade, relações com os outros e, por fim, autoconsciência. A criança toma consciência da humanidade menos por meio da aquisição de habilidades, ou mesmo da capacidade de seguir regras, do que por meio da apreciação daquilo que as relações com os outros envolvem. Assim, não se acredita que o desenvolvimento das crianças Hagen recrie a domesticação original dos homens. Elas são menos ‘socializadas’ do que ‘nutridas’ (STRATHERN, 2014, 51-52).

O relato acima é significativo por vários motivos. Um deles é o de chamar nossa atenção para a complexidade dos processos aprendentes, e, assim, nos alertar para concebê-los de forma menos etnocêntrica e antropocêntrica, pois a experiência Hagen também nos mostra que a aprendizagem naquela cosmologia não está circunscrita aos processos culturais. Muitas vezes, as habilidades e os saberes aprendidos se inscrevem no terreno do inato, logo do que é considerado como natural. Outro exemplo, também retirado da etnia Hagen, reforça a distante noção de aprendizagem que é operacionalizada por eles, do tipo de aprendizagem que se dá na dependência da educação de caráter civilizador e ocidental, além disso, o exemplo nos mostra a importância das metáforas da alimentação nos processos de socialização e educação dos indivíduos. Pois,

na língua Hagen, há poucos termos que se podem traduzir como doméstico e selvagem. *Mbo* refere-se a coisas que são cultivadas. *Utilizado em conversas corriqueiras para designar uma estaca fincada no solo, assim como a criação de porcos, que representa uma nova fase de crescimento, a palavra também se aplica a pessoas, que são “cultivadas” no território do clã.* Os principais grupos sociais com denominações próprias (tribos, clãs, subclãs) são referidos como “uma linhagem” (*mbo tenda*), e os autóctones ou proprietários de territórios são chamados de *pukl wamb* (“povo da base/raiz”). As redes pessoais de parentesco, estendendo-se para além do clã, constituem *pukl* (“povo da base/raiz”) de um indivíduo. Na verdade, a forte ligação dessa linguagem com os vegetais está associada à ideia de retirar um pedaço de uma planta-mãe e colocá-la em um solo que possa alimentá-lo. Trata-se de uma questão de potencial geral de crescimento, mais do que da possibilidade da planta-mãe encontrar um substituto em particular (STRATHERN, 2014, 45-46, *grifo nosso*).

Diante do exemplo exposto, é interessante perceber como o enraizamento ou pertencimento é dependente de um tipo de cultivo que ainda está atrelado às artes

de nutrir. Estamos diante de um duplo cultivo que se dá de forma integrada e dinâmica, sem separação, ou sem o estabelecimento de nenhum corte dicotômico entre as instâncias da natureza e da cultura. Aqui também fica evidenciado que esse cultivo está implicado com um fazer crescer, logo pode ser considerado dependente de saberes, porque os cultivos se dão na dependência de saberes e cuidados. Eles mobilizam os saberes e cuidados, sem precisar de nenhum corte epistemológico que lembre a distinção entre natureza e cultura. Então, parece importante assinalar que, em quase todas as configurações culturais tradicionais e clássicas, persistiu uma relação dinâmica, potente e íntima entre o saber e o sabor, ou, melhor dizendo, entre o saber e os sentidos. Essa associação entre os saberes e os sentidos parece ter ficado operante no campo do cotidiano, como ressalta a narrativa da colaboradora da pesquisa, no início deste capítulo. Podemos pensar que essa relação fora enfraquecida, na *episteme* ocidental, por causa do fortalecimento de noções dicotômicas na produção dos saberes, especialmente dos saberes mais atrelados aos campos da alta cultura, tidos como os mais racionalizados, especialmente o campo da ciência. Isso nos leva a ponderar que a separação estrita que se construiu e se intensificou na modernidade entre as esferas da cultura e da natureza, do espírito e do corpo, da razão e dos sentidos (mais associados aos movimentos da emoção), fez com que a produção/criação dos saberes gravitasse cada vez mais em torno do cognitivo, do abstrato e do racional – visto aqui, de forma estritamente dependente de uma razão pura, desatrelada dos processos mundanos e destituída de corpo –, e,

desse modo, esses construtos ocidentais de natureza-cultura giram em torno da noção de que um domínio é passível de ser controlado ou colonizado pelo outro. Essa incorporação implica que o selvagem se transforma no doméstico e o doméstico contém em si elementos primitivos de sua natureza pré-doméstica. Tanto a socialização como a domesticação do ambiente cai nesse esquema (STRATHERN, 2014, p. 31).

Do exposto, como consequência do processo de dicotomização e separação entre as instâncias da natureza e da cultura, além das transformações no campo do saber, ainda podemos assinalar, através da narrativa de Strathern (2014), o processo de demarcação entre as instâncias do público e do doméstico. Esse fenômeno é de extrema importância, porque, além dos povos indígenas terem sido

associados ao domínio do doméstico (como assinala a autora), também não podemos esquecer que as mulheres e suas “funções mais corriqueiras” foram encerradas e demarcadas com ações, crenças e pensamentos que as circunscrevem ao domínio do privado. Um importante símbolo da instância doméstica são as práticas que se desenrolam no ambiente da cozinha e o próprio ambiente da cozinha. Talvez seja por isso que, ainda hoje, ela seja considerada um local de intimidade e aconchego, onde não levamos qualquer um. Um local que fica em um canto, ao mesmo tempo, reservado e estratégico da casa (DAMATTA, 2004). A lembrança entre a cozinha e os saberes mais práticos, ligados ao domínio da tradição assemelha-se com várias narrativas das colaboradoras da pesquisa e com a narrativa da pesquisadora e colaboradora de Michel de Certeau, Luce Giard (2011). Segundo ela,

desde que alguém se interessa pela arte culinária, pode constatar que ela exige uma memória múltipla: memória de aprendizagem, memória dos gestos vistos, das consistências, por exemplo para saber o momento exato em que o creme inglês está no ponto e retirá-lo do fogo para não derramar. Exige também uma inteligência programadora: é preciso calcular com perícia o tempo de preparação e de cozimento, intercalar as sequências umas às outras, compor a sucessão dos pratos para atingir o grau de calor desejado no momento adequado: por exemplo, é inútil que os filhós de maça da sobremesa estejam no ponto quando os convivas mal estão nos apetitivos. A receptividade sensorial também intervém: mais que o tempo teórico de cozimento indicado na receita, o que importa sobre a evolução do cozimento e sobre a necessidade de aumentar ou diminuir o calor é o cheiro que vem do forno. Aqui também entra a engenhosidade que cria artifícios: como aproveitar os restos para dar a impressão de que se trata de um prato completamente diferente? Cada refeição exige a capacidade inventiva de uma miniestratégia para fazer mudança, por exemplo quando falta um ingrediente ou não se dispõe do utensílio próprio para uma determinada receita. E quando os amigos chegam de improviso justamente na hora do almoço ou jantar, é preciso saber improvisar sem precisar dividir, utilizando os artifícios combinatórios. Portanto, entrar na cozinha, manejar coisas comuns é pôr a inteligência a funcionar, uma inteligência sutil, cheia de nuances, de descobertas iminentes, uma inteligência leve e viva que se revela sem se dar a ver, em suma, *uma inteligência bem comum.* (*Ibid.*, p. 219-20).

Sobre esse trabalho, tão importante quanto negligenciado, tanto especializado quanto geral, e sobre os saberes que ajudam a constituí-lo, vamos ainda tentar compreender melhor em que consiste o cultivo que o envolve, antes de passarmos propriamente aos saberes como o que faz crescer.



### 5.2.2.2 Os sentidos dos saberes na dependência do duplo cultivo: enraizamento e pertencimento

A relação dicotômica entre a natureza e a cultura que levará a pensar em processos de exploração da primeira e de colonização das culturas que não se enquadram no processo “civilizador”, constitutivo do mundo ocidental, também fora responsável por separar e enfraquecer uma relação de duplo enraizamento ou pertencimento que era indispensável e solicitada na criação/produção dos saberes, até a emergência e o domínio da razão instrumental. Em *Dialética da Colonização* (1992), Alfredo Bosi nos mostra a trama etimológica por traz da palavra cultura. Segundo ele, “as palavras *cultura*, *culto* e *colonização* derivam do mesmo verbo latino *colo*” (BOSI, 1992, p. 12). Essa referência à origem do termo é importante, visto que assinala que, desde o início, a expressão cultura está atrelada e comprometida tanto com o cultivo do espírito quanto com o próprio cultivo da terra, logo, em sua origem, ela estava atrelada a um duplo processo de enraizamento ou de pertencimento: *um enraizamento ou pertencimento referente ao lugar em que se quer ocupar, se ocupa ou se ocupou*; e, a um enraizamento ou pertencimento que faz com que a pessoa passe a pertencer a si mesma, ou seja, uma possessão do próprio espírito, do si mesmo, também conhecida, na Grécia clássica, *como cultivo de si*. Ou seja, estamos falando de um duplo processo de cultivo: *o cultivo da terra (do ambiente) e de si mesmo*<sup>71</sup>. É interessante notar aqui que as atividades ligadas ao cultivo do espírito não podem ser consideradas ainda como atividades mais sutis, abstratas e que se tornarão mais circunscritas e limitadas aos processos mentais (cognitivos), justamente pelo fato de termos de aguardar até o surgimento da modernidade para enfim: ocorrer o amadurecimento dessa distinção, que afetará toda a ordem do saber, as disposições dos processos formativos, bem como a relação que o ser humano estabelece com a natureza e com seu próprio corpo. Ainda segundo Bosi (1992), temos que:

---

<sup>71</sup> Podemos intuir que esse duplo processo de cultivo sempre esteve, de uma forma ou de outra, entrelaçado, até a emergência da modernidade no ocidente. Como veremos, foi justamente o período moderno que subordinou, limitou e excluiu o processo do cultivo da terra (do substrato material) dos processos concernentes ao saber e dos alvos e metas perseguidos pelos processos formativos.

*Colo* significou, na língua de Roma, *eu moro, eu ocupo a terra* e, por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*. Um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia. Quanto a *agrícola*, já pertence a um segundo plano semântico vinculado à ideia de trabalho. A ação expressa neste *colo*, no chamado sistema verbal do presente, denota sempre alguma coisa de incompleto e transitivo. E o movimento que passa, ou passava, de um agente para um objeto. *Colo* é a matriz de *colônia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar (BOSI, 1992, p.12).

