

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

HELENA CARDOSO RIBEIRO

O QUE É COMER NA ESCOLA? Da escola à política: uma análise do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

JUIZ DE FORA
2017

HELENA CARDOSO RIBEIRO

O QUE É COMER NA ESCOLA? Da escola à política: uma análise do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de concentração: Diversidade e Fronteiras Conceituais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rogéria Campos de Almeida Dutra.

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ribeiro, Helena Cardoso.

O que é comer na escola? : Da escola à política:uma análise do Programa Nacional de Alimentação Escolar / Helena Cardoso Ribeiro. -- 2017.

234 f.

Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2017.

1. Alimentação escolar. 2. Merenda escolar. 3. Práticas alimentares. 4. PNAE. 5. Escola. I. Dutra, Rogéria Campos de Almeida, orient. II. Título.

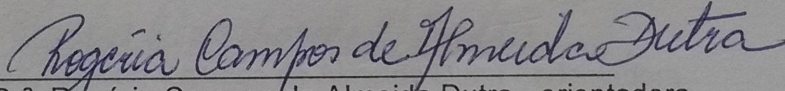
HELENA CARDOSO RIBEIRO

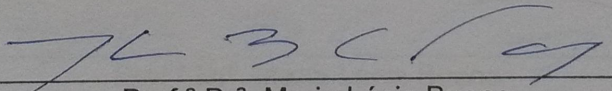
A ESCOLA COMO LUGAR DE ALIMENTAÇÃO: um estudo sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Sistema de Refeições Escolares em escolas de Juiz de Fora e Lisboa.

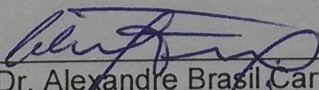
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de concentração: Diversidade e Fronteiras Conceituais, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora.

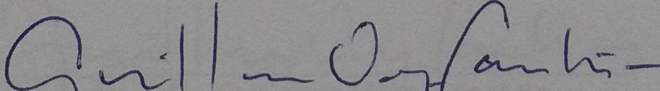
Aprovada em 09 de junho de 2017.

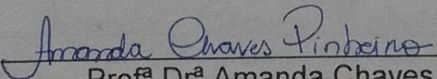
BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Rogéria Campos de Almeida Dutra - orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora


Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Bueno
Universidade Federal de Juiz de Fora


Prof. Dr. Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca
Universidade Federal do Rio de Janeiro


Prof. Dr. Guillermo Vega Sanabria
Universidade Federal de Viçosa


Prof.^a Dr.^a Amanda Chaves Pinheiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo auxílio financeiro tanto no Brasil como no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

À Universidade de Lisboa e ao Instituto de Ciências Sociais. Em especial, à Susana Mela pelo acolhimento.

À minha coorientadora em Portugal, professora Dr^a Mónica Truninger.

À minha orientadora professora Dr^a Rogéria Campos de Almeida Dutra, pela disposição e incentivo.

À professora Dr^a Amanda Chaves Pinheiro, pela presença e pelas contribuições na banca de qualificação deste trabalho, assim como por seu retorno para a defesa.

Aos professores Dr. Alexandre Brasil Carvalho de Fonseca, Dr. Guillermo Vega Sanabio e Dr^a Maria Lucia Bueno, pela presença, atenção e disposição em participar da banca de defesa.

À professora Dr^a. Cristina Dias da Silva pelas contribuições na banca de qualificação.

Às escolas participantes da pesquisa.

Às merendeiras, pela cumplicidade durante o tempo que estive nas escolas. Exemplos de mulheres! Meu carinho e meu respeito!

À minha família pelo apoio incondicional, mesmo muitas vezes não compreendendo as ausências.

Aos amigos, pela torcida, carinho e, às vezes, “pitacos”.

À Roberta, pela amizade que nasceu em meio ao estudo da bibliografia indicada para o processo seletivo do doutorado e que se tornou muito maior que isso. Obrigada por cada ensinamento, cada ombro, cada acolhida... por dividir as sutilezas da vida que ninguém divide.

À Carol, que fez desses quatro anos um caminho menos solitário. Foi colega, amiga, leitora assídua. Cúmplice nesse universo paralelo que é a pós-graduação.

À Marianeviski, pelas presenças e ausências intensas, mas vivência constante: compartilhamos a vida. São 12 anos em que dividimos sonhos, dividimos realidade...

amizade esculpida nas diferenças que nos completam, aconchegam-nos e que vislumbram um mundo melhor.

Ao meu “chuchu”, Camila, pelo pronto atendimento aos pedidos de socorro! (rs)

À Maria Cleyber, colega brasileira em terras lusas... companhia amável e imprescindível nas tardes de segunda no ICS.

À “B1”, Vanessa, essencial para minha adaptação em Lisboa. Ninguém passa por nossa vida por acaso. Crescemos juntas, pode ter certeza!

À minha família portuguesa. Fabi e Romeu, não existem palavras que expressem minha gratidão e amor por vocês.

À Carol Brito. Valeu a pena? Tudo vale a pena, se a alma não é pequena. #rapaduraédocemasnãoémolenão #foidifícildizeradeus #elaétodaboa. De Lisboa para o coração.

À Rafa, pela solidariedade e sororidade. Não teria conseguido sem você. Gratidão.

Ao “amor”, Romário, pelo companheirismo, respeito, incentivo, paciência. Pela luz e discernimento sempre trazidos com afeto. Por sempre mostrar que é possível, que podemos tudo e mais um pouco se apoiarmos um ao outro, se estamos juntos em busca das realizações de cada um.

Por fim, a Deus e à Nossa Senhora. À religiosidade e espiritualidade aprendida desde pequena, mas reforçada nos últimos tempos. Acreditar é uma questão de escolha. Ao escolher ter fé transformamos a nós mesmos.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a política de alimentação escolar no Brasil e em Portugal a partir da reflexão a respeito do texto político adotado em cada país, bem como da apreensão de como essas políticas de alimentação acontecem nas escolas. O objetivo se desdobra em três questões principais: (i) qual (is) perspectiva(s) emerge(m) a partir de contextos escolares específicos; (ii) o que é comer institucionalmente; e (iii) quais interpretações podem emergir a partir da análise das políticas de alimentação escolar. Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se levantamento bibliográfico exploratório acerca da produção científica brasileira quanto ao tema da alimentação/merenda escolar, juntamente com a revisão de literatura no campo das ciências sociais que pudesse contribuir para pensar (a) na escola como uma instituição onde se realiza a alimentação e (b) na política pública como mecanismo de intervenção a esse respeito. Ademais, foi realizada pesquisa de campo em duas escolas do município de Juiz de Fora-Brasil, complementada por dados de duas escolas de Lisboa-Portugal. Tais dados foram levantados pela pesquisa “Entre a Escola e a Família: conhecimentos e práticas alimentares das crianças em idade escolar” que foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CS-SOC/111214/2009) e realizada no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, sob a responsabilidade da Professora Mónica Truninger. Com o desenvolvimento desse estudo, fundamentado na perspectiva da escola como instituição, identificou-se que a padronização alimentar nesses estabelecimentos se concretiza por dois caminhos. Um, delineado pelas exigências colocadas nas políticas de alimentação escolar que têm como base a noção de Segurança Alimentar e Nutricional a partir de uma lógica do risco. O outro, traçado nas práticas alimentares cotidianas por meio das escolhas realizadas pelas merendeiras de acordo com os alimentos disponíveis e as preferências dos alunos. Assim, temos, na complementariedade do poder-saber legitimado na política e do poder-saber da merendeira, uma cultura alimentar institucional da escola que dá origem às realidades vividas em cada estabelecimento.

Palavras-chave: Merenda escolar. Alimentação escolar. Práticas Alimentares. Escola. PNAE.

ABSTRACT

This study aims to analyze the school food policy in Brazil and in Portugal from the reflection about political text adopted in each country as well as the apprehension of how food policies happen in schools. The point unfolds on three main issues: what is eat institutionally; which interpretations can emerge from the analysis of school food policies; which perspective emerge from specific school contexts. For the development of the study was exploratory bibliographical on the Brazilian scientific production on the subject of food/snacks, as well as the review of the literature in the field of social sciences could contribute to thinking (a) the school as an institution where food and (b) the public policy intervention mechanism in this regard. In addition, field research was conducted in two schools in the municipality of Juiz de Fora-Brazil, supplemented by data from two schools of Lisbon-Portugal raised by research "Between the school and the family: children's food knowledge and eating practices" funded by the Foundation for Science and Technology (PTDC/CS-SOC/111214/2009), held at the Institute of Social Sciences of the University of Lisbon under the responsibility of the Professor Monica Truninger. With the development of this study, based on the perspective of the school as an institution, has identified that the food in these establishments come true standardization by two paths. A, outlined by the demands placed on the school food policies that are based on the notion of Food and Nutritional Security from a logic of risk. The other, tracking food everyday practices by means of the choices made by the school in accordance with the food available and the students ' preferences. So, we have in the complementarity of power-know politics and power legitimated-know the lunch box an "institutional food culture school" which gives rise to the realities lived in each establishment.

Keywords: School lunches. School meals. Food practices. School. PNAE.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AESA	Autoridade Europeia para Segurança dos Alimentos
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
ASE	Ação Social Escolar
Cacs	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAF	Componente de apoio à família
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Europeu
CCC	<i>Commodity Credit Corporation</i>
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
COMEB	Caracterização Operacional da Merenda Escolar Brasileira
DCNT	Doenças Crônicas não Transmissíveis
DGEstE	Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DIAE	Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
DRE	Direção Regional da Educação
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EE	Entidades executoras
EEJF	Escola Estadual de Juiz de Fora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais
EMJF	Escola Municipal de Juiz de Fora
EPCL	Escola de Primeiro Ciclo de Lisboa
ESCL	Escola de Segundo Ciclo de Lisboa
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
Fisi	Fundo Internacional de Socorro à Infância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IASE	Instituto de Ação Social Escolar
INAN	Instituto Nacional de Nutrição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEN	Ministério da Educação Nacional
MP	Mocidade Portuguesa
NASE	Núcleos de Ação Social Escolar
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OMEN	Obras das Mães pela Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PFZ	Programa Fome Zero
PGRE	Programa de Generalização das Refeições Escolares
PL	Projeto de Lei
PLE	Programa do Leite Escolar
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
Prodasec	Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para Populações Carentes
RSI	Rendimento Social de Inserção
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SASE	Serviço de Ação Social Escolar
SE	Secretaria de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SESI	Serviço Social da Indústria
SIGECON	Sistema de Gestão de Conselhos
SiGPC	Sistema de Gestão de Prestação de Contas

SNAE	Supervisão de Nutrição e Alimentação Escolar
SPARE	Sistema de Planejamento e Avaliação das Refeições Escolares
UE	União Europeia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Característica das escolas	59
Quadro 2: Gestão da merenda nas escolas estudadas	63
Quadro 3: Cardápio - da política à merendeira	70
Quadro 4: Dinâmica das refeições.	77
Quadro 5: Lixo e educação alimentar.....	80
Quadro 6: Estrutura organizacional do PNAE	172
Quadro 7: Valor per capita segundo nível de ensino	173
Quadro 8: Estrutura Organizacional das Refeições Escolares em Portugal	183
Quadro 9: Histórico de PNAE.....	225
Quadro 10: Histórico do Sistema de Refeições Escolares de Portugal.....	230

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I. A ALIMENTAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA	18
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA	18
A ALIMENTAÇÃO ENQUANTO OBJETO DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	23
Os primeiros escritos.....	24
O legado de Lévi-Strauss	25
Mary Douglas: as preferências e as aversões culturais	27
A análise de contexto	30
Discursos e práticas sociais: a realidade construída.....	33
Capítulo 1	
A ALIMENTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	39
1.1 “O QUE TEM HOJE, TIA?”: A VIVÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA	39
1.2 “FEIJÃO, ARROZ E FAROFA”: A VIVÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	43
1.3 A PERCORRER O CAMINHO.....	49
1.4 AS ESCOLAS.....	52
1.4.1 A Escola Estadual de Juiz de Fora	52
1.4.2 A Escola Municipal de Juiz de Fora	54
1.4.3 A Escola de Primeiro Ciclo de Lisboa.....	56
1.4.4 A Escola de Segundo Ciclo de Lisboa.....	57
1.5 A ALIMENTAÇÃO NAS ESCOLAS.....	60
1.5.1 A gestão da merenda nas escolas estudadas	60
1.5.2 Cardápio: da política às mãos da merendeira	63
1.5.3 Da dinâmica na hora das refeições: acesso, distinção e status	70
1.5.4 Lixo: das relações à ideia de educação ampliada.....	78
1.6 O CAMINHO PERCORRIDO	81

Capítulo 2

ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA: O QUE SIGNIFICA COMER INSTITUCIONALMENTE?	94
2.1 AS INSTITUIÇÕES TOTAIS	98
2.2 DA DISCIPLINA ÀS RELAÇÕES DE PODER E SABER	104
2.3 OS MARCADORES SOCIAIS	116
2.4 A EDUCAÇÃO ALIMENTAR ENQUANTO PARTE DO PROCESSO CIVILIZADOR.....	124

Capítulo 3

ALIMENTAÇÃO E PODER	137
3.1 ALIMENTAÇÃO: DO PODER À GUERRA	138
3.2 A ARTE DA GUERRA OU A ARTE DE GOVERNAR: BIOPOLÍTICA, ALIMENTAÇÃO E SEGURANÇA ALIMENTAR	145

Capítulo 4

O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E O SISTEMA DE REFEIÇÕES ESCOLARES PORTUGUÊS: CONEXÕES POSSÍVEIS	157
4.1 O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	157
4.1.1 A organização do PNAE	171
4.2 O SISTEMA DE REFEIÇÕES ESCOLARES PORTUGUÊS	175
4.2.1 A organização do Sistema de Refeições Escolares de Portugal	182
4.3 CONEXÕES POSSÍVEIS	184

Capítulo 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO PODER À RESISTÊNCIA	192
5.1 RESISTIR: FAZER ESCOLHAS, CRIAR POSSIBILIDADES.	192
5.2 RESISTÊNCIA: UMA CULTURA ALIMENTAR INSTITUCIONAL DA ESCOLA.	202

REFERÊNCIAS	211
ANEXOS	224

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é considerado como a maior e a mais antiga política pública do Brasil (FNDE, 2017). Essa afirmação tem como base a amplitude de atendimento do programa, os recursos destinados para sua efetivação e sua história. O orçamento do PNAE para 2016, por exemplo, foi de R\$ 3,4 bilhões, para beneficiar 43 milhões de estudantes da educação básica e de jovens e adultos. Ao buscarmos por sua origem, temos já no início da década de 1950, uma iniciativa de institucionalização do fornecimento de merenda por meio do Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, chamado de Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. Entretanto, na data de 31 de março de 1955 a Campanha de Merenda Escolar foi promulgada pelo Decreto nº 37.106 e, em 1979, ganhou o nome que hoje conhecemos. Além disso, o país é referência internacional por seu programa de alimentação e combate à fome; sendo a merenda escolar um fator importante para o bom desempenho brasileiro, segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO). O sucesso alcançado pelo Brasil quanto à política alimentar fez com que o país saísse do mapa da fome da FAO em setembro de 2014 (FAO, IFAD e WFP, 2014). Com tal destaque, o PNAE vem sendo alvo de investigações científicas nos últimos anos.

Partindo do levantamento bibliográfico exploratório realizado – apresentado a seguir – podemos afirmar que a produção científica referente a este tema abarca diversas áreas do conhecimento, tais como: nutrição, medicina, agronomia e educação; prevalecendo, sobretudo, as questões concernentes à saúde. Porém, as Ciências Humanas e Sociais têm contribuído para a problematização das experiências cotidianas e naturalizadas, como a alimentação, lançando outras perspectivas que se configuram de maneira importante para o entendimento dessas práticas sociais. Nesse sentido, esse trabalho busca contribuir para os estudos realizados quanto à alimentação na escola, no intuito de agregar outro olhar ao conhecimento que vem sendo construído na área da saúde, bem como em áreas complementares.

A escolha pelo tema da merenda escolar e o desenho que essa tese assume

faz parte de um caminho que vem sendo trilhado desde minha graduação. Mesmo imersa no curso de Ciências Sociais, as questões referentes ao campo educacional sempre me chamaram a atenção. No intuito de me aprofundar em estudos acerca dessa área, passei a fazer parte, ainda no bacharelado, do Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação. Nele, tive a oportunidade de participar como bolsista de iniciação científica de uma pesquisa denominada “Financiamento da Educação em cidades mineiras: dez anos de FUNDEF (1998-2007)”, uma investigação sobre os efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em duas cidades da Zona da Mata Mineira: Juiz de Fora e Viçosa (TEIXEIRA *et al.* 2010b). Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com pessoas ligadas às Redes Municipais de ensino dos municípios elencados. Dentre elas, a entrevista feita com uma diretora de escola em Juiz de Fora chamou a atenção. Durante a entrevista, a diretora narrou as dificuldades enfrentadas em participar do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (Cacs) do Fundo. Isso porque o cumprimento de diversas tarefas inerentes ao cargo de diretora de escola a colocavam diante de obstáculos. Esta situação trouxe-nos certas inquietações quanto ao universo descrito. Da análise com relação ao “Atendimento e gestão” da política de financiamento estudada, eixo da pesquisa que ficara sob minha responsabilidade, passei a me dedicar ao estudo da gestão escolar. Observar o que estava envolvido na rotina do diretor nas escolas, suas atribuições e atividades em meio a mudanças ocorridas na década de 1990 no campo educacional, foi o objetivo do trabalho desenvolvido no Mestrado, o qual foi defendido em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Entender as políticas relacionadas à educação e, mais que isso, como elas se dão na escola consolidou-se, então, como meu objeto de investigação.

Com o propósito de continuar nesse caminho, busquei pelo Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e, nele, procurei a orientação da Professora Rogéria Campos de Almeida Dutra. Dedicada a pesquisas que perpassam pelo tema da alimentação, o estudo a respeito da merenda escolar nos uniu para o desenvolvimento deste trabalho.

Destarte, o primeiro passo dessa pesquisa foi conhecer como se dava a

alimentação na escola por meio do trabalho de campo. A pesquisa de campo foi realizada durante todo o ano de 2014 em escolas de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Conhecer a escola e como se dá a alimentação nesse ambiente teve como intuito delinear o objetivo e permitir que as práticas dentro da escola desenhasssem o futuro dessa pesquisa. O reconhecimento desses dados foi feito concomitantemente à ciência da legislação vigente, da política de alimentação escolar e da bibliografia produzida a respeito do assunto, após já estar inserida nas escolas.

Nesse caminho, no processo de busca virtual de fontes que contemplassem o tema da merenda escolar, foi encontrada a pesquisa “Entre a Escola e a Família: conhecimentos e práticas alimentares das crianças em idade escolar” financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CS-SOC/111214/2009), realizada no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, sob a coordenação da Professora Doutora Mónica Truninger. Essa pesquisa realizada em Portugal foi uma descoberta importante, pois além de estar inserida na área das Ciências Sociais, aproximava-se da iniciativa do trabalho em curso. Desse modo, foi proposta a realização do Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa. Com o intercâmbio realizado em 2015, a pesquisa ampliou-se para uma reflexão da política pública de alimentação escolar e os contextos escolares em dois lugares distintos: Brasil e Portugal.

Definimos então, como o objetivo dessa pesquisa, analisar a política de alimentação escolar no Brasil e em Portugal. Buscamos, além de interpretar as entrelinhas do texto político adotado em cada país, apreender como essas políticas de alimentação acontecem nas escolas, no Brasil através de pesquisa de campo, e em Portugal, a partir dos relatórios de pesquisa produzidos pela equipe coordenada pela Professora Mónica Truninger.

É importante ressaltar que a vivência nas escolas de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, como primeiro passo da pesquisa fez com que o objetivo inicial fosse revisitado com olhares diferentes no início e no final do trabalho. Ao fazer esse processo, mais do que responder o que foi inicialmente proposto, a observação proporcionou uma nova configuração da pesquisa. Desse modo, cenas do cotidiano escolar me fizeram perceber que era necessário responder a três pontos principais:

1. Qual(is) o(s) significado(s) que emerge(m) a partir de contextos escolares

específicos? Essa pergunta é fio condutor do trabalho, tendo em vista ser ela que suscita as outras questões. Desse modo, por meio dessa questão busco levantar aspectos vistos em campo e nos dados referentes à Portugal que trouxeram reflexões acerca do tema da alimentação escolar.

2. Fundamentada em um arcabouço teórico das Ciências Sociais, entender a escola como uma instituição e, a partir disso, responder: o que é comer institucionalmente (na escola)?

3. Quais interpretações podem emergir a partir da análise das políticas de alimentação escolar? Essa pergunta busca compreender o Programa Nacional de Alimentação Escolar-Brasil (PNAE) e o Sistema de Refeições Escolares-Portugal a partir de seus textos e da legislação vigente. Se são elas que regulamentam a alimentação no ambiente escolar, é preciso conhecer as concepções trazidas por elas, ou seja, a visão de mundo que podemos perceber nesse plano.

Assim, quando pensava de que maneira se poderia *perceber a aproximação/distância do alimento oferecido na escola com a cultura alimentar dos alunos* me deparei com a impossibilidade de ter acesso à forma de alimentação do aluno fora do contexto escolar. Portanto, só poderia ter acesso à cultura alimentar da escola, ou seja, a uma alimentação institucionalizada. Daí a segunda pergunta elencada e que busco responder no Capítulo 2.

Comer institucionalmente implica comer de uma forma específica, assim, ao tentar entender como isso acontecia na escola, percebi dois aspectos importantes: como a alimentação é idealizada/organizada e como ela é realizada. Sendo a escola pública o terreno de observação, vamos ter o Estado como seu provedor. Deste modo, sua organização parte de uma regulamentação dada pela Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Brasil e pelo Sistema de Refeições Escolares em Portugal. Compreendê-las surge, então, como centro da segunda questão, foco dos Capítulos 3 e 4.

O segundo aspecto mencionado, ou seja, como a alimentação é realizada, só pode ser percebido nas práticas cotidianas na escola em paralelo com o que é trazido pela política. Deste modo, a primeira pergunta abarca esse aspecto, além de buscar alguns objetivos específicos tais como: pensar no que se refere aos fatores de gestão no interior da escola que implicam direta ou indiretamente na rotina

alimentar dos alunos atendidos; apreender as desigualdades existentes nesse contexto e perceber as relações circunscritas no momento de comer diante da premissa que esse é um momento coletivo de socialização entre aqueles que estão compartilhando. O Capítulo 1 será dedicado a essa problemática.

I. A ALIMENTAÇÃO COMO OBJETO DE PESQUISA

A seguir, antes de adentrar a tese em si, apresentamos o levantamento bibliográfico exploratório realizado quanto ao tema da merenda escolar. O quadro de trabalhos científicos encontrado nas fontes pesquisadas revela uma concentração de análises ancoradas no campo das Ciências da Saúde. Esta sessão também traz um panorama em torno de como a alimentação vem sendo abordada nas Ciências Sociais, principalmente pela Antropologia, como forma de demonstrar a legitimidade desse campo do conhecimento para o estudo do tema.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

A pesquisa bibliográfica exploratória foi realizada a fim de conhecer o que tem sido produzido pela ciência no Brasil quanto à merenda escolar. Para isso, foram realizadas buscas no meio digital. Foram duas as fontes de pesquisa principais, a saber: o *Scielo* e o Periódicos CAPES. Dentro desse último, foram utilizados tanto o levantamento com busca por assunto, destaque no sítio, como a busca no Banco de Teses da CAPES. Cabe ressaltar que na plataforma Periódicos CAPES foi empregada a forma de acesso que proporciona a visualização do conteúdo assinado disponível para as instituições participantes, além daqueles gratuitos. A escolha dos meios de divulgação a serem utilizados partiu do pressuposto que os principais pontos de acesso aos trabalhos disponíveis seriam: o *Scielo*, por acessar o conteúdo de diversas e importantes revistas científicas; e o Periódicos CAPES, por fazer parte de uma das principais agências de fomento à pesquisa do país e que tem como uma de suas ações proporcionar o acesso à divulgação científica.

A busca no *Scielo* foi realizada com as palavras-chaves: *merenda escolar* e

alimentação escolar. A primeira retornou 54 resultados, sendo apenas nove artigos de revistas que têm área temática em Ciências Humanas (Educação, Psicologia e Saúde). Os demais pertencem, predominantemente, a revistas ligadas à Saúde, destacando-se Saúde Coletiva e Nutrição. Com relação ao termo *alimentação escolar*, o Scielo gerou 307 correspondências, sendo a grande maioria duplicada, reduzindo o resultado à metade (154). Desses 50%, 31 artigos coincidem com aqueles encontrados com a palavra-chave *merenda escolar* e com um número maior de publicações na área temática Ciências da Saúde – aproximadamente 90,2%, com ênfase para as revistas de Saúde Pública, Nutrição e Saúde Coletiva, respectivamente. No escopo da área temática de Ciências Humanas temos o total de 28 resultados. Além disso, muitos coincidem com títulos encontrados no Banco de Teses, sendo, portanto, trabalhos originados das teses encontradas nesse outro meio.

No Banco de Teses foram encontrados 586 resultados no total, a partir das mesmas palavras-chaves, *merenda escolar* (198) e *alimentação escolar* (394). Os termos utilizados coincidem em 81 trabalhos, isto gera o número de 505 teses à disposição. No caso desse meio de divulgação, prevalece, mais uma vez, a ênfase na área da Saúde com maior quantidade de trabalhos, destacando-se aqueles relacionados a Programas de Pós-graduação em Nutrição. Do total de teses, eliminou-se 262 trabalhos que não tinham vínculo com o que se pretende aqui. Como, por exemplo, aqueles que apenas têm na escola um meio facilitador para agrupar determinada faixa etária que é foco da pesquisa ou os que tão somente trazem os termos nas palavras-chaves, sem desenvolverem o tema. Dos trabalhos restantes, 119 tangem a temática, visto que tratam de temas como: a qualidade dos alimentos ofertados, a higiene na escola referente à merenda, o consumo de frutas e hortaliças, educação alimentar e agricultura familiar.

Assim, com esse levantamento exploratório da bibliografia disponível, é possível constatar que a produção científica encontrada a respeito da merenda escolar nas fontes selecionadas, mesmo prevalecendo questões referentes à saúde, tem se diversificado, abarcando diversas áreas do conhecimento, tais como nutrição, medicina, agronomia e educação. Adicionalmente, nota-se um aumento da produção a partir de 2007, ano em que a produção das Ciências Humanas acerca do tema

também começa a despontar. Ainda que de formas diferentes, essas pesquisas contribuem para um olhar em direção à maior e mais antiga política pública brasileira. A partir da leitura exploratória desses trabalhos, aquela realizada com o objetivo de verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa, já despontam muitos questionamentos. Tais reflexões surgem de um ponto de vista marcado por um contexto de tempo, lugar e formação que cerca essa pesquisadora. E é sob esse olhar que destacamos alguns pontos que chamaram a atenção e levaram a algumas indagações. É importante salientar, que os pontos descritos abaixo contemplam todas as áreas do conhecimento que cercam o tema da alimentação escolar, Ciências da Saúde e Humanas. Além disso, é possível identificar que a produção em Ciências Humanas se concentra nos dois últimos tópicos – educação alimentar e agricultura familiar –, tendo juntos no universo encontrado no *Scielo*, por exemplo, em torno de 60% da produção.

O primeiro deles é que muitas pesquisas que têm como foco a avaliação da qualidade nutricional dos alimentos servidos na escola, em diversas partes do país, apontam para a inadequação da qualidade nutricional dos cardápios (ALVES, 2011; SILVEIRA, 2011; VIANA, 2012). Mas, o que isso significa? Quer dizer que a política de alimentação escolar não atende de maneira adequada seus alunos? Sugere que a merenda escolar, sob a luz da Segurança Alimentar e Nutricional, não se efetiva? Por quê? É apenas uma ineficiência de gestão? O que é servido na escola está ligado a práticas alimentares na escola, ou a práticas alimentares dos alunos? A tradição alimentar da população brasileira está em acordo aos parâmetros de “qualidade nutricional”? O que é qualidade nutricional?

Outro ponto a ser destacado, presente no debate acadêmico apontado nos periódicos/artigos analisados, é a questão da “higiene”, tanto no processamento da merenda quanto nos locais em que ocorre (GOMES, 2011; OLIVEIRA, 2011; SOARES, 2011). Mais uma vez, as pesquisas convergem afirmando que não há higiene suficiente nas escolas; porém, atestam que isso não tem afetado a saúde daqueles que consomem seus alimentos. Nesse viés, uma pesquisa (WERLE, 2011) aponta que só não há riscos para aqueles que consomem a merenda, pois o alimento é servido fresco, ainda quente, o que impede a contaminação. Aí indagamos: qual é o real padrão de higiene satisfatório? Se não há riscos para

aqueles que consomem, isso não tem mais a ver com o tipo de higiene que está se impondo à escola, diferente daquela necessária no dia a dia? Há que se refletir acerca das raízes da desconfiança ou suspeita em relação aos padrões de “pureza” no processo de elaboração da alimentação escolar. Onde se situa o perigo? Ressaltamos que um padrão de higiene diferente, talvez artesanal, em contraposição à lógica da comida industrial pode não se associar de forma imediata à falta de higiene e cuidado na preparação dos alimentos.

Nesse sentido, em 2015, foi lançado o “Manifesto da Colher de Pau” pela campanha “Comida é patrimônio” do Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Nele, recorda-se que há normas inadequadas e dificuldades de diálogo com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Destaca-se o fato de que houve avanço com a Resolução da Diretoria Colegiada nº 49 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) – a qual regulamenta a produção de alimento pelos microempreendedores individuais, empreendimentos familiares rurais e empreendimentos da Economia Solidária. Porém, os padrões continuam sendo aqueles da produção agroindustrial de larga escala, o que “acaba aproximando o modelo artesanal da industrialização e artificialização, aumentando custos e afastando-o de suas características socioculturais” (DIAS, 2015).

Como exemplos dessa artificialização, podemos citar a própria proibição do uso da colher de pau na produção de alimentos – o que dá nome ao “Manifesto da Colher de Pau” – e a exigência da fabricação do queijo artesanal de Minas com leite pasteurizado, diferente da sua forma tradicional de elaboração. Como afirma o antropólogo Raul Lody, autor do Manifesto, em entrevista à Dias (2015), “empregar regras sanitárias sem entender os motivos acumulados na história, na sabedoria tradicional de povos, de segmentos étnicos é apenas uma ação ‘burocrática’ que distancia o verdadeiro sentimento de comida, de comensalidade e de outros valores agregados à mesa”. Este Manifesto, de certa forma, contempla as indagações levantadas diante do apontamento quanto à higiene referente à merenda na escola.

O terceiro assunto que merece destaque nos artigos analisados refere-se ao baixo consumo de frutas e hortaliças na escola (FARIAS, 2011; PERETTI, 2011); indicando, inclusive, que tal fato decorre da rejeição dos alunos. Mas sob quais parâmetros? Esse argumento é contrário ao que foi observado nas escolas

acompanhadas para essa pesquisa; por exemplo, no que se refere às frutas, pois é oferecida e consumida espontaneamente, até mesmo por alunos que não têm o hábito de fazer uso da merenda escolar. A nosso ver, o baixo consumo de frutas e hortaliças nas escolas está mais ligado aos hábitos alimentares da população brasileira, de forma geral, e não a uma condição meramente da escola ou do PNAE. Segundo pesquisa da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) de 2015, apenas 18,2% dos brasileiros consomem frutas dentro dos padrões sugeridos pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Um quarto ponto é que nas pesquisas foi possível constatar que não há ações de educação alimentar e nutricional nas escolas, com exceção daquelas pesquisas realizadas em escolas modelos, referência quanto a práticas inovadoras na alimentação nesse ambiente (ALBUQUERQUE, 2012; NUNES, 2012). A educação alimentar foi inserida recentemente no que tange à regulamentação da merenda (Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013 do FNDE). Além disso, em hipótese, ainda não se encontra dispositivos na escola para sua efetivação, já que é uma medida que vem de cima para baixo. Esse é ainda um desafio para as instituições de ensino, além de tema instigante de reflexão, desde os parâmetros de constituição de um padrão de educação alimentar até a realidade de sua não aplicação. Neste sentido, se não está ocorrendo educação alimentar, o que ocorre então?

Finalmente, o quinto e último ponto se refere à agricultura familiar. A merenda escolar aparece em grande parte dos trabalhos que tratam desta temática, assim como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) (BARBOSA, 2012; SILVA, 2012; RISSARDO, 2012). Isso se deve à exigência de que no mínimo 30% dos produtos da merenda venham da agricultura familiar. Juntos, esses programas – PNAE e PAA – têm promovido transformações na zona rural das cidades, fomentando a economia no campo. Todavia, conforme discutido nessas pesquisas, há dificuldades para o alcance da meta de provimento de 30% dos alimentos da merenda escolar, seja pela produção insuficiente – é mais vantajoso o plantio de monoculturas que interessam a outros setores, como a agroindústria – seja pela debilidade da organização dos pequenos produtores para o fornecimento conjunto desses alimentos.

Os pontos levantados – qualidade nutricional, higiene, consumo de frutas, educação alimentar e agricultura familiar – podem não estar diretamente atrelados

ao objetivo deste trabalho e aos objetivos específicos; foram surgindo no decorrer da pesquisa bibliográfica. Porém, tornam-se parte desse trabalho a partir do momento em que trazem reflexões adicionais.

Nesse primeiro momento, levantamos a produção científica brasileira acerca do tema presente no *Scielo* e no Periódicos CAPES. Nesse levantamento, foi possível observar que a produção científica nas fontes pesquisadas está, em sua maior parte, concentrada na área das Ciências da Saúde. Podemos inferir que conectar o tema da alimentação à saúde decorre de essa ser uma experiência cotidiana fortemente naturalizada e relacionada à necessidade básica do corpo humano em sua concepção fisiológica/biológica. Porém, as Ciências Humanas e Sociais, ao abordar hábitos diários, têm contribuído para a problematização dessas práticas. Desse modo, a seguir, apresentamos como as Ciências Sociais têm abordado o tema e, assim, o que legitima estudá-lo.

A ALIMENTAÇÃO ENQUANTO OBJETO DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A alimentação é elemento fundamental para manter a vida. A ingestão de alimentos específicos é essencial, por razões biológicas, e a ligação dessa prática à saúde não é arbitrária. No entanto, os seres humanos, como onívoros, diferenciam-se de outros animais por serem capazes de ter inúmeras possibilidades de nutrição.

Como questionam Contreras e Gracia (2011), os animais sabem, em geral, quando comeram o suficiente, mas e a espécie humana? A sensação de saciedade tem pouca força diante das pressões sociais que facilmente a envolve, o que expõe o fato de os condicionamentos biológicos, mesmo com sua pujança, não serem suficientes para explicar os comportamentos alimentares dos homens. “Comer” é um fenômeno social e cultural, enquanto a “nutrição” é um assunto fisiológico. Porém, isso não significa que são fenômenos separados, lembrando acerca da dicotomia Natureza e Cultura, tema caro às Ciências Sociais, especialmente à Antropologia.

A Antropologia emerge em um contexto de advento da modernidade em consonância com a “descoberta” de outros continentes pelas sociedades europeias. Nesse contexto, há a necessidade de compreender as sociedades que ali estavam, tão diferentes no seu modo de vida em comparação ao ocidente. Dessa maneira, a

Antropologia nasce com esse papel: o de trazer à luz esses costumes “exóticos”.

A afirmação que esses eram povos primitivos e menos evoluídos, enquanto o povo europeu se constituía em uma sociedade melhor, permeou por bastante tempo a interpretação antropológica. A aproximação dessas sociedades com a natureza e o afastamento da cultura vigente foi a forma encontrada para explicar o modo como viviam. Como afirma Descola (2005), a relação de continuidade e descontinuidade entre Natureza e Cultura está no coração do desenvolvimento da antropologia. E é também nesse contexto que o interesse social pela comida desponta na disciplina.

A comida vem sendo tratada de diversas formas ao longo do desenvolvimento da Antropologia. Contreras e Gracia (2011) se dedicaram no livro **Alimentação, sociedade e cultura** a sistematizar uma visão desse campo de estudo e é dela que partimos para abordar a produção bibliográfica quanto ao que tem sido desenvolvido. Assim, as categorias organizadas por temáticas dos autores foram utilizadas para a apresentação da revisão da produção das Ciências Sociais e Humanas que buscamos nessa seção, destacando alguns autores que tiveram impacto no campo.

Os primeiros escritos

No fim do século XIX, vemos surgir o interesse pela dimensão imaginária, simbólica e social dos alimentos. Frazer, trata de temas como o canibalismo e do que é ou não comestível nessas sociedades. Na transição para o século XX, aspectos ritualísticos e sobrenaturais do consumo de alimentos, o tabu, o totemismo, o sacrifício ou a comunhão, tornam-se pontos centrais na análise social em relação à alimentação. A alimentação é percebida como um instrumento básico de socialização dos indivíduos e que permeia vários aspectos do modo de vida “primitivo” (CONTREAS e GRACIA, 2011).

Bronisław Malinowski, figura importante para a disciplina, considerado um dos pais do trabalho de campo, vai dizer que a comida tem mais implicações sociais do que em si mesma. Ou, como sua aluna Audrey Richards ressalta, a comida tem suas funções sociais e também merece ser tratada como objeto específico de pesquisa. É de Richards a afirmação que há muito tempo, o impulso de comer é mais forte do

que o impulso sexual. Temos ainda, na década de 1940, estudos de Raymons Firth – **Malay Fisherman** (1946) – e de sua mulher Rosemary Firth – **Housekeeping Among malay peasants** (1943) –, em ambos a comida tem um papel central. No trabalho de Rosemary, destaca-se a abordagem da economia local e as formas de organização doméstica e familiar (MINTZ, 2001; DUTRA, 2007).

Até então, a antropologia ainda estava ligada a sociedades “primitivas”, buscando dar conta de um sistema, de uma totalidade, em que a comida aparece por diversas vezes como elemento importante.

O legado de Lévi-Strauss

Lévi-Strauss, em seu livro **O pensamento selvagem**, propõe-se a desconstruir o pensamento até então vigente sobre povos “primitivos”. Ou seja, ele defende a ideia de que o pensamento selvagem é tão complexo quanto o pensamento científico moderno e, ao contrário do que muitos até então afirmavam, as sociedades primitivas não agem exclusivamente por suas necessidades orgânicas e econômicas. O pensamento selvagem, o qual ele chama de “pensamento concreto” e “ciência do concreto” é uma lógica racional guiada pelos sentidos. Sendo assim, o que diferencia o pensamento selvagem não é a operação mental, e sim a base em que ele se forma, pois para o selvagem toda sua experiência é colocada à disposição para o conhecimento do mundo. Dessa forma, como afirma Lévi Strauss (1989), todo vasto conhecimento que o selvagem tem, as plantas e os animais que ele conhece, não são conhecidos porque são úteis, mas justamente o contrário, são úteis porquê são conhecidos. Isso, quanto à alimentação, quer dizer que primeiro o alimento é incorporado pela cultura e dotado de significados sociais, depois é consumido.

Strauss (1986) alega, a partir da intersecção entre estruturalismo e ecologia, que a antropologia é acima de tudo uma ciência empírica. Para ele, o meio ecológico proporciona aos homens não somente o meio de subsistência, mas também é fonte de suas emoções estéticas mais intensas e, na ordem intelectual, as primeiras especulações. Assim, Lévi-Strauss (1986) sugere a superação de uma postura ética para uma postura êmica, que seria a fundição de operações sensíveis e intelectuais

do espírito. A colaboração estreita entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza permitiria, portanto, recusar o dualismo metafísico entre Natureza e Cultura.

O binarismo Natureza e Cultura pode aparecer através do estudo de diferentes temas os quais Lévi-Strauss faz uso, tais como: mitos, totemismo, sexo, casamento e parentesco. Ou, por exemplo, podem ser identificados, tanto pela linguagem como também pelas práticas alimentares, já que ambas estão presentes em todas as culturas como atividades universais. Desse modo, a comida vai ser ponto central em sua obra em conjunto com os progressos da linguística estrutural, logo, as práticas alimentares são vistas como uma linguagem. Por exemplo, assim como a conversa é produto de um sistema de normas, a gramática; as estruturas culturais também o são. Dentro dessa perspectiva, as normas que circundam a forma como os alimentos são classificados, preparados e combinados revelam o uso social dos mesmos, sendo a cozinha/culinária de uma sociedade um local importante de compreensão da cultura, ou seja, da forma como ela ordena o mundo. Cabe lembrar, então, que algo só se torna comestível se dotado de significados sociais que permitam sua ingestão.

A partir da observação de hábitos alimentares de diferentes sociedades, Lévi-Strauss desenvolveu o Triângulo Culinário, buscando demonstrar as transformações que transparecem o deslocamento da natureza para a cultura. A base do Triângulo são o cru, o cozido e o podre. Nele, o autor vai trabalhar uma dupla oposição: cultura-natureza, e também, elaborado-não elaborado. O Triângulo Culinário é baseado no modelo linguístico triangular das vogais e das consoantes e tem como direcionador os “tecnemas”, que são as operações culinárias. Então, na transformação do cru para o cozido, vamos ter uma modificação cultural; enquanto para o podre, seja a partir do cru ou do cozido, teremos uma mudança natural. Complexificando o Triângulo de Lévi-Strauss, teremos em um segundo momento, a inserção do assado, do defumado e do fervido, utilizando-se da mesma lógica de transformação empregada.

A criação do Triângulo transparece a busca do antropólogo belga por perceber estruturas constantes na análise de diferentes sociedades. E se, como ele sugere, a observação do que é aparente revela estruturas mais profundas, o acompanhamento das práticas alimentares revela que os alimentos pertencentes às diferentes classes

tem entre eles uma relação que é constante de uma cultura para outra.

As contribuições de Lévi-Strauss para os estudos a respeito da alimentação irão não só marcar o tema como também influenciar outros pesquisadores que validam o conhecimento produzido por ele. Um exemplo é Mary Douglas, reiterando que primeiramente as pessoas pensam nos alimentos e, se estes forem classificados em sua mente e por seu código cultural, ingere-os. A principal obra da autora lançada em 1966, **Pureza e Perigo**, teve grande impacto na antropologia, em virtude da análise original realizada de dois livros bíblicos: o **Levítico** e o **Deuteronômio**. Desse modo, ela começa o seu trabalho com as proibições dietéticas dos judeus contidas nesses livros e oferece um modelo explicativo das preferências e aversões culturais.

Mary Douglas: as preferências e as aversões culturais

As determinações presentes nos livros **Levítico** e **Deuteronômio** geraram diversas interpretações e divergências entre estudiosos. As proibições expressas neles, especialmente as de natureza alimentar, foram vistas por alguns como simples arbitrariedades com a função de controlar o povo. Outros pesquisadores partiram de uma interpretação fisiológica, em que as proibições teriam sido colocadas sobre certos animais pelo fato de serem menos saudáveis. Mary Douglas (1976) descarta essas explicações, pois acredita não ser viável imaginar que culturas primitivas tivessem conhecimento de uma ciência que veio a ser desenvolvida muito tempo depois, ou seja, não seria possível que os hebreus da época em que os livros foram escritos tivessem tal conhecimento. Para ela, é preciso observar o significado social e cultural que essas proibições possuem.

Desse modo, em sua obra, Douglas apresenta uma releitura e análise a respeito dos rituais e das questões de pureza e perigo que fazem parte dele. Passando por diversas sociedades e culturas, demonstra a presença dessas questões em cada uma delas. Cabe ressaltar que é pela perspectiva simbólica que a antropóloga vai identificar a função social presente nos ritos, indo além dos seus significados “explícitos” com o intuito de mostrar como eles funcionam de forma a posicionar o homem com relação à sua sociedade e proporcionar uma discussão,

ainda que subjetiva, sobre a ordem social vigente.

No **Deuteronômio**, é possível compreender as prescrições escritas como proibições rituais relacionadas ao perigo. O perigo, por sua vez, é o que ameaça a santidade, noção que está ligada à ideia de integridade, de estar ordenado, sem nada que altere esse ordenamento.

A santidade se estende às espécies e às categorias, desse modo, os híbridos ou desviantes, são considerados abominações. Dentro desse quadro, existem vários aspectos contrários à santidade, lembrando que santidade é ordem e não confusão. E mais, ser santo é ser total, santidade é ter unidade. É nesse sentido que as proibições alimentares devem ser compreendidas. Assim, para entender as prescrições alimentares, é preciso seguir a lógica trilhada no significado de santidade, já que diversos animais são excluídos da mesa dos hebreus ou de outras sociedades. Tais animais são categorizados como abominações e são considerados como impuros àqueles que os comem. É no entorno dessas proibições que Mary Douglas se concentra. Ela percebe que na descrição dos animais há características que fogem, de alguma forma, das classificações usuais; as espécies impuras serão então aquelas que se diferenciam, ou são imperfeitas, diante das demais espécies da mesma classe e que, por isso, confundem o esquema geral do mundo. Em outras palavras, atrapalham o ordenamento, a totalidade, a integridade da classe.

Como conclui Mary Douglas acerca do assunto,

Se a interpretação proposta dos animais interditos estiver correcta, então as prescrições alimentares eram como sinais que a cada momento inspiravam a meditação na unicidade, na pureza e na plenitude de Deus. Estas regras de evitamento permitiam aos Homens exprimir materialmente a santidade em cada encontro com o reino animal e a cada refeição. A observância das prescrições alimentares seria, assim, uma parte significativa do grande acto litúrgico que era o reconhecimento de Deus e a sua adoração, acto que culminava no sacrifício no Templo (DOUGLAS, 1976, p. 74).

Desta forma, Douglas (1976, p. 15) tenta demonstrar “que os rituais de pureza e de impureza dão uma certa unidade à nossa experiência”, e mais, “através deles os padrões simbólicos são executados e publicamente manifestados”. Os ritos e tabus primitivos seriam instituições que regulam o comportamento de uma sociedade, estão ligados ao sistema social e procuram promover seu equilíbrio,

ordená-lo e controlar a desordem, assim como para nós a polícia e o mercado têm esse papel. Já de início, e como anteriormente dito, fica clara a importância que a autora dá à dimensão simbólica. Toda sociedade tem sua estrutura simbólica, pela qual os seus pertencentes identificam e interpretam o universo à sua volta. A diferença entre primitivos e a sociedade moderna é que nós lidamos com o mundo de uma maneira altamente objetivada, enquanto eles não.

Assim, as ideias de poluição e pureza também devem ser investigadas por meio da noção de ordem, não somente de religião, pois elas são um modo de padronizar a sociedade e defini-la por intermédio de conteúdos e fronteiras que estão relacionados com o todo e não somente com o aspecto sagrado. Desse modo, a pureza se aproxima do que se encaixa na ordem, na permanência, no comum para determinado povo. E o que polui geralmente é o que tem dificuldades de se encaixar em um padrão definido pela sociedade, os elementos ambíguos, duvidosos, excepcionais.

Uma das funções da poluição está ligada à moral. A autora demonstra que as regras de poluição servem para coordenar a convivência quando as linhas morais são precárias, já que as regras de poluição “não dependem da intenção ou de um correto equilíbrio entre direitos e deveres. A única questão material é se um contato proibido aconteceu ou não” (DOUGLAS, 1976, p. 142).

Alguns rituais estudados revelam que para compreender as interdições alimentares ou a poluição é necessário entender também a religião. As pesquisas diretas ao tema não deram resultado satisfatório para Mary Douglas, pois como afirma, nunca um grupo dirá “evitamos animais anormais porque desafiam categorias de nosso universo” (DOUGLAS, 1976, p. 125). A discussão quanto ao assunto se torna impraticável se não se levar em consideração a ânsia comum dos homens de fazerem uma unidade de toda a experiência e de superarem as distinções e separações em atos de expiação. A combinação dramática de opostos é um tema que satisfaz psicologicamente o alcance da interpretação em vários níveis. Mas, ao mesmo tempo, qualquer ritual que expresse a feliz união de opostos é também veículo próprio para temas essencialmente religiosos.

A grande contribuição de estudos estruturalistas e culturalistas como os de Douglas está na definição de símbolo e de signo, bem como no destaque para o

papel que a cultura desempenha na determinação do que classificamos como alimentos. Dentro dessa perspectiva, nos estudos realizados nas décadas de 1960 e 1970, a cultura aparece como elemento central no que consideramos como comida ou não. Ainda nos anos 1970, e adentrando os anos de 1980, os estudos de etnoecologia vão enfatizar o ponto de vista dos atores sociais, como percebem e classificam o ambiente e os efeitos dessas representações na dinâmica ambiental. Nessa trajetória de pesquisas em relação à alimentação, a ecologia política aborda diferentes temas que trazem as mudanças no meio ambiente para o campo – a industrialização das atividades econômicas e, assim, as atividades produtivas alimentícias como a agricultura intensiva ou o processamento industrial dos alimentos. No que pode ser chamado de Antropologia ecológica (CONTRERAS e GRACIA, 2011), busca-se entender esses problemas de forma concomitante com os discursos científicos, o que é, ao mesmo tempo, um debate político. Com isso, diferentemente do que ocorreu até o início dos anos 80, temos estudos da relação da sociedade com o seu meio ambiente que ultrapassam aqueles focados nas sociedades tradicionais.

A análise de contexto

Por outra perspectiva, à qual Contreras e Gracia (2011) apontam como *developmentalism*, as pesquisas têm em comum o interesse pela análise do contexto alimentar. Não são pesquisas com homogeneidade teórica, mas coincidem no objetivo de compreender as formas culturais contemporâneas e os modelos de relações sociais, levando sempre em consideração a maneira como se relacionam a formas passadas. Nessa vertente, a transformação social é o foco principal, uma vez que aponta as relações de poder como desiguais quanto à produção, distribuição e consumo de alimentos. Em contraposição às teorias estruturalistas e culturalistas, a perspectiva *developmentalism* não dá autonomia ao sistema alimentar e tece críticas a Lévi-Strauss e Douglas por isso.

Dentro dessa perspectiva, Goody (1982), em um estudo que se refere às transformações de práticas alimentares em Gana, apresenta que essas mudanças estão acontecendo de forma global. Ele reconhece a cultura como elemento

importante, mas destaca que deve ser vista em conjunto com a esfera socioeconômica; abarcando noções como as de poder, estratificação social e divisão sexual do trabalho. O autor vai apontar, principalmente, para a hierarquia sendo construída com relação ao consumo alimentar concomitantemente ao desenvolvimento da industrialização da produção. Sua perspectiva influenciou estudos como de Mennell e Mintz.

Mennell (1996) contribui para o estudo da alimentação por intermédio de uma investigação comparativa acerca da comida e do gosto entre a Inglaterra e a França. O autor aplica, em seu trabalho, a proposta de Norbert Elias quanto ao “processo civilizatório” e também utiliza-se da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Desse modo, ele busca, em seu trabalho, comparar a cozinha dos dois países, percebendo as aproximações e afastamentos entre elas em perspectiva com uma análise das classes sociais. Seus resultados indicam as diferenciações sociais que existem no campo alimentar.

Norbert Elias (1994) como veremos em capítulo adiante, apresenta um estudo do comportamento à mesa em um processo histórico, concluindo que a transformação nas sociedades ocidentais parece ser produzida pela apropriação de hábitos e valores das classes sociais por imitação. No processo civilizatório, as normas são alteradas e, devido a isso, os limites do desagrado e do temor socialmente produzidos também se modificam. Isso não quer dizer que isso seja um caminho constante e sem desvios, mas que a transformação segue uma certa direção. Em concomitância, fica evidente nos estudos do autor que a transformação nas maneiras à mesa e no comportamento alimentar é acompanhada de uma essencialidade que permanece. É importante ressaltar que o desenvolvimento da ideia de processo civilizatório de Elias vai trazer duas vertentes explicativas: (i) aquela que preconiza o autocontrole e a autonomia como elementos essenciais para uma nova forma social de se relacionar na modernidade e (ii) a que contribui para o entendimento da organização do Estado moderno.

Norbert Elias e Pierre Bourdieu colocam o indivíduo como um ser sócio-histórico e buscam, por meio do conceito de *habitus*, explicar as influências sociais que contribuem para a construção do sujeito. Contudo, para Bourdieu, o conceito de *habitus* carrega um teor explicativo que se inclina para a discussão quanto à classe

social e à diferenciação social. Nessa direção, o gosto, como conceituado pelo autor, é um mecanismo de distinção social. O gosto é “a manifestação suprema do discernimento que, pela reconciliação do entendimento com a sensibilidade [...], define o homem na acepção do termo” (BOURDIEU, 2007, p. 17). O gosto é o princípio de tudo, no sentido que representa, de forma prática, uma diferença inevitável. Esta diferença constitui um campo, uma classe, o *habitus*; enfim, o indivíduo como parte de um todo. Os gostos são, antes de tudo, aversão aos outros gostos, aos gostos dos outros. Desse modo, tornam-se ferramenta de lutas simbólicas sendo operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos. Assim, o gosto se encontra na origem dos estilos de vida que são produtos sistemáticos do *habitus*. Estes tornam-se um sistema de sinais socialmente qualificados. Dentro dessa concepção, Bourdieu (2007) destaca três maneiras de se distinguir das classes dominantes: a alimentação, a cultura e as despesas com a apresentação de si (moda).

A alimentação se insere em dois sentidos como forma de distinção. Em um sentido, como afirma Bourdieu (2007), em que a arte de beber e comer continua sendo um dos únicos terrenos em que as classes populares se opõem explicitamente, à arte legítima de viver. Os camponeses e os operários se opõem a uma moral da “boa vida”, traduzida como a nova ética da sobriedade para a magreza. Isto porque, além de gostar de comer bem, a “boa vida” para eles é aquela que está em uma relação generosa com a família, simbolizada pelo comer e beber em comum e sem reservas. A reserva demonstraria justamente o distanciamento e a recusa pelo convívio. Além disso, evidencia-se o cálculo econômico nas escolhas alimentares das classes populares no sentido de satisfazer às necessidades do presente imediato. Nessa perspectiva, a relação com os alimentos proporciona um melhor entendimento do materialismo prático como um dos componentes fundamentais do *ethos* e da ética popular. Ao valorizar-se o presente, aproveitar os bons momentos e aceitar o tempo como se apresenta, consolida-se a solidariedade com os outros, o que é frequentemente a única garantia quanto a ameaças futuras. Ainda nesse ponto, perpassam questões como a parcela dos recursos dedicados à compra de alimentos, os tipos de alimentos nos quais esses recursos são investidos, a forma como os mesmos são preparados e, até mesmo, a divisão do trabalho entre

os sexos.

Em outro sentido, a distinção por meio da alimentação transparece no corpo e em seus efeitos sobre o corpo. Esses efeitos são pensados a partir de categorias que envolvem as concepções de força, saúde e beleza. Assim, se por um lado, nas classes populares – onde há a valorização da força em contraposição à forma no corpo masculino – a procura será por alimentos baratos e nutritivos, por outro lado, entre classes mais abastadas, a preferência será por produtos saborosos, bons para a saúde, leves e que não engordam. Como afirma Bourdieu (2007):

Cultura tornada natureza, ou seja, incorporada, classe feita corpo, o gosto contribui para fazer o corpo de classe: princípio de classificação incorporado que comanda todas as formas de incorporação, ele escolhe e modifica tudo que o corpo ingere, digere, assimila, do ponto de vista tanto fisiológico, quanto psicológico (BOURDIEU 2007, p. 179).

