

A POÉTICA DO ESPAÇO ESCOLAR: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O REFEITÓRIO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO POPULAR DE CRIANÇAS EM PERIFERIAS URBANAS

Maria Tereza Goudard **Tavares** – UERJ-FFP

Agências Financiadoras: FAPERJ e UERJ

Um convite à andarilhagens no *chão da escola*

O presente texto é resultante de um percurso investigativo produzido a partir de uma tese de doutorado e de pesquisas dela derivadas, que procuram dialogar com a perspectiva dos estudos do cotidiano escolar(ALVES, GARCIA, 2000 e 2001) das camadas populares, especialmente de escolas de periferias urbanas no estado do Rio de Janeiro. O texto parte do pressuposto que, através de diferentes *modos de uso* (CERTEAU, 1994), os sujeitos escolares transformam cotidianamente a escola, (re)criando em sua espacialidade concreta, práticas materiais e simbólicas que anunciam/denunciam a complexidade da escola nossa de todo dia. Pretendemos, através do uso do conceito bachelardiano de *poética do espaço* (1975), compreender como a pretensa generalidade do espaço escolar pode ser tensionado pelos diferentes modos de uso desses sujeitos, sendo subvertido, e singularizado pelas crianças em *pedaço e lugar*.

Em nosso trabalho, os conceitos *espaço, pedaço e lugar*, mais do que metáforas topológicas, puderam ser utilizadas como *ferramentas* no sentido dado por Foucault, tendo em vista à compreensão da complexidade do cotidiano escolar, posto que a *poética do espaço* nos parece reveladora da complexidade inerente às práticas humanas em um contexto determinado, como o da escola pública um município do estado do Rio de Janeiro– espaço pulsante de nossa investigação.

A longa convivência com sujeitos escolares da escola pública no trabalho de pesquisa de Doutorado possibilitou-me ler a apropriação material e simbólica desta escola à luz da concepção bachelardiana da existência de uma *poética do espaço*, visível e/ou não aos que nela vivem. Esta *poética do espaço* se traduziria na forma pela qual habitamos os espaços, os encarnamos, os tornamos espaços praticados, pela experiência e *modos de uso*. Ainda para Bachelard, essa *poética do espaço* se revelaria nas *topofilias* que os sujeitos constroem como brechas nos espaços que habitam. *Topofilias*, que na minha tradução

interessada, corresponderia aos “espaços felizes” da escola, lugares onde as intensidades das trocas, dos encontros, possibilitariam, por exemplo, que as “artes do aprender, cuidar e do nutrir” circulassem, fossem intercambiadas. No caso da escola pesquisada, as *topofilias* eram os lugares mais praticados pelas crianças, que por seus *modos de uso* os tornavam ricos em nutrientes afetivos, intelectuais, pessoais e culturais.

Na minha *escuta sensível* (BARBIER, 1992) do cotidiano desta escola muitas foram as *topofilias* investigadas: o corredor, o refeitório, as salas de aula, o portão da escola. Neste trabalho, escolhi falar do refeitório da escola, um *pedaço* das “tias negras” da escola, *topofilia* onde as artes do aprender e nutrir eram cotidianamente praticadas pelas merendeiras, que, não apenas, preparavam e serviam a merenda escolar, mas, fundamentalmente, tornavam o refeitório um lugar encharcado pela *ética do cuidado* (BOFF, 2001), onde saber e sabor não se apartavam do dia-a-dia da escola.

O refeitório da escola e as artes do nutrir.

Qual a merenda de hoje, tia?

Essa pergunta, a mim formulada inúmeras vezes pelas crianças no corredor, especialmente pelas das classes de alfabetização, implicou de modo geral, a repetição de uma prática discursiva quase ritualística: *Não sei, vamos ler o cardápio?*

Invariavelmente, o cartaz do cardápio estava lá, afixado na porta do refeitório, escrito com letras miúdas, manuscritas em *pilot* azul e/ou preto. As crianças, embora muitas vezes frustradas com o cardápio do dia – *É sopa, tia?* raramente dispensavam a merenda escolar. E a pergunta, *hoje é o quê?* Vinha sempre acompanhada de uma expectativa do cardápio anunciar as suas merendas preferidas: *É macarrão com frango! Arroz, feijão, maionese e galinha! Ah, carne assada com batatas! Leite com sucrilhos!*¹

¹ Falas transcritas de conversas com as crianças sobre suas preferências de merenda escolar, em nossos *Grupos focais*, durante o trabalho de campo da pesquisa.