Esse duplo enraizamento ou pertencimento é de extrema relevância para a compreensão da educação no mundo ocidental, visto que podemos afirmar que, a partir da educação moderna e iluminista, houve uma separação e subordinação desse duplo processo, pois: a formação moderna privilegiou e focou apenas no cultivo de si ou cultivo do espírito, esquecendo-se ou subordinando o cultivo da terra, ou o pertencimento ao lugar e, com isso, desvalorizou e depreciou também a materialidade e, por consequência, o corpo. Estes passaram a ser vistos apenas como invólucros, como resíduos e, então, foram enquadrados, modelados e relegados ao domínio das coisas extensas, planas, sem mistérios, nem magia. Terreno fértil à exploração e pesquisa. Esse processo é decorrente da cultura “individualista” do cuidado de si, que começou a se tornar cada vez mais presente no ocidente, com o declínio da influência da Grécia clássica e o fortalecimento da cultura latina, visto que:

pode-se caracterizar brevemente essa ‘*cultura de si*’ pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organizada sua prática (FOUCAULT, 1985, p. 49).

Ainda segundo Foucault (1985, p. 50, *grifo do autor*), pela expressão cultura de si,

é preciso entender que o princípio do cuidado adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso *um imperativo que circula* entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar.

O cultivo do substrato, mesmo tendo sido enfraquecido pela cultura individualista do cuidado do si mesmo, não fora eliminado, porque a polifonia do termo ainda continua vigente e operante para nós. Esses sentidos possuem relação com o verbo latino *colo*<sup>72</sup>, que quer dizer cultivar, cuidar, honrar, venerar, respeitar e proteger. Assim, podemos pensar que o duplo cultivo: o cultivo da terra e de si mesmo, também é dependente do princípio do cuidado; então, sugerimos que o cuidado com o duplo cultivo sempre foi fundamental para a formação que se deu na cultura ocidental, esse complexo cuidado era mais rico, integrado e dinâmico, antes da emergência do período moderno. Uma formação na qual ficávamos atrelados e gravitando em torno de um verdadeiro ciclo da formação, ou seja: a formação que se dá através ou dependente do princípio do cuidado, requer, exige um cuidado constante com a formação. E, também, podemos derivar que, assim, um cuidado com a formação é imprescindível, uma vez que se trata sempre de se formar através de um duplo cultivo, portanto, a formação se dá através de movimentos que solicitam, que clamam pelo cuidado. Logo, nesse contexto, *a formação dizia sempre respeito, ao cuidado, aos cultivos*. É o cuidado com o duplo cultivo que tem de ser alimentado, respeitado, abrigado, protegido. É importante frisar que esses cuidados se relacionam, a todo momento, com a dupla acepção do cultivo. Nosso argumento é reforçado pela própria etimologia da palavra, visto que, desde o início “*colo* está em ambos: eu moro; eu cultivo” (BOSI, 1995, p. 12).

O entrelaçamento entre *a formação através do cuidado ou o cuidado que se tem que ter com a formação* nos diz muito sobre o atual estado da educação e sobre o processo de produção dos saberes. Do exposto, com o fito de relacionar mais diretamente com as intenções da nossa pesquisa, podemos dizer que as características principais são: 1) A modernidade cultural, ao subordinar e desvalorizar o cultivo do mundo, acaba operando um processo de valorização da abstração nos mais diversos campos da cultura e, também, no campo da educação; 2) Esse fenômeno acaba operando uma sobredeterminação da busca dos significados em detrimento da busca dos significantes nos processos de produção dos saberes, nas mais diversas áreas (na filosofia, a fenomenologia pode ser considerada uma das únicas escolas que movimentou-se na direção contrária, a partir do momento em que pretendeu apreender os fenômenos como coisas em si,

---

<sup>72</sup> *Colo, colis, colui, cultum, colere.*

ou em essência); 3) Essa sobredeterminação das lógicas simbólicas opera um reforço do cognitivo e do mental, em detrimento do corporal e do sensível. Assim, no campo da educação, com raras exceções, foram criadas metodologias e didáticas que privilegiassem modos de ensino, visando o desenvolvimento das capacidades cognitivas e das habilidades que estavam indissociavelmente ligadas ao racional; 4) Nesse movimento, há uma cisão ou rotura entre os domínios dos discursos e das práticas, visto que agora não há mais uma ligação necessária entre aquilo que se diz e aquilo que se faz, pois não há mais a busca de um princípio unificador que conecte as ações aos discursos, porque isso era feito justamente através da relação que existia entre um cultivo que era “externo” e um cultivo que era “interno” e se davam de forma articulada, complexa e dinâmica. Podemos, tranquilamente, conjecturar que o duplo pensado por Deleuze possui relação com esse duplo cultivo, porque o duplo ajuda a compor os processos de subjetivações, operando movimentos de invaginações entre o suposto lado de fora com um possível lado de dentro.

Tanto na Grécia quanto na Roma antigas, a cultura do cultivo ou do cuidado de si ainda estava irremediavelmente atrelada ao duplo registro do enraizamento ou pertencimento. Será apenas na modernidade, com a ideologia iluminista, que a separação e subordinação do pertencimento ao lugar perdem seu valor e se desconectam do pertencimento a si mesmo. Podemos ponderar que esse fenômeno alterou toda a ordem dos processos formativos existentes e limitou-os a uma dependência cada vez mais acentuada da formalização e da abstração, pois o mesmo processo ajudou a despir e “purificar” a busca e o desenvolvimento de si mesmo aos processos cada vez mais sutis, menos mundanos, e sem muita dependência do mundo sensível. Portanto, os processos formativos tornaram-se cada vez menos dependentes do que é local, transitório e sensível, e passam a transitar e buscar, cada vez mais, o que é universal, perene e abstrato. O “momento cartesiano” é geralmente lembrado como uma das expressões mais bem-acabadas desse momento de transição. Mas devemos ressaltar que ele faz parte de um conjunto de transformações que foram efetuadas na própria ordem do saber, nos mais diversos campos socioculturais.

Aqui é interessante notar que a modernidade se impôs com a constante exigência da novidade e, portanto, se estabeleceu contra tudo que lembre, cheire ou encarne os signos da tradição. O grande alvo que a ideologia moderna sempre lutou e tentou fugir, muitas vezes, estabelecendo e criando classificações dicotômicas e

depreciativas, sempre fora a tradição. Um grande exemplo é a ciência moderna instituída e consolidada como a “forma de saber mais legítima e verdadeira”, em detrimento dos saberes difusos que operam ao nível do cotidiano. Assim, podemos dizer que:

o conhecimento, em si mesmo, é um poder de elite, um saber reservado. [fenômeno bem visível] nas chamadas publicações da ‘especialidade’, [pois] o recorrente uso a uma linguagem marcadamente abstrato-formal e rebuscada (PAIS, 2003, p. 37)

Esse tipo de conhecimento demarca e assegura a eficácia e a valorização social dos peritos e eleitos enquanto portadores e representantes legítimos de tal conhecimento. Ele possui uma relação direta com os processos de colonização, porque derivam de uma mesma matriz, como nos mostrou Bosi (1992). Esse fenômeno também assinala que todo conhecimento é produzido a partir de jogos socioculturais. Logo, toda produção de conhecimento possui um *plus* etnocêntrico. Até aqui, nenhum problema, visto que afirmar que o conhecimento possui um *plus* etnocêntrico é dizer que todo conhecimento possui um *ethos*, ou seja, está comprometido com uma visão de mundo. O problema começa quando, ao elegermos a ciência moderna como portadora legítima do verdadeiro conhecimento, desabilitamos e desvalorizamos a diversidade e a pluralidade dos saberes produzidas no cotidiano. Ao fazermos isso, ocultamos o fato da ciência também ser uma produção de conhecimento que está atrelada a um *ethos*.

### **5.2.3 A epistemologia derivada dos saberes como um fazer crescer**

Agora que já vimos que o saber ajuda na movimentação e circulação de aprendizagens, que ele está comprometido e atrelado com os cultivos e com os cuidados, que ele também se relaciona com processos vitais, chegou o momento de tentar percebê-los a partir da nova perspectiva dos saberes como aquilo que fazem crescer. Para tanto, vamos nos debruçar em pontos do interesse de Tim Ingold. Este autor tenta “compreender a experiência comum a todos os seres vivos de serem transpassados por materiais que os continuem como organismos” (STEIL e CARVALHO, 2012, p. 31). Por isso, ele inspira-se na filosofia de Deleuze, na

ecologia da mente de Bateson, na fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty, na fenomenologia de Heidegger, e em uma série de pesquisadores contemporâneos das ciências naturais (especialmente dos campos da genética e da psicologia animal), e cria uma espécie de “cosmologia”, em que o mundo é revelado como um parlamento de linhas, ou, como linhas que se entrecruzam e se entrelaçam, “no horizonte de uma atmosfera (weather-world) que encompassa a esfera terrestre e o firmamento” (*Ibid.*). Assim, em

um mundo onde há vida, a relação essencial se dá não entre matéria e forma, substância e atributos, mas entre materiais e forças. Trata-se do modo como materiais de todos os tipos, com propriedades variadas e variáveis, são avivados pelas forças do cosmo, misturadas e fundidas umas às outras na geração de coisas (INGOLD, 2012a, p. 26).

Ou seja, começamos a compreender que a relação criada pelo saber não se restringe a uma tipologia hilemórfica, restrita a um tipo de produção que se dá na dependência entre a matéria e sua forma correspondente, mas se apresenta a partir de uma diversidade de materiais e de forças. Essa mudança traz várias implicações na própria maneira de se conceber o campo epistemológico, porque “implica ler a criatividade “para frente” enquanto uma reunião improvisada com processos formativos, ao invés de “para trás” enquanto abdução, a partir de um objeto acabado, até uma intenção na mente do agente” (*Ibid.*, p. 27). Ou seja,

os caminhos ou trajetórias através dos quais a prática improvisativa se desenrola não são conexões, nem descrevem relações entre uma coisa e outra. Eles são linhas ao longo das quais as coisas são continuamente formadas. Portanto, quando eu falo de um emaranhado de coisas, é num sentido preciso e literal: não uma rede de conexões, mas uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento (*Ibid.*, p. 27).

Nessas circunstâncias, concordando tanto com as perspectivas de Ingold quanto de Maturana. Com este, podemos dizer que:

o fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua autopoiese e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los (2002, p. 21).

Nesse sentido, a experiência formativa se configura como um processo de aprendizado em que a presença do outro torna-se questão fulcral. Esse aprendizado se realiza nas tessituras das relações intersubjetivas vivenciadas pelo indivíduo, mas sempre os extrapola, levando em conta os diversos componentes e materiais que ajudam a compor os ambientes. São formados a partir de fluxos, de coisas e de relações, de coisas que se apresentam no fluxo das relações. Sendo assim, podemos dizer que o processo de aprender possui fortes contornos estéticos, éticos, políticos, educativos, ecológicos, afetivos, profissionais etc., visto que ele pode ser caracterizado como uma “educação da atenção” (INGOLD, 2010, p. 21), pois:

em vez de ter suas capacidades evolutivas recheadas de estruturas que *representam* aspectos do mundo, os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo da prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo.

