

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO AGRICULTURA E
SOCIEDADE

DISSERTAÇÃO

Gosto ou Necessidade?
Os significados da Alimentação Escolar
no Município do Rio de Janeiro

Vívian Braga de Oliveira Mielniczuk

2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
AGRICULTURA E SOCIEDADE**

**GOSTO OU NECESSIDADE?
OS SIGNIFICADOS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

VÍVIAN BRAGA DE OLIVEIRA MIELNICZUK

Sob a Orientação da Professora
Maria José Carneiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre** em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade, Área de Concentração em Ciências Sociais

Rio de Janeiro, RJ
Agosto de 2005



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
AGRICULTURA E SOCIEDADE

VÍVIAN BRAGA DE OLIVEIRA MIELNICZUK

Dissertação submetida ao Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, área de Concentração em Ciências Sociais, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre** em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29 / 08 / 2005

Prof.^a Dr.^a. em Antropologia Maria José Carneiro
Orientadora
PPGDAS – UFRRJ

Prof.^a Dr.^a. em Antropologia Lívia Martins Pinheiro Neves
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - UFF

Prof.^a Dr.^a. Saúde Coletiva Olívia Maria Ferreira Pereira
Instituto de Medicina Social – UERJ

RESUMO

MIELNICZUK, Vívian Braga de Oliveira. **Gosto ou Necessidade? Os significados da Alimentação Escolar no Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005. 190 p. (Dissertação, Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Ciências Humanas e Sociais).

O presente estudo objetiva identificar aspectos inerentes aos hábitos alimentares que caracterizam o Programa de Alimentação Escolar, na perspectiva de que eles se relacionam a um conjunto de regras alimentares definidas culturalmente. Foram aplicados questionários semi-estruturados a uma amostra de profissionais da comunidade escolar composta por merendeiras, diretoras, nutricionistas da prefeitura e alunos, com ênfase na concepção que estes têm sobre a alimentação escolar. Nessas entrevistas, buscou-se identificar as representações sociais sobre a comida no contexto da alimentação escolar carioca, suas classificações e regras presentes na alimentação escolar a partir das quais foi possível descortinar seus significados. Os elementos representacionais identificados foram: 1º) a funcionalidade do alimento, cuja função é contribuir para o aprendizado; 2º) as necessidades dos alunos, reforçadas pela sua situação de carência, e; 3º) a preocupação com a saúde, no que se refere aos aspectos nutricionais. O estudo conclui que essas representações, principalmente as que retratam os alunos pela ótica da necessidade, são obstáculos para o reconhecimento do “gosto” na alimentação escolar, caracterizado como exercício da escolha e pelo sentimento de prazer.

Palavras chave: Programa de Alimentação Escolar. Representações Sociais. Antropologia da Alimentação. Hábitos Alimentares.

ABSTRACT

Mielniczuk, Vívian Braga de Oliveira; Carneiro, Maria José. **Taste or Necessity? The Meanings of Schools Alimentation in the City of Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2005. 190 p. MSc.Dissertation – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

The aim of this study is to identify inherent aspects in alimentary habits that characterize the School Alimentation Program, in the perspective that they are related to a set of culturally defined alimentary rules. Half-structured questionnaires were applied to a pool of individuals belonging to the school 's community, like cookers, directos, nutritionists of the local government and pupils, with emphasis in the conception they have regarding to school alimentation. In these interviews, one searched to identify the school representations of food in the context of school alimentation in the city of Rio de Janeiro, its classifications and rules from which it is possible to disclose its meanings. It was possible to identify three sets of representations: 1º) School alimentaton functionality, because its function is to contribute for the learning process; 2º) Pupils' necessities, strengthened for its situation of lack, and; 3º) Concern wi th health, in relation to nutritional aspects. The study concludes that these representations, mainly the ones that portray the pupils in the reign of necessity, hinder the recognition of “taste” in school alimentation, characterized as the exercise of choice and the feeling of pleasure.

Key-words: School Alimentation Program; Social Representations; Food Antropology; Alimentaries Practices.

*Para Fabiano Mielniczuk,
por me ensinar a ser melhor.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelas inúmeras demonstrações de amor.

À minha irmã Natália, amiga e interlocutora de todas horas.

Ao IBASE, na figura de Francisco Menezes, pelo apoio institucional e pessoal na constante demonstração de interesse aos temas aqui abordados.

Aos professores do CPDA, representados pelo Prof^o Renato Maluf e pela Prof.^a Silvana de Paula, pelas preciosas direções oferecidas à dissertação.

Aos funcionários do CDPA, na figura emblemática de José Carlos.

Ao INAD, na pessoa de Inês Rugani, por possibilitar a realização deste trabalho e pela transparência, competência e disposição sua e de sua equipe na condução do Programa de Alimentação Escolar.

Às diretoras, merendeiras e alunos que prestaram uma contribuição generosa e inestimável à pesquisa.

À minha orientadora, Prof. Maria José Carneiro, por unir rigor acadêmico e simpatia na prática da orientação.

BIOGRAFIA

Vívian Braga de Oliveira Mielniczuk: Graduiu-se como Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2001. Atualmente é pesquisadora do IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

I. Introdução	11
1.1. Programa de Alimentação Escolar: “Cultura ou Razão Prática”?	12
1.2. O conceito de Representação Social	21
1.3. Metodologia	25
1.4. Apresentação dos Capítulos	29
II. O Programa de Alimentação Escolar no Brasil	32
2.1. Histórico	32
2.1.1. O PNAE hoje: Direitos Humanos e Segurança Alimentar e Nutricional	38
2.2. O Funcionamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	43
2.3. Os objetivos do PNAE	50
2.3.1. Adequação nutricional dos cardápios e adesão/aceitação dos alunos ao PNAE	51
2.3.2. A formação de bons hábitos alimentares, o respeito aos hábitos alimentares locais e a aceitação do cardápio pelos alunos	54
III. O Programa de Alimentação Escolar no Município do Rio de Janeiro	59
3.1. Contexto Municipal	59
3.2. O Funcionamento do PAE no Município do Rio de Janeiro	61
3.3. Objetivo do PAE no Município do Rio de Janeiro: “promover saúde”	66
3.4. Escola como formadora de hábitos alimentares	75
IV. Uma abordagem antropológica do Programa de Alimentação Escolar	80
4.1. O paradoxo do Onívoro e o lugar da cultura na alimentação	80
4.2. As Representações, as Classificações e as Regras Alimentares	85
4.2.1. A “Sociologia da Refeição,” os Hábitos à mesa e hábitos de higiene	90
4.3. A formação do Gosto	92
V. Uma breve descrição comentada da “refeição” escolar	99
5.1. O “campo”	103
5.2. O Tempo	106
5.3. A distribuição dos alimentos	107
5.4. O “comportamento” enquanto hábito alimentar	110

VI. Representações sociais da comida na alimentação escolar: algumas considerações para o estudo dos aspectos simbólicos da alimentação	117
6.1. A dimensão simbólica da alimentação escolar	117
6.2. “A comida do lugar”: a comida da escola pública	119
6.3. “O lugar da comida”: O significado de “alimentos básicos” e “alimentação saudável”	128
6.3.1. Alimentação escolar: Alimento ou Comida? Nutrição ou Cultura? Necessidade ou Prazer?	136
6.3.1.1. “Comida” e “Comida de Criança”	137
6.3.2. Alimentação Escolar: o gosto do luxo e o gosto da necessidade.	143
6.3.3. O gosto dos alunos	157
6.3.3.1. Análise do Gosto dos Alunos	160
VII. Considerações Finais	170
VII. Referências Bibliográficas	180
IX. Anexos	191
Questionários	191
X. Glossário de Siglas e Abreviações	200

I

Introdução

“Nas terras pobres e famintas do Nordeste brasileiro, onde nasci, é hábito servir-se um pedacinho de carne seca com um prato bem cheio de farofa. O suficiente de carne – quase um nada – para dar gosto e cheiro a toda uma montanha de farofa feita de farinha de mandioca, escaldada com sal.”

(Josué de Castro)

“O homem se alimenta de acordo com a sociedade a que pertence” (Garine, 1987:4), justamente pelo fato dessa mesma sociedade produzir um conjunto de representações, classificações e regras alimentares que atua sobre as práticas e escolhas alimentares dos indivíduos em um grupo social. Fischler (1995) percebe esse universo de valores e práticas alimentares como um sistema culinário, no qual há a junção entre elementos naturais e culturais.

Quando nos propomos a estudar o Programa de Alimentação Escolar (PAE), verificamos ser necessário combinar um conjunto de critérios durante o planejamento dos cardápios para se atingir a meta/objetivo de suprir as necessidades nutricionais dos escolares no tempo em que estão na escola. Portanto, uma necessidade biológica ou natural semelhante em todo e qualquer ser humano, o ato de se alimentar.

Mesmo com a preocupação potencial em nutrir as crianças que são beneficiárias do Programa, e isso em tese qualquer *alimento no sentido damattiano*¹ faz, percebemos que o cardápio da alimentação escolar expressa valores ligados às regras nutricionais, ou que indicam o lado simbólico do alimento escolhido e oferecido. Diante disso, concordamos que a escolha dos alimentos ou gêneros alimentares não está livre de aspectos culturais que os definem e que expressam uma identidade (Da Matta, 1986). Afinal, são esses aspectos que os caracterizam como “comida”, que inserem o alimento em um contexto cultural e simbólico e não o reduz a

1 Da Matta (1986) compreende o alimento como universal e geral.

uma preocupação apenas nutricional ou biológica, na qual a ingestão de calorias e nutrientes é o objetivo maior.

Reconhecendo a existência de aspectos culturais que determinam a alimentação escolar, nosso objetivo é identificar, no universo do PAE, os valores que perpassam várias etapas de sua implementação: desde a decisão sobre o que se deve comer, quanto à escolha, montagem e preparo dos cardápios, até o que se gosta de comer e como se come a alimentação oferecida.

A importância deste trabalho não reside apenas na ausência de materiais com a mesma proposta, mas principalmente na importância que o PNAE assume no Brasil ao alimentar cerca de 22% da população. Nesse sentido, o PAE e seu universo alimentar ou os "hábitos alimentares" que engendra, forma, proporciona ou reproduz é, sem dúvida, um campo fértil para a antropologia e, mais ainda, àquela que se dedica à alimentação.

“Considerando os vários elementos que se conjugam para organizar as práticas alimentares, o olhar antropológico é um instrumento importante no sentido de evidenciar e contrastar diferenças no comer, microscópico quando necessário, mas sem deixar de transcender esse limite e fundar uma comparação, de modo a enriquecer as abordagens em torno de comer e dos alimentos” (Colaço, 2004: p. 2).

1.1.

Programa de Alimentação Escolar: “Cultura ou Razão Prática”?

Roberto Da Matta (1986) apresenta a distinção entre “alimento” e “comida” quando aborda o tema alimentação. Para este autor, "alimento" é algo universal e geral,

“(...) algo que diz respeito a todos os seres humanos: amigos ou inimigos, gente de perto e de longe, da rua ou de casa, do céu e da terra. Mas a “comida” é algo que define um domínio e põe as coisas em foco. Assim, a comida é correspondente ao famoso e antigo “de-comer,” expressão equivalente à refeição, como de resto é a palavra comida. Por outro lado, comida se refere a algo costumeiro e sadio, alguma coisa que ajuda a estabelecer uma identidade, definindo, por isso mesmo, um grupo, classe ou pessoa”(Da Matta, 1986:22).

Nesse trecho fica evidente como a comida e as expressões à ela relacionada (comida de criança, comida da escola, comida de festa, comida de rico...) organiza, por intermédio dessas classificações, os universos de “alimentos” existentes. Para o autor, “(...) o alimento é algo neutro, a comida é um alimento que se torna familiar e, por isso mesmo definidor de caráter, de identidade social, de coletividade” (Da Matta, 1986).

Assim, alimento seria tudo o que é potencialmente comível, no sentido de nutrir o corpo, e a comida seria o conjunto de alimentos selecionados culturalmente como comíveis. O que pretendemos mostrar no decorrer deste trabalho é justamente quais os critérios dessa seleção cultural no que diz respeito aos alimentos comestíveis que fazem parte da merenda escolar. Assim, verificar o que define “alimento” e “comida” no universo da pesquisa. Perceber como aparecem essas categorias e como são definidas. Do mesmo modo, perceber outras categorias empregadas para definir aquilo que está posto no cardápio oferecido nas escolas.

Em seus estudos sobre etnologia culinária em sociedades primitivas, Lévi-Strauss (1965; 2000) destaca que a passagem do cru ao cozido corresponde à passagem, verificada pela antropologia, da natureza à cultura, sobretudo porque o processo de preparo dos alimentos, ou melhor, de cozimento, envolve diversos tipos de mediações do homem com o mundo material. Nesse contexto estão as mediações dos objetos culturais (utensílios domésticos necessários para o cozimento) e as mediações do campo simbólico e subjetivo (os saberes, as representações e as doutrinas culinárias) que intervêm no processo de transformação do não elaborado (cru) para o elaborado (cozido).

Essa relação entre natureza e cultura é observada também por Fischler (1995) para quem as práticas alimentares obedecem a orientações culturais, sociais, biológicas e econômicas. No entanto, reconhece que ainda hoje não se sabe ao certo como se formam os hábitos alimentares ou a que instância estão mais subjugados. Por este motivo propõe uma metodologia de estudo para o fenômeno alimentar que procure integrar as dimensões sociais, normalmente marcadas pelo signo da arbitrariedade cultural (Douglas, 1976), às dimensões biológicas, explicadas a partir da melhor adaptação ao meio em seu sentido funcional. Com isto, o autor mostra que nem os argumentos da corrente materialista/funcionalista, nem os da relativista/culturalista podem,

exclusivamente, responder às questões formuladas sobre a alimentação.

De fato, a partir do PAE é possível visualizar a interferência de fatores econômicos, sociais, biológicos, nutricionais e culturais na definição daquilo que é oferecido aos alunos. Este trabalho pretende sinalizar para uma possível predominância de aspectos simbólicos na escolha deste alimento. Nesse sentido, apesar de todo esforço louvável da razão nutricional em normatizar os hábitos alimentares e de higiene subjacentes ao universo da alimentação escolar, parece haver uma “razão cultural” que determina os modos de pensar e agir.

Vejamos então outros enfoques em relação ao tema. Uma recente pesquisa de avaliação do PNAE com abrangência nacional revelou que não existe uma preocupação com o conhecimento prévio da composição nutricional dos alimentos adquiridos pelos gestores públicos ou diretores de escola (Sturion, 2002). A autora chega a esta conclusão devido à permanente ausência de informações e dados sobre os nutrientes dos alimentos servidos nas escolas. Segundo ela, os responsáveis pela alimentação/merenda escolar do município ou escola pesquisada não tinham essa informação. Além disso, caso houvesse, essa informação deveria constar nas embalagens ou fichas técnicas dos alimentos fornecidos pelas empresas que fornecem a merenda, o que não ocorria. Segundo a pesquisa, apenas 50% das empresas, quando solicitadas, repassaram essa informação (Sturion, 2002).

Além da ausência desta informação sobre o aspecto nutricional, outras pesquisas revelam que a inadequação nutricional é muito freqüente em grande parte das escolas do Brasil. Os motivos apontados pelos pesquisadores para esta “inadequação nutricional” são diversos. Os principais motivos que levam a não correspondência da merenda escolar aos índices de nutrientes exigidos ou desejáveis são expressos através da ausência de avaliações do PNAE que subsidiem sua formulação e possibilitem a verificação da eficiência junto a população beneficiária (Silva, 1991; Sturion, 2002). Outros estudos apontaram problemas ligados à falta de recursos e à ocorrência de desperdícios e distorções no processo operacional (Salay e Carvalho, *apud* Sturion, 2002). Apontam, ainda, que a inadequação apresentada da alimentação/merenda escolar do programa estaria relacionada à falta de recursos humanos, logística de distribuição (Pereira, 2002), e lentidão nos trâmites burocráticos para a aquisição de alimentos (Galeazzi e

Chain, *apud* Sturion, 2002).

No estado do Rio de Janeiro, uma pesquisa realizada por Lanzilloti et al. (*apud* Sturion, 2002) mostrou que a inadequação nutricional da alimentação/merenda escolar estaria ligada à ampliação do poder decisório dos diretores das escolas no que se refere à concretização da mesma. Segundo os autores, tal poder reduziria a possibilidade de se atingir os aspectos nutricionais almejados.

Profissionais da área de saúde e nutrição, bem como gestores de políticas públicas afirmam, como foi dito, que esta inadequação ocorre devido a problemas administrativos, como a falta de um bom planejamento, recursos humanos e financeiros e também de pesquisas que subsidiem sua reformulação.

Portanto, não considerando essas categorias suficientemente explicativas do problema e, principalmente, que a variável nutricional isoladamente não determina a seleção dos alimentos que serão consumidos pelos alunos da rede pública de ensino, é que se elaboram as questões centrais desta dissertação: Quais valores informam a escolha dos gêneros da alimentação/merenda escolar dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro, além dos critérios nutricionais e econômicos? Por que se come o que se come na alimentação escolar em escolas do município do Rio de Janeiro? Procura-se ainda pesquisar questões relativas aos seus comensais, as crianças para quem se dirige o cardápio, buscando compreender os aspectos relacionados ao gosto alimentar.

Destacamos que o planejamento dos cardápios obedece a orientações técnico-políticas e sócio-culturais de um contexto no qual há predominância teórica da lógica nutricional que estabelece metas nutricionais de ingestão de calorias e micronutrientes. Isto que é feito de acordo com que se considera importante para as crianças em questão (“alimentos básicos”, “saudáveis”, “baratos” e “formadores de bons hábitos alimentares”). No entanto, a lógica nutricional, na prática, se depara com outros campos do saber e outros sujeitos que a reformulam e interpretam os parâmetros estabelecidos de acordo com suas formas de perceber o mundo. À luz dos escritos de Sahlins (1979), Geertz (1979), Fischler (1995) e de Lévi-Strauss (2004) é que se formula o primeiro pressuposto: as pessoas não decidem o que se come pela

quantidade ou porcentagem de energia, proteína, nutrientes e micronutrientes, nem apenas pela simples relação custo-benefício, ou preço *versus* quantidade de nutrientes e calorias. Decide-se o que se come e como se come, em primeira instância, de acordo com as representações sociais de cada cultura alimentar subjacente a um grupo, povo e sociedade num determinado contexto geográfico e temporal e, conseqüentemente, suas classificações, regras e seus significados.

Esse argumento é ilustrado por Sahlins (1979). Para ele, a estrutura da economia é produto de uma organização social de coisas de acordo com o projeto cultural de pessoas. Este projeto é visto como uma ordem ou um sentido cultural. Tal abordagem marca a teoria social antropológica por trazer as noções de *código cultural*, *ordem*, *razão* ou *forma cultural*.

