

Entre balanças e pitadas: a aprendizagem em gastronomia na experiência com mulheres

*Between scale and pinches: learning in gastronomy in experience
with women*

*Entre balanza y pizca: la aprendizaje en gastronomía en
experiencia con mujeres*

Jamile Wayne Ferreira | milewayne.gastronomia@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4864-5417>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.



Recebimento do artigo: 13-abril-2022

Aceite: 01-novembro-2022

FERREIRA, J. W. Entre balanças e pitadas: a aprendizagem em gastronomia na experiência com mulheres. **Revista Mangút: Conexões Gastronômicas**. ISSN 2763-9029. Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p. 65-78, dez. 2022.

RESUMO

Os cursos de gastronomia no Brasil apresentam uma concepção eurocentrada dos saberes e fazeres culinários, o que se torna um entrave na aprendizagem daquelas que carregam consigo experiências prévias na cozinha. No caso das mulheres, a cozinha torna-se um espaço, muitas vezes ambíguo, pois, assim como elas foram, historicamente, condicionadas a ele, em sua profissionalização os caminhos são outros, de protagonismo e simbolismo. Este trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado com mulheres, em que a educação popular se mostrou um meio eficiente de diálogo entre a experiência de saberes feito de mulheres e a gastronomia. Assim como, apresentou caminhos para se pensar uma gastronomia brasileira menos dependente e mais decolonizada.

Palavras-chaves: Gastronomia; Educação popular; Decolonialidade; Gênero;

ABSTRACT

Gastronomy courses in Brazil present a Eurocentric conception of culinary knowledge and practices, which becomes an obstacle in the learning of those who carry previous experiences in the kitchen. In the case of women, the kitchen becomes a space often ambiguous, because just as they were historically conditioned to it, in their professionalization there were other paths, of protagonism and symbolism. This work presents some results of a master's research with women, in which popular education proved to be an efficient means of dialogue between the experience of knowledge made by women and gastronomy. As well, it presented ways to think about a less dependent and more decolonized Brazilian gastronomy.

Keywords: Gastronomy; Popular education; Decoloniality; Gender;

RESUMEN

Los cursos de gastronomía en Brasil presentan una concepción eurocéntrica de los saberes y prácticas culinarias, lo que se convierte en un obstáculo en el aprendizaje de quienes llevan experiencias previas en la cocina. En el caso de las mujeres, la cocina se convierte en un espacio, muchas veces ambiguo, pues así como históricamente estuvieron condicionadas a él, en su profesionalización hay otros caminos, de protagonismo y simbolismo. Este trabajo presenta algunos resultados de una investigación de maestría con mujeres, en la que la educación popular demostró ser un medio eficaz de diálogo entre la experiencia de saberes realizada por las mujeres y la gastronomía. Además, presentó formas de pensar una gastronomía brasileña menos dependiente y más descolonizada.

Palabras claves: Gastronomía; Educación popular; Decolonialidad; Género;

INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre métodos de aprendizagem em gastronomia relacionando o ensino formal e a educação popular na área, dados coletados em minha pesquisa de mestrado a partir de oficinas com mulheres cozinheiras de um projeto de culinária que aconteceu em uma Casa de Referência que acolhe e abriga mulheres e que se estabelece como uma ocupação urbana em Porto Alegre. Este espaço é organizado por um movimento feminista, portanto, as oficinas ocorreram na perspectiva de uma educação feminista popular. É importante salientar o espaço em que se situa a pesquisa, pois é a partir dele e de sua atuação política em defesa dos direitos e da vida das mulheres que o projeto de culinária se consolidou enquanto proposta de emancipação. Nesse sentido, a cozinha, como espaço de formação, se dá como um meio de movimentar os saberes de mulheres e de fortalecer suas experiências a partir da valorização do conhecimento culinário que carregam, algo que acontece de forma significativamente diferente nos espaços formais e institucionalizados de aprendizagem de gastronomia no Brasil, pois esses espaços são, historicamente, construídos através de uma concepção de gastronomia eurocentrada, masculinizada e militarizada.

O que pretendo com esse artigo é pensar pedagogicamente as formas de ensino de gastronomia, especialmente refletindo sobre a maneira como as discussões a respeito de cultura atravessam essas metodologias, a partir de minha experiência como professora de um curso tradicional de gastronomia, dentro de uma universidade pública, e como educadora popular, dentro de um projeto com mulheres. Assim como, demonstrar os dados obtidos em minha pesquisa de mestrado, apresentando a educação popular como um caminho pedagógico importante no diálogo entre saberes com mulheres, da mesma forma que este diálogo se coloca como uma importante via de se pensar uma gastronomia menos dependente e mais descolonizada.