Aliás, de acordo com este prisma, do engajamento do ser-no-mundo, fica muito mais fácil compreender a insistência das colaboradoras em sempre remeter as experiências formativas desenroladas no curso aos tipos de experiências que se dão no espaço da cozinha escolar. A perspectiva inovadora de Tim Ingold está influenciando e trazendo abordagens alternativas e inovadoras para vários campos das Ciências Sociais, tais como: sociologia, antropologia, educação etc. Segundo ele (2014, p. 2),

em meu livro, procurei repudiar o axioma fundador desse tipo de relativismo – de que a percepção consiste, notadamente, na modelagem cultural de experiências recebidas pelo corpo – e substituí-lo por uma compreensão da percepção como engajamento ativo e exploratório da pessoa inteira, corpo e mente indissolúveis, num ambiente ricamente estruturado. Parecia-me que esse engajamento era precisamente aquilo que estava faltando a uma antropologia dos sentidos que não tinha nada a dizer sobre como as pessoas, na prática, veem, ouvem e tateiam em suas próprias vidas, e que tinha tudo a dizer sobre como suas experiências da audição, da visão e do tato alimentam a imaginação e penetram suas expressões discursivas e literárias.

Nessa direção de pensamento, o autor nos mostra uma educação quase ontológica, que pretende dar conta do ser encarnado, na qual a experiência, o imprevisto, o trabalho com materiais heterócritos e a prática são fundamentais. Assim, a própria cultura constitui-se como um campo de relações, em modalidades de “educação da atenção”, em contextos de práticas nos quais os sujeitos se engajam. Para ilustrar melhor o fenômeno, recorremos a um exemplo dado pelo próprio Tim Ingold (2010, p. 21):

se o conhecimento do especialista é superior ao do iniciante, não é porque ele adquiriu representações mentais que o capacitam a construir um quadro mais elaborado do mundo a partir da mesma base de dados, mas porque o seu sistema perceptivo está regulado para ‘captar’ aspectos essenciais do ambiente que simplesmente passam despercebidos pelo iniciante. O lenhador experiente olha em torno de si [...] em busca de orientação sobre como e onde cortar: ele consulta o mundo, não uma figura em sua cabeça. O mundo, afinal de contas é seu melhor modelo [...] poderíamos dizer que o sistema perceptivo do praticante habilidoso *ressoa* com as propriedades do ambiente. O aprendizado, a educação da atenção, equivale assim a este processo de afinação do sistema perceptivo.

A intuição de Ingold de que o aprendizado é dependente da mobilização da atenção e de que envolve todo nosso ser-no-mundo é bastante corroborada pelas noções que invocam a pluralidade e a complexidade do ser aprendente, que não se esgotam na cognição, envolvendo, também, emoção, percepções, afetos, interesses conscientes e inconscientes. Aliás, esta postura é semelhante à noção de Maturana sobre as emoções, pois, para ele,

quando falamos de emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move. Notamos que isto é assim pelo fato de que nossos comentários e reflexões, quando falamos de emoções, se referem às ações possíveis do outro, que pode ser um animal ou uma pessoa. Por isso, digo que o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam (2002, p. 22).

Ou, ainda quanto ele nos fala sobre a psique, porque, para ele,

o que conotamos quando falamos da psique e do psíquico tampouco ocorre no cérebro, mas se constitui como um modo de relação com a circunstância e/ou com o outro, que adquire uma complexidade



especial na recursividade do operar humano na linguagem (*Ibid.*, p. 28).

Assim, tanto para Maturana quanto para Ingold, o desenvolvimento do conhecimento de uma pessoa não é resultado da transmissão de informação, mas da redescoberta guiada (orientada). Portanto, “como tal, a percepção não é uma operação “dentro-da-cabeça”, executada sobre o material bruto das sensações, mas ocorre em circuitos que perpassam as fronteiras entre cérebro, corpo e mundo” (INGOLD, 2008, p. 2-3). Trata-se de uma redescoberta, pois solicita que o aprendiz percorra os caminhos por ele mesmo e, também, guiado por outros (experts) que já percorreram esses caminhos e contribuirão no sentido de orientar os novatos (RESENDE, 2011). Ou seja: “o processo de aprendizado por redescoberta guiada (redescobrimto dirigido) é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar (execução). Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo” (RESENDE, 2011, p. 28). Assim,

os desafios propostos por Ingold para se pensar a antropologia como estudo sobre as possibilidades da vida e a educação como mobilização da atenção põem em cheque as teorias sobre a transmissão da cultura e a formação humana baseada nas oposições mente e corpo, natureza e cultura. Estamos diante de uma perspectiva ecológica radial que pensa simetricamente o lugar e o *status* dos organismos e sua atividade no mundo. Seguir a trilha de Ingold nos leva a eleger o *continuum* entre os organismos e a experiência como *locus* primordial da formação, da educação e da compreensão antropológica do estar no mundo (STEIL e CARVALHO, 2012, p. 46).

Já que, como nos alertou o autor, passamos da hora de trazer a vida de volta à investigação científica, visto que “em um mundo onde há vida, a relação essencial se dá não entre matéria e forma, substância e atributos, mas entre *materiais* e *forças*” (INGOLD, 2012, p. 26). Assim, “como Deleuze e Guattari, temos que seguir esses fluxos, traçando os caminhos através dos quais a forma é gerada, onde quer que eles nos levem” (INGOLD, 2012, p. 27). A circulação dos processos aprendentes é “dependente” das delimitações espaciais, logo, precisa dos processos de territorialização, de reterritorialização e de desterritorialização (DELEUZE, 1992) para acontecerem. Dizer isso é afirmar que a aprendizagem depende da lógica de delimitação dos espaços, pois os saberes e os poderes em nossas sociedades são

processos que ocorrem através de formas e intensidades variadas, a depender dos espaços em que estão localizados. Um bom exemplo dessa espacialização dos processos aprendentes diz respeito ao itinerário do neófito ao chegar em um local desconhecido. Portanto, nas pesquisas educacionais, é imprescindível realizarmos pesquisas sobre os contornos e movimentos dos modos de subjetivações contemporâneas, no intuito de compreendermos os controles e disciplinas que estão insolúvelmente atrelados aos saberes e poderes, mas que, também, nos dão força e resistência e nos lançam nos jogos artificiosos da liberdade e da emancipação.

Com a valorização de outras formas de se conceber/praticar o conhecimento e de se pôr no mundo, a aprendizagem pode ser definida como uma abertura que possibilita nossa trans-formação. A palavra trans-formação é importante, pois, aqui, ela quer assinalar que a formação sempre se dá através da alteração, através do devir, do movimento. Assim, a aprendizagem como um movimento que altera, que profana, nos remete ao campo da criação/produção dos saberes, visto que a aprendizagem não altera por ela mesma, pois consiste numa abertura através da qual se pode chegar à mudança. Logo, a aprendizagem pode ser vista como uma experiência que nos coloca na abertura que pode levar à mudança. Sendo assim, o movimento que altera só pode ser o saber. Então, há uma relação entre o saber e a aprendizagem, que pode ser expressa na seguinte analogia: somente a experiência de abertura, da aprendizagem pode nos levar ao movimento que altera (saber); já o saber só ocorre diante da experiência que nos coloca na abertura. *Então, somente quem se coloca na condição da experiência da abertura pode se abrigar nos jogos dos saberes.* Isso pode ser evidenciado nas diversas condições de vulnerabilidade e fragilidade que o contato com o saber pode nos ocasionar. São bastante comuns os exemplos de “anormalidades” que o saber pode causar. Falamos aqui de “anormalidade” em oposição ao que é constituído como normal, produzido como padrão, visto como o aceitável e preferível em uma dada sociedade. Logo, dizer isso é afirmar que o saber sempre ocorre através de pequenas e grandes traições, posto que ele não se deixa enquadrar facilmente nos jogos de reprodução do *status quo*. Ou seja, estamos novamente diante de um acontecimento formativo das margens, ou de uma epistemologia das fronteiras, até mesmo porque:

a aprendizagem consiste numa mestiçagem. Estranho e original, já misturado nos genes de seu pai e de sua mãe, a criança apenas

evolui através desses novos cruzamentos; toda a pedagogia retoma o gerar e o nascimento de uma criança: nascido canhoto, aprende a servir-se da mão direita, mas permanece canhoto, renasce destro, na confluência dos dois sentidos (SERRES, 1993, p. 60).

Então, através dos novos cruzamentos e das circulações das linhas, temos o surgimento de mestiçagens que criam/produzem saberes. Assim, os saberes podem ser vistos como coisas que estão implicadas no fazer crescer, no florescer dos processos vitais. No entanto, no contexto das biopolíticas e dos biopoderes em que vivemos, o oposto também se torna verdadeiro, ou seja, os saberes também estão mobilizados e encontram-se a serviço do fazer crescer dos processos que debilitam a vida mesma, e, ao fazê-lo, eles fazem florescer à morte, mas não se trata de qualquer morte. É um tipo de morte que está indissociavelmente ligada à vida, que a toma numa espécie de parasitagem e a debilita. Portanto, em tempos atuais, temos um saber como desabrochar, como aquilo que faz crescer a vida, mas que, ao mesmo tempo, também pode tomá-la a partir dos jogos de poderes e ligá-la aos processos de morte.

Para a colaboradora Eli, o *plus* do processo formativo proveniente do curso técnico em alimentação escolar é a aprendizagem do “cuidado com alimentos”. Ainda segundo ela, existem três tipos de cuidados, indispensáveis à profissão das merendeiras, que são trabalhados no currículo do curso: cuidados com os alimentos; cuidado com os utensílios e cuidado com o trabalhador. Como isso, poderíamos dizer que o saber sempre foi atrelado ao cultivo e aos diversos tipos de cuidado, assim, “não existe qualquer ensinamento sem esse autocrescimento” (SERRES, 1993, p. 59). De tal modo, **o saber pode ser visto como um cuidar, dependente de um duplo cultivo, que, ao serem cultivados, faz crescer**. Um saber atrelado aos processos vitais, implicado com o florescimento e crescimento da vida. Saber como potência da vida, como modos de vida que florescem e se dão a partir do entrelaçamento e emaranhado de fluxos, na constante dança do paramento de linhas que formam organismos, territórios e ecossistemas e, assim, forjam um mundo aberto, um ambiente em fluxo, que caminha em direção aos processos que fazem crescer e florescer a vida. Estamos diante de uma ecologia dos saberes, ou do saber como processo irremediavelmente atrelado e dependente da transformação de ambientes e da vida.