Segundo o autor, a *ordem cultural* é dada a partir da influência recíproca de homens e grupos agindo diferentemente na lógica objetiva de situações materiais, sendo que a unidade desta ordem cultural é constituída por um termo comum: **o significado**. É o sistema de significados o que define toda a funcionalidade de coisas e objetos. Nesse sentido, o *valor de uso* não pode ser compreendido especificamente em nível natural das “necessidades”. Por exemplo, os homens não produzem simplesmente habitação ou “abrigo” no sentido que necessitam de um lugar para morar e se proteger do frio, da chuva, do vento: eles produzem unidades de tipos definidos. “A cabana é construída para um camponês e o castelo para um nobre” (Sahlins, 1979:188). Essa dinâmica corresponde a um processo contínuo da vida social, no qual os homens definem os objetos em termos de si mesmos e definem-se em termos de objetos. Assim, nenhum objeto tem movimento na sociedade humana, exceto pela significação que os homens lhe atribuem.

Geertz (1979:15) situa a cultura como teias de significados e sua análise “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados.” Buscando um sistema explicativo em sua base social, estaremos interpretando a realidade, construída culturalmente através de um sistema de símbolos peculiar daquela cultura. A realidade é constituída como tal pela significação que lhe é conferida e interpretada. Por intermédio da linguagem, a interpretação é, portanto, o instrumento que constrói a realidade a partir da atividade simbólica.

Esse argumento contribui para os estudos da alimentação escolar em dois aspectos: 1º) enfatizando a existência de aspectos simbólicos e; 2º) percebendo a construção ou definição de identidades a partir desses símbolos e seus significados. Em relação aos aspectos simbólicos, esses definem tal alimentação e dão significado para sua funcionalidade que é alimentar, pois alimentam um grupo de pessoas específico de um modo específico. Conseqüentemente, estabelecem uma relação intrínseca entre a identidade do grupo e o alimento que a ele é destinado.

O programa de alimentação escolar atende às crianças de aproximadamente 2 a 14 anos, que estudam em escolas da rede pública de ensino. Em um inquérito feito no município do Rio de Janeiro na década de 1980 pelo INAD (Instituto de Nutrição Annes Dias), com o objetivo de traçar perfil socioeconômico alimentar, realizado com os responsáveis de alunos quando eles estavam na faixa etária de até 10 anos e com os próprios, quando maiores de 10 anos, concluiu-se que 80% dos alunos dos CIEPs da amostra pertenciam à classe de menor poder aquisitivo. Essa constatação, que precisa ser atualizada, sugere a predominância de uma classe social dentre aqueles que são atendidos pelo PAE.

A partir dessa constatação, é possível que encontremos uma associação entre essa alimentação e esse grupo. Essa suspeita está fundamentada no trabalho de Sahlins (1979), sobre como a *razão cultural* opera nos hábitos alimentares dos americanos e como a lógica simbólica organiza a demanda. De acordo com ele, existe um esquema simbólico de comestibilidade e de não-comestibilidade que se une com um sistema que organiza as relações de produção para precipitar através da distribuição de renda e da demanda, toda uma ordem totêmica (de significados e classificações). Isto produz uma série paralela de diferenças que definem o *status* das pessoas e o que elas comem. Na concepção do autor, o resultado desta operação se traduz no fato de que as pessoas mais pobres compram partes de carne mais baratas porque socialmente são partes de carne de qualidade inferior (1979:196).

Vale dizer que essas “partes de carne” não são naturalmente de qualidade inferior. O termo “socialmente” demonstra que a “qualidade” referida não se justifica por vantagens biológicas, econômicas e ecológicas, mas é arbitrária, obedecendo a uma ordem cultural de

significados atribuídos.

Do nosso ponto de vista, apesar de observarmos que na concepção do autor há uma tendência de reforço cultural das desigualdades sociais, reconhecemos a importância de seus argumentos no que tange à identificação de aspectos que compõem os hábitos alimentares em uma cultura específica e seus determinantes.

No caso da alimentação/merenda escolar, deve-se levar em consideração suas características específicas, visto que ela se inscreve como uma política pública com objetivos estabelecidos, com o intuito de atingir um público previamente determinado, os chamados "beneficiários". Nesse sentido, é um alimento voltado para crianças em idade escolar e um de seus objetivos é o de contribuir para a promoção do crescimento e desenvolvimento das crianças (FNDE, 2004). É caracterizado como suplemento alimentar e servido durante o horário das aulas, e visa garantir 15% das necessidades nutricionais diárias dos alunos. Deve-se considerar, também, as limitações orçamentárias como um dado da realidade que indica a existência de uma razão econômica que determina as possibilidades alimentares dos beneficiários.

Como já mencionado, na formulação do PNAE, tanto a razão econômica quanto a razão nutricional aparecem como predominantes. Normalmente, postula-se que a alimentação escolar deve resultar da fórmula “boa nutrição ao menor custo possível.” Existe a concepção de que a “boa nutrição”, ou “alimentos saudáveis” são responsáveis pelo desenvolvimento e crescimento das crianças e que quanto mais racional for o emprego dos recursos financeiros do Estado, mais crianças o programa pode atender.

Porém, os seguintes questionamentos são necessários: até que ponto a alimentação escolar, a partir do pressuposto da alimentação voltada para crianças carentes, reforça essa desigualdade ao oferecer uma comida barata e sem gosto, com o gosto da necessidade, negando assim um traço cultural importante de comer com prazer? Até que ponto a dinâmica de funcionamento do PNAE não corresponde plenamente a lógica da nutrição? Ou à razão econômica, na medida em que os alimentos servidos aos alunos podem escapar aos cardápios pré-estabelecidos devido à falta de recursos e, conseqüentemente, não alcançar o índice nutricional preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS)?

Com efeito, acreditamos que existam critérios de escolha de alimentos que fogem aos critérios da razão nutricional, bem como dos limites orçamentários. Esses critérios se aproximam muito mais das concepções que as pessoas têm acerca do que devem ser esses alimentos. Isso é percebido a partir das classificações empregadas pelos indivíduos, as quais organizam os alimentos e criam regras alimentares. São essas classificações que, em grande medida, determinam aquilo que é oferecido para os alunos da rede pública de ensino.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é responsável pelas orientações mais gerais para a execução do PAE em suas formas descentralizadas (estadualização, municipalização e escolarização). Nele estão descritos, formalmente, critérios nutricionais de acordo com as recomendações da Organização Mundial de Saúde. O município ou o estado tem autonomia para decidir qual alimento será oferecido aos alunos, desde que respeite os critérios nutricionais e outros, como, por exemplo, a vocação agrícola de cada local e a aceitação dos alunos.

O critério de escolha desses alimentos acompanha uma grande variedade de possibilidades. O cardápio tanto pode ser estabelecido por profissionais da área de nutrição vinculados à administração municipal ou estadual, o que é orientado pelo PNAE, como pode estar sujeito ao "bom senso" dos diretores das escolas, conforme documentado por quem coordenou a supervisão do programa no estado de Minas Gerais.

"Há normas e diretrizes. (...) Há, portanto, uma série de variáveis que informam a decisão dos gestores. A escolha dos produtos demanda uma certa base de conhecimento, de bom-senso, de compromisso com a eficiência do programa" (Araújo e Nobre in *Idéias e Debates*, 1999).

Uma questão importante está no fato de que o "bom-senso" abre possibilidade para todo tipo de subjetividade. Destacamos que em denúncias feitas pelo Conselho de Merenda Escolar (CAE) de um município do Nordeste ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar), sobre a inadequação dos cardápios, aparece um caso onde o "bom-senso" do administrador municipal resultou em uma alimentação escolar baseada na alimentação adotada por uma seita

religiosa daquele município. Tal cardápio, devido à frágil variedade imposta pelas restrições alimentares praticadas pela religião, não permitia que os escolares alcançassem os índices de micronutrientes desejáveis para o tempo de permanência nas escolas. Este é um caso onde o critério adotado está muito aquém das recomendações nutricionais ou econômicas, e sim pautado por variáveis de natureza religiosa.

No planejamento dos cardápios do município do Rio de Janeiro existem critérios que procuram impedir atitudes arbitrárias sobre a alimentação escolar por parte dos funcionários das escolas. Mas ainda assim, a condução da alimentação escolar nos seu dia-a-dia pode não estar livre de ser produzida e servida de acordo com os valores dos sujeitos envolvidos na execução do programa. Nesse sentido, cada escola, cada direção e cada merendeira conduzirá essa alimentação de forma a conferir-lhe especificidades. Veja o relato sobre alguns critérios adotados pelos formuladores do cardápio para impedir a livre condução de sua confecção:

“(...) Acontece de você planejar de que entre uma víscera durante a semana, mas a diretora não gosta e não faz. A gente tenta mecanismos de controle, tanto que se você olhar o cardápio, ele é deixado, de uns dias para cá, a gente fecha por dia da semana. Porque se eu visitar uma escola daquela área, a gente quer que todas as Unidades estejam fornecendo esse cardápio, senão a diretora vai ter que explicar porque não. Antes não, a gente tinha um grupo de cardápios e ela escolhia, então propiciava que ela não desse... hoje não, hoje ela tem que dar isso, e mesmo assim, às vezes ela não faz!”.(Nutricionista do Instituto Annes Dias)

A partir da identificação desses critérios e dos porquês da escolha de determinados alimentos, acredita-se ser possível chegar aos valores e noções que informam a prática, bem como os significados desta prática. Nesse sentido, serão privilegiados os significados presentes na narrativa de quem decide, os formuladores e executores, e de quem recebe essa alimentação, os alunos. Enquanto para aqueles se perguntou sobre o que e como é oferecido, a esses foram feitas perguntas em busca de uma definição de alimentação escolar e do “gosto alimentar” dos mesmos. Isto foi possível demarcando os diferentes “espaços” de origem de sua alimentação: a casa, a rua e a escola.

Optamos por trabalhar com as informações obtidas via materiais sobre o PNAE e o PAE do Rio de Janeiro e entrevistas realizadas, tendo como base o conceito de “representação social”.

1.2.

O conceito de Representação Social

O conceito de representação social está fundamentado no conceito durkheimiano de representação coletiva, que se refere a "sistemas de valores, idéias e práticas" que permite que as pessoas se orientem em seu mundo material e social, o controlem e se comuniquem umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal (Durkheim, 1970).

Estudando percepções sobre a psicanálise em grupos sociais franceses, Moscovici (1978) redefiniu o que seria para Durkheim (1970) o significado de representação coletiva, dando origem ao conceito de representação social. O seu conceito de representação social adquire, assim, uma dinâmica mais flexível do que a de Durkheim. A representação deixa de ser fruto apenas da uma estrutura social mais ampla, traduzindo-se em um sistema cognitivo que, ao ordenar o real, dá significado ao relacionamento social e permite a comunicação entre membros de uma comunidade. É isso que lhe confere possibilidade de mudança e estabelece uma dinâmica entre os níveis individual e social. Dessa forma, as representações sociais, sendo produzidas e apreendidas no contexto das comunicações sociais, são necessariamente estruturas dinâmicas (*apud* Spink, 1993).

Para Moscovici, a representação social é definida como uma forma de conhecimento do "senso comum". Ela está diretamente relacionada à maneira como as pessoas interpretam ou traduzem os conhecimentos veiculados socialmente. O processo de assimilação do conhecimento é sempre ativo, já que as pessoas entendem e incorporam as informações de acordo com os referenciais que possuem: os indivíduos vão reelaborar o saber científico segundo sua própria "conveniência", ou seja, de acordo com os meios e recursos que têm (Moscovici, 1978). Três propriedades caracterizam as representações sociais: 1º) elas são socialmente elaboradas e compartilhadas; 2º) elas têm uma função prática de organizar e estruturar o meio circundante; 3º) elas distinguem um grupo, dando-lhe um sentido de identidade, na medida em que há construção da realidade comum a um segmento social.

Nesse sentido, é possível definir representação social como um tipo de saber, socialmente negociado, contido no senso comum e na dimensão cotidiana, que permite ao indivíduo uma visão de mundo e o orienta nos projetos de ação e nas estratégias que desenvolve em seu meio social. Representações sociais são, portanto, conhecimentos culturalmente carregados que adquirem sentido e significado pleno no contexto sócio-cultural e situacional em que se manifestam. Nesse contexto, as representações sociais aparecem como instâncias privilegiadas de investigação científica, uma vez que elas incluem, em menor escala, ingredientes fundamentais do pensamento e da vida social. (Moscovici, 1978).

Para Garcia (1997) as representações sociais são uma forma de conhecimento do senso comum, elaborado e compartilhado socialmente. Na construção das representações sociais estão presentes o conteúdo expresso pelas informações, imagens, opiniões, atitudes, etc., o objeto, que pode ser um trabalho, um acontecimento, uma pessoa e o sujeito (o indivíduo, a família e o grupo social).

Segundo Jodelet (*apud* Spink, 1993), as representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos - imagens, conceitos, categorias, teorias - mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção, ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam. Pensando primeiramente na transversalidade das representações sociais, não há dúvida de que, estando situada na interface dos fenômenos individual e coletivo, esta noção tem a vocação de interessar a todas as ciências humanas.

Jodelet (1998) afirma que as pessoas constróem representações sociais como uma forma de dominar, compreender e explicar os fatos e as idéias que preenchem o universo da vida. Este tipo de conhecimento prático dá sentido à realidade cotidiana. Isto pode ser captado nos

processos de formação das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Na ancoragem, a representação vai buscar a matriz onde se inserir, entendendo-se por matriz o sistema de pensamento social preexistente que dá sentido à representação.

1.2.1. Operando com as categorias nativas.

Em nosso trabalho as representações sociais sobre a alimentação escolar e os elementos a ela relacionados são definidas como formas de conhecimento prático. Essa perspectiva insere-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum. Segundo Moscovici, tal concepção pressupõe uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que estas abordam o conhecimento como saber formalizado, isto é, “focalizam o saber que já transpôs o limiar epistemológico, sendo constituídas por conjuntos de enunciados que definem normas de verificação e coerência” (Spink,1993:302). Em nítido contraste, as correntes que se debruçam sobre os saberes enquanto saberes, quer formalizados ou não, procuram superar a clivagem entre ciência e senso comum, tratando ambas as manifestações como construções sociais sujeitas às determinações sócio-históricas de épocas específicas. Não se trata, portanto, de reabilitar o senso comum enquanto forma válida de conhecimento; trata-se, sobretudo, de situá-lo como teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social.

Nesse sentido, as representações sociais presentes na fala dos entrevistados sobre alimentação escolar são o prenúncio de suas ações neste campo e que apontam para aspectos da realidade social em questão.

Dois aspectos do conceito de representações sociais são particularmente relevantes para o nosso estudo. Em primeiro lugar, o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade, que foge tanto do determinismo social - onde o homem é produto da sociedade, quanto do voluntarismo puro - que vê o sujeito como livre agente. Aqui busca-se um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, deixa espaço para as forças criativas da subjetividade.

Em segundo lugar, ao aceitar a subjetividade, trazemos para o centro da discussão a questão do afeto: como já mencionamos, as representações não são, assim, meras expressões cognitivas; são permeadas, também, conforme mencionou Spink (1993) pelo afeto.

Moscovici (1978), se refere à arte da conversação, que "cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que dela participam" (Moscovici, p. 187). Para ele,

"a conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ela molda e anima as representações sociais e assim lhes dá vida própria, (...) as representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas" (Moscovici, 1984 *apud* Spink, 1993, p. 99).

Sobre a escolha de sujeitos que compõem o universo desta pesquisa, apesar de desempenharem funções distintas dentro da comunidade escolar, estão permanentemente dialogando sobre o programa de alimentação escolar fundamental. Tal circunstância nos permite perceber quais são os ideais e valores comuns, quais as representações sociais são mais acionadas e à que elas se referenciam.

Uma representação social parece incluir, essencialmente, os seguintes elementos delineados por Moscovici: a) um grupo caracterizável, que compartilhe de; b) um conjunto de valores, idéias e práticas relativas a um objeto social, o que enseja às pessoas; c) estabilidade no trato com seu mundo, e; d) facilidade na comunicação entre os membros de seu grupo.

Entende-se que a estabilidade no trato com o mundo e a facilidade na comunicação com o grupo salientam a função de tornar o estranho familiar, e que o conjunto de valores, idéias e práticas é constituído por meio da conversação. Abaixo, as representações sociais dos atores entrevistados são reportadas deixando transparecer tanto o sentido como as estratégias de ação. Ou conforme apontou propriamente Moscovici (1978), quando aproxima a definição de representação social pelo que eventualmente recheia as opiniões de um sujeito sobre um determinado objeto. Afirma o autor que opinião é uma preparação da ação, e portanto o autor lhe atribui uma virtude preditiva, "uma vez que segundo o que indivíduo diz, pode-se deduzir o

que ele vai fazer”(1978:46).

Portanto, se uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar. A representação social, tal como expressa Moscovici, dá sentido ao comportamento, uma vez que o integra em uma rede de relações que está vinculada ao objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Segundo o autor, os pontos de vista dos indivíduos e grupos são encarados, em seguida, tanto pelo seu caráter de comunicação quanto pelo seu caráter de expressão. Assim, as imagens, expressões e as opiniões são apresentadas, estudadas e pensadas somente na medida em que traduzem a posição de escalas de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. Trata-se apenas de uma parte retirada à substância simbólica elaborada pelos indivíduos e coletividades que, ao modificarem seu modo de ver, tendem a influenciar-se e a modelar-se reciprocamente. O autor apresenta como exemplo os preconceitos raciais e sociais que, segundo ele, não podem ser manifestados isoladamente, na medida em que se assentam *num fundo de sistemas de raciocínio e linguagem interligados, comunicados entre as gerações e as classes* (1978:50). Essa circunstância propicia algumas condutas de conformidade por parte daqueles que são objetos desses preconceitos, pois se vêem, em certa medida, coagidos a entrar no molde desenhado por essas representações sociais, compreendidas como “teorias” ou “ciências coletivas”, destinadas à interpretação e elaboração do real.

Quanto à alimentação escolar, levando em consideração o conceito de representação social, ela é sobretudo aquilo que se constitui enquanto significado das representações sociais acionadas para dizê-la. Seus objetivos, suas classificações e regras resultam e confirmam os valores que forjam o Programa de alimentação escolar.

1.3.