Nesta pesquisa, a Educação Popular foi um pilar conceitual e de práxis. A Educação Popular se coloca como um projeto político pedagógico inserido, principalmente, nas ações de educação da América Latina. O principal referencial teórico deste viés educacional é Paulo Freire, que construiu a ideia de que a partir de uma educação libertadora, podemos criar ações de transformação social, "na medida que ela cria situações para permanente reflexão-revisão dos dois polos: realidade existente-ação necessária" (BARREIRO, 2000, p. 27).

Nessa experiência, pode-se observar que a metodologia sugerida pela Educação Popular apresenta possibilidades dialéticas que colaboram com a formação das mulheres com experiências prévias de culinária, o que, principalmente por questões de condicionamento histórico, é o caso de uma grande parcela das mulheres que adentram espaços de ensino. Possibilita, assim, que a Educação Popular seja um meio de interagir com saberes da experiência e vislumbrar um caminho menos colonizado para a área da gastronomia.

DAS MEDIDAS NÃO EXATAS

Os cursos a nível superior de gastronomia no Brasil são recentes, a forma como a área foi se inserindo dentro do país traz questões interessantes para pensar a lógica colonial dentro dos espaços institucionalizados de formação na cozinha. O curso superior de gastronomia no Brasil situa-se no eixo hospitalidade e turismo e sua primeira oferta data de 1999, em Santa

Catarina, depois dela outros dois cursos foram criados (RUBIM; REJOWSKI, 2013). Contudo, é importante considerar que a formação de cozinheira e cozinheiro já existia dentro do âmbito técnico, como o curso do SENAC que, de acordo com Rubim e Rejowski (2013), foi criado em 1946, dentro do período político de Getúlio Vargas conhecido como Estado Novo, na intenção de fomentar a formação técnica e profissionalizante e diretamente ligado à ideia de treinar e capacitar mão de obra de alguns setores no Brasil.

Em 1970, o SENAC passa a oferecer um curso de cozinheiro voltado a jovens em vulnerabilidade social, que não só recebiam o curso gratuitamente como ganhavam uma bolsa para cursá-lo (MIYAZAKI, 2006). De acordo com Rubim e Rejowski (2013), sete anos depois o SENAC traz ao Brasil Paul Bocuse, um renomado cozinheiro francês, para dar palestra e fazer uma espécie de formação dentro do curso de hotelaria. Depois disso, foi em 1994 que o SENAC faz sua primeira oferta de curso na área da gastronomia, conforme Miyazaki:

[...] em 1994, o Senac-SP inicia em Águas de São Pedro o curso de qualificação profissional denominado Cozinheiro Chefe Internacional (CCI), em convênio com o *The Culinary Institute of America* (CIA), localizado nos Estados Unidos, uma das instituições de maior renome internacional no ensino de Gastronomia. O programa tinha duração de 17 meses e as turmas, matutinas e vespertinas, eram compostas por apenas 16 alunos em cada turno. A mensalidade custava aproximadamente 700 dólares americanos e os alunos, quase todos graduados, vinham de vários Estados do Brasil, havendo uma concentração maior do Estado de São Paulo, o que significava desembolsar, além da mensalidade, despesas como moradia, transporte e alimentação (MIYAZAKI, 2006, p.58).

A partir do levantamento feito pela autora, é possível notar uma importação da concepção de gastronomia, assim como uma elitização da profissionalização na cozinha. Para Rubim e Rejowski, "a preocupação com o ensino profissional da gastronomia surge juntamente com a evolução do conceito em si" (RUBIM; REJOWSKI, 2013, p. 168).

Considerando isso, pensar a gastronomia no Brasil requer situar esse conceito dentro do simbolismo que ele carrega, assim como, pensar a formação na área, seja dentro dos cursos livres ou institucionalizados, demanda uma discussão, sobretudo, a respeito das nuances culturais que essa discussão traz. Para Eagleton, "a cultura é também cumprimento de regras, o que envolve igualmente uma interação entre regulado e não regulado" (EAGLETON, 2000, p. 15). O ensino institucional da gastronomia, dessa forma, se apresenta como um bom espaço para se observar o meio como, institucionalizando o saber-fazer da cozinha, nos termos eurocentrados como foi feito, carrega a tentativa de regular culturas outras espelhadas em concepções universalistas do saber.

Ao adentrar o espaço formal de ensino de gastronomia, as receitas aparecem em forma de Ficha Técnica, uma espécie de fórmula, ali as medidas estão em quilos ou litros, medidas em balança. Na descrição da receita está como devemos nos organizar antes de iniciar a receita, o passo a passo de cada item e, não raro, como devemos montar o prato. Essa é uma concepção de cozinhar que visa padronizar os preparos, que todos saiam iguais, independente de quem os cozinhe. Se construiu desde o pensamento dos cozinheiros franceses que, ao abrirem seus primeiros restaurantes – levando a cozinha para o espaço público - sistematizaram esse espaço, inserindo códigos sobre os métodos, os cortes, os molhos, entre outras coisas. Nesse sentido, o uso da Ficha Técnica em detrimento da receita escrita, narrada, com medidas

caseiras e cheia de pitadas, pedagogicamente falando, tende a apagar a forma como, historicamente, construímos a culinária brasileira.