O refeitório, tal como o corredor que possibilita intercâmbios e movimentos de aprendizagens, é outro espaço intensamente praticado pelos sujeitos dessa escola. Diariamente são servidas oito preparações alimentares (um lanche e uma refeição em cada um dos quatro turnos) durante seus turnos. A cozinha começa a funcionar às 6 da manhã, encerrando o seu “expediente” às 22 horas, com o término do último turno (Educação de jovens e adultos – EJA), após cerca de 16 horas de trabalho ininterruptos.

Porém, *os modos de uso* do refeitório não se restringiam às práticas alimentares. Por conta de suas dimensões privilegiadas e de seus equipamentos— sete mesas retangulares e cerca de 60 cadeiras – inúmeras reuniões, palestras e eventos aconteciam nesse espaço: reuniões de pais, reuniões gerais com os/as professores e pais, oficinas com as crianças² e até aulas regulares.³

A paisagem sonora (SCHAFER, 1991) do refeitório era intensa, pois diariamente nesse lugar fervilhavam vozes, barulho de talheres, copos e pratos sobre a mesa, o crepitar do fogo e o som dos alimentos sendo preparados, as bocas que não paravam: mastigar, falar, respirar...

Presta atenção, menino, não fala de boca cheia, não coma tão rápido, mastigue a comida, senta direito, Lucas! Tá jogando comida fora do prato, olha aí? Olha o corpo jogado na cadeira, se indireita, menino! Presta atenção no gosto da comida...

Para a maioria dos sujeitos escolares da *escola cúmplice* de nossa investigação, as práticas alimentares se tornavam pretexto para múltiplas aprendizagens: aprendia-se no refeitório, sobretudo, a cuidar e a ser cuidado, especialmente tendo um projeto de humanização como horizonte educativo.

² Durante os quase 4 anos da pesquisa, muitos encontros com os grupos focais aconteceram neste espaço.

³ Por falta de salas de aula, duas turmas do 2º turno (alfabetização e 1ª série) recebiam 1 hora e 30 minutos de aula no refeitório até outubro de 2003, quando novas salas foram utilizadas a partir da inauguração do prédio novo da escola.

Olha, Moisés, a tia vai ensinar a você comer de garfo e faca. Aqui nessa escola, a gente come assim, de garfo e faca. (diálogo de N. de 8 anos, da 1ª série, em março de 2003, com seu irmão M. de 7 anos, da alfabetização).

Explicitamente para os/as profissionais dessa escola, em especial a diretora, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional, a auxiliar administrativa,⁴ algumas professoras e três das suas merendeiras, a merenda escolar, mais do que uma necessidade biológica dos sujeitos escolares nos tempos-espacos da escola, revela que:

Existe uma complexa geografia e uma sutil economia das opções e dos hábitos, das atrações e das repulsas. A nutrição diz respeito a uma necessidade e um prazer primordiais: constitui uma “realidade imediata”, mas “substâncias, técnicas, costumes, tanto umas como as outras entram num sistema de diferenças significativas, coerente através de seus ilogismos. Pelo fato de os homens não se alimentarem de nutrientes naturais, de princípios dietéticos puros mas de alimentos culturalizados (...) em torno do qual se organiza o modelo alimentar de uma área cultural num determinado período” (GIARD, 2000, pps. 232-233).

No refeitório, desde fevereiro de 2002, os sujeitos escolares vêm fazendo suas refeições utilizando o garfo e a faca, abolindo a colher como o único talher autorizado no cotidiano escolar.

Essa aprendizagem⁵ (para a maioria dos/das estudantes inédita) revolucionou o dia a dia na escola, e posteriormente o de outras unidades da rede escolar municipal.