Metodologia

Os dados obtidos nesta pesquisa foram colhidos por intermédio de entrevistas semi-

estruturadas, realizadas com profissionais diretamente envolvidos na formulação e execução do Programa de Alimentação Escolar da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2005. Foram visitadas três escolas nos bairros cariocas de Campo Grande, Lagoa e Humaitá. As escolas foram escolhidas de modo que comparações entre elas e seus os alunos pudessem ser feitas. Nesse sentido, optou-se por escolas que pudessem ser consideradas “urbanas” e “rurais.”² A inclusão de um número maior de escolas em nossa pesquisa não foi possível pelas dificuldades burocráticas encontradas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A primeira solicitação de liberação para a realização da pesquisa foi encaminhada em setembro de 2004, mediante apresentação do Projeto de Pesquisa e de uma declaração de comprovação do Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, da UFRRJ. A liberação só ocorreu em abril de 2005. Essa demora atrasou a execução do projeto e impossibilitou que mais escolas fossem pesquisadas. Além disso, impediu que estabelecêssemos uma relação de maior confiança com nossos interlocutores, na qual fosse possível superar a condição de “estranha” e passar para uma condição de maior proximidade e de confiança. Identificamos que essa circunstância impediu que obtivêssemos respostas menos oficiais e formais por parte de nossos interlocutores.

Realizamos entrevistas com oito merendeiras(os), duas diretoras e um chefe de cozinha, bom como com as coordenadoras do planejamento dos cardápios das escolas municipais e dos projetos educativos relacionados ao PAE. A escolha desses profissionais se justifica pelo papel que desempenham tanto na formulação e na execução do programa, como também no preparo dos alimentos.

As funções desses profissionais revelam as hierarquias presentes no que diz respeito ao funcionamento do Programa. A autoridade maior é a nutricionista responsável pela coordenação do PAE no município, seguido pela direção responsável pela execução do PAE nas escolas, ou pelo chefe de cozinha, que é a autoridade que recebe e confere os gêneros alimentícios e a

2 A definição de rural e urbano ficou a cargo das nutricionistas do INAD que nos indicaram as escolas entendidas como “rurais” e “urbanas”. Para o rural identificaram-se escolas do bairro de Campo Grande, consideradas “mais afastadas”, “em áreas que parecem fazendas”, “bem isoladas da cidade ou do centro”. As escolas urbanas foram aquelas consideradas “próximas ao centro” e pela “proximidade com todo tipo de serviço”, como as escolas do Humaitá e da Lagoa.

execução dos cardápios. Quando não há esse profissional, tal tarefa é desempenhada pelas merendeiras e/ou diretoras. No fim da escala hierárquica estão as merendeiras responsáveis pela confecção dos cardápios. Nesse sentido, indicamos a possibilidade da existência de diferença de posicionamentos quanto à alimentação escolar como também a possibilidade de existência de conflitos explícitos e implícitos na relação entre estes profissionais.

Cabe destacar que este é um universo onde o sexo feminino é predominante. Do total de entrevistados, apenas dois eram do sexo masculino. A faixa etária dos entrevistados varia de 35 à 60 anos. Os relatos que subsidiaram a discussão desse trabalho foram organizados por categorias temáticas, quais sejam: a) o que é para as pessoas alimentação escolar; b) quais são os alimentos considerados bons para as crianças; c) o que são alimentos básicos; d) o que consideram como alimentação saudável; e) qual a diferença entre comida e alimento; f) o que é merenda escolar, e; g) o que consideram bons hábitos alimentares.

Essas questões e temas foram propostos com base na pesquisa dos materiais impressos sobre o Programa de Alimentação Escolar, antes mesmo da pesquisa de campo.

As entrevistas foram feitas no primeiro semestre de 2005, entre os meses de março e maio. Neste período foram também entrevistados 36 alunos nas três escolas visitadas.³ Os alunos e alunas tinham entre de 9 e 13 anos de idade e cursavam a 3ª e a 4ª série do ensino fundamental. A opção por essa faixa etária foi feita porque é nela que se formam alguns hábitos alimentares mais duráveis, como por exemplo, as aversões (Fischler, 1995). Também por compreender o período da pré-adolescência ou adolescência, no qual os indivíduos passam a exercitar mais fortemente suas próprias escolhas em relação à alimentação e a outras esferas da vida.

Foram entrevistadas 17 meninas e 19 meninos, com a seguinte distribuição: Escola Lagoa (7 meninas e 8 meninos); Escola Campo Grande (8 meninas e 4 meninos); Escola Humaitá (2 meninas e 7 meninos). Tentou-se preservar o equilíbrio de gênero, a fim de facilitar possíveis comparações. Cabe destacar que grande parte dos alunos dessas escolas são moradores de regiões consideradas “carentes” do bairro de Campo Grande, da comunidade do morro da

³ Com o objetivo de preservar a identidade dos alunos e alunas, bem como os demais interlocutores, não serão identificadas as escolas que fizeram parte da pesquisa. Estas serão mencionadas apenas pela sua localização: Escola de Campo Grande, Escola da Lagoa e Escola de Humaitá.

Rocinha, e da comunidade do morro do Vidigal.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semi-estruturado de perguntas, abordando aspectos relacionados ao gosto alimentar dos alunos, aos desejos alimentares, às opiniões sobre alimentação escolar, bem como às preferências e às aversões alimentares em três ambientes: na escola, em casa e na rua. Optamos por destacar os seguintes tópicos: a) se come a alimentação escolar; b) se gosta ou não da merenda e porquê; c) o que acha da alimentação escolar; d) o que come em casa e; e) o que come na rua. Buscou-se identificar o lugar que a alimentação escolar ocupa na vida das crianças, seja pelas categorias empregadas por eles para falar separadamente sobre a alimentação escolar, a comida de casa e a comida da rua, ou pela comparação entre os três tipos de alimentação (escola, casa e rua), dizendo qual preferiam e os motivos dessa preferência.

O material coletado foi observado de acordo com a organização teórica do presente estudo, a qual considera relevante os seguintes aspectos:

- Pesquisas já realizadas e documentos sobre o PNAE e o PAE, levando em consideração as regras de funcionamento do programa e seus objetivos. Consideramos os elementos que interferem na formulação dos cardápio, nas concepções sobre o programa dos profissionais entrevistados e nas práticas alimentares subjacentes ao programa de alimentação escolar, a saber: a preocupação nutricional e com a saúde dos alunos; a relação entre custo e benefício na formulação do cardápio; a relação entre monotonia dos cardápios e a busca por novos alimentos (confirmados pelos testes de aceitação) e; a busca pela formação de bons hábitos alimentares e comportamentais;
- A interdisciplinaridade que o tema da alimentação sugere, considerando trabalhos principalmente das áreas de nutrição e antropologia, onde encontramos referências ao tema em abordagens que julgamos pertinentes. Acreditamos que tais pesquisas apresentadas, principalmente sobre o Programa de Alimentação Escolar, contribuíram para a elucidação e compreensão do objeto de estudo em questão e os trabalhos antropológicos possibilitaram o encontro do tema com o debate sobre a cultura, o símbolo e o significado;

- O conceito de representação social como referência teórica metodológica de análise, primeiramente formulada por Moscovici (1978) com base no conceito de representação coletiva de Émile Durkheim (1970);
- O conceito de sistema culinário operado por Fischler (1995), compreendendo que considera a relação entre o biológico e cultural;
- A contribuição de Simmel (2004) sobre aquilo que compõe o momento da *refeição* enquanto um ente sociológico, destacando os acordos feitos entre os indivíduos sobre o comportamento à mesa e os significados desses comportamentos, que em sua gênese simbolizavam a distinção entre as classes sociais em um *processo civilizador*, conforme argumentou Elias (1990).
- As demarcações espaciais propostas por Da Matta (2000) e as implicações dessas demarcações nas falas e atitudes dos sujeitos entrevistados;
- O debate entre Fischler (1995) e Bourdieu (1994) acerca do “*gosto de luxo*” e o “*gosto da necessidade*”.

1.4.

Apresentação dos Capítulos

Nos capítulos II e III, são apresentados, respectivamente, alguns aspectos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e de sua implementação no Município do Rio de Janeiro. A ênfase recai sobre seu funcionamento e seus objetivos enquanto política pública. Com base em resultados de pesquisas e trabalhos realizadas sobre o PNAE, são formuladas as questões que informam o objeto de pesquisa. Essas pesquisas são consideradas pontos de partida para iniciar uma aproximação deste universo da alimentação escolar com a abordagem antropológica.

No Capítulo IV, o PAE é estudado a partir da perspectiva antropológica, permitindo que se faça um exercício de aproximação deste tema com aspectos culturais e simbólicos de uma maneira geral. Algumas práticas do PAE são iluminadas por teorias antropológicas sobre

alimentação, delineadas para o estudo dos hábitos alimentares a partir de representações sociais. Neste capítulo, apresentamos as concepções de Da Matta (2000), Fischler (1995) e Wortmann (1995). Os pressupostos de Fischler (1995) dão o tom da dissertação, principalmente a concepção do autor de que as escolhas alimentares obedecem a conjunto de fatores (culturais, psicológico, biológicos e sociais) e que, ao se estudar um aspecto, deve-se levar em conta os outros três como fatores combinados que estruturam nossos hábitos alimentares. O debate sobre as classificações e as regras alimentares por intermédio das quais procuramos indicações acerca dos significados da Alimentação Escolar é introduzido. Isso é feito com base nos trabalhos de Fischler (1995), Douglas (1976), Zaluar (1985), Brandão (1981), Canesqui (1988). Uma especial ênfase é dada à Garcia (1994), pois seus trabalhos contribuíram como referência metodológica para o manejo do material de campo, principalmente no que diz respeito à utilização do conceito de representação social (Durkheim, 1970; Moscovici, 1978; Jodelet, 1998; Minayo, 1992; Spink, 1993).

Percebemos a necessidade de uma descrição comentada do momento de consumo da alimentação escolar. Esse é o conteúdo do Capítulo V. Estruturamos nossa observação participante nas questões formuladas por Simmel (2004) sobre a Sociologia da Refeição, e refinamos nossa observação com algumas contribuições de Elias (1990). A intenção foi acrescentar ao debate acerca das regras e classificações alimentares uma outra qualidade de regras: as de "boas maneiras à mesa" ou de "bons modos". Mesmo que a princípio pareça fugir do objeto, apreciam-se os hábitos à mesa e os hábitos de higiene, compreendendo que estes hábitos são partes integrante do hábito alimentar.

No Capítulo VI são apresentados os dados da pesquisa realizada nas escolas. Nele procuramos explorar quais são as representações sociais sobre a alimentação escolar, bem como o significado de outras expressões normalmente utilizadas para definir o que deve ser o cardápio desta alimentação. Buscamos compreender o que significa a alimentação escolar por intermédio das narrativas utilizadas por diretores, merendeiras e pelos responsáveis pela formulação do cardápio. Dedicamos também atenção à percepção dos alunos das unidades escolares visitadas. Ressaltamos o conteúdo simbólico desta alimentação para esses sujeitos na sociedade e, assim,

tentamos defini-la culturalmente, com base no conceito de representação social. Com o exemplo da alimentação escolar, busca-se reiterar o argumento de que existem alimentos que são culturalmente associados a uma identidade específica. Soma-se à questão de identidades alimentares a discussão sobre o “gosto”, como se expressa por parte dos alunos. Estas questões nos possibilitam perceber o contraponto do prazer com a obrigação em relação à alimentação escolar ou da necessidade *versus* luxo, a merenda *versus* a alimentação e o cultural *versus* o biológico. A partir daí, observa-se de que maneira elementos como o prazer, o gosto, a necessidade, o poder de escolha, a saciedade e a saúde se conjugam no universo da alimentação escolar.

Com efeito, o presente trabalho não se propõe a fazer uma análise aprofundada de determinantes culturais da alimentação escolar nem mesmo ser brilhantemente esclarecedor das causas subjacentes às escolhas alimentares dos alunos estudados. O que vislumbramos foi a oportunidade de realizar um levantamento de situações e seus significados que revelam a cultura alimentar presente no PAE. Valores, práticas, representações, ações, classificações, regras, enfim, tudo o que em certa medida pode caracterizar esse universo culinário e o grupo social a quem se destina. O Capítulo VII apresenta algumas considerações finais nesses termos.

II

O Programa de Alimentação Escolar no Brasil

2.1.

Histórico

No Brasil da década de 1930, a distribuição da merenda escolar era feita em algumas escolas por entidades filantrópicas ou por intermédio das Caixas Escolares.⁴ Entretanto, é no início da década de 1940 que surge o Programa Nacional de Merenda Escolar. Isso ocorreu devido à confluência de dois fenômenos. O primeiro é caracterizado pelo início da formação de um novo campo de saber, fomentado pela atuação de um grupo de médicos nutrólogos que buscava conferir à alimentação um tratamento social, relendo o Brasil à luz da ciência da nutrição, identificando os problemas do país e propondo soluções. O outro aspecto é a própria natureza da política nacional deflagrada com o Estado Novo, que facilitou a incorporação desse saber pelo Estado entre as décadas de 1930 e 1940 (Coimbra 1982; Spinelli e Canesqui, 2002).

Assim, não é apenas em decorrência da estratégia dos pesquisadores que o campo da nutrição se desenvolve junto ao Estado para guiar a intervenção nas políticas públicas de alimentação e nutrição. Contribuiu, também, o caráter “populista” do Estado Novo, o que permitiu que se assumisse em seu plano de trabalho algumas decisões na área de alimentação e nutrição dirigidas às camadas populares (Coutinho, 1998).

Segundo Coimbra (1982), havia duas vertentes de médicos cientistas da nutrição: a social e técnica. A vertente social, localizada no Rio de Janeiro e coordenada pela equipe de Josué de

4 As Caixas Escolares eram um espécie de fundo administrado pela direção das escolas para a qual contribuía pais de alunos que possuíam algum recurso e eram destinadas a suprir as necessidades básicas de outros mais pobres, tais como uniforme, sapato, e comprar de gêneros para a merenda.

Castro, voltava-se para questões relativas à disponibilidade alimentar, preocupando-se com a organização da produção e distribuição de alimentos e com a necessidade de desenvolver programas educativos. A vertente técnica, influenciada pelos estudos norte-americanos na área de nutrição e desenvolvida em São Paulo pela equipe do professor de medicina Moura de Campos, preocupava-se com as questões mais relacionadas à fisiologia da nutrição e ao estudo das dietas alimentares. A articulação entre a vertente técnica e a social foi importante na constituição da ciência da nutrição no Brasil, pois na primeira estava a cientificidade que aumentava a credibilidade das propostas da vertente social e, nessa, o poder e recursos obtidos pelo prestígio político que desfrutava.

Vários trabalhos foram publicados a fim de que o público leigo fosse educado quanto às regras de higiene e boa alimentação, respaldados pela política higienista implementada no Estado Novo. Não obstante, outros acontecimentos importantes marcaram este período, como a realização das Conferências Latino-Americanas de Nutrição, promovidas pela Organization of Food and Agriculture (FAO), nos anos de 1948, no Uruguai, em 1950, no Brasil e em 1953, na Venezuela (Costa, 2001).

Na II Conferência Latino-Americana de Nutrição, organizada por Josué de Castro, os países Latino-americanos foram orientados para que fossem “estabelecidas políticas e programas adequados de nutrição, como por exemplo, a ampliação dos programas de alimentação escolar e do trabalhador (...) através da criação de departamentos e Institutos de Nutrição” (L’Abbate, *apud* Costa, 2001:19). Após a sua realização, a proposta sobre a alimentação escolar foi assumida pela CNA (Comissão Nacional de Alimentação), instituição que tinha como seu titular Josué de Castro.

Na III Conferência Latino-Americana, foi apresentado o plano de trabalho “A Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil,” e o Programa de Merenda Escolar foi concebido em termos nacionais sob responsabilidade pública. O plano seguiu as recomendações da FAO e da Organização Mundial da Saúde (OMS) (L’Abbate *apud* Costa, 2001).

Os objetivos do plano de trabalho revelaram a preocupação com a deficiência de produtividade resultante da má alimentação da parcela mais carente da população brasileira,

ênfatizando a relação nutrição – saúde – produtividade. Mais tarde, essa relação tornar-se-ia comum no governo de Juscelino Kubitchek, pois o aumento da produtividade era essencial para que se cumprisse seu Plano de Metas (Costa, 2001).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi lançado em 1954, com base no plano de trabalho apresentado na Venezuela. Entre os fatores decisivos para o seu lançamento, cabe citar o convênio estabelecido entre o Ministério da Saúde e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cuja atuação abrangeu principalmente os Estados do Nordeste, pela distribuição de leite em pó às gestantes, nutrizas e pré-escolares (Coimbra 1982; Canesqui, 1990).

Entre as décadas de 1950 e 1960, o PNAE recebeu significativas doações da UNICEF e do governo dos EUA. Durante o regime militar, a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME) foi incumbida de manter boas relações com a USAID, agência do governo norte-americano responsável pelo Programa Alimentos para a Paz. Nesse período, a CNME passou a se chamar Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) (Costa, 2001).

O período entre 1965 e 1980 é identificado por vários autores como o de consolidação institucional do sistema de proteção social. Nele, o programa ganhou abrangência nacional sob forma “de campanha,” com gerência centralizada na CNAE. Constituída como superintendência federal subordinada ao Departamento Nacional de Educação, a CNAE era bastante autônoma, técnica e administrativamente, e detinha inclusive poder de negociação para a captação de recursos internacionais. Desse modo, sob o controle dos militares, o CNAE expandiu-se mantendo representações nos estados, ora incorporando mecanismos administrativos descentralizadores e fortalecendo instâncias regionais, ora reforçando o poder do centro (Spinelli e Canesqui, 2002).

Como exemplo do caráter centralizado da política de Alimentação e Nutrição, basta lembrar que ela inscrevia-se nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), que havia sido criado para melhorar os padrões nutricionais do país, buscando conscientizar o brasileiro da importância da correta alimentação e nutrição, com especial referência aos grupos vulneráveis e aos trabalhadores (INAD, 1996). O PRONAN, por sua vez,

submetia-se aos esforços de coordenação do Instituto de Alimentação e Nutrição (INAN), órgão ligado ao Ministério da Saúde (Canesqui, 1990).

Por outro lado, a extinção da Campanha Nacional de Alimentação Escolar, em 1981, e a criação do Instituto Nacional de Assistência ao Educando (INAE), posteriormente substituído pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE/MEC), em 1983, é um exemplo da tentativa conservadora de descentralização. Isso porque, enquanto a FAE foi responsável pelo funcionamento, desenho e gerenciamento do PNAE, o processo de aquisição dos alimentos era centralizado, com os alimentos industrializados sendo comprados de poucas empresas, por licitação pública, devido aos mecanismos instituídos entre a FAE e a Secretaria de Abastecimento (Federal). Porém, os produtos básicos passaram a ser adquiridos nas instâncias estaduais, as quais se responsabilizaram pela elaboração dos cardápios e das pautas desses alimentos, pela análise dos valores nutricionais e dos custos e pelo seu controle de qualidade, enquanto as prefeituras se encarregaram do gerenciamento e da operacionalização do programa, incluindo aquisições de alimentos considerados básicos *in natura* de produtores locais. Essas medidas deram início a um processo de regionalização (Spinelli e Canesqui, 2002).