### 5.3 Por um acontecimento formativo das margens

O fenômeno das fronteiras nos remete à constituição de territórios e à produção de cartografias. Sejam as fronteiras enquanto territórios cartografados em suas versões político-econômica, sociocultural, simbólica e existencial. Portanto, a fronteira nos envia a um duplo processo, simultaneamente, antagônico e complementar: os movimentos de constituição da identidade ou do “próprio” (*polo do ser*); e, os acontecimentos de mudança ou transformação (*polo do devir*). Assim, o acontecimento formativo das margens problematiza e trabalha com os processos de constituição que se dão nos mais diversos âmbitos: sociais, naturais, culturais, existenciais, ecológicos, ontológicos etc., mostrando a variedade, dinâmica, complexidade dos processos formativos, bem como as lógicas operatórias que se apresentam em cada um dos domínios, ajudando a constituí-los. Esse tipo de acontecimento colabora na ampliação dos processos vitais e do potencial da formação, ou, se preferir, das linhas de ação, ou, simplesmente, dos processos formativos<sup>73</sup>. Portanto, a epistemologia das fronteiras nos auxilia a perceber melhor os processos de constituição e transformação das identidades, ou das identificações<sup>74</sup>, e, assim, nos possibilita uma compreensão mais abrangente, dinâmica, processual e mais plural do mundo em que vivemos e até de nós mesmos. Se a fronteira se refere a esse duplo mecanismo de constituição, sem os quais não

---

<sup>73</sup> A expressão processos formativos é preferível a de formação, porque nos ajuda a compreender de modo mais processual e plural os fenômenos de constituição, de criação dos domínios, que se dão nos mais distintos âmbitos, constituindo um mundo possível, pelo fato de já remeter à ideia de movimento, ou de devir, então, assim, ela insinua melhor que toda formação se dá também através de mecanismos de mudança. A partir disso, os processos formativos só podem ser pensados, a partir da instauração desigual de duas forças que o compõem: os mecanismos de adaptação e os mecanismos de mudança, ou para falar com De Certeau (2009), a partir das práticas conectadas às estratégias e práticas ligadas às táticas. Isto também sugere que toda formação envolve focos de opressão ou de liberdade. Esta última é a forma operatória do arcabouço conceitual desenvolvido por Paulo Freire. A primeira é a forma adotada por Deleuze. Mas, ele também utiliza em outras ocasiões, os seguintes pares conceituais: fascismo e liberdade, identidade e diferença, ser e devir, territorialização e desterritorialização etc. A abundância no vocabulário de Deleuze reflete sua pretensão em criar um pensamento ontológico, que consiga mostrar a lógica operatória específica dos mais diversos domínios, que ajudam a constituir um mundo possível.

<sup>74</sup> A distinção entre identidade e identificação é semelhante à distinção entre formação e processos formativos. Porque a identidade nos endereça mais aos processos de estabilização e delimitação do domínio, ou do próprio. Já quando nos referimos ao termo identificação, remetemos logo a certa transitoriedade, o que dá a impressão de certa instabilidade ou impermanência. Dito isso, podemos compreender como a própria formação do ser só pode ser concebida como algo que nunca termina, ou seja, como uma dinâmica que só se efetua a partir da transitoriedade e tensão do devir.

existiria mundo. A referida epistemologia nos coloca diante dos importantes fenômenos do ensino e da aprendizagem. Então, ela nos envia para a constituição de saberes que são formados a partir do ensino e da aprendizagem e se dão no inacabamento da vida em se fazendo.

Diante disso, podemos dizer que a educação está afetada com a criação/produção de processos formativos específicos, que se dão a partir dos jogos do ensino e da aprendizagem, e que tem por finalidade a constituição de saberes específicos. Esses saberes não estão restritos ao âmbito do mundo do trabalho, nem a constituição de identidades profissionais qualificadas, uma vez que os saberes mobilizados através da pedagogia circulam em diversos registros e ajudam a estruturar os modos de subjetivações, como um todo. E, já que a subjetividade nunca poderá ser reduzida às formas de produção que são voltadas ao mundo do trabalho, então, a pedagogia, ou, melhor dizendo, a educação<sup>75</sup>, nunca poderá ser reduzida à mera formadora de identidades profissionais. Assim, o acontecimento formativo das margens problematiza e trabalha com os processos de constituição e criação. Esse trabalho não deixa de ser uma elaboração, uma estilização que ajuda a compor modos de vida e, portanto, participa da estruturação de modos de subjetivações. Já a problematização que a epistemologia da fronteira contribui para mobilizar não pode ser vista apenas em sua dimensão desconstrutiva ou negativa. Ela também tem o seu polo (pro)positivo, na medida em que contribui na criação de propostas e projetos, que, em menor ou maior grau, em níveis distintos e diversos, participam na dinâmica de criação da própria realidade. Desse modo, o acontecimento das fronteiras nos envia a toda uma dimensão, simultaneamente ontológica e existencial, mostrando que o fenômeno da educação é sempre uma complexidade que mobiliza: uma política de sentido (dependente de linguagens), uma ética (atrelada aos modos de subjetivações) e uma cosmologia (criação da realidade, de uma certa visão de mundo).

Assim, temos que o acontecimento das fronteiras toca em processos distintos e diversos de criação da realidade. Constituída a partir de distintas formações, ela se apresenta através da pluralidade e complexidade e, portanto, não pode ser limitada ou vista apenas sob um prisma específico, com a condição de que haja uma prévia problematização, no intuito de revelar que o recorte adotado não possui a

---

<sup>75</sup> Marcar uma distinção entre a pedagogia e a educação.

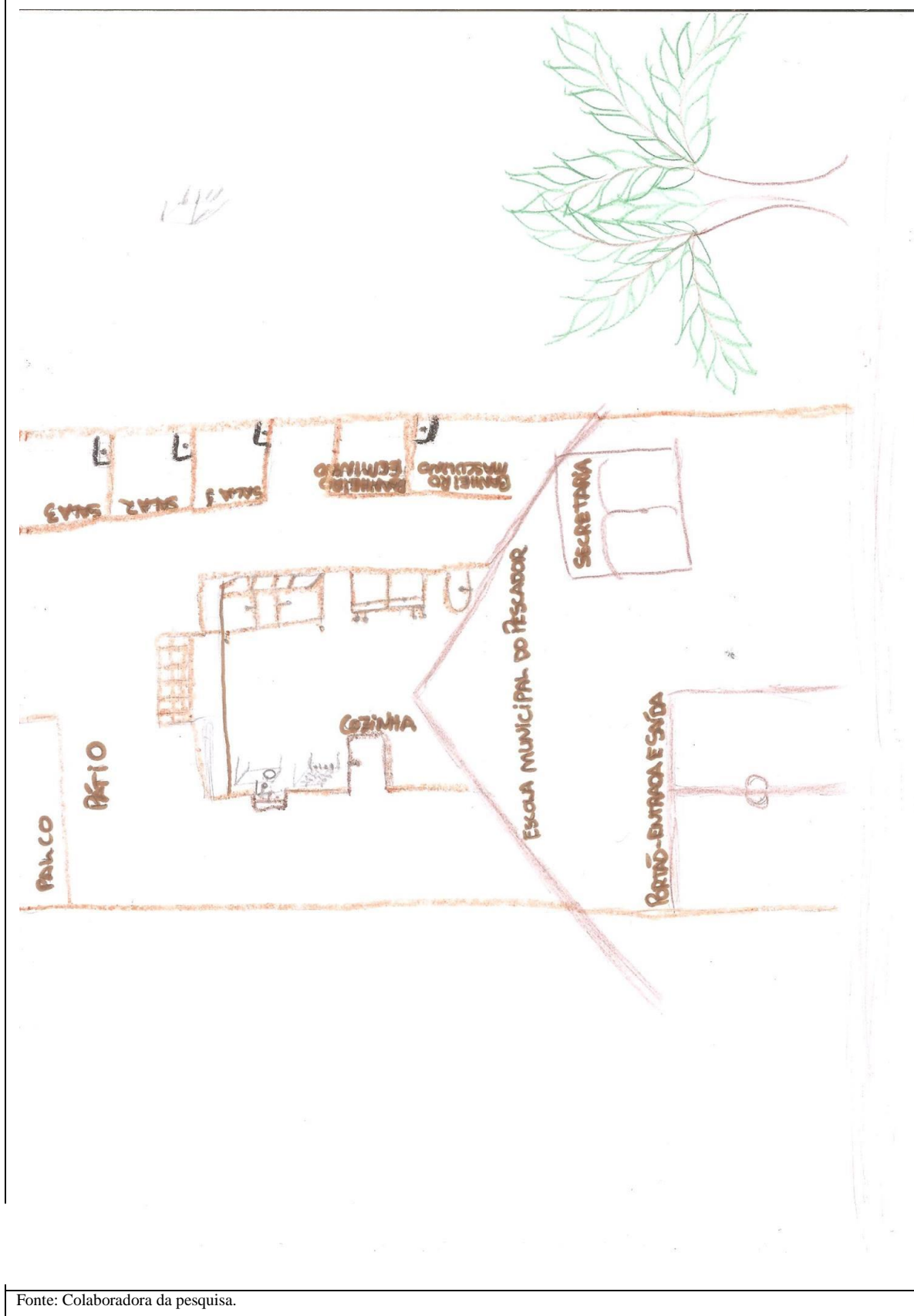
supremacia, nem mais importância do que qualquer outro. Isso vem sendo configurado como modelo de pensamento simétrico. Este pressupõe que as diversas hierarquizações e classificações existentes são superficiais e transitórias e, além disso, mostra confiança nos mecanismos de resistência, liberdade ou transformação, porque acentuam a incrível importância que existe no fato de termos a complexidade e a pluralidade que não se deixam subsumir, e que as próprias tentativas de eliminação ou enfraquecimento das mesmas consistem em jogos de poderes que sempre criam contrapoderes ou resistências<sup>76</sup> (como já nos alertara Foucault).

O acontecimento formativo das margens ou das fronteiras também nos mostra que a educação não pode ficar restrita, nem demasiadamente comprometida com nenhuma linguagem específica, sob o risco de perder a grande complexidade e pluralidade que a constitui. Porque, se ela fica demasiadamente centrada na linguagem e nos códigos do *socius*, acaba restringindo a formação dos saberes apenas à dimensão do social, como se a complexidade que o constitui pudesse ser eliminada pela compreensão do que ocorre naquela dimensão. Com a dimensão da cultura, ocorre o mesmo e de modo muito mais acentuado, nos dias de hoje, como já vimos.

---

<sup>76</sup> A palavra resistência tem sido retomada por alguns pensadores, especialmente os franceses, a partir de uma nova grafia, que também tem por fito mostrar o duplo movimento que envolve os jogos de poder. Todo poder gera resistência, que significa também liberdade situada, contingente. Esta liberação implica níveis de subjetivação, portanto, está atrelada a condições de existência. Então, por isso, em português, costuma-se traduzir o movimento que implica uma certa política existencial como re-existência. Aqui, subentende-se os movimentos, as tentativas e as práticas de reelaboração da própria existência. Portanto, trata-se também de uma modelização, estilização ou estetização da subjetivação, e, assim, de uma certa estética da existência. Porque, em um mundo onde os indivíduos passaram a ter de criar os sentidos das suas próprias vidas (uma vez em que estes não estão mais assegurados em forma de destino, nem se encontram mais estabilizados nos referenciais socioculturais), a educação passou a ter uma parte importante neste processo. Então, não é exagero afirmar que o acontecimento formativo das margens ou das fronteiras se encontra envolvido com processos de criação, nesse sentido, ela aproxima-se da arte.