Quando digo cozinheiros e não cozinheiras, não é porque elas não existissem dentro desse espaço público francês, mas porque essa é a narrativa dentro da gastronomia, que "nasce" a partir da entrada masculina dentro da cozinha e que deu aos fazeres culinários um reconhecimento diferente comparado ao que tinha com o protagonismo das mulheres. De acordo com Bianca Briguglio:

Pode parecer que homens chefs ou grandes cozinheiros são advento da modernidade, o que constituiria uma subversão da divisão sexual do trabalho. Entretanto, essa relação entre os homens e o trabalho culinário profissional existe há muito tempo. Na França absolutista, ainda que houvesse muitas mulheres trabalhando nas cozinhas dos castelos, eram os homens que ocupavam as posições de comando e de prestígio (BRIGUGLIO, 2017, p. 2).

É importante destacar que marcadores como classe e raça trazem discussões ainda mais profundas a respeito da ocupação dos espaços na gastronomia. Um exemplo disso é a conhecida personagem tia Anastácia, do Sítio do Picapau Amarelo, obra de Monteiro Lobato. Tia Anástacia estava sempre na cozinha, onde fazia seus quitutes maravilhosos, reconhecidos por todos os personagens. Contudo, os livros de receita (objeto de notoriedade desses saberes) são da personagem Dona Benta. Larissa Januário reflete sobre isso ao analisar uma frase muito escutada por mulheres negras: sobre ter o pé na cozinha. De acordo com Januário:

[...] Dizer ter o pé na cozinha traveste de lúdico um preconceito sócio racial que coloca todas nós mulheres negras na área de serviço. Não por opção, mas por condenação. É tão somente pela herança maldita da escravidão. E desse mesmo jeito lúdico, todas nascemos com o estigma de Tias Nastácias. A quituteira de mão cheia do Sítio do Picapau Amarelo que fazia bolinho de chuva, lambari, frango assado... Mas quem assina e estampa desde sempre as capas de todos os livros de receitas é a sinhá, Dona Benta, uma simpática e alva vovó (JANUÁRIO, 2012).

Entender as questões sobre gênero e raça, entremeadas no que se entende por culinária e gastronomia no Brasil, é essencial, mas compreender a trajetória francesa também é importante, no sentido de que é preciso saber onde estamos pisando. Assim, é necessário entender a gastronomia na Europa para (re)pensar a gastronomia no Brasil, pois todos esses códigos e regras que validam uma cozinha "elaborada" inseriram uma lógica culinária no Brasil, como se aqui, antes dos cozinheiros franceses chegarem, não existisse cozinha com técnica, método e inventividade.

No que diz respeito ao sistema patriarcal capitalista, é importante considerar a forma com que essas ordens civilizatórias puseram as mulheres na história, pois, se, historicamente, foram as mulheres as responsáveis pela alimentação, quando o trabalho de cozinha ganhou prestígio, o discurso rapidamente mudou. Nora Bouazzouni traz dados sobre a realidade francesa. De acordo com a autora:

[...] nos restaurantes são os machos que dominam o fogão: na França 94% dos chefs são homens. Por que as mulheres, detentoras de um saber há anos transmitido de mãe para filha, não ocupam as cozinhas dos restaurantes? Esse paradoxo se explica, primeiramente, por uma profissionalização do qual elas foram imediatamente excluídas. Na França, a alta gastronomia foi, inicialmente, uma cozinha de corte,

executada por homens pagos para isso, enquanto as classes menos privilegiadas deixavam para as mulheres a responsabilidade de preparar comida. Assim, os detentores do poder político - os homens, claro – sempre tiveram as rédeas da gastronomia (BOUAZOUNNI, 2019, p. 25).

No Brasil a realidade não é diferente, embora a história tenha outros marcadores, como a escravidão e a ainda persistente mentalidade escravocrata, como mencionado acima por Larissa Januário. Janine Collaço observa a atual cena gastronômica no Brasil, onde é possível observar o desnivelamento entre gêneros. Conforme constatado pela autora:

[...] os contornos adquiridos pelo trabalho feminino permanecem ainda presos a hierarquias da esfera doméstica transpostas ao domínio público. A cozinha de todo dia, considerada uma tarefa quase que obrigatoriamente feminina, estendeu-se ao universo das relações de trabalho. Restaurantes de caráter mais popular para atender refeições cotidianas incorporam maior número de mulheres, ao contrário de restaurantes que servem refeições mais elaboradas, onde a maioria dos chefs é masculina, assim como os funcionários que ali trabalham e servem comensais em busca de experiências distintas (COLLAÇO, 2009, p. 145).