Todavia, o desempenho desse modo de gerenciamento do PNAE foi analisado como insuficiente. Afirma-se que o sistema centralizado de compras alimentares das instâncias estaduais e federal tornou compulsório e bastante desequilibrado os gastos com a aquisição de produtos formulados e industrializados em relação aos produtos básicos. A complexidade do fornecimento e armazenamento dos produtos, a cartelização dos fornecedores e a elevação dos custos da merenda foram alguns dos fatores responsáveis por distorções na sua administração. Por exemplo, em muitos casos a merenda escolar não condizia com os hábitos alimentares dos alunos, pois os cardápios eram padronizados em função do mecanismo de aquisição alimentar. Além disso, a FAE apontou dificuldades operacionais enfrentadas pelos municípios na prestação de contas, deficiências gerenciais e morosidade na liberação dos recursos, as quais afetaram a regularidade do programa (Spinelli e Canesqui, 2002).

No final dos anos 1980 a situação política no Brasil se altera. A retomada de eleições diretas para todos os níveis de governo e a descentralização fiscal prevista pela Constituição de

1988 modificam a natureza das relações intergovernamentais no Brasil. O resultado desse processo é a maior autonomia da autoridade política nos sub-níveis de governo. Com a nova Carta, os municípios brasileiros foram declarados entes federativos autônomos, o que confere maior independência aos prefeitos. Portanto, o modo pelo qual os governos locais assumiram as funções de gestão pública é inteiramente distinto daquele sob o qual elas eram desempenhadas no regime militar (Arretche, 1999).

A partir de então, estados e municípios assumem funções na gestão de políticas públicas por iniciativa própria ou por adesão a algum programa proposto por outro nível mais abrangente de governo, ou ainda por expressa imposição constitucional. A transferência de atribuições entre níveis de governo supõe a adesão do nível de governo que passará a desempenhar as novas funções conferidas. Assim, no Estado federativo, tornam-se essenciais estratégias de indução capazes de obter a adesão dos governos locais (Arretche, 1999:115).

Com a nova Constituição, o PNAE passou a ser regido pelo Art. 208º, inciso VII, o qual garante o: “... atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares... de alimentação e assistência à saúde”. Nessa conjuntura, a crise do PNAE foi reconhecida oficialmente pelo Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação (CONSED). Junto com a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Frente Municipalista de Prefeitos (FMP), o CONSED se posiciona contra o sistema centralizado de aquisição de alimentos do programa, dado o seu gigantismo, ineficácia, consumo elevado de recursos financeiros e deficiências no controle da qualidade dos alimentos (Spinelli e Canesqui, 2002).

Segundo Arretche (1999), a descentralização do Programa de Merenda Escolar foi facilitada porque o programa federal apresentava poucas exigências para sua adesão. As exigências do MEC apenas referendam o que os estados e municípios já deveriam estar em dia com os impostos federais, cumprir a vinculação constitucional com gasto e criar os conselhos de alimentação escolar – os chamados CAEs. Além disso, a própria natureza do serviço oferecido não envolve elevados custos de investimento ou custeio, pois trata-se de oferecer alimentos gratuitamente a população escolar. Isso permite angariar benefícios políticos com baixos custos

financeiros, já que não existe um rigoroso controle de qualidade no preparo dessas refeições, o que permite a contratação de funcionários de baixa qualificação e baixos salários (Arretche, 1999:119).

Nesse sentido, o bom andamento do processo de descentralização do programa de Alimentação Escolar foi determinado por essa estrutura de incentivos à adesão. Isso corrobora a hipótese de que o grau de sucesso de um programa de descentralização está diretamente associado à decisão pela implantação de regras de operação que incentivem a adesão do nível de governo que assumirá as novas responsabilidades. Todavia, incentivos institucionais apenas não bastam. Nas condições brasileiras, a descentralização das políticas sociais não é simplesmente um subproduto da descentralização fiscal, nem das novas disposições constitucionais da Carta de 1988. Ao contrário, ela ocorreu nas esferas nas quais a ação política deliberada operou de forma eficiente (Arretche, 1999).

Em 1993, oficializou-se a descentralização do PNAE, sob forte vertente municipalista. A meta da FAE era encarregar todos os municípios brasileiros da aquisição, armazenamento e distribuição dos alimentos, sendo voluntária sua adesão ao programa, uma vez comprovada por eles as condições de infra-estrutura e recursos humanos, a capacidade administrativa e o funcionamento dos conselhos de alimentação escolar. As prefeituras se encarregariam de elaborar cardápios, adquirir os alimentos e realizar seu controle de qualidade, articuladas com a vigilância sanitária e a inspeção agrícola, criar o conselho de alimentação escolar e prestar contas diretamente à FAE (Spinelli e Canesqui, 2002).

O processo de descentralização pela via da municipalização cresceu a partir de 1994, quando aumentou o volume de investimentos do governo federal. Do mesmo modo, as atribuições e responsabilidades dos diferentes entes federados envolvidos nesse empreendimento foram redefinidas. Além disso, a descentralização iniciada pela FAE no período de 1993 a 1995 diferiu daquela incentivada na década de 1980. Isso porque, na nova conjuntura, a estrutura centralizada de programa foi alterada devido à transferência de atribuições aos outros níveis de governo. Prova disso é que, no período de 1993 a 1996, os convênios assinados entre a FAE e os municípios passaram de 1 265 para 3257. Em 1997, a FAE foi extinta e substituída pelo Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Spinelli e Canesqui, 2002), e sua permanência é verificada até os dias atuais.

2.1.1. O PNAE hoje: Direitos Humanos e Segurança Alimentar e Nutricional

Desde a sua origem, as diretrizes e os objetivos PNAE vêm sendo constantemente atualizados e modificados. Um aspecto dessas mudanças percebido atualmente é a relação do Programa de Alimentação Escolar com o debate sobre Direitos Humanos, o qual cada vez ganha mais espaço na sociedade brasileira. Nesse contexto, trata-se especificamente do direito humano à alimentação.

O fato do PNAE ser formulado como uma medida de política educacional que garante o direito humano à alimentação através da suplementação alimentar potencializa o redirecionamento em seus objetivos, passando de uma concepção assistencialista para uma que considera a alimentação como um direito de toda a criança matriculada nas escolas públicas do país. Nesse movimento são incorporadas preocupações como a diversidade cultural, o controle e a participação social, elementos considerados importantes para a consolidação da democracia.

Os chamados Direitos Humanos são um conjunto de prerrogativas que todos os indivíduos possuem por serem da espécie humana. Esses direitos foram firmados internacionalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. São características desse conjunto de Direitos dois princípios: o da universalidade, segundo o qual todos os seres humanos têm direito de forma indistinta, e o da indivisibilidade e interdependência, que garante que um direito não será garantido se outro for violado.

A alimentação é reconhecida como Direito Humano no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais, e Culturais de 1966, do qual o Brasil é signatário e que foi incorporado à legislação nacional em 1992. Posteriormente, em 1999, o comitê dos Direitos Humanos e Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU) formulou uma definição mais detalhada dos direitos relacionados à alimentação em seu Comentário Geral nº 12: “O direito à alimentação adequada é alcançado quando todos os homens, mulheres e crianças, sozinhos ou

em comunidade com outros, têm acesso físico e econômico, em todos os momentos, à alimentação adequada, ou meios para a sua obtenção.” Mais tarde, em 2004, o CONSEA estabelece que direito à alimentação adequada não deve ser interpretado apenas como um pacote mínimo de calorias, proteínas e outros nutrientes específicos. A adequação refere-se também às condições sociais, econômicas, culturais, climáticas, ecológicas, entre outras.

No Brasil, o termo vem ganhando espaço na linguagem pública e nos diferentes programas de governo. Alguns acontecimentos, especialmente no ano de 2002, deram expressão prática ao debate sobre o Direito Humano à Alimentação. Entre eles:

- A atuação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais (Plataforma DHESC - Brasil), consolidada a partir de 2002, que consiste numa rede nacional de organizações da sociedade civil articulada com o objetivo de promover ações comuns nesse campo, difundindo e promovendo uma cultura de direitos no país;
- A criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDHPR), com base em resoluções da última Conferência Nacional de Direitos Humanos. Essa Secretaria trabalha na construção de um Sistema Nacional de Direitos Humanos, que tem a missão de monitorar o cumprimento de metas e prazos acordados e investigar razões de possíveis descumprimentos;
- O Conselho Nacional de Promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada (CNDPHA). Criado a partir da recomendação do relator das Nações Unidas para o Direito à Alimentação, de maio de 2002, como parte da SEDHPR. Esse conselho teria entre suas atribuições analisar, sugerir e monitorar as políticas públicas voltadas à promoção do Direito Humano à Alimentação;
- O trabalho desenvolvido pela Relatoria Nacional de Direitos Humanos e a crescente imersão do Ministério Público nesta temática (CONSEA, 2004)

O resultado da introdução da discussão dos direitos humanos no PNAE pode ser hoje

observado no fortalecimento de duas ações que fazem parte do Programa. Uma delas foi a atenção especial dada a grupos étnicos-raciais, caso específico dos indígenas. Reconheceu-se que a alimentação deste grupo deveria ser diferenciada e portanto necessitaria de um recurso também diferenciado. O recurso destinado a este grupo é de R\$ 0,34⁵ por aluno ao dia, num total de R\$ 11.325.485,00 milhões por ano. Acredita-se que essa ação contribui para o fortalecimento da diversidade da cultura alimentar portanto, de aspectos relacionadas à identidade sócio-cultural deste grupo e para o desenvolvimento local, compreendido como uma estratégia de desenvolvimento que visa a utilização dos recursos e potencialidade locais, no sentido da produção de riquezas. Vale ressaltar que as prefeituras que repassam os alimentos para as escolas indígenas precisam estar sensibilizadas para a importância do respeito à essa cultura, constantemente marginalizada. O Programa Nacional de Alimentação Indígena atende hoje à 133.241 alunos de escolas indígenas de todo o país (dados de 2004). Essa ação foi também resultado de uma parceria firmada em 2003 entre o Ministério da Educação (MEC) e o extinto Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar (MESA). Os valores per capita para o repasse são, como pode observar, três vezes maiores do que o PNAE, a fim de combater os graves problemas de insegurança alimentar que atingem esse segmento da população.

Outro aspecto que se destaca é o reconhecimento da necessidade do fortalecimento dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs),⁶ criados no período de redemocratização das políticas sociais brasileiras, marcado pelo estímulo à participação popular no conjunto das ações sociais. Esses espaços são compreendidos como uma instância importante para o bom funcionamento do Programa. São formados por um representante de pais de alunos, da sociedade civil, de professores, do poder executivo e do poder legislativo e ainda por um presidente e um vice eleitos pelos membros do CAE. Sua tarefa não se limita à fiscalização do PNAE, mas sobretudo a encontrar boas condições para o fornecimento da merenda escolar priorizando as potencialidades locais. Nesse sentido, o CAE assume um duplo papel: um mais

5 O recurso destinado hoje à alimentação escolar é de R\$ 0,18 centavos por aluno.

6 Criado pela Lei Federal 8913/94, a qual regulamentou a descentralização do PNAE e normatizou o repasse dos recursos do programa para Estados e Municípios. Esta lei estabeleceu, também a exigência da constituição dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE).

ligado aos benefícios que pode trazer ao Programa e outro vinculado ao fortalecimento da participação ativa da sociedade civil no que diz respeito ao controle dos programas sociais.

Entretanto, pesquisas realizadas com o objetivo de verificar a atuação dos CAEs mostraram que nos primeiros anos da descentralização do programa, 22.5% dos municípios paulistas tinham seus CAEs inoperantes, tendo sido criados apenas para atender às exigências legais para facilitar a obtenção de recursos federais (Pipitone, 1997). Outra pesquisa, realizada também em 1997 pela Universidade Estadual de Campinas, em 34 municípios de 8 estados brasileiros, constatou a insuficiência na participação dos Conselhos Municipais para a operacionalização do PNAE. “Quando participavam, restringiam-se a oferecer sugestões na elaboração dos cardápios, na definição dos produtos a serem adquiridos ou na fiscalização de depósitos e das escolas” (Pipitone et al., 2003: p.3).

Em 1998, foi desenvolvida uma outra pesquisa nacional sobre aspectos relacionados ao funcionamento do CAE.⁷ Nela, constatou-se que “a instalação dos Conselhos não significa que os mesmos desempenhem suas atribuições a contento. Um primeiro indicativo da atuação efetiva do CAE é a frequência de reuniões. Em cerca de 60% dos municípios os Conselhos se reúnem mensalmente ou trimestralmente. Contudo, 17% deles as reuniões são apenas esporádicas e em 3% elas nunca ocorrem” (Pipitone et alli., 2003: 7).

A participação só ocorre se o conselho consegue dar visibilidade à suas ações (Pelliano, 1993), mantendo a comunidade escolar informada sobre os canais a serem usados, sua composição e deliberações feitas no sentido de aprimorar o PNAE. Na pesquisa mencionada, a divulgação do CAE e de suas ações é realizada em apenas cerca de um quinto dos municípios brasileiros. Este quadro remete à fragilidade dos conselhos quanto à participação social nas ações de políticas públicas.

Essa dissertação não pretende avaliar os CAEs cariocas, mas o estudo feito permite concluir qual o conhecimento que nossos interlocutores tem acerca deste espaço de concertação

⁷ A metodologia de coleta de dados foi o uso de questionário fechado e o retorno foi de aproximadamente 30% do total correspondente a todos os municípios brasileiros. Portanto, a amostra não foi aleatória e houve grande representatividade da região sul do Brasil e pouca da região nordeste.

do Programa de Alimentação Escolar.

Nos últimos anos, o tema da Segurança Alimentar e Nutricional entra fortemente em cena no debate público com o lançamento do “Programa Fome Zero (PFZ),” inicialmente anunciado como centro da plataforma política do atual governo Federal. Em março de 2004, ano seguinte ao lançamento do PFZ, realiza-se a II Conferência Nacional de SAN (CNSAN)⁸ reunindo diversos setores da Sociedade Civil organizada e representantes do Poder Público para definir ações, elementos e diretrizes da Política Nacional de SAN.

Foi um momento de grande efervescência neste campo temático, que ficou quase dez anos esquecido pela gestão Pública Federal, porém permanentemente trabalhada e pensada por organizações e entidades da sociedade civil e também pelos movimentos sociais. Ao Plano produzido, somaram-se as contribuições da sociedade civil organizada, no sentido de ações de combate a fome e a miséria e projetos que logo foram transformados em políticas públicas, como por exemplo, o projeto de construção de cisternas no Semi-árido Nordeste.

Na II CNSAN, realizada em Olinda - PE, foram aprovadas ações, diretrizes e princípios orientadores das políticas de SAN a serem desenvolvidas e fortalecidas. Essas ações foram assumidas pelo CONSEA Nacional⁹ para nortear um Plano de Ação para os próximos dois anos, a contar de 2004. Um dos princípios de atuação do CONSEA para consolidação da Política Nacional de SAN é a busca da intersectorialidade, ou seja, a articulação de ações entre os setores do governo para alcançar a Segurança Alimentar e Nutricional.

Nesse sentido, se faz necessário a articulação com órgãos do Ministério da Educação, pois uma das ações prioritárias definidas na II CNSAN é o fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Cabe ressaltar que a proposta de aumento do *per capita* gasto na alimentação escolar encaminhada ao Presidente da República, em 2004, foi feita pelo

⁸ A I CNSAN foi realizada em 1994 no Governo de Itamar Franco, resultado da criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional extinto em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Assistiu-se então, a um retrocesso nos debates governamentais sobre Alimentação e Nutrição no campo governamental, retomado, em 2002, com a posse de Luís Inácio Lula da Silva.

⁹ O CONSEA Nacional é composto por 51 membros efetivos (13 Ministros de Estado e 38 personalidades da sociedade civil organizada) e 11 observadores este é um órgão ligado à Presidência da República.

CONSEA.

No Relatório da II CNSAN, orienta-se para a releitura do Programa à luz dos debates de SAN e a necessidade de incorporar a noção do Direito Humano à Alimentação, ou seja, admitir o PNAE como um ação na política de SAN. São recomendações que ocorrem devido à importância que assumem as escolas e as creches como espaços privilegiados para promover educação nutricional e práticas alimentares saudáveis. A coordenação geral do PNAE ressalta o quanto a comunidade escolar pode ser responsável pelo processo da Educação Alimentar, considerando-se a vigilância nutricional e o Direito Humano que deveria fazer parte do currículo escolar.

2.2.

O Funcionamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar

Desde as primeiras iniciativas governamentais, são quase 60 anos de trajetória marcados por modificações nos objetivos centrais do PNAE. Em 1968, foi constatado que o programa contribuía para a redução da evasão escolar e adotou-se a permanência dos alunos nas escolas como um de seus objetivos principais. Em 1974 ficou definido que o programa deveria garantir 15% das necessidades nutricionais diárias dos alunos (cerca de 35 kilocalorias e 9 gramas de proteínas de acordo com a Organização Mundial da Saúde), considerando que o aluno fica em torno de 4 (quatro) horas na escola. Este é hoje o seu objetivo central.

De acordo com a coordenação Nacional do Programa de Alimentação Escolar, este não é destinado para alunos carentes, ou seja, o direito à merenda escolar não obedece a critérios de carência. Mas vale lembrar que este foi o primeiro de todos os seus objetivos, pois em 1954 o programa era destinado apenas à municípios carentes. No entanto, hoje, todos os alunos da Pré-Escola e do Ensino Fundamental Regular, na faixa etária de 7 a 14 anos nas escolas públicas do país têm direito à Merenda Escolar. O PNAE tem o objetivo de oferecer uma refeição para manter a criança alimentada, apenas durante a jornada de aula, e garantir a concentração necessária à aprendizagem. Portanto, o Programa não tem a responsabilidade de resolver

problemas complexos tais como a solução do fracasso escolar ou a erradicação da desnutrição, mesmo que grande parte de seus usuários pertençam as camadas de mais baixa renda da população.

Com um recurso de mais de 1 bilhão por ano (dados de 2004), oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) do Ministério da Educação (MEC)¹⁰ que o coordena, o programa oferece mais de 37,8 milhões de refeições diárias para alunos da educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental (1ª a 8ª séries) de escolas da rede pública de ensino e de escolas mantidas por entidades filantrópicas, desde que estas entidades estejam cadastradas no Censo Escolar e registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

O número de escolares alcançado representa 21% da população brasileira. Por isso o PNAE vem sendo considerado por aqueles que trabalham com políticas públicas,¹¹ um dos maiores programas na área de alimentação escolar do mundo ressaltando-se ainda, seu caráter universal, pela dimensão, cobertura, grandes investimentos e continuidade.

