

Os processos de aprendizagem além da dicotomia entre natureza e cultura

Leonardo Rangel dos Reis¹

Resumo: O presente trabalho é um desdobramento da nossa pesquisa de doutorado, intitulada: O sabor dos saberes e a poiésis das merendeiras escolares; defendida em 2015, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Na presente comunicação, buscaremos nos debruçar sobre a problematização dos processos de aprendizagem, porque 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 humanos. Nesse sentido, é como se o mundo fosse habitado e formado apenas por 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 humanos são vistos/tidos como protagonistas e dependentes da aprendizagem. Assim, a aprendizagem é tida como a característica distintiva do ambiente humano e como o fundamento da esfera cultural. Vista como o ponto de corte que dicotomicamente separa natureza e cultura, este processo ocorre através da seleção e eleição de esquemas e princípios classificatórios, tido como confiáveis e mais eficazes, que consigam criar modelos e sistemas científicos e filosóficos válidos. 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. Essa depreciação dos alimentos, na educação, possui um impacto direto sobre a forma como as merendeiras são vistas e tratadas em seus contextos de trabalho.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Educação. Alimentação. Cultura. Natureza.

¹ Professor de Sociologia do Instituto Federal da Bahia – IFBA. Cientista Social. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Contato: leonardorangeldosreis@gmail.com.

Introdução

O presente artigo é um desdobramento da nossa pesquisa de doutorado, intitulada: O sabor dos saberes e a poiésis das merendeiras escolares: experiências limiares na cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das estudantes do curso técnico em alimentação escolar do IFBA; defendida em 2015, na Faculdade de educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Na ocasião buscou-se, a partir de uma metodologia etnológica, se debruçar sobre as artes de nutrir. De forma mais apurada, se deteve no estudo dos processos formativos das merendeiras escolares. Assim, procurou-se 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.

No presente artigo, buscaremos nos debruçar sobre a problematização dos processos de aprendizagem, porque hoje 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 *locus* 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

privilegiada². 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, entre natureza e cultura, entre corpo e mente etc.

A desvalorização dos saberes cotidianos

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 domínio³. 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

² 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 instituída. 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).

³ 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 micro saberes 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.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

confiáveis e mais eficazes, que consigam criar modelos e sistemas científicos e filosóficos válidos (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



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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 trabalhistas 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 fronteirços, 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



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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.

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 completariamos a sentença e acrescentariamos 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 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 indicio 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.

Os espaços da aprendizagem

A aprendizagem nunca esteve circunscrita aos muros dos estabelecimentos de ensino, pois trata-se de uma prática cultural e ontológica⁴ que dissemina-se em todos os campos antropológico-existenciais. 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,

⁴ 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.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

de *Ser e Tempo*; Merleau-Ponty, de *Fenomenologia da Percepção*; pelas perspectivas ecológicas de Betson, Deleuze e Guatarri e pela relação entre os humanos e não humanos, da teoria Ator-rede (LATOUR, 1994); 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*⁵. Portanto, a experiência, o imprevisto, o trabalho com materiais diversos e a prática são fundamentais em todo o processo de preparo dos alimentos. Para ilustrar melhor o fenômeno, vamos recorrer a um relato de Ana Lúcia⁶, sobre a sua experiência de imprevisto 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

⁵ 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.

⁶ Trata-se de um pseudônimo, criado para resguardar a verdadeira identidade das colaboradoras.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

assim...muito ruim, porque quando a agente vai pra cozinha...eu trabalho em escolas há oito, nove anos mais ou menos...

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



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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).

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 ocorrem através de formas e intensidades variadas, a depender dos espaços em que estão localizados. Um bom exemplo dessa espacialização



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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 saia toda arrumada...então aquilo incomodou a gestão, os professores... eram muito hostis comigo... todos!

Até aqui, ainda não vemos nenhum motivo para falarmos em especialização 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



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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*⁷, 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 regrado. Se a formação que incide sobre o corpo possui um caráter repressor e negativo, então, começamos a perceber as razões que orientam o local

⁷ 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.

da cozinha visto, sobretudo, como um apêndice da escola, pois, seguindo a lógica hierárquica e 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.

Os saberes circulantes como coisas que fazem crescer

Uma profissão como a das merendeiras 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 improviso, 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” (LYOTARD, 2015, 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 hermeneutas 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” (LYOTARD, 2015, p. 46). Mas, afinal, o que os saberes fazem



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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 (2012, 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



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

cultivo, ou, melhor dizendo: são saberes justamente porque crescem e ajudam no florescer de um duplo cultivo.

Como vimos, os saberes situados nos abrem à diversidade, ajudando 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 constituintes 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.

Segundo a colaboradora do estudo 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



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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). 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 *Sapere*: provençal e Espanhol “Saber”; Francês “savoir”; do latim *Sapere* (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* sábio, *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 *sapa*, próprio para suco especialmente aquele das plantas, por isso “mosto” (primeira espremedura da uva)⁸.

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 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

⁸ 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.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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,



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

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 coloca-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.

Considerações (In)conclusivas

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.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia

Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

Agora, tendo em vista que “ao longo de todo o mundo vivo, encontramos sistemas vivos aninhados dentro de outros sistemas vivos” (CAPRA e LUISI, 2014, 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” (INGOLD, 1995, p. 31-32). Então, a partir da irreduzibilidade do fenômeno da vida, é preciso compreender como os saberes, os sabores e a aprendizagem podem ser percebidos 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.

Bibliografia

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.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DE CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador I**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

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 >.

_____. Sobre a distinção entre evolução e história. **Antropolítica**: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. Nº. 1 (2. sem. 95). Niterói: EdUFF, 1995.

_____. 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>>.



VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia
Instituto de Estudos Brasileiros, USP - 16 a 19 de maio de 2017

_____. 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.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

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>.

LYOTARD, Jean-François. O tempo que não passa. **Cadernos de Subjetividade**. Ano 12, n 17. São Paulo: PUC, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo, formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: EDITUS - Editora da UESC, 2011.

MUNIZ, Fernando. **Prazeres ilimitados**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

REIS, Leonardo Rangel dos. 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.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1993.

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.