Com efeito, numa perspectiva histórica, a instituição da colher nas escolas do ensino fundamental data de 1954, quando foi criado o *programa de alimentação escolar*. Desde então, a *lei da colher* reinava absoluta na hora da merenda, como ainda reina nos horários

⁴ Nessa escola, a auxiliar administrativa L., por ser nutricionista de formação, vem ajudando a implementar vários projetos que, apesar de terem as práticas alimentares da escola como centralidade, se irradiam no projeto político-pedagógico (e no cotidiano) da escola como um todo; dentre eles, destaco o projeto da *multimistura*, o projeto *garfo e faca*, bem como o *controle da obesidade* de um grupo de estudantes da escola.

⁵ O *Jornal do Brasil* dos dias 24 e 25 de janeiro de 2002, publicou duas matérias cujos títulos e conteúdos – *garfo e faca dão dignidade a alunos, a colher e a pirâmide* destacam o projeto inédito da escola no Estado do Rio de Janeiro (projeto este, que na época, segundo o jornal, era inédito em todo o país).

de alimentação dos presídios, manicômios, enfim, nos espaços de confinamento das *classes perigosas*:

(...) A professora Ceci Vaz de Paula, diretora da escola, cansou-se de ver os alunos comendo com colheres, uma espécie de humilhação a que são submetidos. Eles eram tratados como animaizinhos, incapazes de assimilar boas maneiras que os levariam a viver como pessoas educadas, desde a mais tenra idade. A diretora partiu do princípio de que a lei da colher deveria vigorar apenas em presídios onde há preocupação com segurança. Alunos não são detentos, e a prova disto é que no ano que passou, na escola de São Gonçalo, não se produziu nenhum acidente com as crianças. Lição ensinada, lição aprendida (...). (Jornal do Brasil, A colher e a pirâmide, de 25 de janeiro de 2002, f. 3).

Comer de garfo e faca funcionou como um dispositivo potencializador na escola, provocando uma *experiência* no sentido dado por Larrosa (2002), afetando de maneira muito intensa aquele coletivo escolar, desafiando-os à aprendizagens de outros códigos culturais. Todos/as queriam aprender a utilizá-los rapidamente e a criança que sabia utilizá-los procurava ensinar rapidamente ao/a colega que *ainda não sabia*:

Não é assim, Yago. Pega com a outra mão. Assim oh! Segura direito a faca, se não ela não corta. (trecho do diálogo de L., de oito anos, da 1ª série, com Y, de sete anos, da alfabetização, no refeitório, em março de 2002).

Para aprofundar a questão do uso do garfo e faca como um dispositivo potencializador das crianças na escola pesquisada, trago o sociólogo Norbert Elias para o nosso diálogo. Segundo Elias(1989) o processo civilizatório ocidental ocorreu em turmas de autocontrole ou mais exatamente com “construção social à autoconstrução”.

Em seu estudo,⁶ Norbert Elias procurou unir uma teoria geral do processo civilizatório a uma série de estudos particulares sobre a história da vida cotidiana e da

⁶ O *processo civilizatório* de Norbert Elias é um discurso sobre a perda do significado sociocultural da biologia imposta pela ascensão histórica dos símbolos e marcas culturais. O corpo humano civilizado é o

cultura material. Tal como Freud, na *Psicopatologia da vida cotidiana*, analisou detalhes, aparentemente triviais a fim de ilustrar mudanças importantes.

Numa passagem freqüentemente citada, Elias apresentava o garfo, ao lado do lenço, como objeto material que tanto ilustrara como impulsionara o processo civilizatório. A invenção e a difusão do garfo, segundo ele, haviam acompanhado o desenvolvimento das maneiras à mesa, que podiam ser entendidas como microcosmos de um processo abrangente rumo ao ideal de autocontrole.

Desse modo, a idéia de que garfos e facas eram signos da civilização, da *cultura*, enquanto oposição à barbárie, à *natureza*, difundiu-se rapidamente no Ocidente, constituindo-se em signos de classe cujos *modos de uso* distinguem socialmente seus usuários:

(...) se os netos do Fernando Henrique Cardoso comem de garfo e faca, por que **as crianças da Nicanor não podem ter/direito a aprender a utilizá-los?** (destaque nosso). (fala de C. diretora da escola em fevereiro de 2002).