O FNDE transfere os recursos financeiros às Entidades Executoras (EEx), em contas correntes específicas, abertas pelo próprio FNDE, sem a necessidade de contratos, acordos ou qualquer outro instrumento. As EEx podem ser as prefeituras, secretarias de educação, creches ou escolas federais. Esses recursos são transferidos em dez parcelas mensais, para a cobertura de todos os dias letivos, sendo que 70% do total dos recursos transferidos devem obrigatoriamente ser aplicados em produtos básicos, considerando que estes tenham valor nutritivo, paladar aceitável e respeite os hábitos alimentares com menor custo. Além disso, objetiva-se que o programa favoreça a formação de bons hábitos alimentares, ou seja, deve incluir verduras, frutas e legumes, conforme os documentos do PNAE.

10 O referido órgão é responsável pelos custos relativos à aquisição de alimentos e os estados e municípios pela complementação destes e, também, pelos custos operacionais. Os custos financeiros provêm do Tesouro Nacional e estão assegurados no Orçamento da União.

11 Compreendemos por “Política Pública” a linha de ação que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante políticas públicas que são distribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade” (Pereira *apud* Degennszajh, 2000:59)

De acordo com os documentos do PNAE, produtos básicos, para os formuladores do Programa, são os seguintes: Açaí, açúcar, Amido de milho, arroz, banha, batata doce, batata inglesa, biscoito de polvilho, bolacha doce (tipo maisena), bolacha salgada (tipo cracker), café, canjiquinha/xerém, chá, carne bovina congelada, carne bovina fresca, carne bovina resfriada, carne salgada, carne suína congelada, carne suína fresca, carne suína resfriada, charque ou carne seca, creme de milho, farinha de mandioca, farinha de milho, farinha de rosca, farinha de tapioca, farinha de trigo, fécula de batata, feijão, frango abatido congelado, frango abatido fresco, frango abatido resfriado, frutas, fubá, grão-de-bico, inhame, legumes, leite em pó, leite fluido, lentilha, macarrão, mandioca, manteiga, margarina, mel de abelha, melado de cana, milho para canjica (mungunzá), milho para pipoca, miúdos congelados, miúdos resfriados, óleo de soja, ovos, pão, pescado congelado, pescado fresco, pescado resfriado, polpa de frutas, polpa de tomate, polvilho, queijo coalho, queijo-de-minas, rapadura, sagú, sal, sardinha em conserva (óleo), sêmola de milho, soja em grão, suco de laranja concentrado, suco natural, temperos, toucinho defumado, trigo para quibe, verduras/hortaliças, vinagre. Os únicos produtos proibidos são balas, bombons, refrigerantes e bebidas alcoólicas.

O PNAE procura ainda seguir algumas recomendações da OMS quanto à diminuição de ingestão de energia proveniente das gorduras, aumentar consumo de frutas, vegetais, grãos integrais e castanhas, limitar a ingestão de açúcares simples e limitar o consumo de sal de todas as fontes.

Os recursos financeiros do PNAE devem ser utilizados para a compra destes alimentos considerados básicos, respeitando os hábitos alimentares de cada localidade e sua vocação agrícola. Recomenda-se que antes da introdução de novos produtos, ou sempre que se fizer necessário, a EEx deve testar os produtos para saber se eles têm aceitação entre os alunos. A metodologia do teste será definida pela Entidade responsável e o índice de aceitação deste alimento entre os alunos não pode ser inferior a 85%. (manual gestão eficiente - Apoio Fome Zero, 2004).

O PNAE orienta para alguns aspectos que devem nortear o planejamento dos cardápios, ressaltando o papel do(a) nutricionista, pois acredita-se que ele saberá elaborar cardápios a partir

da escolha dos alimentos que contribuam para suprir parte das necessidades nutricionais diárias dos alunos, além de sugerir preparações que respeitem os hábitos alimentares dos alunos e também proceder avaliações sobre o custo dos produtos, as dificuldades de transporte, de armazenamento e do preparo das refeições.

Além disso, esse profissional deve considerar, no planejamento do cardápio, aspectos técnicos, como a composição química dos alimentos, a compatibilidade entre os ingredientes, procurando atender as às necessidades nutricionais e apresentando refeições saborosas e agradáveis ao paladar dos alunos. Além disso, deve-se considerar o aspecto do prato, a combinação de cores, a consistência dos alimentos, pois acreditam que todos esses aspectos exercem influência na aceitação dos alimentos oferecidos.

Outras recomendações não menos importantes também são feitas e são consideradas fundamentais, como a de que cada refeição deva ter, pelo menos, um alimento de cada grupo alimentar: construtores (proteínas), energéticos (carboidratos e gorduras) e reguladores (vitaminas e minerais). Observa-se também a porcentagem de cada um desses grupos: proteínas de 10 a 30%, gorduras, de 25 a 35% e carboidratos, de 45 a 65%, em relação ao valor calórico total. Também deve-se considerar a biodisponibilidade, ou seja, os melhores resultados na interação entre os nutrientes. Por exemplo, o saber nutricional reconhece que a vitamina C ajuda na absorção do mineral Ferro (Fe), então, recomenda-se o consumo do feijão no almoço e da laranja como sobremesa.

São considerados aspectos referentes à idade dos alunos, o horário das refeições e à variação dos cardápios. Com relação à idade, considera-se que servir crianças de até cinco anos com alimentos de “sabor muito forte” e em quantidade acima de 350g aumenta a chance de desperdício. O horário em que a merenda é servido, o clima da região e a época do ano e a variedade também devem ser levados em conta. Sobre este último, é comprovado que a monotonia do cardápio pode prejudicar aceitação da alimentação escolar. Orienta-se para a necessidade de variar receitas, a maneira de combinar os alimentos, tentando sempre buscar novas formas de preparar o alimento.

Os produtos adquiridos para a alimentação escolar deverão ser previamente submetidos

ao controle de qualidade, sendo que a entidade executora deverá prever no edital de licitação a obrigatoriedade de o fornecedor apresentar a ficha técnica com laudo bromatológico e microbiológico de laboratório qualificado e/ou laudo de inspeção sanitária dos produtos. Porém, a qualidade dos alimentos não deve se encerrar na avaliação do produto durante a aquisição, mas também na garantia de condições higiênicas e sanitárias adequadas durante o transporte, a estocagem, o preparo e o manuseio, até o seu consumo pelos escolares. Esta etapa é garantida se a escola possuir infra-estrutura adequada. Aos fornecedores cabe a responsabilidade pela qualidade e higiene de produtos que devem ser exigidos pelas EEx nos editais. Para isso é exigida a comprovação, junto às autoridades sanitárias locais (Apoio Fome Zero, 2004).

Segundo Sturion (2003), as normas estabelecidas pelo FNDE, relativas ao controle de qualidade do Programa, se não cumpridas, podem impedir a liberação dos recursos às EEx. A MP Nº 1979-19 de 02/06/200 prevê, no seu art. 2º, parágrafo 7º, que o FNDE não procederá ao repasse de recursos financeiros se as EEx não aplicarem testes de aceitabilidade e controle de qualidade dos produtos adquiridos com recursos do FNDE.

Na segunda edição do Manual Gestão Eficiente da Merenda Escolar (Apoio Fome Zero, 2004) é sugerido que para se garantir que o produto comprado tenha as características necessárias desejadas é necessário detalhá-lo. Deve-se descrever as características gerais desse alimento, as características sensoriais (aspecto, odor, cor, textura e sabor), as características físico-químicas (teor de proteínas, de gordura, de acidez, etc.) as características microbiológicas, microscópicas e toxicológicas, entre outras. Também é necessário especificar a embalagem, o local de entrega do produto, as condições de transporte, o prazo de validade e solicitar informações sobre a forma de preparo, condições de armazenamento, rendimento, composição, aspectos nutricionais e o que mais as EEx. julgarem necessário para garantir a qualidade do alimento. Além disso, é recomendado que haja uma inspeção regular para monitorar sua qualidade. Essa inspeção pode ser feita pelo técnicos responsáveis e pelas merendeiras/os, que podem e devem recusar produtos que estejam com a qualidade inferior àquela especificada no ato da compra. Aos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs) cabe também zelar pela qualidade deste alimento, além da participação na elaboração dos cardápios. Este é um órgão de

assessoramento, fiscalização e deliberação, e por isso pode interceder ou denunciar, em seu parecer, sobre a execução do programa, qualquer ação que seja o desacordo com as normas estabelecidas pelo FNDE (Fome Zero, 2005).

Existem duas modalidades de operacionalização do Programa: a centralizada e a escolarizada. A centralização ocorre quando as Secretarias Estaduais de Educação ou prefeituras executam o Programa em todas as suas fases, ou seja, recebem, administram e prestam contas ao distrito federal, e ainda, são responsáveis pela aquisição e distribuição dos alimentos e também pela elaboração dos cardápios.

E mais, a prefeitura ou a secretaria estadual de educação podem realizar a contratação do serviço de uma empresa para o fornecimento da alimentação escolar, sendo que os recursos do FNDE só poderão ser utilizados para o pagamento dos gêneros alimentícios, ficando as demais despesas necessárias a cargo da entidade executora. Este tipo de operacionalização é denominado de terceirização. A terceirização do serviço de alimentação escolar é o processo que delega a empresas especializadas a compra, o preparo (com mão-de-obra própria ou da Entidade Executora) e a distribuição da alimentação escolar dos alunos. Cabe à EEx a definição do cardápio assim como o controle e a fiscalização do serviço prestado.

Na modalidade chamada de escolarização, as secretarias estaduais de educação ou as prefeituras transferem os recursos diretamente para as creches e escolas pertencentes à sua rede, que passam a ser responsáveis pela execução do Programa.

Algumas prefeituras e secretarias estaduais de educação adotam o modelo misto, no qual determinados alimentos (geralmente perecíveis, tais como ovos, frutas, legumes e verduras) são comprados pela escolas e outros, em geral não perecíveis, como arroz, feijão e macarrão, são comprados pela prefeitura ou secretaria estadual de educação.

Cabe observar que a compra dos alimentos deverá observar os critérios e modalidades previstas na Lei nº. 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública. Na abertura do processo de licitação, os responsáveis pela compra da merenda deverão fazer uma descrição detalhada dos alimentos que querem comprar e ainda, observar: a especificação completa do bem a ser adquirido não deverá ter indicações da

marca ou qualquer outra forma de identificação com produtos encontrados no mercado; as definições das unidades e quantidades dos alimentos devem ser feitas de acordo com dados o consumo por parte dos alunos e ainda observar as condições de armazenamento que não permitam a deterioração dos produtos.

Existem seis formas de se efetuar a compra da merenda. São as seguintes: compra direta que dispensa licitação; carta convite, onde são convidados no mínimo três fornecedores; tomada de preços, que é feito através de edital de licitação no Diário Oficial do município ou Estado e em um jornal de grande circulação e os interessados deverão estar cadastrados ou atender as todas as condições exigidas para cadastramento; concorrência pública difere da anterior nos recursos destinados e no fato de não necessitarem de cadastramento prévio; e por fim o sistema de registro de preços. Os valores destinados variam de acordo com a modalidade e vão desde R\$ 8.000,00 referentes à compra direta até o montante R\$ 650.00,00 referentes à concorrência pública.

O processo de licitação tem como objetivo garantir o fornecimento do produto desejado pelo menor preço. Uma vez que, espera-se que a qualidade do produto esteja definida previamente, o que vai diferenciar um fornecedor de outro é o preço. No entanto, alguns problemas podem atrapalhar esse processo, como descrito no manual de gestão eficiente da merenda escolar. Por exemplo, se houver uma definição não adequada do objeto de licitação. Ou seja, se não for estipulado o tipo de arroz que se deseja comprar, ou teor de gordura na carne, o fornecedor de menor preço pode estar se referindo a um produto de qualidade inferior ao que se esperava. Pode ocorrer também distorções de mercado. É possível que os fornecedores apresentem preços superiores aos preços de mercado e, neste caso, mesmo o preço vencedor pode ainda ser superior ao que se encontra normalmente no mercado. Para evitar esse problema se criou o sistema de registro de preço. O registro de preço é a forma de compra que evita demora dos processos licitatórios e permite maior poder de negociação para se obter sempre os menores preços, pois a EEx. compara os preços apresentados com os preços de mercado.

As diretrizes do PNAE que utilizamos como referência estão descritas na Resolução n.º 38 de 2004 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas informações

tornam explícita a responsabilidade do Programa que funciona com um orçamento R\$ 0,18 (dezoito centavos)¹² refeição/por dia, dependendo de uma complementação “generosa” dos municípios para que o “ideal alimentar” seja alcançado.

2.3.

Os objetivos do PNAE

Os três objetivos principais do Programa Nacional de Alimentação Escolar são: suprir no mínimo 15% das necessidades nutricionais dos alunos, contribuir para uma melhor aprendizagem e favorecer a formação de bons hábitos alimentares. No entanto, algumas pesquisas realizadas sobre o Programa de Alimentação Escolar revelam que o PNAE não consegue atingir todos os seus objetivos e mesmo assim continua sendo um dos maiores programas federais. Gilma Sturion (2202) da Universidade Estadual de Campinas, realizou uma pesquisa em cinco estados brasileiros sobre o assunto (Piauí, Pará, Minas Gerais, Goiás e Santa Catarina). Nesses estados foram visitadas ao todo 20 escolas. Concluiu-se que as precárias condições institucionais da maioria das unidades escolares, no que concerne à disponibilidade e capacitação de recursos implementadores, afetam negativamente o atendimento dos objetivos nutricionais do programa. Por exemplo, de todas as escolas visitadas, apenas uma, no Pará, atendia às determinações do PNAE em termos de calorias e proteínas.

O problema não reside apenas na inadequação dos cardápios quanto ao valor nutricional dos alimentos. Segundo Sturion, o Programa apresenta ainda todo tipo de distorções, dentre as quais: a não observância dos hábitos alimentares; irregularidades no oferecimento da alimentação; a precariedade do programa nas regiões mais pobres e, a baixa aceitação dos alunos. Essas questões ressaltam aspectos que vão além da insuficiência de recursos para se alcançar um cardápio adequado. Principalmente àqueles relacionados às dinâmicas de gestão do Programa, com ênfase no modo como são empregados os recursos destinados à alimentação escolar.

¹² Valor corrigido recentemente depois de 10 anos sem reajustes. Até agosto de 2004 o valor da merenda escolar era de 0,13 centavos para o ensino médio.

No restante deste capítulo apresentamos uma discussão sobre dois objetivos do programa, que serão pontos de partida para a elaboração das abordagens sugeridas na pesquisa de campo.

Em um primeiro momento são tratados os aspectos relacionados às metas nutricionais, como a adequação nutricional conforme tratadas pelos formuladores. Posteriormente, os relacionados ao objetivo de “formar bons hábitos alimentares”, os quais se subdividem em outros questionamentos, como o “respeito aos hábitos alimentares” (Apoio Fome Zero, 2005). O tema da aceitação por parte dos alunos dos alimentos e combinações de alimentos oferecidos na escola também é tratado, sendo que este perpassa de algum modo os dois objetivos anteriores.

2.3.1.

Adequação nutricional dos cardápios e adesão/aceitação¹³ dos alunos ao PNAE

Em pesquisa realizada pela Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2003, encontram-se os seguintes dados: para 50% dos alunos da região Nordeste, a merenda escolar é considerada a principal refeição do dia. Na região Norte, esse índice sobe para 56%. Esses dados comprovam a importância que esta alimentação possui por garantir alimento a uma parcela considerável da população. No Município do Rio de Janeiro, mesmo sem um diagnóstico preciso, pode-se destacar que há uma tendência para esse quadro, tendo em vista que o público beneficiário das escolas pertencentes à rede municipal de ensino é em sua maioria proveniente das camadas com menor poder aquisitivo, e portanto mais vulnerável ao problema de acesso aos alimentos.

Mesmo com essa responsabilidade de alimentar, no período de aula, um número considerável de crianças que não têm outra alternativa alimentar, o PNAE apresenta problemas que comprometem o alcance de seus objetivos principais. Dos problemas e distorções

¹³ A adesão é medida pelo número de alunos que são atendidos pelo Programa de Alimentação Escolar, ou número de Eex. atendidas pelo PNAE e que aderiram ao Programa. A aceitação é medida pelo número de alunos dentro da EEx que não comem os alimentos oferecidos nos cardápios da escola. Além disso, a aceitação pode ser verificada pelo percentual de sobras, ou seja, a quantidade de alimento que é deixado no prato pelos alunos.

apresentados no trabalho de Sturion (2002) e outros (Silva; Salay e Carvalho; Galeazzi e Chain, Lanzilloti; Borges *apud* Sturion; e Pereira) destacam-se, na etapa de execução do programa, a inadequação nutricional e a baixa aceitação e adesão dos alunos.

Essas pesquisas apontam para a baixa qualidade dos alimentos oferecidos como um dos principais fatores comprometedores, de acordo com o que hoje vem sendo chamado de segurança alimentar e nutricional (SAN).¹⁴ O questionamento recai sobre o sentido da qualidade, pois não há definição precisa além daquela que determina a boa qualidade de alimento pelo prisma da não contaminação por bactérias e outros microorganismos. No entanto, existem outros aspectos referentes à qualidade que podem incidir diretamente sobre aceitação pelos alunos dos cardápios oferecidos. E são justamente esses aspectos e significados que investigaremos.

Quando abordamos o funcionamento do PNAE, revelamos critérios preconizados pelos formuladores para garantir a “qualidade” dos alimentos. O que buscaremos compreender é qual o sentido de qualidade para os formuladores e executores do Programa, e como essas diferentes formas podem estar relacionados ao paladar, ao olfato, a visão e ao gosto.

Como vimos na seção anterior, os alimentos da merenda escolar normalmente são apresentados em forma de cardápio, o qual deve respeitar alguns critérios estabelecidos. Esses são, quase sempre, elaborados por nutricionistas ligadas(os) à administração municipal que seguem as orientações do PNAE e das administrações estaduais ou municipais as quais pertencem.

O fato de a verba destinada pelo governo federal não atender à todas as necessidades nutricionais dos alunos torna a complementação desta verba por parte das administrações públicas locais indispensável para que se alcance a meta de ingestão de calorias. Para tanto, alguns municípios brasileiros complementam com o dobro ou triplo dos recursos que são enviados pelo FNDE, e os gastos com merenda escolar chegam a mais de R\$1,00 por aluno ao

14“ SAN é a realização do DIREITO de todos e todas ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis” (Conceito formulado na II Conferência Nacional de SAN).

dia (Município de Jundaí, SP). Entretanto, um estudo recente do PNAE constatou que 55% dos municípios não fazem qualquer complementação.