A partir da década de 1980, muitos trabalhos relativamente à relação entre alimentação e cultura partem de um ponto de vista da economia política em que serão abordados temas ligados à deslocalização (CONTRERAS e GRACIA, 2011) – produção de alimentos longe de onde são consumidos e, assim, da “mundialização” da alimentação atrelada à globalização de forma geral. Utiliza-se da análise sistêmica e de uma perspectiva histórica para examinar os temas, além de pensar na hegemonia do capitalismo, nas novas tecnologias, nos meios de transporte e de comunicação, todos como elementos que contribuíram para a unificação do mundo. Porém, é importante salientar que, por trás desses parâmetros gerais, há uma heterogeneidade decorrente da última metade do século XX com relação a um complexo devir econômico e político. Soma-se ainda a esse quadro estudos na economia política que destacam os papéis do capital e do Estado na reestruturação da economia e da sociedade. Por conseguinte, vislumbra-se as consequências para os diferentes grupos sociais por intermédio de pesquisas relacionadas ao sistema agroalimentar.

Discursos e práticas sociais: a realidade construída

As abordagens supracitadas despertam críticas quanto a ideias mais

radicais e deterministas, principalmente a abordagens demasiadamente lineares em que os governos e a indústria alimentícia aparecem exclusivamente com a função de subjugar trabalhadores e consumidores. A imagem de que essas instituições se dedicam apenas a ter benefícios e manter uma hierarquia de poder parece ineficiente diante de uma análise histórica e contextual das transformações ocorridas.

As críticas dessas concepções materialistas mais unilineares contribuíram para o desenvolvimento de novas formas metodológicas e teóricas nos estudos recentes das Ciências Sociais como a mudança cultural, a desconstrução, o pós-modernismo ou pós-estruturalismo de acordo com a sistematização de Contreras e Gracia (2011). Na busca pela superação de algumas contradições e dicotomias (ideal e real, material e simbólico, objetivo e subjetivo, macro e micro) há a releitura de clássicos da disciplina. Além disso, buscaram-se novos ângulos para perguntas e problemas formulados, no intuito de entender a realidade social como algo construído ao mesmo tempo em que se questiona a existência de verdades essenciais. Desse ponto de vista, é necessário conceber o verdadeiro como produto das relações de poder. Assim, a verdade nunca será neutra, pois está intimamente ligada ao interesse de algo ou alguém. O conhecimento é constituído pela história e pela cultura, além de ser fator importante para a construção da realidade. Em congruência, os seres humanos são formados pelos discursos e as práticas sociais. Portanto, a investigação, nesse viés, dedicar-se-á a perceber como o conhecimento do sentido comum sustenta e constitui uma sociedade ou cultura – como é gerada e reproduzida.

O Interacionismo, tanto da antropologia fenomenológica quanto da etnometodologia será amplamente empregado (CONTRERAS e GRACIA, 2011). Além disso, ressalta-se: (a) os níveis de discurso dos atores sociais, estudando os modelos de linguagem e práticas na produção do significado a respeito da comida; (b) os diferentes lugares de atividade no qual se experimenta e se expressa o fato alimentar (cultura popular, textos, relatos individuais); (c) o estudo do corpo como lugar de significado crucial para a compreensão do processo de identidade e saúde; (d) a análise de identidade e da subjetividade pelos estudos alimentares; (e) a fragmentação dos modelos de consumo, e não sua coerência em termos

econômicos e culturais e (f) as contradições entre a globalização e a diversidade de mercados alimentares às quais estão submetidos os comedores espontâneos.

Recentemente ganharam vigor as novas formas de desenvolver a pesquisa por uma vertente sociocultural da alimentação que prestigia as interações interpessoais, o *embodiment* e a subjetividade. Também fazem parte deste contexto a abordagem interpretativista, a segunda onda de estudos feministas e os trabalhos baseados na teoria foucaultiana. Desponta nesse cenário o “construcionismo social” como salientam Contreras e Gracia (2011). Essa vertente teórica e metodológica parte das ideias anteriormente citadas e dá ênfase aos conceitos de realidade e experiências vividas, e no papel que desempenha as relações de poder nos níveis macro e microssociológico. Dentre os autores apontados, destacamos Deborah Lupton e Julie Hepworth. Lupton é uma antropóloga que aplica essa perspectiva em seus trabalhos, abordando principalmente a medicina, a alimentação e a cultura. A análise dos discursos, como sistema normativo de linguagem e práticas em torno do alimento, da comida e da personificação é o caminho proposto em seu livro **Food, the body and the self** publicado em 1996 e que visa compreender a produção e reprodução de significados.

A análise do discurso também é empregada por Hepworth (1999) em seu trabalho a respeito da construção social da anorexia nervosa. Em seu estudo, a autora coloca como objetivo desafiar a conceitualização da anorexia como uma psicopatologia. Ela defende que a definição psiquiátrica dominante da doença foi construída socialmente pelo discurso. Assim, aponta como diferentes conhecimentos sobre a anorexia surgiu em determinados períodos históricos para construir a anorexia nervosa como um objeto da ciência médica. Ainda, liga as explicações sobre este distúrbio alimentar às ideias dominantes de ciência, medicina e gênero e explora as interrelações que existem entre essas formas de conhecimento, o uso da linguagem e as práticas sociais. As inúmeras definições da doença defendidas por vertentes que variam desde uma ideia biomédica até de estudos sobre gênero e o movimento feminista atestam para a autora a competição por um discurso dentro da ciência.

Hepworth (1999) percebe que em certos períodos históricos como da transição de uma concepção religiosa para aquela da medicina sobre os males que

atacam o corpo, bem como das ideias sobre gênero que estão vivas nesses períodos, moldam como a doença é conceituada e tratada. É através do discurso dominante sobre o conceito de patologia que, por exemplo, os alimentos e os hábitos alimentares são dotados de uma carga simbólica que os classificam como normais ou não. Essas classificações advindas de ideias dominantes sobre saúde e doença são decisivas para prescrições alimentares. Desse modo, a racionalização a vida de uma forma geral também transparece na racionalização das práticas alimentares.

De acordo com a pesquisadora, há um vínculo estreito entre a dieta moderna e a regulação da vida de forma mais ampla. Nesse sentido, a racionalização das práticas alimentares está atada à uma forma disciplinar do governo do corpo pautado nas ideias dominantes de saúde e doença (aquilo que é anormal ao discurso dominante, patológico). Em síntese, a alimentação adequada e saudável torna-se o discurso dominante, torna-se a norma, classificando assim seus desviantes em um quadro patológico.

Por fim, outra forma de enfoque de pesquisas acerca da alimentação, ainda dentro do construcionismo, aparece denominada por Contreras e Gracia (2011) como “problemas sociais”. Os “problemas sociais” aparecem sob diferentes aspectos; destarte, a problemática da quantidade de alimentos emerge em contexto de fome e escassez, o excesso ou jejum é um problema em casos de obesidade e de desordens alimentares, a qualidade da comida aparece ligada a qualidade biológica por questões de segurança alimentar e de impacto ecológico, etc. Do ponto de vista construcionista, a problemática será colocada de acordo com a situação em que se manifesta.

No Brasil, por muito tempo a discussão quanto à alimentação nas ciências sociais esteve atrelada a outros objetos de pesquisa, apresentando-se de forma escassa. No final da década de 1970, o trabalho quanto aos hábitos e ideologias alimentares em grupos de baixa renda, coordenado por Otávio Velho e Klass Woortmann (WOORTMANN, 1978), trouxe interesse ao campo, mas sucedeu de forma pontual e em grupos isolados. Em 1996, o grupo “Comida e simbolismo” foi criado na Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), demonstrando um crescente interesse na área. Desde então, a alimentação como campo de pesquisa nas

Ciências Sociais, principalmente na antropologia, vem se ampliando e se consolidando no país. Esse contexto permitiu que em 2010 a RBA tivesse dois grupos de trabalho dedicados ao tema. Além disso, profissionais de outras áreas do conhecimento têm se aproximado do arcabouço teórico da disciplina e passado a participar, de forma mais incisiva, do debate. Nesse sentido, temos na composição do Grupo de Trabalho 23 “Diálogos no campo da Antropologia da Alimentação: comensalidade, ética e diversidade” na última reunião da ABA (2016) as nutricionistas Gilza Sandre-Pereira e Lígia Amparo da Silva Santos, atuando como coordenadoras. Além das duas estudiosas, fazem parte do grupo as antropólogas Maria Eunice Souza Maciel e Mônica Chaves Abdala, como debatedoras.

A partir do quadro apresentado, podemos inferir que há uma diversidade de trabalhos que abordam a alimentação no Brasil. Os estudos de Maciel (1996, 2011, 2012) vêm se destacando desde a década de 1990, principalmente no que se refere à intersecção entre alimentação e tradição. Sandre-Pereira (2003) traz uma interessante discussão acerca da amamentação. Santos (2008; 2012), entre diversos assuntos, dedica-se à educação alimentar e, recentemente, à alimentação escolar. Abdala (2007) tem atuado em temas ligados à hábitos alimentares, formas de sociabilidade, cultura popular e identidade regional. Somam-se ao trabalho relevante dessas pesquisadoras outros estudos como aqueles desenvolvidos por Renata Menasche (2010; 2015) ao abordar alimentação e ruralidade; Janine Collaço (2004) quanto ao “fast-food”; Rogéria Dutra com relação às cozinhas regionais e ao consumo (2004; 2015); e Ana Maria Canesqui (1998; 2005; 2009) trazendo a discussão entre antropologia e nutrição.

A trajetória percorrida em alguns dos trabalhos produzidos nas Ciências Sociais expostos nesse capítulo quanto à alimentação mostra como esse ponto de vista é importante e deve ser trazido para o debate e reflexão junto a outras disciplinas. Destacamos, então, a alimentação como tema legítimo das Ciências Sociais e complementar à grande produção intelectual em outras áreas acadêmicas. Cabe, diante da validade do tema, seguir pensando na alimentação em um ambiente específico que nos propomos nesse trabalho: a escola. É importante dizer que vemos a escola como uma instituição que se destaca em nossa sociedade tanto quanto aquela responsável pela educação e que ganha, no cenário recente, o papel

de promover a educação alimentar.

Especificamente no que concerne à educação alimentar, foi possível identifica-la como uma problematização central nas abordagens que abrangem o tema da alimentação escolar que trouxemos anteriormente quanto a revisão bibliográfica exploratória. Utilizando filtros disponíveis, por exemplo, no Scielo quanto a área temática em Ciências Humanas, os trabalhos se concentram em investigações à respeito da agricultura familiar (32%) e educação alimentar (28%) que juntos totalizam 60% dos trabalhos encontrados nessa fonte. Soma-se a esses trabalhos preocupações quanto o trabalho das nutricionistas na escola (11%), a Segurança Alimentar e Nutricional (7%), entre outros trabalhos unitários com conteúdos diversos: percepção dos estudantes sobre o alimento, o que os adolescentes preferem de maneira geral (não só na escola), o número de alunos atendidos na merenda, o conhecimento do professor quanto a alimentação, Bolsa Família e alimentação, qualidade alimentar e índice socioeconômico, boas práticas de manipuladores nas cozinhas. Todas essas abordagens tangenciam aspectos abordados nessa tese e aparecerão em maior ou menor medida no decorrer do trabalho.

Capítulo 1

A ALIMENTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

"A gente não quer só comida

A gente quer a vida

Como a vida quer..."

(Arnaldo Antunes, Sérgio Brito e Marcelo Fromer)

Nesse capítulo, expomos a vivência nas escolas participantes dessa pesquisa bem como dados levantados, buscando responder à questão: "Quais os significados que emergem da(s) escola(s)" quanto à alimentação nesse ambiente? Para isso, o capítulo se divide em uma apresentação da linha de pensamento que seguimos: a seleção dessas escolas, a descrição das instituições elegidas, o que foram encontrados nesses ambientes e, por fim, ressaltamos os pontos que chamaram a atenção.

1.1 "O QUE TEM HOJE, TIA?": A VIVÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA

Cheguei à escola era 11h15, uma das merendeiras do turno da tarde já estava lá, Joana¹. No fogão – grande, tipo industrial –, duas panelas grandes a ferver. Uma com feijão e a outra com a carne descongelando. O tempero, o fazer a comida, fica por conta da outra merendeira (Sônia) que ainda não havia chegado, seu horário é meio dia.

Antes de ir à cozinha passei pelo pátio, meu susto foi notar que há uma cantina comercial, já que esse tipo de cantina está proibido nas escolas. O pátio estava cercado com uma corrente de plástico preta e amarela que separava as

¹ Todos os nomes são fictícios.

crianças dos pais, já esperando o fim do turno da manhã. Não sabia como passar e perguntei a uma moça que pensei ser professora, mas que me disse também não saber e apontou para uma mulher que estava dentro do cercado. Expliquei que estava ali para a minha pesquisa, que a diretora já tinha me autorizado. Perguntei o nome dela e logo associei o nome a uma das vices-diretoras. A secretária de finanças da escola tinha me dito – no dia em que estive lá para conversar com a diretora antes de iniciar a pesquisa – que é ela dentre as demais vices-diretoras quem fica responsável pela merenda. Ela não estava sabendo da pesquisa, expliquei, e, ao chegarmos à frente da cozinha, Joana, que já estava me esperando, confirmou a minha história.

Deram-me uma touca para poder entrar na cozinha. Joana estava um tanto agitada, creio que porque eu estava sob sua responsabilidade. Na cozinha, ainda estavam duas merendeiras do turno da manhã. Elas não me deram muita atenção. Francisca, que trabalha há oito anos na escola (três na cozinha), conversou comigo mais tarde, pois várias coisas que eu perguntei para Joana “só a Francisca sabe responder” – escutei bastante isso. Francisca me explicou que ela escolhe o cardápio e os outros turnos seguem, passando de “boca em boca”. Falou que a vice-diretora, a qual já me referi, estava montado o cardápio para elas seguirem, porque há um cardápio pré-estabelecido pela Secretaria de Educação que a escola deve ter, mas que pode ser adaptado de acordo com que os profissionais da escola avaliarem como mais adequado para atender seus alunos. Porém, tive a sensação que ela ficou sem graça com a minha pergunta por não haver um cardápio ali, o que, com o decorrer do tempo pude certificar, já que o planejamento foi entregue no final do ano letivo.

Na escola, são servidas refeições na merenda. O cardápio varia diariamente, mas geralmente com os mesmos ingredientes bases: carne (de boi, moída ou em pedaços, de frango e lingüiça), ovo, alho, cebola, pimentão, tomate, cenoura e abobrinha, além do arroz, feijão, farinha de rosca, canjiquinha e macarrão. Maçã e banana também são constantes na merenda. “O que tem hoje, tia?” é a frase que mais se escuta na entrada dos alunos “pequenos”², que por ser próxima da cozinha

² A forma de se referir aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental os diferindo do segundo ciclo é essa: “os pequenos” e “os grandes”.

passam por lá antes de entrar para sala de aula e averigam o que vai ser oferecido na merenda – tia ou professora são as formas que os alunos costumam chamar as merendeiras. “Arroz temperado!³”; “Arroz, feijão e carne com abobrinha!”; “Arroz, feijão e farofa⁴!”; “Canjiquinha!⁵”; “Arroz com cenoura e feijão com carne!”; “Macarronada com carne!”, respondem as tias “lá de dentro⁶”, às vezes cansadas de repetir várias vezes a mesma coisa. Durante o tempo que estive na escola, a merenda não se diferenciou desses pratos, a não ser pelo pedido dos alunos ao serem servidos: “Tia, hoje eu quero de tudo!” ou simplesmente “De tudo”; “Só feijão!”; “Só arroz!”, “Sem carne!”. Ou então que diversificam a sua maneira: merenda com picolé, com biscoito doce, com pirulito, com chocolate, com pimentinha (um tipo de biscoito salgado) e o campeão das preferências, o salgadinho/biscoito de milho tipo *Cheetos*, *Fandangos* e produtos similares! À medida que os alunos vão crescendo, essas misturas vão diminuindo. Isso fica claro, pois os recreios/intervalos dedicados também à alimentação são realizados de acordo com as turmas, principalmente separando os “pequenos” dos “grandes” – no turno da manhã há intervalos de quinze minutos das 09h00 às 09h45 e à tarde das 14h15 às 15h30, sempre iniciando dos alunos mais novos. Uma das merendeiras me contou que no ano anterior teve um projeto na escola que oferecia um cardápio equilibrado com verduras e legumes, mas que as crianças não gostavam e muitos recusavam a comer os alimentos oferecidos.

Assim como o menu, os alunos que merendam também são mais ou menos os mesmos. Com o tempo foi possível perceber que a minoria dos alunos consome a merenda oferecida pela escola; além das figurinhas carimbadas, aqueles que só comem a fruta e aqueles que não comem, mas sempre acompanham os amigos. Os meninos “grandes” também são os mesmos, geralmente divididos em grupos fixos, as “panelinhas”.

A comida servida para os alunos também é servida para os professores e

³ Arroz feito com todos os ingredientes base (carne, alho, cebola, pimentão, tomate, cenoura) e massa de tomate.

⁴ Farofa também feita com os ingredientes que chamei de “base”.

⁵ Prato típico da culinária mineira é feito de farelo de milho (canjiquinha ou quirera) e carne de porco, normalmente acompanhada de couve. Na escola ela é feita com os ingredientes mencionados como base para as refeições.

⁶ O lá de dentro aqui tem dois aspectos, um literalmente de dentro da cozinha e o outro em diferenciação as funcionárias “lá de fora” (que limpam a escola e vigiam os corredores)

funcionários. Todos os dias uma das merendeiras (são três em cada turno) leva um carrinho para a sala dos professores, com a merenda do dia, biscoitos (maisena ou água e sal) e suco na hora do intervalo. O suco é de consumo exclusivo dos funcionários e professores. Quando alguma criança pede, as meninas da cozinha dizem que não podem dar. Uma vez, alguns alunos do turno da manhã permaneceram na escola e almoçaram lá, pois iam treinar para um campeonato de queimada entre as escolas estaduais do município. Francisca “resolveu” oferecer-lhes suco; quando ela começou a servir todos a aplaudiram e começaram a cantar “*A tia é uma boa companheira, a tia é uma boa companheira!*”. Além do suco, outra diferenciação entre as refeições dos alunos e daqueles que trabalham na escola são os utensílios. Os escolares são servidos em pratos de alumínio e comem com colher, já os professores utilizam prato de vidro, garfo e faca e os funcionários, que vão até a cozinha para comer, escolhem o que preferem.

O contato das merendeiras com os professores se dá predominantemente quando levam a refeição na sala dos professores, salvo as poucas exceções quando estes se dirigem à cozinha para conversar, ou pedir utensílios emprestados ou solicitar as merendeiras o preparo de algum alimento que se diferencia da merenda como pipoca para comemorar um aniversário, lanche para os campeonatos esportivos fora da escola ou guardar alimentos e bebidas na geladeira. A relação entre professores e merendeiras frequentemente gera tensões ou atritos, foi comum ouvir reclamações das merendeiras ao voltarem “lá de cima”, ou seja, da sala de professores. “Os professores querem mais merenda, mas se leva mais, sobra”; “Só sabem pedir e reclamar.”; “Eles acham que a gente é empregada deles! Tenho meu serviço aqui para fazer.”

Dos serviços a fazer estão outros além do preparo da merenda, como entregar papel higiênico aos alunos – o papel higiênico fica na cozinha, e é entregue a cada aluno quando solicita – e a limpeza do refeitório, parte externa da cozinha onde os alunos merendam. O lixo, a cada intervalo impressiona. Os alunos menores, principalmente, deixam papel, plástico, copo, garrafas e até mesmo cascas de banana espalhados pela mesa e por todo o chão. Na ocasião da aplicação da Prova

Brasil⁷, os alunos receberam um lanche com suco e pão com manteiga e deixaram todo o lixo espalhado: copos descartáveis e guardanapos. Ao pedir a professora que os orientasse a recolherem o lixo, a mesma balançou a cabeça negativamente para a merendeira que havia solicitado sem maiores explicações por parte da professora. Nesse momento me indaguei primeiramente sobre onde se insere na escola a idéia de uma educação ampliada e, especificamente, de educação alimentar; e em segundo lugar, sobre o diálogo ou a falta dele entre os profissionais da escola. Muitas vezes acabei por ajudar a recolher o lixo. Aliás, o que me aproximou definitivamente da Joana, Sônia e Clara – merendeiras do turno da tarde – foi quando me prontifiquei a ajudar Clara a ralar as cenouras que eram muitas. Nesse mesmo dia, creio que a partir desse gesto, Sônia me pediu para desligar a chama do fogão. Desligar a chama do fogão foi quando senti que realmente estava ali, que eu também era “lá de dentro”.

1.2 “FEIJÃO, ARROZ E FAROFA”: A VIVÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Cheguei à escola era 09h20, faltavam cinco minutos para o intervalo das aulas que começa às 09h25. Subi pela rampa entre as paredes azuis e beges até a cozinha, branca por todos os lados. Logo pensei, deve ser difícil mantê-la limpa. Em um canto, uma mesa grande com toalha e fruteira, no outro, um fogão industrial. Na parede, um quadro de avisos de cortiça com vários papéis fixados: quadro de atividades dos funcionários, um recado da prefeitura sobre desperdício, quadro de cardápio do mês todo riscado, controle diário do número de refeições servidas, quadro de controle de entrega de alimentos (carne, hortaliças, hortifruti, distribuidora e frutas). Maria, uma das merendeiras que eu já havia conhecido, me apresentou para Bernadete, também merendeira, e Paola, ajudante de cozinha. As três

⁷ Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. (INEP, 2014)

trabalham tanto no turno da manhã como a tarde e são terceirizadas de uma empresa licitada pela prefeitura.

A merenda já estava pronta: arroz, feijão e farofa com carne de soja. Em instantes o recreio começou. O horário do intervalo da manhã iniciou as 09h25 para todos os alunos do turno, porém, no decorrer do ano letivo a turma do 6º ano passou a ter seus intervalos às 08h50, por mal comportamento segundo a direção. O recreio foi animado, com música e clipe de artistas famosos nacionais e internacionais em um telão em frente as mesas onde os alunos merendam. No corredor/rampa quase em frente à cozinha, que leva para uma quadra, ficam duas funcionárias tomando conta da passagem, pois os alunos não podem descer comendo. A alimentação é restrita ao espaço onde ficam as mesas. Grande parte dos alunos fica por ali para merendar e quando terminam descem para a quadra, que pode ser vista de cima, onde está localizado o refeitório. Os que ficam com potes, biscoitos e salgadinhos inacabados os entregam para as funcionárias que ficam no corredor e no final do recreio buscam o alimento. Mesmo não tendo uma cantina comercial na escola, os doces (chocolates, pirulitos, balas, chicletes), refrigerantes, xarope de guaraná, biscoitos e salgadinhos chamam a atenção. Muitos comem a merenda antes e depois partem para o que trouxeram. Esses alimentos parecem ser comunitários, sempre tem um com o item valioso cercado por colegas dividindo o lanche. Diferentes do turno da tarde, os alunos da manhã se alimentam mais da merenda do que de outras coisas trazidas de fora da escola – em uma estimativa creio que 60% dos alunos da manhã merendam enquanto a tarde 25%.

No refeitório, há uma lixeira grande, com sinalização para que o lixo seja depositado ali, onde os alunos na maior parte das vezes descartam os resíduos da merenda. As funcionárias passam recolhendo os pratos dos alunos que não o retornam para o local disponibilizado para que coloquem os utensílios usados, pratos de alumínio e colheres. Durante todo o intervalo as funcionárias vão levando para cozinha esses utensílios e quando o recreio termina, Paola fica responsável pela limpeza da cozinha enquanto as demais funcionárias limpam as mesas do refeitório utilizadas pelos alunos. Nesse momento, a panela de feijão para o turno da tarde já está cozinhando e, terminada a limpeza, todas as funcionária se dispersam. Passados dez ou quinze minutos vão retornando. Bernadete e Maria já deixam

preparada a merenda da tarde, que também serve de almoço para as funcionárias da limpeza, os que trabalham na secretaria e um ou outro professor. Todos que almoçam na escola se dirigem à cozinha para a refeição. Na sala dos professores é apenas levado o café, o mesmo que é feito para os demais funcionários da escola. Para o café, as funcionárias têm suas canecas individuais que trouxeram de casa e deixam na escola. O uso desses utensílios por professores é seguido por reclamações. Ficam bravas com essa situação. Na porta do armário, devido a recorrência desse tipo de incidente, colocaram um aviso quanto a isso. E, acontecendo o inconveniente de “sumir” alguma, o falatório é certo. O tratamento é diferente apenas com a diretora e a coordenadora, parece ser mais formal e “dedicado”.

Até o horário da merenda da tarde fazem as coisas aos poucos enquanto conversam, pois todas as funcionárias ficam na cozinha quando não estão realizando suas tarefas. Apesar de ter a função específica das duas cozinheiras e uma ajudante, as outras funcionárias costumam ajudar. Maria às vezes fica irritada com tanta gente e falação na cozinha, brinca que elas só pensam em comer, por isso ficam ali, e que eu sempre estou anotando o quanto cada uma come. Uma vez me disse que na outra escola que trabalhava não era assim, ninguém podia entrar na cozinha e quando ela saía trancava a porta e levava a chave.

O recreio do turno da tarde acontece às 14h50, meia hora antes costumam esquentar novamente a comida e dez minutos antes fazem o café que vai para a sala dos professores e também para elas. O cardápio pregado no quadro que vi no primeiro dia é riscado todos os dias e feito de acordo com o que há na escola: arroz, feijão e farofa; arroz, feijão e abóbora; arroz, feijão e batata com frango; arroz e feijão. O arroz, feijão e farofa foi o prato que mais foi feito nas visitas que fiz à escola.

As narrativas apresentadas esboçam a vivência nas duas escolas

escolhidas para pesquisa em Juiz de Fora. Desse modo também apontam para cenas elencadas que desencadearam a formulação e desenvolvimento que segue desse trabalho. Nesse sentido, foi a partir dessa vivência e cenário que despontaram as três questões fundamentais de análise, pilares da tese. Revivendo a experiência pelas anotações do caderno de campo percebi que para o entendimento do que havia se passado nos meses dedicados as escolas era preciso entender a política de alimentação escolar e, mais que isso, através do arcabouço teórico das ciências sociais compreender esse estabelecimento como uma instituição social e o significado que o comer pode assumir nesse ambiente a partir de prerrogativas teóricas pertinentes que comungassem com o que se passou na experiência.

Cabe dizer, que perceber que eu era "lá de dentro" como explicito no final da descrição da primeira escola, dá o tom para essa pesquisa. Comecei esse trabalho na cozinha da escola acompanhando o preparo dos alimentos. Depois, eles sendo servidos e, por fim, eles sendo consumidos. Fazer parte do preparo criou um marco, um ponto de referência sobre o meu ponto de vista. Talvez, possa dizer, um limite. Um limite que me fez pensar o que vinha antes daquele alimento chegar ali e para onde ele ia após estar ali. Assim, meu olhar para essas duas direções está fixado num lugar comum: a cozinha da escola. Por um lado, o olhar se prolongou para questões como o que faz com que o alimento chegue ali, o que chega e como chega, o que é preparado, quais as premissas para tudo isso. Por outro lado, o que se dá a partir do momento que o alimento é preparado: quando está pronto o que acontece? Como ele é distribuído, para quem e de que forma. Ressaltando que, direcionando o olhar para um lado ou para o outro, quem estava ao meu redor eram aquelas que me fizeram "lá de dentro": as merendeiras.

Perceber esses dois lados existentes só foi possível com a investigação acontecendo em dois lugares distintos, pois só assim ficaram latentes algumas questões. Por exemplo, quando comparo as formas diferentes em que os alimentos chegam até cada escola ou quando percebo que a dinâmica de distribuição da merenda para os alunos se assemelham com horários pré-estabelecidos, formação de filas e utilização de utensílios de alumínio. Assim, é só a partir da experiência nesses dois universos que pude ter indícios que a forma como a merenda é organizada dentro da escola poderia estar intimamente ligada à maneira como ela é

gerida para além dos seus muros como também à uma dinâmica característica da instituição escolar.

Olhar para fora e para dentro da escola me levou a buscar entender quais as prerrogativas normativas de organização e gestão que incidam naquelas escolas através da política pública de alimentação escolar e entendê-la como uma instituição que, dentro de uma variada gama de atividades, oferece alimentação para aqueles que a frequentam e é alvo de uma política de estado considerada uma das maiores e mais abrangentes no país. Assim, entender a escola como instituição tornou-se primordial para entender a política pública de alimentação voltada para ela.

A escola, como será possível verificar adiante, começa a se formar ainda no século XIX concomitante a outras instituições importantes de nosso tempo. Desse modo, se insere em um contexto específico que será trabalhado no Capítulo 2. Pensar a escola como uma instituição a partir do arcabouço teórico escolhido para esse fim, passando por Goffman, Foucault, Bourdieu e Elias tem o intuito de construir uma referência do que seria comer institucionalmente na escola. Essa referência serve como base e contraponto para a construção do que é comer institucionalmente na realidade investigada. Alvo da análise produzida neste Capítulo.

Soma-se a esse quadro, a realização do doutorado sanduíche em Portugal. Lá, diante da impossibilidade do trabalho de campo nas escolas, a pesquisa se dedicou ao conhecimento e análise de dados produzidos pela pesquisa "Entre a Escola e a Família: conhecimentos e práticas alimentares das crianças em idade escolar". É importante frisar que esses são dados colhidos por terceiros, representativos de um ponto de vista daqueles que os produziram, mas que sobretudo são significativos da realidade daquele país. Desse modo, a leitura dos relatórios de pesquisa assim como a interlocução com a Professora Mónica Truninger, o contato com a realidade descrita pelos dados apresentados e narrativas, proporcionaram um novo olhar sobre o próprio trabalho de campo realizado em Juiz de Fora, Brasil. Isso porque, como no trabalho de campo realizado em meu país de origem, certas questões só puderam ser visualizadas ao contrapor essas realidades. Tanto no que se refere a própria política de alimentação adotada em cada país, como a organização da alimentação nas próprias escolas.

Desse modo, só foi a partir do contraponto e enlace entre os dados do trabalho de campo realizado no Brasil em duas escolas de Juiz de Fora/MG, os dados disponíveis nos relatórios portugueses e os temas relevantes levantados a partir da pesquisa bibliográfica exploratória que pude eleger categorias de análise dessas realidades que foram divididos em quatro eixos principais e que dão nome as seções do capítulo. Cabe ressaltar, que a ideia de organização e gestão permearam tanto a abordagem das políticas públicas de cada país como também a apresentação da organização escolar. Assim, os eixos elencados foram:

- A gestão da merenda nas escolas: busca tratar da organização para o provimento da alimentação escolar descrevendo as instâncias provedoras, a forma de aquisição de alimentos de cada uma delas e os responsáveis pela confecção dos cardápios. Desse modo, traz a organização que se estabelece até que o alimento chegue aos alunos das escolas estudadas.
- Cardápio: aborda a escolha dos cardápios desde as normas específicas ligadas a cada escola para a composição da alimentação até as refeições que foram oferecidas pelas escolas e o papel das merendeiras nesse contexto.
- Dinâmica na hora das refeições: quais refeições e como os alimentos eram ofertados, quem e como se tinha acesso a eles, os utensílios utilizados, a margem de escolha, as preferências, onde comiam.
- Lixo: traz esse nome devido a ocasião descrita quanto a negativa da professora em atender o pedido da merendeira para orientar os alunos na recolha do lixo gerado. Desse modo, centra-se nas relações estabelecidas entre as merendeiras e os professores em paralelo ao desenvolvimento da ideia de educação ampliada e educação alimentar.

Cada eixo, com suas especificidades, traz a tona elementos que se sobressaíram como componentes constitutivos da alimentação escolar e explicativos para a organização da realidade alimentar de cada escola ou de todas elas. Desse modo, a seguir é apresentado, primeiramente, o percorrer do caminho para a investigação proposta. Logo após, contextualiza-se as escolas resgatando um pouco de sua história e descrevendo suas características. Por fim, temos o desenvolvimento dos eixos aqui listados.

1.3 A PERCORRER O CAMINHO

A pesquisa a respeito da merenda escolar teve origem no esforço de integrar trajetórias de investigação realizadas por minha orientadora e por mim. Minha trajetória de pesquisa tem um lugar comum: a educação e, conseqüentemente, a escola. E é esse o lugar do coração desse trabalho, onde se levanta as questões aqui trazidas, que como fruto de minha vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, busca trazer uma reflexão acerca desta instituição. Procuro pensar a respeito da escola em perspectiva com as políticas voltadas para ela, ou seja, as práticas educativas em processo, como resultado das práticas sociais, bem como as normas estabelecidas para o seu funcionamento. Tudo isso por uma abordagem qualitativa.

O tema “merenda escolar” apresenta-se como um desafio, pois, apesar da dimensão que ocupa, poucas são as pesquisas/reflexões que extrapolam abordagens convencionais em torno dos saberes biomédicos. Esta constatação, de fato, promove a seguinte reflexão: este silêncio – ao cuidado cotidiano de milhares de crianças brasileiras e portuguesas numa instituição que cada vez mais alarga seu papel no processo de socialização – não se deveria à própria naturalização das práticas alimentares?

A preocupação no que se refere à seleção das escolas para participar da pesquisa se deu por meio de horas e dias observando o censo escolar e refletindo a respeito de uma estratégia. Foi então que, contando para uma amiga a respeito do meu Projeto de Doutorado, recebi um convite para ir até a escola na qual ela trabalha como supervisora. Aceitei o convite e o primeiro passo foi dado. Mas e as outras escolas?

De posse das dimensões e da estrutura de uma pesquisa de doutorado foram elencados os critérios para a definição das escolas: município, densidade demográfica, redes de ensino. Já tendo iniciado o trabalho de campo na escola selecionada no processo de busca virtual de fontes de referências bibliográfica para esse trabalho foi identificada a pesquisa “Entre a Escola e a Família: conhecimentos

e práticas alimentares das crianças em idade escolar” financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CS-SOC/111214/2009). Este relatório foi realizado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa sob a responsabilidade da Professora Doutora Mónica Truninger. Tal pesquisa realizada em Portugal foi uma descoberta importante, pois além de pertencer à área das Ciências Sociais, parte de concepções semelhantes a que buscamos, como pôde ser visto nos textos publicados pelo grupo de pesquisadores envolvidos. Desse modo, submetemos a proposta de realização de Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa, sendo executado ao longo do ano de 2015.

Para que o intercâmbio fosse realizado, era preciso adiantar a pesquisa no Brasil. Desse modo, a vivência nessa primeira escola e suas características levaram à escolha de uma segunda escola que se diferenciasse dela, mas que por questões estruturais fosse no mesmo município. Essa escolha representou um cuidado metodológico em se conhecer diferentes perspectivas da alimentação no ambiente escolar. Assim, uma segunda escola foi definida, pertencendo a uma instância gestora diferente, ou seja, enquanto a primeira escola é estadual, a segunda é municipal, outras características que as diferenciam refere-se ao número de alunos, já que na segunda escola era menor, conseqüentemente seu ambiente físico era bastante diverso em relação ao da primeira, além de apresentarem localidades diferentes: uma pertencente à área central e outra a um bairro. Para fins de identificação, optou-se por denominar as escolas nesta pesquisa de acordo com a rede de ensino: Escola Estadual de Juiz de Fora (EEJF) e Escola Municipal de Juiz de Fora (EMJF).

A escolha das escolas foi feita de forma aleatória, sendo consolidada em virtude da aceitação das diretoras em participar da pesquisa. Em ambas as escolas em que o trabalho de campo foi feito, realizou-se um encontro com as responsáveis e foi apresentado o objetivo a ser alcançado. Para tanto, solicitou-se uma autorização das diretoras para que esta pesquisa fosse realizada e para que fosse liberada a frequência às instituições. O período de pesquisa de campo nas escolas aconteceu durante o ano letivo de 2014, com visitas semanais abrangendo tanto o turno da manhã quanto o da tarde. Essas visitas aconteciam duas vezes por semana em cada escola, porém não homogeneamente, ou seja, não foram feitas o mesmo

número de visitas em cada turno.

O ano de 2015 estava designado para a realização do mesmo trabalho de campo em Lisboa, Portugal. No entanto, em virtude de questões burocráticas que envolviam a realização da pesquisa nas escolas, como a emissão de autorização necessária pelos setores responsáveis, não foi possível executar as visitas às escolas. Com o auxílio da orientadora portuguesa, que disponibilizou o material já coletado pela pesquisa na qual era coordenadora, deu-se andamento a investigação no intuito de superar o contratempo mencionado. Nesse sentido, foi possível ter acesso aos cinco relatórios da pesquisa, sendo que destes, apenas o primeiro está disponível para acesso ao público. Os relatórios foram a principal fonte de dados referente a Portugal para esse trabalho. Desse modo, em um universo de oito escolas que fizeram parte da investigação no território português, duas escolas foram selecionadas para compor a pesquisa.

Assim como no Brasil, as duas escolas portuguesas em que o trabalho de campo foi realizado, estavam situadas no mesmo município. Além disso, adotou-se como critério a seleção de escolas da mesma cidade, a saber: Lisboa, para a apresentação dos dados. A primeira escola atende ao primeiro ciclo do ensino básico (6 a 10 anos) e outra contempla o segundo ciclo (10 aos 12 anos). É importante destacar ainda que a opção por manter a pesquisa em Lisboa deveu-se às características demográficas mais compatíveis com as de Juiz de Fora, em contraste com os demais municípios que tiveram escolas investigadas em Portugal.

Diante das informações expostas nesta subseção, faz-se necessário ressaltar que os dados acessados a respeito das escolas brasileiras foram coletados pela autora, durante pesquisas de campo ao longo do ano de 2014. Enquanto que os dados das escolas portuguesas estão inseridos no 3º Relatório de pesquisa denominado “Conhecimentos e práticas alimentares das crianças em idade escolar em duas escolas de Lisboa”, produzido por Mónica Truninger, Ana Santana, Vanessa Amorim, Ana Horta e José Teixeira⁸.

⁸ O relatório de pesquisa mencionado não consta nas referências bibliográfica, pois ainda não foi publicado.

1.4 AS ESCOLAS

1.4.1 A Escola Estadual de Juiz de Fora

Os trabalhos de campo iniciam-se na Escola Estadual Juiz de Fora (EEJF), localizada no centro da cidade. A estrutura espacial e arquitetônica desta instituição surpreende em virtude de sua dimensão, além disso, trata-se de um prédio 1930. Embora esta seja a data identificada na edificação, a instituição foi criada dois anos antes, em 1928, como uma escola para meninas. Apenas em 1948 é que a matrícula de meninos foi permitida.

Atualmente a EEJF atende 1329 alunos, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, ou seja, toda a educação básica; além da Educação de Jovens e Adultos e do curso Normal/Magistério. Isso se difere do que é comumente encontrado, pois de acordo com o Regime de Colaboração promulgado na Constituição de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fica sob responsabilidade prioritária dos municípios a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (alunos de 6 a 14 anos) e, sob responsabilidade prioritária do estado o Ensino Médio (alunos de 15 a 17 anos). Ela funciona em três turnos: manhã, tarde e noite; sendo o seu público proveniente de vários bairros da cidade – sobretudo em função de estar na região central da cidade.

Para disponibilizar a merenda, esta escola dispõe de uma cozinha em cujo interior existe um vestiário com banheiro e uma dispensa na qual são guardados os mantimentos. Assim, logo na entrada da cozinha, localiza-se o espaço dedicado à preparação dos alimentos. No lado esquerdo deste ambiente, observando-o externamente, é possível identificar uma janela em que são servidas as merendas aos alunos, servindo também de local de comunicação entre os que estão dentro da cozinha e o que os que estão fora.

No lado externo, medindo a mesma extensão que a cozinha, há uma grade que separa o refeitório do restante do pátio. Essa grade foi colocada com a finalidade de evitar a entrada de pássaros no local. A área do refeitório é coberta, porém o restante do pátio não o é. No refeitório, há mesas brancas em MDF com bancos de mais ou menos seis lugares, avulsos e inteiriços, os quais formam duas

fileiras, uma com cinco mesas e outra com quatro. Estima-se que caibam 108 alunos sentados.

No lado interno, próximo à porta de entrada, existem dois *freezers*, seguidos por um banquinho e uma mesa que ficam em frente/abaixo da janela e, em seguida, começa a bancada que logo chega ao canto da parede, mas que continua por toda área ao redor da cozinha. Do lado direito, a geladeira fica no canto da parede, seguida de uma bancada com duas pias que pouco são usadas. Este espaço é utilizado, geralmente, para deixar os alimentos separados para cada turno. Seguindo-a há mais duas geladeiras; a porta para um corredor no qual existe uma saída para lateral da escola, o vestiário e a dispensa. Em seguida, temos o aparelho/tanque de esterilizar os utensílios com água quente, assim como outra bancada com uma pia logo perto do esterilizador e mais duas pias na outra parede, fechando assim o retângulo que forma a cozinha. No centro da cozinha, estão localizados dois fogões do tipo industrial; encostados um ao outro, formando um quadrado. O chão da cozinha é escuro, com a aparência de um piso de cimento queimado, causando a impressão de ser um espaço escuro.

Tanto no turno da manhã, quanto no da tarde há três merendeiras⁹ contratadas pela rede estadual de ensino. Uma fica responsável por fazer a comida (cozinhar, misturar, temperar), outra por “adiantar” os procedimentos (colocar o feijão para cozinhar, a carne para descongelar; descascar alho, cebolas, legumes e picá-los) e, por fim, mais outra que atua, principalmente, na organização e distribuição (separação de utensílios, lavagem de vasilhas, fazer café e levar a merenda para os professores). Todas fazem a limpeza da cozinha e do refeitório após a merenda servida, mas o refeitório geralmente fica ao encargo da última merendeira descrita.

No turno da manhã, a preparação começa por volta das 6h30. A merenda é servida às 9h e 9h15 para o primeiro ciclo do ensino fundamental e às 09h30 para o segundo ciclo e o Ensino Médio. À tarde há os intervalos para “recreios” – sendo também um tempo destinado para a refeição – às 14h15, às 14h30 e às 14h45, são horários fixados aos alunos do primeiro ciclo, e às 15h15, o horário do segundo ciclo¹⁰.

⁹ No turno da noite também é oferecida merenda, porém esse horário não foi alvo da pesquisa.

¹⁰ Não há Ensino Médio à tarde.

Por dia, são feitos de 8 a 10kg de arroz por turno. De acordo com a Cartilha de Cardápio para a Educação Básica da Secretaria de Educação de Minas Gerais, a quantidade per capita é de 60g, o que corresponderia, pela quantidade de arroz produzida, ao atendimento de 130 a 170 alunos. Esse cálculo confere com a estimativa levantada de que nesta EEJF haveria o atendimento de 180 pessoas por turno (manhã, tarde e noite). Desse total, tem-se uma média de 45 alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental e 115 alunos do segundo ciclo e Ensino Médio por turno. Somam-se a eles, funcionários e professores que fazem uso da alimentação na escola. De acordo com essas hipóteses, a merenda escolar é consumida por 40,6% dos alunos matriculados na escola.

1.4.2 A Escola Municipal de Juiz de Fora

A Escola Municipal de Juiz de Fora (EMJF), está localizada em um bairro que fica na zona oeste da cidade. Ela atende apenas ao Ensino Fundamental, sendo 548 alunos distribuídos nos turnos da manhã (6º ao 9º ano) e da tarde (2º ao 5º ano). Tal instituição foi criada em 1911 como uma escola mista rural, e recebeu o atual nome somente em 1959, já o status de escola municipal lhe foi concedido em 1976 (quando deixou de ser rural), ocupando o mesmo endereço desde então. Houve uma mudança significativa em sua edificação, uma vez que todo o prédio passou por uma reforma, tendo sua cozinha inteiramente refeita e reinaugurada em 2007. Adicionalmente, ela atende alunos que, predominantemente, residem no bairro em que a escola se encontra.

A cozinha da escola divide espaço com a dispensa utilizada para o armazenamento dos alimentos. Logo na entrada, do lado esquerdo é possível identificar um armário de parede na parte superior, em que são armazenados os utensílios de cozinha. Abaixo deste armário fica localizado um *freezer* que ocupa apenas metade do espaço – há a parede e a porta que dá acesso à dispensa. Já do lado direito da entrada da cozinha, a porta faz canto com a parede que, logo no seu início, tem a abertura/balcão onde são disponibilizadas as refeições para as crianças. Em seguida, temos o espaço reservado ao fogão, de tipo industrial, finalizando com a outra parede. Nessa, depois da área ocupada pelo fogão, situa-se

a bancada e duas pias que seguem até finalizar na outra parede. Por fim, observa-se no limite da cozinha com a dispensa, uma mesa grande que fica sempre disposta com toalha e uma fruteira. O banco encostado na parede é inteiriço, enquanto do outro lado há banquetas. A cozinha é inteiramente branca, tendo o piso também branco. Na dispensa, há uma geladeira logo na entrada no canto esquerdo. Do outro lado, de frente para a geladeira, pode-se ver uma parede composta por estantes.

Da abertura, enxerga-se o refeitório. Debaixo dela, já do lado externo, situa-se uma pequena mesa para receber os utensílios depois que os alunos já “merendaram”. Do lado direito, encostado na parede há um bebedouro. No refeitório, há duas filas de mesas, cada uma com três mesas. Todas são cobertas com toalhas de plástico coloridas. As mesas têm uma dimensão menor, próprias para crianças e é notório como conseguem se “encaixar” melhor pelo tamanho.

Na EMJF, são as mesmas merendeiras que preparam as refeições tanto no turno da manhã como no turno da tarde. São três que se dividem em duas cozinheiras e uma ajudante. Enquanto as cozinheiras são responsáveis pelo preparo dos alimentos, a ajudante fica encarregada da limpeza interna da cozinha, uma vez que a faxina do refeitório é de responsabilidade de outras funcionárias. Todas as funcionárias da escola são terceirizadas de uma empresa licitada pela prefeitura.

No turno da manhã a refeição é servida em dois horários: às 08h50 para os alunos do 6º ano e às 09h25 para aqueles que estão no 7º, 8º e 9º anos. A separação em relação à distribuição de horários por turmas deu-se em virtude de “mau comportamento” por parte do 6º ano segundo a direção, sendo preciso, portanto, uma reformulação. O intervalo do horário da tarde, referente ao “recreio”, acontece às 14h50. O período vespertino é dedicado aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, do 2º ao 5º anos. Por estimativa feita durante o acompanhamento dos alunos, é possível identificar que 60% daqueles que estudam no turno da manhã fazem uso da alimentação escolar, enquanto à tarde são em torno de 25%. Isso quer dizer que, em média, são servidas diariamente 165 refeições para os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e 62 para aqueles do primeiro ciclo. Assim, é possível concluir que 41,5% dos alunos da EMJF alimentam-se das refeições oferecidas neste ambiente.

1.4.3 A Escola de Primeiro Ciclo de Lisboa

A Escola de Primeiro Ciclo de Lisboa (EPCL) está situada na zona norte da cidade. A região faz divisa com dois municípios da Grande Lisboa. A escola, além do primeiro ciclo, atende alunos do jardim de infância (educação infantil). Desse modo, frequentam o estabelecimento, crianças de 3 a 10 anos de idade, totalizando em 172 alunos, sendo 75 no jardim de infância. A população escolar caracteriza-se por uma significativa diversidade étnica, sendo a maioria dos seus alunos da “etnia cigana” e muitos alunos “africanos”¹¹. Grande parte deles vive no entorno da escola.

A direção escolar informou que há na escola uma predominância de alunos que são beneficiados pelo Rendimento Social de Inserção (RSI)¹², assim, nos anos letivos de 2011/2012 o número de alunos atendidos pela Ação Social Escolar, de acordo com a direção, era representativo: apenas 4 crianças no universo de 172 não faziam parte do apoio.

Em virtude de oferecer período integral, a escola fornece um lanche pela manhã, seguido de um almoço; já o lanche da tarde geralmente é trazido de casa. Ambas as refeições são produzidas na escola que dispõe de um refeitório e uma cozinha, porém a Câmara Municipal de Lisboa terceirizou todo o serviço para uma empresa. Assim, a aquisição dos alimentos, a preparação dos mesmos e os funcionários estão sob a guarda dessa empresa. Trabalham no preparo do lanche e do almoço duas funcionárias em tempo integral: uma cozinheira e uma ajudante. Ademais, há uma terceira funcionária em regime de *part-time*. As tarefas são divididas entre as funcionárias, a saber: no turno da manhã, enquanto a ajudante prepara os lanches, a cozinheira faz os preparativos para o almoço. Quando termina a organização dos lanches, ambas seguem na preparação das saladas e das frutas.

O refeitório apresenta mesas brancas enfileiradas, cada mesa é composta por 5 cadeiras verdes. Porém, como estão posicionadas uma junto à outra, formam

¹¹ Ciganos e africanos foram colocados aqui entre aspas, pois essa é uma informação dada pelos diretores da escola no âmbito da investigação portuguesa.

¹² O Rendimento Social de Inserção (RSI) é uma medida de proteção social criada para apoiar as pessoas ou famílias que se encontrem em situação de grave carência econômica e em risco de exclusão social e é constituída por um contrato de inserção para os ajudar a integrar-se social e profissionalmente; e uma prestação em dinheiro para satisfação das suas necessidades básicas (PORTAL DO CIDADÃO, 2017).

grandes corredores de mesa. Diariamente, são servidas em torno de 200 refeições. O horário de almoço é dividido em grupos: às 11h30 o pré-primário, às 11h45 primeiro e segundo ano e às 12h o restante dos alunos.

Ao contar pelo número de alunos, de refeições servidas e pelo fato de ser uma instituição de período integral, entende-se que todos os alunos almoçam na escola. Informações referentes ao lanche não foram fornecidas. É importante destacar que, de acordo com a diretora, apenas 4 alunos não fazem parte da assistência escolar, ou seja, somente eles pagam o valor integral das refeições.

1.4.4 A Escola de Segundo Ciclo de Lisboa

A Escola de Segundo Ciclo de Lisboa (ESCL) foi inaugurada em 1999 e está localizada em uma parte nova da cidade, criada na antiga zona de intervenção da Expo'98¹³, atualmente considerada uma das mais seguras e nobres da cidade. A escola, desde 2012, faz parte de um agrupamento escolar que atende jardim de infância e o 1º, 2º e 3º ciclo de escolaridade (Ensino Médio). Do jardim de infância ao 9º ano, havia, nos anos letivos de 2011/2012, 700 alunos. Nessa instituição, o número de crianças atendidas pelo Apoio Social Escolar era muito reduzido, ou seja, a maioria das crianças pagava pelas refeições.

Na ESCL a alimentação também é responsabilidade de uma empresa concessionada. No relatório que serviu para a base de dados desta pesquisa, não há informações acerca dos funcionários. O espaço do refeitório, aberto aos alunos das 12h às 14h30m, aparenta ser bastante moderno, com o chão e as paredes muito coloridos (cores predominantes: amarelo, lilás, verde e azul), mesas e cadeiras com tampos em madeira e as armações de metal pintadas em vermelho. Além do refeitório, os alunos têm a alternativa de utilizar o bar escolar; opção muito solicitada durante o lanche da tarde e da manhã e, algumas vezes, no almoço, de acordo com as informações levantadas por entrevistas. O horário de funcionamento do bar de

¹³ A EXPO'98, Exposição Mundial de 1998 ou Exposição Internacional de Lisboa de 1998 foi um evento realizado entre os dias 22 de maio a 30 de setembro de 1998 com o propósito de comemorar os 500 anos dos Descobrimentos Portugueses. O tema da Expo foi "Os oceanos: um património para o futuro". A região na qual aconteceu o evento era uma área degradada que foi revitalizada para a exposição.

manhã é das 9h50 às 10h10 e das 11h30 às 12h. À tarde das 13h às 14h30 e das 15h50 às 16h10. Além disso, diferente da outra escola, muitas crianças trazem os lanches de casa.

Ainda, de acordo com as entrevistas realizadas, há uma insatisfação dos alunos quanto às refeições oferecidas no refeitório; isso gera a consequência de eles buscarem outros lugares para se alimentarem. Principalmente os alunos mais velhos, que tem autorização para sair da escola, procuram estabelecimentos fora dali para comer quando não gostam do cardápio escolar. Quanto ao almoço, muitos preferem se alimentar em casa quando há possibilidade de o fazerem, principalmente quando tem aulas somente no turno da manhã, uma vez que a fila é muito grande e a qualidade da comida é inferior em relação ao que têm em casa.

O Quadro 1 a seguir reúne as principais informações a respeito das quatro escolas pesquisadas.

Quadro 1: Característica das escolas

	Brasil		Portugal	
	EEJF	EMJF	EPCL	ESCL
Número de alunos atendidos	1329	548	172	700
Etapas de ensino	Ensino Fundamental e Médio (6 a 17 anos)	Ensino Fundamental (6 a 14 anos)	Educação Infantil e Primeiro Ciclo (3 a 10 anos)	Educação Infantil ao Segundo Ciclo (3 a 12 anos)
Turno de atendimento	Manhã e tarde	Manhã e Tarde	Integral	Manhã
Cozinha própria	Sim	Sim	Sim	Sim
Merendeira/cozinheiras	3 por turno	3 cozinheiras	2 cozinheiras e uma ajudante	Sem informação
Horário das refeições	Dividido por faixa etária	Um horário para todos	Dividido por faixa etária	Dividido por faixa etária
Refeições servidas	540	227	200	Sem informação
Porcentagem de alunos que fazem as refeições oferecidas pela escola	40,6%	41%	100%	Não há informação precisa, apenas que a maioria dos alunos não faz suas refeições na escola.

Fonte: elaboração própria.

1.5 A ALIMENTAÇÃO NAS ESCOLAS

1.5.1 A gestão da merenda nas escolas estudadas

No Brasil, a gestão da alimentação escolar é regulamentada pelo PNAE. Porém, desde meados da década de 1990, os recursos para a compra dos alimentos são descentralizados. De acordo com a estrutura organizacional do Brasil e o Regime de Colaboração, as escolas ficam sob responsabilidade de diferentes instâncias, com a devida autonomia. Assim, ocorrem formas muito diversas de gerir os recursos da alimentação escolar. Ao observar escolas pertencentes a diferentes instâncias foi possível identificar o quanto isso causa impacto direto quanto aos alimentos oferecidos. Além da gestão estadual/municipal, outros fatores influenciadores que surgiram dos contextos observados e que repercutem na quantidade de alunos que fazem uso das refeições escolares, tanto no Brasil como em Portugal, são a idade, o turno matutino/vespertino/noturno e a localização. Esse último incide sobre o público que é atendido na escola.

Nas escolas estaduais de Minas Gerais, os recursos são recebidos direto na instituição e ela é que tem a função de realizar a licitação para produtos. Em Juiz de Fora, e mais especificamente na EEJF, é a Superintendência de ensino que elabora tanto um orçamento quanto a lista de alimentos que devem fazer parte do Edital. Essa lista está baseada nas definições normativas da Lei quanto aos alimentos que podem ser consumidos e, a partir dessas definições, também nos cardápios criados por nutricionistas e disponibilizados para as escolas. No entanto, o Edital é publicado pela própria escola e é na escola que a documentação exigida deve ser entregue e onde se escolhe os fornecedores de acordo com os parâmetros exigidos. Depois desse processo, os fornecedores fazem entregas semanais na escola de acordo com a lista elaborada por uma das merendeiras e uma das vice-diretoras. No ano referente ao período de observação da EEJF (2014) esse processo foi realizado no início de maio. Isso porque a primeira parcela do PNAE chegou à escola no mês de abril. Conforme a funcionária responsável por esse procedimento afirmou, os meses

do ano letivo¹⁴ que antecedem a chegada da verba são cobertos pela licitação do ano anterior.

Com relação à compra dos produtos da agricultura familiar, há um processo diferente. É realizada uma cotação por meio de uma chamada pública. Nesse sentido, há uma parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (Emater), auxiliando na divulgação da chamada, já que, segundo as informações da funcionária responsável, é difícil conseguir fornecedores. Muitas vezes, é necessário realizar mais de uma chamada para que a escola seja atendida. O fato de a escola ser grande também influencia nesse fator, já que demanda uma maior quantidade de alimentos.