Figura 9: Mapa de uma escola



Fonte: Colaboradora da pesquisa.

## **Considerações inconclusivas**

**E**ste trabalho é dedicado à nossa mãe, por vários motivos. Mas uma imagem, em especial, perpassou grande parte do nosso desenvolvimento. Referimo-nos a grande capacidade nutriz das mães, das mulheres. Nossa mãe, em gestos generosos, com força obstinada - isso depois de ter laborado nas hortas, que sempre fazia, e no desdobrar do trabalho cotidiano, que começava muito cedo, de madrugada, - preparava, paciente, diligente e talentosamente a comida. E, depois de tanto trabalho e energia despendidos com um labor cotidiano árduo, persistente e sem muito reconhecimento, ainda tinha o vigor e generosidade em servir o alimento e, além disso, pacientemente aguardava todos se alimentarem e se saciarem, para, só depois, sozinha, realizar sua refeição. Nós ficávamos admirados e, por vezes, brigávamos para que ela almoçasse ao mesmo tempo em que nós. Mas seu gesto sempre era o de, pacientemente, esperar que todos estivessem satisfeitos, para, só depois, “matar a fome”. Hoje, compreendemos que somente quem passou pela ameaça da fome, sabe que ela fica guardada na memória e, independentemente da quantidade de alimento ou de sua escassez, guarda gestos que lembram e rememoram, quase de forma instantânea, uma época marcada pela penúria e pela falta. Com isso, de alguma forma, a imperiosidade e intempestividade da força nutriz se revelam, cortam a fome e, assim, adiam o esperado ato de saciar-se para um momento em que o perigo da verdadeira fome se esvanece. Hoje, sabemos que o gesto da nossa mãe, além de encarnar o ato do adiar tempos de perigos aos processos vitais, também possui uma verdadeira força formativa e assinala a obstinação das artes de nutrir. Essa imagem, de uma pessoa franzina e obstinada, com potência de uma grande guerreira, de uma generosidade singular, em cuidar dos assuntos vitais e da educação alheia, sempre serviu de inspiração e, muitas vezes, impulsionou transformações de ambientes de carência em grandes possibilidades de re-existência e re-elaborações.

Desse modo, as artes de nutrir nos enviaram a diversos ambientes. Nessa viagem, acabamos visitando uma variedade de lugares. Lugares mais familiares, lugares quase desconhecidos, lugares próximos e lugares distantes. Com isso, delineou-se toda uma complexa trama, permeada pela relação entre alimentação e



educação, em que, a partir das experiências limiaries como mobilizadoras de saberes, se descortinou toda uma epistemológica das fronteiras, em que as margens foram percebidas como importantes e fundamentais fenômenos, de teor prático e epistemológico, capazes de mobilizar mudanças e transformações. Assim, de forma heterodoxa, poderíamos dizer que o estudo em apreço se encontra, de modo multirreferencial, a partir de um entrecruzamento entre os campos da antropologia, filosofia, sociologia e educação, atravessados através de olhares e matizes relacionados aos campos do currículo e da formação. Diante dessa distribuição, podemos compreender que o ponto de contato que as une é a problematização dos modos de subjetivações que o ser humano se impõe através da sua localização espacial. Isso tudo nos faz concordar com Foucault (2002) sobre o novo panorama aberto pelo e para o ser do homem, a partir da modernidade, pois, depois desse momento, ele passa a consistir em uma espécie de duplo empírico e transcendental, a partir do qual tudo pode ser pensado/praticado e feito. Mas, se é verdade que o projeto moderno não pode mais ser visto como a única via possível, como a única possibilidade universalmente dada, também é verdade que precisamos aprender a nos constituir a partir de laços que nos apontam novos caminhos e novas itinerâncias, em que o ser do humano se encontra numa confluência de horizontes, e não seja mais possível compreendê-lo, única e exclusivamente, através de um corte dicotômico e limitado entre uma suposta cultura que se encontra em oposição e combate com outra suposta natureza, pois esse corte é fruto do projeto civilizador e de sua razão instrumental que surgiu como projeto histórico excepcionalmente eurocêntrico, com fortes pretensões colonizadoras e imperialistas de se impor, de modo universal, ao restante do globo terrestre.

Assim, tal pesquisa tentou captar, com a ajuda das teias abertas pelo cotidiano, lógicas sempre plurais que nos levem a possíveis ultrapassagens e a novas formas de experimentação. A partir disso, com um duplo foco, embasado no método etnológico, um de teor especulativo e outro mais centrado em um caso, buscou-se focar em experiências que servissem como acontecimentos das margens. Daí, emergiu toda uma cartografia dinâmica e complexa dos espaços da cozinha, da formação das merendeiras, dos saberes que circulam e ajudam a criar ambientes e encontros, dos horizontes de relações que se dão a partir de uma presença mais centrada no campo de visão, e de outras que podem vir a depender de outros sentidos que não ao da primazia que se costuma conferir à visão. Com

isso, pudemos falar em saberes que são mais próximos dos cheiros e dos gostos, das articulações táteis e da audição. Aí, percebemos que o fogo se apresenta como importante potência de formação, com forte reverberação epistemológica. Aqui, também percebemos que as lógicas míticas e do saber-fazer poderiam nos ajudar a sair de uma argumentação muito centrada na *ratio*. Com isso, vimos se apresentar todo um panorama curricular em que novos saberes e novos poderes foram emergindo, em contextos que não mais se aproximavam da arquitetura disciplinar, mas que, agora, pareciam se aproximar de uma dinâmica ecológica das redes. Assim, percebemos que as traições e as condições que, muitas vezes, são associadas à subalternidade, também podem servir como importantes experiências de transformação e devir. Então, de todo modo, trata-se de afirmar o caráter ativo e positivo dos processos de subjetivações e não apenas vê-los como processos dependentes de esquemas de poder e dominação.

Assim, através da forte relação entre alimentação e vitalidade, surgiu o tema do cuidado e da higiene. Desse modo, o panorama do cuidado nos enviou a uma breve consideração sobre as sociedades do cuidado, em que percebeu-se à emergência do fenômeno do *biocurrículo*, ou seja, um currículo que se apresenta dependente e implicado com a vitalidade. Esse *biocurrículo* assinala um contexto em que os saberes e poderes agora investem na própria potencialização da vida. E, com isso, tem-se a emergência de variados esquemas de poder e dominação, mas também de emancipação e autorização, em que o corpo é convidado a entrar em cena, como um dos principais tipos de inteligibilidade e formação. Assim, a vitalidade do corpo é inscrita em toda uma dinâmica curricular, *biocurricular*, que tem por fito majorá-la e/ou enfraquecê-la. Aqui, o fenômeno da alimentação saudável consiste apenas em um dos pontos de força ou linhas de tensão desse cenário que se desenvolveu e nos enredou em novas socialidades. Constituindo relações em que o *biocurrículo* atua de modo a mobilizar novos modos de subjetivações, que fazem com que os indivíduos sejam vistos, sentidos, desejados e lidos de novas e até inéditas formas. Portanto, o *biocurrículo* mobiliza todo um sujeito da educação. Ou melhor, o *biocurrículo* mobiliza novos processos de subjetivações.

Assim, esperamos que a noção de *biocurrículo* sirva como pretexto e convite a futuros trabalhos que consigam desdobrar melhor os novos processos que ajudam a nos formar e nos reconhecer enquanto um ser vivente. Porque, de vários modos, a vida, no contexto do *biocurrículo*, não é mais dada da mesma maneira de outrora.

Isso poderia ser melhor desenvolvido a partir de uma problematização da relação contrastiva entre as perspectivas do multiculturalismo e do multinaturalismo. Porque, curiosamente, parece ser agora, em que a vida é cada vez mais lida, pelo menos em educação, a partir de uma grade de inteligibilidade dependente das ciências humanas, de viés culturalista, em que a circulação dos significados se dá na exclusiva dependência do raio antropocêntrico, que ela perde, cada vez mais, o seu caráter de mistério e, com isso, fica mais refém de uma razão que possui forte teor de domínio. De tal modo, uma problematização mais detida e radical sobre a importante e negligenciada noção de natureza poderia nos ajudar a sair de alguns impasses e legados, através dos quais passamos a nos pensar e nos formar numa dependência quase irrestrita da ciência e, mais especificamente, das ciências humanas. Essa reflexão seria interessante, não para nos deixar reféns de uma lógica tributária das ciências naturais, mas para nos liberar do próprio jugo da ciência e, assim, pudermos pensar/praticar processos formativos que dependem de configurações mais plurais e dinâmicas de saberes. E já que, a partir de agora, a vitalidade está implicada e em jogo nos processos formativos, nesse contexto de esboroamento da clássica distinção dicotômica entre natureza e cultura, podemos dizer que: toda aprendizagem transforma-se em uma *bioaprendizagem*, visto que, a partir de agora, ela sempre dirá respeito a processos e fenômenos que implicam a própria vida. Porquanto, assumir uma postura inflexível e radical em favor da vida qualificada, hoje, consiste numa atitude crítica de resistência, afinal, vivemos em um contexto de *biocurrículo* que teima em maximizar a vida sob o crivo da razão instrumental, atrelando-a aos jogos econômicos do mercado, da ciência e da política, que não medem esforços para tomá-la, cada vez mais, como refém dos jogos do poder. Então, o campo da educação, transformado em vetor potencializador de *mais-vida*, pode nos ajudar a criar canais de resistência que ajudem na emergência de novos modos de vida, modos de vida alternativos, que nos facultem sair da seara da manipulação e instrumentalização da vida. Fazendo isso, a educação se colocará necessariamente como instância crítica, problematizadora e transgressora, visto que estará implicada na criação/emergência de espaços alternativos, ajudando a reconfigurar e embaralhar as atuais cartografias sociais. E, ao fazê-lo, ela se transformará em heteropotia (que são lugares alternativos para Foucault). A educação como heterotopia é uma educação potencializadora do vetor de *mais-vida*, porque implicada com novos modos de vida.

Assim, uma educação capaz de mobilizar, criar e reforçar experiências limares. Aliás, foi a partir dos limiares e das experiências formativas das merendeiras, que percebemos como os processos formativos podem ganhar em potencial de transgressão e mudança, quando compreendidos a partir da complexidade e dinâmica dos fenômenos que são característicos da própria vida em se fazendo. Porque, outrora, a função nutriz, encarada agora pelas merendeiras, havia sido primordialmente assumida pelas mães. Então, de alguma forma, a imperiosidade das artes de nutrir nos enviou a caminhos não imaginados, a verdadeiros limiares.