Compreendendo a complexidade dos regimes de verdade que circunscrevem o(s) processo(s) civilizatório(s) no Ocidente, podemos inferir que os *modos de uso* alimentares constituem *hábitus* de classe no sentido dado por Bourdieu(1997)e a presença e/ou a ausência desses *modos de uso* (no caso específico, o uso de garfo e faca como uma prática civilizada de alimentar-se) significaria para o *praticante ordinário* (CERTEAU,1994) um determinado *capital cultural*.

Porém, em termos de uma outra história cultural, é importante ressaltar a crítica feita por Burke (1996, p.7) a Elias no sentido da relação entre o uso do garfo e da faca e o processo civilizatório:

resultado de um processo articulado de *socialização* (o corpo como expressão social conseguida pela gradual regulação e privatização das suas funções naturais), de *racionalização* (controle crescente sobre emoções e sentimentos) e de *individualização* (o corpo como fronteira entre indivíduos e entre estes e o mundo exterior).

(...) seja como for, o prestígio de que goza o garfo revela uma notável preferência ocidental por objetos naturais em prejuízo das habilidades corporais – preferência a que historiadores, sociólogos e antropólogos deveriam dar mais atenção. Quem quer que tenha observado como, por exemplo, os hindus ou os malaios fazem suas refeições com a ajuda dos dedos terá notado que essa é (ou pode ser) uma arte. O domínio dessa arte poderia igualmente muito bem figurar como signo de refinamento, bem ao lado da posse de um conjunto de talheres em prata ou aço inoxidável.

De modo geral, o projeto garfo e faca propiciou inúmeros ganhos derivados à escola, dentre eles, o aumento da auto-estima coletiva, pois no período da implantação do projeto inúmeras foram as reportagens (jornais e televisão) realizadas:

Tia, a Globo esteve aqui ontem! Filmou a gente e tudo.

(...) Ah, o refeitório, a gente comendo, as salas de aula (...)

Vai passar no Jornal Nacional!

(fala de E. de 11 anos, aluna da 4ª série, turma da manhã, em maio de 2003).

Posteriormente, ao longo de 2004, o projeto foi sendo implantado progressivamente nas demais escolas, tornando-se uma “*política oficial*” da rede municipal.⁷

Esse *acontecimento* corrobora a nossa concepção do cotidiano escolar como um lugar de (re)invenção, grávido de instituintes e inéditos viáveis, como nos ensina Freire(1997). Terreno miúdo, tanto da criação do novo, quanto da reprodução do velho, lugar de uma teoria em movimento, que nem sempre conseguimos apreender, devido a seu nomadismo: *As artes do fazer* são teorias em atos, cuja multiplicidade e complexidade exigem mais do que explicação. Elas nos exigem compreensão (CERTEAU, 1994). De modo geral no cotidiano escolar, a complexidade da rede de relações presente nesse *espaçotempo* nos exige outras formas de interpretação, de tradução e intervenção.

⁷ A partir das repercussões do projeto na mídia, L., nutricionista e auxiliar administrativa contratada da escola, foi convidada pelo secretário municipal de Educação a integrar a divisão da merenda escolar municipal, com o objetivo de “massificar” o projeto garfo e faca na rede escolar. Ao aceitar o cargo, L. *negociou* com o secretário autorização para continuar, um dia por semana, coordenando os “projetos alimentares” da escola investigada.

Tias negras e o ritual da alimentação na escola

Na escola, a cozinha e o refeitório eram os territórios privilegiados das “tias negras”⁸ da escola. Especialmente, a cozinha era considerada “sala de aula” dessas mulheres-cozinheiras, que, como *deusas Shivas de cem braços*, catavam, descascavam, cortavam, refogavam, cozinhavam os alimentos, servindo-os quentinhos, cheirosos, bem-feitos todos os dias, nos ensinando que saber e sabor não deveriam apartar-se no dia a dia da escola.

Dona Maria, Célia Regina, Jô, Rosicléia, Alcinéia e Telma,⁹ mais do que merendeiras, eram grandes chefes de cozinha, capazes de transformar um trivial arroz com feijão numa iguaria saborosa:

Ah, a gente coloca uma cenourinha picada no arroz, bem miudinha pra colorir, capricha no tempero do feijão, soca bastante alho, um pouco de louro,... não tem segredo (fala de dona Maria, merendeira do turno da manhã, em maio de 2001).