Já no Sistema Municipal de Ensino, a alimentação escolar é gerida por meio da Secretaria de Agropecuária e Abastecimento do município – que tem como uma de suas competências “coordenar, prover, manter e auxiliar no fornecimento, manutenção e distribuição da merenda escolar, com a colaboração da Secretaria de Administração e Recursos Humanos e da Secretaria de Educação de Juiz de Fora” (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2017). Assim, esse é o setor que promove a licitação e a chamada pública para a aquisição dos alimentos e distribui os que já foram comprados. Foi possível observar que na EMJF não há uma rotina de entrega desses alimentos. Já os cardápios são confeccionados por nutricionistas lotadas na Supervisão de Nutrição e Alimentação Escolar que pertence ao Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando, subordinado à Secretaria de Educação (SNAE/DIAE/SE). Esses cardápios, assim como aqueles confeccionados pela rede estadual, devem estar pautados na Lei e nas orientações para a alimentação, e servir de base para a compra dos alimentos.

Como foi possível perceber, em Portugal os municípios são responsáveis pelas escolas de primeiro ciclo, enquanto o segundo ciclo é atendido pelas Diretorias Regionais. Em Lisboa, o procedimento padrão no atendimento da alimentação escolar é realizado por meio da concessão dos refeitórios para empresas por intermédio de contratação pública. As empresas devem seguir os padrões exigidos pela Lei e o Manual para Alimentação Saudável. O cardápio deve ser aprovado pela

¹⁴ O ano letivo começa no mês de fevereiro.

Câmara Municipal de Lisboa, sendo também obrigatoriamente aprovado por um(a) nutricionista. Desse modo, a escola de Primeiro Ciclo segue o seguinte padrão: é atendida por uma empresa que se utiliza da cozinha da escola para a preparação das refeições.¹⁵ A empresa é responsável pela aquisição, transporte, confecção e distribuição dos alimentos para as crianças. Na EPCL, os alimentos são entregues todas as quintas-feiras de acordo com o cardápio da semana seguinte.

Na ESCL, anualmente, há um concurso promovido pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) para empresas que tem o interesse de fornecer alimentação às instituições de ensino. Depois de selecionadas, as empresas são encaminhadas para realizar o atendimento nas escolas. A empresa torna-se, portanto, responsável por elaborar os cardápios que devem respeitar as normas vigentes e ter a participação de nutricionista. Após definidos, os cardápios são encaminhados à direção da escola e às cozinheiras, com as devidas orientações. À escola cabe o papel de monitorização, podendo inclusive realizar qualquer tipo de interferência caso note alguma incorreção. Por exemplo, caso os alunos estejam rejeitando o cardápio oferecido. Na ESCL a compra de refeições escolares é automatizada. Além disso, cada aluno possui um cartão recarregável no qual os pais depositam dinheiro para a aquisição da refeição, exceto aqueles atendidos pela assistência escolar que tem as refeições gratuitas. A marcação do almoço deve ser feita pela *internet* e o responsável tem até às 16h do dia anterior para desmarcar o almoço do dia seguinte. Porém, o dinheiro não é devolvido, passa para o dia seguinte.

Quanto às várias formas de gestão, principalmente no que se refere à aquisição dos alimentos por diferentes instâncias nas escolas de Juiz de Fora, acabam por influenciar nos alimentos consumidos em cada estabelecimento. Na

¹⁵ Com relação à oferta de alimentação escolar por empresas privadas no município de Lisboa, ela pode ser feita em três modalidades. Preferencialmente, deve-se produzir as refeições nas escolas se essas estiverem devidamente equipadas para isso, isso é o que acontece com a escola pesquisada. As outras modalidades referem-se a modelos de fornecimento por transporte, os chamados *caterings*. Na modalidade de *catering* frio, as refeições são confeccionadas de forma tradicional, acondicionadas, submetidas a arrefecimento rápido entre 1°C e 3°C (as refeições não são congeladas) e distribuídas em condições de frio. Nos estabelecimentos de ensino, realiza-se a regeneração dos alimentos, mantendo a textura e sabor originais. Na modalidade de *catering* quente, as refeições são confeccionadas em fábrica, conservadas e distribuídas a temperaturas adequadas e, posteriormente, servidas às crianças, evitando-se qualquer tipo de manipulação até ao consumo dos alimentos (CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA, 2017).

rede municipal, isso parece mais homogêneo, já que todas as escolas recebem os mesmos alimentos. Porém na rede estadual, como cada escola tem autonomia para compra, pode-se encontrar cardápios diferentes.

Nota-se que a situação relatada também acontece em Portugal, já que são diferentes empresas responsáveis por escolas diversas, tornando os cardápios bastante variados. É importante ressaltar que em todas as escolas há cardápios montados por nutricionistas das respectivas instâncias.

No Quadro 2 a seguir, apresentamos a gestão da merenda nas escolas brasileiras e portuguesas:

Quadro 2: Gestão da merenda nas escolas estudadas

	Brasil		Portugal	
	EEJF	EMJF	EPCL	ESCL
Instância	Estadual	Municipal	Câmara/ Municipal	Diretoria Regional
Gestão	Escola	Prefeitura	Empresa concessionada	Empresa concessionada
Cardápio	Estado e Escola	Prefeitura	Empresa concessionada	Empresa concessionada

Fonte: elaboração própria.

1.5.2 Cardápio: da política às mãos da merendeira

Conforme citado anteriormente, existem normas específicas direcionadas à elaboração dos cardápios, tanto no Brasil quanto em Portugal. A Escola Estadual, para atender as normas prescritas na legislação brasileira vigente, tem como referência a Cartilha “Cardápios da Alimentação Escolar” – disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais –, que foi publicada em 2011 e revisada em 2014. Essa Cartilha foi elaborada pela equipe técnica de nutricionistas lotadas na Secretaria, e levou em conta a utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando as referências nutricionais, os hábitos alimentares e a diversificação

agrícola do estado de Minas Gerais. Há, nela, 75 opções que atendem, em média, 20% das necessidades nutricionais diárias de calorias, de acordo com o tempo que o aluno passa na escola, somando-se a isso a oferta de macronutrientes (carboidratos, proteínas e lipídios), micronutrientes (cálcio, ferro, magnésio sódio, zinco e vitaminas A e C) e fibras. A Cartilha verificada corresponde àquela destinada a alunos do Ensino Fundamental e Médio, pois existem outras duas: uma para a Pré-escola e outra para a Educação de Jovens e Adultos.

Na Cartilha, há informações relativas ao que é cardápio, alimentos, nutrientes, carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas e sais minerais, além da Pirâmide dos Alimentos. Ela contém dicas de diluição (suco, leite em pó, achocolatado, café com leite), de como calcular as quantidades per capita de diversos produtos, de substituições para vegetais e frutas, de higiene das hortaliças e frutas, bem como uma tabela de safra dos alimentos. Por fim, há a forma de preparação das refeições divididas em seis grupos: 1) Preparação de arroz temperado¹⁶; 2) Preparações diversas¹⁷; 3) Preparações de feijão¹⁸; 4) Canjiquinha/Mingau/Polenta/Sopa¹⁹; 5) Preparações doces²⁰; e 6) Preparações para datas comemorativas²¹. Todos esses grupos com receitas acompanhadas de ingredientes, substituições, modo de preparo, per capita, sugestões de acompanhamento e tabela de informações nutricionais. Essa Cartilha é uma sugestão para as escolas estaduais de Minas, que

¹⁶ Arroz à grega com frango, arroz colorido com carne moída, arroz com banana e carne, arroz com brócolis e frango, arroz com lentilha, arroz com linguiça e brócolis, arroz com ovos mexidos, arroz com taioba e frango, arroz verde e amarelo. Receitas servidas com feijão, salada e fruta de sobremesa (MINAS GERAIS, 2014).

¹⁷ Almôndegas de soja ao molho e arroz, carne moída com batatas, arroz e feijão, cuscuz com sardinha, escondidinho de inhame, farofa, macarrão, moqueca de banana com frango e arroz, pão com queijo minas, pão com molho de carne/frango/atum, quiabo com carne moída, arroz e tutu de feijão, quibebe de forno, torta, vaca atolada, etc. Receitas acompanhadas de salada de folhas e fruta como sobremesa (MINAS GERAIS, 2014).

¹⁸ Baião de três, farofa de feijão – andu com carne de porco, feijão maravilha, feijão tropeiro, feijoada light e arroz, mexidão, tutu de feijão com molho de carne, ovos e hortaliças. Acompanhamento de salada de folhas e fruta como sobremesa (MINAS GERAIS, 2014).

¹⁹ Canjiquinha com músculo e hortaliças, canjiquinha com tutu de feijão, creme de abóbora com milho verde e frango, mingau/bambá de couve com carne, polenta a bolonhesa com feijão, polenta à jardineira, sopa cremosa de batata e cenoura, sopa de feijão, sopa de inhame com frango, sopa de macarrão com hortaliças, sopa minestrone (MINAS GERAIS, 2014).

²⁰ Arroz doce com coco, bolo de banana/cenoura/nutritivo, café com leite e biscoito/pão, canjica com coco ralado, achocolatado e biscoito, mingau de fubá com banana, muxá de canjiquinha, salada de frutas, vitamina de abacate e biscoito, vitamina de frutas e biscoito. (MINAS GERAIS, 2014)

²¹ Bacalhoda com arroz, falso danete, leite caramelado e pão, pão com molho de salsicha, torta colorida de salsicha, tomate e cenoura (MINAS GERAIS, 2014).

devem montar seus próprios cardápios semanais.

Conforme mencionado anteriormente, há um cardápio e sugestões de pratos e receitas para as escolas estaduais; porém, são autônomas para escolherem o que vai ser oferecido dentro dos parâmetros considerados adequados para uma alimentação saudável e que respeite a cultura local, conforme regulamentação. Na escola observada, não havia cardápio pré-definido. A merendeira da manhã, que ocupava o cargo há mais tempo, era quem determinava e passava a lista de alimentos para uma das vice-diretoras²², a qual era responsável pela merenda e pelo repasse da lista ao fornecedor. Apenas no período final da pesquisa, que coincidiu com o fim do ano letivo, é que a escola apresentou um cardápio definido, além de algumas mudanças.

Na Escola Estadual, durante o trabalho de campo, o cardápio variou, basicamente, com os mesmos ingredientes: arroz, feijão, carne (boi, frango e linguiça), abobrinha, cenoura, tomate, cebola, alho e pimentão. Esses mesmos ingredientes eram base para o “arroz temperado” – a refeição mais servida no tempo de observação, em torno de 35%, feito com todos os ingredientes descritos, misturados com arroz – seguido pelo “arroz e feijão com carne”; “arroz, feijão e carne com abobrinha e cenoura”; “canjiquinha”; e, finalmente “arroz, feijão e farofa temperada”. Além disso, foram servidos em menor proporção (uma ou duas vezes) vaca atolada, macarronada, cachorro quente, arroz doce, repolho e beterraba. Todos os dias, eram ofertadas frutas como sobremesa, com predominância da banana e da maçã, sendo também servido melancia. É necessário salientar que todas as refeições apresentadas estão previstas na Cartilha, conforme é possível verificar. Porém, nela, há variação nos alimentos utilizados na preparação do prato, além da sugestão do acompanhamento de salada de folhas, o que não aconteceu na escola pesquisada. É importante salientar que, na escola estadual, além da opção da merenda oferecida pela instituição, há uma cantina comercial no seu interior, contrariando a proibição de certos tipos de alimentos, principalmente, de baixo valor nutritivo.

No Sistema Municipal de Educação, que atende a escola EMJF, já abordamos

²² A escola tinha uma diretora e duas vice-diretoras.

que o cardápio é montado por nutricionistas lotadas na Supervisão de Nutrição e Alimentação Escolar, do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando, da Secretaria de Educação (SNAE/DIAE/SE) e entregue às escolas semanalmente²³. Nesta escola era possível consultar o cardápio elaborado pela Secretaria de Educação, o qual ficava exposto no quadro de avisos da cozinha. Contudo, ele era rasurado todos os dias com o que realmente tinha sido servido aos alunos, em virtude de não ser compatível com os alimentos disponibilizados e entregues à escola. A substituição de alimentos nos cardápios está prevista na regulamentação da merenda no município, até mesmo um novo cardápio pode ser criado a partir dos alimentos disponíveis e das respectivas validades de cada um. Para isso, o cardápio deve ser divulgado para toda a escola e “a unidade escolar deverá respeitar a proporcionalidade dos grupos dos alimentos previstos para cada refeição no Cardápio Referência, alterando somente o tipo de alimento dentro dos grupos previstos” (JUIZ DE FORA, 2015). Porém, no tempo em que se desenvolveu a pesquisa de campo, as substituições eram feitas de acordo como os alimentos disponíveis, que, na grande maioria das vezes, não se encaixavam quanto às devidas proporções. Por exemplo, nenhuma vez foi servido carne de boi aos alunos, e algumas poucas vezes foi servido frango, mesmo a proteína estando prevista em todas as refeições. Algo que não ocorria na escola estadual, uma vez que todos os dias havia carne de boi, frango ou linguiça.

Quanto às refeições oferecidas, a Escola Municipal ofereceu, predominantemente, arroz e feijão diariamente, variando o acompanhamento com uma das opções a seguir: farofa com carne de soja; farofa; abóbora; mandioca, batata com frango desfiado, frango e alface, e, finalmente, caldo de mandioca e alface. Alguns dias foram servidos arroz e feijão sem acompanhamento. Esporadicamente era oferecida banana como sobremesa; sendo que em uma semana específica, foi ofertado aos alunos mel e doce de mamão, alimentos atrelados à produção regional e relacionados à da agricultura familiar no município de Juiz de Fora.

Na Escola de Primeiro Ciclo em Lisboa, são os(as) nutricionistas da empresa

²³ Não foi possível ter acesso aos cardápios, além daqueles que estavam fixados na escola ou presentes na Cartilha.

contratada os que estipulam o cardápio. De acordo com a legislação vigente, a refeição deve ser composta por sopa, prato principal alternando entre carne e peixe (duas vezes peixe por semana e três carnes ou vice-versa) e a sobremesa composta por fruta, arroz doce ou gelatina. A pesquisa portuguesa consultada informa que teve acesso ao cardápio de sete dias. As sopas servidas foram: "creme de espinafre"; "sopa juliana"²⁴; "creme de cenoura"; "feijão com hortaliça"; "feijão verde". Os pratos principais servidos foram diversos e eram sempre acompanhados por saladas ou legumes: "croquete com arroz de cenoura e salada de alface"; "empadão de atum e cenoura ralada"; carne de porco estufada com massa espiral e salada de tomate"; "saladinha de pescada com batata, feijão verde, cenoura e ovo ralado"; "perna de frango assada com arroz de mateiga e salada de alface e milho" entre outras combinações. As sobremesas, na maioria das vezes, eram compostas por frutas (pera, maçã *golden* e maçã *starking*, laranja, banana e kiwi), mas também foram servidas salada de fruta, iogurte de aromas e gelatinas.

Quanto à Escola de Segundo Ciclo, a maior parte dos alunos levava lanche de casa para o intervalo da manhã, variando os alimentos em bolachas/biscoitos, barras de cereais, sandes (sanduíche) e sumo (suco). Quanto ao almoço, na semana na qual a pesquisa portuguesa acompanhou alguns alunos, apenas um fez todas as refeições na escola. Nessa semana, foram servidos: "sopa de legumes" todos os dias; "peixe com massa e iogurte"; "ovos mexidos com salsicha, arroz e maçã"; "bife (carne assada), arroz e tangerina"; "pescada com arroz de cenoura e pera"; e "frango assado com batata frita e maçã".

Quanto ao cardápio oferecido, tanto nas escolas brasileiras como nas escolas portuguesas, é notório o papel de influência que é exercida pelas merendeiras e/ou cozinheiras. No Brasil, é perceptível certo distanciamento entre o planejamento das nutricionistas e o que realmente é oferecido e consumido. Assim, quando questionado as merendeiras no que se refere às escolhas realizadas para a preparação da merenda, o impacto da gestão aparece mais uma vez. Isto porque, na escola municipal, a afirmação é de "a gente faz o que tem, o que vem pra gente", ou, de acordo com a duração dos produtos disponíveis "se a gente vê que tem alguma

²⁴ Sopa de legumes cortados à juliana (em tiras fininhas).

coisa que vai estragar mais rápido, que às vezes até chega mais ou menos, a gente logo faz”. Esta situação está, intimamente, ligada ao descompasso entre o cardápio semanal e os alimentos que são entregues, ficando nas mãos das merendeiras a decisão do que será feito. Já na escola estadual, devido à maior possibilidade e variedade de opções, o argumento das merendeiras muda no que se refere às escolhas que comporão o cardápio. De acordo com as merendeiras, “faz de acordo com o que a Francisca²⁵ escolhe”, que geralmente é “o que mais sai”, ou seja, o que os alunos gostam mais.

Quando indagada de como escolhia o cardápio, a merendeira Francisca disse que não era ela quem escolhia, informou que ia fazendo de acordo com a disponibilidade dos alimentos, mas que era tudo conversado com antecedência. Segundo ela, havia um cardápio que tinha vindo da Superintendência Regional de Ensino de Juiz De Fora - SEE/MG, e que a partir dele, elas escolheram e montaram o da escola. No entanto, este ainda estava de posse da diretora e as merendeiras estavam aguardando o repasse. Todavia, durante a pesquisa de campo, foi possível verificar que o cardápio era transmitido de boca em boca a partir do que a Francisca havia feito na parte da manhã. Além disso, era ela quem fazia a lista de produtos e passava para a vice-diretora pedir ao fornecedor; e era ela quem tinha a chave do *freezer* em que ficava armazenada a carne. Assim, todos os dias, ela tirava o que era necessário para cada turno e deixava separado para eles. O cardápio apareceu em dezembro, no final do ano letivo, com algumas mudanças: passaram a ser servidos doces, sucos e pães uma vez por semana. Cabe dizer que o suco sempre esteve presente nas refeições na escola, porém era servido apenas aos professores e funcionários. Ratifica-se que mais adiante nesta pesquisa, este assunto será retomado.

Desse modo, podemos dizer que as escolhas quanto ao cardápio na Escola Estadual eram feitas de acordo com o que Francisca decidia, baseando-se no que percebia que os alunos gostavam. Francisca chegou a mencionar que “no ano passado, veio um pessoal da universidade aqui fazer um projeto. As crianças não comiam. Era tudo separado, arroz, feijão, carne, salada e legumes. Eles não

²⁵ Adota-se um nome fictício nesta pesquisa, para respeitar e proteger a identidade das pessoas entrevistadas.

comiam. Eu ficava morrendo de dó”. Esse contexto, em certa medida, assemelha-se a um contexto encontrado na Escola de Primeiro Ciclo em Portugal. Lá, quando a ementa²⁶ não é bem recebida pelos alunos, a própria cozinheira e os ajudantes traçam novas estratégias de como preparar os alimentos para que os alunos consumam, mas sem alterar o valor nutricional. Assim, esta estratégia garante que as crianças não recusem os almoços, ou seja, busca-se confeccionar os alimentos de uma forma que as crianças apreciem. Nesse sentido, a direção da escola mostra-se satisfeita com o funcionamento do refeitório, sublinhando a criatividade das funcionárias, bem como a sua dedicação.

Em contraposição, mas que reforça o papel importante que as cozinheiras exercem na percepção quanto à alimentação dos alunos e na produção de uma alimentação que atenda as normas e também agrade, temos a insatisfação na Escola de Segundo Ciclo. Nesta escola, nas entrevistas com a direção e os docentes, eles contaram que antes de a escola ser atendida pela empresa concessionada, o cardápio vinha da Diretoria Regional²⁷ e eles tinham abertura para adaptá-lo ao contexto da instituição e ao gosto dos alunos. Estes professores chegam a usar as mesmas palavras das merendeiras brasileiras: “o que sai mais”. Essa opção por parte das merendeiras e da instituição promovia a frequência constante das crianças ao refeitório. Porém, desde que começaram a ser atendidas por empresas, o cardápio passou a ser fechado e não houve abertura para alterá-lo. O que é corroborado pelos depoimentos dos pais os quais diziam que a qualidade e quantidade da comida caíram drasticamente, não por causa da cozinheira que se mantém há 10 anos na instituição, mas por causa da nova empresa de restauração coletiva contratada.

No Quadro 3 a seguir, apresentamos dados acerca do cardápio das quatro escolas analisadas.

²⁶ A palavra ementa é muito utilizada em Portugal para se referir ao cardápio/menu das escolas.

²⁷ Hoje a Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL) está inserida na Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEst) de acordo com o Decreto-Lei n.º 266-F/2012, publicado no dia 31 de dezembro de 2012.

Quadro 3: Cardápio - da política à merendeira

Cardápio	Brasil		Portugal	
	EEJF	EMJF	EPCL	ESCL
Confecção	Secretaria de Estado de Educação	SNAE/DIAESE*	Empresa concessionada	Empresa concessionada
Autonomia para mudança	Sim	Sim	Sim	Não
Motivo de mudança	Preferência dos alunos	Alimentos indisponíveis/ disponíveis	Preferência dos alunos	-
Quem muda	Merendeira	Merendeira	Cozinheira	-

Fonte: elaboração própria.

* *Supervisão de Nutrição e Alimentação Escolar, do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando, da Secretaria de Educação.*

1.5.3 Da dinâmica na hora das refeições: acesso, distinção e status

O procedimento para a entrega de merenda aos alunos na EEJF sucedia da mesma forma em todos os turnos e horários. As panelas com os alimentos eram colocadas na mesa que fica logo abaixo da abertura/janela da cozinha para o refeitório. No balcão, era colocado um recipiente com as colheres que eram utilizadas pelos alunos e outro com a fruta do dia. Assim, formava-se uma fila do lado esquerdo (na perspectiva de dentro da cozinha para fora), mesmo lado que estavam as colheres e as frutas. Assim, os alunos pegavam o talher, a fruta e passavam pelas merendeiras, que pegavam os pratos de alumínio e serviam os alimentos. Os alunos escolhiam a quantidade e o que queria: “Sem feijão!”, “Só arroz”, “Pouco, tia!”. E, após passarem pelas duas merendeiras que os serviam, dirigiam-se às mesas logo em frente a cozinha. Havia repetição desde que as merendeiras permitissem, o que geralmente acontecia, desde que vissem que havia quantidade suficiente para os alunos que ainda não houvessem comido. Não havia qualquer tipo de supervisão ou acompanhamento no refeitório, mesmo dos alunos

menores (6-7 anos). Após comerem era preciso levar os pratos e talheres de volta para o balcão da janela.

Na EMJF, a dinâmica se assemelhava. As crianças formavam uma fila na ordem em que iam chegando. Pela janela da cozinha para o refeitório, elas recebiam os pratos (de alumínio, iguais aos da EEJF) já servidos e com a colher – procedimento realizado por duas merendeiras – e se dirigiam às mesas do refeitório. Os alunos eram monitorados quanto ao lugar em que poderiam comer, pois era proibido ir para a quadra com qualquer tipo de alimento. Assim, ficavam duas funcionárias da escola na entrada do corredor que leva até a quadra para assegurar que isso não aconteceria. Além disso, as funcionárias costumavam recolher os pratos nas mesas das crianças que não o levavam de volta. Havia uma mesa, ao lado da janela, para que os alunos deixassem o prato após a refeição.

Já na EPCL, quando as crianças chegavam para o almoço os objetos e a comida já estavam colocados na mesa. Os professores acompanhavam os alunos durante as refeições.

Na ESCL, o acesso ao refeitório e a refeição se davam de maneira diferenciada de acordo com a faixa etária dos alunos. Do jardim-de-infância até ao 3º ano (8 anos de idade), o apoio era dado por 18 monitores da CAF (componente de apoio à família) dinamizada pela junta de freguesia²⁸. Eram eles que organizavam as bandejas das crianças nas mesas, levavam os carrinhos com a comida para servi-las à mesa, punham a água no copo, supervisionavam o que já haviam ou não comido, entre outras ajudas que eram necessárias. A partir do 4º ano as crianças começavam a ir para a fila e já não tinham mais este apoio personalizado, tornando-se responsáveis por pegar a bandeja, recolher os vários elementos constituintes da refeição e posteriormente levar a bandeja com o almoço para a mesa. Cada bandeja, em geral, é constituída de uma tigela metálica, um prato branco, um copo e um saco de papel branco com os talheres e o guardanapo.

No Brasil, todas as crianças têm acesso universal e gratuito à alimentação escolar, enquanto em Portugal todas têm acesso mediante o pagamento de um valor

²⁸ A componente de apoio à família (CAF), dinamizada pela Junta de Freguesia – órgão que atende ao bairro –, funciona como apoio aos pais e encarregados de educação, para que as crianças possam permanecer na escola, para além do período das atividades letivas. A frequência de CAF tem um custo para os pais de acordo com o vencimento, rondando os 30 euros.

determinado pelo Estado. Esse valor varia de acordo com a condição socioeconômica do aluno, podendo ser gratuito. Já com relação aos professores, em Portugal, eles também têm acesso a essa alimentação, mas por um preço diferenciado igualmente estabelecido por órgãos superiores à escola e por uma legislação própria. Na EPCL, não há dados no relatório se os professores fazem uso das refeições; é sabido apenas que muitos deles acompanham os alunos, mas não fica claro se também as realizam. Quanto aos professores da ESCL, são poucos os que optam por ir comer ao refeitório. A maioria come no “bar dos professores”, apesar de isso ser mais dispendioso do que se comessem no refeitório.

No Brasil, a alimentação é destinada exclusivamente aos alunos, pois de acordo com as normas do PNAE disposta em Lei, o Programa atende aos alunos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos), não incluindo professores e funcionários. Há um projeto de Lei em tramitação desde 2015 (PL 457/2015) para que o professor seja incluído ao Programa, mas que ainda não foi sancionado. Assim, o que vemos nas escolas por aqui é um quadro diverso quanto ao uso da merenda pelos professores e outros profissionais atuantes na escola.

Em ambas as escolas brasileiras o acesso à merenda ampliou-se para outros sujeitos. Na escola municipal, isso se deu de forma mais discreta: raros são os professores que fazem uso da merenda, e mesmo um ou outro que o fazem é de forma esporádica e sob justificativa. Quanto às funcionárias, o uso é recorrente, mas geralmente trazem produtos de casa para complementar a alimentação. Todos que merendam se encaminham à cozinha para isso. Professores, funcionários e equipe diretiva utilizam-se da mesa que há dentro da cozinha e, normalmente, no horário do almoço, enquanto os alunos fazem a refeição no refeitório, no horário do intervalo.

Já na escola estadual todos fazem uso da merenda e, de forma diferenciada, entre grupos: alunos, funcionários e professores. Como descrevemos anteriormente, os alunos são atendidos em fila, servidos pelas merendeiras e se utilizam de pratos de alumínio e colheres. Eles podem escolher dentro do que está disponível o que querem consumir e repetir, desde que entrem novamente na fila e que se tenha quantidade suficiente para os alunos que ainda não merendaram. A fruta como sobremesa fica no balcão à disposição, porém, geralmente, cada aluno tem direito a

uma unidade. Já as funcionárias vão até o refeitório para merendar, elas podem escolher o tipo de utensílio – o prato de alumínio e a colher como os alunos ou o prato de vidro, garfo e faca como os professores – e elas servem, definindo o que querem e a quantidade desejada.

Para os professores, coordenadoras, supervisoras e diretoras, a merenda é servida na “sala dos professores”: das três merendeiras por turno, uma fica responsável por levar até eles, a refeição em um carrinho próprio. Os alimentos são separados em potes, além das frutas, biscoitos de maisena e/ou água e sal, suco e café. Os utensílios utilizados também são distintos daqueles ofertados aos alunos, como pratos de vidros, garfos e facas. Por fim, como mencionado anteriormente, a mesma funcionária encarregada de levar a merenda, também é responsável pela preparação do suco (concentrado), o qual apenas os professores e funcionárias tiveram acesso ao longo do ano (em dezembro isso foi abolido), exceto em três casos excepcionais. No primeiro, alguns alunos do turno da manhã permaneceram na escola e almoçaram lá, pois iam treinar para um campeonato de queimada entre as escolas estaduais do município. Francisca decidiu oferecer-lhes suco e quando foi servi-los, os alunos a receberam com aplausos e ao coro de: “A tia é uma boa companheira, a tia é uma boa companheira!”. No segundo caso, o suco foi solicitado pela professora de educação física para levar como lanche na competição supracitada. Já no terceiro momento, o suco foi distribuído durante a aplicação da Prova Brasil²⁹ na escola. Neste evento os alunos que realizaram o teste receberam como lanche suco e pão (próprio para cachorro quente) com manteiga. Excetuando-se esses casos, quando alguma criança pedia as funcionárias da cozinha explicavam que não podiam dar. Por esse cenário descrito da escola estadual, as distinções alimentares entre esses grupos que fazem uso da merenda foram mais perceptíveis do que entre aqueles que seriam seus favorecidos: crianças e adolescentes.

Faz-se importante notar que na EEJF também há um bar/cantina comercial.

²⁹ Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (INEP, 2014).

Nesse estabelecimento, há todos os tipos de salgados e guloseimas, mesmo a comercialização desses tipos de alimentos estando proibida dentro das escolas desde 2009 de acordo com a Lei estadual nº 18.372 de 4 de setembro e reforçado pela Resolução nº 1.511, de 26 de fevereiro de 2010 que orienta quanto à Lei. É notório como grande parte dos alunos faz uso dessa alternativa na escola. Também se faz evidente que é tabu falar acerca desse assunto na escola, pois todas as vezes em que alguém fora questionado, respostas evasivas eram fornecidas.

A questão do “bar escolar” nas escolas portuguesas também se faz presente. Lá, há uma regulamentação permitindo esse comércio, desde que oferecidos alimentos compatíveis com uma alimentação saudável. Na ESCL, existe este estabelecimento, o qual também é procurado por muitos alunos como alternativa ao refeitório. Segundo relato dos próprios estudantes, a maior parte dos colegas não come no refeitório: compram alimentos alternativos no bar, como os sanduíches mistos ou saem da escola para comerem, pois têm autorização para isso. Um fato relevante notado no relatório português, além do acesso mais fácil a outras opções pelos alunos do segundo ciclo, é o nível socioeconômico mais elevado dos alunos. Em contraposição, a EMJF e a EPCL, que atendem alunos de faixa etária menor e que não tem as alternativas das outras duas, a alimentação oferecida pela escola é a que mais os atende. Inclusive, ambas as escolas também atendem a crianças com nível socioeconômico mais baixo do que as outras escolas – cada uma comparada com a outra escola do mesmo país.

Assim, até aqui foi possível perceber diferenças na dinâmica das refeições principalmente no que se refere (i) à alimentação das crianças e demais atores da escola; (ii) entre as escolas; (iii) às faixa-etárias; e (iv) quanto a indícios a respeito da questão socioeconômica do público atendido. Mas a pergunta que persisti refere-se à relação dos alunos com a alimentação realizada na escola.

No Brasil, entre “os menores”, ou seja, alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental nos quais a observação se deteve em maior parte, o que chamou a atenção não foram as diferenças entre os alimentos consumidos. O que chama atenção é que independente do alimento trazido de casa ou comprado na cantina comercial da escola, há o uso da merenda. A cena mais vista é a colher em uma mão e o pacote de salgadinho na outra. O salgadinho na outra mão, mais do que

referência para desigualdade do nosso ponto de vista, é símbolo de prestígio. Ter o salgadinho é estar cercado por outras crianças. E essa máxima se dá em ambas as escolas, porém na escola municipal esses alimentos parecem ser mais “comunitários”. O compartilhamento desse item valioso se dá entre os amigos, mas outras crianças geralmente o pedem. Além disso, a mistura desse item com a merenda também é comum. Se o cardápio selecionado pode variar pela escolha das opções oferecidas, também varia com o acompanhamento daqueles alimentos trazidos de casa ou comprados. Merenda com picolé, com biscoito doce, com pirulito, com chocolate, com pimentinha (um tipo de biscoito salgado) e, claro, o campeão das preferências, o salgadinho/biscoito de milho tipo *Cheetos*, *Fandangos*³⁰ e produtos similares.

Cabe salientar ainda que as crianças merendam sem supervisão sobre o que estão comendo. Há funcionárias no recreio, mas voltadas para acompanhar seus comportamentos, interferindo apenas quando há algum problema dessa ordem. Em ambas as escolas, não há intervenção relacionada ao consumo dos alimentos. Na EMJF, duas funcionárias controlam o acesso dos alunos à quadra, proibindo-os de carregar alimentos uma vez que isso não é permitido naquele local.

Não é possível identificar no relatório analisado a respeito das escolas esse mesmo tipo de situação. O que se destaca é que entre os alunos participantes da pesquisa percebe-se que nos lanches levados de casa e realizados nas escolas, há certa predominância de bolachas (biscoitos) e bolos industrializados, entre outros artigos. Ademais, na Escola de Segundo Ciclo fica a preferência pelo consumo do que é oferecido no “bar”.

Além disso, as refeições feitas nas escolas se diferem. Enquanto no Brasil, temos apenas uma refeição oferecida, o que coincide com o horário do intervalo das aulas; em Portugal, temos de duas a três³¹. Na EPCL, como o ensino é em tempo integral, as crianças realizam três refeições – lanche da manhã, almoço e lanche da tarde – sendo apenas o lanche da tarde trazido de fora da escola pelas crianças – já que os alunos, em sua grande maioria, são beneficiários da assistência social escolar, recebendo alimentação gratuitamente. Nesse contexto, o lanche da manhã

³⁰ Produtos fabricados pela empresa brasileira Elma Chips, subsidiária do grupo americano Pepsico.

³¹ Em escolas de tempo integral no Brasil teremos três refeições.

e o almoço são padronizados, diferenciando-se quanto ao da tarde: “bolachas (biscoitos)”; “bolo de chocolate”; “*croissant* de chocolate ou creme”; “merenda mista (salgado assado de presunto e queijo)”; e finalmente, “bolos industrializados em pacotes pequenos (embalagens individuais)”. Na ESCL, a compra de alimentos no bar da escola ou em locais nas suas proximidades, por grande parte dos alunos, também se destaca pelo fato de a escola não ter muitos beneficiários da assistência escolar que confere gratuidade de acesso ao refeitório, demonstrando um maior poder aquisitivo desses alunos e nível socioeconômico.

No Quadro 4 a seguir apresentamos a dinâmica das refeições nas quatro escolas analisadas.

Quadro 4: Dinâmica das refeições.

Dinâmica das Refeições	Brasil		Portugal	
	EEJF	EMJF	EPCL	ESCL
Entrega	Fila dos alunos	Fila dos alunos	Disponíveis nas mesas	Disponíveis nas mesas e filas
Utensílios	Prato e colher de alumínio	Prato e colher de alumínio	Sem informação	Uma tigela metálica, um prato branco, um copo e um saco de papel branco com os talheres e o guardanapo
Acesso	Todos os alunos gratuitamente. O benefício não se estende aos demais atores da escola, mas há o uso da merenda.	Todos os alunos gratuitamente. O benefício não se estende aos demais atores da escola, mas há o uso discreto da merenda.	A maioria dos alunos gratuitamente e professores de acordo com valor estabelecido.	A maioria dos alunos paga pelas refeições bem como os professores.
Refeições oferecidas na escola	Uma: intervalo entre as aulas	Uma: intervalo entre as aulas	Duas: lanche da manhã e almoço.	Duas: lanche da manhã e almoço.
Escolha do consumo	Merenda ao mesmo tempo que de industrializados	Merenda ao mesmo tempo que de industrializados	Refeitório em duas refeições e lanche de casa em uma	Bar da escola e estabelecimentos no entorno para lanche e casa para almoço
Preferência geral	Alimentos industrializados	Alimentos industrializados	Alimentos industrializados	Alimentos industrializados

Fonte: elaboração própria.

1.5.4 Lixo: das relações à ideia de educação ampliada.

Na EEJF, os alunos são encarregados de levar os pratos de volta para o balcão da cozinha, porém todo o lixo gerado é deixado nas mesas e no chão tanto do refeitório quanto do pátio. Já na EMJF, ocorre o contrário, muitos não levam os pratos de volta, mas depositam o lixo em uma lixeira grande e bem sinalizada que fica na entrada do corredor para a quadra, local em que acontece grande parte das brincadeiras e também da fila o retorno à sala de aula. Em uma ocasião específica na EEJF, após o lanche oferecido no dia da aplicação da Prova Brasil, os alunos deixaram sobre as mesas o lixo gerado – copos descartáveis utilizados para o suco e os guardanapos que envolviam o pão. Uma das merendeiras pediu para a professora que orientasse os alunos a recolhê-los e colocarem no lixo antes de voltarem a sala de aula. Em resposta, a professora apenas balançou a cabeça em sinal negativo à merendeira e pediu que seus alunos formassem uma fila para voltarem para a sala de aula. Essa situação descrita traz dois aspectos de reflexão. Um quanto à ideia de uma educação ampliada em que a instituição escola se coloca como protagonista e, especificamente, quanto à educação alimentar. Já o outro aspecto faz alusão às relações existentes entre os atores da escola. Esse último caso foi observado apenas a partir do acompanhamento das merendeiras em seu dia a dia.

O contato das merendeiras com os professores na EEJF acontecia predominantemente, quando elas iam servi-los na sala dos professores, salvo as poucas exceções quando estes iam até a cozinha para conversar, ou pedir utensílios emprestados, ou ainda solicitar às merendeiras o preparo de algum alimento diferente do ofertado, tal como pipoca para comemorar um aniversário, lanche para os campeonatos esportivos fora da escola ou guardar alimentos e bebidas na geladeira. Foi possível perceber tensões e atritos na relação entre professores e merendeiras, sendo comum ouvir reclamações das merendeiras depois que voltavam da “sala dos professores”, denominada por elas de “lá de cima”. Protestos como: “Os professores querem mais merenda, mas se leva mais, sobra”; “Só sabem pedir e reclamar.”; “Eles acham que a gente é empregada deles! Tenho meu serviço aqui para fazer.” eram comuns de escutar. Na EMJF, apenas o café era levado para

a sala dos professores, sendo que este também era feito e distribuído para as merendeiras e os demais funcionários da instituição. Há ali também uma relação de conflito e tensão entre merendeiras e professores, uma vez que aquelas têm suas canecas individuais às quais deixam na escola e, segundo suas falas, os professores utilizam-se dessas canecas com frequência, o que gera protestos. Em virtude disso, na porta do armário onde as canecas são armazenadas, as funcionárias colocaram um aviso quanto a isso. Quando acontece o incidente de sumir algum desses utensílios, a reclamação é inevitável.

A respeito das EPCL e ESCL, não há qualquer dado nos Relatórios portugueses quanto à relação e interação entre as cozinheiras e os demais funcionários da escola, além de professores e diretores. Por outro lado, no que tange à tentativa de identificar ações quanto a uma ideia de educação ampliada, especificamente, de educação alimentar na escola, não foi visto quaisquer iniciativas nas duas escolas brasileiras pesquisadas. Isto pode ser observado apenas no comentário da Francisca em que ela afirma que parece ter havido um “Projeto da Universidade” no ano anterior ao da realização desta pesquisa. Em Portugal, na Escola de Primeiro Ciclo, na época da pesquisa, havia um projeto em andamento chamado “Bem comer para bem viver”. Nas palavras da diretora da escola, essa e outras iniciativas passadas tem como mote desenvolver nos alunos a competência de “saber comer, saber estar, ter alguma disciplina”. No projeto citado, houve a divulgação de informações acerca dos hábitos de saúde e alimentação, do trabalho em sala de aula com a roda e a pirâmide dos alimentos e também da confecção da comida pelos alunos (por exemplo: aprenderam a fazer batida de frutas, uma forma de ingerirem o que não gostam de comer). Outro pilar essencial do projeto foi o envolvimento dos professores de forma voluntária no almoço das crianças, destacando-se a maior disciplina na mesa e o incentivo às crianças a comerem de tudo. É interessante notar que na Escola Municipal brasileira a presença de uma professora-cuidadora (responsável por acompanhar um aluno deficiente oferecendo atendimento educacional) estimulava outras crianças que muitas vezes não merendavam, a fazerem suas refeições. A professora-cuidadora e o aluno ficavam cercados por outras crianças, o que leva a crer no incentivo, mesmo que indireto, gerado pela presença dessa profissional em relação à alimentação.

Na ESCL, iniciativas pontuais foram apresentadas pelos professores e diretores. Tendo como principal exemplo, o Dia da Alimentação em que a escola disponibilizava frutas gratuitamente para toda a comunidade escolar. Já no dia 16 de outubro (Dia Mundial da Alimentação) a escola implementara um evento em que todas as crianças são incentivadas a levar duas frutas para a escola a fim de compartilharem. Além disso, segundo relatos a ESCL já teve uma Horta Pedagógica em sua propriedade. O Relatório Português ressalta que nas duas escolas foram estabelecidas parcerias com profissionais/especialistas na área da saúde e alimentação, que frequentemente vão à instituição, oferecer palestras informativas e distribuir informações em formato de panfletos, cartazes, entre outros.

No Quadro 5 a seguir, apresentamos como as quatro escolas procedem no tratamento dado tanto à produção de lixo, quanto aos cuidados relacionados à educação alimentar:

Quadro 5: Lixo e educação alimentar

	Brasil		Portugal	
	EEJF	EMJF	EPCL	ESCL
Recolha dos utensílios	Sim	É solicitado, mas nem sempre o fazem	Sem informação	Sem informação
Recolha do lixo	Não	Sim	Sem informação	Sem informação
Iniciativas de Educação Alimentar	Há notícia de uma tentativa, mas não durante o período de realização desta pesquisa.	Não	Sim	Sim
Envolvimento dos professores	Não	Não	Sim	Não

Fonte: elaboração própria.

1.6 O CAMINHO PERCORRIDO

Na descrição das escolas, nos dados coletados individualmente cotejados com os diferentes contextos despertam pontos importantes no que se refere à alimentação praticada no ambiente escolar. Faz-se necessário destacar que os contextos dessas escolas se diferem, sendo que cada uma apresenta realidades completamente distintas tanto em termos estruturais e organizacionais quanto em sua condição socioeconômica. Essa diferença é que nos permite, por intermédio da comparação, refletir acerca da alimentação escolar de forma mais ampla, reconhecendo pontos que podem interferir na prática alimentar nessas instituições e, ao mesmo tempo, perceber, mediante as semelhanças, fatores que extrapolam esses ambientes.

Temos nas quatro escolas estudadas, variações situacionais importantes e que destacamos, tais como: a localização das escolas nos respectivos municípios, os tipos e quantidades de refeições realizadas na escola, o tempo de permanência dos alunos no ambiente e a idade. Somam-se a essas variáveis, fatores que influenciam no que é oferecido como merenda na escola, por exemplo: a gestão, a autonomia, os alimentos disponíveis e a preferência dos alunos. Por fim, influenciadas por essa soma, há as relações estabelecidas a partir da prática da alimentação escolar.

Nota-se, principalmente nas escolas portuguesas, que sua localização influencia na quantidade de alunos que fazem uso do refeitório. Enquanto na escola localizada em um bairro mais carente, praticamente todos os alunos recebem o lanche da manhã e o almoço gratuitamente, por serem beneficiados pela assistência escolar; na escola do outro bairro, região nobre de Lisboa, quase não há alunos beneficiários e os mesmos geralmente buscam outras alternativas sem ser o refeitório da escola. Isso significa dizer que as características sociais e culturais do público atendido incidem na experiência da alimentação na escola. Podemos apontar que há uma recepção diferencial (BOURDIEU, 1998) do alimento de acordo com o habitus e o capital do aluno. Tal observação será melhor conceituada no capítulo que segue. Porém, é significativo dizer que aqui não é uma diferenciação

social dentro da escola que se destaca, mas a diferenciação que se estabelece entre as escolas estudadas a partir do contexto social, cultural e econômico de onde estão localizadas e o público atendido mediante esse contexto.

Vemos, primeiro, que ao mesmo tempo em que as crianças da EPCL tem acesso a uma alimentação mais diversificada, pregada pela Política de Refeições Escolares de Portugal como veremos adiante, também estão mais propensas ao controle do Estado. Isso porque, nessa escola na qual os alunos são mais carenciados, temos 100% de atendimento; logo, estão envolvidos em uma lógica de controle de riscos baseada em uma alimentação saudável e submetidos ao regime alimentar escolar pela posição socioeconômica em que ocupam, são beneficiário da política de alimentação escolar portuguesa, bem como são submetidos às prescrições alimentares que a orienta. Em segundo lugar, por outro lado, as classes média e média alta, que são exemplificadas pela escola do outro bairro, acabam não se submetendo a esse tipo de controle alimentar – mais rígido até na composição do cardápio na ESCL –, já que estes alunos não se alimentam na escola, pois não tem esse tipo de necessidade. Se o aluno não gosta do que lhe é servido, ele tem capital econômico suficiente para comprar o alimento no “bar da escola” ou para sair do ambiente institucional e comer em outro lugar. Nesse sentido, retomamos a fala de Bourdieu (1998), que afirma ser a abundância produtora do poder sobre a necessidade.

Há outros fatores que tangenciam o consumo na escola. Um deles é o período no qual o aluno passa na instituição. Por exemplo, a EPCL, além de ter suas refeições gratuitas, é de tempo integral. Ou seja, os alunos passam o dia na escola e fazem suas refeições nesse local. Ainda, a faixa etária em que se encontram não permite que saiam da escola com a finalidade de comprar alimentos. Assim, temos quatro fatores concomitantes que influenciam no uso da alimentação escolar por essas crianças: localização (bairro composto por moradores de baixa-renda); renda (por isso, fazem parte da assistência escolar); período que passam na escola e idade. Em contraposição, na ESCL, temos os mesmos fatores que contribuem para que os alunos não façam suas refeições na escola, uma vez que moram em um bairro de população pertencente a classe média alta (localização e renda), enquadrando-se nesse perfil (por isso não recebem as refeições gratuitamente).

Estes alunos passam parte dos dias, durante o período matutino, na escola (podendo almoçar em casa), e tem a possibilidade de comprar alimentos no “bar da escola” ou nos arredores. Além disso, em virtude da idade possuem autorização para sair da instituição. Cabe salientar que, mesmo quando ficam o dia todo na escola, preferem almoçar fora do refeitório, destacando-se, desse modo, o poder aquisitivo que detêm, conforme já afirmado anteriormente.

No Brasil, o cenário encontrado na EMJF também contribui para pensar a respeito do horário em que os alunos permanecem na escola como um fator influenciador na realização da refeição nesse local. Nesse sentido, diferente do turno da tarde, os alunos da manhã se alimentam mais da merenda do que de outros alimentos, como produtos trazidos de fora da escola. Assim, em uma estimativa, 60% dos alunos da manhã merendam, enquanto à tarde, apenas 25% o fazem. Isso a nosso ver está relacionado à sua faixa etária, pois enquanto os alunos das fases iniciais do ensino fundamental estão no período vespertino, os das fases finais se encontram no turno da manhã, além do próprio horário em que a refeição é servida, já que à tarde, teoricamente, almoçaram em casa.

Também é perceptível que o número de alunos que fazem as refeições aumenta quando o prato do dia agrada mais que os demais. Esse contexto se repete em todas as escolas. Nesse sentido, chama a atenção os fatores que influenciam na concepção do cardápio para o atendimento da preferência dos alunos. Pudemos ver que na Escola Estadual e na Escola de Primeiro Ciclo, o cardápio é adaptável ao gosto das crianças, diferente do que ocorre na Escola Municipal. Esta sofre com a inconstância dos alimentos entregues pela Prefeitura e também com a falta de abertura da empresa concessionada na Escola de Segundo Ciclo para adaptações aos cardápios pré-determinados. Desse modo, as refeições oferecidas parecem estar atreladas à gestão dos recursos e ao grau de escolha que há na escola, conciliando tanto a autonomia para o gasto dos recursos destinados à compra dos produtos alimentares quanto em como prepará-los.

No Brasil, a escola municipal recebia os alimentos tendo como escolha apenas a forma de preparo, já que a compra e distribuição dos alimentos eram feitas por outro órgão público. Mesmo com a definição do cardápio – feito fora da escola – nota-se a quase impossibilidade de segui-lo com os alimentos recebidos. Já na rede

estadual, a escolha podia ser feita toda semana a partir da lista encaminhada para os fornecedores. É perceptível uma maior variação dos alimentos servidos na EEJF, principalmente quanto às presenças da carne e da fruta na alimentação. Isso sugere alguns pontos importantes para se pensar acerca das práticas alimentares nesse contexto, tais como: a diversidade de alimentos, a presença da carne nas refeições e a qualidade das refeições servidas. Em Portugal, a possibilidade de readaptar o cardápio, produzindo o resultado de eles se tornarem mais atrativos, também se destaca, sobretudo porque são classificados pelos pais e alunos como sendo de alta qualidade. Enquanto isso, na Escola de Segundo Ciclo, afirma-se o contrário. Para pais e alunos, a qualidade do cardápio piorou após a empresa concessionada assumir o refeitório da escola, trazendo, segundo eles, alimentos sem sabor.

Como foi possível perceber na revisão bibliográfica a respeito da alimentação na escola, as pesquisas se preocupam com os pontos mencionados, como a qualidade nutricional dos alimentos servidos e o consumo de frutas e hortaliças. Quanto à qualidade nutricional dos alimentos oferecidos foi apontada nas pesquisas brasileiras levantadas, sua inadequação nos cardápios escolares. Assim, é preciso questionar o que isso poderia significar: a política de alimentação escolar não atende de maneira adequada seus alunos? Ou que a merenda escolar, sob a luz da Segurança Alimentar e Nutricional não se efetiva? E por quê? Seria apenas uma ineficiência de gestão? O que é servido na escola está ligado a práticas alimentares na escola ou a práticas alimentares dos alunos? O que é qualidade nutricional?

Tendo essas questões como pano de fundo, podemos dizer que a qualidade nutricional medida por essas pesquisas refere-se a uma qualidade indicada por instrumentos de mensuração de nutrientes. Tal qualidade nutricional parte de um olhar que prioriza a racionalidade e que articula, constantemente, a previsibilidade e o controle do risco. Desse modo, pensando que a ideia de uma alimentação adequada passa por um pensamento racional baseado na Ciência³² ela traz consigo uma normatização que dispõe sobre as práticas alimentares adequadas. Dentro dessa perspectiva, concordamos que a alimentação oferecida aos alunos pode não

³² Baseada em critérios nutricionais, de higiene, de saúde e da construção de uma previsibilidade preocupada com o controle de riscos que podem ser trazidos a partir de uma alimentação equivocada.

estar adequada, justamente por essas pesquisas revelarem esse diagnóstico: inadequação da qualidade nutricional dos alimentos consumidos. Porém, o que nos move nessa pesquisa é perceber outros traços, aqueles que partem das práticas alimentares realizadas dentro da escola e que constroem a alimentação na escola. Tais práticas são influenciadores contextuais do que é consumido nesse local.

Respondendo a uma das perguntas levantadas, a gestão é sim fator de influência da alimentação nesses estabelecimentos. Cabe ressaltar que não estamos entrando no mérito das mesmas serem ineficientes ou não, pois isso demandaria uma análise com esse foco, o que não é o caso desse trabalho. O ponto que nos interessa e que gostaríamos de chamar a atenção refere-se à questão da autonomia da escola perante a aquisição de produtos para a alimentação. Adicionalmente, focalizamos o modo como esses mesmos produtos são oferecidos no ambiente escolar. Por um lado, podemos pressupor, a partir dessa pesquisa, que a autonomia da escola tem impacto positivo, ao pensarmos que na escola estadual não houve falta de alimentos ou pelas adaptações da EPCL que são aprovadas pela comunidade escolar. Isso fica evidente por intermédio do oferecimento de carne e frutas todos os dias, como é sugerido pelo PNAE na EEJF, ao mesmo tempo em que isso não ocorre na EMJF. Corroborando essa ideia, observa-se a adaptação promovida na EPCL – que tem aprovação de alunos, professores, diretores e pais – em detrimento de um cardápio rigoroso, que é criticado pelos mesmos segmentos da ESCL. Por outro lado, fica o alerta a se pensar no que se refere ao cardápio oferecido, produzido sempre com os mesmos produtos mesmo diante da possibilidade de escolha que pudemos observar na EEJF; e considerado inosso pela comunidade escolar na ESCL afastando os alunos do refeitório.

A autonomia exercida pelas escolas tem um objetivo primordial nos contextos encontrados: adequar o cardápio ao gosto dos alunos, o que eles mais gostam e “o que sai mais” (dentro de um certo quadro de possibilidades). Isso, independentemente da localização geográfica dessas escolas. Por exemplo, mesmo na ESCL onde não há possibilidade de mudanças naquilo que foi programado para ser a refeição, as cozinheiras e a direção da escola veem essa restrição com maus olhos. Elas afirmam que caso dependesse de suas próprias escolhas, como ocorria antes, adaptariam o que é oferecido, de acordo com o que os alunos quisessem.

Desse modo, há duas perspectivas quanto a esse ponto. Uma, que a qualidade da merenda/refeição que emerge no contexto escolar é medida pelo paladar das crianças e não pela a quantidade de nutrientes estabelecidos como aquelas pesquisas apontam. A segunda perspectiva é que a merendeira/cozinheira tem papel central na política de alimentação escolar em ambos os países. É ela quem percebe no dia a dia os gostos dos alunos e quem busca agradá-los a partir da confecção dos pratos. Ao fazermos essa afirmação, a respeito do papel fundamental da merendeira, estamos demonstrando o quanto a realidade alimentar construída neste ambiente se alicerça na dialética aluno-merendeira/gosto-cardápio. As cozinheiras da EPCL adaptam o cardápio respeitando as normas quanto aos componentes nutricionais, assim como o cardápio oferecido pelas merendeiras da EEJF é composto por pratos pertencentes à Cartilha. Logo, independente das normas, o que é levado em conta na escola – os critérios para a confecção das refeições – é o que os alunos realmente comem, não o que foi idealizado a partir de parâmetros científicos. A regulamentação é sobreposta pela prática alimentar local.

O gosto dos alunos, assim como sua preferência por determinados alimentos merecem atenção. Tanto no Brasil como em Portugal, é unanimidade a preferência das crianças por alimentos industrializados, guloseimas e alimentos tipo *fast food*. No entanto, é curioso, como vimos no contexto brasileiro, que as crianças não deixam de alimentar-se da comida oferecida pela escola em troca desses alimentos. Nesse sentido, é possível perceber o valor simbólico que tais alimentos adquirem nesse contexto. Conforme abordado na revisão bibliográfica sobre alimentação, o gosto, dentro da perspectiva de Bourdieu (2007), é a essência das diferenças, ou seja, é operador prático da transmutação das coisas em sinais distintos e distintivos. O *status* que o alimento industrializado ganha entre as crianças se associa ao acesso, talvez restrito, que elas têm a esse tipo de alimento. Porém, mais que isso, a nosso ver, a partir da observação realizada, esse *status* não é mais relevante que o compartilhamento de tais produtos. Conforme afirma Bourdieu (2007), a boa vida para as classes populares é aquela que está em uma relação generosa com a família, simbolizada pelo comer e beber em comum e sem reservas. A reserva demonstraria, justamente, o distanciamento e a recusa pelo convívio. A relação das crianças com os alimentos, nesse contexto, transparece o

materialismo prático por meio da alimentação, um dos componentes fundamentais do *ethos* e da ética popular, segundo Bourdieu (2007). A valorização do presente, a apreciação dos bons momentos, firmam-se na solidariedade com os outros.

Porém, se por um lado pudemos perceber tal solidariedade entre os alunos, ficou também evidente uma diferenciação entre eles e os demais segmentos da escola, principalmente, na Escola Estadual. A esse respeito, dentre as características comuns presentes em instituições que Goffman (2010) apresenta em seu trabalho e que serão expostas no próximo capítulo, a divisão básica entre aqueles que “exigem” e os que cumprem as exigências auxilia-nos a pensar acerca do cenário encontrado. Nesse sentido, podemos dizer que há dois mundos sociais e culturais diferentes na escola que caminham juntos; e isso transparece na alimentação: o mundo dos professores e aquele dos alunos. As regras estão organizadas em um sistema de autoridade escalonada, no sentido hierárquico, da “classe dirigente” para a “classe” dos alunos. Isso fica claro, por exemplo, quando há suco para os professores enquanto é proibida a distribuição para os alunos. Esse tipo de situação vivenciada transparece com clareza não só na hierarquia existente como também em uma forma de distinção que pode ser notada na dinâmica das refeições realizadas e pela diferenciação dos próprios utensílios utilizados por cada segmento, como pratos e talheres, por exemplo.