As mulheres, assim, foram colocadas como cozinheiras domésticas da história, responsáveis pela manutenção da sociedade, da cozinha de cuidado, do que se entende como "não trabalho". A compreensão do que é o trabalho doméstico, talvez, esteja na raiz do problema da gastronomia no Brasil, não de forma isolada, mas como um de seus grandes entraves para o entendimento de uma gastronomia situada na experiência brasileira. Explico. Se foram as mulheres centrais nos fazeres e saberes culinários, até no que diz respeito a transmissão desses saberes, porque não são elas os pilares das técnicas, ingredientes, linguagens da gastronomia no Brasil? Por que não são elas a maioria dentro dos restaurantes mais prestigiados? Por que são elas as menos remuneradas no setor? Porque cozinhar como uma dona de casa (que na verdade é uma trabalhadora não remunerada) é ruim? De acordo com Federici,

Nosso problema, ao que parece, é que o capital não organizou nossas cozinhas e nossos quartos, o que gera uma dupla consequência: a de que nós aparentemente trabalhamos em um estado pré-capitalista e a de que qualquer coisa que façamos nesses espaços é irrelevante para a transformação social. Pela lógica, se o trabalho doméstico é externo ao capital, nossa luta nunca causará sua derrocada (FEDERICI, 2021, p. 25).

Assim, a prática culinária doméstica, por ser considerada um não trabalho, foi sendo colocada na periferia do conhecimento culinário, dando espaço para que uma concepção colonizada a respeito das técnicas culinárias se instalasse como verdade universal. É importante considerar que a simbologia que permeia a gastronomia no Brasil se constrói não apenas da prática culinária, mas das narrativas que se dão sobre elas. Para Esteves,

[...] os discursos sobre comida em circulação no Brasil compõem em numerosos e diversos lugares: de livros de culinária, guia de gastronomia, almanaques, revistas, encartes a ditos populares – saberes que se tornam dominantes quando ao que pode e deve ser comido" (ESTEVES, 2017, p. 20).

Ainda, o autor chama atenção para a forma como o discurso sobre a comida "estabelece, legitima e institui o que pode e deve ser considerado alimentação [...] recomenda determinados alimentos e marginaliza outros" (ESTEVES, 2017, p. 21). Dessa forma, analisar o

discurso a respeito da concepção que se tem do que é gastronomia e como ela opera no Brasil, parece imprescindível.

DOS CÓDIGOS E DAS RECEITAS DERRAMADAS

Na experiência com mulheres, tanto na educação popular quanto na universidade, percebi uma linguagem própria para nomear técnicas, maneiras e utensílios de preparo. Ao invés de *brunoise*, termo francês, é comum que a cebola em pequenos pedaços seja chamada de bem picadinha. Assim como o *bowl* é chamado de cumbuca. Para Esteves,

[...] nomear é censurar, é obrigar a dizer de determinada maneira, deixando no silêncio, no eixo interdiscursivo, fora do intradiscursivo, outros nomes que disputam sentido. Nenhuma injunção é tão marcante quanto a da censura, que obriga a dizer, obriga a chamar, obriga a significar de determinada maneira" (ESTEVES, 2017, p. 36).

Percebe-se, assim, que a própria forma de nomear e sistematizar a culinária dentro da gastronomia está atravessa por essa concepção de que no Brasil se faz uma culinária dissipada, impossível de organizar e ser referência. Essa é uma ideia que nasce de uma racionalidade colonizada/colonizadora, o que explica a grande onda de restaurantes que trabalham com ingredientes brasileiros como se deslocados da cultura, são ingredientes "localizados". De acordo com Walsh,

[...] el conocimiento producido em Europa y Estados Unidos también es local; por tanto, su universalización al resto del mundo como algo obrigatório para todos es, en efecto, el problema central a que nos referimos cuando hablamos de la geopolítica y el legado colonial e imperial del conocimiento (WALSH, 2007, p.28).¹

O que ocorre é uma enorme justificação a partir da ideia de que na França e na Itália ocorreu uma sistematização elaborada da cozinha. O que não se justifica quando pensamos que na Ásia também há uma sistematização registrada das técnicas culinárias, mas lá o que fazem é visto aqui como cozinha localizada, além da redução que se faz quando se trata desta região. Dessa forma, há um desafio enorme que se coloca para pensar uma pedagogia que faça acontecer uma gastronomia outra, que pode estar relacionada com o método de ensino, mas também está intimamente ligada à concepção da palavra e tudo o que ela carrega. De acordo com Muniz Sodré:

[...] cultura solidariza-se com civilização e, portanto, inscreve-se conceitualmente no movimento histórico do progresso: mito, religião e ciência convertem-se, nessa ordem, nas etapas evolutivas da cultura. Parte-se, assim, do "mais primitivo" (o mítico, animismo narcísico) para o mais civilizado, a maturidade "científica" do indivíduo, caracterizada pela renúncia aos impulsos instintivos do prazer, e a aceitação - pedagogicamente trabalhada - das exigências da realidade objetiva (SODRÉ, 2005, p. 22).