Como vimos, ao longo do texto, na contemporaneidade, há uma intensificação, uma rearticulação e um embaralhamento no trânsito entre as esferas do divino, do humano e do animal. Aí, percebemos que a ontologia da comida é significativa, visto que ela não constitui apenas o domínio da mais imperiosa necessidade à manutenção da condição dos viventes, mas se apresenta a partir de toda uma dinâmica limiar em que o natural é colocado em relação com vários pontos de contato e linhas de tensão com os signos do artifício (da cultura). Assim, pudemos compreender que a alimentação consiste num dos primeiros modos de virtualização da condição humana. Um modo muito anterior à emergência da linguagem. Então, ela se apresentou como uma das principais formas de introdução do híbrido (um artifício que também é natural, ou uma natureza tornada artificial), que ajuda no processo de abertura ou artificialização dos modos de subjetivações.

Além disso, ela nos mostra o que possuímos em comum com os outros viventes e, portanto, nos ajuda a compreender melhor o processo que faz parte da “manutenção” daqueles que compartilham conosco os artifícios da vitalidade. Nesse sentido, a comida, e não a linguagem, consiste na dimensão mais originária que nos aproxima e nos mostra as especificidades e belezas, presentes em todos aqueles que são dotados da capacidade vital. Então, a morada da vida que se dá através dos jogos artificiosos, abertos pelo híbrido, se constitui a partir dos processos que estão indissociavelmente ligados à alimentação.

O importante e nuançado tema da alimentação e educação também pode ser visto a partir de outras paragens, de outras perspectivas. Desse modo, um outro projeto que poderá ser desenvolvido, ainda no âmbito da complexa relação entre alimentação e educação, é sobre a dinâmica entre educação e pobreza, mais exatamente sobre fome e educação. Porque há uma espécie de cinismo difuso e reinante que tenta encobrir o fenômeno contemporâneo da fome. Como se o Brasil

tivesse conseguido superar essa terrível carência. Mas não precisamos ir muito longe, basta visitarmos várias escolas dos bairros populares para percebermos a pregnância e agência da fome interferindo nos processos de aprendizagem e fazendo com que muitos estudantes sejam colocados à margem dos processos formais de escolarização, mesmo encontrando-se na escola. Nesse sentido, seria de utilidade pública um estudo etnográfico que se centrasse nas narrativas de estudantes, familiares e professores de pessoas que passam fome e, por isso, são colocados em situações de vulnerabilidades socioexistenciais. Além disso, o estudo da fome seria de crucial importância no momento em que vivemos no Brasil, pois há uma crença quase geral de esquecimento e encobrimento deste processo. Mesmo no atual cenário de instabilidade política, em que há uma disputa declarada pela tomada de poder, em que grande parte da mídia parece contribuir e desejar tal mudança do governo. Mesmo assim, parece que falar sobre a fome no Brasil virou tabu. Ela não é dita, nem mostrada em nenhum canto do país. É como se tivéssemos conseguido erradicá-la do mapa.

E, por falar em experiência, temos o crucial contato de campo com as merendeiras. Aqui, podemos dizer que esse contato foi crucial e decisivo em todo o processo, porque operou uma espécie de descentramento da própria linguagem e, assim, mobilizou o que Foucault (1984) chamou de ensaio, ou seja, uma linguagem com capacidade de mobilizar práticas de transformação, a partir das quais o sujeito pode ser e pensar diferente do que se era. Então, estamos falando de uma linguagem enquanto devir, uma linguagem com potencial de mobilizar e formar limiares. Assim, se abriu toda uma perspectiva das experiências de transformação, que foram chamadas na tese de experiências limiares, em uma tentativa de se seguir uma certa filiação ao campo da antropologia. Essas experiências limiares, que se desdobraram no processo, surgiram na dependência da pesquisa de campo, especialmente a partir da tentativa em se compreender o complexo ambiente da cozinha e a dinâmica entre natureza e cultura. Portanto, as experiências limiares podem nos ajudar a compreender, através de novos enclaves, o próprio campo da educação, bem como os subcampos da formação e do currículo. Além disso, podem nos ajudar a compreender, de modo mais dinâmico e plural, a própria cartografia sociocultural.

O acontecimento formativo das margens acabou nos informando sobre uma certa epistemologia das fronteiras, responsável por criar e mobilizar as experiências

limiares. A explicitação desse tipo de experiência nos propiciou uma visão mais positiva, dinâmica e complexa do fenômeno, em que as próprias criações dos acontecimentos de margens não podem ser vistas de modo simplista, através do enquadrado a gradações hierárquicas dicotômicas, ou a um prisma que os remeta a uma completa dependência dos poderes. De certo, o papel dessa epistemologia, em uma época cheia de tecnicismos e de uma dependência da razão tornada instrumento, faz-se extremamente necessário, porque pode nos levar a melhores compreensões da complexidade e dinâmica dos processos formativos. Ademais, também pode nos fazer questionar o próprio raio antropocêntrico, ainda reinante nas formas de se explicar grande parte dos processos formativos na contemporaneidade, pois essa perspectiva nos mostra que o ser humano não passa de efeito de inscrição. Ser de passagem, sempre formado por fenômenos marginais e periféricos. Desse modo, a própria figura do humano é relativizada e descentrada como mais um fluxo que ajuda a compor a riqueza e variedade dos diversos processos formativos existentes. Portanto, a epistemologia das margens é de fundamental importância para o campo da educação. Ela pode ser utilizada em diversas pesquisas que tenham por finalidade a compreensão dos mais diversos processos de formação que ajudam a compor o mundo em que vivemos. Assim, pretendemos, de maneira individual e/ou coletiva, prosseguir nesse tipo de investigação, por compreender que a noção de experiência limiar possui, hoje, um bom alcance epistêmico e prático, que pode nos ajudar a compreender melhor a situação atual da educação.

Este trabalho é igualmente dedicado à Logun Edé, por diversas razões. E uma delas refere-se a uma lenda, conhecida nos terreiros, sobre um tempo em que havia uma igualdade de horizontes em que o mundo era formado de terras e águas que se encontravam no mesmo nível, portanto, não havia limites definidos entre ambos. Mas Logun, que transitava livremente pelos dois domínios, o reino das águas (herdado da sua mãe Oxum) e o reino das matas (de seu pai Oxóssi), sempre tropeçava quando tentava passar de um reino a outro. Esses acidentes deixavam Logun um pouco furioso. Foi então que em um dia, chateado porque não conseguia realizar a transição da água para a terra - pelo fato desta encontrar-se muito escorregadia - resolveu voltar para bem dentro do rio e começou a cavar de forma muito obstinada, no intuito de tentar suavizar e criar uma passagem da água para a terra e da terra para a água. Com essa atividade, acabou machucando as mãos e o

corpo quase todo, mas, com isso: conseguiu fazer uma passagem, que tornou mais fácil sua transição. A partir desse momento, Logun, pode ser considerado o Orixá das margens. Porque é o criador das margens dos córregos, dos rios, dos barrancos, onde passou a dominar. Por esse motivo, as porteiras, portas e pontes também podem ser consideradas como passagens, como limiares. Como processos de transição e transformação, que, assim como os barrancos e as soleiras, nos mostram e remetem a imperiosos processos de mudança. Assim, somos como portas, as porteiras somos nós. A porteira é você que se deu ao direito de se abrir aos saberes que circulam. Então, da porteira para dentro, o mundo é passagem e, da porteira para fora, consiste em puro derramar-se.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Meios sem fim: notas sobre a política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **O homem sem conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol.32, n.1, pp. 177-197. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011)> Acesso em: mar. de 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARROYO, Miguel G.. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUGÉ, Marc. **O antropólogo e o mundo global**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: BACHELARD, Gaston. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise do fogo**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

\_\_\_\_\_. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. **A centralidade da vida em Nietzsche e Agamben frente a metafísica ocidental e a metafísica contemporânea**. 2010. 468 f. Tese



(Doutorado em Ciências Humanas), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC: 2010.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Edições 34, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (volume 1). 3 ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita 2**: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional da Educação (FNDE). **Cartilha nacional de alimentação escolar**. 2 ed. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Orientações Gerais**: Profucionário (caderno introdutório). 4 ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

CABRAL, João da Pina. A difusão do limiar: margens, hegemonias e contradições na antropologia contemporânea. **Mana**. Estudos de Antropologia Social, v 2, n 1, abr. 1996.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVEZ, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas caníbales**: líneas de antropologia postestructural. Madrid/Espanha: Katzeditores, 2010.

CHARLOT, Bernard. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, Izumi (org.). **Educação e trabalho**: trabalhar, aprender, saber. Campinas, SP: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2008.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. **Pedagogía del aburrido**: escuelas destituidas, famílias perplejas. Buenos Aires/Argentina: Paidós, 2013.

DAMATTA, Roberto. Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. **MANA** 6(1):7-29, 2000. Acesso em: jan. de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v6n1/1969.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEACON, Roger; PARKER, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**: a imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Conversações** (1972-1990). São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento**: um desafio para o historiador. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**: ensaio sobre a noção de poluição e tabu. Rio de Janeiro, Edições 70, 1992.

DUARTE, André. **Vidas em risco**: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador I**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso. Introdução. In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX**: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade, 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade, 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade, 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAROCHE, Claudine. **A condição sensível**: formas e maneiras de sentir no Ocidente. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Que é uma coisa?** Doutrina de Kant dos princípios transcendentais. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ser e tempo**. 3 ed. Parte I. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A origem da obra de arte.** São Paulo: Edições 70, 2010.

\_\_\_\_\_. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, Martin. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007. Acesso em: nov. de 2014. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/ss/article/download/11117/12885](http://www.revistas.usp.br/ss/article/download/11117/12885)>.

HONORE, Bernard. **Para una teoría de La formacion:** Dinamica de La formatividad. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones, 1980.

INGOLD, Tim. "Pare, olhe, escute!" – um prefácio. **Ponto Urbe** [Online], 3/2008. posto online no dia 14 Agosto 2014. Acesso em: jan. de 2015. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1944>; DOI: 10.4000/pontourbe.1944 >.

\_\_\_\_\_. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Acesso em: jan. de 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>>.

\_\_\_\_\_. Sobre a distinção entre evolução e história. **Antropolítica:** Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. Nº. 1 (2. sem. 95). Niterói: EdUFF, 1995.

\_\_\_\_\_. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano. **Ponto Urbe** [Online], 3/2008, posto online no dia 31 Julho 2008. Acesso em: jan. de 2015. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1925>; DOI: 10.4000/pontourbe.1925>.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Projeto de implantação do Programa Profucionário.** Salvador, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI).** Salvador, 2013.

JAQUET, Chantal. **A força do corpo humano.** São Paulo: Annablume, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.