A hierarquia escalonada mencionada por Goffman (2010) também pode ser observada nas seguintes circunstâncias: na atitude de negativa da professora quando solicitada por uma merendeira a orientar os alunos quanto ao lixo, e ainda na fala das próprias merendeiras: “Eles acham que a gente é empregada deles!”. Para além de uma hierarquia institucional, a fala da merendeira transparece relações circunscritas em uma sociedade marcada por uma rígida estratificação e desigualdade social. Nesse sentido, Chaves afirma que as relações de trabalho na escola

seguem a lógica do capital e seus antagonismos relacionais. Em âmbito escolar, as que pensam e executam funções “intelectuais” (docentes) e as que executam tarefas “manuais” (merendeiras e serventes) reafirmam a divisão social de classe, a de gênero e a de raça, expressando, na sociedade capitalista, a sustentação da propriedade privada e o poder nela contido e, na escola, a base das hierarquias entre as servidoras (CHAVES, 2000^a, p. s/n)..

A desigualdade é a marca mais expressiva da sociedade brasileira. Um caso especial de sobrevivência de desigualdades históricas em meio a um processo de modernização acelerado (SCALON, SANTOS, 2010). A desigualdade vai envolver, além do componente histórico, diversos fatores, como gênero, raça, escolaridade e renda. A cozinha, de forma geral, e, especificamente, a cozinha na escola é lugar de um trabalho pouco reconhecido socialmente e que envolve esses diversos fatores. Nesse âmbito, há discussões importantes nas Ciências Sociais e em áreas afins que já foram e são realizadas amplamente quanto: à classe; à desigualdade; ao trabalho doméstico e àqueles que são considerados suas extensões; à divisão sexual do trabalho e às relações entre “patroas e empregadas”. Essas discussões podem ser conferidas em Colen (1995), Brites (2007; 2014), Chaves (1999; 2000b; 2006) entre outros.

A situação mencionada no que se refere ao lixo, abre portas para além da discussão acerca das relações entre professores e funcionários, expandindo para uma ideia de educação ampliada e atrelada à questão da educação alimentar. Os dados mostram que mesmo o Brasil sendo pioneiro a esse respeito, já que a educação alimentar permeia a própria implementação da política de alimentação escolar no país, apenas em 2009 ela aparece claramente na Lei. A educação alimentar volta a ser foco de atenção depois de um período em que ficou em segundo plano; atrás de questões técnicas, tal como a quantidade de nutrientes oferecidos às crianças, conforme constatado no processo histórico dessa política. Na seção introdutória vimos que grande parte das pesquisas encontradas no que se refere à merenda escolar tem como foco de investigação a educação alimentar e constata que não há ações de educação alimentar e nutricional nas escolas. A exceção são aquelas pesquisas realizadas em escolas modelos, referência quanto a práticas inovadoras na alimentação nesse ambiente (ALBUQUERQUE, 2012; NUNES, 2012). Como afirmamos, esse é ainda um desafio para as instituições de ensino, além de tema instigante de reflexão. Isso, desde os parâmetros de constituição de um padrão de educação alimentar até a realidade de sua “não aplicação”: se não está ocorrendo educação alimentar, o que ocorre então?

Nas escolas brasileiras observadas, em nenhum momento a questão da

educação alimentar apareceu na fala ou nas ações de qualquer integrante da instituição. O silêncio em relação ao tema acompanha esse assunto desde que começou a ser tratado nas discussões sobre o funcionamento de uma política alimentar na escola nos anos de 1940. Se o objetivo ao se pensar na alimentação escolar envolvia a educação alimentar; sua aplicação ganhou caráter apenas assistencial. É interessante notar o descompasso entre o projeto político, ideológico e de intervenção tão bem planejado – reificado a partir do reconhecimento internacional do PNAE e de uma discussão científica – com o que realmente é colocado em prática. Aqui cabe enfatizarmos que esse é um problema comum ao olharmos as políticas públicas por meio da perspectiva do ciclo de políticas.

A implementação de uma política é um campo de incertezas que envolve diversas dimensões, como os muitos níveis de governo, federações, autonomia regional, capacitação de gestores de cada nível e as próprias condições locais. Uma dificuldade típica enfatizada é “a ‘distância’ ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada ‘fora’, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado” (CONDÉ, 2012, p. 91). Principalmente quando vem de cima para baixo. Além disso, há situações que não são previstas na formulação. Nesse sentido, a implementação deve ser vista de forma conjunta à formulação da política. As dificuldades aparecem, pois além de o processo de implementação envolver incertezas, existem também políticas muito complexas, o que acreditamos ser o caso do PNAE.

No texto de Condé (2012), podemos encontrar elencados uma série de problemas que podem ocorrer relacionados à implementação de uma política pública. Dentre aqueles apresentados, destacamos a relação deficiente com o público-alvo, não o entendendo como sujeito ativo do processo. Nesse sentido, vemos o público-alvo tanto nos profissionais que devem ser induzidos a colocar a política em prática como naqueles que serão beneficiados por ela.

Na política de alimentação escolar, os profissionais envolvidos na questão da EAN se ampliam para outros atores além daqueles que geralmente ocupam a escola (professores, diretores, coordenadores e merendeiras), trazendo para ela profissionais distintos que, por muitas vezes, não estão habituados a esse contexto, como é o caso dos(as) nutricionistas. Como podemos ver no trabalho de Mancuso,

Vincha e Santiago (2016)³³, o distanciamento de um viés educacional de algumas profissões ou áreas do conhecimento em saúde tem impacto direto nas ações quanto à educação alimentar. A lacuna existente acompanha um processo histórico de mudanças de paradigmas da própria Ciência da Nutrição.

Como veremos no capítulo 4, Josué de Castro foi um dos grandes influenciadores das políticas alimentares em um primeiro momento. Ele e seus seguidores partiam de uma concepção social da alimentação que mais tarde foi substituída por uma vertente mais tecnicista. Assim, as primeiras intervenções governamentais quanto à alimentação na década de 1940 foram motivadas por preocupações dessa Ciência que estava surgindo e que se centralizava no binômio “alimentação e educação”. Nos anos de 1970 e 1980, este binômio foi suprido pelo da “alimentação e renda”, sob a perspectiva que pobres sabiam comer, mas não tinham renda para isso. Já na década de 1990, os pesquisadores se depararam com o fenômeno da obesidade. Tal fato rompeu com a ideia de que a má alimentação estava relacionada à pobreza, já que a obesidade atinge todas as parcelas da população. Assim, a educação alimentar volta a figurar como importante elemento para intervenção (MANCUSO, VINCHA, SANTIAGO, 2016).

Com a emergência da educação alimentar e nutricional para garantir a saúde da população, ações são iniciadas trazendo à tona dificuldades dos profissionais de saúde na abordagem para mudanças de hábitos. Mancuso, Vincha e Santiago (2016) afirmam que essas dificuldades estão relacionadas ao fato dos cursos de saúde estarem ancorados nos aspectos dos nutrientes e das fontes alimentares em detrimento da complexidade que rege o comportamento alimentar. Além disso, as autoras colocam que, mesmo com a crescente valorização da EAN nos últimos anos, há um consenso sobre a dificuldade de desenvolver intervenções, em parte por falta de referenciais teóricos, metodológicos e operacionais.

Na busca para ampliar a discussão acerca do assunto e respaldar a prática quanto à educação alimentar, foi criado o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas em 2012. Nele, o conceito de EAN,

³³ O trabalho propôs analisar a produção científica brasileira sobre avaliação de intervenções de Educação Alimentar e Nutricional antes da criação do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas.

adotado pelo PNAE, foi definido como o

[...] campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais (BRASIL, 2012, p. 23).

Além disso, este documento ressalta alguns pontos como essenciais nos quais figuram a aproximação com o campo das Ciências Humanas (Sociologia, Antropologia, Ética e Filosofia) e a ampliação da utilização das referências teóricas da área de Pedagogia e Educação.

Os resultados obtidos na pesquisa de Mancuso, Vincha e Santiago (2016) levam-nas a supor que poucos nutricionistas estejam atuando nas áreas ou atividades de Educação Alimentar e Nutricional. Esse aspecto está relacionado a um processo histórico de falta de definição clara e objetiva da EAN e falta de formação para a intervenção educacional. Por fim, as autoras destacam que a maioria das intervenções dos estudos analisados usa indicadores quantitativos, sobretudo para análise de consumo alimentar e verificação antropométrica. Assim, é preciso compreender

o comportamento alimentar como resultado de relações sociais e históricas, as intervenções educativas precisam superar suas raízes biomédicas, partindo de uma responsabilidade individual para a responsabilidade coletiva, e de um conhecimento científico para a construção de um novo conhecimento em que todos participem (MANCUSO, VINCHA E SANTIAGO, 2016, p. 244).

Desse modo, a pesquisa dessas nutricionistas corrobora para entendermos a incompatibilidade entre o que a política quer colocar em prática e a formação que os profissionais do ramo têm recebido nesta área de conhecimento. Esse quadro se deve, como elas afirmaram, às raízes biomédicas que por um período longo de tempo ocuparam posto de maior destaque nesses cursos. A política, como concebida, encontra aí uma primeira limitação: há mais intervenções nas escolas a partir de uma análise da quantidade de nutrientes consumidos do que das práticas alimentares locais. Não há, assim, a conciliação da qualidade alimentar atribuída

pelos profissionais que priorizam certa vertente da Ciência da Nutrição (medição de nutrientes) com a qualidade atribuída pelos usuários (hábitos e preferências alimentares dos alunos).

Nesse caso, destacando-se o problema do descompasso da política com o público-alvo, temos um quadro no qual não há profissionais capacitados para atuarem na educação alimentar, ao mesmo tempo que as concepções de alimentação de qualidade se distanciam daquelas que são o destino da política: os alunos. Como Mancuso, Vincha e Santiago (2016) confirmam, é preciso que a construção do conhecimento seja feita por todos. A construção da educação alimentar na escola envolve desde nutricionistas, e outros profissionais da área de saúde, até aqueles que atuam na escola como professores e demais cargos de gestão. Contudo, principalmente, as merendeiras, profissionais que estão na ponta desta relação e que conhecem como ninguém a rotina alimentar nesses estabelecimentos, mantendo contato direto com os alunos e os seus gostos. Talvez assim, o objetivo de uma educação alimentar tornar-se-ia realidade nas escolas.

A partir da reflexão trazida neste capítulo é possível destacar alguns pontos que são essenciais para se pensar a alimentação nesse ambiente e seus desdobramentos. Nesse sentido destacamos desde a dinâmica de organização estrutural, referente ao modelo de gestão adotada, àquela referente à própria ordenação para a distribuição dos alimentos dentro da escola, precedido por tempos e atendimentos específicos por faixa etária, horário das refeições, filas e ambientes destinados à alimentação. Além disso, apontamos questões como a recepção diferencial dos alimentos; a vulnerabilidade econômica que sujeita os alunos a se alimentarem do que está disponível; a ideia do poder sobre a necessidade também amparada nos recursos financeiros de cada criança; o consumo dos alunos a partir do que mais lhes agrada; o papel importante da merendeira a partir do conhecimento do gosto do público atendido que influi na confecção dos cardápios; a própria concepção de qualidade da merenda que se difere sumariamente daquela concebida a partir do cálculo de nutrientes; a diferenciação entre grupos dentro da

escola que se sobressai quanto àquela entre os alunos; e os conflitos que daí decorrem; a autonomia; o compartilhamento de alimentos; a educação alimentar.

Todo esse cenário traz uma construção do que é comer nessa instituição, mas, mais que isso, nos direciona a estruturar, a partir de conceitos mais amplos, uma teorização do que seria o comer institucionalmente. Para isso, no capítulo seguinte reunimos um arcabouço teórico para responder a questão apresentada anteriormente: o que é comer institucionalmente (na escola)? Adiante, apresentamos a política de alimentação escolar, tanto no Brasil como em Portugal, no intuito de contrastar com a realidade encontrada nas escolas de Juiz de Fora e aquela apontada pelo relatório português.

Capítulo 2

ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA: O QUE SIGNIFICA COMER INSTITUCIONALMENTE?

*"Eu tô aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?"
(Gabriel, o Pensador)*

Pensar na alimentação escolar ou na merenda, como é comumente chamada, conecta dois temas principais: a alimentação e a escola. O primeiro, a ação em si; o segundo, o lugar onde esse ato ocorre. Nesse sentido, é na intersecção entre esses temas que surge a pergunta que permeará este capítulo: O que significa comer na escola? E, ao tomarmos a escola como uma instituição, o que significa comer institucionalmente? Essas perguntas abrem caminhos para pensar acerca da relação existente entre a escola pública enquanto instituição, o Estado como o principal provedor desse estabelecimento e a organização que se dá na escola por meio das políticas públicas. Como afirma Condé (2006), o tema instituição é um dos mais elementares para a sociologia e, atrelado ao estudo de sua natureza e papel, surge o campo das políticas públicas. Mesmo que não haja um conceito unívoco sobre o que seja "instituição", é inegável que "as instituições importam".

Ao verificar como as instituições têm sido tratadas pelas Ciências Sociais, vemos que são elementos de estudo desde os pais fundadores da forma moderna da disciplina: Marx, Weber e Durkheim. A teoria desses pensadores nasce em um contexto específico em meados do século XIX, marcado por mudanças econômicas, políticas e sociais. Período em que a Europa moderna é caracterizada pela instabilidade. Temos mudanças resultantes da industrialização, o aparecimento do capitalismo, uma nova estrutura de classe, um novo papel para o Estado, a Revolução Industrial e a urbanização. As Revoluções industrial e agrícola na Inglaterra, por exemplo, trazem maior número de alimentos, atrelados a uma maior

higiene que acarreta a diminuição da mortalidade. Além disso, a industrialização muda a percepção de tempo e espaço. As crianças são proibidas de trabalhar mais que nove horas por dia e devem ir à escola à noite. E por fim, mas menos perceptível, há transformações acontecendo na estrutura familiar.

De acordo com Marx, as forças produtivas, em conjunto com as relações sociais de produção, vão formar a base ou estrutura da sociedade sob a qual se constituem as instituições políticas e sociais. Para ele, a educação, enquanto instituição moderna, aparece como lugar de reprodução de uma ideologia, que pode oprimir ou libertar os indivíduos. Já segundo a perspectiva de Weber, as instituições podem ser traduzidas como “personalidades coletivas” que partem do desenvolvimento e entrelaçamento de ações específicas de pessoas individuais. As instituições podem desaparecer ou sofrer mudanças, pois só existem enquanto houver relações sociais significativas que as constituem. E, quanto mais orientadas pela conduta racional forem essas relações sociais, mais vão se expressar por intermédio de normas. Nesse contexto, o mundo tende a racionalização em todas as esferas da vida social, e uma das maneiras dessa racionalização se atualizar é por meio da organização burocrática. A burocracia é a configuração como as instituições contemporâneas irão se estruturar e atuar, sendo o meio mais eficaz de se exercer a dominação. A dominação racional ou legal é a forma de dominação legítima, pois se torna estável pela regulação, ou seja, por regras racionalmente criadas. A dominação é o que mantém a coesão social enquanto um modo de vida compartilhado. Dessa maneira, ao contemplar a realidade social como um complexo de estruturas de dominação, a educação é vista por esse autor como uma instituição que tem como fator preponderante a seleção e estratificação social.

A produção intelectual de Émile Durkheim parte, devido ao contexto mencionado, de valores e instituições corroídas. Para ele, a sociologia é definida como a ciência das instituições, da sua gênese e do seu funcionamento; em outras palavras, de toda crença, de todo comportamento instituído pela coletividade. O comportamento humano, para o autor, tem um caráter externo e internalizado por um processo de socialização. A socialização ocorre em diversas esferas, com destaque para duas principais instituições: a família e a escola. Ambas são protagonistas, pois é por meio do processo educativo que as crianças passam por uma socialização

metódica, criando indivíduos sociais. A escola é, portanto, um dos mecanismos pelos quais os seres humanos são inseridos na sociedade. Além disso, a escola, enquanto instituição, assume as características comuns às demais de acordo com o pensamento durkheimiano. Desse ponto de vista, Condé afirma que

As instituições emergem como em perspectiva de regulação, ou sobre como determinadas maneiras de fazer, sentir e pensar ganham constância e regularidade, exercem coerção e estabelecem uma normatividade sancionada como eficaz em uma dada agência regulatória. [...] operam por regras de “normalidade” e, mais importante, estabelecem laços entre si formando uma cadeia equilibrada de eventos definidores de uma dada ‘ordem social’ (CONDÉ, 2006, p. 46).

Mesmo tomando a educação sob diferentes perspectivas, esses autores convergem em alguns aspectos, tais como: identificar a educação como uma instituição social, colocando-a em uma estrutura social mais ampla e contrastando-a com outras instituições sociais. Além disso, eles percebem a educação e sua relação intrínseca com as demais instituições, observando que as mudanças ocorridas na sociedade se refletem na mudança educacional.

Ao dizer que as mudanças sociais correspondem também a mudanças educacionais, podemos indicar que essas transformações estão interligadas às exigências culturais para o desenrolar da vida social. Para Malinowski (1975), as instituições são centrais para a organização de uma determinada cultura. Nesse sentido, elas são resultado de práticas sociais organizadas cuja função é suprir as necessidades humanas (biológicas e psicológicas). Assim, a cultura é instrumento de racionalidade que ratifica a função institucional. Portanto, as instituições são formadas por um conjunto de normas e costumes inter-relacionados e construídos por uma sociedade. Tais normas servem de base para satisfazer as necessidades sociais individuais (imperativos naturais: alimentação, reprodução, proteção), por meio de uma prerrogativa coletiva que orienta as práticas sociais.

As práticas sociais institucionalizadas partem de um consenso cultural, ou seja, de um compartilhamento de um comportamento padrão estável de interação entre as pessoas. A interação entre os indivíduos pode ser vista sob diversos aspectos, dentre eles por intermédio da égide da socialização como mecanismo para se entender a dimensão institucional. O processo de socialização estava no centro

do debate realizado por Margaret Mead, cujo objetivo era entender como a cultura se inscreve no indivíduo formando também sua personalidade. Desse modo, ela coloca a sociedade/cultura como motor que constrói as possibilidades do “ser” humano. Assim, cada sociedade tem um processo de socialização, ou seja, um sistema de educação que modela os indivíduos. Nesse sentido, há uma ligação estreita entre cultura, formas de educação e personalidade, o que indica uma construção social da pessoa.

Por esse ângulo, a escola é concebida, desde o primeiro momento, como uma instituição que tem o papel de formar sujeitos para o mundo; sua finalidade é modificar as pessoas para inseri-las de modo adequado na sociedade. O nascimento da escola, concomitantemente com a modernidade, não é apenas uma coincidência; mas é permeada por um processo de transformação social, política e econômica da sociedade que tem nela uma instituição capaz de promover o desenvolvimento e o progresso. No século XIX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, foram implementados sistemas escolares laicos, públicos e de massa, favorecendo a instauração da educação obrigatória. Nestes sistemas, era preciso proporcionar aos indivíduos conhecimento e habilidades, o que ajudaria a colocar em prática um projeto de nação adequado ao contexto vigente, atrelando a escola às relações produtivas de seu tempo. O ensino, que antes era visto como transmissão da “alta” cultura e formação do caráter, passa também a capacitar o indivíduo para o trabalho (RIBEIRO; NUNES, 2013).

A transformação, para que tivéssemos o formato da escola moderna e – por conseguinte, a escola hoje – revela as transformações na sociedade e vice-versa. Desse modo, para entendermos a escola como um ambiente institucional, onde as crianças se alimentam; reunimos, nesse capítulo, a contribuição de alguns autores que nos permitem pensar acerca do tema. Além das contribuições de Goffman, às quais auxiliam a entender o funcionamento interno das instituições, olhar como esses mecanismos se ampliam em um contexto de mudança social impactante como o da modernidade também oferece explicações importantes para a escola e para entendermos o que significa se alimentar nesse local. Foucault apresenta um caminho que visa este objetivo. Soma-se ainda a esse quadro teórico, os conceitos trabalhados por Bourdieu no intuito de compreendermos os marcadores sociais que

cercam a instituição escolar. Por fim, Norbert Elias, contribui para o entendimento da transformação e institucionalização de novos hábitos na escola. Destaca-se que não foi priorizada uma ordem cronológica de apresentação dos autores, mas sim como tornaram-se componente explicativo com o objetivo de responder a questão levantada nesse capítulo.

2.1 AS INSTITUIÇÕES TOTAIS

Dentre as diversas formas de analisar instituições, temos a própria diferenciação entre elas. Existem vários tipos de instituições que têm características diferentes quanto às pessoas ligadas a ela e ao tempo no qual as pessoas passam nas instituições. Para Erving Goffman (2010, p. 15), no sentido usual do termo, as instituições são estabelecimentos sociais, “locais como salas, conjuntos de salas, edifícios ou fábricas em que ocorre atividade de determinado tipo”. Porém, ele quer chamar a atenção para um tipo específico de instituições, às quais os seus participantes parecem reunir aspectos em comum, as “instituições totais”. “Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2010, p. 11).

Todas as instituições têm uma tendência de “fechamento”, porém algumas são muito mais fechadas do que outras. Essa característica, ou “caráter total”, é dado por diversas formas. Uma delas é a barreira colocada entre o ambiente institucional e o mundo externo, que se dá desde as relações sociais até a proibição de saída. Soma-se a esta barreira, a própria forma física do prédio que a abriga, com muros e grades. Desse modo, todas as atividades diárias são realizadas no mesmo local. Esse aspecto se contrapõe à organização comum da sociedade moderna, em que a transição de lugares onde o indivíduo vai dormir, brincar e trabalhar, com diferentes coparticipantes e autoridades, é o que predomina. Assim, as instituições totais chamam a atenção por romper com a separação entre essas três esferas da vida – descanso, lazer e trabalho – e por essas esferas estarem sob uma mesma

autoridade. Ademais, o cotidiano é regido por atividades em grupos, os quais são tratados da mesma forma e fazem as mesmas coisas juntos. As atividades são compostas por rotinas, ou seja, são realizadas no mesmo horário e impostas por autoridades. Por fim, as atividades são planejadas, de forma unívoca, com o intuito de atender os objetivos da instituição.

A classificação desenvolvida por Goffman (2010) não é exaustiva, como ele mesmo afirma. As características mencionadas por ele podem estar em qualquer instituição e, ao mesmo tempo, não estão todas presentes em todas as instituições. O autor reúne os atributos encontrados por ele em sua pesquisa no sentido de construir um tipo ideal. Desse modo, os aspectos elencados podem ser encontrados em outros ambientes além das instituições totais. Um exemplo desse tipo de instituição nos interessa: os estabelecimentos educacionais que, como argumenta o autor, apresentam cada vez mais refeitórios e recursos de distração para seus participantes. Assim, algumas esferas da vida se realizam no mesmo ambiente.

As escolas hoje não podem ser classificadas como uma instituição total, apesar de em seu passado, sobretudo nos internatos, terem se apresentado como tal. Porém, é possível delinear algumas características importantes que ainda fazem parte dela a partir da descrição oferecida pelo autor. Principalmente por tais características não serem exclusivas desses estabelecimentos mais fechados, como indica Goffman (2010).

Os resquícios de uma instituição criada nos moldes semelhantes aos estabelecimentos enfatizados por Goffman (2010); como os manicômios, conventos e prisões estão presentes no próprio prédio escolar, na organização do seu espaço e de seu funcionamento. Este estabelecimento desponta em tal cenário como uma dessas diversas instituições, as quais atendem a um tipo específico de público (em sua maior parte crianças e jovens). A instituição, em sua forma física, estrutura-se como um edifício, composto por um conjunto de salas e espaços demarcados em que ocorre um tipo de atividade (o ensino e a aprendizagem). Já a definição do autor para as instituições totais, vai ao encontro do significado sugerido quando se caracteriza por ser composta por indivíduos em situações semelhantes (alunos/estudantes que estão ali para aprender) e que são formalmente administrados por esse estabelecimento. Porém, afastando-se da definição do

autor, a escola hoje, devido às transformações dos contextos históricos e sociais, e, principalmente, com a democratização do ensino nas últimas décadas, não opera em uma lógica de isolamento da sociedade. Pelo contrário, as pesquisas (CASTRO, 2009; SCHOLZE, 2004; POLON, 2009) indicam que, para o sucesso das escolas, é preciso que haja a interação da instituição com a comunidade que a cerca e com a família de seus alunos, sendo assim inadequado determinar a escola como uma instituição total.

Além dos aspectos mencionados, o fato básico das instituições totais, e que podemos encontrar na escola, está no “controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas – seja ou não uma necessidade ou meio eficiente de organização social das circunstâncias” (GOFFMAN, 2010, p. 18). Na instituição total, isso ocorre como vigilância, no sentido de fazer com que todos realizem o que foi claramente indicado como exigido. É inegável que isso ocorre na escola por meio de mecanismos específicos como as avaliações e as notas, dentre outros instrumentos. O nascimento do exame – como retrata Foucault (1987), o qual veremos adiante – é, sem dúvida, um grande mecanismo de vigilância que nasce no século XVIII nesse ambiente, e perdura até os dias atuais. Fazer tudo como é exigido demonstra ainda que há uma divisão básica entre aqueles que exigem (a equipe dirigente – diretor, coordenadores, supervisores, funcionários, professores) e os que cumprem essas exigências (internos – os alunos). Desenvolve-se, assim, dentro da instituição, dois mundos sociais e culturais diferentes, mas que caminham juntos.

Nesse sentido, Goffman (2010, p. 21) afirma que “a instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico. [...] Em nossa sociedade, são as estufas de mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu”.

Podemos dizer que se por um lado, nas instituições totais a ausência da família proporciona a sua força e as intervenções para a mudança desses indivíduos, inclusive do eu; a presença da família na escola ganha esse mesmo papel. A família aparece nesse cenário como mais um suporte para que a escola cumpra seu papel; seja ele a de reprodutor, emancipador, estratificador ou

socializador, como sugerem os autores clássicos. A família dá o aval para que a escola exerça seu papel e, ainda, torna-se também objeto de mudança quando se acredita que os ensinamentos adquiridos nas escolas pelas crianças são partilhados com a família fora dali. Um exemplo disso no Brasil são as atuais campanhas do governo de combate à dengue que têm na escola um dos seus agentes pulverizadores ou, o que mais nos interessa, na política pública de alimentação escolar com a ideia de educação alimentar.

Para Goffman (2010), o indivíduo chega à instituição com uma “cultura aparente”, definida como aquela adquirida no “mundo da família” e por meio do conjunto de experiências que teve para a sua concepção do eu. O novato entra na instituição com uma concepção de si devido às disposições culturais e será persuadido a despir-se delas. Isso ocorre por meio de humilhações do eu, em que este será “mortificado”, mesmo que não intencionalmente. No procedimento de admissão, já existem interferências, como se fosse uma arrumação para adentrar o estabelecimento. Isso envolve, por exemplo, a perda de bens materiais antes utilizados para afirmação de identidade e uso de uniformes. Os bens individuais para Goffman (2010) são “estojos de identidade”, quando esses bens são substituídos ou suprimidos é como perder a própria identidade e, assim, um sentido de segurança pessoal.

Além disso, existem as “indignidades físicas”. Por exemplo, quando, em hospitais para doentes mentais, os pacientes são obrigados a comer com colher. Ou ter de curvar-se, dar respostas humilhantes, fazer deferências obrigatórias, ter sempre que pedir autorização para fazer alguma coisa – que antes era realizada naturalmente. E mais, aceitar um papel que não se identifica; ter informações acerca de si violadas por intermédio de dossiês que se referem à sua vida íntima nas mãos da equipe dirigente; ser visto em situações humilhantes pelos visitantes; nunca estar sozinho (perda de intimidade); ter de alimentar-se obrigatoriamente, muitas vezes de um alimento que ele não conhece. A “mortificação do eu” também pode ocorrer de forma menos direta por meio da perturbação do ator e suas ações. Por um lado, o internado é inserido em um circuito em que as respostas defensivas são utilizadas para atacá-lo, no qual a autodefesa torna-se motivo para castigo. E por outro lado, como as diferentes esferas da vida estão integradas, o que se faz em um contexto

pode interferir em outro. Portanto, numa instituição total, as ações estão à mercê das sanções vindas de cima. Não é possível tomar uma atitude sozinho, organizando e ajustando suas atividades. Abala-se a economia da ação, uma vez que se deve sempre pedir permissão para ações “básicas”, mesmo tendo competência física para realizá-las, pois não se tem autoridade para isso. “Violenta-se a autonomia do ato” (GOFFMAN, 2010, p. 42).

É interessante notar que Goffman (2010) compara uma instituição total com uma escola de boas maneiras, mas, como ele sugere, pouco refinada. Nesse sentido, o autor destaca dois aspectos presentes no processo de multiplicação de regras impostas. O primeiro aspecto elencado refere-se à arregimentação, ou seja, à realização de atividades em grupo de forma harmônica. O segundo, corresponde às regras que estão organizadas em um sistema de autoridade escalonada, no sentido hierárquico, da classe dirigente para a classe de internados. Nos internados, essa divisão causa uma angústia crônica quanto à desobediência e suas consequências.

Em resumo, o processo de mortificação apresenta alguns problemas gerais, os quais, destacamos dois. Um quanto à interferência na autonomia do indivíduo – e mesmo que haja uma margem de comportamento escolhido pela pessoa, essa escolha é enfraquecida por obrigações específicas. O segundo problema se refere à relação entre os desejos do internado e os interesses ideais do estabelecimento. Nesse sentido, “as várias justificativas para a mortificação do eu são muito frequentemente simples racionalizações, criadas por esforços para controlar a vida diária de grande número de pessoas em espaços restrito e com pouco recurso” (GOFFMAN, 2010, p. 48).

Talvez o que aconteça na escola não seja “desculturação”³⁴ no sentido de destreinar os indivíduos a enfrentar os aspectos da vida fora desse local, até porque, como temos afirmado, a escola não se isola do mundo externo aos seus muros. A concepção de escola hoje toma como sua função a “formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL, 1997, p. 27).

A escola sofre influências externas e, ao mesmo tempo, produz e reproduz

³⁴ Termo empregado por Robert Sommer e utilizado por Goffman (2010, p.23).

nossa própria sociedade. Isso significa que estar na escola, mesmo que essa não seja uma instituição fechada como aquelas chamadas de totais, tem como consequência modificações no indivíduo e em sua identidade. Além disso, está presente a adaptação ao papel que o estabelecimento exige para que se faça parte dele. O processo de “mortificação do eu” descrito por Goffman se aproxima de algumas características que encontramos na escola: a barreira com o mundo externo por um período de tempo do seu dia, uma vez que não é permitido entrar e sair da escola em qualquer horário; a obediência às regras impostas que regem a instituição; o uso de uniformes; ser obrigado a sempre pedir autorização para fazer alguma coisa fora das tarefas que lhe foram atribuídas – como ir ao banheiro –; ter informações sobre si nas mãos da equipe escolar; ter sanções vindas da classe dirigente e nunca estar sozinho, por exemplo.

Paralelo ao processo descrito, o autor também afirma que existe uma outra lógica de organização a qual permeia essas instituições e pode ser confrontada com o ambiente escolar: os “ajustamentos secundários” e um sistema de castigos e privilégios. Os ajustamentos secundários são “práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas que permitem que os internados consigam satisfações proibidas ou obtenham, por meios proibidos, as satisfações permitidas” (GOFFMAN, 2010, p. 54). Tais ajustamentos criam uma forma de abrigo para o eu, já que demonstram que ainda se pode ser um sujeito autônomo, com certa influência no local em que vive. É por esse meio que os internados criam códigos e formas de controle social informal para que os ajustamentos secundários não sejam notados pelo dirigente. Os ajustamentos secundários de confraternização e rejeição da equipe dirigente vem à tona através da “gozação” coletiva como vaias, batidas em bandejas, rejeição coletiva de alimentos e rebeliões. Há, ainda, a formação de conexões diferenciadas que envolvem uma solidariedade especial; por exemplo, entre os que estão em uma região física próxima em que o grupo se considera uma unidade administrativa singular. Forma-se também unidades menores como as “panelinhas” ou os “pares”, comumente encontrados na escola.

Já o sistema de castigos e privilégios tem como consequência geral a cooperação, até mesmo daqueles que teriam razão para não fazê-lo. Nos estabelecimentos fechados, a preocupação com a liberdade futura auxilia nessa

lógica, pois cooperar pode significar ter permissão para sair daquele local. Na escola, atender a um sistema de castigos e privilégios pode ter significado semelhante, já que ao cumprir todas as exigências dessa instituição, ou seja, avançar nas etapas constitutivas do sistema hierárquico de progressão, leva ao fim da permanência institucional.

Ademais, a máxima colocada por Goffman quanto às instituições totais aplica-se à instituição escolar: o que se conserva da vida institucional e diz muito a respeito dela, é que a posição no mundo externo nunca mais será a mesma.

2.2 DA DISCIPLINA ÀS RELAÇÕES DE PODER E SABER

Em sua obra **Vigiar e Punir**, Foucault (1987) apresenta como objetivo fazer a história da alma moderna e de um novo poder de julgar. Ele afirma que não se trata de uma mudança quanto à justiça e aos direitos ao abordar o sistema punitivo, mas de uma mudança na sociedade, nos mecanismos de poder que a sustenta e, principalmente, da incidência disso sobre o sujeito.

Se num primeiro momento, o evidente é a mudança no sistema de punição, na transformação ocorrida na ideia de justiça e nos mecanismos para sua efetivação, é indiscutível que o que Foucault busca com o seu trabalho é mostrar as mudanças ocorridas, concomitantemente, em diversas instituições e que fizeram surgir outras delas. Se levarmos em conta que as instituições são reflexo da sociedade onde estão inseridas, vemos também um caminho de mão dupla, no qual as instituições se transformam para se enquadrarem em uma nova forma social, política e econômica; ao mesmo tempo que dão embasamento para a consolidação dessas formas.

Destacamos, então, no processo histórico desenhado por Foucault, alguns pontos como a punição sendo algo com uma função social mais complexa, que desenvolve novas técnicas, traduzindo-se em uma tática política. Além disso, a constituição do sujeito moderno, somada à construção de um saber científico sobre o homem, traz uma mudança na maneira como o corpo é investido pelas relações de poder. Esses dois pontos interagem em um mesmo caminho: o de uma nova

organização/ordenação do mundo social.

Temos, no final do século XVIII, três táticas de poder. Aquela relacionada ao direito monárquico em que a punição é um cerimonial de soberania, abarcando rituais de vingança – o corpo supliciado e os espectadores presentes. E outros dois que se referem a uma “concepção preventiva, utilitária corretiva de um direito de punir que pertenceria à sociedade inteira; mas muito diferentes entre si ao nível dos dispositivos que esboçam” (FOUCAULT, 1987, p. 115). Uma que tem no projeto dos juízes reformadores seus desígnios, na qual a punição se justifica como um método cujo objetivo é requalificar os indivíduos como sujeitos de direito, utilizando-se de sinais, códigos, representações e universalidade. E por fim, um projeto de instituição carcerária em que a punição é realizada a partir de uma técnica de coerção dos indivíduos por meio do treinamento do corpo. Este treinamento deixa traços mediante hábitos e comportamentos e um aparelho administrativo cuja função é gerir a pena. Todas essas são formas de se colocar em exercício o poder de punir, são tecnologias de poder distintas, dentre as quais uma se sobressai e se impõe: a da instituição carcerária. Foucault, então, questiona

Como o modelo coercitivo, corporal, solitário, secreto do poder de punir, substitui o modelo representativo, cênico, significante, público, coletivo? Por que o exercício físico da punição (e que não é o suplício) substitui, com a prisão que é seu suporte institucional, o jogo social dos sinais de castigo, e da festa bastarda que os fazia circular? (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Para Foucault (1987), são os mecanismos disciplinares que levam à mutação do regime punitivo no limiar da época contemporânea. Nesse sentido, é importante entender a concepção trazida por Foucault no estudo dos sistemas punitivos como revelador do desenvolvimento e transformações das técnicas de poder. No século XVIII, essas técnicas se cruzam com um processo de saber que se materializa na busca por “organizar o múltiplo, de se obter instrumentos para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ordem” (FOUCAULT, 1987, p.135). A punição, com o intuito de manter a ordem e combater a desordem, não se restringe aos castigos quanto aos criminosos. A ordem é mantida por meio de diversas instituições que se solidificam com a modernidade: os hospitais, as fábricas e as escolas, por exemplo. Assim, a disciplina é um mecanismo que tem como uma de suas primeiras

operações a formação de “quadros vivos” que visam transformar “multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1987, p. 135).

Ser uma multiplicidade organizada implica em pensar acerca da sociedade como um todo e cada indivíduo presente nela. Assim, é necessário fazer com que os indivíduos sejam úteis em um novo panorama econômico, político e social; e para que sejam úteis nesse cenário, é preciso também que sejam dóceis. Os métodos que serão capazes de prover o controle minucioso do corpo, que sujeitam as forças e que impõem a relação utilidade-docilidade, são o que Foucault (1987) chama de disciplinas. O momento histórico das disciplinas é o mesmo em que nasce uma arte do corpo, mesma arte que incide sobre a punição e o sistema carcerário. Seu objetivo é formar um mecanismo de relação mútua entre obediência e utilidade. O resultado é uma política das coerções, baseada no cálculo de cada elemento do corpo, de seus gestos, de seus comportamentos: uma “anatomia política”, uma “mecânica do poder”. A disciplina, então, fabrica os corpos dóceis; aumentando suas forças no sentido da utilidade e, ao mesmo tempo, diminuindo-a quanto à obediência. Conforme o autor:

Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 127).

A disciplina, desse modo, apresenta-se como um grande mecanismo utilizado nas instituições modernas, instituições nas quais se adquire habilidades, comportamentos, em que o indivíduo se aperfeiçoa para se inserir na sociedade. Não é sem fundamento, como Foucault afirma, que as prisões se pareçam com as fábricas, os quartéis, os hospitais e as escolas e que todos se pareçam com as prisões.

A disciplina é uma anatomia política do detalhe, uma arte de talhar pedras, que se traduz numa história da racionalização utilitária das minúcias, na contabilidade moral e no controle político. Nenhuma particularidade é indiferente e

está inscrita no cotidiano, aparecendo em todas as formas de treinamento. A educação e a escola, então, aparecem como importantes exemplos desse mecanismo de poder na obra de Foucault.

Por meio desses exemplos, neste ponto da tese, convidamos o leitor a relembrar sua experiência escolar, ou contrastar a descrição e exemplos a seguir com o que uma criança ou jovem próximo tem a dizer a respeito de sua rotina nesse estabelecimento. Assim, será possível perceber que a escola, ainda hoje, tem, em maior ou menor intensidade, as marcas da disciplina (filas, horário para comer, conversar, brincar, estudar; pedir para ir ao banheiro; etc.).

A disciplina distribui os indivíduos no espaço utilizando algumas técnicas. O encarceramento é uma delas e, nesse sentido, os colégios internos aparecem como o regime de educação mais perfeito. Os espaços são homogêneos e bem delimitados. A clausura não é constante, é mais flexível e mais fina, utiliza-se do quadriculamento – cada indivíduo no seu lugar –, o que permite saber onde e como encontrá-lo, instaurar comunicações úteis ou interrompê-las, vigiar cada um, sancionar e medir qualidades/méritos. Conhecer, dominar e utilizar a disciplina permite a organização de um espaço analítico. Essas localizações funcionais codificam espaços que antes a arquitetura deixava livre. Além disso, cada um se define pelo lugar que ocupa sendo a disciplina a arte de dispor em fila.

Quanto a isso, temos o exemplo dos colégios jesuítas, primeiramente com divisões em grupos que eram colocados em guerra e rivalidade para a realização de trabalhos, aprendizagens e classificações a partir da defrontação entre eles. A comédia romana a partir da guerra entre romanos e cartagineses era inspiração para disposição espacial: a legião com suas fileiras, hierarquia e vigilância piramidal. Era inspiração também para a ideia de liberdade, mas como um esquema ideal de disciplina. Porém, para Foucault (1987), o que havia de disciplinar nessa fábula foi superado pelos colégios jesuítas no final do século XVIII. O espaço escolar se desdobra, tornando-se homogêneo. A ordenação por fileiras efetiva-se como a grande forma de repartição dos indivíduos nesse ambiente: filas na sala, nos corredores, nos pátios; colocação por tarefas e provas com frequências semanais, mensais e anuais. Salas por idade, ordenadas por ascendência; sucessão de assuntos ensinados e questões tratados por nível de dificuldade. Assim, cada aluno,

em virtude de sua idade, seu desempenho e seu comportamento estaria destinado a ocupar um determinado lugar na fila. O aluno desloca-se por uma hierarquia do saber e das capacidades ideais e também por repartições de valores e méritos:

A organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar [...]. Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 134).

Os lugares tornam-se fixos e determinados para cada um dos alunos, além disso são regulados diante do olhar classificador do professor, podendo ser alterado apenas por consentimento de um inspetor.

As disciplinas criam, então, espaços complexos que são concomitantemente arquiteturais, funcionais e hierárquicos: fixam, circulam, marcam lugares, indicam valores, garantem obediência e também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços reais – edifício, salas, móveis –, mas também ideais – caracterizam, estimam, hierarquizam. Trata-se do que foi abordado anteriormente a respeito dos quadros vivos, da ordem. Nesse contexto, a construção de quadros ordenados numa repartição disciplinar como a escola tem como função “tratar a multiplicidade por si mesma, distribuí-la e dela tirar o maior número possível de efeitos” (FOUCAULT, 1987, p. 136). A tática disciplinar liga o singular e o múltiplo, é condição para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos, é a base para uma microfísica do poder “celular”.

O controle é dado por uma série de ferramentas, como o horário, a elaboração temporal do ato, a correlação corpo e gesto, a articulação corpo-objeto e a utilização exaustiva do tempo. Mais uma vez, temos, nas escolas, exemplo profícuo. Nas escolas elementares, a divisão do tempo é cada vez mais específica, onde as atividades se dão por ordens que devem ser respondidas imediatamente. No século XIX, há horário de entrada do monitor, de chamada, de entrada das crianças, de oração, de entrada nos bancos, da primeira lousa, do fim do ditado, da segunda lousa. Além dos horários, é necessário que se garanta a qualidade do tempo empregado: o tempo deve ser útil. Assim, há uma elaboração temporal do ato, pois o que é definido não é apenas um horário, mas um ritmo coletivo e

obrigatório: “O tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 138). O corpo e o gesto são colocados em correlação, pois um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto, é a base de um gesto eficiente.

Ter um gesto eficiente também sugere saber articular o corpo com os objetos, saber manipular os objetos úteis e de maneira rápida. Ter o controle do tempo e dos objetos de forma eficiente é ter a utilização de ambos, exaustivamente. O princípio da não ociosidade, o não desperdício do tempo na realização de tarefas, tende a um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência. A escola mútua teve, em sua essência, a intensificação do uso do tempo. Todas as suas normas visavam acelerar a aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude.

Já o exemplo da escola de Gobelins trazida por Foucault, explicita um fenômeno importante,

o desenvolvimento, na época clássica, de uma nova técnica para a apropriação do tempo das existências singulares; para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa (FOUCAULT, 1987, p. 142).

Assim, as disciplinas também são aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo. A divisão da duração em segmentos, a decomposição do tempo em sequências separadas e ajustadas; a organização dessa sequência em um esquema analítico, a partir de uma complexidade crescente; a finalização dos segmentos temporais marcados por uma prova; o estabelecimento de séries em que cada indivíduo se encontra em um nível são formas como o tempo disciplinar se impõe na escola e, conseqüentemente, na prática pedagógica. O tempo disciplinar, com suas séries múltiplas e progressivas, forma-se, simultaneamente com uma pedagogia analítica e minuciosa. As atividades transcorridas em série permitem um investimento na duração do poder por meio de um controle detalhado e uma intervenção pontual, de correção ou castigo. Utilizando, assim, os indivíduos de acordo com as habilidades presentes em cada série.

Além disso, a disciplina não é apenas um mecanismo que reparte corpos, individualiza-os e extrai e acumula tempo; ela também compõe forças cujo objetivo é

obter um aparelho eficiente de diversas formas. Uma delas é que o tempo de alguns deve se ajustar ao tempo de outros visando extrair daí uma maior força de cada um e ligá-las para um resultado ótimo. Há a combinação de várias séries cronológicas para isso. No ensino primário, o ajustamento de diferentes cronologias será de forma sutil. Na escola mútua, todo tempo de todos os alunos estava ocupado e para que se extraia a maior força, é necessário um sistema preciso de comando. No treinamento de escolares, o sinal é uma técnica de comando e ao mesmo tempo a moral da obediência. Assim o aluno deve aprender o código de sinais e atender automaticamente cada um deles.

O poder disciplinar vai fabricar indivíduos, adestrá-los, não a partir de um poder triunfante, mas de um poder modesto que funciona por uma economia calculada que é permanente. Ele vai separar, analisar, diferenciar, levar seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. Em contraposição a rituais majestosos de soberania e aos grandes aparelhos de Estado, este poder de disciplina é quase invisível, mas pouco a pouco adentra as formas maiores. O caminho para isso parte de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

Vigiar, olhar, ver e observar são dispositivos do exercício da disciplina e que permitem efeitos de poder. São construídos grandes observatórios da multiplicidade de homens, técnicas sutis de vigilância são desenvolvidas, nas quais olhares devem ver sem ser vistos. Há um encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. O encarceramento simples –muros e portas – é substituído pelo cálculo das aberturas, passagens e transparência. Assim, temos desde o hospital-edifício – instrumento de ação médica, operador terapêutico para melhor coordenação dos cuidados – até a escola-edifício, que deve ser um operador de adestramento. Essas instituições, nas quais as disciplinas tornam-se engrenagem, caracterizam-se como uma maquinaria de controle, servindo também como microscópio do comportamento.

A vigilância é determinante para o poder disciplinar e a escola como meio de sua aplicação tem isso arraigado a sua prática pedagógica:

Temos aí o esboço de uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da

atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência (FOUCAULT, 1987, p. 158).

Será por meio da vigilância hierarquizada que o poder disciplinar consolida-se como um sistema integrado. Seu funcionamento é dado a partir de uma rede de relações que se dissemina por todos os lados e direções. O poder, nesse contexto, é indiscreto, pois está em toda parte, mas é também discreto, porque funciona no silêncio. O poder relacional que emana da disciplina e se autosustenta em seus próprios mecanismos. Esse poder que incide sobre o corpo é, em aparência, muito menos corporal por ser mais físico.

As disciplinas reprimem uma série de comportamentos que eram despercebidos pelos grandes sistemas de castigo. Por leis próprias, nos sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal.:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 159).

Porém, é importante ressaltar que a disciplina traz uma forma específica de punir, e que tem como foco os desvios daquilo que ordena. O aluno comete uma falta, por exemplo, por inaptidão em cumprir suas tarefas. Outro exemplo da ordem/desvio que a disciplina cria é que, numa escola, os alunos nunca devem ser colocados em uma lição com a qual eles não estejam aptos a aprender, por outro lado, as etapas de aprendizagem são fixadas e devem ser cumpridas com a pena de o aluno ser colocado no “banco dos ignorantes”. O castigo, nesse sentido, tem a função de reduzir os desvios.

Nesse contexto, a punição fará parte de um sistema duplo de gratificação-

sanção. O professor, por exemplo, tem que evitar os castigos e tornar a recompensa mais frequente do que as penas. Esse quadro coloca em evidência a qualificação do comportamento e dos desempenhos a partir de valores opostos do bem e do mal. Nada, assim, é proibido como na justiça formal, mas distribuído entre esses polos. A quantificação e uma economia em números como notas, e pontos indicam perto de qual polo o aluno está. A justiça escolar, como afirma Foucault (1987), vai levar muito longe esse sistema, muito mais do que outras instituições, como o exército ou as oficinas. Será a partir do cálculo das notas que os aparelhos disciplinares se tornarão capazes de hierarquizar e apontar bons e maus indivíduos. Essa microeconomia de penalidades coloca em destaque a diferenciação entre os indivíduos.

A divisão criada pela classificação serve tanto para marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões quanto para castigar e recompensar. O efeito de uma penalidade hierarquizante na escola distribui

os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos 'à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina'. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 1987, p. 163).

São essas características que vão produzir o poder da Norma, o qual Foucault (1987) indaga se não seria a nova lei da sociedade moderna. O Normal – em contraposição ao anormal, ao desviante, ao monstro deixado fora da sociedade – vai aparecer no ensino como princípio de coerção por meio de uma escola estandardizada e pela criação de escolas normais. No hospital, para organizar o corpo médico e um quadro hospitalar que promovam normas gerais de saúde. Na indústria, para a regularização dos processos e produtos. As normas que se estabelecem nessas diferentes instituições afirmam-se por sua regulamentação como um grande instrumento de poder, assim como a vigilância, a qual é uma grande aliada. Segundo o autor:

As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de

normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1987, p.163).

O exame vai ser o instrumento primordial de medição dentro da economia calculada do poder disciplinar. Vai

combinar as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assumem no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1987, p. 164-165).

É por meio do exame e dos rituais que o envolve, dos métodos utilizados, dos jogos de perguntas e respostas, das experiências, dos sistemas de notas e classificações atribuídos a partir dele que estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. Em outras palavras, todo esse aparato que serve para julgar é constitutivo de um saber. Nesse contexto, a escola apresenta-se como um aparelho de exame ininterrupto que não se contenta em sancionar o aprendizado; “é um dos seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado” (FOUCAULT, 1987, p. 166). Isso se dá por intermédio da troca de saberes constante na escola, local em que os conhecimentos são transmitidos do professor para o aluno. Embora este movimento também se dê em outra direção, já que o aluno similarmente fornece saber ao professor. É na escola, então, que a pedagogia é elaborada e que passa a funcionar enquanto ciência.

É importante ressaltar que a disciplina e a troca de saberes que acontece na escola extrapolam esse espaço. Foucault (1987) vai chamar esse processo de ramificação dos mecanismos disciplinares, pois esses mecanismos tendem a

“desinstitucionalizar, a sair das fortalezas fechadas onde funcionavam e a circular em estado 'livre', as disciplinas maciças e compactas se decompõem em processos flexíveis de controle que se pode transferir e adaptar” (FOUCAULT, 1987, P. 186). Muitas vezes, isso acontece de dentro de uma instituição disciplinar para fora dela, segundo acreditamos ser também o caso da escola. Um exemplo utilizado pelo autor é das escolas cristãs, que além de formarem crianças dóceis buscavam também vigiar o modo de vida dos pais. Assim, a escola se constitui como “minúsculos observatórios sociais cujo objetivo é penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular” (Ibidem).

Esse ponto vai ao encontro da reflexão levantada anteriormente, ao discorrermos acerca do conceito de instituições totais de Goffman, a respeito do papel da família na escola hoje. Em primeiro lugar, vemos a participação da família como um fator que auxilia na qualidade da escola em um contraponto à teoria goffmaniana em que a família é excluída das instituições totais como forma de potencializar a sua eficácia. Agora, a partir do sentido atribuído por Foucault, vemos, numa segunda perspectiva complementar, a escola como um meio de controle e disciplina dos familiares. No mesmo caminho, entendemos que o aprendizado da criança na escola pode ser transmitido por ela em casa, o que implica avaliar a educação alimentar sob esse viés.

A partir do aparato oferecido por Foucault, podemos pensar na escola em dois sentidos. O primeiro como uma instituição disciplinar. O segundo, em consequência do primeiro, coloca-a como um lugar de relações de poder e de saber. Desse modo, respondendo à questão inicial deste capítulo “o que significa comer na escola/comer institucionalmente?”, podemos dizer que comer institucionalmente significa comer de forma ritualizada (horário, filas e local). Isso se dá tanto por uma concepção foucaultiana como por aquela oferecida por Goffman em sua teorização acerca das instituições totais. Significa comer de forma hierarquizada e classificada (idade e posição que ocupa: professor, aluno, funcionário). Significa comer de forma homogênea (mesmo cardápio), onde a igualdade (de acesso) vai produzir a diferença (escolhas): por ser útil ou por ser um ato de resistência.

Cabe ainda afirmar que a economia capitalista, em conjunto com o poder disciplinar, é colocada em funcionamento por meio de regimes políticos, de

aparelhos ou instituições muito diversas. É perceptível, na obra do autor, que os exemplos utilizados circulam entre algumas instituições principais: a escola, o hospital, o exército e as prisões. Sugerimos, então, pensar nessas mesmas instituições sobre três vertentes: educação, saúde e segurança. É interessante notar que essa tríade se materializa hoje dentre as principais preocupações nas discussões socioeconômicas e como cerne na promoção de políticas públicas. O conceito de segurança se amplia em um contexto em que as ameaças são permeadas por outras instâncias. Não só aquelas materializadas na formação de um exército para a defesa da nação ou de prisões para a manutenção da ordem social. Seguindo a lógica foucaultiana, a segurança pode emanar de diversos dispositivos e, a nosso entender, a partir de diferentes intersecções. O cruzamento que nos interessa tem na tríade afirmada seu alicerce. Desse modo, uma interpretação possível é considerar uma potencialização do poder disciplinar e suas tecnologias (tempo, gesto e força do corpo) quando diferentes instituições (educação, saúde e segurança) se juntam em um mesmo campo. Isto é comparável ao que ocorre na política de alimentação escolar hoje adotada em diversos países como os aqui estudados, Brasil e Portugal. Para nós, isso significa que o poder disciplinar potencializado produz uma “política de alimentação escolar ideal” que visa produzir uma “realidade alimentar ideal”. Esse argumento parte da reflexão sugerida por Foucault que

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção (FOUCAULT, 1987, p. 172).

Assim, o poder que produz realidade, campos de objetos e rituais é o mesmo que produz a alimentação na escola hoje. O poder, desse modo, produz a “verdade” alimentar por meio das relações de poder-saber que culminam na produção do texto da política e produzem a realidade alimentar por essas mesmas relações de poder-saber, porém, construídas no cotidiano da escola. Portanto, se por um lado, a partir da política de alimentação escolar do Brasil é possível compreender a verdade em

torno da alimentação escolar, por outro lado, é apenas a partir da pesquisa da alimentação na escola que conseguimos apreender a realidade construída nesse ambiente. Nesse sentido, nos dois capítulos seguintes buscamos responder “quais os significados que emergem da Política Nacional de Alimentação Escolar”, já que no Capítulo 1 procuramos compreender “quais os significados que emergem da escola”.

Antes disso, cabe ressaltar que Foucault não busca conceituar em seu livro **Vigiar e Punir** o que seria uma instituição ou a instituição escolar, mas sim perceber os mecanismos disciplinares que estão presentes nas diversas instituições modernas. Assim, entendemos a escola como uma instituição caracterizada pela disciplina, o que coloca em seu cotidiano formas de comportamentos aos sujeitos ali atendidos decorrentes desse tipo de organização. Porém, é importante dizer que o autor não se refere ao público atendido nos estabelecimentos citados por ele. Portanto, não abrange os marcadores sociais presente nos estabelecimentos mencionados. Nesse sentido, Bourdieu nos auxilia a reflexão.