¹ O conhecimento produzido na Europa e nos Estados Unidos também é local, portanto, sua universalização para o resto do mundo como algo obrigatório para todos é, com efeito, o problema central a que nos referimos quando falamos de geopolítica e do legado colonial e imperial do conhecimento (tradução livre da autora).

Como aprender sobre gastronomia a partir de uma outra racionalidade? Ainda sobre o método das fichas técnicas, aos estudantes é imposto o uso desse método para executar a receita, um modo de aprendizagem que deixa pouco espaço para criação, o que não significa que não consigam subverter isso, mas é um meio de ensino que visa que isso não aconteça. Percebe-se que existe, dentro do caminho estritamente técnico das fichas, uma intenção de civilizar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, ao que propõe seguir uma fórmula, como se cozinhar fosse um ato desprovido de inventividade. Contudo, esse padrão civilizatório segue o caminho proposto através da construção europeia da culinária. Para uma outra racionalidade, não se pode, portanto, criar uma dicotomia entre culinária europeia e sul-americana, mas de entender a gastronomia além desses padrões. Para Esteves,

Dizer da comida já é, ao mesmo tempo, interferir dialeticamente nas práticas nativas e também buscar interpretá-las mediante memória europeia. Assim se dá a constituição, na língua europeia (mas já nem tão europeia assim), do discurso sobre comida no Brasil: interpretam-se as (outras) formas, cores, sabores, mas também se constroem, se fundam (novas e outras) maneiras de se identificarem essas formas, essas cores, esses sabores (ESTEVES, 2017, p. 72).

Uma das alunas que tive dentro da universidade era merendeira, na metade do primeiro semestre ela me procurou falando que estava com muita dificuldade na faculdade, entendia que não era um espaço para ela, já havia desistido de um curso anteriormente. Ela cozinhava desde os nove anos de idade, pois cozinhava para os pais e irmãos para a mãe trabalhar, depois passou a trabalhar como merendeira, já tinha vinte anos de profissão. Então, resolvi investigar o que estava impedindo-a de permanecer naquele espaço de formação, tendo em vista que a experiência que carregava deveria estar facilitando sua aprendizagem e não dificultando. Descobri que eram os códigos. Muniz Sodré, ao analisar o pensamento de Lévi-Strauss, propõe pensar a concepção de código da seguinte maneira:

[...] o conceito de código, na realidade um princípio de ordenação classificatória, equivale ao conceito de ordem ou de estrutura estruturada. Cultura fica sendo pensada – do mesmo modo que a língua, como um instrumento de comunicação, resultante de um pacto social implícito (SODRÉ, 2005, p.31).

Dentro do léxico dos cursos de gastronomia, utiliza-se, sobretudo, o francês, e isso está na ementa de uma forma que é difícil subverter, pois os estudantes que não dominarem essa linguagem no primeiro semestre, estarão perdidos no segundo. Dessa forma, decidimos, eu e a aluna, fazer aulas extras, eu ficava com ela fazendo uma espécie de dicionário do que ela entendia pelo método, ingrediente ou técnica e de como se falava na gastronomia que estava posta ali. Percebi que ela já dominava todos eles, mas a linguagem eurocentrada não só dificultava o aprendizado, como abafava a experiência dela, de forma que ela queria aprender "a correta forma de falar" na gastronomia o corte em tirinhas que ela fez toda vida, mas que ali precisava ser dito em outra língua. Esteves (2017), ao analisar os discursos sobre comida e alimentação no Brasil, analisa as enciclopédias como meios de comunicar os indivíduos sobre a cultura alimentar. Para ele, "são inscritos num discurso civilizatório, esses instrumentos normatizam a vida cotidiana e os conhecimentos em circulação, de modo a produzir a evidência de que só pode ser assim" (ESTEVES, 2017, p. 37).

Para Cucho (1999, p. 143), "as culturas nascem sempre de relações culturais que são desiguais", o que estava estabelecido ali era uma espécie de demarcação da cozinha francesa

enquanto cultura dominante, pois, para cursar gastronomia, foi preciso que a estudante considerasse o que foi sistematizado na Europa como conhecimento válido. Ainda para o autor, dentro dessa relação cultural entre dominante e dominado, "mesmo o mais fraco não se encontra jamais totalmente desarmado dentro do jogo cultural" (CUCHE, 1999, p. 144). Nesse sentido, foi preciso que a estudante deixasse visível suas armas, ou seja, a experiência que carregava de cozinha, mas que, ao mesmo tempo que era interiorizada dentro dela, era minusculizada diante do que o curso apresentava como legitimado dentro da cozinha profissional. Não se trata de querer inverter a lógica e colocar os saberes de experiência de alguns em detrimento de outros, mas em pensar uma forma de concepção do ensino de gastronomia que permita o diálogo com os diferentes conhecimentos de cozinha. De acordo com Cuche:

As culturas populares revelam-se, na análise, nem inteiramente dependentes, nem inteiramente autônomas, nem pura imitação, nem pura criação. Para isso, elas confirmam que toda cultura particular é uma reunião de elementos originais e de elementos importados, de invenções próprias e de empréstimos (CUCHE, 1999, p. 148).