\_\_\_\_\_. **As revoluções do capitalismo.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mitológicas 1:** O cru e o cozido. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

\_\_\_\_\_. **O pensamento selvagem.** 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Raça e Ciência.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

\_\_\_\_\_. **De perto e de longe**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1999.

LUAND, Jean. Estudo introdutório e tradução. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. EDF-FEUSP, v II, n.3, 1994. Acesso em: abr. de 2015. Disponível em: < [http://hottopos.com/mp3/de\\_modos\\_studendi.htm](http://hottopos.com/mp3/de_modos_studendi.htm)>.

LYOTARD, Jean-François. O tempo que não passa. **Cadernos de Subjetividade**. Ano 12, n 17. São Paulo: PUC, 2015.

\_\_\_\_\_. **A condição pós-moderna**. 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MACEDO SÁ, Silvia Michele. Mutações socioculturais, trabalho, processos identitários, saberes e culturas profissionais. In: SANTOS, Adriana Paula Oliveira; FARTES, Vera (orgs.). **Formação, trabalho, sociedade e conhecimento**: a escuta de conceitos enredados no cotidiano do sujeito. Salvador: EDUFBA, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atos de Currículo, formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: EDITUS - Editora da UESC, 2011.

MALDONATO, Mauro. **A Subversão do Ser**. Identidade, mundo, tempo, espaço: fenomenologia de uma mutação. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MORACE, Francesco. **Consumo autoral**: as gerações como empresas criativas. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2009.

MUNIZ, Fernando. **Prazeres ilimitados**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os pensadores**: Nietzsche Vol. I. Obras incompletas. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

O'LEARY, Timothy. Foucault, experiência, literatura. **Antíteses**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012. Acesso em: nov. de 2014. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/.../12142](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/.../12142)>.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e Diversidade**: contradições da modernidade-mundo. São Paulo: Boitempo, 2015.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana**: enigmas e relações. São Paulo: Cortez, 2013.

PARENTE, André. Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In: \_\_\_\_\_. **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PASSERONE, Giorgio. A última aula? **Cadernos de Subjetividade**. Ano 12, n 17. São Paulo: PUC, 2015.

PELPERT, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2009.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

REIS, Leonardo Rangel dos. **Entre o sentido do cuidado e o cuidado do sentido**: dispositivos formativos, controles e sinuosidades de um novo individualismo na cultura contemporânea. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba: 2011.

\_\_\_\_\_. Re-aprender a cuidar dos saberes situados: por uma reabilitação das práticas implicadas no mundo cotidiano do espaço escolar. In: MACEDO, Roberto Sidnei et al (org.). **Saberes implicados, saberes que formam: a diferença em perspectiva**. Salvador, EDUFBA, 2014.

RESENDE, Leandra Fernandes. Entre pontas, coques e pliês: aprendizagem da dança no contexto do Centro de Formação Artística do Palácio das Artes. **Manuscrito**. 2011.

RIZEK, Cibele Saliba. Limites e limiares/ Corpo e experiência. **ReDObRA**, n 10, 2012. Acesso em: abr. de 2015. Disponível em: <[http://www.redobra.ufba.br/?page\\_id=54](http://www.redobra.ufba.br/?page_id=54)>.

ROSSI, Paolo. **Comer**: necessidade, desejo, obsessão. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SAMPAIO, Romilson Lopes; ALMEIDA, Ana Rita Silva. Da escola de aprendizes artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTANA, Aurina Oliveira. Apresentação. In: FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado (org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, Izumi (org.). Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber. Campinas, SP: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Editora da UFMT, 2008.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

\_\_\_\_\_. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 15 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1993.

\_\_\_\_\_. **O mal limpo**: poluir para se apropriar? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: BOTELHO, André (org.). **Essencial Sociologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. A ponte e a porta. **Política e Trabalho**. Número 12, setembro de 1996. Acesso em: set. de 2015. Disponível em: <<http://www.oocities.org/collegetpark/library/8429/index12.html>>.

\_\_\_\_\_. A asa do vaso. In: SOUZA, Jessé e ÖELZE, Berthold (orgs.). **Simmel e a modernidade**. Brasília: UnB. 1998.

STEIL, Carlos Alberto; CARALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TOURAINÉ, Alain. **A busca de si**: Diálogo sobre o sujeito. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Após a crise**: a decomposição da vida social e o surgimento dos atores não sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e Diversidade**: o sujeito democrático. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

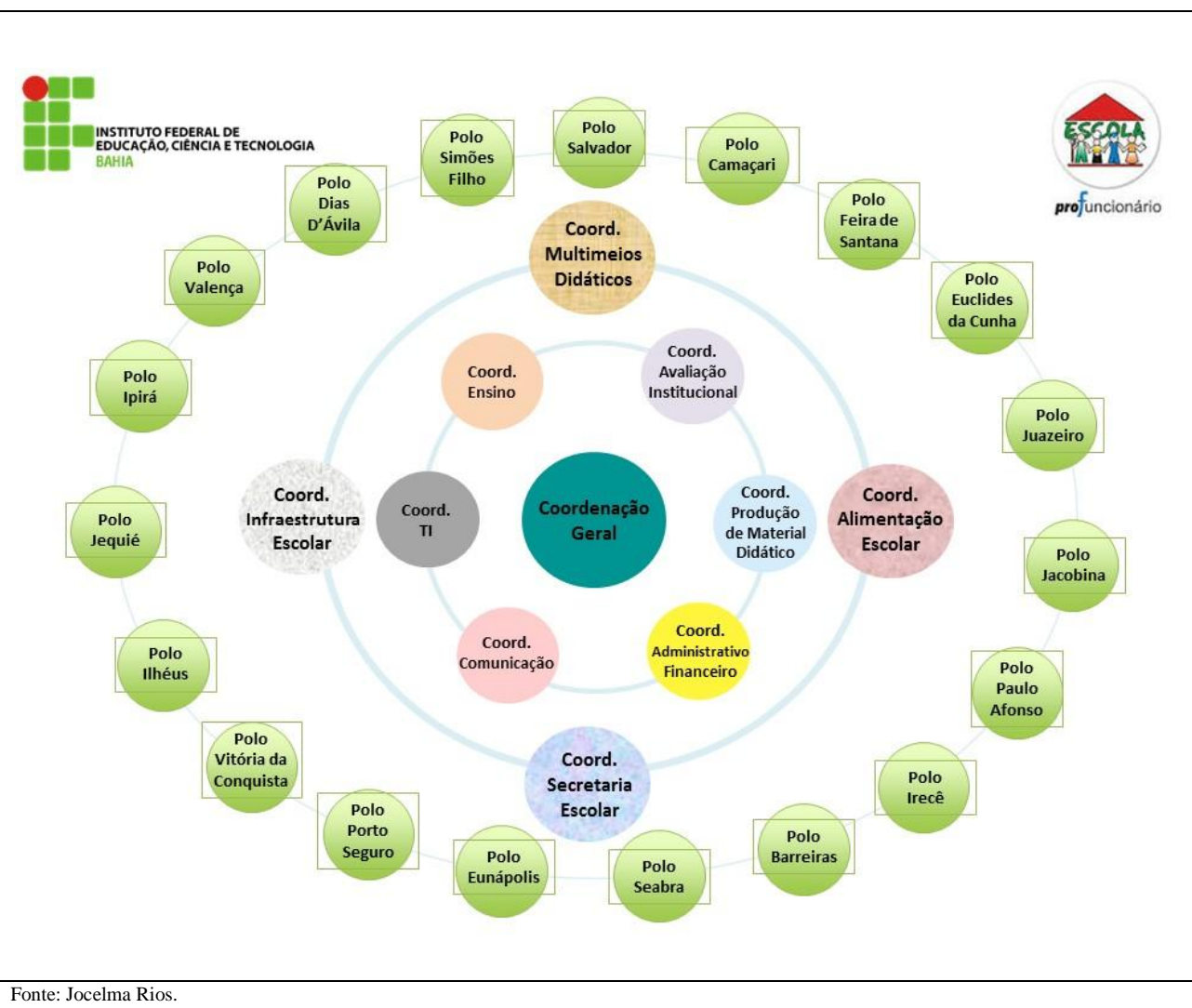
VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na Cidade**: ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora Martim Claret, 2001.



# ANEXOS

## Anexo 1 – Organograma do Profuncionário – IFBA



Fonte: Jocelma Rios.

Anexo 2 – Revista do curso de Alimentação Escolar (Profucionário  
- IFBA)



turma do  
**prof**funcionário  
APRESENTA:

# O CURSO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR



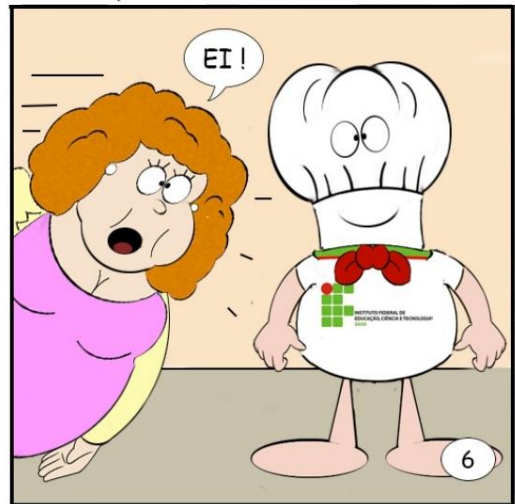
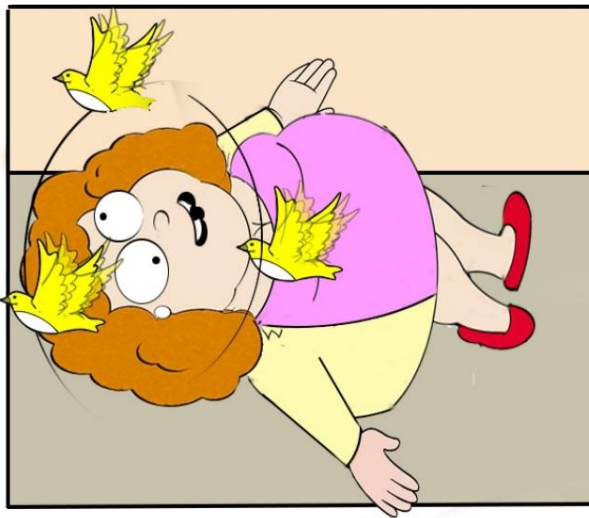
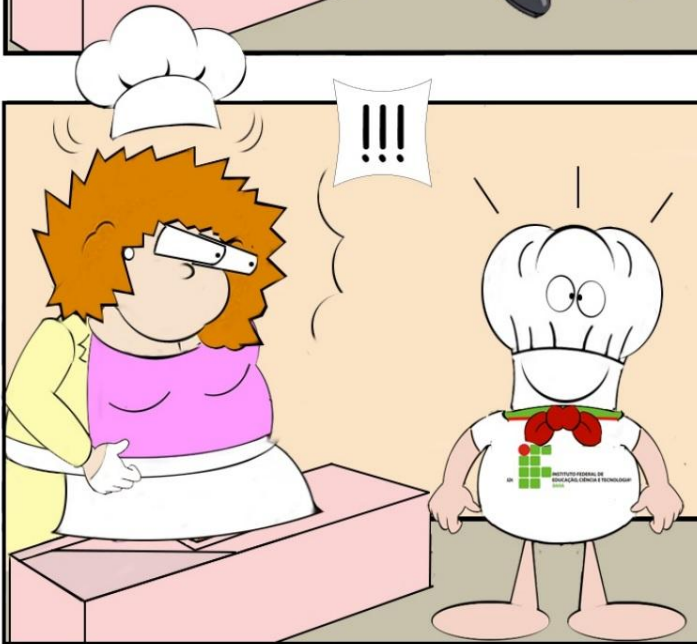