2.3 OS MARCADORES SOCIAIS

Para discorrer acerca dos marcadores sociais, recorreremos à teoria de Pierre Bourdieu, sendo preciso considerar dois fatores. O primeiro é que esse autor se apropria de diversas tradições, reinterpretando-as. Dos clássicos das Ciências Sociais, apresenta em sua obra a concepção weberiana de função social dos bens simbólicos – essa visão tem relação com o conceito de status, mas também com a importância que Weber dá aos bens materiais e simbólicos. Já Durkheim influencia quanto à categorização; e Marx na importância da prática que dá uma leitura diferenciada ao seu conceito de *habitus*. O segundo fator é que sua obra é uma investigação constante, empírica. Por exemplo, o conceito de capital cultural surgiu como uma hipótese quando começou a investigar o papel da educação no mundo social.

Destacamos aqui três conceitos importantes para o entendimento da produção teórica desse autor. São eles: *habitus*, capital cultural e campo. O *habitus*

pode ser definido como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 2011, p. 87). Ou seja, ele é um sistema aberto de disposições internalizadas e serve como um princípio que gera e classifica os níveis sociais. O *habitus* funciona de maneira inconsciente, sendo adquirido com o tempo vivido em sociedade e constrói a nossa maneira de atuar. Ao adquiri-lo, o indivíduo contribui para sua produção e reprodução (BOURDIEU, 2007). Nesse sentido, embora saibamos que o debate relativamente à cultura é anterior a Bourdieu, empreendemos com sua obra que o mundo social esconde as revelações mais inesperadas, a forma de se vestir, de falar, de comer, de se comportar, coisas reconhecidas como naturais contam quem o indivíduo é e de quais campos ele faz parte.

Tornar natural o que é social prevalece nas ações do indivíduo. Todo o comportamento natural é que excita as escolhas, mas será que realmente realizam-se escolhas? Segundo Bourdieu o leque de escolhas depende de qual meio o indivíduo está inserido. Todos os indivíduos são resultado do meio em que nascem, meio o qual não se escolhe e a partir do qual se tem influências nas escolhas que são realizadas a partir da soma dos principais fatores de reprodução social, família e escola. A infância, experiência construída na família, define a visão de mundo que cada um tem sobre tudo que está à sua volta e a escola reafirma as noções transmitidas. O fator determinante neste contexto é o econômico, já que define as possibilidades de acesso aos bens úteis e, além destes, ao chamado capital cultural. Há, desta forma, uma estilização da vida em que o comportamento de classe está entrelaçado com o *habitus*, dividindo a sociedade de acordo com suas “práticas sociais”.

Para explicar o lugar em que o indivíduo ocupa na sociedade por meio das práticas sociais, o conceito de capital é enfatizado por Bourdieu (1986). O capital implica na atividade social acumulada, sendo dividido em capital econômico (ligado aos recursos financeiros), capital cultural (que, simplificando, está relacionado com a educação adquirida) e capital social (relacionado com as obrigações sociais e títulos de notabilidade). O capital cultural, conforme sugerido, tem como mote a educação do sujeito. Este capital é dividido em (i) capital incorporado – disposições duráveis

que envolvem mente e corpo, assimilado e que se materializa nas posturas corporais, linguagem, gosto –; (ii) capital objetivado – pode ser visto por meio dos meios em que o indivíduo frequenta, como museus, e bens, por exemplo, pinturas e livros (estilo de vida); e (iii) capital institucionalizado – palpável em certificados e diplomas acadêmicos. Tais formas de capital se legitimam segundo o que Bourdieu (1986) chama de capital simbólico (poder simbólico).

As estruturas sociais/espacos sociais de legitimação são multidimensionais. Não há uma ordem de fatores que predomina, sendo o espaço formado por posições relativas. Desse modo, os grupos se formam e se manifestam no espaço a partir das práticas das pessoas. Nesse sentido, aparece a ideia de campo como objetivamente organizado, intrinsecamente ligado aos tipos de capitais que o indivíduo controla. A diferenciação dos modos de conhecimento do mundo é o que difere o mundo social, e cada campo existente é considerado como a institucionalização de um ponto de vista nas coisas e no *habitus*. Sendo assim, um modo de pensamento específico, contendo suas próprias disposições. A disposição constituinte de um campo pode parecer grotesca se vista de outro, mas é necessária ao campo ao qual pertence e a crença na mesma está incorporada, faz parte da rotina e se faz assim porque, na verdade, sempre se fez (*illusio*), impedindo o questionamento dessa crença que ameaçaria a existência do campo. As ações produzidas são determinadas pela necessidade de cada campo e têm sua lógica específica nos diferentes espaços sociais. Em resumo, as práticas sociais são resultado da equação em que se soma o *habitus* com o capital em conjunto com o campo.

A diferença dada por todos os fatores já citados está corporificada por cada membro de cada classe e presente em todos os tipos de práticas realizadas por eles. A oposição entre alma e corpo elucida convenientemente esse aspecto, sendo o corpo o representante da cultura vulgar e a alma representante da cultura legítima, analogia também feita entre a oposição “grosseiro” e “refinado”. Todos esses aspectos são socialmente construídos e aparecem na forma do “gosto”, ou melhor dizendo, das disposições estéticas que são herdadas da família e aprimoradas ou não pela escola. Segundo Bourdieu (2007), esta instituição auxilia na legitimação da relação hierárquica presente no mundo social. O gosto refinado recai novamente sobre o critério econômico, já que a falta do mesmo coincide com o gosto apenas

pelas coisas úteis, e a abundância produz o poder sobre a necessidade. O gosto, como exposto, passa a ser, para o autor, critério crucial de distinção e, para a classe dominante, um diferencial guiado pelo interesse de permanecer na posição em que ocupa. Dentro dessa concepção, como afirmamos no capítulo a respeito da alimentação e Ciências Sociais, Bourdieu (2007) destaca três maneiras de se distinguir das classes dominantes: a alimentação, a cultura e as despesas com a apresentação de si e com a representação.

A posição no espaço social e sua inclusão em um campo é implícita e, em cada campo, busca-se uma finalidade específica, requerendo *habitus* específicos. Por exemplo, a independência perante quaisquer determinações econômicas vai sendo adquirida e exercida por uma distância efetiva em relação a essa necessidade econômica. Com isto, é estabelecido um “distanciamento” social favorecido pela ruptura econômica, dando ao agente possibilidade de se situar num campo escolástico supostamente distante e altivo, capaz de objetivar, de ver objetos de uma forma distanciada: a *skholè*, o “tempo livre e liberado das urgências do mundo que torna possível uma relação livre e liberada com tais urgências e com próprio mundo” (BOURDIEU, 2001, p. 9). Mesmo tendo essa disposição, o interesse “pessoal” cai sobre a vontade do desvendamento do mundo, pois a verdade que um agente procura está extremamente ligada ao meio em que se adquiriu tal disposição, podendo-se concluir, assim, que não há pensamento puro. Os erros escolásticos salientados devido às condições escolásticas são, principalmente, aqueles relativos ao conhecimento (ciência), à ética (direito e política) e à estética. Bourdieu, então, informa que a reflexão mais eficaz seria aquela que consiste em objetivar o sujeito da objetivação.

O autor ressalta que se deve ponderar naquilo que falta para o pensamento escolástico, o qual adota sempre uma postura teórica em relação ao seu objeto, sendo assim, ele não considera a prática. Lembrando ainda que “o mundo em que se pensa não é o mundo em que se vive” (BOURDIEU, 2001, p. 63). A visão escolástica costuma dispensar a diferença entre o ponto de vista teórico e o ponto de vista prático, e a inconsciência de tudo o que está implicado no ponto de vista escolástico conduz os agentes desse campo ao erro. É por esse motivo que o autor propõe uma “teoria prática”, que seria uma junção entre a lógica teórica e a lógica

prática. Por meio de sua proposta, Bourdieu almeja a superação da oposição consciência e da inconsciência, da ilusão escolástica que consiste em achar que toda ação é precedida por uma finalidade intencional; o conceito de *habitus* lembra que nossas ações têm, muitas vezes, mais senso prático do que cálculo racional.

A razão não deixa de ser um instrumento prático – embora ocultada por visões completamente teóricas de seu uso – de dominação e de legitimação, que é produto do capital simbólico que permanece oculto. A racionalização se torna, desta forma, sinônimo de poder, protagonista da violência simbólica e da competição pelo mesmo. Destarte, cada vez mais será preciso a busca por razão para se manter na posição de dominante e, por consequência, os dominados serão obrigados a também procurá-la para se defender. A escola tem papel importante neste contexto, já que é através dela que se obtém a garantia de competência e onde essa competência é medida num mundo em que o desempenho é primordial e é preciso ter êxito em tudo. A escola é o mecanismo diferenciador do sistema, da relação de dominação ofuscada no cotidiano da vida em sociedade. Além disso, vai ser ela também que terá papel na difusão do senso comum: “fundo de evidências partilhadas por todos que garante, nos limites de um universo social, um consenso primordial sobre o sentido do mundo” (BOURDIEU, 2001, p. 118), e que é, em grande parte, nacional, “cuja missão máxima consiste em construir a nação como população dotada das mesmas ‘categorias’” (Ibidem).

As determinações com relação a um dado agente se configuram em sua visão de mundo, e esta visão só é dada devido ao fato deste agente estar inserido no mundo; o mundo o engloba, adquirindo um conhecimento e um domínio acerca do espaço. O mundo é a junção entre espaço social e o espaço físico e o corpo do agente ocupa ambos os espaços. O espaço social é marcado pela exclusão mútua, ou melhor, pela distinção, e se exprime real e simbolicamente no espaço físico. O que está no mundo, nos espaços é o corpo e o mundo se torna compreensível porque o corpo está nele, por intermédio do corpo é que se aprende. As posturas corporais (experiências) são capazes de agitar pensamentos, emoções, imaginações e as causas atribuídas por uma pessoa a uma experiência, o que depende do *habitus*, são determinantes na ação que ela desenvolverá. O *habitus* é decisivo nas potencialidades, e um agente busca condições de realizações de acordo com o que

ele é. As condições de sua formação são também as condições de sua realização. O descompasso entre a expectativa e a experiência é crucial na transformação do *habitus*, pois ele não é completamente adaptado e coerente, apesar de possuir seus graus de integração. A relação *habitus* e *hábitat* é essencial neste aspecto e, mais uma vez, vem confirmar a distinção, a relação dominante e dominado. O agente “se encontra” onde se sente semelhante aos outros agentes. Neste sentido quem está na posição de dominante se sobressai mais uma vez, pois está fortalecido por meio de seu capital simbólico e consegue se adaptar melhor em diferentes lugares e em diferentes ocasiões.

A incorporação das necessidades do mundo social se expressa, dessa forma, nos limites dados pelo espaço social, o qual se funda em uma estrutura de distribuição desigual das diferentes espécies de capital – sendo este também o móvel de lutas por defesa de posições e reconhecimento das mesmas. Toda forma de dominação exige reconhecimento, o que traz a ambiguidade do capital simbólico, já que é “princípio de uma busca egoísta das satisfações do ‘amor próprio’ que é, ao mesmo tempo, a procura fascinada pela aprovação de outrem” (BOURDIEU, 2001, p. 204). O trabalho “pedagógico” está embasado nisso: o *habitus* formado na criança, tanto pela família quanto pela escola, é que vai determinar suas escolhas. Os pontos de vista determinados, tornam-se determinantes, sendo transmitidos através de renúncias e sacrifícios da criança em troca de reconhecimento. Ela assume as perspectivas dos outros como sendo suas verdades e incorpora o social através de afetos, e assim tem inscrito em seu corpo a relação de dominação. Um exemplo disso está no fato de a criança querer imitar seus pais, encerrando na constante que todo dominado quer ser o dominante.

A dominação sempre possui uma dimensão simbólica que se exerce na obscuridade das disposições do *habitus*, de onde extrai sua eficácia. É por meio de um acordo pré-reflexivo entre estruturas objetivas e estruturas incorporadas que os dominantes se impõem. Bourdieu coloca o Estado como o grande detentor do poder simbólico e também como determinante para a construção da realidade social; sendo também, em grande medida, o responsável pela orquestração dos *habitus* e disseminação do senso comum, principalmente por meio da instituição escolar. Isso abre um questionamento a Bourdieu acerca do que acontece com os agentes que

não frequentam as escolas, pois o autor não se prolonga nisso. Ele apenas diz ser o Estado o detentor do monopólio da violência simbólica, sendo o direito a forma por excelência deste poder e a objetivação da visão dominante legítima. O reconhecimento desta legitimidade não é consciente, está enraizada, e é ilusório acreditar que a violência simbólica pode ser vencida simplesmente com a tomada de consciência e a vontade de superá-la.

Bourdieu, a todo o tempo, incita-nos a refletir acerca das relações que nos cercam, a pensar na posição que ocupamos e até a nos indignar a respeito dessa posição. Ela parece estática e ata todas as nossas ações, trata-se de uma força maior que impera sobre todos e de forma a nos cegar sobre nós mesmos. Parece que não há saída para nenhum lado, e que o tempo todo estamos sendo guiados por essa força que o autor denomina como *habitus*. Essa indignação provém justamente do fato de que essa força prevalece em nós, pois como o Bourdieu mesmo afirma, existe uma dificuldade em aceitar que a liberdade tem limites, e isso não deixa de ser uma derivação da reprodução do conceito de liberdade que se tornou uma forma de concepção de vida no decorrer da história. Insere-nos, ainda, ao pensamento, uma espécie de melancolia, por diversas vezes afirmando que não adianta tomar consciência e nem ter vontade para que haja uma transformação nas estruturas. Neste sentido, o autor notavelmente nos diz que o *habitus* não é um destino finalista por completo para todos os indivíduos, e que negar a existência de disposições adquiridas seria negar a existência da aprendizagem como transformação.

A aprendizagem, então, seria o mote para as mudanças ocorrerem e, para Bourdieu, a escola é a grande instituição com esse poder. No entanto, da forma como ela hoje é estruturada acaba por torná-la um ambiente de reprodução social ao invés de uma ferramenta de produção ou transformação. A escola foi, para Bourdieu, onde emergiu a hipótese de capital cultural como “indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 73). Nesse sentido, o sucesso escolar, entendido como os benefícios que se pode obter do mercado escolar, aparece como o grande interesse do autor.

Bourdieu (1998) mostra ainda os mecanismos que provocam a diferenciação social dentro da escola. Para isso, exhibe alguns fatores relacionados aos níveis

culturais e de escolaridade dos pais, ao tamanho da família, à residência. Por intermédio de dados estatísticos fornecidos por outras pesquisas, o autor apresenta um quadro em que se percebe tais fatores como nulos no que se refere ao êxito dos alunos quando estes têm as mesmas características, porém como estes fatores têm forte influência quando se compara classes sociais distintas. Isso mostra que a diferença de sucesso dos alunos, principalmente por aqueles que chegam ao Ensino Superior, está intimamente ligado à herança cultural adquirida fora da escola.

Na lógica empregada por Bourdieu (1998), a escola é uma instituição homogênea e, por estar ensinando da mesma forma a todos os seus alunos, acaba por reduzir as diferenças dentro dela. Porém, a herança cultural recebida fora dela é o que, efetivamente, gera repercussão neste aluno. Nesse sentido, a língua e a cultura livre são elementos de impacto, que, por serem transmitidos de maneira osmótica – palavra usada pelo autor – vão ser qualificadas como dons de conhecimento, não parecendo resultar de uma aprendizagem. Para Bourdieu, com esse raciocínio é fácil de concordar, mas o mais importante é interrogar a responsabilidade de escola na perpetuação das desigualdades sociais. Essa questão parece não vir à tona tão facilmente por um apego a uma definição social de equidade a partir da oportunidade de escolarização. Assim,

se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta de privilégios. [...]. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito as desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Nesse contexto, é notório que a tradição pedagógica atende aqueles alunos que detêm uma herança cultural que é congênere às exigências culturais da escola. Os professores partem do princípio da existência, entre eles e os alunos, de uma cumplicidade prévia quanto à língua, à cultura e aos valores. Em consequência, temos a perpetuação de que as sanções são neutras, dadas a partir de dons naturais ou méritos individuais. Desse modo, “como toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo características sociais e culturais do receptor, não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leve a uma

homogeneização das mensagens recebidas e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores” (BOURDIEU, 1998, p. 61).

A partir do que definimos como sendo o comer na escola/institucionalmente, temos como reflexão que além de comer de forma homogeneizada, hierarquizada e classificada em que as relações de poder produzem verdade quanto à regulamentação da alimentação na escola e quanto à realidade alimentar em contexto, comer institucionalmente significa que a homogeneização se dá a partir de uma ideia de universalismo que é permeado por valores e uma cultura dominante. Além disso, significa que a alimentação na escola vai ter uma recepção diferencial de acordo com as características sociais e culturais do público atendido. Ou seja, o *habitus* impacta na recepção do alimento. É importante lembrar que o conceito de gosto é constitutivo dessa perspectiva.

Nesse sentido, a partir da ideia de recepção diferencial, temos dois caminhos possíveis para a realidade na escola: a reprodução da desigualdade a partir da alimentação nesse local e/ou a aprendizagem alimentar. Para Bourdieu (1998), o domínio do código cultural legítimo só pode ser adquirido por uma aprendizagem metódica e organizada em uma instituição que esteja voltada para esse fim. Nesse sentido, questionamos: a escola está voltada para uma educação alimentar?

2.4 A EDUCAÇÃO ALIMENTAR ENQUANTO PARTE DO PROCESSO CIVILIZADOR

Ao observar que as mudanças ocorridas na sociedade refletem na mudança educacional, é possível perceber que a escola enquanto instituição – e sua relação intrínseca com as demais instituições – tornou-se veículo tanto de convivência quanto de aprendizagem alimentar. Talvez este seja um reflexo da posição central da comida e do comer no processo de socialização. Nesse sentido, o que se projeta para a implementação de uma política pública de alimentação escolar e o que acontece no cotidiano alimentar de uma escola – aceitações de determinações políticas e conflitos – estão intimamente relacionados à cultura local.

As distinções e as fronteiras estabelecidas por meio das práticas alimentares são marcadas por escolhas, seja de um país na formulação de uma cozinha nacional

como atributo identitário, seja de um grupo social. Podemos indagar, desse modo, quais valores orientam as escolhas no âmbito escolar para o preparo da merenda e quais são as opções dos alunos no momento de se alimentar na escola. Não apenas a respeito do que se come, mas a forma como se come, assim como quando se come o quê e com quem se come. Esta última dimensão refere-se à prática da comensalidade, fator amplamente discutido como promotor da coesão grupal. Na escola, o momento da merenda tem esse caráter, seja pela troca de alimentos entre as crianças que trazem o lanche de casa e partilham com os demais colegas, seja pela partilha do momento em que se juntam para comer a merenda oferecida pela instituição.

Ainda é válido ressaltar que nesse sistema alimentar compartilhado oriundo da experiência em comum, o conceito de “gosto” torna-se significativo. O gosto, além de se relacionar com as preferências alimentares devido ao sabor, também é adquirido culturalmente, diante de uma hierarquia alimentar já construída e de critérios e parâmetros alimentares estabelecidos, o qual esse conceito descreve. Ou seja, o gosto é culturalmente moldado e socialmente controlado (MACIEL, 2001; DUTRA, 2007). Tornando-se dessa maneira, uma ferramenta importante para as distinções e fronteiras sociais de grupos dentro de uma mesma sociedade e até mesmo dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, como afirmamos anteriormente, Bourdieu (2007) se dedica a explicar a distribuição de preferências alimentares por intermédio do processo social de exclusão, o que pode colaborar para o entendimento do que se passa na escola.

A cultura, a comensalidade, o gosto, e as práticas e as relações construídas a partir da conexão desses conceitos têm na escola um cenário propício para a observação social e para a construção do conhecimento. O contrário também é válido, as ciências sociais podem auxiliar na construção do conhecimento acerca da escola. Além disso, a rede formada pelos participantes dessa realidade pode nos apontar o que se passa nesse ambiente, como esses processos se constituem na escola e para onde eles tendem a caminhar. As relações entre a merenda e a instituição escolar podem auxiliar a aprofundar as reflexões a respeito do projeto educativo como parte, por exemplo, de um processo civilizador.

Tomando outra perspectiva que leva em conta, como Foucault, o processo

histórico e as relações de poder disseminadas na sociedade, temos a perspectiva de Norbert Elias (1994). Mesmo com bases analíticas diferentes, esses autores colocam as relações de poder para além de uma ideia vertical. Tomam o poder nas relações, como algo que não é estático. Além disso, tais teóricos entendem que as transformações que ocorreram na sociedade, principalmente no século XVIII, materializam-se no corpo; seja pela questão da disciplina, seja pela ideia de civilidade. Ambos colocam em destaque a formação do Estado que traz consigo novas formas de gestão. Se para Foucault, junto ao Estado nasce uma nova forma de governar que leva em conta uma pluralidade de coisas como costumes, hábitos e a fome, além da terra e dos tributos; para Elias a emergência de um comportamento civilizado está atrelado ao Estado. Se para Foucault, a governabilidade do Estado se impõe por meio das normas inscritas nos indivíduos mediante eles mesmos através de um controle sutil e refinado; para Elias, a ideia de civilização impulsionou esse movimento. Em síntese, se para Foucault uma rede de discursos, saberes e poderes constituíram uma sociedade da normalização; para Elias, a sociedade como a conhecemos, avançou atendendo a um processo civilizador.

Norbert Elias em sua obra **O processo civilizador**, por meio do deslocamento no uso da palavra “cortesia” para “civilidade” e, posteriormente “civilização”, narra as transformações no comportamento social que hoje é naturalizado e como se deu a disseminação dos costumes – de cima para baixo, da corte para as demais esferas da sociedade. O autor afirma que a “civilização”, como estamos acostumados, desenvolveu-se por

um processo ou parte de um processo que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhes atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento (ELIAS, 1994, p. 73).

O comportamento, antes transmitido oralmente, passa a ser designado em manuais. Depois, de manuais de bom comportamento para adultos, sucedem as cartilhas para crianças. Além disso, há pressões dos demais atores se a estrutura social é alterada e cada indivíduo fica mais exposto ao olhar dos outros membros. O imperativo social da cortesia de não ofender seus semelhantes torna-se mais

estreito. A maneira polida de corrigir alguém aparece como um meio muito mais forte de controle social. Por fim, esse controle social transforma lentamente o controle das emoções e o policiamento do próprio comportamento aparece, atrelado, assim, a um modelo de comportamento civilizado baseado no autocontrole. Todo esse movimento, como mencionado anteriormente, acontece, hierarquicamente, de cima para baixo, primeiramente nas classes mais altas.

Como afirma Elias (1994), a moda da corte não se restringia a esse ambiente, passava para as classes médias altas e deixava de ser meio de identificação da classe alta. Com isso, o imperativo do comportamento como identidade de classe desvaloriza-se e obriga os que estão acima a criarem novos refinamentos. Esse movimento de transmissão e refinamento constante motiva a novos padrões de comportamento. Nesse processo que parece muitas vezes desordenado, emergem – com o tempo – direções de desenvolvimento e incluem “o avanço do patamar do embaraço e da vergonha sob a forma de ‘refinamento’ ou como ‘civilização’” (ELIAS, 1994, p. 110). A civilidade, que foi difundida com a educação (na França) – pois era realizada por organismos eclesiásticos e esses eram divulgadores dos costumes da corte –, inundou o país pelos manuais da educação elementar das crianças. E, com essa disseminação, ela perde valor para a elite social. O conceito de civilidade acabou elevando-se com o tempo à categoria de comportamento social aceitável. A partir do século XVIII,

O refinamento da conduta diária nunca perde de todo, nem mesmo nesse período, sua importância como instrumento de diferenciação social. Mas desde essa fase, não desempenha o mesmo papel que na fase precedente. Mais do que antes, o dinheiro torna-se a base das disparidades sociais. E o que as pessoas concretamente realizam e produzem tornam-se mais importantes que suas maneiras (ELIAS, 1994, p. 115).

Esse trecho citado da obra de Elias refere-se, particularmente, a uma parte de sua análise que se baseia nas mudanças de conduta à mesa. Nesse sentido, a pressão de uma conduta refinada se dá na direção de um novo padrão de maneiras à mesa, em que está atrelado o domínio das expressões e funções corporais por meio do autocontrole. Essas características passam de uma maneira de se comportar da classe alta para uma conduta comum. Longe de razões higiênicas pautadas na racionalidade de uma ciência sanitária, por exemplo, a eliminação do

hábito de se comer com a mão está mais ligada a motivações sociais e a adaptação do comportamento ao modelo vigente em círculos influentes. Como afirma Elias:

A expansão do patamar do embaraço talvez se ligue ocasionalmente a experiências mais ou menos indefinidas e, de início, racionalmente inexplicáveis, de como certas doenças são transmitidas ou, mais exatamente, talvez se ligue a medos e preocupações vagas e, por conseguinte, não esclarecidos, que apontam ambigualmente na direção que mais tarde será confirmada pela racionalização. O comportamento racional, porém, não é o que condiciona a “civilização” dos hábitos à mesa ou outras formas de comportamento (ELIAS, 1994, p. 123).

A transformação dos hábitos à mesa é parte de uma transformação muito maior dos sentimentos e atitudes humanas. Pelas maneiras à mesa é possível perceber como círculos relativamente pequenos iniciam um movimento e que, por meio de um processo lento, chega a segmentos muito maiores.

O processo em longo prazo de transformação da sociedade ocidental está atrelado a uma nova configuração sócio-política da sociedade e psíquica do ser humano. Essas mudanças acontecem ao mesmo tempo. A primeira, em decorrência de uma nova forma de gestão do Estado que se configura a partir do advento dos Estados Nacionais. Isso porque, para que a formação desses estados fosse possível, foi necessária a realização de alianças entre a aristocracia e a burguesia. A aproximação entre esses dois estratos da sociedade favoreceu a expansão da forma de comportamento antes restrita a corte. Desse modo, os costumes elaborados na corte transcendem esse espaço, sendo incorporados pela burguesia e colocados como essenciais na composição de seus interesses, principalmente em face ao desenvolvimento político e econômico em que tomam a dianteira. O comportamento adotado se caracteriza não apenas pelo autocontrole; mas também por algo maior do que isso, a integração coletiva. Essa integração tem em sua essência a dependência mútua entre pessoas, em virtude das funções complementares que exercem. A esse respeito é ilustrativo a relação construída entre o rei e a nobreza guerreira, já que, com o fim das guerras, esses últimos buscaram abrigo na corte que, ao recebê-la, passava a arrecadar mais com os impostos, além de ter um número maior de pessoas sob influência direta do rei. Nesse sentido,

O desenvolvimento político e cultural dessa rede de relações levou, para

Elias, a uma expansão destes circuitos de regulação, que, modificados no tempo e no espaço, continuaram como tensas conexões entre as singularidades da interdependência social nos espaços urbanos e um crescente e complexo conjunto de instituições e regras de controle. Regras que, embora diferenciadas e transformadas por seus contextos, implicam em ordens simbólicas de poder que abraçaram todo o mundo ocidental, de incontáveis maneiras (LIMA, 2009, p. 3).

Elias ressalta que esse quadro de transformações nos costumes foi um dos mais importantes movimentos individuais, visto que tais mudanças só aconteceram por serem acompanhadas de alterações na estrutura psíquica de cada indivíduo. Um dos exemplos dados pelo autor é a socialização das crianças. Na Idade Média, o grau de comedimento e controle das crianças não era muito diferente daquele que se esperava dos adultos vistos sob o olhar de hoje. Já no início do século XX, temos uma educação que, em um espaço curto de tempo, ensina às crianças o embaraço, a vergonha, o nojo, sentimentos que demoraram séculos para se formarem. Hoje, caso as crianças não atinjam um controle emocional exigido nesse tempo determinado, são consideradas como “doentes”, “anormais”, ou simplesmente “insuportáveis”. Desse modo, a transformação individual foi necessária para que as mudanças relatadas no processo descrito pelo autor se tornassem um padrão de comportamento.

Mas o que seria então essa ideia de civilização? Segundo Elias (1994) a civilização é a expressão da consciência que o Ocidente tem de si mesmo, como aquilo mais avançado que existe entre as sociedades, ou seja, sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o seu desenvolvimento científico e a sua visão de mundo. Porém, sem ter consciência social, que foi com o decorrer do tempo que se configurou dessa forma. A passagem da cortesia para a civilidade e, por fim, para a civilização foi o que o autor buscou retratar em seu trabalho, em outras palavras, Elias aborda como se deu esse processo civilizatório. Para Silva *et al*, o que

o pensador alemão pretendeu acentuar foi a forma diferenciada e gradativa com que o processo civilizador se apoderou da vida dos indivíduos, principalmente no controle de determinados sentimentos, comportamentos e hábitos. É sempre bom frisarmos que foi por meio de um longo e lento processo civilizador, que um determinado segmento da população fez uso (ainda que inconsciente) de sua posição social para desenvolver uma transformação na esfera dos costumes (SILVA *et al*, 2014, p. 259).

Como vimos, essa ideia de civilização tem implicações diretas na forma de gestão do Estado já que seu desenvolvimento se deu em conformidade com as transformações no comportamento – a formação da subjetividade e do autocontrole – e no tempo – com um novo ritmo –, que trouxeram uma nova configuração social. Essa, por sua vez, trouxe um ideário do que seria uma nação e, por conseguinte, um projeto de nação a ser desenvolvido. Esse projeto parte de uma nova forma de regulamentação que afirma ser preciso tornar toda uma sociedade civilizada, já que a civilização se caracteriza por ser um padrão universal de moral e costumes. Desse modo, é preciso eliminar tudo o que é bárbaro ou irracional da sociedade seguindo o refinamento de maneiras, inclusive por meio da educação.

A concepção de que era preciso levar a civilização para onde ela ainda não havia chegado, além de um objetivo colonialista, insere os pobres nesse projeto de nação. E mais, a escola tem seu papel destacado nesse contexto por ser um espaço de socialização, pois “os não escolarizados colocam-se como problema para a efetivação de um programa de civildade” (VEIGA, 2002, p. 97). Nesse sentido, chama-se a atenção para o acolhimento da infância pelo Estado. O modelo de educação proposto, desse modo, segue a ideia de civilização – aquela que define o comportamento a partir do desenvolvimento dos sentimentos de vergonha e embaraço; e por fim, das coerções interiorizadas, do autocontrole – com o intuito de inclusão de todos nesse patamar de desenvolvimento que as elites acreditam já terem se aperfeiçoado.

Vale ressaltar que, especialmente, no “processo civilizador” o tempo é uma rede fundamental de configuração de relações sociais na qual as redes de ações estavam cada vez mais imbricadas umas às outras (MARTINS, 2000). Além disso, as novas formas de medição e de organização em torno do tempo trouxeram certa previsibilidade para a vida em sociedade e para o cotidiano propriamente dito. Portanto, quanto à escolarização, “mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi preciso indicar o caminho da produção da previsibilidade, não mais para um grupo restrito, cuja aprendizagem parecia estar concluída, mas para toda a sociedade” (VEIGA, 2002, p. 99).

Nesse sentido, a educação alimentar atribuída pelo PNAE à escola pode ser vista sob esse viés. Assim, conforme afirma Elias, como os manuais de boas

maneiras, que se transformaram em manuais para a educação elementar, fizeram parte do processo civilizador, podemos dizer que a educação alimentar inserida na escola a partir da Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013 do FNDE, de alguma forma, materializa esse processo no século XXI. Levando em conta que os hábitos estão mais ligados a motivações sociais e a adaptação do comportamento ao modelo vigente do que às concepções racionais, podemos indagar sobre quais são essas motivações sociais e também sobre qual é o modelo hoje. O modelo que acreditamos estar em vigor parte justamente de um modelo racional em que impera a ciência enquanto detentora de um saber e da busca pelo prolongamento da vida, segundo afirma Foucault.

Uma sociedade fundamentada na racionalidade e na interdependência entre os indivíduos articula constantemente a previsibilidade e o controle do risco. Desse modo, pensando que a ideia de uma alimentação adequada passa por um pensamento racional baseado na ciência³⁵, ela traz consigo uma normatização que dispõe acerca de práticas alimentares apropriadas. Por esse ângulo, a educação alimentar é fruto desse contexto e mais do que isso, a educação alimentar aparece como parte de um processo civilizador, da difusão de costumes do modelo vigente – assim como o exemplo de Elias a respeito dos hábitos à mesa.

Em síntese, o que se procurou articular neste capítulo foi a compreensão das Ciências Sociais a respeito do que seria comer na escola, especificamente em um ambiente institucional. Para isso, buscamos em diferentes panoramas, contribuições que pudessem responder à essa questão. As perspectivas escolhidas foram: o conceito de instituição total de Goffman; a visão foucaultiana relativa às relações de poder que trazem a disciplina e as relações de saber-poder; os marcadores sociais que apontam para a desigualdade dentro da escola a partir da concepção de Bourdieu; e, finalmente, uma visão, trazida por Elias, a respeito da escola como uma

³⁵ E em critérios nutricionais, de higiene, de saúde e da construção de uma previsibilidade preocupada com o controle de riscos que podem ser trazidos a partir de uma alimentação equivocada.

instituição que busca incluir todas as camadas da sociedade dentro de um mundo civilizado.

A primeira perspectiva apresentada por meio do conceito de Goffman de instituições totais contribui para enxergamos a escola como um lugar em que a vida é formalmente administrada por intermédio de uma organização burocrática que visa dar conta do controle de muitas necessidades. Assim, a escola apresenta características semelhantes às instituições totais, como a realização de diversas esferas da vida no mesmo local, sempre em grupos controlados por intermédio de uma rotina. Para que isso ocorra de forma profícua, há um processo de transformação do sujeito nesse estabelecimento. Isso quer dizer que a concepção que o indivíduo carrega de si vai ser modificada pela forma como se dão as relações e como a escola é organizada. Essa organização que provoca mudanças individuais é uma forma racionalizada que busca ser capaz de administrar a vida diária de um grande número de pessoas em um espaço restrito e com poucos recursos. Contudo, todo esse processo não ocorre sem que haja ajustamentos secundários como as atividades praticadas pelos indivíduos para abrigar o seu eu. Por fim, cabe destacar que o que fica do tempo passado dentro da instituição é que a posição no mundo a partir dali nunca mais será a mesma. Nesse sentido, podemos, então, dizer que comer institucionalmente significa comer de forma administrada, sempre conjunta, que impacta na forma como se realiza essa atividade no âmbito escolar e que também pode impactar nessa mesma atividade fora dali.

Enquanto Goffman dá mais visibilidade para o que acontece com os sujeitos dentro de instituições fechadas a partir da organização e relações locais, Foucault vai destacar a disciplina como mecanismo de organização, de ordem. Estes são geradores de uma forma de comportamento embasada na sua utilidade para uma sociedade em transformação que culmina no que chamamos de sociedade moderna, regida pelo capitalismo. Nesse caminho, percebemos a escola como uma instituição disciplinar, que visa o treinamento capaz de aumentar capacidades individuais e coletivas e, assim, a utilidade social e econômica das pessoas. Ao mesmo tempo, a disciplina vai organizar um espaço analítico a partir da ordenação empregada: filas, controle e divisão do tempo; ritmo, atividades em série que possibilitam tanto a correção e castigo como a utilização do indivíduo de acordo com

o nível de sua habilidade. Assim, o poder disciplinar vai fabricar indivíduos e organizá-los de maneira que o tempo de uns se some ao tempo de outros para que possam atingir uma máxima serventia. O olhar hierárquico, o vigiar que controla e se transforma em um microscópio de comportamento; une-se à sanção normalizadora embasados em um sistema duplo de gratificação-sanção que exclui o anormal, os desvios e ao exame que vai permitir por meio das notas, por exemplo, uma hierarquia capaz de apontar os bons e os maus indivíduos.

Nessa perspectiva, apreendemos que comer institucionalmente significa comer de forma ritualizada (horário, filas e local), tanto por uma concepção foucaltiana como por aquela oferecida por Goffman em sua teorização acerca das instituições totais. Significa comer de forma hierarquizada e classificada. Significa comer de forma homogênea, em que a igualdade vai produzir a diferença, por ser útil ou por ser um ato de resistência. Ainda incluímos nesse quadro a participação da família na escola como auxiliar às atividades realizadas nesse local, pois em uma perspectiva contemporânea do que seria uma educação de qualidade, a participação da família desponta como um dos fatores que ajudam a promover uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem nesse local. Além disso, o conhecimento adquirido pelos alunos de uma escola é visto como um canal para transferência de informações, como no caso da alimentação. Isto porque a família é receptora de novas práticas em casa a começar daquelas aprendidas por crianças, jovens e adultos que frequentam esse estabelecimento. Nesse sentido, ressaltamos em nossa análise as trocas de saberes baseadas em uma relação de saber-poder que produz realidade, como também produtora da alimentação na escola. Por um lado, na produção da Política Nacional de Alimentação Escolar como uma “verdade” alimentar, e por outro, na produção dessa realidade no dia a dia do ambiente escolar.

Nessa realidade alimentar, um fator que deve ser levado em conta está relacionado às desigualdades que podem emergir nesse contexto. Para isso, Bourdieu, ao discorrer acerca da desigualdade “na” e “a partir da” escola auxilia-nos no tema. Os conceitos de *habitus*, capital cultural e gosto são importantes, pois, contribuem para endossar a compreensão de que a forma de se vestir, falar, comer e se comportar não são naturais, mas práticas sociais determinantes no espaço social

e adotadas como mecanismos de classificação e distinção entre diferentes níveis sociais. Para essa diferenciação, a família e a escola são instituições importantes. A escola, como transmissora de conhecimento legítimo, torna-se o principal veículo para a disseminação da visão de mundo adotada pelo Estado. Esse que, segundo Bourdieu, é detentor do poder simbólico e determinante para a construção da realidade social e orquestração do *habitus*. Desse modo, a ideia de universalismo em que o Estado pauta a escola, por receber todos nessa instituição e proporcionar uma educação igual para aqueles que a frequentam, oculta desigualdades arraigadas no sistema social vigente.

O *habitus* formado fora da escola incide fortemente no processo de aprendizagem, principalmente pela escola e seu corpo docente desde um modelo pedagógico tradicional e de exigências culturais que englobam um determinado *habitus* legítimo e distinto. Isso faz parecer que crianças oriundas de classes mais abastadas, que tenham determinado tipo de capital cultural e que dominam o código/linguagem “oficial” da escola tenham certa facilidade de aprendizagem que é qualificada como dons ou vista como mérito. Este contexto permite a reprodução de desigualdades sociais percebidas na sociedade também dentro da escola, pois a recepção da cultura escolar vai ganhar conotações diferentes de acordo com o *habitus* de cada aluno, ou seja, de acordo com a herança cultural recebidas fora dali.

Assim, o indivíduo irá comer de forma homogeneizada, hierarquizada e classificada na qual as relações de poder produzem verdade quanto à regulamentação da alimentação na escola. Adicionalmente, quanto à realidade alimentar em contexto, comer institucionalmente significa que a homogeneização se dá a partir de uma ideia de universalismo que é permeada por valores e uma cultura dominante. Ademais, comer na escola significa que a alimentação vai ter uma “recepção diferencial” de acordo com as características sociais e culturais do público atendido. Ou seja, o *habitus* impacta a recepção do alimento. É significativo, portanto lembrar que o conceito de gosto é constitutivo dessa perspectiva. Nesse sentido, alicerçados na ideia de “recepção diferencial” temos dois caminhos possíveis para a realidade na escola: a reprodução da desigualdade com base na alimentação nesse local e/ou a aprendizagem alimentar. Para Bourdieu, o domínio do código cultural legítimo só pode ser adquirido por uma aprendizagem metódica e organizada em

uma instituição que esteja voltada para esse fim.

Na quarta perspectiva apresentada, temos as contribuições de Norbert Elias para esse trabalho. Elias parte da ideia de processo civilizatório com o intuito de designar as transformações dos costumes na sociedade. Aqueles costumes que hoje vemos como naturais foram construídos socialmente e transmitidos das classes mais abastadas para aquelas mais despossuídas. As formas de comportamento foram disseminadas hierarquicamente de cima para baixo. Com o tempo, o comportamento de elite, aquele que é “civilizado”, tornou-se o comportamento socialmente aceitável. Civilização, nesse sentido, tem a conotação de uma visão de mundo, visão que expressa a consciência que o Ocidente tem acerca de si mesmo, como aquilo mais avançado que existe. O controle dos sentimentos, dos comportamentos e dos hábitos, em conjunto com a formação de uma nova subjetividade e do autocontrole, caracterizam uma nova configuração social que distingue essa visão de mundo. Tomando essa visão como legítima, torna-se necessário levar a civilização para onde ela não existe, assim como é preciso disseminar o que há de mais avançado na sociedade. É nesse momento que a educação ganha destaque como lugar de inclusão de todos nesse patamar. A escola, nessa perspectiva, pode ser vista como instituição que permitirá a entrada de todos os indivíduos nesse mundo a contar da aprendizagem da cultura legítima propiciada por ela. Desse modo, definimos que comer institucionalmente baseados nessa perspectiva, significa ter acesso a uma visão de mundo legítima no que tange ao que é o alimentar-se e ser incluído nesse círculo de comportamento social aceitável.

Assim, temos quatro pontos pertinentes que se complementam para o entendimento do que é comer institucionalmente, especificamente, comer na escola. Alimentar-se na escola significa ter uma alimentação administrada, feita de forma a atender o maior número possível de pessoas e a partir de um espaço restrito e recursos definidos. Nesse sentido, é realizada de forma conjunta, regida por um ritual em que são empregados mecanismos disciplinares como filas e horários, que hierarquizam, classificam e homogeneízam essa atividade. Ao mesmo tempo, a homogeneização acaba ressaltando algumas diferenças, seja pela utilidade que ela pode trazer consigo ou por um ímpeto de resistência. Essa realidade é construída

baseada em relações de poder-saber. Primeiro com a formulação de uma política embasada na racionalidade científica que busca levar para escola uma verdade relativa à alimentação idealizada como melhor. Em segundo lugar, com a chegada da política no âmbito escolar que interage com as relações de poder-saber construídas no próprio ambiente de alimentação. Nesse contexto, podem aparecer desigualdades que retratam as relações dos sujeitos entre si e dos mesmos com o próprio alimento. Isso se deve ao gosto, construído em outros ambientes, que está intimamente atrelado ao *habitus* e ao capital cultural adquirido, além do que pode ser estabelecido com base nessa interação. Se por um lado podemos perceber todo esse quadro como um campo de relações de poder e como um lugar possível de reprodução de desigualdades, pode também ser um meio de inclusão de uma população a hábitos e comportamentos autênticos.

Capítulo 3

ALIMENTAÇÃO E PODER

*"E se eu não existo, por que cobras de mim?
 O mamão papaia é cassis
 Rum com sorvete de bis
 Patrício gosta e quem não quer ser feliz?
 Pra garantir o padê dão até o edi
 Era tudo mentira, sonhei pra valer
 Com você, eu ali, nós dois, cê vê tê
 A alma flutua à leite, a criança quer beber
 Lázaro, alguém nos ajude a entender"
 (Criolo)*

No dia 17 de junho de 2013, foi promulgada, pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Resolução 26, que dispõe acerca da alimentação escolar oferecida aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. A primeira consideração da Resolução destaca que a alimentação é um direito fundamental do ser humano

reconhecido internacionalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 25) e pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC (art. 11), sendo inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população, como disposto na Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2013).

E assim seguem as considerações prévias que a Resolução nº 26 dispõe:

CONSIDERANDO que o Artigo 6º da Constituição Federal, após a EC 064/2010, estabelece que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”;
 CONSIDERANDO a importância das ações educativas que perpassem pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem dentro da perspectiva do desenvolvimento de práticas saudáveis de vida e

da segurança alimentar e nutricional;
CONSIDERANDO a importância da intersectorialidade por meio de políticas, programas, ações governamentais e não governamentais para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, por meio de ações articuladas entre educação, saúde, agricultura, sociedade civil, ação social, entre outros;
CONSIDERANDO o fortalecimento da Agricultura Familiar e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico local; e
CONSIDERANDO a necessidade de consolidar normativos dispersos em vários dispositivos legais e de inserir novas orientações ao público, resolve "ad referendum" (BRASIL, 2013).

Tais considerações, antes de pormenorizar o que cabe à alimentação escolar, demonstram pontos presentes em diversas instâncias do debate público, interligados em uma política considerada de educação. Nessas considerações há, respectivamente, a questão dos direitos humanos, a ideia de segurança alimentar, a aprendizagem, as práticas saudáveis de vida e a economia. Adicionalmente, existe, como descrito, ações articuladas entre educação, saúde, agricultura, sociedade civil, ação social, entre outros. Dito isto, acreditamos que podemos ir além da caracterização explícita desses pontos. Deste modo, em um primeiro momento, buscaremos entender o que conecta essas várias instâncias em uma mesma política e em um mesmo contexto.

Recorreremos à articulação entre poder, controle, política e o elemento *bios* (vida), que constitui uma teoria social do biopoder e da biopolítica encontrada nos escritos de Michel Foucault, para situarmos a ideia de segurança alimentar, fortemente presente na política de alimentação escolar, e também a escola no contexto contemporâneo. A teoria desse autor nos auxiliará, ainda, em outros pontos apresentados um pouco mais adiante neste trabalho.

3.1 ALIMENTAÇÃO: DO PODER À GUERRA

Qual a relação que se estabelece entre guerra, segurança alimentar e alimentação escolar? Tentaremos aqui responder a essa questão. Em primeiro lugar, é preciso chegar ao conceito de guerra, como Foucault nos sugere. Desse modo, mediante a articulação entre os conceitos de poder, controle, política e o elemento *bios* (vida), constituindo uma teoria social do biopoder e da biopolítica, chegaremos

ao ponto que queremos.

Em sua teoria a respeito do poder, Foucault defende que a questão para qualquer pesquisa relacionada ao tema não é “o que é o poder” ou “quem tem o poder”, mas sim, quais os mecanismos, as relações, os efeitos, os diferentes dispositivos em que o poder é exercido em diferentes sociedades, círculos de relação e contextos. Foucault foge da possibilidade de se estudar o poder pela economia e, para que isso seja possível – já que teorias clássicas se utilizam desse meio, como as concepções jurídica, marxista e liberal –, analisa outros caminhos plausíveis.

O primeiro caminho seria por intermédio da afirmação de que o poder se exerce, ou seja, ele não se troca e não retorna, ele só existe na ação. Então, como ele se exerce? O poder é o que reprime? Uma das hipóteses é que o poder é composto por mecanismos de repressão, assim, a análise poderia seguir tais mecanismos. O segundo caminho se consolida com a afirmação de que o poder é, antes de tudo, uma relação de força. Nesse viés, a análise se dá em termos de combate, enfrentamentos e guerra. Diante dessa hipótese que o poder é a guerra, segue-se o raciocínio de que o poder é a guerra continuada por outros meios. Tal pressuposto acompanha a afirmação que a política é essa guerra continuada, e isso tem seus significados.

Um dos significados é que as relações de poder se fixam em uma relação de força em um momento da história, da guerra pela guerra. O poder político tem autoridade de cessar a guerra assim como domínio sobre seus efeitos, transformando-a em uma guerra silenciosa na qual se inscreve em outras instâncias como nas instituições, nas desigualdades econômicas e nos corpos uns dos outros. A escola, vista por nós como uma instituição em que se materializa a educação formal, reúne em seu interior esses elementos. Ela é uma instituição central para a sociedade moderna. Por isso, podemos encontrar referência à sua importância nas teorias clássicas das Ciências Sociais, o que nos ajuda a definir o olhar sobre ela: vemos a educação e sua relação intrínseca com as demais instituições, observando que as mudanças ocorridas na sociedade se refletem na mudança educacional. Desse modo, a escola, em consonância com o que ocorre na sociedade mais ampla, tem na população atendida por essa instituição, a materialização das desigualdades

econômicas presentes no mundo e uma educação que se inscreve nos corpos, nos interessa associar a regulação da alimentação escolar e o ensino e aprendizagem de práticas alimentares saudáveis, pontos presentes na Lei exposta anteriormente.

Outro significado que devemos interpretar como continuação da guerra são as lutas políticas e os enfrentamentos pelo poder no interior dessa “paz civil”, como as modificações pelas relações de força. Elas acontecem constantemente como aquelas relacionadas às lutas dos movimentos sociais, às greves de professores e, ainda, às disputas de poder dentro da própria escola. Esses enfrentamentos, como elucida Foucault (2005), não podem ser buscados em uma dedução do poder que parte do centro para a extremidade, em outras palavras, “de cima pra baixo”. É preciso fazer uma análise nos níveis mais baixos, ver como procedimentos de poder se deslocam e se modificam e como eles são ligados aos fenômenos mais globais. Um meio importante para que possamos empreender isso nessa pesquisa é investigar o que vem ocorrendo na escola, o seu contexto, o seu cotidiano e as relações estabelecidas ali no que concerne à alimentação.

A partir das duas hipóteses do que seria o poder em ação, repressão e enfrentamento de força (guerra/política), temos uma nova maneira de como realizar a interpretação do poder. Ambas não são excludentes e se contrapõem aos estudos clássicos de poder, como declara Foucault

Um, que seria o velho sistema que vocês encontram nos filósofos do século XVIII, se articularia em torno do poder como direito original que se cede, constitutivo da soberania, e tendo o contrato como matriz do poder político. E haveria o risco de esse poder assim constituído, quando ultrapassa a si mesmo, ou seja, quando vai além dos próprios termos do contrato, tomar-se opressão. Poder-contrato, tendo como limite, ou melhor, como ultrapassagem do limite, a opressão. E vocês teriam o outro sistema que tentaria, pelo contrario, analisar o poder político não mais de acordo com o esquema contrato-opressão, mas de acordo com o esquema guerra-repressão. E, nesse momento, a repressão não é o que era a opressão em relação ao contrato, ou seja, um abuso, mas, ao contrário, o simples efeito e o simples prosseguimento de uma relação de dominação. A repressão nada mais seria que o emprego, no interior dessa pseudopaz solapada por uma guerra contínua de uma relação de força perpétua (FOUCAULT, 2005, p. 24).

Destacamos aqui então, o poder como relações de dominação, ou melhor, como bem diz Foucault (2005), a análise do poder a partir das técnicas de dominação e controle. O surgimento destas técnicas coincide com o período de

ascensão e domínio econômico e político da burguesia industrial nos séculos XVIII e XIX. Uma das técnicas expostas pelo filósofo francês em sua análise refere-se aos discursos “verdadeiros” que se institucionalizam e nos destinam a maneiras de viver e morrer.

Foucault (2005) fala a respeito da ascensão da vida pelo poder no século XIX, melhor dizendo, uma forma de estatização do biológico. Desenvolve, a partir da teoria clássica da soberania, a articulação entre os temas importantes para o desenvolvimento deste trabalho, já mencionados: controle, poder, política e o elemento *bios* (vida). A teoria clássica da soberania parte do direito à vida e à morte, em que o soberano é aquele que “faz morrer ou deixa viver”. O súdito, neste ponto, é neutro, nem vivo, nem morto; pois a vida e a morte só se tornam direito para ele com a vontade do soberano. Assim, o poder só se exerce no momento em que ele pode matar, e é porque ele pode matar que exerce direito sobre a vida. Porém, transformações culminam, no século XIX, na inversão dessa “fórmula”, em que se passa a “fazer viver e deixar morrer”.

As mudanças não se deram de repente, como aponta Foucault (2005). Já nos séculos XVII e XVIII, juristas formulam questões que se referem ao direito de vida e de morte. Pelo contrato social, o soberano exerce a função de proteger a vida do perigo e das necessidades. A vida, assim, problematiza a análise do poder político, mas não com base em uma teoria política, mas nas técnicas de poder, que é o enfoque do autor. Nos séculos XVII e XVIII, é possível considerar que as técnicas emergentes estão voltadas para o corpo individual. São técnicas de racionalização e economia baseadas em um sistema de vigilância, hierarquias, escriturações, as quais podem ser chamadas de tecnologia disciplinar do trabalho (FOUCAULT, 2005). Na segunda metade do século XVIII, outra tecnologia do poder surge, mas não excluindo a primeira. É uma técnica de poder não disciplinar que se aplica à vida dos homens; não ao corpo, mas ao homem vivo. Ela não está voltada ao homem-corpo, mas ao homem-espécie. Esta técnica tem como alvo a multiplicidade dos homens, na medida em que eles formam “uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são os processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc” (FOUCAULT, 2005, p. 289). Desse modo, temos uma mudança da anatomo-política para a biopolítica da espécie humana.

Essa nova tecnologia do poder – essa biopolítica, biopoder – refere-se a um conjunto de processos, como enuncia Foucault:

São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos, constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica (FOUCAULT, 2005, p. 290).

A medição estatística será um instrumento dos mecanismos de controle que se apropriam, por exemplo, do controle de nascimento praticado no século XVIII. Esse tipo de vigilância foi um esboço para políticas de natalidade. Porém, na biopolítica o que está em questão não é apenas a natalidade ou a fecundidade, mas também a morbidade. Destacamos, então, o controle das endemias, fatores de morte permanente, que significam “subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos” (FOUCAULT, 2005, p. 290). De outro modo, a produção cai, os custos aumentam e isso traz prejuízos, portanto deve existir um controle sobre as doenças. Podemos assim ver a transição da morte para a doença como fenômeno de população. Para nós, as práticas alimentares saudáveis que são valorizadas socialmente, no contexto atual, têm seus precedentes nessa transição. Quando o foco passa a ser a doença como fenômeno de população, ele também se torna o combate a essas doenças. Como poderemos ver a seguir, seja com a valorização e intervenção a partir da difusão de práticas de higiene, seja com práticas alimentares que possam garantir o prolongamento da vida.

A biopolítica traz quatro pontos de intervenção em seu fundamento. O primeiro ponto está relacionado à medicina – que tem como função a higiene pública – em paralelo com uma normalização do saber – por intermédio de campanhas de aprendizado da higiene e medicalização da população. Hoje, também baseado em um argumento biomédico e na normalização desse saber, temos as práticas alimentares que são reconhecidas como capazes de proporcionar uma melhor qualidade de vida e o seu prolongamento. O segundo, seriam os fenômenos universais e acidentais, como velhice ou acidentes, que ficam à cargo agora de instituições de assistência e que convergem com o terceiro ponto, ou seja:

mecanismos mais sutis, como seguros, poupança individual ou coletiva etc. Por fim, no quarto ponto, temos a relação entre o homem e o meio ambiente, consequência, também, do que podemos chamar de “problemas da cidade” ligados à industrialização e urbanização. A relação do homem com o meio ambiente é pauta importante em nossa sociedade, sendo tema de grandes conflitos de interesses econômicos.

Nesse contexto, há três coisas importantes destacadas por Foucault (2005): a) a noção de população; b) a natureza dos fenômenos; e c) mecanismos diferentes daqueles disciplinares (a respeito do corpo, por exemplo). Ou seja, ao invés de abordar problemas particulares, dos indivíduos, trata-se agora de um conjunto, da população de forma geral. Com isso, temos fenômenos coletivos, aleatórios e imprevisíveis que se desenvolvem na duração, em um limite de tempo longo. Para uma intervenção nesse nível, estabelecer-se-ão mecanismos reguladores cujo intuito é manter um equilíbrio com base em previsões, estimativas estatísticas e medições globais. Nesse sentido, cremos que as políticas públicas, a partir desses instrumentos, é um mecanismo regulador institucionalizado pelo Estado para tratar da população. Deste modo a tecnologia do biopoder, regulamentação que leva em conta os processos biológicos do “homem-espécie”; modifica, como já dissemos anteriormente, o que a soberania exercia; agora é o fazer viver e deixar morrer que caracteriza o poder. A questão passa a ser a intervenção para a manutenção e o prolongamento da vida e a morte passa ser o limite do poder, pois o poder tem domínio sobre a mortalidade e não sobre a morte. Por fim, o poder agora é a intervenção, o controle sobre a vida, é o biopoder.

Assim, temos a articulação entre o poder e o elemento *bios* (vida) se traduzindo em um biopoder que é um mecanismo fundamental de controle para a forma política que passa a ser vigente em nossa sociedade, a biopolítica. O que caracteriza a confluência entre a disciplina do corpo e a regulamentação da massa é o que denominamos norma. Foucault (2005) descreve nossa sociedade como uma Sociedade da Normalização, justamente por cruzar tanto a norma da disciplina quanto a norma da regulamentação para o exercício do poder.