Dentro da minha experiência com a Educação Popular não foi diferente, o que aconteceu foi que minha forma de ensino permitiu maior negociação. Algumas das mulheres já tinham trabalhado em cozinha, mas em algumas seleções de trabalho ou até mesmo observando as que tinham maiores salários dentro da cozinha que trabalhavam, se depararam com essa linguagem, por isso tinham interesse em conhecer, saber como se falava. Da mesma forma, elas tinham uma linguagem própria da cozinha, que nem sempre eram iguais, mas muitas vezes coincidiam entre elas e destoava do que a gastronomia institucionalizada entende por linguagem de cozinha. E isso não é gastronomia?

Diferente disso, a receita caseira é tomada por esse espaço para intervenções, por isso é tão difícil reproduzir fielmente uma receita dessas. Na experiência de oficinas com mulheres, transitamos pelos dois métodos. A Ficha Técnica nos servia para calcular com precisão o valor de uma receita, mas era dentro das medidas caseiras que cada uma conseguiu se colocar, na sua pitada mais expressiva, na sua xícara mais cheia, no seu líquido mais derramado; isso nunca significou não dialogar com as medidas exatas, mas que cada experiência trazia sua própria forma de saber-fazer e sistematiza a cozinha à sua maneira. Para Amon:

Na comida de todo dia, não transformada em ritual, há espaço para a integração de diferentes ingredientes, técnicas, utensílios, modos de fazer, à medida que sentidos antigos podem ser negociados e novos sentidos podem ser incorporados. É no cotidiano que podemos notar a fluidez de fronteiras no contorno de uma comunidade. Isso faz com que a comida rotineira seja uma voz rica à escuta do caráter plural nas identidades e, com isso, da memória social de uma comunidade (AMON, 2014, p. 179).

Ainda de acordo com a autora, "[...] a voz da comida cotidiana, em contraposição à comida dos rituais, narra negociações de sentido e afirma a identidade de uma comunidade tanto quanto as suas transformações" (AMON, 2014, p. 180). O que diferencia uma experiência da outra está na forma como a Educação Popular permitiu que se estabelecesse um diálogo diferente do que era possível na universidade, isso porque com as mulheres foi possível construir uma gastronomia de outras ordens, que não eurocentrada, e que se pautava na experiência de vida de cada uma, inclusive a minha de educadora. Para Catherine Walsh:

Hablar de um "orden de conocimiento" es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos possibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras (WALSH, 2007, p.28).²

Existe um imaginário que coloca esta experiência com mulheres dentro de um conhecimento situado e local, o que nos faz pensar que é local aquilo que não é universal. No caso da gastronomia, se entende por universal o que foi produzido e organizado na Europa, e local o que foi produzido fora dela, daí as expressões de comida local, comida étnica, comida nativa, a mesma lógica se aplica quando falamos da comida produzida no ambiente doméstico brasileiro. Dessa forma, há um desafio enorme que se coloca para pensar uma pedagogia que faça acontecer uma gastronomia outra, que pode estar relacionada com o método de ensino, mas também está intimamente ligada à concepção da palavra e tudo o que ela carrega.

DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA FEITO

Percebe-se que existe um padrão civilizatório no discurso e nas práticas da gastronomia, proposto através da construção europeia da culinária, não se trata, portanto, de criar um binarismo entre culinária europeia e sul-americana, mas de entender a gastronomia além dessa epistemologia e por outras racionalidades. A educação popular, por sua defesa dos saberes de experiência vivido, se mostra um caminho possível para subverter a lógica imposta.

Fischer e Lousada (2019), dentro do Dicionário de Paulo Freire, conceituam o "saber" a partir da perspectiva Freiriana. Eles percorrem a ideia de que o saber não pode ser absoluto, uma concepção que destoa da maneira militarizada com que o campo institucionalizado da gastronomia coloca os saberes aos que aprendem. Segundo os autores,

Respeitar os saberes prévios dos educandos, gerados em sua prática social - no diálogo da subjetividade com a objetividade e nas trocas conectivas entre as intersubjetividades dos homens e das mulheres -, não significa a idealização do saber popular por parte do educador, mas, precisamente na percepção exigida pelo pensar certo de que não há estado absoluto de ignorância ou de saber (FISCHER; LOUSADA, 2019, p. 422).