Porém, não acreditamos que apenas as limitações orçamentárias impeçam o programa de realizar seus objetivos. Da elaboração dos cardápios ao alimento que de fato vai para o prato das crianças existe um longo percurso. Ao longo dele, o que será oferecido aos alunos é afetado pelas condições institucionais, de infra-estrutura, a capacitação técnica dos profissionais e, em muitos casos, o “bom senso” dos gestores. Esse aspecto merece atenção, visto que há uma ampla gama de possibilidades regidas pelo “bom senso,” as quais podem resultar no afastamento das normas estabelecidas pelo PNAE.

Da mesma forma que não existe uma norma explícita sobre o que venha ser o “bom senso,” também não existem definições precisas para outras categorias referentes à alimentação escolar. Por exemplo, as definições de *alimentos de qualidade*, *alimentos básicos*, *bons hábitos alimentares*, *alimentação saudável* e outros presentes na formulação do PNAE podem diferir, em seus significados, das definições dadas por aqueles que executam o programa.

Portanto, assume-se que a variedade de concepções sobre um mesmo assunto, como resultado de processos culturais locais de atribuição de significados, pode interferir no alcance de alguns objetivos do Programa. A percepção desse componente cultural ressalta porque as diretrizes do PNAE muitas vezes não são seguidas, mesmo que elas coincidam com as dos formuladores e gestores locais. Isso ocorre devido a barreiras ou entraves culturais postos pelas dinâmicas locais. Essas dinâmicas, entendidas enquanto formas de perceber o mundo, atuam sobre a definição das estratégias locais de implementação desta política nacional que tem suas diretrizes, mas que deve ser adaptada às regiões.

Alguns pesquisadores acreditam que os fatores que propiciam as distorções do PNAE poderiam ser evitados caso o programa contasse com diagnósticos prévios do estado nutricional das crianças e do consumo alimentar doméstico (Silva, 1995). Nesse sentido, tais informações subsidiariam os planejadores e executores do Programa. Recomenda-se, também, o desenvolvimento de estudos visando conhecer os reais motivos que condicionam o baixo

consumo de alimentos nas escolas, principalmente entre as crianças mais velhas.¹⁵

2.3.2.

A formação de bons hábitos alimentares, o respeito aos hábitos alimentares locais e a aceitação do cardápio pelos alunos

Os mais recentes dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF) revelam que 45% das crianças de até cinco anos no País apresentam quadros de desnutrição. Um estudo publicado pela Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia indica que 15% das crianças no país são obesas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que para cada três crianças obesas há duas desnutridas. O problema cresce em importância quando se analisa a escalada da obesidade infantil no País. De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), nos últimos 20 anos houve um aumento de 240% de obesidade na infância e adolescência brasileira. Segundo Dietz (*apud* Leão et ali., 2003), o Brasil está entre os quatro países, junto com Dinamarca, Itália e Bahrain, que apresentam uma rápida elevação da prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes, quando avaliados pelo Índice de Massa Corporal (IMC), mesmo em populações mais carentes.

Em grande parte, isso ocorre devido ao aumento do consumo de alimentos ricos em gorduras e açúcares, principalmente refrigerantes e “alimentos rápidos”, como hambúrgueres e “salgadinhos”. O crescimento da obesidade infantil está associado a diversos fatores, dentre eles os hábitos de consumo dos brasileiros, que passaram a comprar mais produtos calóricos, tornaram-se sedentários e não possuem informação sobre qualidade alimentar. Um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirma que o arroz com feijão foi substituído por macarrão instantâneo e carne suína. No entanto, fatores genéticos, fisiológicos e psicológicos também são apontados como responsáveis pelo aumento de peso,

15 Sobre a adesão dos alunos ao programa, a pesquisa feita por Sturion (2002) revela que este índice é baixo. A pesquisa indicou que existem alguns cardápios que atendem integralmente às preferências dos escolares e outros que não atendem. A grande variabilidade indica a existência de valores extremos de adesão e de recusa de refeições no período em que foi desenvolvida a pesquisa.

porém em muito menor escala, não mais que 1% da população de crianças obesas. Por outro lado, acredita-se que a falta de dinheiro tem influenciado o aumento da obesidade nas camadas mais pobres, uma vez que populações de baixa renda tendem a comprar alimentos mais baratos como, por exemplo, massas e farináceos, que podem ser adquiridos em maior quantidade.

É possível perceber que a situação alimentar e nutricional das crianças e adolescentes do Brasil é marcada por duas características a princípio contraditórias. De um lado a permanência da desnutrição e anemias, e, de outro, a tendência cada vez maior ao aumento de casos de sobrepeso e obesidade para uma considerável parcela da população. Sobre este último, cabe mencionar que o sobrepeso, além do risco de diabetes, problemas cardiovasculares e outros a ele relacionados, pode se relacionar ao que recentemente vêm sendo chamado de “Fome Gorda”¹⁶, ou seja, a ingestão contínua de grandes quantidades de alimentos ricos em gorduras e açúcares e carentes de nutrientes e proteínas.

Desse modo, os problemas alimentares brasileiros abrangem não apenas os desprovidos de renda para uma alimentação considerada adequada no sentido calórico e de nutrientes, como também uma parcela da população que mesmo tendo as condições necessárias para uma alimentação adequada não a pratica, por uma questão de hábito, gosto ou mesmo por falta de informação. Os resultados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), realizada em 2002/2003, pelo IBGE, ilustram essa afirmação. O perfil do gastos com alimentação indica mudanças no comportamento das famílias brasileiras em relação ao consumo de alguns alimentos no domicílio. Os dados apontam para uma nítida tendência de queda no consumo de frutas, nas cinco regiões metropolitanas estudadas, em comparação com a POF de 1995/96 (Ministério da Saúde, 2004).

O PNAE é um programa de suplementação alimentar. Em consequência, ele não visa erradicar a desnutrição ou mesmo acabar com a fome no Brasil. Essa suposta “vocação” é atribuída na medida em que a maioria dos beneficiários do programa pertence às camadas mais vulneráveis da população e, com base nisso, os formuladores, nutricionistas, merendeiras e

¹⁶ Termo utilizado por Frei Betto em “Fome Zero ou Anorexia Dez?”, 2005.

diretores acreditam que a refeição do PNAE é a principal ou até mesmo a única do dia para os escolares. Isso favorece, por exemplo, a elaboração de refeições que amenizam o efeito da miséria sobre a população carente, como se essa fosse a única função dos programas de suplementação alimentar (Costa, Ribeiro e Ribeiro, 2001)

Potencialmente, os objetivos do programa são outros. Um deles é a “formação de hábitos alimentares saudáveis.” Quando se fala na formação desses hábitos, afirma-se a necessidade de criar hábitos de consumo de alimentos *in natura* ou aumentar o consumo de legumes, frutas e verduras por parte dos alunos. No entanto, as frutas são caras para a merenda escolar em várias regiões do país. Tanto os formuladores quanto os executores pensam em elaborar e propor formas de superação dessas dificuldades em nível da produção, distribuição e consumo desses alimentos.

No PNAE encontramos alguns mecanismos que favorecem a promoção de hábitos alimentares considerados saudáveis, como a Medida Provisória (MP), disciplinada pela resolução nº 15, de 25 de agosto de 2000, que visa garantir a maior participação de gêneros básicos (semi-elaborados e *in natura*) nos cardápios, a aquisição de gêneros alimentícios na própria região e um maior compromisso de atuação das Secretarias de Saúde ou órgãos similares na inspeção sanitária. Além da MP, existem critérios de confecção dos cardápios da alimentação escolar. Esses critérios enfatizam a formação dos “bons hábitos alimentares” nos alunos.

O PNAE apresenta duas formas de influenciar os hábitos alimentares: a alimentação que é oferecida aos escolares e os projetos educativos que têm como foco a alimentação. É a partir da crença de que a escola tem o dever de ensinar que se discute a questão da Educação Alimentar. Por exemplo, no Rio de Janeiro, proibiu-se o funcionamento das cantinas nas escolas para impedir o acesso dos alunos, por exemplo, aos doces e refrigerantes. De fato, a não concorrência com a cantina aumenta a adesão ao programa.¹⁷

Nesta dissertação pretende-se perceber qual é o hábito alimentar do aluno com 10 anos ou mais nas escolas visitadas, considerando a alimentação que ele come em casa, na escola e na

¹⁷ Segundo Sturion, foi observado que o maior número de escolares que registraram não consumir merenda pertencem às unidades de ensino com disponibilidade de cantina.

rua, e qual o significado dessa alimentação, bem como o “lugar” que ela ocupa a partir das classificações utilizadas por ele. Para tanto, recorremos à “gramática dos espaços”, apresentada por Da Matta, e que traduz as implicações que os diversos espaços têm na forma de pensar e de se comportar das pessoas. Segundo o autor, isto ocorre por que a sociedade tem seus espaços organizados com valores e códigos que permitem o discernimento entre a rua e a casa, enquanto espaços ocupados e vividos de maneiras distintas, de modo que atitudes, papéis sociais, comportamentos e gestos são adequados a esses espaços (Da Matta, 2000).

Sobre a aceitação pelos alunos dos alimentos e dos cardápios estipulados, aponto alguns caminhos que contribuem para esse debate. O caminho da percepção sobre quais os valores que norteiam a seleção dos alimentos para a montagem do cardápio pelas(os) nutricionistas responsáveis, ou o caminho da compreensão de quais os motivos que levam a recusa por parte dos alunos ou a possível aceitação da alimentação escolar. Nesse sentido, são considerados aspectos vinculados ao gosto dos alunos e à percepção que possuem desse alimento de forma mais geral e, mais especificamente, quando debatemos a qualidade desta alimentação.

Na pesquisa de Sturion (2003) foi observado que a recusa voluntária da merenda mais citada pelos escolares que não aderem ao Programa é “não gosto” (67,2%), seguido de “não tenho vontade/fome” (27,9%). Observam-se, também, como motivos para a recusa a resposta “trago lanche de casa” (25,4%) e “compro lanche na cantina” (11, 6%), para as escolas que a possuem. Acerca do caminho que leva à identificação dos motivos à recusa, enfatizaremos os elementos relacionados ao gosto, sua formação e os aspectos simbólicos que podemos extrair dessa percepção (Bourdieu, 1994; Fischler, 1995).

Outro conjunto de questões subjacentes aos hábitos alimentares se relaciona às maneiras de se alimentar, ou como se come aquilo que se come. Procuro extrair categorias utilizadas pelos executores para definir esses hábitos e os significados dos “bons hábitos alimentares” relacionados às “boas maneiras”.

Segundo Sturion (2002), as distorções apresentadas pelo PNAE - a inadequação de cardápios quanto à qualidade nutricional, irregularidades no oferecimento da alimentação, a

precariedade do Programa nas regiões mais pobres e a baixa adesão dos escolares - persistem pelo fato do Programa não ter sido alvo de avaliações contínuas. Acreditamos que essas avaliações permitiriam reformular ou mesmo reforçar o Programa, ao otimizar os recursos utilizados. Apesar deste trabalho não pretender avaliá-lo, ele pode colaborar para a elucidação das causas dessas distorções ao trazer à tona questões subjetivas presentes nas falas dos entrevistados acerca de suas percepções sobre a alimentação escolar.

Para tanto, faz-se necessário identificar os elementos que informam a cultura alimentar subjacente ao Programa de Alimentação Escolar no município do Rio de Janeiro em pelo menos dois aspectos expressos por Fischler (1995). Primeiro, no que diz respeito aos “alimentos” no sentido natural, biológico ou nutricional e, segundo, no que tange à “cozinha” da Alimentação Escolar, no sentido cultural e simbólico, envolvendo os valores expressos a respeito dessa alimentação.

No decorrer do trabalho, será esclarecido o motivo pelo qual optamos pelo uso do conceito de *representação social* neste estudo. Essas representações serão observadas a partir das classificações dadas à esse alimento, às regras e às normas de comensalidade, às regras de combinação, ordem e escolha dos alimentos, que, por sua vez, estão refletidas nos cardápios, nos horários, nos modos de preparo, nos hábitos à mesa e nos hábitos de higiene.

Isso porque o “ (...) homem é um ser biológico ao mesmo tempo que um indivíduo social” Lévi-Strauss (1981:41). Sendo assim, responde ou pela sua natureza, ou pela sua condição de ser social. No entanto, a natureza e a cultura podem estar de tal forma interligadas que fica difícil estabelecer os limites entre as duas.

III.

O Programa de Alimentação Escolar no Município do Rio de Janeiro

3.1.

Contexto Municipal

No município do Rio de Janeiro, o Programa de Alimentação Escolar data de 1947. Naquela época, a Merenda Escolar, como o programa era chamado, foi instituído pela Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do antigo Distrito Federal. Nos seus cardápios, constavam principalmente mingaus, melado, batata-doce, queijo com goiabada, macarronada e arroz com feijão. Esta alimentação era oferecida apenas para alguns alunos de cada escola, aleatoriamente (INAD, 1996).

Em 1956, foi criado o Instituto de Nutrição Annes Dias (INAD), encarregado de desenvolver o Programa de Merenda Escolar. Cabia ao Instituto providenciar a aquisição, distribuição e fiscalização da merenda nos estabelecimentos de ensino da Secretaria Geral de Educação e Cultura. Hoje, o INAD é o órgão técnico do Programa de Alimentação Escolar do município, responsável pelo seu planejamento, coordenação, orientação e supervisão.

No passado os gêneros alimentícios ou eram comprados diretamente dos fornecedores, ou recebidos da Campanha Nacional de Merenda Escolar. Os alimentos também provinham das caixas escolares, clubes agrícolas e círculos de pais e professores de cada escola. O cardápio mais freqüente continha sopa, macarronada, mingaus e a polenta, utilizada com carne-seca. O

leite em pó figurava como principal gênero da ajuda alimentar vinda de outros países (*ibid.*).

Nos anos 1960, os cardápios começaram a ser planejados por nutricionistas que passam a introduzir não somente gêneros de “alto valor nutritivo e baixo custo”, mas também alimentos que classificam de "verdadeiramente úteis aos escolares". Neste período, foram introduzidas na alimentação escolar as farinhas enriquecidas com proteínas e misturas de cereais. Este tipo de alimento demonstra uma clara preocupação com a deficiência nutricional dos alunos, e um atenção ao desenvolvimento dos escolares através da alimentação. Ainda na década de 1960 foram organizados grupos de trabalho compostos de nutricionistas e técnicas de educação alimentar, para planejar e uniformizar as atividades educativas em todas as escolas (600 escolas). Esses grupos produziam boletins ilustrados, dando orientações aos professores sobre os princípios básicos da nutrição. (INAD, 1996).

No início da década de 1970, o Programa de Saúde foi incluído no currículo das escolas, em caráter obrigatório. Tinha como objetivo a preservação da saúde física e mental, pela incorporação de bons hábitos higiênicos e alimentares, alcançados pelo emprego de conhecimentos científicos e tecnologia em benefício da saúde. Para tanto, abrangia aspectos educacionais, alimentares, nutricionais, sanitários e socioeconômicos.

Com a criação do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) pelos militares, o INAD passou a seguir suas diretrizes para o planejamento dos cardápios do Programa de Alimentação Escolar (PAE).

No município do Rio de Janeiro, após a descentralização da compra de gêneros, cada diretor de escola passou a comprar diretamente dos fornecedores, com orientação do INAD. Os cardápios passaram a ser de almoço, lanche e suplementação láctea.

Em 1990 a Secretaria Municipal de Educação foi reestruturada. O INAD passou a ter atividades eminentemente técnicas. Em 1994, a competência técnica do INAD passou ser da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) e, em 1995, o INAD foi transferido para a Secretaria Municipal de Educação (SME), por decreto, sendo hoje o órgão responsável pelo planejamento, coordenação, orientação e supervisão do programa de alimentação escolar do município do Rio.

Azevedo e Sztajnman (1999) afirmam que o Município do Rio de Janeiro é o único no Brasil que conta com um órgão especificamente destinado à supervisão técnica do PNAE, fato este propiciador de um ganho no sentido da qualificação técnica do programa na rede carioca.

Esse conjunto de fatos que indicam a responsabilidade do Instituto de Nutrição Annes Dias pela orientação técnica do PAE, ou seja, coordenar e planejar os cardápios e a contribuir no sentido da educação nutricional no universo da alimentação escolar, justifica a escolha metodológica de se trabalhar com os materiais produzidos pelo INAD, e as narrativas dos profissionais desta Instituição. Nosso objetivo de traçar elementos que permitam verificar qual os significados do Programa de Alimentação e dos alimentos para esse grupo de pessoas, que hoje trabalham principalmente como eles mesmos afirmam, para promover saúde.

3.2.

O Funcionamento do PAE no Município do Rio de Janeiro

Sabe-se que os objetivos do Programa no município são traçados de acordo com as diretrizes do PNAE, cujo atendimento deve oferecer no mínimo 15% das necessidades nutricionais diária dos alunos. O repasse é de R\$ 0,18 (dezoito centavos) por refeição/aluno/dia e o município faz uma contribuição de R\$ 0,10(dez centavos) *per capita*.

Nos documentos do INAD sobre o Programa de Alimentação Escolar que datam de 1996, o Município é também responsável pelos custos operacionais e determina a política a ser nele desenvolvida. Os recursos oriundos do FNDE podem ser gastos apenas em gêneros alimentícios.

Em 1996, o número de unidades integrantes do PAE era de 846 (oitocentos e quarenta e seis), divididas entre unidades escolares, unidades escolares de horário integral, CIEPs com e sem residentes, Casas da Criança e unidades escolares especiais. Naquele ano, foi servido um total de 536.902 refeições diárias. Hoje, o Programa é desenvolvido em toda a rede municipal de educação. Com base em dados do Censo Escolar de 1999, sabe-se que a rede municipal é composta de 1.033 unidades que atendem aproximadamente 700 mil alunos. Desses, cerca de 370 mil demandam diariamente a alimentação escolar. Para atendê-los, são estruturados diversos

tipos de ações que têm como objetivo adequar a proposta geral do programa à realidade de cada Unidade Escolar.

A gestão do Programa no município funciona com duas ações básicas: assistência alimentar e educação nutricional. A assistência alimentar está dividida em três etapas: garantia da qualidade do alimento; planejamento dos cardápios e supervisão das escolas.

Na etapa que visa garantir a qualidade do alimento, é feita a especificação dos gêneros a serem comprados e posteriormente se faz um parecer técnico sobre a habilitação das empresas que ganharam a licitação pública para fornecer a merenda. É emitido um parecer técnico que deverá conter a avaliação das seguintes condições: armazenamento, distribuição e higiene dos gêneros alimentícios, bem como devem ser feitos testes sensoriais (sabor, aroma, textura) de novos alimentos para determinar sua aceitação (INAD, 1996).