Chegamos ao ponto em que buscávamos da articulação entre alguns elementos que se materializam na ideia de biopoder e biopolítica, mas e a guerra? A

guerra é a política, como já afirmamos no início, ou melhor, é a guerra continuada por outros mecanismos. Entramos então no que Foucault se refere como paradoxos no limite do exercício do biopoder. O exemplo que nos apresenta é do poder atômico, aquele que pode suprimir a vida. Dessa maneira, há o seguinte questionamento: como um poder como este (biopoder) pode matar se ele trata de aumentar a vida?

Para Foucault, a resposta para esta questão é o racismo. Não o racismo que sempre existiu, mas um novo tipo de racismo. Um racismo que entra no estado como mecanismo que define o que deve viver e o que deve morrer. A raça, o racismo é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Há um vínculo entre a teoria biológica e o discurso do poder, no qual o evolucionismo se tornou, no século XIX,

não simplesmente uma maneira de ocultar um discurso político sob uma vestimenta científica, mas realmente uma maneira de pensar as relações da colonização, a necessidade das guerras, a criminalidade, os fenômenos da loucura e da doença mental, a história das sociedades com suas diferentes classes, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 307).

De outra maneira, tirar a vida não se dá apenas de forma direta. O fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, tão somente, a morte política, a expulsão, a rejeição é também tirar a vida. Por fim, é uma guerra não declarada.

A guerra não declarada se dá por diversos mecanismos, como pudemos ver. Assim, cremos que a alimentação faz parte desse contexto, talvez a desigualdade econômica e, ligada a ela, a pobreza e a fome apareçam como mecanismos mais explícitos. A “fórmula” do fazer viver e deixar morrer pode ser traduzida por políticas de combate à desigualdade econômica e social, à pobreza e à fome – que se inserem na escola brasileira a partir da década de 1950³⁶ –, assim como o alcance limitado delas. Restringindo ao campo da alimentação, indagamos: se há produção de alimentos suficientes para toda a população mundial, então por que há pessoas ainda hoje com fome?

Desse modo, acreditamos que o entendimento da conexão

³⁶ Como poderemos ver adiante.

biopolítica/biopoder-guerra-segurança alimentar torna-se uma peça chave para o desenvolvimento dessa tese. Até aqui, buscou-se, em primeiro lugar, articular outros elementos visando alcançar a ideia de biopoder, biopolítica e guerra. A seguir, essa última conexão explicitada será melhor trabalhada.

3.2 A ARTE DA GUERRA OU A ARTE DE GOVERNAR: BIOPOLÍTICA, ALIMENTAÇÃO E SEGURANÇA ALIMENTAR

O ideia de segurança alimentar surgiu na Europa com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e ganhou vigor pós Segunda Guerra (1939-1945). A escassez de alimentos e a fome provocadas, principalmente, nos países mais atingidos pelas guerras são fatores importantes de se ressaltar para o surgimento desse conceito, primeiramente, como uma questão de soberania nacional. A alimentação aparece como uma arma poderosa, já que um país poderia dominar outro, controlando o fornecimento de alimentos. A segurança nacional passa, então, pela estratégia de ter estoques de alimentos, ou seja, pelo seu autossuprimento de alimentos (MALUF e MENEZES, 2000; CUSTÓDIO *et al.*, 2011).

A política que faz cessar uma guerra ou que a faz continuar de outros modos pode ser vista já no século XX, evidenciada no pós-guerra pela noção de Segurança Alimentar e Nutricional. Esta noção ganhou visibilidade com o nascimento da Organização das Nações Unidas (ONU), cuja criação representou o compromisso internacional das nações em seguir objetivos e práticas que evitassem um novo conflito. Tais objetivos foram pautados na premissa de respeito aos direitos humanos (CUSTÓDIO *et al.*, 2011). A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948 é o documento em que se fundamenta o Direito Humano à Alimentação Adequada. Nela, em seu artigo 25, consta:

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade (ONU, 2009, p. 13).

O direito afirmado por esta declaração, como podemos ver, não dispõe acerca dos mecanismos para que se efetive o direito à alimentação. A efetivação desse direito não se dá sem um longo e complexo processo de mobilização de energia política e de negociação; em outras palavras, de enfrentamento de forças. Esse processo complexo pode ser visualizado por intermédio da construção do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), que permanece em debate nos dias de hoje.

Na I Conferência Mundial de Segurança Alimentar, promovida pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO)³⁷ em 1974, a ideia de produção dominava o cenário da alimentação, principalmente pela escassez de alimentos que marcava o contexto da época. A concepção de SAN trazia como ênfase a visão de que, com o aumento da produção de alimentos, cessaria a fome; sendo investidos, portanto, esforços na produção. Como sabemos, a erradicação da fome não se concretizou com o aumento da oferta de alimentos. As novas tecnologias que proporcionaram uma maior produtividade e que afastaram o temor da falta de alimentos surgiram, de forma simultânea ao aumento da fome no mundo. A partir desse cenário, inclui-se o acesso à alimentação como componente da SAN e não somente a perspectiva de se garantir a oferta. O não acesso aos alimentos é visto, a partir de então, como a principal causa da insegurança alimentar evidenciadas pela fome e pela desnutrição. Além disso, outros aspectos passaram a ser considerados no final da década de 1980, como a qualidade dos alimentos e sua sanidade, os hábitos e a cultura alimentar e a sustentabilidade do sistema alimentar (MALUF e MENEZES, 2000; CUSTÓDIO *et al.*, 2011). Em 1996, a Cúpula Mundial de Alimentação ocorrida em Roma, reafirmou o direito ao acesso a alimentos seguros e nutritivos por todos os homens e o compromisso de erradicação da pobreza.

Tomo então, esses elementos como pontos da análise aqui apresentada: o acesso, os alimentos seguros e nutritivos, o direito à alimentação e a erradicação da pobreza. Esses elementos estão intimamente ligados à economia e, como afirmado

³⁷ Criada em 16 de outubro de 1945, a FAO lidera os esforços internacionais de erradicação da fome e da insegurança alimentar.

por Maluf e Menezes (2000, p. 28), o “comércio internacional, como tal, está longe de constituir-se em fonte confiável de segurança alimentar para os países em geral”. Exemplo disso são as ajudas internacionais destinadas aos países mais pobres que “serviu de instrumento comercial para os países donantes, e que gera impactos significativos sobre os sistemas agroalimentares nacionais dos países que a recebem, especialmente sobre os pequenos produtores” (MALUF e MENEZES, 2000, p. 21). Soma-se a este quadro, a contribuição da biotecnologia no processo de modificação da natureza dos alimentos, largamente utilizada pela indústria, trazendo como consequência doenças relacionadas ao consumo desses alimentos, tais como: câncer, alergias e obesidade. Assim, a população mais pobre tem seu sofrimento potencializado com a fome e com as doenças “modernas”. Seria esse, então, um mecanismo de fazer viver e deixar morrer submerso no contexto em que vivemos? Foucault (1999, p. 131) demonstra como “a velha potência da morte em que se simbolizava no poder soberano é agora, cuidadosamente recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida”. O biopoder foi/é elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, “que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (FOUCAULT, 1999, p. 132).

Como afirma Pierson:

An important part of Foucault's work was to show that the 'humane' interventions of the state could be highly disciplinary and coercive. But it does help to explain why the modern state is concerned (perhaps above all) with the economy (in its fully modern sense). The basis of the strong state is its economy. But a productive economy cannot be built directly by the agencies of the state or (as the powers of the former Soviet Union discovered) by the coercion of its population. Rather must the population be led to behave (both as producers and consumers) in ways which maximize economic growth (PIERSON, 2004, p. 75).³⁸

³⁸ Em tradução livre: “Uma parte importante do trabalho de Foucault foi o de mostrar que a intervenção ‘humanitária’ do Estado pode ser altamente disciplinar e coercitiva. Mas ajuda a explicar por que o Estado moderno está preocupado (talvez sobretudo) com a economia (no seu sentido totalmente moderno). A base do estado forte é sua economia. Mas uma economia produtiva não pode ser construída diretamente pelos órgãos do Estado ou (como os poderes da ex-União Soviética descobriu) pela coerção de sua população. Em vez disso, a população deve ser levada a se comportar (tanto como produtores e consumidores) de forma a maximizar o crescimento econômico”.

Partindo de uma análise foucaultiana, acreditamos que nas entrelinhas dos conflitos, quanto ao desenvolvimento da Segurança Alimentar e Nutricional há uma guerra silenciosa, ou seja, uma política forte a envolve. De outra maneira, é possível dizer que a biopolítica, como uma guerra, continuada pelo racismo de Estado, tira a vida por maneiras indiretas e a fome é uma delas, já que existem alimentos necessários para alimentar toda a população.

O biopoder e a biopolítica parecem-nos conceitos ricos para o entendimento dos enfrentamentos que estão por traz da ideia de SAN – seja para explicar os conflitos econômicos a qual uma perspectiva de alimentação como direito humano suscita, seja pela ideia de uma prática alimentar adequada que a move. Pensando nesses aspectos, destacamos que a teoria foucaultiana consegue atrelar esse conceito no que concerne aos dois aspectos ressaltados pelo autor a respeito de uma sociedade da normalização: o da disciplina e o da regulamentação. Se por um lado, a SAN se constitui no enfrentamento de forças entre aqueles que procuram assegurar o direito humano à alimentação adequada *versus* um potente comércio do setor alimentar que move a economia mundial. Por outro lado, ele reúne a disciplina e a regulamentação a partir do momento em que regulamenta uma forma de viver, de se alimentar, buscando o prolongamento da vida e, desta forma, impõe sobre o corpo uma disciplina para que isso possa ser alcançado.

As questões em torno da alimentação não ganham importância apenas no cenário contemporâneo. Logo, não é estranho que Foucault (2008b) evoque o problema da escassez alimentar e do preço dos cereais no século XVIII como ponto de partida para mostrar uma nova arte de governar que se torna a base do Estado moderno. Essa forma de governamentalidade nasce a partir do desmantelamento da polícia, concomitante à urbanização. Essa polícia é caracterizada como uma polícia que se ocupa de alguns domínios, como “bondade da vida” (religião e costumes), “conservação da vida” (saúde e subsistência), “comodidade da vida” (tranquilidade, cuidado com os edifícios, as ciências: as artes liberais o comércio, as manufaturas e as artes mecânicas, os domésticos e os operários), “aprazimentos da vida” (teatro e jogos) e “parte considerável dos bens público” (cuidado/controlado dos pobres) (DELAMARE *apud* FOUCAULT, 2008b). A polícia se ocupa, assim, do viver, do melhor viver, sendo extensão da regulamentação urbana; o que para Foucault,

demonstra que ela não pode ser dissociada de uma prática governamental. A polícia constitui uma unidade coercitiva que envolve o desenvolvimento urbano, o comércio e todas as atividades de mercado que, juntamente com a ideia do melhor viver, traz para a esfera estatal o bem estar dos indivíduos como pertinente. Isso acontece por intermédio da cidade e de problemas como a saúde, das ruas, do mercado e dos cereais. Esse último, que podemos chamar de “problema dos cereais e da escassez alimentar”, traz, de forma concreta, a crítica ao Estado de polícia e, por consequência, o seu desmantelamento.

A desarticulação do Estado de polícia acontece na primeira metade do século XVIII sob a influência de problemas econômicos e de circulação de cereais. Como esses problemas estavam ligados, basicamente, à produção no campo, volta-se a preocupação para esse lugar. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 461), “o esquema que era inteiramente ordenado em torno do privilégio da cidade sofre com isso forte abalo”. Desse modo, a polícia, que era o agente regulamentador no mundo urbano, perde espaço e os economistas serão os principais teóricos e articuladores dessa mudança. A agricultura aparece como elemento fundamental de uma governamentalidade racional, que leva em conta a terra, mas também o mercado, a compra e venda dos produtos, a circulação; mas acima de tudo, a produção e como será reembolsado o valor gasto nela (o lucro).

A terra, a produção e o retorno são agora os elementos que interessam à governamentalidade. Além disso, a regulamentação exercida pela polícia se torna inútil, tendo em vista as novas ideias econômicas que sugerem e que argumentam que há uma regulamentação espontânea no curso das coisas. Desse modo, é preciso substituir a polícia por uma regulamentação que se faça com base nessa nova perspectiva. Aperfeiçoam-se, assim, técnicas de governamentalidade, nas quais a premissa de liberdade do comércio entre os países pode ser encontrada. Os economistas destacam a integração dos países estrangeiros a mecanismos de regulação que atuarão no interior de cada país, sendo a concorrência o que agirá – uma concorrência entre particulares regida por interesses particulares. Isso irá permitir que “o Estado, ou a coletividade, ou ainda toda a população embolse, de certo modo, o ganho dessa conduta dos particulares, isto é, ter cereais ao preço justo e ter uma situação econômica que seja a mais favorável possível” (FOUCAULT,

2008b, p. 461). Em síntese, não é mais uma intervenção autoritária, mas a ação de cada um que vai regulamentar o bem de todos, contanto que o Estado saiba deixar agir os interesses particulares. Como explica o autor,

O Estado como regulador dos interesses, e não mais como princípio ao mesmo tempo transcendente e sintético da felicidade de cada um, a ser transformada em felicidade de todos. É essa, a meu ver, uma mudança capital que nos põe em presença dessa coisa que vai ser, para a história dos séculos XVIII, XIX e também XX, um elemento essencial, a saber: qual deve ser o jogo do Estado, qual deve ser o papel do Estado, qual deve ser a função do Estado em relação a um jogo que, em si, é um jogo fundamental e natural, que é o jogo dos interesses particulares?

Vocês estão vendo como, através dessa discussão sobre os cereais, sobre a polícia dos cereais, sobre os meios de evitar a escassez alimentar, o que se vê esboçar-se é toda uma forma nova de governamentalidade, oposta quase termo a termo a governamentalidade que se havia esboçado na idéia de um Estado de polícia (FOUCAULT, 2008b, p. 466).

Sob essa perspectiva, a nova governamentalidade, moderna e contemporânea, é uma governamentalidade econômica que, como uma nova arte de governar, modifica a razão do Estado, dando a ele um novo conteúdo e novas formas de racionalidade. Como afirma Foucault (2006), introduzir a economia na atividade política será um papel essencial do governo – é da essência desse governo ter como objetivo principal a economia. Além disso, preocupa-se com tudo que se refere à população e também às coisas. Isso significa que o governo deve se encarregar dos homens em relação com as coisas: riquezas, recursos, meios de subsistência, costumes, hábitos, acidentes; além de desgraças, como a fome, a epidemia e a morte. Dessa nova forma de gestão, temos que o território e a propriedade, antes valorizados como principais objetivos, são apenas variáveis dentro de um conjunto de coisas. Essa nova configuração do Estado dá ao governo uma finalidade para o seu exercício, não uma finalidade única, mas uma pluralidade de fins específicos – por exemplo, que se forneça às pessoas meios de subsistência suficientes. No mais, a finalidade está intrinsecamente ligada ao que está se dirigindo e isso exige táticas diversas, não apenas a lei é um mecanismo de governo. Por fim, para que a melhor tática seja colocada em ação, é preciso que o governante tenha sabedoria e diligência, ou seja, é preciso ter conhecimento das coisas, dos objetivos que quer atingir e da disposição para atingi-los, e que tudo isso seja feito em nome dos governados (da população), pois o governante está em sua

posição em nome deles.

Outro ponto de ruptura essencial e que muito nos interessa é de que a população não se constitui como um bem. Ela não é um fator de quantidade, braços para trabalhar; não que isso não importe, é preciso ter esses braços, mas não é preciso demais. Há um número desejável de pessoas no território, mas esse número não deve ser estabelecido autoritariamente. Acredita-se numa regulamentação espontânea da população, ou seja, ela não é um dado indefinidamente modificável. A ideia de população no nascimento da biopolítica, como já sugerido anteriormente, trata-se de fenômenos coletivos, aleatórios e imprevisíveis e que exigem novas maneiras de gestão que se exercem com o biopoder.

A relação dos homens entre si, nessa população, passa a ser vista com uma naturalidade específica do estar junto “é uma naturalidade de algo que, no fundo, ainda não havia tido existência até então e que, se não é designado, pelo menos começa a ser pensado e analisado como tal: a naturalidade da sociedade” (FOUCAULT, 2008b, p. 470). Desse raciocínio dos economistas emerge um domínio de possível análise, de saber e intervenção, a sociedade civil. A sociedade civil nasce correlata ao Estado, à nova governamentalidade. Aí chegamos a mais um ponto importante: essa sociedade civil emerge como encargo do Estado e é a gestão desta sociedade que o Estado deve assegurar. O conceito de população surge, assim, da mesma maneira que os problemas relacionados a ela. É preciso que o Estado assuma essa nova realidade, o que vai fazer surgir para ele uma nova função a qual leva em conta os processos naturais da população, fazendo-a agir ou agindo com ela. É necessário gerir e não mais regulamentar, estabelecer mecanismos de segurança será a prioridade. A segurança consiste em intervenções do Estado, no sentido de garantir fenômenos naturais, que são os processos econômicos e aqueles intrínsecos à população.

Todo o raciocínio de Foucault, principalmente de sua análise relacionada ao problema dos cereais e escassez alimentar, remete-nos ao contexto do surgimento da ideia de Segurança Alimentar e Nutricional exposto logo no início. O pós-guerra trouxe à tona uma preocupação com a soberania dos países, a reconstrução de territórios devastados, o problema da escassez de alimentos e, por fim, de um fenômeno de população como a fome. Por coincidência ou não, esse contexto insere

no cenário mundial uma nova discussão referente ao papel do Estado, partindo da economia: o neoliberalismo. Uma primeira onda otimista, de acordo com Peter Evans (1993), de um Estado desenvolvimentista, capaz de realizar mudanças estruturais; uma segunda onda, em que se acredita que o Estado deve se restringir ao policiamento, ou seja, impedir violações de direitos de propriedade – pois é visto como obstáculo; e, por fim, uma terceira onda que reconhece uma importante capacidade de ação do Estado. Repetem-se as questões de “qual deve ser o jogo do Estado, qual deve ser o papel do Estado, qual deve ser a função do Estado em relação a um jogo que, em si, é um jogo fundamental e natural, que é o jogo dos interesses particulares?” (FOUCAULT, *ibidem*). Os cenários e os contextos se diferem, porém, os elementos que os caracterizam se assemelham. Com isso, a teoria foucaultiana se encaixa na análise que aqui desenvolvemos. E, voltando ao ponto, no que concebe a intervenção do Estado nos processos econômicos e de população, detemo-nos nesse último. Nesse sentido, cabe trazer algumas indagações de Foucault (2006) relativamente à qual pode ser o objetivo do governo e quais os instrumentos que serão utilizados para este fim, que em certo sentido são imanentes à população.

Quanto à primeira questão, o autor nos responde que o objetivo do Estado é melhorar a sorte da população, prolongar a vida, aumentar a riqueza, a saúde. Já quanto à segunda, afirma que as campanhas são instrumentos

através dos quais se age diretamente sobre a população e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se dêem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população etc. A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constitui o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. Nascimento portanto de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas (FOUCAULT, 2006, p. 289).

Desse modo, presumimos que o poder do Estado, hoje, tem como uma de

suas táticas ou instrumentos preponderantes às políticas públicas³⁹ que ganham vigor no século XX pós-guerra, e que se prolongam no século XXI. Voltando às políticas públicas de combate à fome – nas quais a merenda escolar, foco desse estudo, está inserida – podemos dizer que a população tem ciência total do que elas precisam, da necessidade de alimentos ou meios para que possam adquiri-los. Porém, permanece a questão de se elas estão conscientes dos fatores que podem estar interferindo nas políticas criadas para atendê-la, como o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional e todos os elementos que o envolvem. Isto ocorre desde o impacto de 3,5 bilhões de reais (orçamento do PNAE para 2014)⁴⁰ na produção agrícola de um país e os interesses de particulares nesses recursos, até as concepções do que seria uma alimentação adequada por uma visão construída com fundamento em uma ciência da saúde ou daquela concebida diante da dinâmica cultural dessas pessoas. A valorização da dimensão regional ou local no conceito de SAN pode ser vista dentro de uma concepção da arte de governar que ensina que a população é

o objeto que o governo deverá levar em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado. A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos precisamente de economia. A economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população. Apreendendo a rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza, etc., se constituirá uma ciência, que se chamará economia política, e ao mesmo tempo um tipo de intervenção característico do governo: a intervenção no campo da economia e da população (FOUCAULT, 2006, p. 290).

Nesse sentido, os aspectos que vêm da cultura de uma população fazem parte da construção de políticas depois de termos considerado que as características específicas intervêm diretamente nas formas como as necessidades aparecem, como as reivindicam e como as satisfazem. Por outro lado, considerar os aspectos regionais, gera o resultado de uma aproximação da realidade da

³⁹ Os estudos sobre as políticas públicas são vastos, por isso as definimos aqui como “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, 2003, p. 38). Essa definição mescla os conceitos de Dye e Lewi.

⁴⁰ FNDE, 2014.

população, introduzindo mais facilmente aquilo que se quer dela. No caso da alimentação escolar o prolongamento da vida por meio de acesso aos alimentos, de uma melhoria da saúde (que também significa menos gastos nesse setor) e o aumento da produção local com a exigência de produtos da agricultura familiar ou local que, por consequência, proporciona melhorias na economia regional. Assim, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Sistema de Refeições Escolares de Portugal como apresentaremos adiante, não estão livres desse tipo de contraste, que em cada regulamentação deixa claro. Por isso, é tão importante conhecer essas políticas públicas que regulamentam a alimentação escolar tanto no Brasil quanto em Portugal, tópico que será explorado no próximo capítulo desta pesquisa. Vale ressaltar que a perspectiva apresentada de gestão da sociedade exercida pelo Estado tenta mostrar a política pública como um mecanismo de intervenção na população. As intervenções que se exercem, mesmo que preservando as relações de dominação, visam melhorias efetivas na vida da população.

Nesse sentido, é importante chamar a atenção para as políticas públicas como componentes de gestão que estão entrelaçadas a uma perspectiva de desenvolvimento que nos últimos 40 anos vem assumindo, em boa parte das ciências sociais, uma conotação positiva. Essa perspectiva apresenta a ideia de desenvolvimento como um conjunto de ações em prol da melhoria da qualidade de vida (CASTRO, 2002). Cabe retomarmos nesse ponto, o trabalho de Norbert Elias apresentado no capítulo anterior. Por meio da teoria do autor, situamos a ideia de educação alimentar como uma forma de acesso que a população tem a paradigmas alimentares legítimos.

O desenvolvimento vem sendo analisado por uma vertente das ciências sociais como uma forma de discurso, influenciado de um lado pelos escritos de Habermas e de outro pelos trabalhos de Foucault. A partir do que Foucault chamou de formações discursivas foi possível refletir a respeito do desenvolvimento como uma forma de identificação e construção do “outro”, do “nativo”, do “pobre”, do “subdesenvolvido”. Sob essa ótica, de acordo com Castro (2002), as ações desenvolvimentistas apresentam certa continuidade ao colonialismo, porém menos nas tecnologias empregadas e mais na perspectiva de incorporação de um tipo de

dominação, técnicas e procedimentos disciplinares. Assim, há uma relação complexa entre formas de conhecimento e estabelecimento de mecanismos de ação que se organizam tendo como base uma experiência histórica, um sistema de poder que regula a prática e um desenvolvimento que promove uma série de representações que identifica, ordena e organiza as ações dos indivíduos.

Essa ideia de desenvolvimento desponta no pós-guerra e parte de preocupações com a miséria e a fome indo ao encontro do que já havíamos exposto. Essas preocupações levaram as agências internacionais a realizarem estudos e projetos de intervenção visando propor soluções para esses problemas que atingem grande parcela da população mundial. Esse ponto de vista desnaturaliza os processos de intervenção, mostrando seu processo de constituição. Assim, essas soluções, inscrevem-se no desenvolvimento de planos que orientarão políticas públicas no mundo todo a partir de uma lógica que não passa mais pelo contrato social, mas sim com origem em uma complexa articulação entre diferentes agentes sociais. O processo de intervenção pública assume um caráter coletivo, envolvendo diferentes experiências, ideologias e representações que se articulam em um poder que podemos chamar relacional. Como Foucault afirmara, um poder que se dá apenas na ação, nas relações sociais.

As “instituições de desenvolvimento” serão compostas por um conjunto de procedimentos nos quais a questão técnica (discurso científico) terá papel central. Nesse sentido, as agências internacionais são apontadas como protagonistas de uma intervenção com saberes e conhecimentos deslocados dos saberes e conhecimentos locais. Porém, ao colocar a intervenção como um procedimento que opera por discursos opostos, em que a política é definida como mecanismos de gestão e administração do poder, e a ciência como o que orienta as práticas institucionais, deixamos de lado a dinâmica da constituição dos dispositivos políticos e técnicos que, no plano local, garantem a intervenção (CASTRO, 2002). Assim, retomamos mais uma vez ao capítulo anterior nos qual destacamos que, de um lado temos uma “verdade” construída no campo propositivo de uma política e, de outro, uma realidade que se constitui justamente na prática local, na dinâmica do encontro desses saberes e conhecimentos. A compreensão da política pública nessa lógica é que dá forma aos capítulos que se seguem: um é dedicado à apresentação das

políticas de alimentação adotadas no Brasil e em Portugal, já o outro capítulo explora a experiência encontrada em algumas escolas.

Por esse ângulo, cabe salientar a complementariedade da relação entre uma instância gestora, que se materializa em um texto legislativo e nas exigências de aplicação da lógica empregada nesse texto em um domínio local, e o recebimento por aqueles sujeitos que se colocam em um âmbito localizado das práticas alimentares na escola. Afirmar essa complementariedade não significa dizer que ela acontece de forma aleatória ou que esteja ausente uma dimensão de dominação, como sugere Vianna (2002) ao discutir as dimensões tutelares do Estado. Na realidade, significa dizer que as relações de poder e de dominação acontecem na ação, construindo prescrições alimentares, bem como a realidade alimentar nas escolas.

O que está em jogo é a ordem social e as soluções possíveis para que ela se mantenha. A mesma ordem da qual Mary Douglas enfatizou ao analisar prescrições alimentares e que se materializa nas instituições presentes em cada sociedade. Instituições que, na perspectiva de Malinowski, são meios para o ordenamento das culturas, contudo, são respostas às necessidades individuais que, por um meio coletivo, ordenam as práticas sociais. Instituições que, com as transformações no decorrer da história, também se modificam, ao mesmo tempo em que modificam comportamentos e pessoas, ou seja, ordenam e reordenam. Esse processo é o que vemos nos trabalhos de Goffman, Foucault, Bourdieu e Elias e que está na dinâmica do dia a dia sendo constituído. Desse modo, olhar para a alimentação na escola, parafraseando Vianna (2002), é olhar para o exercício de relações de dominação em sua faceta mais positiva, ou seja, como construtoras de realidade e também em sua faceta mais complexa.

Capítulo 4

O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E O SISTEMA DE REFEIÇÕES ESCOLARES PORTUGUÊS: CONEXÕES POSSÍVEIS

*"Casa onde não há pão,
todos ralham e ninguém tem razão"*
(Provérbio português)

Neste capítulo, apresentaremos o Programa Nacional de Alimentação Escolar brasileiro e o Sistema de Refeições Escolares português. Em ambos, perpassamos pela trajetória histórica da política alimentar voltada para escola em cada país, destacando as principais mudanças ao longo dos anos. Ademais, é exposta a forma como as políticas se organizam hoje e, por fim, faz-se uma reflexão baseada na comparação entre as duas políticas, levantando-se em conta o que as aproxima, bem como suas diferenças. O quadro apresentado busca responder a seguinte pergunta: quais os significados emergem das políticas de alimentação escolar?

4.1 O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

A Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é reconhecida como a mais antiga e abrangente do Brasil. O país é referência internacional por seu programa de alimentação e combate à fome, sendo a merenda escolar um fator importante, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), para o bom desempenho brasileiro. O sucesso alcançado pelo Brasil quanto a esse aspecto fez com que o país saísse do mapa da fome da ONU em setembro de 2014. Posto a magnitude da política de alimentação escolar, buscamos traçar, a seguir, a trajetória da merenda escolar no Brasil, articulando-a com dois pontos importantes: o acesso à educação e a discussão concernente à Segurança Alimentar e Nutricional. Cabe ressaltar que o PNAE, como uma política, insere-se na lógica de gestão da população e do prolongamento da vida a qual foi apresentada.

No Brasil, a expansão da escola pública por intermédio da democratização do acesso, e sua presença nos lugares mais inóspitos, levou que sua função se estendesse. Como afirma Peregrino (2010), a forma como essa expansão ocorreu insere a escola em um novo campo de contradições. E mais, o aumento do tempo de permanência das camadas populares nesse local cria novas vulnerabilidades, porém, ao mesmo tempo, transforma esse espaço e suas relações, “remoldando” a instituição.

No período republicano no Brasil a escola tinha como função alfabetizar e certificar os filhos das classes dirigentes enquanto a gestão dos pobres ficava a cargo da Igreja (assistência) e da polícia (recuperação). Desse modo, podemos dizer que, nesse contexto, a escola assume o papel de promoção individual, um veículo para a ascensão social e para a manutenção dos privilégios das classes superiores. No Brasil, não coube à escola ser uma instituição reguladora da pobreza como em outros países capitalistas. A contar da década de 1930 até 1960 há uma expansão seletiva da escola que não se efetivou fora de um contexto específico – mudanças econômicas, políticas e sociais – e sem consequências. Em síntese, a entrada de um contingente populacional nesse ambiente até então restrito se deu ao custo da precarização das funções exercidas pela escola até então, além de se apresentarem novos desafios a esta instituição frente a gramáticas culturais diversas.

Já no Regime Militar, a Reforma da Educação foi marcada por políticas de contenção nos níveis médio e superior, e pela liberação do ensino elementar, o que Peregrino (2010) chama de expansão regulada. A intenção era gerar expectativas de inserção, e não a inclusão social propriamente dita. A utilização da escola para fins não educacionais marca a ampliação do acesso nesse período. No fim da década de 1970, o uso dessa instituição para gestão da pobreza tornou-se mais específico com a incorporação de políticas de redução da pobreza, antes a cargo de outras instituições e órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comunitário. Esse tipo de política se materializa na década de 1980 por intermédio de programas governamentais, como o Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas (Prodasec/Urbano) e o Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para Populações Carentes Rurais (Prodasec/Rural). Ações dessa natureza, antes circunscritas nos

limites da “assistência”, passaram a integrar as funções dos estabelecimentos de ensino; de modo que estas foram ampliadas, com prejuízo para o “papel escolarizador” que a escola tinha. Como afirma Peregrino, esse é um ponto de fundamental importância, pois

a escola pública de primeiro grau, que nas décadas de 1970 e 1980 inicia sua trajetória de circunscrição ao âmbito da pobreza, incorpora, nessa trajetória, os elementos para a ‘gestão dos pobres’ que daí em diante passarão a ocupá-la de forma mais extensiva (PEREGRINO, 2010, p. 92).

Assim, na década de 1990, o quadro não foi diferente. A expansão do atendimento escolar foi acompanhada pela ampliação da dimensão “assistencial” nessa instituição; como por exemplo, o Programa Bolsa Escola, hoje Bolsa Família. Peregrino chama esse processo de “desescolarização da escola”, no sentido de descaracterização do que era considerado o papel dessa instituição. Porém, é importante ressaltar como faz a autora, que a “metamorfose” se dá ao mesmo tempo em que uma parcela da população, antes excluída, passa a ter acesso à educação.

É em meio à trajetória descrita que surge a política de merenda escolar, implementada na década de 1950. O provimento da alimentação nas escolas tem como referência o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O PNAE, de acordo com as informações obtidas no Portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), é regulamentado pela Lei 11.947 de 2009, modificado pela Lei 12.982, de 28 de maio de 2014, e pela Resolução do FNDE nº 26 de 17 de junho de 2013. Seu objetivo é atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula; contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Ressaltamos que a merenda escolar faz parte das discussões da educação nacional desde a década de 1940, quando o Instituto de Nutrição propôs ao governo federal que oferecesse alimento aos educandos. Esta proposta foi indeferida sob a justificativa da falta de recursos financeiros. O Instituto Nacional de Nutrição (INAN) foi criado na Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro) por Josué de Castro e seu grupo de pesquisadores em 1946, mesmo ano da publicação do seu livro “Geografia da Fome” que alcançou todo mundo. Castro

ganha notabilidade por seu percurso acadêmico e político, sendo reconhecido pela Unesco e FAO como um importante aliado para pensar acerca dos problemas da alimentação e da população. Apenas depois da criação do instituto, a alimentação da criança ganha espaço nas preocupações públicas do grupo, que vem atuando no campo alimentar desde a década de 1930 com a institucionalização da Nutrologia⁴¹ como uma disciplina autônoma e a busca por sua inserção no Estado. A importância da criança aparece justamente pelo principal viés da nutrologia de Castro e seus parceiros: a educação alimentar.

A educação alimentar torna-se foco desde os primeiros inquéritos que se referem à situação nutricional do brasileiro na década de 1930. Esses inquéritos apontam a insuficiência energética, principalmente nas regiões metropolitanas decorrentes de níveis inadequados de ingestão de alimentos, além da mínima variabilidade alimentar ocasionada pelo escasso poder aquisitivo que limita a quantidade e a qualidade dos alimentos comprados pelas famílias. Na década de 1940, aparecem os inquéritos realizados com escolares. Em uma pesquisa executada por uma equipe coordenada por Josué de Castro, constata-se o estado nutricional carenciado de crianças. Nessa pesquisa, além de definir carências alimentares, há a divisão de grupos por renda, o que permite fazer uma relação entre essas variáveis. Nesse sentido, vão partir do grupo de Castro os primeiros esforços em considerar fatores sociais que interagem com o problema nutricional. Tal concepção é uma das variantes da “nutrologia”, que nasce como ciência no início dos anos 30 em contraponto a uma vertente laboratorial.

A nutrologia praticada por Castro confirmava, por meio de inquéritos, o que todos já sabiam, que o povo vivia mal e passava fome; mas o fazia mediante uma linguagem nova, além de dizer algo original: o povo tinha de ser ensinado a comer. Reconhecia-se o caráter limitante da pobreza, mas o “que o discurso da nutrição afirmava era a necessidade de uma verdadeira cruzada educativa, que alterasse

⁴¹ A *Nutrologia* é a especialidade médica que estuda, pesquisa e avalia os benefícios e malefícios causados pela ingestão dos nutrientes, aplicando este conhecimento para a avaliação de nossas necessidades orgânicas, visando a manutenção da saúde e redução de risco de doenças, assim como o tratamento das manifestações de deficiência ou excesso. Também denominada de Nutrologia Funcional ou Nutrologia Médica, que são sinônimos na sua conceituação. (ABRAN, 2017)

velhos hábitos alimentares e que os substituísse por uma alimentação racional⁴²” (COIMBRA, MEIRA E STARLING, 1982, p. 154). Há uma mobilização intensa desses nutrólogos⁴³ para que seu discurso fosse incorporado pelo estado, pois só assim tornar-se-ia norma. Nesse contexto, denúncias são realizadas em textos na década de 1930 quanto à não existência de uma política de alimentação.

A ampla divulgação dos resultados das pesquisas desperta interesses, e esse saber é incorporado pelo Estado na transição dos anos 30 e 40, “transformando-se no discurso que justifica e fundamenta a política de alimentação que se inauguraria” (COIMBRA, MEIRA E STARLING, 1982, p. 158). Assim, “uma ‘política de alimentação’ só surge depois que o saber de nutrição se organiza, formando um paradigma suficientemente sólido para servir de referencial mais ou menos consensual para orientação e intervenção pública” (COIMBRA, MEIRA E STARLING, 1982, p. 159). Deste contexto até a institucionalização da merenda escolar ainda se levaria mais de uma década.

Como afirmado anteriormente, a merenda escolar vai se tornar um tema central para Josué de Castro apenas em meados da década de 1940 com a criação do INAN. O interesse pela alimentação infantil se apoia na ideia de educação alimentar privilegiando aquelas crianças que estão na escola. Isso decorre da situação estratégica em que estas crianças se encontram, por isso elas serão objeto do esforço pedagógico da nutrição “não só por estar na escola, porque essa reúne condições excepcionais que a casa não possui, de nela se poder ensinar, diretamente pelo exemplo, a balancear dietas, a preparar alimentos adequados e a evitar os de ‘menor valor nutritivo’” (COIMBRA, MEIRA E STARLING, 1982, p. 273). Mais que isso “Uma ‘boa merenda’, assim é muito mais que um complemento

⁴² Alimentação racional é aquela baseada numa quantidade adequada de alimentos adequados, ou seja, que contenha os nutrientes essenciais para proporcionar o bom funcionamento do corpo.

⁴³ O termo nutrólogo é utilizado para designar profissionais médicos especializados em nutrição. Cabe a ele diagnóstico, prevenção e tratamento de doenças relacionadas à nutrição. Esse profissional se diferencia do nutricionista. O nutricionista é o profissional formado em Nutrição que auxiliará quanto a alimentação e nutrição de cada indivíduo de acordo com o seu metabolismo, além de atuar no controle, preparo e higiene dos produtos.

De acordo com Chaves *et al* (2013) havia nutricionistas ligados ao grupo de Josué de Castro e às iniciativas propostas de alimentação escolar. No entanto a participação em órgãos de planejamento, gestão e execução do programa de alimentação escolar no Brasil se deu de forma remota até a década de 1990.

alimentar, tornando-se um meio para educar a criança e, através dela, a sociedade” (Ibidem). Essas ideias vão aparecer de forma mais realista em 1951. Assim, já no início da década de 1950, houve outra tentativa da institucionalização do fornecimento de merenda por meio do Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, chamado de Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. Entretanto, apenas em 31 de março de 1955 a Campanha de Merenda Escolar foi promulgada pelo Decreto nº 37.106.

Antes disso, e até mesmo nos anos que a sucedem, os dados relativos a esse tema são escassos e, por muitas vezes, de cunho duvidoso como afirma o relatório “Comer e Aprender: uma história da alimentação no Brasil”, que abrange o período até 1979. Desse modo, quando a Campanha de Merenda Escolar acontece temos um quadro incipiente de atendimento alimentar nas escolas, que se dividem em diferentes formas de proventos. Dentre elas, das informações disponíveis, destacam-se iniciativas de governos estaduais e municipais, bem como das próprias escolas intermediadas por Caixas Escolares e iniciativas assistenciais privadas. Vale ressaltar que essas experiências são locais e algumas se sobressaem.

Na cidade do Rio de Janeiro (capital) temos uma iniciativa municipal importante. A prefeitura do Rio assumiu parte da distribuição da merenda, provavelmente em 1937-38 como afirma o relatório, o que representou uma importante ruptura com os Caixas Escolares. Em 1947, constituiu-se o Serviço de Merenda Escolar, que passaria a se chamar, no ano seguinte, de Alimentação Escolar. O ano de 1948 foi de mudança administrativa e também da expansão do programa que cresceu oito vezes de um ano para o outro. A experiência do Rio de Janeiro é uma exceção no país.

Já em São Paulo vamos ter uma iniciativa estadual, que, em 1945, começa a inspecionar Caixas Escolares e encontra nelas um setor corrupto. Em 1947 é criado a Seção de Nutrição para administrar um programa maior de merendas. Mediante alianças com a Legião Brasileira de Assistência/Comissão Estadual de São Paulo, o SESI e inúmeras fábricas e indústrias, amplia-se o recurso para a alimentação escolar. O crescimento nos anos seguintes é constante e moderado, destacando-se que o número de merendas gratuitas ultrapassa aquelas vendidas. Porém, o atendimento era altamente irregular, atingindo apenas a cidade de São

Paulo.

Um outro exemplo a ser trazido é o da participação de órgãos de filantropia privados. No Mato Grosso do Sul, desde 1908, funcionou a “Seleta Sociedade Caritativa Humanitária” organizada pela Maçonaria. Há indícios de que ela estava presente em oito cidades, dentre elas Corumbá e Campo Grande. As escolas atendidas pela entidade eram supridas com recursos para fornecer alimentação às crianças. A merenda era gratuita em sua totalidade e, além disso, as instituições eram incentivadas ao plantio de hortas.

Os Caixas Escolares sempre foram a solução para a insuficiência de recursos postos a disposição do sistema de ensino no Brasil no tocante àquelas escolas voltadas para grupos populares e médios. Eles eram formados por

Associações de Auxílio, ou equivalentes, de pais e alunos e pessoas interessadas em condições de contribuir, financeiramente ou com bens, para que as escolas pudessem dispor de coisas essenciais, como material de ensino, de limpeza e conservação, em alguns casos para que pudesse contratar pessoal da faxina, em outros para comprar uniformes para alunos pobres, tudo, enfim, que fosse definido como necessário e que não era provido pelo governo (COIMBRA, MEIRA E STARLING, 1982, p. 296).

Em Minas Gerais, por exemplo, a autonomia desse meio foi, desde muito cedo, cerceada pelo estado com regulamentos datados de 1927. Mesmo com a existência do Caixa Escolar na escola, não havia garantias da distribuição de merenda. Apenas Caixas com maiores recursos conseguiam distribuí-la, já que os primeiros gastos contemplados dificilmente eram esses. Assim, quando da Campanha de 55, em que o estado resolveu assumir a responsabilidade pela alimentação na escola, estava-se um pouco além do início desse tipo de atendimento.

Cabe dizer que Josué de Castro, após ser eleito deputado em 1954, foi afastado da política de merenda escolar, assim como o seu grupo de pesquisadores. A Campanha então ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação em parceria com organismos internacionais. A promoção da Campanha só foi possível devido à essas parcerias, pois não havia recursos nem gêneros disponíveis para atendê-la. Num primeiro momento, deu-se o acordo com o Fundo Internacional de Socorro à Infância (Fisi) – hoje conhecido como Fundo das Nações Unidas para a

Infância (Unicef). Logo depois, deu-se uma nova parceria com a *Commodity Credit Corporation* (CCC) – autarquia do Ministério da Agricultura Americano – que teve papel crucial. Ambos os convênios forneciam leite em pó para a Campanha, a Fisi por doação e a CCC pelo fornecimento a baixo custo. O leite em pó desnatado foi o principal gênero distribuído até meados da década de 1960, sendo a maior parte provinda da CCC⁴⁴, o que não diminui a atuação da Fisi, que foi o grande impulsionador do programa. Havia também a distribuição de farinhas enriquecidas, mas, pelo baixo quantitativo, era mais um símbolo com a função de lembrar que a campanha não era puramente assistencial. A partir de então, a merenda passou por mudanças instituídas por decretos até se constituir no modo como a conhecemos hoje através do PNAE.

Em 1956, a merenda é concedida pela Campanha Nacional de Merenda Escolar, com a publicação do Decreto nº 39.007 de 11 de abril, com o intuito de torná-la uma política de âmbito nacional. Já em 1965, pelo Decreto nº 56.886, é chamada de Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Junto a essa campanha vários programas de ajuda americana se proliferaram como: Alimentos para a Paz (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – Usaid); Programa de Alimentos para o Desenvolvimento (atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar); e Programa Mundial de Alimentos (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura - FAO/ONU). Esta propagação de programas de ajuda aconteceu em um contexto que se arrastou desde o início da década. Primeiro porque começou a haver problemas com o suprimento de leite que transpareceu o esgotamento do modelo adotado até então. Josué de Castro, denunciando o que seria uma falsa caridade das grandes potências, criticou “o uso político dos excedentes agrícolas americanos [...]. Ele acusava o programa de paternalista, de ser uma concorrência para a indústria nacional e de criar uma perigosa dependência” (COIMBRA, MEIRA E STARLING, 1982, p. 456, que realmente aconteceu. Não havia alternativa nesse período a não ser firmar o acordo com a Usaid, pois o Fisi não tinha mais como

⁴⁴ É pertinente lembrar que o que aconteceu quanto ao fornecimento do leite em pó não está apenas vinculado a uma superprodução ocasional que devia ser dissipada, havia um claro interesse da agroindústria americana em estimular um novo tipo de consumo no Brasil e na América Latina.

fornecer leite ao programa. Além disso, havia o contexto político mundial com a Revolução Cubana, assim, interessava aos Estados Unidos, assim como para o governo brasileiro, “subir os morros antes que os comunistas desçam”, levando melhorias que diminuíssem as possibilidades para a pregação revolucionária.

Porém, já em 1966 o CNAE começa a procurar outros fornecedores, a fazer contato com a indústria alimentícia que havia no Brasil. A partir de 1967 começaram a surgir pequenas indústrias nacionais a fim de atender o programa de alimentação escolar brasileiro, que vai ter seu “boom” na década de 1970 no chamado “milagre brasileiro”.

A década de 70 também será marcada pela mudança no formato do programa e pela transformação no paradigma nutricional que afetou diretamente o discurso da Campanha. É o momento de uma vertente bem diferente da “nutrologia social” de Josué de Castro e seus seguidores. Afirma-se, agora, uma “nutrologia de laboratório”. Essa nutrologia, chamada de técnica, consolida-se como a principal forma de tratar a alimentação, baseada no rigor da medição: fórmulas, taxas, porcentagem de nutrientes. Esse saber técnico não se caracteriza por considerar ou não as inter-relações entre alimentação e o ambiente social, mas pelo silêncio em relação a isso. Tal saber não ignora essa relação, mas se recusa a discutir aquilo que seria a preocupação de outra disciplina. A alimentação fica entendida nesse campo como um processo eminentemente fisiológico.

A nutrologia técnica vai criar laços com a indústria alimentícia com o objetivo de “melhorar os alimentos”. Muitas pesquisas buscam a criação de produtos para atender, por exemplo, o problema das proteínas. Outras vezes, em troca do fornecimento de alimentos, novos produtos são testados em escolares para verificar sua aceitação e tolerância antes de serem lançados no mercado. O excesso dessa convivência entre o discurso científico e a indústria fez com que o primeiro perdesse seu tom de neutralidade. Isso não significa que toda a disciplina tenha esse percurso. O INAN é um exemplo pelo o seu antagonismo na forma de olhar para o problema alimentar brasileiro. O Instituto estava voltado para as necessidades básicas e para estratégias como o estímulo a pequenos produtores de alimentos.

Em 1973, foi lançada por Alceu de Castro Romeu, principal figura técnica da Campanha, a Caracterização Operacional da Merenda Escolar (COMEB), que se

tornou a principal referência para a Campanha. A COMEB englobava informações como as normas para licitação e a orientação quanto ao controle microbiológico dos gêneros. Os três elementos necessários para definir a merenda nesse documento eram: o valor nutritivo, a aceitação pelas crianças e o custo. Na prática, o que mais importava eram os parâmetros de nutrientes estabelecidos, ficando em segundo plano a aceitação e o custo. Romeu define a merenda escolar como uma suplementação quanto às necessidades alimentares diárias no período em que se está na escola. Em 1976, o autor salienta que a qualidade e o controle dos alimentos deveriam ser baseados em critérios “bio-medico-técnico-nutricionais”. Nesse ano, o programa para a alimentação escolar fazia parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição, com financiamento do MEC e gerenciamento da CNAE. Em 1979, recebe o nome de Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE, utilizado até os dias atuais.

O relatório produzido em 1982, a que já nos referimos, traz em suas considerações finais que o programa cresceu, porém sob uma falsa ideia de equidade e apontando que algumas mudanças seriam necessárias. Uma delas é que o programa deveria ter um investimento proporcional nas regiões mais necessitadas. Não é, então, geográfico ou regional o critério necessário, mas social. Nesse sentido, ele coloca a merenda escolar como um remédio a um problema da fome infantil, deixando de lado o que foi a ideia central do início da política: a educação alimentar dos escolares e, assim, da sociedade. De tal modo, no início da década de 1980, a discussão era acerca da gratuidade versus o pagamento pelo atendimento prestado. Esse último, modelo foi adotado, segundo os autores “em boa parte dos países avançados do hemisfério norte” (COIMBRA, MEIRA E STARLING, 1982, p. 663) e que, como veremos, é o que acontece em Portugal. Contudo, hoje, 35 anos depois, o modelo de gratuidade permaneceu, fazendo com que o programa de alimentação escolar brasileiro seja reconhecido como um dos maiores e mais abrangentes do mundo no que se refere ao atendimento universal aos escolares e de garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável (BRASIL, 2015).

De 1979 até como compreendemos o PNAE hoje, houve transformações e transições que têm como marcos os anos de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, e 1994, com a instituição da Lei nº 8.913 de 12 de agosto. O

primeiro ano de referência trata da solidificação do Programa como um direito assegurado a todos os alunos do ensino fundamental. Já o segundo ano cuida da descentralização dos recursos destinados ao seu funcionamento por meio de convênios com os municípios e envolvimento das Secretarias Estaduais de Educação. O planejamento dos cardápios, a aquisição dos gêneros por processo licitatório, a contratação de laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e a distribuição dos alimentos, antes realizados pelo órgão central, passa a ser de responsabilidade municipal. A descentralização iniciada em 1994 vai se consolidar em 1998 com a Medida Provisória nº 1.784, na qual o repasse das verbas destinadas à alimentação passa a ser realizado diretamente aos municípios sem a necessidade de celebração de convênios. Outras mudanças foram efetuadas, como a obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo governo federal fossem aplicados exclusivamente em produtos básicos, sendo respeitados os hábitos alimentares regionais e a vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local (Medida Provisória nº 2.178, de 28/6/2001).

Em 2009, a Lei nº 11.947 de 16 de junho ampliou o Programa para o atendimento de toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), incluindo a Educação de Jovens e Adultos, e passou a exigir que 30% dos recursos do Programa fossem gastos com produtos da agricultura familiar. Essa Lei é a base do PNAE hoje vigente – apenas alterada pela Lei 12.982, de 28 de maio de 2014 que inclui o atendimento especializado para aqueles alunos que necessitem de atenção nutricional em virtude de estado ou de condição de saúde específica. O funcionamento do Programa é regulamentado pela Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013, publicada pelo FNDE, que traz a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como uma das ações do PNAE. A educação alimentar, tão cara a Josué de Castro e seus seguidores, volta à política como tema importante e com nova roupagem. A EAN vem em consonância com Plano de SAN, do Plano Nacional de Combate à Obesidade e do Plano de Ações Estratégicas para o enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT), segundo o próprio sítio do FNDE.

Além disso, a Resolução nº 26 foi alterada em 2015 em seus artigos 25 e 32 no intuito de fortalecer a Agricultura Familiar. Foi modificada a forma de aplicação dos critérios para seleção e classificação dos projetos de venda; estabelecido o que

são grupos formais e informais de assentados da reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas e quilombolas e critérios para desempate; foram definidos os locais onde deverão ser divulgados os editais das chamadas públicas; incluindo o documento para habilitação dos projetos de venda dos grupos formais; estabelecido que os preços dos produtos a serem adquiridos da agricultura familiar são aqueles publicados na chamada pública; foi definido o limite individual de venda para o agricultor familiar na comercialização para o PNAE por entidade executora; estabelecidas novas regras para o controle do limite individual de venda dos agricultores familiares; e definidos modelos de edital de chamada pública, de pesquisa de preços de projeto de venda e de contrato (FNDE, 2017).

O breve retrato das transformações ocorridas com a educação brasileira, a partir do acesso à escola pelas camadas populares, e os marcos regulatórios da merenda escolar⁴⁵ como uma política do Estado, parece coincidir quando os comparamos. A merenda tornou-se uma política de Estado (1955) ao mesmo tempo em que uma nova população pobre adentrou a escola (ampliação de acesso nas décadas de 1930 a 1960). O processo de consolidação dessa política, na década de 1970, ainda no Regime Militar – que como apresentamos, insere a “gestão da pobreza” no contexto escolar – culminou no Programa Nacional de Alimentação Escolar, que recebeu este nome em 1979. Seguindo a mesma lógica de comparação, o fortalecimento do Programa com a Constituição de 1988 se deu em um contexto em que a Educação se tornou um direito e também um dever do Estado, sendo obrigatória. A década de 1990, desse modo, será dedicada à inserção de uma população ainda fora da escola nessa instituição. Neste contexto, o PNAE se cristalizou como uma das maiores políticas nacionais. Com a entrada dos anos 2000, é possível dizer que o ensino fundamental foi universalizado no país, ou seja, que a camada popular está inserida nas redes de ensino, consolidando a escola como o espaço responsável por uma educação ampliada, ao mesmo tempo em que o direito à alimentação passa a ser garantido pela Constituição Federal.

A escola se apresenta cada vez mais, no Brasil, como uma instituição reguladora. Desde o século XVIII, ela tem esta característica de monitoração, e tal

⁴⁵ Os marcos regulatórios da merenda escolar estão sistematizados no Quadro 9, Anexo A.

atributo alcançou sua totalidade na década de 1990 com a universalização do ensino fundamental. A inserção de uma população (em uma determinada faixa etária) na escola traz consigo os elementos de gestão dessa população, sendo a escola pública um dos principais vínculos dessas pessoas com o Estado. O poder político – aquele que tem o poder de parar a guerra e sobre seus efeitos – inscreve-se nessa instituição, uma das grandes instituições modernas, e assim, nas desigualdades presentes nela, reflexo da sociedade na qual ela faz parte, e nos corpos daqueles que ali estão. A biopolítica tem, desse modo, na instituição escolar um mecanismo de intervenção.

Podemos, então, sinalizar que não é mero acaso que toda a trajetória do acesso à educação e da merenda coincida com um contexto mais amplo que já trouxemos acerca da Segurança Alimentar e Nutricional. A discussão no que se refere à merenda escolar para atender uma nova população acontece justamente em um contexto pós-guerra, em que a alimentação, a produção dos alimentos e o combate _à fome ganham vigor. Mas se no mundo a discussão sobre SAN é aberta no pós-guerra, no Brasil temo-la datada do final da década de 1980 – o que não quer dizer que ela não tenha influenciado a política de alimentação escolar antes disso, pois os grandes incentivadores dessa política, como um mecanismo de combate à fome, são os organismos internacionais que tiveram forte influência em todos os países.

No Brasil, em 1986 aconteceu a I Conferência de Alimentação e Nutrição na qual é proposta a criação de um Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional que só vai se concretizar em forma de lei em 2006, vinte anos depois. Nesse meio tempo, destacamos a proposta para uma Política Nacional de Segurança Alimentar, apresentada por Luiz Inácio Lula da Silva em 1993 ao então presidente Itamar Franco. Tal proposta foi reavivada em 2003 por meio do Programa Fome Zero (PFZ), já com o proponente da Política de 1993 ocupando o cargo de Presidente da República. Antes disso, em 1999 havia sido instituída a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) pelo Ministério da Saúde sob a ótica da SAN (ONAU, 2011). Porém, o Programa Fome Zero, como afirma Belik (2012), foi o primeiro a conseguir reunir todas as dimensões da SAN em um único plano de ação. Dentre os principais programas sociais vinculados a ele estão dois ligados

diretamente à Educação, mais precisamente à escola pública, o Bolsa Família – criado em 2003, que exige a frequência das crianças na escola para que o benefício seja recebido – e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – que oferece alimentação durante o período letivo. Esses programas continuam hoje como pilares da política brasileira de combate a fome dentro de uma perspectiva de SAN.