Tias negras, para quem cozinhar é um suporte de uma prática elementar, simples, obstinada, repetida no tempo e no espaço, cujas raízes podem ser garimpadas na urdidura das relações com os outros e consigo mesmas, *marcadas pelo “romance familiar” e pela história de cada uma, solidária as lembranças da infância como ritmos e estações* (GIARD, 2000, p. 218).

(...) na minha casa, desde pequena que eu sempre cozinhei. Aprendi vendo a minha avó, a minha mãe lá em Minas (...) eu gostava de preparar a comida, arrumar a mesa, comer todo mundo junto... gostava que elogiassem o meu tempero (fala de M. E., merendeira da escola, em maio de 2002).

⁸ Sobre a *questão das tias negras* e a sua presença na escola, tenho clareza política e epistêmica da importância de aprofundamento do tema, especialmente por já ter desenvolvido um estudo mais específico sobre esta questão, na qual as contradições, tensões e desnaturalizações estavam bastante presentes.

⁹ As merendeiras da escola, com exceção de Telma Souza Vieira, eram todas afro-descendentes, “tias negras” que pareciam ter herdado da ancestralidade afrobrasileira essa química amorosa do nutrir, do cuidar.

Em minhas andanças pela escola, utilizei muitas vezes as mesas do refeitório como lugar de pesquisa na escola: nessas mesas, entrevistei crianças, realizei oficinas com os diferentes sujeitos escolares, conversei *fiado*, tomei cafezinho, troquei receitas, ouvi histórias, confissões, reclamações, me sensibilizei com a amorosidade com que essas *tias negras* merendeiras praticavam o seu trabalho, aprendendo a:

Aceitar como dignas de interesse, de análise e de registro aquelas práticas ordinárias consideradas insignificantes. Aprender a olhar esses modos de fazer, fugidios e modestos, que muitas vezes são o único lugar de inventabilidade possível do sujeito: invenções precárias sem nada capaz de consolidá-las, sem língua que possa articulá-las, sem reconhecimento para enaltecê-las, biscates sujeitos ao peso dos constrangimentos econômicos, inscritos na rede das determinações conceituais (GIARD, 2000,p.217).

Das mesas do refeitório pude adentrar a paisagem da cozinha: respirar seus cheiros – “*O cheiro da comida é uma espécie de sabor preliminar*”, reparar a gestualidade das merendeiras – mãos rápidas que se multiplicavam em catar, mexer, bater, temperar, servir, “shivas de cem braços”, enxergar a profusão de cores e formas dos alimentos – *Tirar a criança da cozinha é condená-la a um exílio que a afasta de sonhos que jamais conhecerá. Os valores oníricos dos alimentos se ativam quando se acompanha a sua preparação (...)* (Bachelard, *apud* Giard, 2000, p.259).

No refeitório da escola, pude compartilhar que a mesa é *uma máquina social* (GIARD, 2000, p.266), que as *artes do nutrir* exigem uma capacidade inventiva, uma inteligência sutil e uma enorme capacidade de improvisar. Que cozinhar para o(s) outro(s) requer trabalho amoroso, inúmeras vezes invisíveis aos olhos da maioria. E que a merenda escolar, com seus múltiplos signos, pode ser cotidianamente *conteúdo alfabetizador*, para os sujeitos escolares – *nas cozinhas, luta-se contra o tempo, o tempo desta vida que sempre caminha para a morte. A arte de nutrir tem a ver com a arte de amar, portanto também com a arte de morrer* (GIARD, 2000, p.233).

A alimentação na escola, o compartilhar as refeições, o comer junto, mais do que uma necessidade fisiológica para grande parte das crianças, devido à enorme pobreza a que

elas e suas famílias estão submetidas,¹⁰ torna-se um princípio epistemológico: uma forma de *ser mais* como nos ensina Paulo Freire (1993). Ser mais gente, mais cuidadoso e amoroso com o outro. Ser companheiro/a – aquele/aquela que, ao dividir o pão, literalmente, divide a responsabilidade com a vida coletiva.

Comer serve não só para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo (GIARD, 2000, p.250).

Os *modos de uso* no refeitório me permitiram compreender, por exemplo, a maior quantidade de comida preparada às segundas e as sextas-feiras na escola.