A partir dessa ideia Paulo Freire traz, também, a ideia de Saber de Experiência Feito, que diz respeito à "leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de partida na relação educador-educandos" (FREITAS, 2019, p. 424). Ainda de acordo com a ideia de Freire, "isso não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer superá-los" (idem), para isso, a educação precisa ser, necessariamente, dialógica.

Para Freire, "não se é antidialógico ou dialógico no 'ar', mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente" (FREIRE, 2019, p. 186). A

² Falar de uma "ordem do conhecimento" é importante porque nos permite começar a pensar o problema educacional de outra perspectiva. Em outras palavras, permite-nos ir além das políticas educacionais ou da proposta curricular e considerar como a instituição de ensino contribuiu, e continua contribuindo, para a colonização das mentes, para a noção de que ciência e epistemologia são singulares, objetivas e neutro, e que algumas pessoas são mais propensas a pensar do que outras (tradução livre da autora).

concepção de gastronomia no Brasil permite o método dialógico? Paulo Freire chama de educador bancário aquele que apresenta uma forma conteudista de ensinar. Para este educador/educadora, a pergunta é sempre respondida por ele/ela, que terá seu foco no programa ao qual dissertará aos seus alunos. Já para o educador ou a educadora dialógico/a, "o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (FREIRE, 2019, p. 116). Diria mais, pois me parece que a construção coletiva desta sistematização é o ponto mais forte dentro do processo pedagógico.

Assim, cabe ao educador ou educadora transitar por/entre esses saberes trazidos. Conforme Gohn, "sistematizar a metodologia contida nos processos de interação/aprendizagens dependerá de nossa capacidade, enquanto educadores, de entender os sujeitos pensantes/falantes no interior dos processos sociais em movimento" (GOHN, 2011, p. 114). Para isso, a autora chama atenção para a importância da sensibilidade, pois é necessário ir além da compreensão do que se diz, mas de entender os silêncios também (2011). No caso da cozinha, é necessário, sobretudo, a compreensão de gestos, linguagens e pitadas.

De acordo com Arroyo (2014), o que mais importa na pedagogia da prática de liberdade não é a forma como ela faz uso deste ou daquele método de aprendizagem, mas como ela coloca os sujeitos como centrais dentro do processo de aprendizagem. Para o autor, esta proposta pedagógica "não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são" (ARROYO, 2014, p. 27).

Conforme nos aponta Arroyo, a prática pedagógica ainda trilha caminhos epistemologicamente colonizados. De acordo com ele, "a teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar" (ARROYO, 2014, p. 32). Desta forma, dentro do campo de gastronomia, que já apresenta um histórico eurocentrado/ colonizado, as formas de ensinar e aprender, muitas vezes, são duplamente colonizantes, seja por estar em um ambiente de ensino não dialógico, seja por se tratar de um curso pautado em experiências de um outro continente. Conforme apontado por Arroyo, vivemos em uma dinâmica de "impor processos 'educativos' destruindo processos históricos". É possível dizer que a gastronomia brasileira ilustra muito bem esta afirmação, pois estamos ensinando alunas e alunos a diminuir suas experiências para aprender o jeito "certo" de se cozinhar, como se dentro das camadas populares e da dinâmica do cotidiano não se cozinhasse com tecnologia e criatividade.

No que diz respeito às mulheres dentro dos cursos de gastronomia, isso se coloca de forma contundente e ainda mais profunda. Afinal, cozinhar como uma "dona de casa" é a forma pejorativa de acusar alguém que está fazendo uso de seus gestos e sua história no fazer culinário. Dessa forma, a inserção das mulheres no curso de gastronomia é o que Arroyo (2014) chama de "inclusão subalterna", pois elas adentram o campo de construção de conhecimento com algo já construído (eurocêntrica e patriarcalmente) e são postas a se conformar naqueles modelos.

Diferente disso, as práticas pedagógicas de uma gastronomia mediada por um movimento social feminista, como na experiência que eu tive, nos permite tensionar as "verdades" gastronômicas formais e, nesse diálogo, fortalecer os saberes oriundos da vivência concreta de quem aprende e ensina. Segundo Arroyo,

Um aprendizado dos coletivos populares, dos trabalhadores é que todo processo educativo, formal ou informal não pode ignorar, mas tem de incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos. Tem de partir dos processos de produção de sua existência, do seu viver. Ignorar essa realidade e fechar-nos em "nossas" questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos [...] (ARROYO, 2014, p. 83).