Especificamente, o PNAE que aqui nos interessa engloba em 2001, com as mudanças implementadas pela Medida Provisória nº 2.178 já citadas⁴⁶, as discussões em pauta em torno da ideia de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) em toda a década de 1990 que também coincide com a PNAN de 1999. Relembrando a noção de SAN, podemos dizer que em um primeiro momento ele vai se preocupar com a produção dos alimentos; em seguida, com o seu acesso, respeitando as tradições de cada lugar e fortalecendo o desenvolvimento agrícola regional. A ideia de SAN abarca políticas de combate à fome – como o PNAE com a MP de 2001 e com Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009 que ampliou o Programa para o atendimento de toda Educação Básica e EJA, ele exige que 30% dos recursos do Programa sejam gastos com produtos da agricultura familiar. Assim, podemos dizer que, em um terceiro momento, a preocupação da SAN volta-se para a educação alimentar. Esse último aspecto, mesmo sendo discutido pelos idealizadores da política na década de 1950 e até mesmo antes disso, foi materializado no PNAE pela Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013. Esta foi publicada pelo FNDE, junto com o fortalecimento dos demais pontos da SAN que logo podem ser identificadas nas considerações prévias contidas na Resolução. Tais demandas são: direito à alimentação, desenvolvimento de práticas saudáveis de vida e da segurança alimentar e nutricional, ações articuladas entre educação, saúde, agricultura, sociedade civil, ação social, entre outros; além da Agricultura Familiar e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico local (BRASIL, 2013).

Como também podemos observar nessas considerações, há uma crescente preocupação com um tipo de alimentação saudável que também traz seus reflexos

⁴⁶ Obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo governo federal fossem aplicados exclusivamente em produtos básicos, sendo respeitados os hábitos alimentares regionais e a vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local.

no espaço da merenda escolar. Neste sentido, se por um lado a escola pode, por intermédio da merenda, oferecer aos estudantes o acesso a novos paradigmas alimentares, por outro, podemos reconhecer o papel fundamental do espaço da merenda escolar como parte dos dispositivos normativos e de controle social submersos nesse contexto.

4.1.1 A organização do PNAE

O objetivo do PNAE hoje, conforme Artigo 4º da Lei de 2009, é “contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos. O objetivo é alcançado por meio de ações de educação alimentar e nutricional, e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo” (BRASIL, 2009). Soma-se a isso algumas diretrizes como a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem que perpassa pelo currículo escolar. Tais diretrizes abordam o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional: a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica; a participação da comunidade no controle social; o apoio ao desenvolvimento sustentável e o direito à alimentação escolar. Tudo isso visa garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde daqueles que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social (BRASIL, 2009).

Para isso, o PNAE conta com uma estrutura organizacional formada pelos seguintes setores e que desempenham as seguintes funções apresentadas no Quadro 6:

Quadro 6: Estrutura organizacional do PNAE

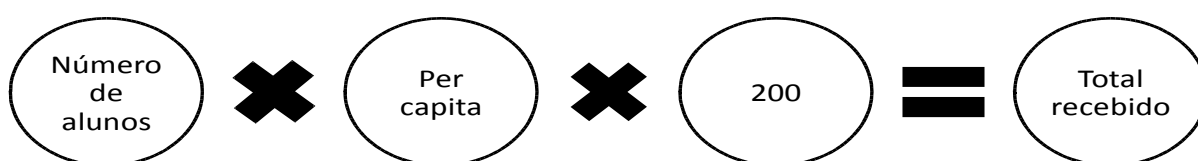
Setor	Função
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE	É responsável pela assistência financeira em caráter complementar, normatização, coordenação, acompanhamento, monitoramento e fiscalização da execução do programa, além da avaliação da sua efetividade e eficácia.
Entidades executoras (EE)	Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, prefeituras municipais e escolas federais, que são responsáveis pelo recebimento, pela execução e pela prestação de contas dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE.
Conselho de Alimentação Escolar (CAE)	órgão colegiado de caráter deliberativo e autônomo; composto por representantes do Poder Executivo, das entidades civis organizadas, de trabalhadores da educação e de discentes e de pais de alunos, com mandato de quatro anos, podendo ser reconduzidos conforme indicação dos seus respectivos segmentos. O principal objetivo do CAE é fiscalizar a aplicação dos recursos transferidos e zelar pela qualidade dos produtos, desde a compra até a distribuição nas escolas, prestando sempre atenção às boas práticas sanitárias e de higiene.
Tribunal de Contas da União e Controladoria Geral da União	São órgãos fiscalizadores.
Secretarias de Saúde e de Agricultura dos estados, do Distrito Federal e dos municípios ou órgãos similares	Responsáveis pela inspeção sanitária dos alimentos.
Ministério Público da União	Responsável pela apuração de denúncias, em parceria com o FNDE.
Conselhos Federal e Regionais de Nutricionistas	Responsáveis pela fiscalização do exercício da profissão, reforçando a importância da atuação do profissional na área da alimentação escolar.

Fonte: elaborado pela autora a partir do site do FNDE.

Assim, os recursos, assegurados pelo Orçamento da União e provindos do Tesouro Nacional são transferidos pelo FNDE para as Entidades Executoras. Estas entidades recebem o capital em contas correntes abertas pelo Fundo, sem a necessidade de convênios ou qualquer tipo de acordo.

Os recursos repassados são calculados a partir do Censo Escolar do ano anterior, do valor aluno padrão (per capita) e dos dias letivos (200):

Figura 1: Cálculo dos recursos destinados ao PNAE.



Fonte: Elaboração própria a partir do site do FNDE.

O valor per capita hoje está definido de acordo com o Quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Valor per capita segundo nível de ensino

Nível de ensino	Valor per capita (R\$)
Creches	1,07
Pré-escola	0,53
Escolas indígenas e quilombolas	0,64
Ensino fundamental e médio	0,36
Educação de jovens e adultos	0,32
Ensino integral	1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	0,53

Fonte: elaborado pela autora a partir do site do FNDE, Resolução CD/FNDE/MEC Nº 1, de 8 de fevereiro de 2017.

Além de toda a educação básica promovida em escolas públicas, outras escolas também podem receber os recursos para a alimentação, desde que cadastradas no Censo Escolar. Tais escolas podem ser filantrópicas, comunitárias e confessionais, sem fins lucrativos, que atendam a esse público e aos critérios estabelecidos na Resolução FNDE nº 26/2013.

As EE serão as incubidas pela execução do programa. Nesse sentido, cabe às redes estaduais ou municipais a decisão de repassar esses recursos diretamente para unidades executoras ou tornar-se responsável por eles. Isso feito, é de incumbência das EE ou das “unidades executoras das escolas” a administração dos recursos complementares transferidos pelo FNDE, de forma a garantir a oferta da alimentação aos alunos, bem como a prestação de contas. Afirmamos “recursos complementares”, pois o PNAE tem caráter suplementar conforme a Constituição de 1988, que define a alimentação como um dever do Estado, logo, das três esferas governamentais: União, estados e municípios.

A fiscalização do Programa fica por conta do controle social, exercido pelo CAE, que deve dar seu parecer, inclusive a respeito da prestação de contas. Tanto o parecer, quanto à prestação de contas são feitos *online* desde 2012. O primeiro é realizado pelo Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC) até o dia 15 de fevereiro do ano subsequente do repasse, já o segundo efetuado por meio do Sistema de Gestão de Conselhos (SIGECON) até o dia 31 de março. Caso isso não seja executado conforme exigido ou a prestação não seja aprovada, o repasse de recursos para a EE pode ser suspenso pelo FNDE.

O fornecimento da merenda deve ser pautado na legislação vigente. O cardápio deve suprir de 20% a 70% das necessidades nutricionais estabelecidas conforme o tempo de permanência do aluno na escola. Ele deve ser elaborado por nutricionistas, respeitando os hábitos alimentares locais e culturais, atendendo as necessidades nutricionais específicas, devendo priorizar alimentos básicos, orgânicos e/ou agroecológicos, sem esquecer que 30% dos recursos devem ser utilizados em produtos vindos da agricultura familiar e pelo empreendedor familiar rural. A aquisição dos gêneros alimentícios deve obedecer ao cardápio elaborado pelo(a) nutricionista e ser realizada por meio de licitação pública e/ou prévia chamada pública, essa última destinada à aquisição dos itens da agricultura familiar

e do empreendedor familiar rural.

A aquisição de bebidas de baixo valor nutricional como refrigerantes, refrescos artificiais, concentrados de groselha ou guaraná é vedada, sendo restrita a compra de enlatados, embutidos, preparações prontas ou semiprontas; ou alimentos concentrados (em pó ou desidratados para reconstituição). Esse último foi, por muito tempo, a única opção oferecida pela política. O Capítulo 5 focará na descrição de como o Programa funciona nas escolas.

4.2 O SISTEMA DE REFEIÇÕES ESCOLARES PORTUGUÊS

Nessa seção, é importante dizer que os dados que seguem são uma síntese do Relatório de Pesquisa “A Evolução do Sistema de Refeições Escolares em Portugal (1933-2012): 1º relatório de pesquisa”. Esse relatório faz parte de um conjunto de cinco relatórios que são resultado do Projeto “Entre a escola e a família: conhecimentos e práticas alimentares das crianças em idade escolar” coordenado pela Prof. Dra. Mónica Truninger do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Conhecer essa pesquisa foi o objetivo do Doutorado Sanduíche realizado sob orientação da professora citada.

Em Portugal, antes de 1933, eram oferecidas refeições gratuitas aos alunos mais carentes por meio das associações escolares intermediadas por sua obra social. Tem-se notícia que em 1918 o Estado português decretou a construção de cantinas, mas o modelo que prevalecia era esse. Com a entrada no Estado Novo Português (1933-1970), a educação portuguesa sofreu transformações como a diminuição da escolaridade obrigatória. As principais alterações vieram a partir de 1936 quando o Ministério da Educação Nacional (MEN) recém-criado para substituir o Ministério de Instrução Pública instituiu duas organizações que teriam papel fundamental nos anos seguintes: a Mocidade Portuguesa (MP) e a Obras das Mães pela Educação Nacional (OMEN). A Mocidade foi criada com o intuito de intervir diretamente na socialização da população juvenil segundo os valores do regime. Já a OMEN era formada por mulheres da aristocracia e, dentre outros apoios, visava garantir a frequência dos alunos à escola e fornecer refeições gratuitas.

Até os anos de 1960 a educação escolar no país era voltada para poucos, e o Estado ditatorial via a escola como um mecanismo que pudesse propagar sua ideologia baseada no tripé “Deus, Pátria e Família”. Desse modo, o Estado via a necessidade de prestar auxílio às famílias; fornecendo refeições, livros e roupas para que acontecesse essa educação, já que as más condições econômicas em que se encontravam as famílias dificultava o exercício da disciplina sobre as crianças. A MP e a OMEN passaram, assim, a ter a incumbência de organizar o sistema de assistência social a partir do controle sobre as associações escolares, as cantinas, as caixas escolares, as papelarias e as livrarias. Nesse período, conforme o Relatório

Face aos desafios que lhes eram impostos pela falta de equipamentos e de alimentos, são notáveis algumas estratégias que caracterizam o funcionamento das cantinas escolares. Por exemplo, o fornecimento de refeições a outros alunos que não aqueles comprovadamente com carências econômicas, o que lhes permitia obter algum lucro na gestão das cantinas ao mesmo tempo que cumpriam com a sua obra social; o recurso a hortas escolares (designadas por ‘quintas’), isto é, o cultivo de pequenos talhões a partir dos quais poderiam extrair alguns alimentos; a venda de produtos ao balcão, a racionalização dos recursos por intermédio da despensa e da burocratização dos processos de armazenamento por forma a executar um melhor controlo dos produtos, impedindo desvios e desperdícios. Em alguns casos, para melhorar a resposta aos mais carenciados, a cantina chegava a funcionar juntamente com outros serviços, como a papelaria e a livraria (TRUNIGER *et al*, 2012, p. 58).

A alimentação escolar fornecida pela MP e OMEN foi residual pelas limitações do sistema disponível. O atendimento realizado foi, na verdade, uma forma de inserir no ambiente escolar um controle do Estado, cujo principal objetivo era a difusão dos valores do Regime. Exerceu-se um controle sofisticado da população ao decretar o fim das associações escolares, colocando as cantinas na dependência direta da Mocidade e das Obras das Mães pela Educação Nacional pelo Decreto-lei de 1942. Uma iniciativa datada de 1956 aparece por meio da Circular nº 2628 de 4 de janeiro, tratando da distribuição do óleo de fígado de bacalhau nas escolas, sobretudo para as crianças mais carenciadas. Na circular, explica-se que ele é destinado a completar a alimentação das crianças pobres que são beneficiadas pela instituição. Este alimento era distribuído diariamente em sala de aula visando à melhoria da condição nutricional e da saúde.

Até 1970 houve uma expansão lenta das cantinas e, embora a gestão estivesse a cargo das organizações mencionadas, eram os diretores, os funcionários, os professores e a comunidade local que atuavam para garantir a alimentação aos alunos carentes.

A partir da década de 1970, houve a continuidade de uma postura desenvolvimentista originada do pós-guerra. A inclusão da escola na economia do país trouxe transformações para o ensino e, assim, para a alimentação realizada nesse local. Em 1971 as mudanças vieram por meio da reforma educativa de Veiga Simão, que criou o Instituto de Ação Social Escolar (IASE). Esse Instituto lançou o Programa de Alimentação Racional em 1975 e publicou o documento Alimentação Racional e Suplemento Alimentar no mesmo ano. Ainda em 1971, o Ministério da Educação Nacional iniciou o programa de Suplemento Alimentar oferecendo sopa de feijão, peixe, ovos, fruta e leite em quatro regiões do país. Em 1974, o programa começou a se ampliar para outras regiões. As dificuldades financeiras foram obstáculo para o alargamento do mesmo, tendo como desfechoo apoio da FAO, em 1975, com o fornecimento de farinha de trigo, leite em pó e queijo. Mesmo assim, havia problemas, como, por exemplo, a falta de água potável para a mistura do leite.

Em 1977, foi criado o Programa de Leite Escolar. Nele, o Ministério optou pela distribuição de leite ultrapasteurizado em embalagens de um litro, uma inovação que possibilitou melhor higiene, distribuição e armazenamento. O IASE era responsável por disponibilizar os meios financeiros para as direções escolares que repassavam às unidades industriais e fornecedoras de leite.

Nesse contexto, ainda temos o declínio da Mocidade Portuguesa, o início da ampliação do conceito de cidadão para a população em geral e também do consumo, decorrentes da entrada de Portugal na Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1948.

O declínio da Mocidade fez com que a gestão da alimentação escolar passasse ao IASE. Nesse período, altera-se profundamente o esquema das refeições, principalmente pela dinâmica mais ampla de democratização do ensino português. O novo paradigma de governamentalização das refeições se caracteriza pela ideia da integração de direitos. A alimentação que era servida para garantir ao menos uma refeição diária e propiciar condições para o estudo tornou-se uma forma

de promover uma dieta racional para uma alimentação equilibrada. Nesse sentido, a educação alimentar aparece como meio para educação de consumidores.

Em 1977 é lançada uma Campanha Educativa chamada “Saber comer, é saber viver” (1977-1982) baseada na alimentação racional e dirigida pelo médico Emílio Peres considerado “o pai dos nutrientes portugueses”. Diante disso, a alimentação escolar passa a ser pensada no tocante ao bem-estar físico e ao desenvolvimento intelectual da criança.

Em 1979, um decreto-lei é publicado assegurando o acesso universal e gratuito à escola. Essa foi uma medida de ação social que pretendia assegurar o cumprimento da educação obrigatória e um dos meios para isso é o direito à alimentação. A alimentação, como ação social, passa a ser dependente do Regulamento da Ação Social Escolar, o que significa ficar sob as normas do IASE. Isso mostra uma maior intervenção do Estado a esse respeito, racionalizando as refeições destinadas às crianças: elaboração do cardápio, regras de higiene e segurança, normas para o funcionamento de cantinas. O IASE passou a exercer um papel de responsabilidade quanto à alimentação oferecida, para além do cunho assistencialista.

Em 1982, os Núcleos de Ação Social Escolar (NASE) foram substituídos pelo Serviço de Ação Social Escolar (SASE). Esse serviço, mesmo com a participação dos gestores escolares, seguiu as normas do IASE. Nesse período, a maior parte dos serviços de refeições era feito por gestão direta da escola, embora fosse permitido sua concessão. É interessante ressaltar que de 1982 a 1984 há dificuldades financeiras às quais interferiram na distribuição do leite escolar e levou Portugal a receber novamente apoio internacional. Houve o envio de 1600 toneladas de leite em pó pelos Estados Unidos por meio do *US Agricultural Adjustment Administration*, que deu lugar ao *Commodity Credit Corporation*, conforme já observamos sua atuação no Brasil na seção 4.1 desse trabalho. Como indicamos, ao discorrer a respeito do tema acerca da política de alimentação do Brasil, podemos reforçar com os dizeres do Relatório Português que “Uma das consequências deste tipo de programas (remoção dos excedentes e ajuda alimentar internacional) foi o de tornar-se num obstáculo ao desenvolvimento das agriculturas locais dos países que recebiam ajuda alimentar” (TRUNIGER *et al*, 2012, p. 51).

A situação do Programa do Leite só se alterou em 1986 com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, tal evento auxiliou a execução do Programa, ampliando-o para o segundo ciclo. Atualmente, a União Europeia continua a cooperar com o Leite Escolar apesar de cortes de subsídio em 2000 de 95% para 75%. O leite hoje é distribuído todos os dias (em pacotes de 200 ml) e atende a todas as crianças da pré-escola.

Ainda em 1984, novas mudanças aconteceram iniciando o período de descentralização das refeições da ação social, que só se concretizou na década de 1990. Assim, a responsabilidade começou a ser transferida para os municípios. Nesse mesmo ano, foram publicadas as Normas Gerais de Alimentação, documento que funciona como um manual e regulamento interno para o funcionamento das cantinas. Ao mesmo tempo em que o Estado busca a descentralização da ação social, há uma preocupação com o tipo de oferta a ser disponibilizada e com a necessidade de ela contribuir para a definição de hábitos saudáveis das crianças. Em 1987, foi criado o Instituto de Assuntos Socioeducativos em substituição ao IASE.

Podemos dizer que nas décadas de 1970 e 1980 foi construído um sistema de refeições escolares acessível à maior parte da população escolar, independentemente, de sua situação económica. O apoio alimentar oferecido contava com a distribuição diária e gratuita de leite, de refeições subsidiadas ou grátis, além de realizadas ações de educação e higiene alimentar. Geralmente também havia um “bar” na escola onde as crianças podiam comprar alimentos.

Mesmo com certa continuidade da política alimentar da década de 1980 em relação à de 1990, essa última trouxe inovações quanto à educação alimentar. Buscou-se atrelar saúde, características regionais e promoção de uma alimentação saudável no fornecimento de refeições de forma concomitante à manutenção tanto da higiene quanto da salubridade. À ideia de um espaço promotor de saúde somou-se com a concepção da alimentação na escola como campo de competitividade económica enunciada no final da década de 1970. . Com essa nova perspectiva, pretendia-se incentivar a racionalização das escolhas alimentares das crianças. Tal ação se deu devido à crescente oferta alimentar por meio dos refeitórios, bufetes e “bares” nas escolas e também à persistência de hábitos considerados menos

saudáveis.

Portugal, em 1991, aderiu à Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde. Isso significa que passou a adotar o modelo de educação para saúde protagonizado pela Rede: o “modelo social de saúde” ou holista. Esse modelo dá importância à relação entre pessoa e ambiente.

a sua visão está integrada numa teoria de multicausalidade para a doença onde, além dos factores biológicos, interagem um conjunto de processos políticos, económicos, sociais, psicológicos, culturais e ecológicos que interferem na saúde (Carvalho, 2012). De acordo com este modelo, a promoção para a saúde deve focar o desenvolvimento de atitudes e valores relacionados com o bem-estar e com a saúde e não apenas o desenvolvimento de escolhas informadas (TRUNIGER et al, 2012, p. 21).

Durante a década de 1990, a atividade do Estado quanto à organização das refeições escolares se reduziu. A preocupação se volta para outras questões de saúde, para além da alimentação. Primeiro porque o sistema de refeições escolares se mostrava com uma modesta eficácia e, em segundo lugar, devido à importância que o papel pedagógico da escola, em seu espaço e capacidade, forneceu para alargar o conhecimento em saúde e bem-estar (educação sexual, campanhas contra o álcool e drogas).

Ainda em 1991, houve a reconversão do Instituto de Apoio Socioeducativo em Instituto de Assuntos Sociais da Educação. Em 1992, o Instituto publicou as Normas Gerais de Alimentação, que perdurou até 2007. Ao mesmo tempo, Portugal entrou cada vez mais na Comunidade Europeia à qual motivava a descentralização da alimentação escolar. Nesse sentido, há a extinção do IASE em 1993 – órgão central promotor e impulsionador dos sistemas de refeições escolares no país. Foram transferidas suas competências para as Direções Regionais da Educação (DREs) e os municípios passaram a ter a responsabilidade quanto à alimentação no primeiro ciclo do ensino⁴⁷, enquanto as DREs assumiam agora os demais ciclos⁴⁸. Essa mudança representou um ganho de autonomia tanto para as escolas quanto para os municípios, o que vai ser reforçado em 1999 com a Lei nº 159/99 que

⁴⁷ O primeiro ciclo do Sistema de Ensino de Portugal corresponde ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental no Brasil.

⁴⁸ Os demais ciclos seriam o segundo, terceiro e quarto. Sendo o segundo e terceiro equivalente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental no Brasil e o quarto ao Ensino Médio.

assegura competências aos municípios no que se refere à gestão dos refeitórios.

Além dessas mudanças organizacionais, vai ser também nos anos de 1990 que acontecerá a penetração do mercado nos serviços antes oferecidos pelo Estado. Foi junto com a autonomia adquirida pelos municípios e DREs que se massificou a concessão de cantinas escolares. Segundo o Relatório (TRUNINGER *et al*, 2012), esse cenário teve consequências na forma como as crianças se relacionavam tanto com a comida oferecida como também com os fornecedores. Na escola, a relação com a empresa contratada acontecia apenas por meio dos funcionários da cozinha contratados pela firma terceirizada que preparava e/ou servia as refeições. Ademais, atesta-se uma perda significativa da qualidade da alimentação escolar.

Já no início do século XXI, é possível perceber a intensificação da ação regulamentar do Estado quanto à oferta, segurança e higiene alimentares. A Autoridade Europeia para Segurança dos Alimentos (AESA) – que regula a produção, transformação e distribuição alimentar no mercado europeu – foi criada em 2002 no mesmo contexto em que se proibiu a venda de bebidas alcólicas na proximidade de escolas. Em meados da primeira década dos anos 2000, temos a reformulação dos apoios concedidos às refeições escolares e uma série de regulamentos que visavam à promoção da alimentação saudável e normas de segurança e higiene. No final da década, houve a consolidação da estratégia de promoção de hábitos saudáveis dentro da escola.

Em 2005, o Ministério da Educação lançou o Programa de Generalização das Refeições Escolares aos alunos do primeiro ciclo do ensino, com o objetivo de promover a todos uma refeição equilibrada. Para isso, há uma participação do Ministério e dos municípios ao valor total da refeição. Os alunos, com apoio da ação social, são isentos do pagamento ou pagam um valor mínimo.

Em entrevista concedida pelo representante da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) à pesquisa portuguesa, ele afirma que os benefícios alcançados com esse programa foram não só referentes à ação social escolar, mas sim à nutrição. Essa afirmação tem a ver com o fato de que, por muito tempo, até 1993, a alimentação escolar em Portugal esteve ligada à ação social. Daí em diante, a entidade que regulamenta a alimentação escolar é o DGIDC, que em

2006 publicou o referencial para a alimentação escolar saudável; e, em 2007, as normas para serem aplicadas aos refeitórios e bufetes escolares. Um novo aparelho de vigilância se estabelece procurando cumprir as exigências de segurança alimentar e nutricional impostos pelas políticas alimentares europeias diante da premissa dos riscos e crises de segurança alimentar.

O combate à obesidade infantil vai permear as ações, instalando, por exemplo, o “Regime da Fruta Escolar” (2009-atual). Este programa atende crianças do primeiro ciclo do ensino distribuindo uma fruta gratuitamente duas vezes na semana. É uma iniciativa no âmbito europeu que Portugal aderiu em 2009. Desse modo, 70% dos recursos provém da União Europeia, enquanto 30% vêm do Ministério da Educação. Além disso, há um número crescente de programas e iniciativas de combate à obesidade infantil e a promoção de hábitos saudáveis por empresas, como o Programa 100% da Unilever (2011) – com o objetivo de melhorar a nutrição e os hábitos nas escolas – e o Programa Apetece-me da Nestlé (1999-atual) – que busca promover a educação alimentar nas escolas. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que é visível uma intervenção cada vez maior do setor privado na alimentação das crianças nesses últimos anos.⁴⁹

4.2.1 A organização do Sistema de Refeições Escolares de Portugal

O Sistema de Refeições Escolares de Portugal não consiste em um Programa Nacional como o modelo brasileiro. Ele é formado por ações distribuídas em três esferas: (i) Nacional, (ii) por meio da Ação Social Escolar e (iii) da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Esta última regulamenta a alimentação escolar. Desse modo, a parte normativa prevalece nesse âmbito nacional, enquanto as Câmaras Municipais e as Diretorias Regionais ficam responsáveis pela gestão e financiamento (subsídios) das refeições e lanches. O Quadro 8 a seguir é demonstrativo dessa divisão de tarefas.

⁴⁹ Os marcos regulatórios do Sistema de Refeições Escolares em Portugal estão sistematizados no Quadro 10, Anexo B.

Quadro 8: Estrutura Organizacional das Refeições Escolares em Portugal

Setor	Função
Direção Geral da Educação - Ação Social Escolar (ASE)	A Ação Social Escolar (ASE) traduz-se em um conjunto de medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares a todos os alunos dos ensinos básico e secundário, e a promover medidas de apoio socioeducativo destinadas aos alunos de agregados familiares cuja situação econômica determina a necessidade de comparticipações financeiras.
Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)	É responsável pela regulamentação da alimentação escolar. Orientações e Normas.
Câmaras Municipais	Responsável pela gestão e pelos subsídios da alimentação escolar até o primeiro ciclo da educação básica.
Diretorias Regionais	Responsáveis pela gestão e pelos subsídios da alimentação escolar no restante da educação básica.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A alimentação escolar em Portugal faz parte da rede de assistência social destinada a manter os alunos na escola. Desse modo, vão receber a alimentação gratuita aqueles alunos que são classificados como vulneráveis no que se refere à situação socioeconômica. Os demais alunos da rede pública são contemplados pelas refeições pagando por elas um valor máximo estabelecido pelo governo a cada ano. No ano letivo 2016/2017, o valor máximo estipulado foi de 1,46€⁵⁰. De acordo com o Decreto-lei nº 55 de 2 de março de 2009, nos casos em que o valor das refeições oferecidas for superior ao preço fixado, as escolas recebem uma comparticipação que é suportada pelos Municípios ou pelas Diretorias Regionais. Essa definição é válida no caso dos Refeitórios e dos Bufetes.

Os Refeitórios escolares fornecem refeições que visam assegurar uma alimentação equilibrada e adequada às necessidades dos alunos. Para sua gestão, tem-se o recurso *online* do Sistema de Planeamento e Avaliação das Refeições

⁵⁰ O valor máximo da refeição foi estipulado a 1,46€. Esse valor é para aqueles alunos do 3º escalão ou escalão C, que não tem qualquer comparticipação no valor das refeições escolares. Já os alunos do 2º escalão/B pagam 50% do valor, 0,73€ e os de 1º escalão/A têm as refeições gratuitas.

Escolares (SPARE). Já os Bufetes escolares constituem um serviço suplementar ao refeitório escolar (lanche), praticando um regime de preços que promove a adoção de hábitos saudáveis junto aos alunos. Como serviço de Ação Social Escolar, o bufete apoia indiretamente alunos que, por carências socioeconômicas, necessitem de um reforço alimentar (DIRETORIA GERAL DE EDUCAÇÃO, 2017). Ambos vão ser geridos ou pelas Câmaras Municipais ou Diretorias regionais, conforme o ciclo do ensino básico que a escola atende e as normas definidas pela DGIDC.

Além disso, temos regimes específicos para o Programa do Leite Escolar (PLE), o Programa de Generalização das Refeições Escolares (PGRE) e o Apoio Alimentar Complementar. O PLE, descrito no item anterior deste capítulo tem financiamento da UE e é complementado pela escola. Já o PGRE recebe subsídios do Ministério da Educação e Ciência, enquanto o Apoio Complementar está autorizado pelo Decreto de 2009 a utilizar verbas de proveitos de gestão de serviços de bufete escolar e das papelarias escolares.

O fornecimento das refeições obedece às normas constantes do Regulamento (CE) n.º 852/2004 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 29 de abril, e Regulamento (CE) n.º 178/2002 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 28 de janeiro. A ementa é composta por: sopa; prato de carne ou pescado; acompanhamento glucídico (arroz, massa ou batata); horículas e/ou salada; pão; e sobremesa (fruta). No caso da sobremesa, a fruta pode ser cozida ou assada, porém sem adição de açúcar. A água é a única bebida servida, não sendo permitido o consumo de qualquer outra bebida. O cardápio deve seguir as prescrições quanto à confecção/apresentação e frequência dos produtos.

4.3 CONEXÕES POSSÍVEIS

No Brasil e em Portugal a política de alimentação escolar se tornou um tema do Estado de formas distintas. No Brasil a influência dos nutrólogos é essencial para que o Estado olhasse para a questão da alimentação. Desse modo, a política nasce institucionalmente permeada pelas concepções destes profissionais. Isso advém da institucionalização da nutrição como campo de pesquisa autônomo. O nascimento

dessa disciplina se solidifica com os inquéritos aplicados à população na década de 1930, que atestava que a população brasileira comia mal e reclamava que era preciso uma intervenção governamental nesse sentido, por meio de uma política de alimentação. Na luta por uma política alimentar que fosse capaz de resolver o que acontecia no país, a escola torna-se lugar de preocupação quando é vista como um veículo de promoção daquilo que seria a solução dos problemas alimentares: a educação alimentar.

Era preciso ensinar o povo brasileiro a comer melhor e a fazer escolhas racionais. Neste sentido, a escola é um veículo interessante por se tratar de um espaço viável para ensinar às crianças, garantindo-lhes um futuro alimentar e auxiliando na construção de um futuro promissor para a sociedade. Ademais, além desse público que seria atingido diretamente, havia um outro muito maior que poderia ser influenciado, já que as crianças poderiam levar o conhecimento adquirido na escola para casa e compartilhá-lo com a família. Assim, é por meio de críticas ao modelo insipiente de alimentação que havia na época que o discurso da nutrologia foi ganhando espaço. Esse discurso proclamava uma conduta equivocada que vinha sendo adotada para o fornecimento de merenda. Isso porque o mecanismo de oferta que predominava era a doação de “pessoas bem-intencionadas”: da dádiva do rico ao pobre.

Também é interessante notar que o discurso científico dos nutrólogos aparece como a grande solução para esse problema, embora seja um discurso notadamente padronizado pelo risco. O risco é pensado desde o princípio da implementação do programa idealizado pelos nutrólogos, a saber: o risco de vida, o risco da desnutrição e o risco da má alimentação. Diante dessa ameaça dirigida à sociedade, a solução estaria na educação alimentar. Perante esse quadro, a pergunta que surge é: que meio mais eficiente que a escola? Segundo a crítica, o que vinha sendo oferecido às crianças como alimentação no espaço escolar só podia ser mudado com um conhecimento científico. Ou seja, essa política alimentar só poderia ser aperfeiçoada por intermédio de se adotar um modelo oferecido pelos nutrólogos do que seria uma alimentação correta.

Desse modo, como apresentado no relatório Comer e Aprender, acerca da alimentação escolar no Brasil, “uma ‘política de alimentação’ só surge depois que o

saber da nutrição se organiza, formando um paradigma suficientemente sólido para servir de referência mais ou menos consensual para a orientação da intervenção pública” (COIMBRA, MEIRA E STARLING, 1982, p. 159). Nesse sentido, tendo como parâmetro o saber nutricional, a política de alimentação que se buscava era baseada em três pilares fundamentais: (a) a alimentação racional, que incidiria na população pela (b) pedagogia da palavra e do exemplo e sobre o (c) aparelho produtor e distribuidor de alimentos. Dadas as mudanças científicas e novas vertentes que se constituem, podemos dizer que talvez hoje não estejamos muito longe dessa trilogia que se apresenta no PNAE: Alimentação saudável, Educação Alimentar e Incentivo a produção local, a agricultura familiar e aos empreendedores familiares rurais. Mas esse é outro ponto que interliga as ideias que permeiam tanto a política alimentar brasileira quanto a portuguesa.

O que se quer destacar nesse primeiro momento são as distinções que para nós terão peso nas atuais políticas. Se a política de alimentação escolar brasileira nasce arraigada na concepção de educação alimentar, a política de alimentação portuguesa é institucionalizada justamente pelo modelo ao qual os nutrólogos brasileiros visavam combater a assistência social. Faz-se necessário salientar que no Brasil, apesar do esforço de nutrólogos como Walter Santos⁵¹ em oferecer cursos de treinamento para aqueles que trabalhavam para o programa (“Orientação sobre Educação Alimentar e Assistência Alimentar” e “Técnica de Preparação e Aplicação de Material Audiovisual em Educação Alimentar”) no sentido de garantir uma educação alimentar nas escolas, isso parecia mais como uma evocação para dar sustentação científica, assim como as farinhas enriquecidas, a uma atividade que era exclusivamente distributiva e assistencial. No entanto, como pudemos ver, a alimentação na escola já foi promulgada em Portugal ligada a Assistência Social Escolar. De acordo com o próprio Relatório de pesquisa desse país, a alimentação escolar é mantida quando nasce segundo uma lógica de dependência assistencialista e de acordo com o propósito de transmitir os valores nacionalistas, católicos e em torno da família do regime político do período.

Entendemos, então, que a política de alimentação escolar do Brasil e de

⁵¹ Este profissional dirigiu a campanha na transição dos anos 1950 para 1960.

Portugal tiveram origens ideológicas diferentes. E talvez, por isso, a forma de atuação, hoje em dia, seja distinta quanto a maneira como é oferecida aos estudantes. A ideia de educação alimentar, tal como foi fundada no Brasil, permanece em seu cerne depois de idas e vindas, adaptando-se ao contexto contemporâneo. Soma-se a esse cenário, a garantia do direito à alimentação escolar como um direito constitucional, sendo disponibilizada de forma universal e gratuita para todos os alunos de escolas públicas, independente da situação socioeconômica. Assim, se por algum tempo o PNAE teve sua atuação levada para uma natureza de cunho assistencialista, atualmente, ele é inteiramente pautado no Direito Humano à Alimentação Adequada. Em Portugal, as refeições escolares permanecem ligadas à Assistência Social Escolar, mesmo que tenham incorporado em sua trajetória as referências quanto à educação alimentar e segurança alimentar e nutricional. Destarte, este Sistema de Refeições Escolares busca ofertar, para todos os seus alunos, uma alimentação adequada, atendendo a eles de forma diferenciada quanto à forma de acesso, baseada nas características socioeconômicas de cada estudante.

Podemos dizer então que, em um primeiro momento as políticas dos dois países se distanciam em sua maneira de tratar a alimentação para o escolar. Porém, após o período do Estado Novo em Portugal (1933-1974) foi possível perceber que as influências sobre elas se aproximam. Na década de 1970, no Brasil, há uma mudança de concepção empenhada no Programa de Alimentação Escolar. A merenda que nasceu com um viés político e social de uma nutrologia que achava que o problema estava nos arranjos estruturais, perde força com o Golpe Militar de 1964. O declínio de uma vertente significa o apogeu de outra: o da nutrologia laboratorial, técnica. Assim, como já afirmamos, a preocupação passa a ser com relação a quantidade de nutrientes consumidos e com um padrão de qualidade e controle dos alimentos baseado em critérios “bio-medico-técnico-nutricionais”. Nesta mesma época em Portugal, temos a expansão da alimentação escolar sob o caráter de “Suplemento Alimentar” e é lançado o programa “Saber Comer, é Saber viver”, sob a orientação do médico Emílio Peres, considerado “o pai dos nutrientes portugueses”.

Outro aspecto importante o qual manifestou-se no Brasil logo no início da

Política, como grande impulsionador, e que em Portugal surgiu, em meados da década de 1970, é a ajuda internacional. Nos Relatórios, que são fontes de dados para esse texto, essa questão é trazida de forma similar, mesmo sendo escritos em épocas muito distintas. Ambos salientam o interesse norte-americano no escoamento dos seus produtos, bem como o interesse em estimular novos tipos de consumo, o que favoreceria indústria alimentícia dos Estados Unidos. Josué de Castro elabora uma crítica a esse respeito, em que discorre sobre a concorrência com a indústria nacional, bem como o Relatório português sugere o obstáculo ao desenvolvimento das agriculturas locais dos países que recebiam ajuda alimentar. No Brasil, temos um caso ilustrativo, já que a produção de alimentos voltada para o atendimento da merenda escolar passa a se desenvolver apenas após a corrosão das ajudas internacionais; principalmente da CCC, e com isso diminuindo a importação de produtos alimentícios para esse setor.

Podemos ainda notar na história dos respectivos programas de alimentação, que tanto no Brasil como em Portugal, há a descentralização dos serviços prestados no que concerne à educação. Em Portugal, esse fato tem início em 1984, mas só é realmente efetivado em 1999. No Brasil, a promulgação da Constituição de 1988 dá início a esse processo fazendo parte de uma conjuntura internacional. A defesa da descentralização em escala mundial é representada por uma visão neoliberal que coloca a necessidade de diminuir os encargos do Estado e de promover a sua reestruturação, baseada numa redefinição das esferas pública e privada (CRESPO, 2002). Alguns fatores caracterizam reformas educacionais a nível mundial como descentralização, autonomia, financiamento, currículo, avaliação, responsabilização (*accountability*), capacitação de professores e gestão.

Nesse sentido, no Brasil, há políticas que abarcam, em certa medida, todos esses fatores. No tocante a descentralização, temos um cenário nacional em que um processo de democratização que busca maior autonomia está acontecendo concomitante à crise e Reforma do Estado. Com a reforma da Educação em curso no cenário internacional e o contexto descrito, o Brasil vai distinguir-se por um processo aprofundado. Desse modo, no decorrer da década de 1990, a descentralização tornou-se concreta no que diz respeito aos aspectos administrativos evidenciados pelo Regime de Colaboração e pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB/96). A Carta de 1988 colocou o município como ente federado, o que proporcionou a criação dos sistemas municipais de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ressaltou o papel do município na Educação e o Regime de Colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. Nesse sentido, o PNAE passou a transferir recursos que são complementares ao financiamento da alimentação escolar para cada ente.

Em Portugal, o IASE foi extinto em 1993 e as suas competências transferidas para as Diretorias Regionais de Ensino. Já em 1999, foi promulgando um novo documento por decreto-lei no qual foram transferidas competências em matéria de ação social escolar para os municípios. Enquanto os municípios detinham competências em matéria do 1º ciclo do ensino básico, as DREs passaram a ter competências acerca dos ciclos restantes de ensino. Esta mudança representou um ganho de autonomia. No mesmo período, ocorreu em território português, uma massificação da concessão de cantinas escolares. O que aqui chamamos de terceirização de serviços hoje é o que predomina em Portugal. Em contrapartida, apesar de existir esse tipo de gestão quanto à alimentação escolar no Brasil, ainda é uma parcela pequena, muitas vezes fazendo parte de uma “gestão mista” – que combina a terceirização com outras formas de gestão da alimentação escolar.

Por fim, destacamos um maior controle do Estado que adentra os anos 2000, tanto no que se refere à política brasileira quanto portuguesa. Nos dois países, a democratização do acesso ao ensino e por conseguinte, a alimentação na escola, fez com que o planejamento das políticas elevasse sua preocupação com o controle a partir de critérios biomédicos mais estreitos. Coloca-se a obesidade infantil – e no caso brasileiro também o enfretamento das doenças crônicas não transmissíveis – como um mal a ser combatido, devido aos riscos à saúde da população. Podemos dizer, concordando com a colocação do Relatório português no que se refere ao Brasil, que

Ao mesmo tempo que o Estado expandia o seu controlo e vigilância sobre a segurança dos corpos das crianças através de critérios nutricionais que regulam a oferta alimentar, foram também introduzidas novas normas de funcionamento da higiene e segurança alimentar nas cantinas. Além disso, foram ainda introduzidas outras inovações no modelo de organização da alimentação escolar, e que se prendem com a incorporação de critérios para a promoção de produtos tradicionais de qualidade e de critérios de

sustentabilidade ambiental (e.g. produção local e biológica, proteção integrada) (TRUNINGER *et al*, 2012, p. 63).

Como já afirmado anteriormente, se por um lado a escola pode, por intermédio da alimentação disponibilizada, oferecer aos estudantes o acesso a novos paradigmas alimentares, por outro, podemos reconhecer o papel fundamental do espaço da alimentação escolar como parte dos dispositivos normativos e de controle social submersos nesse contexto.

A escola como instituição modeladora – e as políticas públicas fomentadas para ela, no que concerne à alimentação oferecida nesse ambiente – tem adotado uma lógica baseada nos preceitos de educação alimentar, segurança alimentar, valorização regional e econômica. Essa lógica se traduz desde o conhecimento do que seria uma alimentação adequada para uma vida saudável, os alimentos oferecidos pela escola, o que é consumido de acordo com alimentos típicos do lugar (fazendo com que uma cultura local seja institucionalizada) até a movimentação econômica local por meio da compra de produtos provindos da agricultura local. Todo esse aparato se desenvolve em uma dialética complexa que tem como pano de fundo os hábitos de uma sociedade, o conhecimento científico e a utilização, pelo Estado, desse conhecimento produzido.

Nesse sentido, cabe resgatar os trabalhos de Elias e Foucault apresentados nos capítulos 2 e 3. A partir do enfoque teórico apresentado, perceberemos a política pública como uma forma de gerir uma população carente de alimentação. Nessa perspectiva, a política de alimentação escolar visa melhorar a sorte dessa população por meio do acesso à alimentos saudáveis e capazes de prolongar a vida. As diretrizes adotadas pelo Estado para dizer quais são os alimentos adequados, legitimam-se ancoradas em um saber biomédico/nutricional e utilizam-se de instrumentos como a educação alimentar cuja finalidade é exercer sobre essa população um poder que busca mudar os seus hábitos.

Contribuindo para essa percepção alinhada aos escritos de Foucault, podemos analisar a educação alimentar atribuída à escola sob a ideia do processo civilizador de Norbert Elias (1994). Ou seja, a educação alimentar é uma forma de integrar uma parcela da sociedade aos hábitos considerados legítimos. Se os hábitos estão ligados a motivações sociais, e a adaptação do comportamento ao

modelo social predominante, poderemos considerar que esse modelo busca uma lógica racional, na qual a Ciência é detentora de um saber legítimo e verdadeiro. Desse modo, o Estado utiliza-se da legitimidade da Ciência para a implementação de medidas que afetam a população.

Chegamos à conclusão, com o, escritos de Foucault, no capítulo 3, que, hoje, as principais preocupações nas discussões socioeconômicas e na promoção de políticas públicas estão ancoradas na tríade educação, saúde e segurança. Esse último fator, fica evidente a partir de um conceito ampliado que se pode materializar em diferentes instâncias. Acreditamos que na política de alimentação escolar, esses três fatores se encontram em um mesmo campo, o que nos leva a pensar em uma potencialização do poder disciplinar e suas tecnologias no caso dessa política. Nesse sentido, o poder disciplinar potencializado produz uma *política de alimentação escolar ideal* que visa produzir uma *realidade alimentar ideal*.

Ao comparar a política alimentar destinada às escolas nos dois países, podemos perceber a influência do conhecimento científico na formulação de suas políticas. Estes países são distintos, tanto na sua proporção geográfica e populacional como em sua realidade social. Contudo, congregam os mesmos saberes na formulação de sua política de alimentação escolar. Assim, é válido reafirmar que o poder que produz realidade, campos de objetos e rituais, é o mesmo que produz a alimentação na escola hoje. O poder, desse modo, produz a “verdade” alimentar por intermédio das relações de poder-saber que culminam na produção do texto da política e produz a realidade alimentar por essas mesmas relações de poder-saber. Porém, estas relações são construídas no cotidiano da escola. Portanto, se por um lado, a partir da política de alimentação escolar nesses países, podemos compreender a verdade – leia-se verdade como uma visão de mundo predominante – em torno da alimentação escolar, por outro lado, é apenas a partir da pesquisa da alimentação na escola que conseguiremos apreender a realidade construída nesse ambiente o qual, além das premissas normativas da política, é permeado por um contexto sociocultural local.

Capítulo 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO PODER À RESISTÊNCIA

*"Não adianta vir com guaraná pra mim
é chocolate que eu quero beber"
(Tim Maia)*

Neste capítulo, será apresentada as considerações finais desse trabalho. Parte-se do relato de cenas que aconteceram durante o trabalho de campo que representam formas de apropriação particulares das regras e orientações institucionais nas escolas estudadas quanto à alimentação e relações que a circunda. As formas de apropriação específicas foram percebidas em toda a vivência nesses estabelecimentos, delineando assim, as capilaridades, lacunas, fugas, pontos e linhas que as cruzam, tomando o poder em suas formas mais locais.

5.1 RESISTIR: FAZER ESCOLHAS, CRIAR POSSIBILIDADES.

Cena 1 : A Mandioca

Entre na cozinha e Jacira estava descascando mandiocas. Ela usava um uniforme branco e havia se sujado com a terra presente no alimento que manuseava. Além de sua vestimenta, o espaço em que ela se encontrava, também estava sujo, assim como os objetos ao redor. Jacira olha para trás e, ao me ver, se apressa em explicar a situação. Para se justificar, me contou o que estava fazendo, afirmando que a maneira como manipulava o tubérculo facilitava mais o serviço e que ao término, iria limpar tudo.

Cena 2: O Sumiço

O sinal com o fim do intervalo toca. As crianças descem a rampa de acesso a quadra correndo. Na quadra continuam correndo, pulando, conversando até que avistam as professoras também descendo. Cada turma forma duas filas, uma de meninos e outra de meninas, que seguem a professora até a sala de aula. Enquanto isso, três

funcionares se dividem nos corredores entre as mesas do refeitório para varrer o local enquanto outras passam pano nas toalhas plasticadas sobre a mesa. Na cozinha, Maria e Bernadete terminam de lavar e secar a louça. Paola varre a cozinha. E, em pouco tempo, está tudo no lugar. Tive a sensação que em um passe de mágica todas as funcionárias desaparecem, enquanto a Paola termina de passar pano na cozinha. Depois disso, ao sair para lavar o pano também desaparece. Me vejo sozinha na cozinha, um pouco até sem rumo. Escrevo no meu caderno de campo essa sensação. E quando menos espero, todas as funcionárias começam a se reunir na cozinha novamente. Fico sempre me perguntando: para onde elas foram?

Cena 3: O Cardápio 1

Perguntei à Joana como era elaborado o cardápio. Ela disse que isso só a Francisca poderia responder. Ao indgá-la, Francisca me explicou que ela escolhe o cardápio e os outros turnos seguem, passando de “boca em boca”. Falou que a vice-diretora estava montado o cardápio para elas seguirem, porque havia um cardápio que a Secretaria de Educação mandou para a escola e que elas tinham escolhido alguns pratos a partir dele. Porém, tive a sensação que ela ficou sem graça com a minha pergunta por não haver um cardápio ali.

Cena 4: O Cardápio 2

Em uma das semanas de trabalho de campo na escola percebi que não tinha fruta de sobremesa e comentei com a Francisca. Aí ela me contou que esqueceu de colocar na lista de alimentos que vai para o fornecedor.

Cena 5: O Suco

Cheguei na escola as 11h30 e, junto comigo, vários alunos se aproximaram da janela do refeitório que dá acesso à cozinha. Perguntam à "tia" se tinha comida, pois uma das vices-diretoras havia autorizado eles almoçarem na escola para jogarem queimada no período da tarde. Francisca esquentava os alimentos que haviam sido ofertados como merenda e serve aos alunos. Observando os alunos realizarem a

refeição, Francisca vai até a geladeira, pega uma jarra de suco e se desloca para o refeitório para servir os alunos. Quando veem a merendeira se aproximar e percebem que ela vai dar-lhes o suco começam a cantar "*A tia é uma boca companheira, a tia é uma boa companheira*" em meio a apaludos.

Cena 6: O Telefone

O telefone toca e todas as merendeiras continuam em seus afazeres. Como se fingissem não escutar. É perceptível que não querem atender. Sonia brinca dizendo "Não tem ninguém aqui." Uma delas fala, deve ser algum professor ou diretor pedindo café. Joana demora, mas acaba atendendo. Pela primeira vez ouvi Clara reclamando "ela sabe que é o horário da merenda e liga pedindo...faz isso todo dia!"

Cena 7: A Touca

Sara, funcionária "lá de fora" entra na cozinha e fala que vai colocar touca porque eu estou ali. Todas as merendeiras começam a brincar com a situação. Dizem que eu vou contar para a Universidade inteira que tem cabelo na comida da escola.

Cena 8: O lixo

Ao observar o refeitório vejo que uma aluna está jogando algo da merenda no lixo. Ela percebe que estou observando a atitude dela, se desloca para a janela onde é servida a merenda para pegar mais e se explica para Sonia que estava jogando fora as coisas que tinha no meio e que não gosta. Mas que a merenda estava muito boa.

Cena 9: Debaixo do prato

Um grupo de sete meninas pega a merenda e senta no refeitório. Duas delas dizem não gostaram da comida, que não querem comer. Então pedem para as colegas colocarem os pratos vazios por cima do delas para que possam devolver os utensílios à cozinha.

Cena 10: As escolhas

"O que tem hoje tia?"

"Tia, hoje eu quero de tudo!" ou simplesmente "De tudo"; "Só feijão!"; "Só arroz!",

“Sem carne!”.

Cena 11: As combinações 1

Uma criança chega para merendar segurando um picolé. Ela mesmo se pergunta como que vai comer com um picolé. Uma das merendeirass fala pra ela que tem que ir comer antes de comprar o picolé. A criança não concorda muito, pega seu prato e senta para comer "arroz com picolé".

Cena 12: As combinações 2

Um criança está sentada no refeitório comendo a merenda. Uma outra passa com um pacote de salgadinho. Ela pede um pouco, enche a mão com o alimento recebido e o coloca no prato, misturando tudo.

Todas essas cenas elencadas, muitas já apontadas no primeiro capítulo, apresentam uma semelhança em meio a sutilezas dos acontecimentos: subvertem a ordem estabelecida pela instituição ou das normas que a regula. É certo, como afirmamos anteriormente que há uma lógica de funcionamento da alimentação escolar que é regida pelas relações de poder e saber circunscritas, que produzem um política de alimentação escolar ideal e uma realidade alimentar ideal. Tão certo, também afirmamos, o poder não deve ser visto por uma perspectiva negativa ou excludente, mas sobretudo por uma concepção de poder como produtor de realidade. Desse modo, nesse ponto do trabalho, o que chamamos a atenção é que, longe de ter uma visão pessimista quanto as Políticas de alimentação escolar sob a luz da SAN, buscamos vislumbrá-las de uma perspectiva que apareçam os interesses e o poder e seus mecanismos de ação que envolvem o contexto da merenda escolar de forma mais abrangente. Cabe então ressaltar que Foucault (1999) traz a reflexão de que para todo o poder exercido há a possibilidade de resistência. O poder produz resistência.

Dizer que a política de alimentação para a escola constrói uma realidade ideal pautada em uma relação de poder-saber que envolve as premissas do saber

científico em contraponto a realidade local encontrada é também afirmar a dinâmica existente entre poder e resistência como produtora da realidade alimentar.

Como afirma Maciel Jr (2013, p. 2)

Se as forças se definem segundo o poder como um afetar e um ser afetado, resistir é a capacidade que a força tem de entrar em relações não calculadas pelas estratégias que vigoram no campo político. A capacidade que a vida tem de resistir a um poder que quer geri-la é inseparável da possibilidade de composição e de mudança que ela pode alcançar. Resistir é, neste aspecto, o oposto de reagir. Quando reagimos damos a resposta àquilo que o poder quer de nós; mas quando resistimos criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar. Sendo assim, a resistência é, para Foucault, uma atividade da força que se subtrai das estratégias efetuadas pelas relações de forças do campo do poder. (MACIEL JR, 2013, p. 2)

Acreditar que há resistência aos processos de dominação exercidos pelo poder por meio do controle e regulamentação da vida é também acreditar que há caminhos diferentes para isso. Entendemos, então, que ir até a escola e perceber o que acontece ali quanto à merenda, contribui para delinear esses caminhos ao trazer para o campo de análise o que é a alimentação nesse lugar e os paradigmas alimentares que dali emergem.

Foucault (2005), em seus estudos relacionados ao poder, entende o direito não apenas como a lei, mas como um conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o direito. Desse modo, ele afirma que o direito, nessa perspectiva ampla, é de uma maneira geral, instrumento de relações de dominação. Quanto à dominação, ela não é “uma” dominação, mas múltiplas formas de dominação que ocorrem no funcionamento do corpo social. Vemos, então, que a Lei, a política de alimentação escolar pode ser compreendida na instituição escolar, já que o poder, as relações de dominação só podem ser encontradas em seu exercício. E se as relações de dominação estão sendo exercidas na escola, a resistência também encontrará seu lugar ali.

Visando encontrar questões como da dominação e da sujeição, Foucault (2005) expõe algumas precauções quanto ao método utilizado para este fim. Tais precauções e cuidados nos interessam na presente tese. O primeiro cuidado se refere em apreender o poder em suas extremidades

tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais, sobretudo no ponto em que esse poder, indo além das regras de direito que o organizam e o delimitam, se prolonga, em consequência, mais além dessas regras, investe-se em instituições, consolida-se nas técnicas e fornece instrumentos de intervenção materiais [...] (FOUCAULT, 2005, p. 32).

Para nós, isso significa ver não apenas a regulamentação da alimentação escolar em si, mas como isso se consolida, materializa-se e cria técnicas na escola. Ao invés de se tomar como central a prerrogativa da alimentação saudável, da SAN, observamos como, no contexto escolar, a alimentação e as relações estabelecidas em seu entorno se constroem.

A preocupação seguinte busca desvencilhar a análise do poder do nível da intenção ou da decisão. Não cabe perguntar “quem tem o poder”, mas sim estudá-lo no ponto que está em relação direta e imediata com o que se quer dominar: “como as coisas acontecem no momento mesmo, no nível, na altura do procedimento de sujeição, ou nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos” (FOUCAULT, 2005, p. 33). Nesse sentido, interessou observar o preparo do alimento, o momento do comer das crianças e tudo o que faz parte da prática da alimentação na escola.

A terceira instrução é que não devemos tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo. Ele não é um bem que alguns detêm; ele circula em diversos níveis, não está fixo aqui ou ali. Segundo Foucault

O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 2005, p.35).

Se o poder transita entre os indivíduos é no convívio, nas relações, na escola que podemos percebê-lo naquilo que se refere à merenda escolar e às práticas alimentares e as resistências e construções advindas desse ambiente. Passando pela quarta precaução de método, é preciso destacar que o poder circula e transita pelo nosso corpo não significando, no entanto, que ele é bem distribuído.

Com isso, Foucault (2005) quer dizer que não devemos fazer uma dedução do poder do centro e ver até onde ele se prolonga, mas é necessário fazer o contrário. Devemos partir “de baixo”, dos mecanismos “infinitesimais” que tem sua própria história, trajeto, técnica, tática e que são estendidos por mecanismos cada vez mais gerais e formas de dominação global. Por fim, a quinta precaução: a ideologia nas grandes máquinas de poder; como por exemplo, uma ideologia da educação. A esse respeito, as pesquisas de Foucault fizeram-no achar que no ponto em que terminam as redes de poder não se formam ideologias, mesmo com a certeza da existência das mesmas. Em suas palavras, é muito menos e muito mais:

São instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber, são métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, são aparelhos de verificação. Isto quer dizer que o poder, quando se exerce em seus mecanismos finos, não pode fazê-lo sem a formação, a organização e sem pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são acompanhamentos ou edifícios ideológicos (FOUCAULT, 2005, p. 40).