Na segunda etapa está o planejamento centralizado dos cardápios, que é feito com base nos seguintes critérios: 1º) disponibilidade orçamentária; 2º) necessidades nutricionais do cliente (pautadas em recomendações internacionais); 3º) custo dos gêneros alimentícios; 4º) equilíbrio entre nutrientes; 5º) facilidade de preparo e de distribuição; 6º) hábitos alimentares; 7º) disponibilidade dos alimentos no mercado (safra, etc.) e, por último; 8º) tempo de permanência do aluno na escola.

Acrescenta-se a esse planejamento, o tipo de atendimento de acordo com os segmentos classificados pela idade dos alunos e a unidade a que pertencem. Eles estão indicados abaixo:

- Segmento 1: faixa etária de 3 a 6 anos, Pré-Escolares matriculados nas Casas da Criança em horário integral. São 31 Casas da Criança;
- Segmento 2: faixa etária de 3 a 6 anos. Pré-Escolares matriculados nas escolas de horário parcial. São oito unidades de horário parcial (recebem somente suplemento e almoço);
- Segmento 3: faixa etária de 7 a 14 anos. Escolares matriculados nas escolas de horário parcial. (recebem somente suplemento e almoço);

- Segmento 4: faixa etária de 7 a 14 anos. Escolares matriculados nos CIEPs que atendem de CA à 4ª série (79 unidades) e nas escolas de horário integral (8 unidades);
- Segmento 5: faixa etária de 7 a 14 anos. Escolares matriculados nos CIEPs que atendem de 5ª à 8ª série (16 unidades);
- Segmento 6: alunos residentes nos CIEP que são atendidos integralmente nas suas necessidades nutricionais diárias (56 unidades).

O objetivo nutricional do Programa é estabelecido de acordo com a distribuição de nutrientes (calorias, proteínas e cálcio) de acordo a idade (tabela 1). Essa relação varia de acordo com o tempo de permanência na escola.

Tabela 1 – Relação entre faixa etária e consumo de nutrientes

Idade	Calorias	Proteínas (g)	Cálcio (mg)
3 a 6 anos	1800	24	800
7 a 10 anos	2250	36	800
10 a 14 anos	2350	45	1200

Fonte: Recomendações Nutricionais Americanas, RNA (1989).

Para as crianças de 3 a 6 anos, são necessárias 1800 calorias diárias, 24g de proteínas e 800mg de cálcio. Para crianças de 7 a 10 anos, são necessárias 2250 calorias diárias, 36g de proteínas, 800 mg de cálcio. Para crianças de 10 a 14 anos, são necessárias 2350 calorias, 45g de proteínas e 1200mg de cálcio.

Conforme foi dito, o objetivo nutricional varia de acordo com o tempo que a criança fica na escola. Se a criança fica 4 horas, são atendidas de 15% a 30% de suas necessidades nutricionais diárias. Se ela fica 8 horas, são atendidas 80% e, se ela passa o dia todo na instituição, 100%. Segundo informações obtidas no INAD, atualmente os alunos recebem aproximadamente 20% das necessidades nutricionais, portanto, 5% a mais do que o mínimo recomendado pela RDA (*Recommended Dietary Allowance*)¹⁸. No entanto, sabe-se muito pouco

¹⁸RDA (Recommended Dietary Allowances) são as Recomendações Nutricionais para a população americana sadia, estabelecidas pela Food and Nutrition Board (FNB) da National Research Council (NRC), National Academy of Sciences dos Estados Unidos da América. São revisadas e publicadas periodicamente. A última edição ocorreu em 1989.

sobre a pertinência deste percentual (15%), feito quase que aleatoriamente na década de 1970 e que persiste até hoje como a única referência. Nem mesmo os profissionais do Annes Dias conhecem outro critério que não o tempo de permanência na escola. Confira o relato da coordenação de planejamento dos cardápios:

Nutricionista: “(...)Nós pegamos o grau da tabela RDA e vemos qual é a necessidade do aluno, faz uma média de seis a catorze anos e essa média é o nosso foco. Pelo FNDE a gente tem que atender a 15% das necessidades e a gente calcula o nosso cardápio para atingir essa meta. Normalmente a gente passa, os nossos cardápios estão em torno de 23%, 26% das necessidades...”

Os tipos de refeições, a suplementação láctea, o desjejum, o almoço, o jantar e a ceia são determinados pelos horários, e variam se a escola for de horário integral ou parcial.

A suplementação láctea é oferecida ao aluno no momento em que ele chega a escola, por volta das 7:30h da manhã. Esta refeição é distribuída apenas para os alunos das unidades escolares de tempo parcial e é composta basicamente de preparações a base de leite. Os exemplos citados são leite com achocolatados e leite com café.

O desjejum é a primeira refeição de todas as unidades escolares de tempo integral, servida no momento em que a criança entra na escola. Os exemplos citados nos documentos do INAD são o leite com café e pão com creme vegetal, ou vitamina de banana e biscoito.

O lanche da tarde oferecido nas unidades de tempo integral possui a mesma composição do desjejum. No entanto não há referência acerca do horário em que essa refeição é servida.

O almoço é a refeição oferecida em todas as unidades escolares sem exceção. São exemplos de seus ingredientes a composição com arroz, feijão, carne guisada, repolho à mineira e, de sobremesa, uma fruta. Outro exemplo dado é a combinação com talharim, frango refogado, cenoura *sauté* e uma fruta como sobremesa. De acordo com os materiais impressos do INAD, o almoço normalmente é servido entre das 11:30 às 12 horas.

O jantar, oferecido apenas nas escolas de horário integral, tem como exemplo as combinações filé de peixe ao molho e batata inglesa refogada e a combinação com angu, iscas de carne-seca e abóbora refogada, ambas com frutas de sobremesa. O jantar começa a ser

oferecido por volta das 16:30h.

A ceia é oferecida apenas aos alunos residentes nos CIEPs, e costuma ser servida a noite, algumas horas após o jantar. Tem característica de lanche, e como exemplos de cardápios são citados: suco de frutas, sanduíche de queijo quente e mingau de aveia.

Há ainda o lanche emergencial. Ele é destinado a escolas que não possuem condições de preparar o cardápio normalmente, por situações adversas. As situações relatadas são falta de luz, água, gás, obras de reparo e outras eventualmente podem impedir o preparo dos alimentos. Essa refeição é composta de cardápios de preparo rápido, que em sua maioria dispensam cocção, como o iogurte e biscoito, suco de frutas e pão com queijo.¹⁹

No que diz respeito à preparação dos alimentos, todas as unidades escolares recebem um manual de orientação que contém as seguintes informações encaminhadas pelo INAD: cardápios semanais; *per capita* de acordo com a faixa etária; tabela de compras; lista de especificação dos gêneros e, por último; fichas de preparação dos gêneros. Nesta última são discriminados os gêneros, quantidades e modo de elaborar as preparações. Segundo a coordenação do INAD, as fichas de preparo garantem em grande parte a boa utilização dos alimentos que são entregues às escolas. Se o que está especificado nas fichas não for seguido, o risco de faltar alimentos para as refeições posteriores é grande, pois os gêneros são enviados para escola com referência ao número de comensais.

Na terceira etapa do funcionamento está a supervisão da confecção e distribuição das refeições nas escolas. São feitas visitas às escolas para observar as condições de execução do programa. Verifica-se o número real de comensais, a aplicação das orientações fornecidas pelo INAD, a higiene dos profissionais, os equipamentos e utensílios, bem como os alimentos e o local onde as refeições são distribuídas.

A segunda ação básica correspondente aos projetos que visam à educação nutricional.

¹⁹ Todos esses exemplos de refeições foram retiradas de documento do INAD que aborda o PAE no Município, no entanto este documento data de 1996 e algumas dessas informações sobre as refeições podem estar desatualizadas, na medida em que o cardápio é reformulado a cada ano. Essas informações serão atualizadas no capítulo V, com base nos cardápios de 2004 que vigoram até o momento, maio de 2005. Foi informado que os cardápios são preparados para 4 (quatro) semanas diferentes, com preparações diversas, evitando monotonia e incluindo novos hábitos alimentares.

Eles são realizados junto com os diversos atores da unidade escolar, como os alunos, professores, e, principalmente, os manipuladores(as) de alimentos/merendeiras(os), por intermédio de reuniões, palestras e na própria observação da distribuição dos alimentos.

"Para garantir a qualidade total da execução do Programa são dadas orientações aos merendeiros(as) em relação ao PAE no sentido do manuseio e manutenção dos equipamentos, noções de Nutrição; uso correto das fichas de preparação; importância da higiene pessoal, do ambiente, dos alimentos, dos utensílios e do equipamentos de cozinha"²⁰ (INAD, 1996).

Não é objetivo deste trabalho avaliar a capacidade de supervisão e de formação nutricional do INAD, mas sim perceber por intermédio desses dois eixos de atuação quais são as preocupações quanto aos objetivos do PAE Rio de Janeiro. Nota-se a preocupação com o cuidado no preparo do alimento e a ênfase na promoção de saúde, expressa pelos cursos sobre aspectos nutricionais dos alimentos e suas propriedades para a saúde, direcionados principalmente para os profissionais da merenda.

Buscamos verificar como as merendeiras e diretores de escola se relacionam, incorporam, compreendem e interpretam o programa de alimentação escolar no Rio de Janeiro e os aspectos que o caracterizam. Desse modo, pretende-se perceber quais são as percepções e se há possíveis diferenças entre elas e o que essas concepções informam sobre os objetivos do PAE carioca.

3.3.

Objetivo do PAE no Município do Rio de Janeiro: “promover saúde”

Atualmente, a concepção adotada pelo INAD na condução do PAE é de que o espaço escolar pode ser um excelente campo de promoção de saúde. Segundo Azevedo e Sztajnman (1999:57), ambas nutricionistas do INAD, “o programa tem uma função estratégica na promoção de saúde, na formação de hábitos alimentares saudáveis, e, portanto, na melhoria da

20 Em 1996, foram formados 510 merendeiros(as) no "Projeto Merendeiro(a)" do INAD. O objetivo do projeto era aprimorar tecnicamente os profissionais merendeiras/os, visando a melhoria da Qualidade do Programa de Alimentação Escolar. Foram ministradas palestras bimestrais por nutricionistas do S/INAD.

qualidade de vida.”

Pereira (2002) salienta que apesar do tema educação não ter sido foco de discussão específica na década de 1980, as idéias, concepções e conceitos formulados a partir das Conferências no que tange à promoção da saúde, tornaram-se referência para a elaboração de diretrizes estruturais no estímulo para implementação de escolas promotoras de saúde. No entanto, essa proposta é sugerida por organizações internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS).

O documento de referência da OPAS (1996) estabelece alguns princípios e ações de acordo com três áreas principais, que concernem à saúde na escola: a educação para a saúde, os ambientes e entornos saudáveis e os serviços de saúde e alimentação. Desses princípios, que podem nortear ações nas escolas, destacamos, como exemplo, aqueles que relacionam saúde e alimentação:

- favorecer a formação de conhecimentos, práticas e atitudes de alimentação e saúde em todos os integrantes da comunidade escolar;
- promover a ampliação da concepção de serviços de saúde e alimentação, para transformá-los em recursos educativos, que possam apoiar a aprendizagem e ajudar a comunidade a utilizar adequadamente os sistemas e serviços de saúde;
- oferecer ambientes, propostas de trabalho e estudos que promovam a saúde, levando em conta as condições físicas, a disponibilidade de água, os serviços de saúde e alimentação, os espaços desportivos e recreativos e a segurança a todos;
- integrar a educação para a saúde no currículo escolar, sob perspectiva de um enfoque integral, tendo como referência metodologias participativas;
- melhorar os serviços de saúde e de alimentação, criando ambientes físicos e sociais saudáveis;
- desenho curricular que leve em conta uma seqüência lógica e progressiva desde a pré-escola até o final do ensino médio, assim como estimule o desenvolvimento de

conhecimentos e habilidades para melhoria da saúde e da alimentação;

- elaboração de uma disciplina sobre saúde e alimentação;
- fornecimento de lanches ou refeições que proporcionem os nutrientes essenciais para a saúde da comunidade escolar, em ambiente agradável;
- estímulo à seleção de alimentos nutritivos e saudáveis em todos os lugares dentro e fora da escola;
- estímulo à produção de hortas escolares para consumo na escola e possibilitando experiências formativas;

A Política Nacional de Alimentação e Nutrição, aprovada pelo Ministério da Saúde e publicada no Diário Oficial da União, em 10 de junho de 1999 (portaria nº 710), definiu as seguintes diretrizes: o estímulo às ações intersetoriais com vistas ao acesso universal aos alimentos; a garantia da segurança e da qualidade dos alimentos e da prestação de serviços nesse contexto; o monitoramento da situação alimentar e nutricional; a promoção e práticas alimentares e estilos de vida saudáveis; a prevenção e controle dos distúrbios nutricionais e das doenças associadas à alimentação e nutrição; a promoção de linhas de investigação e o desenvolvimento e capacitação técnica de recursos humanos (SMS-RJ, 1999).

No município do Rio de Janeiro, o objetivo da promoção da saúde acontece por intermédio dos dois eixos, a assistência alimentar e os projetos educativos. Ambos são tratados especificamente nos próximos itens.

Percebemos que toda essa discussão acerca da construção conceitual sobre o que vem a ser “saúde,” “promoção de saúde,” está repleta de valores e crenças, e salientamos o fato de que o reconhecimento da existência desses valores, crenças, mitos e representações inseridos no trabalho na escola, auxilia na organização de propostas de aprendizagem que, acima de tudo, mantenham o compromisso ético e estimulem a compreensão da saúde como direito de cidadania, percebendo-se a complexidade do tema e os vários fatores que envolvem o estar saudável e o estar doente (Pereira, 2002). Além disto, este reconhecimento nos ajuda a

vislumbrar como os atores envolvidos no trabalho diário da escola percebem as questões expostas, ou mesmo se reconhecem à promoção da saúde como algo a ser perseguido pela alimentação escolar.

Isto porque cada membro da comunidade escolar traz para esse espaço saberes específicos de outros espaços e em tempos diversos, que se transformam em diferentes experiências, as quais são vivenciadas nas aulas ou nos diversos momentos educativos. Quem não tem uma opinião sobre saúde, sobre tabus e crenças na saúde e na alimentação, sobre formas de curar os males? Quantas interações com a saúde podem emergir se ampliarmos nosso horizonte? (Pereira, 2002).

Ao nutricionista, enquanto profissional da área de saúde, é dada uma grande responsabilidade no sentido de desenhar um cardápio que proporcione a promoção de saúde e outros aspectos anteriormente mencionados. No cenário carioca, a atuação desse profissional aparece com destaque no contexto do programa de alimentação escolar, e o corpo técnico do INAD, formado em sua grande maioria por nutricionistas, é um exemplo concreto desta percepção. A compreensão que temos sobre a etapa de formulação dos cardápios é que nela ocorre uma legitimação da atuação desse profissional da saúde. Portanto, favorece que a premissa da saúde atue mais fortemente sobre outros aspectos que entram em cena no dia-a-dia da merenda, onde outros profissionais, merendeiras e diretoras, arbitram sobre esta alimentação incutindo à ela seus valores e suas formas de compreender e dar significado ao alimento.

A partir da identificação de que o cardápio oferecido ao aluno é o resultado da soma de um conjunto de critérios, a questão que se coloca é qual desses critérios tem o maior peso na seleção dos gêneros e na montagem dos cardápios. Percebemos que o peso orçamentário é em grande medida limitador mas não é o único determinante, já que outros fatores, os quais chamamos de fatores culturais, contribuem para determinar essa alimentação. É justamente a existência desses fatores que pretendemos elucidar neste trabalho, por intermédio das entrevistas realizadas, dos materiais coletados e das observações feitas nas escolas.

Enfatizamos que para a melhor compreensão desses aspectos culturais é necessário

entender o sentido e o significado de algumas expressões utilizadas pelos formuladores do PAE nacional e municipal. O que se entende pelas expressões “alimentos básicos”, “alimentos saudáveis”, etc., conforme apontamos no tópico sobre o PNAE, são determinantes para a seleção dos gêneros alimentícios que compõem o cardápio na sua montagem final. Isso porque acreditamos que aquilo que se entende por “básico” pode assumir significados diferentes de uma gestão para outra, de uma escola para outra, de um município para outro, de uma categoria profissional para outra e de uma pessoa para outra. Assim como “básicos,” outras expressões como “alimentos de qualidade,” “alimentos de crianças,” “alimentação saudável,” “bons hábitos alimentares,” e o próprio sentido de alimentação escolar e merenda escolar, também são passíveis de diferentes interpretações.

Para Costa (2001), ao nutricionista é dada a função de promover a saúde na escola por meio de atividades assistenciais e educativas relacionadas com o desenvolvimento do Programa de Alimentação Escolar, justamente por ser o profissional de saúde que atua em todas as situações, nas quais existem interações entre o homem e o alimento. No entanto, a autora sugere como fundamental a integração com os demais profissionais que atuam nesse espaço.

Segundo ela, as atividades educativas em nutrição desenvolvidas no ambiente escolar não tem conseguido alcançar seus objetivos, pois ainda não foi possível explorar melhor o espaço educativo estimulando a integração de temas e áreas dentro do currículo escolar. Ainda ressalta que a forma do nutricionista desenvolver atividades educativas é influenciada pelo contexto social, político e econômico no qual está inserido. Portanto, a política de saúde e de educação não é neutra na medida em que valoriza determinadas práticas em detrimento de outras. A autora destaca:

“(...) é necessário integrar professores, merendeiras e pais de alunos, em discussões que mostrem a função social e o significado dado à merenda escolar e ao entendimento das necessidades nutricionais das crianças durante a jornada escolar (...) valem mais do que aulas tradicionais apoiadas em cartazes coloridos sobre ações de boa alimentação” (Pipitone *apud* Costa, Ribeiro e Ribeiro, 2001).

No âmbito da presente pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar um dos cursos

ministrados²¹ no ano de 2004. Foram dois dias de curso e os temas abordados referiam-se às propriedades nutricionais dos alimentos normalmente consumidos pelas merendeiras. A partir desse conteúdo, propôs-se um debate sobre hábitos alimentares saudáveis. O objetivo do curso esteve mais voltado para divulgar informações nutricionais gerais que afetem as práticas das merendeiras, do que necessariamente abordar diretamente a nutrição no PAE.

Ao analisar os instrumentos para o treinamento de merendeiras no município do Rio de Janeiro, Costa e Ribeiro (2002) concluíram que a ênfase está no caráter técnico e higiênico do trabalho, em detrimento do processo formativo que contempla as demais questões humanas. O resultado dessa análise mostrou limitações recorrentes em processos de formação de merendeiras, pois a proposta pedagógica do INAD não difere de outras elaboradas nesse campo. A autora considera, ainda, que ao privilegiar o atendimento do aspectos biológicos da alimentação, o programa desqualifica o conteúdo socio-antropológico do ato de se alimentar e subestima os potenciais pedagógicos do PNAE.