Não só um maior número de estudantes comia a merenda escolar nesses dois dias, como também a repetia um maior número de vezes:

Nossa M. é a sua terceira repetição!

Será que você aguenta comer mais?

(pergunta da merendeira C. para um aluno da alfabetização, numa sexta-feira de setembro de 2002).

Inclusive, por decisão da equipe pedagógica e da nutricionista, o cardápio às sextas-feiras era mais reforçado do ponto de vista nutricional, tendo em vista que no final de semana nem sempre os/as estudantes tinham uma alimentação regular em suas casas.

As práticas alimentares dos/das estudantes nesses dias, suas várias repetições, (muitos repetiam até quatro vezes!) corroboravam as idéias de Segalla (*apud VALLA, 1998*) sobre o fato de as classes populares conduzirem às suas vidas sob a perspectiva da

¹⁰ O Jardim Catarina, além de ser um dos maiores bolsões de pobreza do Estado, é o maior bairro em densidade demográfica da cidade, apresentando altos índices de desemprego, miséria e violência. Diante dessa “realidade”, muitos projetos implementados pela escola, como as duas colônias de férias, realizadas em julho de 2002 e janeiro de 2003, bem como o projeto de *multimistura alimentar*, têm sido desenvolvidos com o objetivo de aliviar o espectro da fome, que ainda ronda muitos dos/das estudantes durante o período das férias escolares.

categoria da *provisão* e não da *previsão*, como gostariam muitos de nós, mediadores/as, técnicos/as, especialistas que com elas trabalham:

Com isso se quer que a lembrança da fome e das dificuldades de sobrevivência enfrentados no passado, faz com que o olhar principal seja voltado para o passado e preocupado em prover o dia de hoje. Uma idéia de “acumulação”, portanto. Neste sentido a proposta da “previsão” estaria em conflito direto com a de “provisão”(VALLA, 1998, p.167).

Desta forma, ao tentar compreender *os modos de uso* das crianças no refeitório da escola pesquisada sob a lógica da “provisão”, aprendíamos que o exagero dos estudantes frente ao cardápio escolar, especialmente às sextas-feiras, constituía-se como uma *astúcia* (CERTEAU, 1994), uma maneira propositiva de preparar-se para um final de semana que muita vezes representava um longo período de falta de alimentação, conforme nos relatavam muitas crianças em nosso grupo focal.

Algumas Considerações provisórias

Nesse lugar da escola, a cozinha – refeitório, pode ser *estranha familiar* e atenta aprendiz do cotidiano escolar, aprendendo inúmeras lições com as merendeiras, essas *tias negras* (ainda) tão pouco escolarizadas, mas “refinadas” nas artes do nutrir. Mulheres simples, envergonhadas, mas bastante cientes de suas *artes de fazer...*

Ah, professora, eu vou falar de quê? Eu quase não tenho estudo, mal sei ler e escrever (...). Eu sei que gosto de cozinhar na escola, gosto quando as crianças pedem para repetir, quando dizem – puxa, tia, tá tão gostoso!(Fala de M.E., merendeira da escola, em agosto de 2002).

Apesar de o campo dos chamados estudos interculturais estar em ascensão nos meios acadêmicos, ainda há uma enorme lacuna a ser preenchida no que diz respeito à “histórias das mulheres no cotidiano escolar”. Apesar dos estudos feministas, do crescimento das pesquisas sobre gênero, e do próprio esforço de ativistas (em especial de mulheres negras) do movimento negro no estado do Rio de Janeiro, a história das “tias Negras”, as suas práticas no *chão da escola* continuam invisíveis, sobrevivendo graças à memória, à tradição oral, onde a narrativa de algumas *grîds* fertilizam o dom de trazer o passado, conservando-o, mantendo-o vivo e pulsante.

Porém, compreendo que reconstituir uma história feita de interstícios, lacunas e silêncios, não é tarefa simples. Quando as fontes escritas inexistem, são dispersas e/ou reticentes, é preciso ler por trás das linhas, buscar informações no disperso, no interdito. Praticar a história pelo avesso, como nos ensina Walter Benjamin.