Com tais precauções, em resumo, o autor busca um estudo do poder a partir dos operadores materiais, das formas de sujeição, das conexões e utilizações dos sistemas locais dessas sujeições e, ainda mais importante, a partir dos dispositivos do saber. Logo, o seguinte questionamento torna-se válido se onde há poder há resistência e se há dispositivos de saber sendo instituídos não há influência da visão de mundo das pessoas onde elas circulam? E, ainda, a rede de relações por meio da qual o poder se exerce não se constitui a todo o momento? Nesse ponto, os estudos produzidos por Bruno Latour podem nos auxiliar.

Para Bruno Latour (2004), Michel Foucault estava certo em sua previsão acerca do biopoder ser a grande questão do século e, em consequência, a Política do Corpo e o combate deste biopoder. Nesse sentido, para o biopoder deve haver um biocontrapoder, no qual os estudos acerca do corpo tomam dianteira, inclusive, influenciados por uma reinterpretação foucaultiana da sujeição.

De acordo com a perspectiva trabalhada por Latour (2004), o corpo aparece como trajetória no mundo; um corpo afetado, em distinção à abordagem que a biologia inscreve – um organismo biológico. O corpo é adquirido por meio de um processo que combina o meio sensorial com o mundo sensível. O exemplo clássico

que o autor traz para demonstrar seu ponto de vista é o do treinamento do nariz para a indústria de perfumes. Assim, há um “kit de odores” no qual as pessoas aprendem a diferenciar as fragrâncias. Esse kit torna-se parte do corpo permitindo experienciar esse “novo mundo”. O corpo vai sendo afetado pelos odores e, assim, ganha um novo atributo. As partes do corpo vão sendo adquiridas progressivamente no contato com o mundo. Desse exemplo, temos a conclusão que o corpo aprende, ele não é um sujeito per se. Logo, com a alimentação e os sabores a lógica não é diferente.

Desse modo, é preciso também aprender a ser afetado. Assim, tanto o kit como outros tipos de estímulos são partes essenciais daquilo que é ter um corpo. Nessa perspectiva, as práticas alimentares são formas de ter um corpo. Por outro lado, se tomarmos como Latour (2004) sugere o modelo sujeito-objeto é preciso indagar a respeito da exatidão da percepção em relação aos odores e somos levados a observar que há diferenças que não são percebidas por alguns, enquanto outras pessoas são mais sensíveis. Nesse quadro, temos um mundo com qualidades primárias (o que a ciência vê) e as qualidades secundárias (o que está na mente, na imaginação e nas narrativas culturais) operando. Nesta perspectiva, Natureza e incorporação subjetiva estão agindo separadamente. Nesse ponto está a base do argumento do autor: o corpo como a aprendizagem de ser afetado. Para ele, a superação do dualismo mente-corpo não é uma grande questão fundadora a partir do momento em que o corpo é definido a partir dessa ideia de aprendizagem.

O corpo aparece como um destino comum de todos – construído pela afetação, pela experiência – e não como ponto de partida. A proposta de Latour é trabalhar com proposições ao invés de afirmações, pois tanto os químicos (no caso dos perfumes) como as pessoas “comuns” estão aprendendo/adquirindo um corpo. Nesse sentido, as proposições estão ligadas ao que é articulado; significa que há uma posição que não é definitiva e que pode ser negociada. Ser um sujeito articulado é ser alguém que aprende a ser afetado pelos outros e pelas diferenças. O contexto local, material e artificial também não são meros intermediários dessa dinâmica da construção do corpo, pois o contexto é aquilo que possibilita as diferenças.

A diferença assume, nessa perspectiva, dois caminhos. Por um lado, ela dá vazão ao poder; ela é um fator que o produz, numa lógica de que a diferença produz

mais diferenças e, assim, diferentes formas de poder. Por outro lado, tanto para Latour quanto para Foucault, as diferenças não assumem sempre um papel limitador ou que restringe, ao contrário, elas também são forças geradoras que produzem e transformam o mundo. A diferença, então, aparece não como algo a ser superado, mas como um recurso necessário para a superação de limitações (SARMIENTO; e GABRIEL, 2011). A escola como um ambiente de contexto específico – onde as pessoas passam grande parte de suas vidas em um ambiente comum – e que reúne diferentes experiências – cada um tem um contexto de vida fora dali – é, assim, elemento importante da construção do corpo, tendo a alimentação como uma das influências de afetação, assunto que aqui destaca-se por ser de nosso interesse. As práticas alimentares na escola podem ser vistas como práticas que se inscrevem para além de uma limitação. Para além da verdade trazida pelo controle e normas que constituem uma política de alimentação escolar.

Dizer que as prática alimentares está para além da verdade construída pelo controle e pelas normas da política não é descartar, anular ou contradizer tudo isso. Pelo contrário, é dizer que a realidade alimentar é construída a partir do encontro dessas esferas. Quando a merendeira tem que se explicar sobre a sujeira, ela está ao mesmo tempo levando em consideração uma prescrição ao mesmo tempo que a sobrepõe, criando uma forma de ação específica, construindo sua realidade. Nesse sentido, também não é ao acaso que ocorre a brincadeira sobre a touca, que o cardápio é escolhido, que o suco é distribuído quando não era para ser feito. Existem prescrições conhecidas que estão sendo sobrepostas por escolhas das merendeiras e que a partir das ações realizadas - pois o poder e a resistência somente acontecem nas ações e relações - contribuem para a construção da realidade alimentar nos estabelecimentos escolares. Restiste-se. Estabelece-se uma nova ordem.

Quando as funcionárias da escola "somem" sem deixar rastro, sinalizam que a cozinha pode até ser um lugar de encontro, mas também é local de trabalho e de marcação social. Estar fora dali em meio ao expediente, sem que as pessoas saibam onde estão, é afirmar sua autonomia perante a hierarquia escalonada presente à instituição. Mais que isso, não atender ao telefone ou dizer que "tenho o meu serviço aqui", é reconhecer o seu papel em meio a uma hierarquia social que

subesiste nesse ambiente. Afirmando, mesmo que de forma inconsciente, que se reconhece a hierarquia, mas que não compactua com ela. Sumir é resistir, não atender ao telefone com prontidão e levar o café "quando quer" é resistir a hierarquia exposta, afinal, reproduzindo a fala de uma delas "eu sou funcionária do Estado como ela, ela tem o trabalho dela e eu tenho o meu. Não sou empregada dos professores".

Nesse mesmo sentido, quando a aluna joga fora o que não a agrada na alimentação ofertada e se justifica por isso ou esconde por baixo dos pratos vazios o alimento rejeitado, estão afirmando que existem normas que regem a alimentação praticada naquele local que diz pela "ordem natural" que o que é ofertado deve ser consumido. Não consumir, é resistência. Ou consumir, como quer... com picolé, sem feijão, sem carne, é resistência à ordem ali estabelecida.

A partir da pesquisa realizada podemos afirmar que a resistência das crianças e adolescentes nas escolas quanto ao consumo da alimentação ofertada é a ponta de uma rede de relações de poder-saber que se estabelecem e que cria parâmetros para a elaboração das refeições nesses estabelecimentos. É a partir do convívio diário e experiência local que as merendeiras apreendem o que os alunos gostam, "o que sai mais". Nesse sentido, produzem um saber que é preponderante na escolha e preparação do cardápio à aquele advindo das normas pré-estabelecidas na política de alimentação escolar. Assim, na escola, é a partir desse poder-saber da merendeira que a alimentação se estabelece já que, como pudemos ver no capítulo 1, o que é levado em conta na preparação dos alimentos é o que os alunos realmente comem. Assim temos um saber-poder da merendeira que se destaca.

Não comer o cardápio ofertado é resistir. Resistir a um poder que quer gerir um corpo. É fazer com que as merendeiras façam aquilo que gostam. É dar margem para uma composição para mudança que parte dessa relação merendeira-aluno. É nessa pesquisa apontarmos a merendeira com um papel essencial para a alimentação na escola.

Em síntese, sob a ótica foucaultiana apresentada no capítulo 2, o poder produz a "verdade" alimentar por intermédio das relações de poder-saber que culminam na produção do texto da política e também produz a realidade alimentar na escola por relações de poder-saber locais. Portanto, entendemos essas relações

de poder-saber no contexto escolar como o saber da merendeira a respeito do gosto dos alunos e sua autonomia para a adaptação do cardápio. Obviamente isso não significa que a “verdade” produzida no que se refere à alimentação escolar no âmbito da política não tenha sua função.

5.2 RESISTÊNCIA: UMA CULTURA ALIMENTAR INSTITUCIONAL DA ESCOLA.

O trabalho aqui apresentado teve como objetivo analisar a política de alimentação escolar no Brasil e em Portugal. Buscamos, além de interpretar as entrelinhas do texto político adotado em cada país, observar como essas políticas de alimentação acontecem nas escolas. Para isso, três questões principais guiaram o estudo, todas elas elencadas a partir do trabalho de campo realizado em duas escolas de Juiz de Fora-MG, Brasil.

A primeira pergunta constituiu-se a partir da tentativa de perceber se a alimentação oferecida na escola estava de acordo com a cultura alimentar dos alunos. Porém, considerando a impossibilidade de se ter acesso ao que o aluno comia fora do contexto escolar, a observação focou-se nos hábitos alimentares dentro do estabelecimento escolar. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi a “cultura alimentar” que se desenvolvia no interior da escola. Considerando a escola como uma instituição central em nossa sociedade, surgiu a necessidade de entendê-la dentro de um quadro teórico desenvolvido nas ciências sociais acerca de instituições e, assim, perceber quais seriam as implicações de comer nesse ambiente institucional. Nesse sentido, uma questão a ser respondida indagava a respeito de “o que é comer institucionalmente (na escola)”.

Comer institucionalmente, de acordo com o arcabouço teórico escolhido, antes de tudo, é comer de forma padronizada. O que significa dizer que se come de uma forma administrada, sempre conjunta; de maneira ritualizada, marcada por um espaço, tempo e ordem; come-se de uma forma homogeneizada/ universalizada que, no entanto, (re)produz desigualdades e, por fim, come-se, tendo acesso a paradigmas alimentares considerados legítimos na sociedade mais ampla.

Mas, quais são os alicerces para essa padronização? Essa questão nos

apontou dois caminhos. Um, referente à regulamentação da alimentação escolar; outro, que se constitui no próprio contexto da escola. Assim, mais duas indagações orientaram a escrita dessa tese: “Quais interpretações podem emergir a partir da análise das políticas de alimentação escolar?” e “Qual(is) o(s) significado(s) que emerge(m) a partir de contextos escolares específicos?”

Tais questionamentos partem de um pressuposto que analisa a escola e a alimentação nesse local a partir das relações de poder e saber. Isso quer dizer que vemos a política pública e a escola como realidades fabricadas por uma tecnologia específica. Longe de amparar em efeitos negativos de poder, como aquilo que exclui ou reprime, vemo-lo como algo que produz realidades. As realidades a que nos dirigimos são àquelas construídas pelas relações de poder-saber, que culminam na produção do texto da política e que regulamentam intervenções nas práticas alimentares na escola; e também, pelas relações de poder-saber construídas no cotidiano escolar que emergem da própria prática. Desse modo, para compreender essas realidades, propomo-nos a entender a “verdade” ou “visão de mundo” predominante nas políticas públicas de alimentação escolar no Brasil e em Portugal, e aquela que predomina no ambiente escolar em cada um desses dois países; entendendo que essas esferas (política pública e escola) são realidades complementares.

Ao entrar em contato com o percurso histórico e o modo de organização da política de cada país estudado, foi possível vislumbrar influências, tanto de um sistema global de intervenção constituído após a Segunda Guerra como características locais que deram sustentação ao modelo adotado.

Partimos de uma análise que coloca a política pública como instrumento de intervenção estatal. Esse pressuposto parte da ideia de que o estado moderno se alicerça em uma governabilidade que tem como objetivo melhorar a vida da população e que um mecanismo para tal está presente nas políticas públicas. Tal perspectiva leva em conta a transição entre um governo soberano que, por meio do contrato social, tem o poder de “fazer morrer ou deixar viver” para aquele que “faz viver ou deixa morrer” incorporado no conceito de biopolítica. Isso significa dizer que estamos tratando de relações de poder que impactam diretamente a vida de cada indivíduo por meio de um processo disciplinar no corpo, concomitante à

regulamentação da população como um todo, o que Foucault (2005) denomina de Sociedade da Normalização.

Em uma sociedade normativa, o governo se dá em nome da população. Ou seja, as intervenções vão levar em conta os anseios e necessidades da sociedade civil ao mesmo tempo em que vai gerir os problemas que despontam dela. Os mecanismos de segurança adotados, se por um lado levam em conta o interesse individual e coletivo, por outro, são estratégias de indução da população a uma determinada ordem desejada. Trazendo essa ideia para o campo da alimentação escolar, percebemos que a alimentação se apresenta como uma necessidade primordial. Porém, os textos políticos revelam que para além de garantir a alimentação no período em que os alunos se encontram na escola, essa alimentação é constituída de regras específicas orientadas pelos pressupostos de uma “alimentação saudável”. Essas regras são compostas por prescrições alimentares consideradas adequadas e legítimas. Desse modo, temos discursos “verdadeiros” que se institucionalizam e nos destinam maneiras de comer, traduzindo-se em formas de viver (e morrer).

Sabemos que regras alimentares estão presentes em todas as culturas e que são formas de ordenação do mundo social. Nesse sentido, as regras adotadas na escola hoje fazem parte de um processo de transformação das maneiras alimentares que desponta, como já afirmado, após a segunda guerra mundial juntamente com o problema da fome. Esse contexto é marcado pelo nascimento de organizações internacionais que pretendem intervir, auxiliando na solução desse problema. Elas se dedicam à construção de um saber por meio de estudos que direcionem as intervenções, elevando a questão técnica a um papel central. Os modelos gerados influenciam políticas implementadas no mundo inteiro, dialogando com os dispositivos políticos e técnicos locais que garantem a efetivação de cada projeto. Desse modo, quando vemos a trajetória que constitui a política de alimentação escolar brasileira e a portuguesa é possível elencar características que as aproximam como um predomínio da nutrição técnica (alimentação racional), com critérios “bio-médico-técnico-nutricionais” e ajuda internacional. Além disso, houve um processo de descentralização das políticas que se efetivou na década de 1990, e, mais recente, um maior controle do Estado que adentrou os anos 2000.

O maior controle exercido nos últimos anos transparece por meio do estreitamento de critérios biomédicos, relacionados a novos problemas de saúde decorrentes das práticas alimentares da população e que a coloca em “risco”. Estes problemas referem-se a obesidade e outras doenças crônicas não transmissíveis. Nesse sentido, além do controle dos corpos das crianças pela oferta de alimentos de acordo com suas características nutricionais, temos novas normas de higiene e segurança alimentar. A noção de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) traz para a lógica adotada um saber construído do que é uma alimentação adequada para uma vida saudável. Assim, enumera-se os tipos de alimentos a serem consumidos, além de indicar que estes devem ser produzidos localmente, valorizando gêneros regionais e movimentando a economia com a compra de produtos.

Se por um lado essas características são encontradas nas políticas estudadas em ambos os países – influenciadas pelas relações de poder e saber que transcendem as fronteiras nacionais – a produção dos textos locais e a organização para implementação percorre caminhos próprios. No Brasil, mesmo que a política tenha assumido um caráter assistencial, a ideologia que a concebeu teve como princípio a educação alimentar como elemento primordial, baseando-se em critérios de uma ciência da nutrição. Já em Portugal, o caráter assistencial é traço presente em sua concepção, incorporando posteriormente a tendência da nutrição. Soma-se, no cenário atual, a alimentação como direito constitucional no Brasil, em contraponto ao contexto português. Desse modo, temos no país um cenário que favorece o atendimento universal e gratuito da merenda nas escolas. Isto é feito como forma de garantir o direito à alimentação presente na Constituição, tendo ele sido estendido a todos, já que até 2009 era apenas ofertado para os alunos do ensino fundamental. Portugal tem ratificado documentos internacionais a esse respeito e assumido compromissos quanto ao direito à alimentação; porém, este país não dispõe de um aparato constitucional e legal em nível nacional que garanta a seguridade desse direito. É importante destacar que há, em Portugal, um aprofundamento das regras sanitárias no que concerne à alimentação em todos os níveis, seguindo diretrizes da União Europeia. Contudo, tais regras não possuem garantias de acesso, contribuindo para que ações nesse sentido sejam delegadas à programas de assistência social, até mesmo por iniciativas privadas – como pudemos ver com os

programas 100% Unilever e o Apetece-me da Nestlé.

Temos então, a partir dos textos políticos de cada país e a forma de organização adotada, uma padronização da alimentação que segue critérios baseados em uma concepção de alimentação considerada saudável. Essa qualidade dada a hábitos alimentares parte de um discurso difundido por instituições internacionais que têm em sua base os preceitos de Segurança Alimentar e Nutricional vinculados a um aparato técnico (discurso científico) que o legitima. As intervenções nacionais levam em conta os projetos propostos em uma dinâmica que, podemos dizer, constitui-se por relações de poder e saber, tanto em nível global como na sua transição para contextos nacionais. Além disso, é válido ressaltar que a padronização à qual a SAN remete se faz pela lógica do risco.

O risco pode ser traduzido, de acordo com a perspectiva trabalhada por Douglas (1976), como perigo. Nesse sentido, os riscos representam ameaças ao ordenamento social. Desse modo, eles têm funções sociais amplas e podem ser entendidos como construções culturais que auxiliam no ordenamento das relações na sociedade. Este ordenamento não é aleatório e isento de relações de dominação. A organização social presume incluir e excluir coisas por meio de escolhas que dependerão das alternativas existentes, dos valores e crenças em pauta. Além disso, tal arranjo envolve também a questão de quais tipos de riscos são aceitáveis e para que tipos de pessoas. A aceitabilidade, por essa perspectiva, é sempre uma questão política. Portanto, aceitar um risco, incluí-lo em um escopo de preocupações, significa tomar uma decisão política que dispara uma mensagem que se refere ao o que importa e o que não importa (DOUGLAS; WILDAVSKY, 2012). De tal modo, podemos interpretar que as políticas de alimentação escolar descritas são decisões políticas dentro da esfera do Estado que buscam gerir uma população e prolongar sua vida. Elas realizam isto oferecendo paradigmas alimentares por meio do controle de seus corpos e incluindo-os em valores e crenças que se legitimam por um aparato científico. Dessa maneira, essas políticas tornam a vida do indivíduo e seus hábitos alimentares um problema político ao decidirem pela intervenção por intermédio da política pública de alimentação escolar.

Essa configuração representa um dos alicerces da padronização alimentar na escola a que nos referimos anteriormente e responde ao seguinte questionamento:

“Quais interpretações podem emergir a partir da análise das políticas de alimentação escolar?”. O outro alicerce em que nos detemos dedicou-se a observar aquele que se constitui no próprio contexto escolar. Para isso, foram realizados trabalhos de campo em duas escolas de Juiz de Fora – MG, Brasil (Escola Municipal de Juiz de Fora – EMJF e Escola Estadual de Juiz de Fora – EEJF). Adicionalmente, foram coletados dados de duas escolas de Lisboa, Portugal (Escola de Primeiro Ciclo de Lisboa – EPCL e Escola de Segundo Ciclo de Lisboa – ESCL), presentes em um dos Relatórios da Pesquisa “Entre a Escola e a Família: conhecimentos e práticas alimentares de crianças em idade escolar”.

A padronização alimentar que se constitui no ambiente escolar ocorre por diferentes eixos que contribuem para se definir o que é alimentar-se em cada escola estudada. Percebemos que a localização das instituições, os tipos e quantidades de refeições feitas nesses estabelecimentos e o período que os alunos passam neste ambiente escolar, são variações importantes que influenciam na alimentação. Nesse sentido, é válida a afirmativa que há recepção diferencial da alimentação, conforme as características sociais e culturais do público atendido. Ademais, essas diferenças confirmam a máxima de Bourdieu (2007) que a abundância produz o poder sobre a necessidade.

Outro fator importante é a gestão da merenda. As escolas estudadas pertenciam a instâncias diferentes em seus países. Esse aspecto é expressivo, pois influencia no que é ofertado para os alunos. Vale ressaltar que a EMJF se apresentou como a única instituição que teve dificuldades quanto aos alimentos disponíveis para a confecção das refeições. Esse quadro merece atenção por ser um problema para a efetivação da Segurança Alimentar. Se não há alimentos disponíveis, outros objetivos, como a educação alimentar, tornam-se ainda mais distantes.

Chamamos a atenção, ainda ligada a formas distintas de gestão, para a autonomia na escolha do cardápio. A autonomia presente em duas escolas, somada à falta desta independência em uma delas, demonstrou como isso pode influenciar no maior consumo, por parte dos alunos, dos alimentos oferecidos. Isso porque a autonomia, para a escolha, em relação ao cardápio, incide principalmente na adequação do mesmo à preferência dos alunos pelo que “mais sai”. Nesse ponto, a

merendeira/cozinheira se destaca como um ator central nas políticas. A autonomia, somada ao o que os alunos gostam, pode ser traduzida como a soma do poder de confecção dos pratos com o conhecimento adquirido a partir do acompanhamento da rotina alimentar dos alunos e o que eles gostam. Desse modo, pode-se dizer que na escola a realidade alimentar é construída a partir da dialética aluno-merendeira/gosto-cardápio, que funciona a partir de um poder-saber da merendeira.

Quanto às interações com base nas práticas alimentares observadas, destaca-se o valor simbólico que os alimentos adquirem, principalmente aqueles industrializados que se destoam das refeições oferecidas. Esses alimentos dão status para aqueles que o possuem. Porém, mais do que isso, é notório o compartilhamento desses alimentos mostrando um dos componentes fundamentais do *ethos* e da ética popular na concepção de Bourdieu (2007): o materialismo prático. Por outro lado, hierarquias e distinções, são estabelecidas nesse contexto. Uma hierarquia institucional marcada pelas práticas alimentares diferenciadas no mesmo ambiente, que coloca os professores e funcionários em diferenciação com os alunos (como o exemplo do acesso ao suco, o uso de talheres e pratos diferentes, ou um “bar” direcionado apenas aos professores). E, ao mesmo tempo, a contar das relações sociais que extrapolam os muros da escola marcada por uma rígida estratificação e desigualdade social. Um dos fortes indícios deste aspecto é a fala de uma das merendeiras: “Eles [professores] acham que a gente [merendeira] é empregada deles!”.

Assim, comer na escola, a partir do que foi encontrado nas instituições aqui estudadas, significa comer de diferentes formas a partir da localização desta instituição, de quanto tempo se passa nela e de quais refeições do dia ela oferece. Significa que, a partir da instância gestora e do grau de autonomia que é concedido à escola, encontrar-se-á uma alimentação de “mais qualidade”. Esta qualidade é medida por meio do sabor proporcionado e não pelos nutrientes contados. Além do mais, este atributo dos alimentos se firma na relação de poder-saber da merendeira que coloca o aluno, o principal foco da política, como o seu público-alvo. Significa que trazer alimentos industrializados para a escola é sinônimo de *status* e de solidariedade. Significa também que há hierarquias institucionais que proporcionam experiências alimentares diferentes entre alunos e os demais sujeitos da instituição.

Sugerindo que as desigualdades podem ser vistas nesse estabelecimento para além de uma comparação aluno-aluno. No mais, reflete ainda o fato de que alimentar-se na escola, mesmo com algumas iniciativas, ainda não permite uma educação alimentar nos moldes pretendidos pelas políticas voltadas ao tema.

Em síntese, ao responder as questões centrais desse trabalho, trazemos a ideia de que, ao se pensar a respeito da escola como instituição, observa-se como "cultura institucional" a padronização, que "elimina" o que é de fora da instituição, ou seja, a "cultura alimentar dos alunos". Desse modo, a política de alimentação escolar oferece outra "cultura alimentar", o que acaba padronizando aquilo que é oferecido na escola por meio da ideia de SAN ou/e pelo risco, no que se refere ao Estado, à política. Por outro lado, nas práticas alimentares dentro da escola, quando a merendeira decide o que vai ser feito com base nos alimentos disponíveis no momento e no que ela sabe que os alunos consomem mais, essa padronização da política não consegue se concretizar. Logo, a "verdade" acerca da alimentação é substituída pela realidade alimentar local. A vida do indivíduo, enquanto um "problema político", materializa-se não de forma direta com a intervenção do Estado, mas na relação existente entre decisões no campo burocrático-estatal tomadas por diferentes agentes escolhidos para esse fim e aquelas tomadas no contexto escolar. Isto porque emerge na escola uma prática diferente daquela traçada pelo Estado e que a educação alimentar, que se reveste de conceitos biomédicos, não se efetiva em sua integralidade.

Cabe ressaltar que tanto a escola como instituição quanto o processo histórico inerente a ela antecedem a necessidade alimentar neste estabelecimento. Tal necessidade vai surgir apenas com as transformações que foram ocorrendo em sua estrutura até como a conhecemos hoje. No mais, a necessidade de gerir a alimentação nesse local aparece apenas com a ampliação desse espaço a uma população que antes não tinha acesso. Desse modo, a política pública de alimentação escolar atende a uma demanda que aparece nesse terreno, mas que vai se construir para além dessa necessidade. São mecanismos de controle os quais se organizam a partir do discurso científico acerca do tema que as constituem e orientam. Ao passo que a sociedade moderna é ordenada por uma retórica da soberania enquanto distribuição de poderes e direitos, sendo que essa lógica

embasa as intervenções a respeito da população. Podemos dizer então, tomando como referência o trabalho de Vianna (2002), que a norma, compreendida enquanto parte das técnicas e estratégias disciplinares, constrói a governabilidade das populações e situações ali geridas, sem entrar em confronto direto com a dimensão de soberania corporificada no direito à alimentação.

Temos, então, crianças e jovens nas escolas que são sujeitos de direito à alimentação, como também sujeitos a serem normalizados, administrados. Temos contextos que se pautam em um conjunto de regras as quais colocam a gestão da população presente ali sob um saber-poder técnico que girará a engrenagem da gestão estatal. Isso se dá por meio de uma dinâmica que, no processo de adaptação das escolas a essas regras, é entrelaçada com o saber-poder das merendeiras que têm como princípio decidir pela preferência dos alunos, diante do leque disponibilizado de possibilidade alimentares. Temos como resultado dessa interação resistência, temos uma “cultura alimentar institucional da escola”.

Finalizando, é válido ressaltar que o que investigamos são contextos em movimento. A trajetória histórica das políticas evidencia isso, bem como as diferenças entre as escolas. Isso exige uma constante busca por novos dados e novos olhares. Esse trabalho é uma contribuição a esse movimento, é parte dele.

REFERÊNCIAS

ABDALA, M. C. **Receita de Mineiridade**. A cozinha e a construção da imagem do mineiro. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2007. v. 1. 180p

ABRAN – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTROLOGIA. O QUE É NUTROLOGIA? [Internet] Disponível em: <<http://abran.org.br/para-o-publico/nutrologia/o-que-e-nutrologia/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ALBUQUERQUE, Alicinez Guerra. **Conhecimentos e práticas de educadores e nutricionistas sobre a educação alimentar e nutricional no ambiente escolar**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Nutrição UFPB, 2012.

ALVES, Marcia Aurelina de Oliveira. **Qualidade nutricional, adequação às recomendações nutricionais e obediência ao cardápio de refeições do almoço servidas em creches públicas municipais** (Tese de Doutorado). Doutorado em Nutrição, Unifesp, 2011.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação In: Santos Junior, Orlando Alves dos. [et al.]. (Organizadores). **Políticas Públicas e Gestão Local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA, Natalia Ferreira. **Rede De Segurança Alimentar e Nutricional na Política de Alimentação Escolar**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Agronegócio Instituição de Ensino, UFG, 2012.

Belik, W. A Política Brasileira de Segurança Alimentar e Nutricional: concepção e resultados. **Segurança Alimentar e Nutricional**. Campinas, 19(2): 94-110, 2012. Disponível em: <http://www.unicamp.br/nepa/arquivo_san/volume_19_2_2012/19-2_artigo-8.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education** (New York, Greenwood), 241-258, 1986. Disponível em: <<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>> Acesso em: 21 mai. 2013.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura e os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Alice Maria; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 39-79.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Medida provisória no 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Reeditada pela Mpv nº 1.784-1, de 1999**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1784.htm>. Acesso em: 28 de jan de 2017.

BRASIL. **Medida provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei no 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2178-36.htm>. Acesso em: 28 jan 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm> Acesso em: 10 jan 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2012

BRASIL. MEC. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 26 de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 10 jan 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014**. Altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm>. Acesso em: 28 jan 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Nacional dos Procuradores Gerais do Ministério Público dos Estados, do Distrito Federal e da União. Grupo Nacional de Direitos Humanos. **Cartilha Nacional de Alimentação Escolar**. 2 ed. Brasília, 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 457 de 25 de fevereiro de 2015**. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que "Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências", para estender o Programa da Merenda Escolar aos profissionais da educação em exercício em escolas públicas de educação básica e nas escolas filantrópicas e comunitárias de educação básica conveniadas com os entes federados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=949019>>. Acesso em: 27 de jan 2017.

BRITES, Jurema Gorski. Domestic Service, Affection and Inequality: Elements of a Study of Subordination. **Women's Studies International Forum**, v. 46C, p. 32-74, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/261954557_Domestic_service_affection_and_inequality_Elements_of_subalternity>. Acesso em: jan 2017

_____. Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. **Cadernos Pagu** (UNICAMP. Impresso), v. 1, p. 91-110, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n29/a05n29.pdf>>. Acesso em: jan 2017.

CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA: APOIOS ESCOLARES [Internet]. Lisboa: Portugal. Disponível em: <<http://www.cm-lisboa.pt/viver/educacao/dentro-da-escola/apoios-escolares-refeicoes>>. Acesso em: 27 de jan de 2017.

CANESQUI, A. M. Pesquisas qualitativas em nutrição e alimentação. **Revista de Nutrição** (Impresso), v. 20, p. 125-139, 2009

_____. Ciências Sociais e saúde: três décadas de ensino e pesquisa no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 131-168, 1998

CANESQUI, A. M.; Garcia, R. W. D. (Org.). **Antropologia e Nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. v. 1. 306p

CASTRO, João Paulo Macedo e. Desenvolvimento e tecnologia de controle populacional. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza. (Org). **Gestar e Gerir**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2012, p.229-258.

CASTRO, M. L. S. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, p. 71-87, 2000. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1093/994>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

CHAVES, Fátima Machado. O trabalho feminino 'doméstico' em escolas. **Caderno Espaço Feminino** (UFU), v. 16, p. 11-43, 2006.

_____. Trabalho e saúde de mulheres negras em escolas públicas. In: I Simpósio Internacional O Desafio da Diferença: Articulando Gênero, Raça e Classe, 2000, Salvador. **O Desafio da Diferença: Articulando Gênero, Raça e Classe**, 2000a. v. 1. p. 30-31.

_____. Outros olhares em escolas públicas: as relações sociais de trabalho sob a ótica de merendeiras e serventes. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 7, p. 132-157, 2000b.

_____. O trabalho de serventes e merendeiras de escolas públicas: partilhando a subalternidade. **Cadernos do Sepe** Série Acadêmica, Rio de Janeiro, v. II, n.3, p. 06-49, 1999.

CHAVES, L. G., *et al*, Reflexões sobre a atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n.4, p. 917-926, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n4/03.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2017.

COIMBRA, M., MEIRA, J.F.P de. STARLING, M.B. de L. **Comer e Aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil**. Belo Horizonte: MEC/INAE, 1982.

COLLAÇO, J. H. L. Restaurantes de comida rápida, os fast-foods, em praças de alimentação de shopping-centers: transformações no comer. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 1, n.33, p. 116-135, 2004.

COLEN, Shellee. Like a mother to them: stratified reproduction and West Indian Childcare workers and employers in New York. In: GINSBURG, F. e RAPP, R. *Conceiving the new world order: the global politics at reproduction*. Berkley, University California Press, 1995, pp.78-102.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Um mosaico ladrilhado: instituições, institucionalismos e complementaridades. In: SALGADO, Gilberto (Org.). **Cultura e instituições sociais**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2006. p. 43-70.

_____. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*. v. 2, n. 2 (2012). Disponível em <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22>>. Acesso em: 26 de jan. 2017

CONTRERAS, Jesús; GRACIA, Mabel. **Alimentação, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. 496 p.

CRESPO, A. M. B. **Descentralização do ensino: autonomia ou repasse de responsabilidade** – experiências no município de Juiz de Fora nas décadas de 70 e 80. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2002.

CUSTÓDIO, M. B., *et al*. Segurança Alimentar e Nutricional e a Construção de sua Política: uma visão histórica. **Cadernos de Debate** (UNICAMP) (Cessou em 2004. Cont. ISSN 1808-8023 Segurança Alimentar e Nutricional), v. 18, p. 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.unicamp.br/nepa/arquivo_san/volume_13_6_2011/1-Seguranca-alimentar_13-06-2011.pdf> Acesso em: 07 ago. 2014

DIAS, Juliana. O Manifesto Colher de Pau e seu porquê. **Carta Capital** [online]. mai, 2015. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/o-manifesto-colher-de-pau-e-seu-porque-8586.html> >. Acesso em: 06 jul de 2015.

DIRETORIA GERAL DE EDUCAÇÃO: AÇÃO SOCIAL ESCOLAR [Internet]. Lisboa: Portugal. Disponível em: < <http://www.dge.mec.pt/alimentacao>>. Acesso em: 10 jan 2017.

DESCOLA, Philippe. Más allá de la naturaleza y la cultura. In: *Etnografias Contemporáneas*. Ano 1. n 1. p. 93-114, 2005.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. Ed. Perspectiva, São Paulo, Brasil. 1976.

DOUGLAS, M. & WILDASKY, A. **Risco e Cultura**: um ensaio sobre a seleção de riscos tecnológicos e ambientais. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida. **Família e Redes Sociais: um estudo sobre práticas e estilos alimentares no meio urbano**. (Tese de Doutorado) Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=84136> Acesso em: 21 jul. 2014

_____. Nação, Região, Cidadania: A construção das cozinhas regionais no projeto nacional brasileiro. **Campos** (UFPR), Curitiba- Paraná, v. 05, n.01, p. 93-110, 2004.

_____. Consumo alimentar infantil: quando a criança é convertida em sujeito. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 30, p. 451-469, 2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. v.1 , 1994.

EVANS, Peter. O Estado como Problema e como Solução. São Paulo: **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, n 28/29. pp. 107-156, 1993. Disponível em: < <http://economiaempresarial2011.files.wordpress.com/2011/10/estado-como-problema-e-solucao1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014

FAO, IFAD e WFP. 2014. The State of Food Insecurity in the World 2014. Strengthening the enabling environment for food security and nutrition.

Rome, FAO.

FARIAS, Silvia Cristina. **Avaliação do impacto de uma intervenção de promoção de frutas e hortaliças sobre o consumo desses alimentos por alunos e professores de escolas públicas** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico Em Alimentação, Nutrição e Saúde, Uerj, 2011.

FNDE. **Portal do FNDE**. Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar> >. Acesso em: 19 fev. 2014/2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. 21.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GOODY, Jack. **Cooking, Cuisine and Class: A Study in Comparative Sociology**. Nova Iorque, Cambridge University Press, 1982.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GOMES, Nair Augusta de Araújo Almeida. **Qualidade higiênico-sanitária da alimentação oferecida em escolas públicas do estado de Goiás** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Nutrição e Saúde, UFG, 2011.

HEPWORTH, Julie. **The Social Construction of Anorexia Nervosa**. London: SAGE Publications Ltd, 1999

INEP. **Portal do Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 10 nov. 2014

JUIZ DE FORA. Portaria nº 2377 de 21 de outubro de 2015. Institui a obrigatoriedade de observação do cardápio referência elaborado pela Supervisão de Nutrição e Alimentação Escolar, do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando, da Secretaria de Educação (SNAE/DIAE/SE), para a execução da merenda escolar, a publicização do cardápio semanal em cada unidade escolar e fixa competências no âmbito da gestão da merenda escolar. Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=42172>. Acesso em 27 de jan de 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. Claude Lévi-Strauss, quatro décadas depois: as mitológicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.21, n.60, São Paulo, fev., 2006.

LATOUR, Bruno. How to talk about the body? The normative dimension of science studies. In: **Body and Society**, 10, 205- 229. 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte. Editora Artmed e Editora UFMG. 2009.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papyrus, 1989

_____. Estruturalismo e Ecologia. In: O olhar distanciado. Lisboa. Ed 70. p. 15-90, 1986

MACIEL JR., Auterives. Resistência e Prática de Si em Foucault. *Revista Trivium*, ano 6, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-vi/artigos-tematicos/artigo-tematico-1.pdf>> Acesso em: 02 fev 2017

MACIEL, Maria Eunice. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os Macaquinhos de koshima com brillat-savarin? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 145-156, dezembro de 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v7n16/v7n16a08.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014

_____. Churrasco à gaúcha. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre RS, v. Ano 1, n.4, 1986, p. 34-48, 1996.

_____. Cultura e Alimentação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre RS, v. Ano 7, n.nº16, p. 145-156, 2002.

_____. Le barbecue. In: Jean - Pierre Poulin. (Org.). **Dictionnaire des Cultures alimentaires**. 1ªed.Paris: PUF/ Quadridge, 2012, p. 147-151

MALINOWSKI, Bronislaw, 1975. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar.

MALUF, R. S.; MENEZES, F. Caderno "Segurança Alimentar". In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, 1., Porto Alegre, 2001. **Anais**. Porto Alegre: FSM, 2001. Disponível em: <http://ag20.cnptia.embrapa.br/Repositorio/seguranca+alimentar_000gvxlxe0q02wx7ha0g934vgwlj72d2.pdf> Acesso em: 29 ago 2014.

MANCUSO, Ana Maria Cervato; VINCHA, Kellem Regina Rosendo; SANTIAGO, Débora Aparecida. Educação Alimentar e Nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 26 [1]: 225-249, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/physis/v26n1/0103-7331-physis-26-01-00225.pdf>>. Acesso em: 25 de jan de 2017

MARTINS, Mônica Mastrantonio. A questão do tempo para Norbert Elias: reflexões atuais sobre tempo, subjetividade e interdisciplinaridade. **PSI - Revista de Psicologia Social e Institucional**.v.1, n.1, 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n14.htm>>. Acesso em: 14 nov 2014.

MENASCHE, Renata. Campo e cidade, comida e imaginário: percepções do rural à mesa. **Ruris** (Campinas), v. 3, p. 195-218, 2010.

_____. **Saberes e sabores da colônia**: alimentação e cultura como abordagem para o estudo do rural. 1. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2015. v. 1. 344p

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Cardápios da Alimentação Escolar – Educação Básica**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CARDAPIO%20EDUCACAO%20BASICA%202014.pdf>>. Acesso em: 27 de jan de 2017.

MINAS GERAIS. Lei nº 18.372 de 04 de setembro de 2009. Acrescenta dispositivos à Lei nº 15.072, de 5 de abril de 2004, que dispõe sobre a promoção da educação alimentar e nutricional nas escolas públicas e privadas do sistema estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=18372&ano=2009>>. Acesso em: 27 de jan de 2017.

MINTZ, S. W. Comida e Antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 31-42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n47/7718.pdf>> Acesso em: 19 fev.2014.

NUNES, Maria Janaina Cavalcante. **Ações de alimentação e nutrição em escolas participantes do programa saúde na escola**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Nutrição, UFG, 2012.

OLIVEIRA, Ana Beatriz Almeida de. **Condição higiênico-sanitária da água e ambiente de preparo da alimentação em escolas públicas atendidas pelo Programa Nacional De Alimentação Escolar no município de Porto Alegre RS**. (Tese de Doutorado) Doutorado em Microbiologia Agrícola e do Ambiente, UFRGS, 2011.

ONAU, Ruano. A Construção e Implementação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Oficina Estadual para Implantação do Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional**, Porto Alegre, 2011. Disponível em <http://pjf.mg.gov.br/conselhos/seguranca_alimentar/documentos/oficinasisan.pdf>. Acesso em: 06 out. 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 29 ago. 2014.

PEREGRINO, M. A teoria: ferramentas e pressupostos. In: **Trajetórias desiguais**. Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PERETTI, Greicy. **Promoção do consumo de alimentos reguladores e ingestão hídrica por adolescentes**. (Dissertação de Mestrado) Mestrado Acadêmico em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Unifes – Campus Guarulhos, 2011.

PIERSON, Christopher. **The Modern State**. 2. ed. Routledge, London, 2004.

POLON, Thelma. L. P. Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionada à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres – Estudo longitudinal geração escolar 2005 – Pólo Rio de Janeiro. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PORTAL DO CIDADÃO: RENDIMENTO SOCIAL DE INSERÇÃO [Internet]. Portugal. Disponível em: <https://www.portaldocidadao.pt/web/instituto-da-seguranca-social/rendimento-social-de-insercao>. Acesso em: 27 de jan 2016

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA: SECRETARIA DE AGROPECUÁRIA E ABSATECIMENTO [Internet]. Juiz de Fora: Brasil. Disponível em: < <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/saa/> >. Acesso em: 27 de jan 2017.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011 (1995).

RIBEIRO, H. C.; NUNES, R. R. . O Estado brasileiro e as políticas educacionais nos anos de 1990. In: Segunda Jornada de Ciências Sociais da UFJF, 2013, Juiz de Fora. **Segunda Jornada de Ciências Sociais da UFJF**, 2013.

RISSARDO, João Ricardo Barbosa. **Políticas de Aquisição de Alimentos na região centro-ocidental paranaense**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em Políticas Públicas, UEM, Maringá, 2012.

SANDRE-PEREIRA, GILZA. Amamentação e sexualidade. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), Florianópolis, v. 11, n.2, p. 467-491, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência e Saúde Coletiva** (Impresso), v. 17, p. 3689-3696, 2012.

_____. **O corpo, o comer e a comida**: um estudo sobre as práticas corporais e alimentares no mundo contemporâneo. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. 330p

SARMIENTO, Eric; GABRIEL, Nate. **Food, actor-networks and "the transatlantic destiny of Michel Foucault**. Presented at the annual meeting of the Association of American Geographers, 2011. Disponível em: <<http://nategabriel.com/GabrielandSarmiento.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

SCHOLZE, L. O diretor faz a diferença. In: **ANPAE** Novos Rumos, Rio de Janeiro/RJ, v. 01, p. 01-16, 2004.

SCALON, Celi; SANTOS, José Alcides Figueiredo. Desigualdades, classes e estratificação social. In: MARTINS, Benedito e MARTINS, Heloisa. **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil**: Sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução 1.511 de 26 de fevereiro de 2010. Orienta a aplicação da Lei nº 18372/2009 no âmbito das escolas do sistema estadual de ensino. 2010. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1511-10-r.pdf>>. Acesso em: 27 de jan de 2017.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. **Demanda e oferta de alimentos orgânicos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar em municípios de Santa Catarina** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Nutrição, UFSC, 2012.

SILVA, Marcelo Moraes e., et al. Norbert Elias e Michel Foucault – Apontamentos para uma tematização relacional da noção de poder. **INTERthesis**, v.11, n. 01, 2014. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n1p254>>. Acesso em 10 nov.2014

SILVEIRA, Vanessa Gomes. **Promoção da Saúde e Alimentação do Escolar**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva, Unifor, 2011.

SOARES, Lilian Santos. **Segurança dos alimentos: avaliação do nível de conhecimento, atitudes e práticas dos manipuladores de alimentos na rede municipal de ensino de Camaçari-BA** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Alimentos, Nutrição e Saúde, UFBA, 2011.

TEIXEIRA, B de B; *et al.* **Financiamento da Educação em cidades mineiras: dez anos de FUNDEF (1998-2007)**. Juiz de Fora: DCSO/UFJF, 2010b. (Texto técnico SHA APQ-2037-5.06/07).

TRUNINGER, M. et al. **A evolução do Sistema de Refeições Escolares em Portugal (1933-2012): 1º Relatório de Pesquisa**. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.21, pp. 90-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07.pdf>>. Acesso em: 10 nov.2014

VIANA, Katia Roseanny Silva. **Qualidade Nutricional Dos Cardápios Em Escolas Públicas De Município Do Nordeste Brasileiro** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Ciências da Saúde, UFRN, 2012.

VIANNA, Adriana de R. B. Quem deve guardar as crianças? Dimensões tutelares da gestão contemporânea da infância. LIMA, Antonio Carlos de Souza. (Org). **Gestar e Gerir**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2012, p.271-312.

WERLE, Catierine Hirsch. **Avaliação das condições higiênico-sanitárias da alimentação servida às crianças em escolas do município de São José do Rio Preto/SP** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Acadêmico em Engenharia e Ciência de Alimentos, Unesp, São José do Rio Preto, 2011.

WOORTMANN, Klass. **Hábitos e ideologias alimentares em grupos sociais de baixa renda: relatório final**. 1978. Disponível em: <<http://dan.unb.br/images/doc/Serie020empdf.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

ANEXOS

ANEXO A

Quadro 9: Histórico de PNAE

Ano	Governo	Descrição	Legislação
1930	Getúlio Vargas Governo Provisório	Golpe de 1930. Inquéritos nutricionais feitos por Josué de Castro - reconhecimento do problema de saúde pública no Brasil. Primeiras ações governamentais direcionadas à alimentação e nutrição no Brasil.	-
1940	Getúlio Vargas Estado Novo	Embrião do atual PNAE. O Instituto Nacional de Nutrição defendia a proposta de o Governo Federal oferecer alimentação ao escolar.	-
1950	Eurico Gaspar Dutra	Plano Nacional de Alimentação e Nutrição no interior do qual se estruturou o Programa Merenda Escolar.	-
1955	João Café Filho	Instituição da Campanha de Merenda Escolar. Distribuição de gêneros para municípios carentes, por meio de recursos principalmente de organismos internacionais.	Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955
1956	João Café Filho	Passou a se denominar Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), com a intenção de promover o atendimento em âmbito nacional.	Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956

1965	Humberto de Alencar Castelo Branco	Altera-se o nome para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Surgem diversos programas de ajuda americana: Programa Alimentos para a Paz, financiado pela USAID; Programa de Alimentos para o Desenvolvimento, voltado ao atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar; e Programa Mundial de Alimentos, da FAO/ONU.	Decreto nº 56.886, de 20 de setembro de 1965
1979	João Batista Figueiredo	Passou a denominar-se Programa Nacional de Alimentação Escolar.	-
1988	José Sarney	Promulgação da Constituição Federal. Artigo 208 - Assegura-se o direito à educação, efetivado por meio do atendimento à alimentação escolar.	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
1993	Itamar Franco	Até esse ano a execução do PNAE era centralizada: o órgão gerenciador planejava os cardápios, adquiria os gêneros, fazia controle de qualidade e distribuía os alimentos em todo o território nacional.	-
1994	Itamar Franco	A administração da alimentação escolar é descentralizada, fortalecendo a autonomia dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Incentivo à inserção da pequena empresa, da agricultura e pecuária local, da utilização de alimentos básicos, in natura e regionais.	Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994

1998	Fernando Henrique Cardoso	O PNAE passa a ser gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Início da descentralização dos recursos por meio de transferência automática.	Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998
2000	Fernando Henrique Cardoso	Reformulação da Composição dos Conselhos de Alimentação Escolar.	Medida Provisória nº 1979-19, de 2 de junho de 2000
2001	Fernando Henrique Cardoso	Institui-se a obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo governo federal serem aplicados exclusivamente em produtos básicos, fortalecendo o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local.	Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001
2005	Luiz Inácio Lula da Silva	Publicação da Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas que dispõe sobre as atribuições do nutricionista no âmbito do programa de alimentação escolar.	Resolução CFN nº 358, de 18 de maio de 2005

2006	Luiz Inácio Lula da Silva	<p>Portaria Interministerial para promoção da Alimentação Saudável nas escolas, que instituiu os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANEs).</p> <p>Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional, que definiu como dever do poder público o direito humano à alimentação adequada.</p>	<p>Portaria Interministerial nº 1.010, de 8/5/2006.</p> <p>Lei nº 11.346, de 15/9/2006</p>
2009	Luiz Inácio Lula da Silva	<p>Política Nacional de Alimentação Escolar. No mínimo 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE devem ser utilizados na compra de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar e de empreendimentos familiares rurais.</p> <p>Incluído o atendimento aos alunos do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, do Programa Mais Educação e das escolas filantrópicas, comunitárias e confessionais.</p>	<p>Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.</p> <p>Resolução CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009</p>
		Ampliação do atendimento dos programas suplementares da educação para toda a educação básica.	Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009

2010	Luiz Inácio Lula da Silva	Direito à alimentação presente como direito social na Constituição Federal. Reformulação da Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas dispendo sobre as atribuições desse profissional e os parâmetros numéricos a serem atendidos no âmbito do programa de alimentação escolar.	Emenda Constitucional nº 64, de 2010. Resolução CFN nº 465, de 23 de agosto de 2010
		Instituição do Comitê Gestor do PNAE, formado por representantes de Governo e instituição do Grupo Consultivo, formado por representantes da sociedade civil.	Portaria Interministerial nº 450, de 29 de outubro de 2010
2013	Dilma Rousseff	Ensino Integral, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) semipresencial.	Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013
2015		Considerando o fortalecimento da Agricultura Familiar e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico local, alterou a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução FNDE nº 26, que tratavam da aquisição de gêneros alimentícios.	Resolução CD/FNDE nº 4, de 2 de abril de 2015

Fonte: BRASIL, 2015 (complementado pela autora).

ANEXO B

Quadro 10: Histórico do Sistema de Refeições Escolares de Portugal

Ano	Legislação	Emissor	Descrição
1971	Decreto-Lei n.º 178/71	Ministério da Educação Nacional (MEN)	Criação do Instituto de Ação Social Escolar (IASE)
1973	Decreto-Lei n.º 223/73	Ministério da Educação Nacional (MEN)	Criação dos Núcleos de Ação Social Escolar (NASE)
1979	Portaria n.º 703/79	Ministério da Educação	Regulamento da Ação Social Escolar
1982	Portaria n.º 450/82	Ministério da Educação e das Universidades	Substituição do NASE pelos Serviços de Ação Social Escolar (SASE)
1984	Decreto-Lei n.º 399-A/84	Presidência do Conselho de Ministros, Ministérios da Administração Interna, dos Negócios Estrangeiros, da Justiça, das Finanças e do Plano e da Educação	Transferência de competências para os municípios
1985	Portaria n.º 263/85	Ministério da Educação	Regulamento da Ação Social Escolar
1986	Lei n.º 36/86	Assembleia da República	Lei de Bases do sistema educativo
1987	Decreto-Lei n.º 3/87	Ministério da Educação e Cultura	Criação do Instituto de Apoio Socioeducativo
1990	Decreto-Lei n.º 35/90	Ministério da Educação	Gratuidade dos apoios e complementos para o ensino obrigatório
1991	Decreto-Lei n.º 82/91	Ministério da Educação	Criação do Instituto dos Assuntos Sociais da Educação (IASE)
1992	Circular n.º 25/92	Instituto de Assuntos Sociais da Educação	Normas Gerais sobre Alimentação e Nutrição

	Circular n.º 26/92	Instituto de Assuntos Sociais da Educação	Normas Gerais sobre Preparação de Alimentos
	Circular n. 28/92	Instituto de Assuntos Sociais da Educação	Normas Gerais sobre o Funcionamento dos Refeitórios Escolares
1993	Decreto-Lei n.º 133/93	Ministério da Educação	Extinção do IASE
1999	Lei n.º 159/99	Ministério da Educação	Transferência de Competências para os Municípios
	Decreto-Lei n.º 197/99	Ministério das Finanças	Novo Regime de Compras Públicas
2002	Regulamento (CE) n.º 178/2002	Parlamento e Conselho Europeu	Criação da Autoridade Europeia para a Segurança dos Alimentos (AESA)
	Decreto-Lei n.º 9/2002	Presidência do Conselho de Ministros	Proíbe a instalação de equipamentos destinados à venda de álcool ao pé das escolas
2003	Decreto-Lei n.º 7/2003	Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente	Regulamentação dos Conselhos Municipais de Educação
2004	Rectificação ao Regulamento (CE) n.º 852/2004	Parlamento e Conselho Europeu	Normas de Higiene e Segurança Alimentar
2005	Despacho n.º 18797	Ministério da Educação	Atualização dos Valores das Comparticipações nas Refeições
	Despacho n.º 22251/2005	Ministério da Educação	Regimes de Acesso ao Apoio Financeiro do Min. da Educação
2006	Despacho n.º 2109/2006	Ministério da Educação	Execução do Leite Escolar

	Despacho n.º 15987/2006	Ministério da Educação	Inclusão da Promoção para a Saúde no Projeto Educativo da Escola
	Despacho n.º 12045/2006	Ministério da Saúde	Programa de Saúde Escolar
	Decreto-Lei n.º 133/2006	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	Atribuição de Poder à ASAE para o Cumprimento das Normas Europeias relativas à Higiene e Segurança Alimentar
	n.a.	Direção Regional de Educação	Normas Gerais para a Alimentação nos 2º e 3º Ciclos
	n.a.	Direção Regional de Educação	Normas Gerais para a Alimentação no 1º Ciclo
	Decreto-Lei n.º 223/2006	Ministério da Educação	Solução de Realização das Despesas e Aquisição de Bens no âmbito do Programa do Leite Escolar
	n.a.	Ministério da Educação	Educação Alimentar em Meio Escolar: Referencial para uma oferta alimentar saudável
2007	Circular n.º 11/DGIDC/2007	Ministério da Educação	Recomendações para os bufetes
	Circular n.º 14/DGIDC/2007	Ministério da Educação	Norma Gerais de Alimentação para os Refeitórios Escolares
	Circular n.º 15/DGIDC/2007	Ministério da Educação	Aditamento à Circular n.º 14/DGIDC/2007

	Despacho n.º 19165/2007	Ministério da Educação	Regulamento da Ação Social Escolar
	Despacho n.º 12037/2007	Ministério da Educação	Alteração do Regime de Acesso ao Apoio Financeiro do Ministério da Educação
2008	Despacho n.º 144/2008	Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação	Transferência de Competências para os Municípios
	Despacho n.º 18987	Ministério da Educação	Regulamento da Ação Social Escolar
2009	Portaria n.º 376/2009	Ministério das Finanças e da Administração Pública	Atualização do Preço das Refeições dos Funcionários ou Agentes
	Portaria n.º 1242/2009	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	Institui o Regime da Fruta Escolar
	Despacho n.º 1386/2009	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	Alteração ao Regime da Fruta Escolar
2009	Decreto-Lei n.º 55/2009	Ministério da Educação	Institui a obrigatoriedade de seguir as recomendações sobre a alimentação
	Regulamento (CE) n.º 288/2009	Comissão Europeia	Normas Europeias do Regime de Fruta Escolar
	n.a.	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, Ministério da Saúde e Ministério da Educação	Estratégia Nacional do Regime de Fruta Escolar

2010	Despacho n.º 14368-A/2010	Ministério da Educação	Regulamento da Ação Social Escolar
	Despacho n.º 12023/2010	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	Regulamento da Ajuda Comunitária ao Regime de Fruta Escolar
2011	Despacho n.º 12284/2011	Ministério da Educação e Ciência	Regulamento da Ação Social Escolar
	Portaria n.º 161/2011	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	Regime de Concessão de Ajuda Comunitário ao Leite Escolar
	Portaria n.º 233/2011	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	Alteração ao Regime de Concessão de Ajuda Comunitária ao Leite Escolar
	Portaria n.º 243/2011	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	Atualiza a Lista de Frutos e Produtos Hortícolas Elegíveis
	Portaria n.º 5812/2011	Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	Determina a Aplicação do Anterior Regulamento do Regime de Fruta Escolar
2013	Circular n.º 3/DSEEAS/DGE/ 2013	Ministério da Educação	Orientações sobre ementas e refeitórios escolares 2013/2014

Fonte: TRUNINGER et al, 2012 (complementado pela autora).