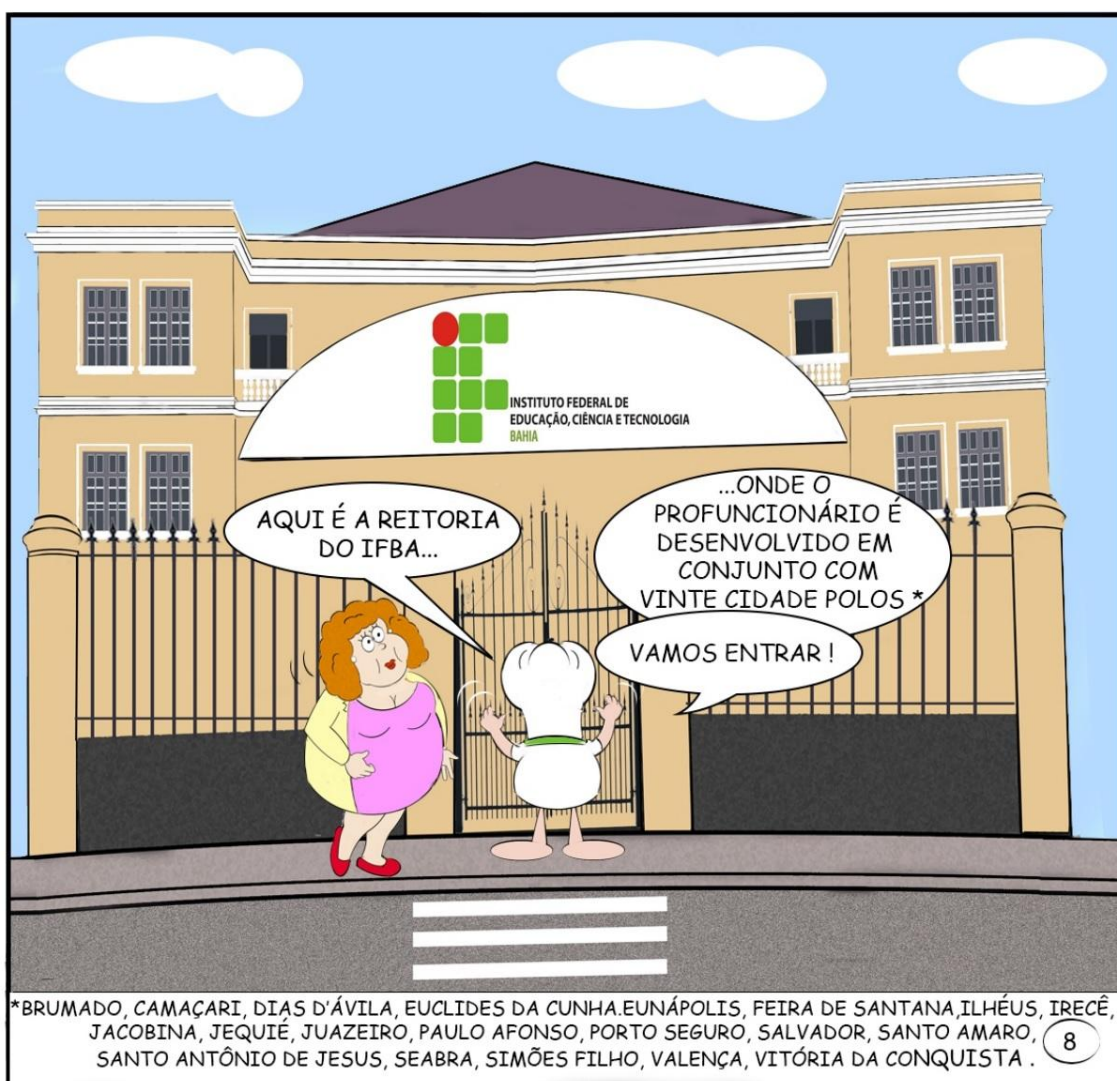










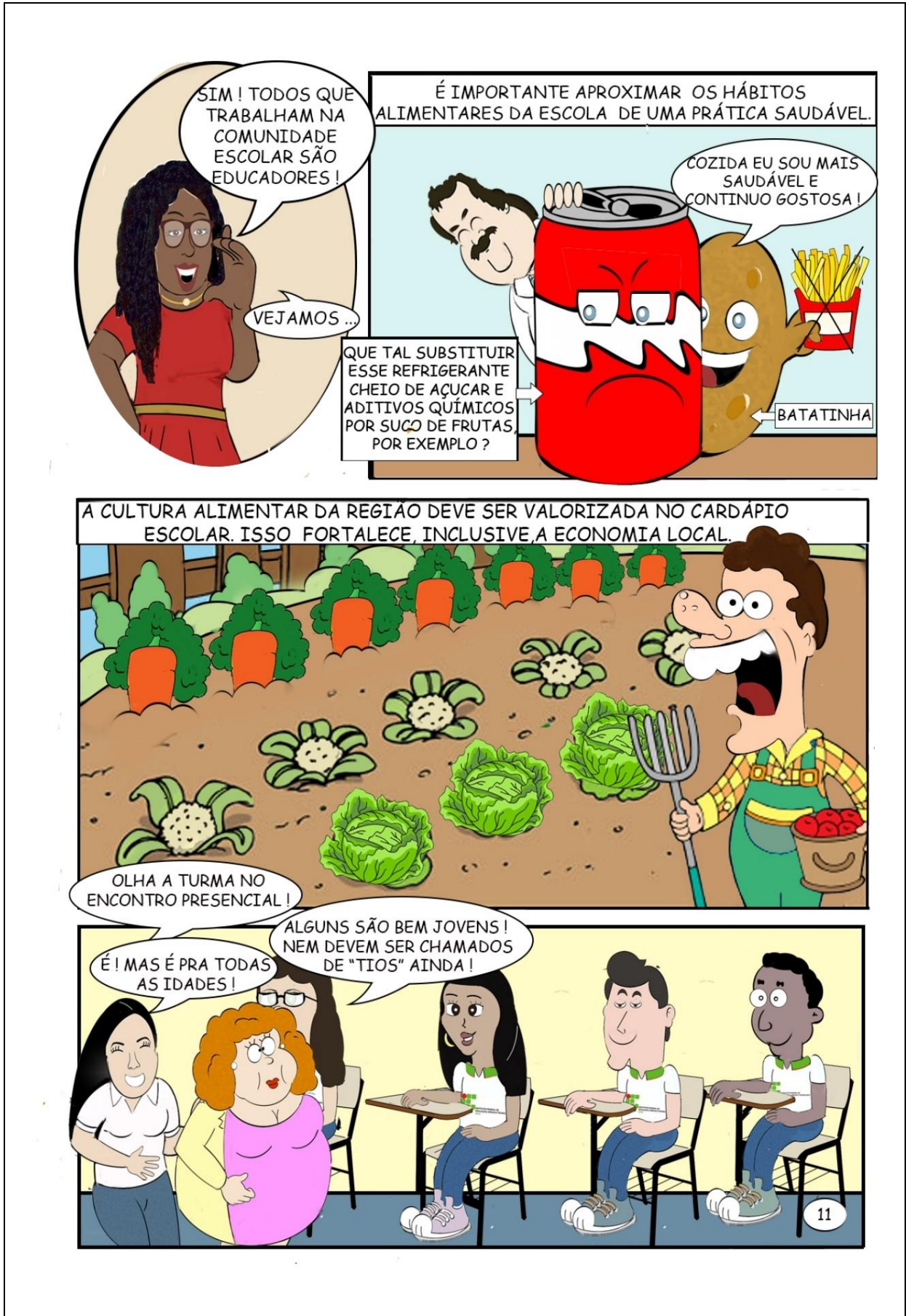








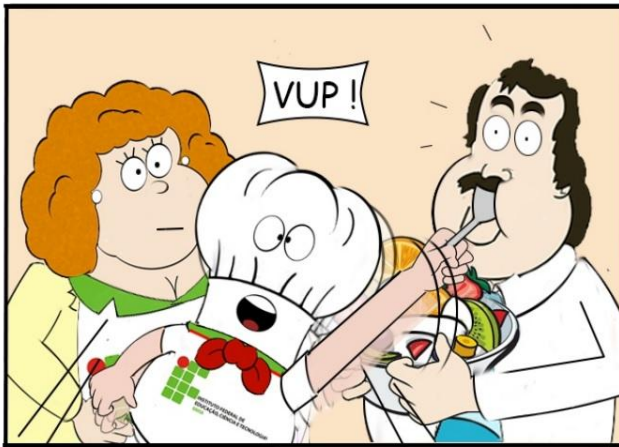
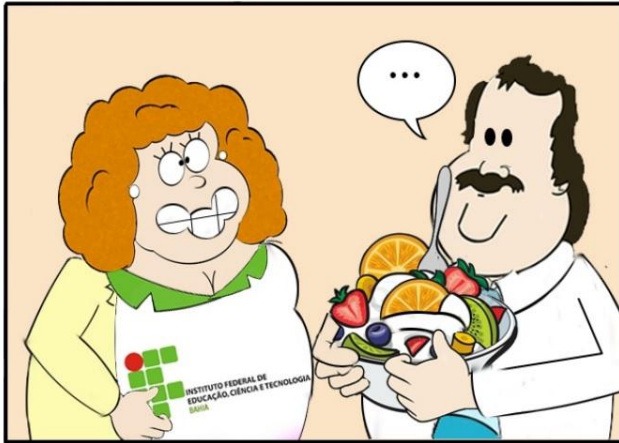


















**prof**funcionário  
**IFBA**

End.: Av. Araújo Pinho, nº39 - Canela  
Salvador - BA / CEP: 40.110-150  
Portal: [www.proffuncionario.ifba.edu.br](http://www.proffuncionario.ifba.edu.br)  
E-mail: [proffuncionario@ifba.edu.br](mailto:proffuncionario@ifba.edu.br)  
Telefone: (71) 2102-0443