Artesãs minuciosas em suas *artes de fazer*, as *tias merendeiras* eram dedicadas educadoras, soberanas nesse território (ainda) tão pouco conhecido que é a cozinha escolar:

Mas o trabalho cotidiano das cozinhas continua sendo uma maneira de unir matéria e memória, vida e ternura, instante presente e passado que já se foi, invenção e necessidade, imaginação e tradição – gostos, cheiros, cores, sabores, formas, consistências, atos, gestos, movimentos, coisas e pessoas, calores, sabores, especiarias e condimentos. As boas cozinheiras jamais são pessoas tristes ou desocupadas. Elas trabalham para dar forma ao mundo, para fazer nascer a alegria do efêmero (...) (GIARD, 2000, pp.296-297).

O refeitório escolar era um outro *lugar* da escola, constituído pelos diferentes *modos de uso* de seus *praticantes*. Lugar encharcado de sentidos, que nos permitiu compreender que:

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural

específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e mitos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos - localização e posturas -, à sua hierarquia e relações (FRAGO, 1998, p.64).

Neste sentido, o refeitório da escola investigada era um lugar de cuidados, um espaço feliz – “bachelardiano” – onde os risos fartos e os olhos brilhantes, mais do que evidências, eram o pano de fundo para uma experiência concreta da felicidade, nos lembrando, como Freire (1992), que a escola é, pode ser:

(...) lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima(...).

Afirmamos assim, o refeitório da escola como uma heterotopia, ora como um *espaço*, ora como um *pedaço*, ora como um *lugar*. Um território desejante e fecundo onde as artes de aprender, educar e nutrir não se apartavam no cotidiano escolar, fazendo com que os praticantes escolares pudessem intercambiar tanto os nutrientes alimentares, quanto aos nutrientes afetivos indispensáveis ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes e demais sujeitos desta escola.

Nesta perspectiva, os estudos do cotidiano escolar das classes populares, confirmam a possibilidade de denúncia e anúncio da importância da educação popular como fundamento e cimento de práticas educativas contra-hegemônicas que se coloquem na contra-mão da precarização e abandono da escola pública e do trabalho docente como possibilidade de invenção. Terminamos este texto com Freire (1987, pp.70-71), e com a sua insistência no restabelecimento da reflexão (apaixonada) e compartilhada:

Utopia é unidade de denúncia e anúncio. A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção, anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana(...)Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

E na “poética do espaço” do refeitório escolar, de uma forma ou de outra, com diferentes níveis de implicação, foi possível aos sujeitos escolares e pesquisadora viver uma experiência de humanização e compreensão de uma *comunidade de destino* unida pela utopia de mundos e escolas melhores. Escolas mais felizes e mais democráticas, alimentadas por uma ética do cuidado e de uma responsabilidade compartilhada no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A COLHER e a pirâmide. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro. Editorial, 25/01/2002, p. 3.

ALVES, N. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

_____. *Rede de saberes – Questões práticas e epistemológicas*. Rio de Janeiro: UERJ. Projeto integrado para o CNPQ, 1998.

ALVES, N. e GARCIA, R. L. A escola nossa de cada dia reinventada. In: A página da Educação. Lisboa, outubro de 2000.

ANIVERSÁRIO da cidade: o que comemorar? O São Gonçalo, São Gonçalo, 21 e 22/set./1988, Seção Política, p. 4.

BACHELARD, G. A poética do espaço. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda., 1975.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: Revista da Anped, Caxambu, n. 5, set./1992.

BOFF, L. Saber cuidar. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P. (org.). A Miséria do Mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 2. morar/cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEIBUB, Z. B. e ALMEIDA, A. C. Diagnóstico sócio econômico do Jardim Catarina. SEBRAE/PRODER/DATA UFF. Rio de Janeiro, dez./1999, mimeo.

ELIAS, N. O processo civilizador – Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Na escola que fazemos. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARFO e faca dão dignidade a alunos. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro. Caderno 2, 24/01/2002, p.8.

GIARD, L.A Cozinhar. In: CERTEAU, M. A invenção do cotidiano 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Nº 19, p.20-28, jan/abr, 2002.

MAYOL, P. MORAR. In: CERTEAU, M. A invenção do cotidiano 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALLA, V. V. Apoio social e saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In: COSTA, M.V. Educação popular hoje. São Paulo: Edições Loyola, 1998.