Conforme apontado por Justo e Adams (2019), a partir do pensamento de Paulo Freire, é necessário que o educando ou educanda seja ativo/a no processo de aprendizagem. De acordo com os autores, "o ensino do fazer, isolado do processo de produção de conhecimento, que separa o saber do fazer, que divide a teoria da ação, não contribui para a educação integral do ser humano" (JUSTO; ADAMS, 2019, p. 52). Desta maneira, se a práxis é importante no sentido de dar ação a teoria, no caso da gastronomia, também se faz relevante no sentido de permitir reflexão à prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade posta aqui, no que diz respeito à concepção importada a acerca do que é a gastronomia, de quem são as pessoas que devem ocupar esse espaço de "prestígio culinário" e, até mesmo, como se constrói o imaginário diante da área, penso que é necessário levar em consideração as estruturas que mantêm esses paradigmas e estão diretamente ligadas a isso, mas que também aparecem dentro das costuras subjetivas.

Entendo que três estruturas, que fundam culturas, são fundamentais para se pensar sobre uma gastronomia outra. A cultura que é colonial e que nos mantém presas e presos a ideia de uma cozinha francesa superior a nos guiar, ao mesmo tempo que faz com que pessoas da área reproduzam formas de apropriação cultural com os grupos historicamente oprimidos no país. A cultura que é patriarcal e racista e transforma os espaços privilegiados das cozinhas em espaços de homens brancos. A cultura que é de ordem econômica capitalista e precisa que todas as outras estruturas se movam a seu favor, mesmo quando se mover significa usar do discurso da "diversidade" para a manutenção da velha epistemologia. Para Restrepo, essas esferas têm sempre uma dimensão cultural:

La cultura sería la red de significados que constituyen la particular forma de comprender y experimentar el mundo parte de un grupo humano determinado [...] la cultura se diferencia de lo económico, de lo social, de lo político, etc; perto sería una dimensión que atravesaría todas esas esferas (RESTREPO, 2012, p.27).³

Além disso, julgo emergente se pensar em uma pedagogia para se falar em cozinha no Brasil, especialmente quando esse diálogo for com pessoas com vasta experiência em cozinha,

³ A cultura seria a rede de significados que constituem a forma particular de compreender e vivenciar o mundo como parte de um determinado grupo humano [...] a cultura difere do econômico, do social, do político, etc; perto seria uma dimensão que atravessaria todas aquelas esferas (tradução livre da autora).

sobretudo nas cozinhas mais cotidianas, que são capazes de romper com a ideia purista de cultura culinária. Da mesma forma, o diálogo com a experiência rompe com a ideia de que por aqui não houve sistematização do fazer culinário. A respeito dessa pedagogia, observei que o caminho dialógico, alicerce da educação popular, mas não impossível de ser alcançada na educação formal, se revela como um caminho aos que querem seguir passos de uma gastronomia descolonizada/descolonizante, não são passos sem contaminação colonial, mas são passos importantes para uma educação em gastronomia libertária, especialmente para os grupos historicamente oprimidos.

REFERÊNCIAS

- AMON, Denise. **Psicologia social da comida**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARREIRO, Julio. **Educação Popular e conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- BOUAZZOUNI, Nora. **Feminismo: quando o machismo se senta à mesa**. Belo Horizonte: Quintal Edições, 2019.
- BRIGUGLIO, Bianca. Cozinha é lugar de mulher? Desigualdades de gênero e masculinidade em cozinhas profissionais. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 2017, Florianópolis. **Anais Eletrônicos** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498781075_ARQUIVO_biancabriguglio_cozinhaelugardemulher.pdf. Acesso em: 3 de janeiro. 2021.
- COLLAÇO, Janine. **Saberes e Memórias: cozinha italiana e construção identitária em São Paulo**. 2009. 413 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, 2009.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.
- GIARD, Luce. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2. Morar, Cozinhar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ESTEVES, PHELIPPE. **Discurso sobre alimentação nas enciclopédias do Brasil**. Niterói: Eduff, 2017.
- FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero, e feminismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- FISCHER, Nilton; LOUSADA, VINÍCIUS. Saber (erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, Ana Lúcia. Saber de experiência feito. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANUÁRIO, Larissa. **A tia Anastácia e o pé na cozinha**. Texto virtual, disponível em: <http://www.luluzinhacamp.com/a-tia-nastacia-e-o-pe-na-cozinha/#.Uo3wyMSUTmZ>. Acessado em out. 2012.

JUSTO, Hirã; ADAMS, Telmo. Aprender. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MIYAZAKI, Márcia. **Ensinando e aprendendo gastronomia: Percursos de formação de professores**. Mestrado em Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

RESTREPO, Eduardo. **Intervenciones em teoria cultural**. Colombia: Editorial Universidad de Cauca, 2012.

RUBIM, Rebeca; REJOWSKI, Miriam. O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). **Turismo-Visão e Ação**, 15(2), 166-184, 2013.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3.ed. S. Paulo: DP&A, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, mayo/ago, 2007