Pode-se perceber que uma parte considerável das ações educativas no campo da alimentação e nutrição no município do Rio de Janeiro são direcionadas para as merendeiras. Essa tendência é reforçada pelas normas do PNAE, pois influenciam o desenvolvimento de programas de treinamento voltados para essa categoria. No entanto, o modelo educacional que normalmente orienta esse tipo de formação apresenta muitas lacunas, principalmente por não definir, segundo Costa e Ribeiro (2002), qual trabalhadora se quer formar, questão que antecede a preocupação com os saberes e habilidades que elas devem dominar.

É atribuída à merendeira um grau considerável de responsabilidade pela qualidade do alimento. Além da merendeira ser encarregada de preparar e servir os alimentos - momentos considerados de grande risco de contaminação - ela também se responsabiliza pela limpeza (dos vasilhames, do equipamento, do piso, do teto, e das paredes da cantina), ação que aumenta os riscos de contaminação da alimentação. A merendeira cuida ainda do armazenamento e, em alguns casos, supervisiona o gênero alimentício quando chega a escola e, além de tudo,

21 Participaram deste curso as merendeiras que trabalham nas escolas que estão sob a coordenação da 9ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) que engloba o bairro de Campo Grande, onde se localiza uma das escolas pesquisadas.

encaminha o parecer técnico ao INAD.

Antiga Diretora da Superintendência de Administração da Rede Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Soares (1999) ressalta o papel da merendeira ao afirmar que ela é a atriz principal da "novela" da Merenda Escolar. A importância dada a este profissional está no fato que é ela/ele quem está no final do caminho percorrido pelo alimento até esse chegar à mesa do aluno. Ou seja, é a merendeira que transforma o "alimento" em "comida." Ou como lembram Costa e Ribeiro (2002), cabe a merendeira decidir o que preparar, para quantas pessoas, em determinado tempo, como servir e higienizar, utilizando-se dos recursos disponíveis na escola. Embora exista um planejamento central, de responsabilidade do município ou do estado, conforme mostram as fichas de preparo, é localmente que as decisões operacionais são tomadas.

Com todas as exigências sob a responsabilidade desse profissional, a necessidade de treinamento das merendeiras se torna uma obrigação para os formuladores do PAE. Muito é dito sobre a atenção que as merendeiras devem receber, não só em seu treinamento, mas também no cuidado com a saúde destes profissionais e outros aspectos que devem ser acompanhados no dia-a-dia do trabalho. Contudo, o volume de tarefas a serem executadas por um número muitas vezes insuficiente de merendeiras impede que a experiência adquirida por elas seja elaborada, sistematizada e finalmente trocada, conferindo significado a esse conhecimento produzido (Costa, Ribeiro e Ribeiro, 2001).

Segundo Costa e Ribeiro (2002), o reconhecimento das características singulares deste grupo de trabalhadoras auxilia a compreensão das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades de treinamento. Isso porque existem diferenças no modo como elas concebem o alimento e tornam significativas as informações trabalhadas. Tal aceitação torna visíveis os conflitos inerentes às relações sociais – especialmente as relações educativas – resultantes do confronto de um grupo que pretende convencer o outro da necessidade de alterar suas práticas.

Este grupo profissional pode ser caracterizado como formado basicamente por mulheres, mestiças e negras, com baixo nível de escolaridade, em precária situação social e exercendo, em muitos casos, o papel de chefe de família. Sobre suas condições de trabalho, a remuneração é

baixa, o que determina uma qualidade de vida inferior e com baixa expectativa de melhorias; o número de funcionárias para realizar as tarefas determinadas é insuficiente, o que causa um desgaste físico muitas vezes superior ao suportável, comprometendo a saúde dessas mulheres. Além disso, o trabalho é socialmente desvalorizado, por não exigir alto nível de escolaridade e qualificação (Chaves, Brito, Monlevade *apud* Costa, Lima e Ribeiro, 2002).

Em nosso trabalho, será dada ênfase à fala desse profissional, pois ele ocupa um espaço privilegiado para a compreensão do universo da alimentação escolar – espaço que chamaremos de “cozinha” – compreendida como o lugar do cultural na alimentação (Fischler, 1995). Na cozinha se preparam os alimentos e se confeccionam os cardápios de acordo com parâmetros culturais, nutricionais, econômicos, materiais, objetivos e subjetivos.

Neste trabalho, pretende-se olhar para os hábitos e procedimentos alimentares presentes na "cozinha" do PAE. Na cozinha o alimento se transforma em comida por intermédio das "fases de confecção," conforme indicadas anteriormente. Acredita-se que para cada uma dessas fases exista uma série de procedimentos/regras repletos de significados, os quais são acompanhados pelas representações de nossa cultura. Como exemplo dessas regras, cabe citar uma recomendação para a fase de distribuição dos alimentos:

"que a alimentação escolar seja ministrada em condições adequadas à sua aceitação e à preservação do apetite. (...) Devemos fazer das refeições encontros felizes e descontraídos, presididos pelo bom humor, afeição e espontaneidade, pois estimula o apetite. Nunca fazer críticas, passar pito, impor atitudes durante as refeições. A atmosfera de cordialidade é mantida pela alegria. É ela que facilita o processo de adaptação fácil às pessoas e circunstâncias, pois elimina a atitude de oposição. O primeiro momento da refeição exige sorriso, fisionomias acolhedoras, predisposição para participar do prazer de compartilhar. Os olhos devem exprimir aquele desejo que é formulado pelas palavras "bom apetite". (Nobre in *Idéias e Debate*, 1999).

Essas orientações de conduta expressam as idéias que envolvem um dos aspectos dos hábitos alimentares. Neste caso, as orientações são escritas de acordo com aquilo que se julga necessário em termos de “bons hábitos” e “boas maneiras” por uma profissional do PAE de Minas Gerais. Para o presente estudo, é necessário averiguar quais são esses ideais alimentares e de boas maneiras à mesa, regras de convivência, bons modos, de higiene etc., para aqueles que

estão envolvidos com a alimentação escolar no município do Rio de Janeiro.

Outro conjunto de regras que constantemente se torna visível, principalmente nos conteúdos dos materiais de formação voltados para os profissionais de merenda, é o das regras de higiene. Segundo Costa e Ribeiro (2002), esse procedimento decorre da pedagogia higienista assumida como estratégia de treinamento das merendeiras. O movimento higienista é produto da ideologia do eugenismo, que pregava a transformação da sociedade por meio da ação educativa em prol da saúde, na constituição da raça e no fortalecimento moral do povo, no aumento da produção e no engrandecimento da pátria (Lins *apud* Costa e Ribeiro, 2002).

Os estudos de Costa e Ribeiro (2002) comprovaram que a preocupação com a higiene, somada à qualidade dos alimentos e aos horários, foram as questões principais tratadas nos materiais pesquisados. Segundo as autoras, privilegiar um modelo de formação técnica que visa incutir a preocupação com cuidados de higiene no preparo dos alimentos, com a organização das tarefas e o cumprimento do horário em seus subordinados está relacionado ao projeto de consolidação do modelo capitalista (Costa Lima e Ribeiro, 2002). Reforça essa constatação a afirmação de Rodrigues (1999:92) de que “classes subalternas têm dificuldade em valorizar os cuidados com a higiene” não é isenta de significado cultural, social e político, não sendo natural: ela é construída e está diretamente ligada às hierarquias sociais (Elias, 1990).

Rodrigues (1999) aproxima a concepção de poder à de pureza e diz:

“O sentido de tudo isso é muito simples: quanto mais próximo do centro do poder, mais distante da poluição; quanto mais periférico em relação ao centro do poder, tanto mais íntimo da sujeira ou do lixo. Nunca há uma definição de “impuro” sem a existência de um poder que se queira próximo ao puro que defina uma hierarquia com base em sua posição. A sociedade assepticizada é automaticamente uma sociedade hierarquizada” (1999:92).

Mary Douglas (1976) indica caminhos para a interpretação do sentido de poluição. Segundo a autora,

“a idéia de poluição trabalha na vida da sociedade em dois níveis, o instrumental e o expressivo. No primeiro nível, estão pessoas tentando influenciar o comportamento dos outros (...) Nesse nível, as leis da natureza são introduzidas para sancionar um código moral: tal tipo de doença é

causada por adultério. Logo achamos que certos valores morais são mantidos e certas regras sociais definidas por crença em contágio perigoso, como quando se considera que o olhar ou o contato com o adúltero provocam doenças ...” (Douglas,1966:13-14)

Nesse sentido, a autora acredita que normalmente as crenças em poluição podem ser utilizadas na busca de *status* e para garantir e manter a hierarquia. Entretanto, além dessa carga instrumental relacionada ao *status*, a autora percebe a existência, nas crenças de poluição, de uma carga eminentemente simbólica e é neste nível que as idéias de poluição se relacionam com a vida social.

Em nosso trabalho, busca-se apreender principalmente o aspecto simbólico relacionado ao programa de alimentação escolar, nas regras visíveis e nas implícitas, nos critérios, ou nas “crenças” incutidas aos hábitos alimentares que constituem o programa e poderemos perceber por intermédio principalmente das narrativas sobre o Programa de Alimentação Escolar das diretoras, merendeiras e alunos das escolas pesquisadas.

3.4.

Escola como formadora de hábitos alimentares

Em 1980, foi realizada a "Pesquisa de hábitos alimentares do Escolar em áreas carentes do Município do Rio de Janeiro." A partir de seus resultados concluiu-se que a deficiência na ingestão de nutrientes teve como fator principal a situação econômica da família e "como agravante a falta generalizada de educação alimentar." Considerou-se, ainda, que não havia alunos cuja dieta pudesse ser considerada adequada, em nenhuma das escolas pesquisadas. A pesquisa evidenciou que 100% dos escolares carentes não comiam carne e ovos em casa, destes, 91% não comiam leite e derivados, e 96% não ingeriam frutas e hortaliças (Azevedo, Engstrom e Castro, Silva e Dos Anjos, 1999).

Nos anos de 1981 a 1983, investigou-se o estado nutricional do pré-escolar. Foram traçados perfis nutricionais da população escolar da rede oficial de ensino. Dos resultados

daquele período, cabe ressaltar que a maioria dos escolares pertenciam à classe de menor poder aquisitivo. Foi constatado grande déficit energético-protéico (Engstrom e Castro, 1999)

Em outro inquérito, desta vez com o objetivo de traçar perfil socioeconômico alimentar, conclui-se que 80% dos alunos dos CIEPs da amostra pertenciam à classe de menor poder aquisitivo. Em 92% das famílias dos alunos entrevistados, o custo da alimentação absorvia mais da metade da renda. 65% revelaram que o aluno comia no CIEP pelo menos 1 alimento de origem animal que não comia em sua própria casa. Além disso, 60% dos inquéritos revelaram que o aluno comia no CIEP pelo menos 1 hortaliça ou fruta que não comia em sua própria casa.

Em 1998, O INAD, a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desenvolveram uma pesquisa em 74 escolas situadas em bolsões de pobreza no município do Rio de Janeiro. Foram avaliadas um total de 6.214 crianças, cobrindo 74% do previsto. As crianças passaram por avaliações antropométricas, a fim de identificar a frequência percentual de casos de desnutrição e obesidade. Foi também feita coleta de sangue para o diagnóstico de anemia e ainda exame parasitológico, sendo que para último coletaram-se amostras de apenas 28% das crianças. Em relação à desnutrição, apenas 3,6% das crianças estavam nessa situação, demonstrando uma tendência ao declínio. Quanto à obesidade, cerca de 6,3% eram obesas e em relação à anemia, 36,9% eram anêmicas, dado considerado preocupante pelas nutricionistas. Um dado relevante apontado nesta pesquisa é a relação entre analfabetismo das mães e o número de desnutridos e anêmicos. Foi constatado que o percentual de crianças desnutridas cujas mães eram analfabetas (6,5%) era duas vezes maior em relação às aquelas que sabiam ler e escrever (3,2%). A mesma relação existia para anemia, pois do total de crianças anêmicas, 42,2% das crianças tinham mães analfabetas, contra 36,1% de filhos de mães alfabetizadas.

Por um lado, estes dados indicam um declínio da desnutrição. Por outro, há o aumento da obesidade e da anemia, sendo que este último constitui o maior problema nutricional da atualidade, atingindo quase 40% da população mundial (INAD, 1999). No caso do município do Rio de Janeiro, a anemia aparece como o problema nutricional prioritário a ser enfrentado nos escolares. Acrescenta-se que a falta de educação formal e não formal, certamente, agrava os

problemas alimentares devido à falta de informação.

Essa argumentos parecem reforçar a importância e a responsabilidade do PNAE, o qual precisa estar apto a lidar tanto com a desnutrição quanto com a obesidade relacionada ao consumo de alimentos ricos em açúcares e gorduras. Cada município identifica os problemas prioritários e as formas de proceder de acordo com suas potencialidades e limites. Já a opção do INAD vem sendo a de trabalhar pela promoção da saúde, de acordo as opções feitas pelo Instituto acerca do que é uma alimentação saudável e adequada para sua clientela.

No contexto deste trabalho, “Aluno” não pode ser tratado como uma categoria genérica definida absolutamente como aquele que recebe educação ou instrução. No contexto de nossa investigação, “aluno” é sobretudo uma categoria social, no sentido em que não abordamos a alimentação escolar oferecida a quaisquer alunos ou todos os alunos do Rio de Janeiro ou do Brasil, mas alunos inseridos em uma realidade sócio-cultural específica. Acerca daquilo que compreendemos como a realidade desses alunos, destacam-se elementos que configuram essa categoria, como por exemplo, o fato de estudarem em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Portanto, um traço que caracteriza este grupo que não pretendemos dizer homogêneo, tendo em vista, principalmente, a localização dessas escolas e os locais de residência dos alunos. Ambos são elementos fundamentais na coleta de informações que permitam caracterizar este grupo de pessoas e que podem suscitar questionamentos a respeito da relação entre a alimentação e o grupo para quem se destina.

Nessa pesquisa somos guiados pela certeza de que o homem é um ser de natureza social. No que diz respeito a sua alimentação, diferentemente de outras espécies animais, o homem se alimenta segundo a cultura ou grupo social a que pertence. O alimento é muito mais do que um veículo de nutrição orgânica, é um resultado de fatores sócio-culturais que influenciam os hábitos alimentares. Sua alimentação varia de uma sociedade para a outra, de um grupo para o outro, de uma família para a outra e mesmo de um indivíduo para o outro. Por exemplo, a unidade familiar, a escola, e outros contextos sociais têm grande influência no desenvolvimento dos hábitos das crianças, pois exercem forte pressão social, cultural e psicológica sobre elas.

Diversos autores apontam para a forte influência da cultura na definição dos hábitos

alimentares, ressaltando como essa pode ser identificada e identificadora de identidades sócio-culturais (Douglas, 1975; Fischler, 1995; Contreras, 1995; Garcia, 1997). Dos autores que abordaram aspectos relacionados aos hábitos alimentares destacamos a contribuição dada por Fischler por apontar elementos importantes da formação do gosto alimentar, introduzido pela percepção que teve acerca da condição humana paradoxal em relação aos alimentos, conforme abordaremos nos capítulos seguintes.

Sobre a formação dos hábitos alimentares das crianças, Caldeira (2000) ressalta as pressões exercidas pela propaganda e pelos meios de comunicação ao tratar de fatores que a influenciam.

“Um dos fatores de maior impacto sobre o modo de vida e hábitos alimentares da criança é a propaganda, particularmente a transmitida pela televisão. Uma proporção considerável de anúncios de televisão estimula as crianças a consumir alimentos, principalmente alimentos de “Segunda” (“junk food”), com elevado grau de processamento, cujo valor nutritivo é limitado, têm alto teor energético e contêm grandes quantidades de gorduras, principalmente as gorduras saturadas, açúcar, colesterol e sal, alimentos de baixo teor de micronutrientes” (Tojo e cols., *apud* Caldeira, 2000).

Entretanto, o autor também destaca o ambiente escolar como propulsor na formação dos hábitos alimentares das crianças em idade escolar. Acredita que a partir do ingresso da criança na escola, ela passa grande parte do período em que estrutura sua personalidade em contato com os outros nesse ambiente. Nesse período, se consolidam os hábitos alimentares e este processo tem importância fundamental nos fatores educativos, tanto no seio da família como na escola (Caldeira, 2000).

Nesse sentido, a educação nutricional e a responsabilidade pela formação de bons hábitos alimentares tornam-se contrapontos importantes aos padrões alimentares ditos não promotores de saúde. Contudo, como aponta Costa et al. (2001), alguns segmentos da área de educação e da saúde consideram o PNAE apenas na sua dimensão assistencial, atribuindo a ele o único objetivo da suplementação alimentar por meio de “lanches” no intervalo das atividades escolares, fornecidos à parcela carente da população que não dispõe de meios para alimentar-se adequadamente. Para os autores, isso impede o desenvolvimento de possibilidades educativas e

dificulta as ações que permitiriam a produção de novos conhecimentos no espaço da escola.

Essas afirmações indicam tensões entre diferentes formas de perceber a alimentação escolar e, conseqüentemente, sobre as necessidades da “clientela” para quem o programa se destina. Talvez porque os principais atores deste campo (formuladores, nutricionistas, diretores de escolas e merendeiras) ainda não chegaram a uma compreensão comum sobre o que é alimentação escolar.

Nos capítulos anteriores tratamos do Programa de alimentação Escolar Nacional e da sua versão carioca. Problematizamos também situações relacionadas à alimentação escolar propriamente dita. Nos capítulos seguintes, dialogaremos com as teorias do campo da antropologia e psicologia social que informam esse trabalho, a fim de buscarmos os significados da alimentação escolar para profissionais e alunos de três escolas no município do Rio de Janeiro.

IV

Uma abordagem antropológica do Programa de Alimentação Escolar

“Nas práticas alimentares se plasam os primeiros sintomas das transformações culturais”.

Lévi-Strauss

4.1.

O paradoxo do Onívoro e o lugar da cultura na alimentação

A percepção de que existe uma grande diferença entre o ato social de comer e a ação biológica de nutrir-se é cada vez mais crescente nos estudos que abordam a alimentação humana. Todavia, apesar de diferentes, estes atos estão associados e formam aquilo que se denomina de “padrões alimentares,” que revelam identidades individuais, grupais, hierarquias e outros aspectos importantes da organização social (Fischler, 1995).

Nesse sentido, a combinação de alimentos e modos de preparo que de fato vai à mesa da criança, o “cardápio,” não tem a única função de nutrir. Ele expressa também os ingredientes culturais que são determinantes dessa alimentação.

A primeira etapa dessa investigação é desnaturalizar esse “cardápio”, perguntando o por que determinados alimentos compõem a lista da alimentação escolar em lugar de outros. Se fizéssemos essa indagação a um(a) formulador(a), este rapidamente responderia, “Por que esses são básicos, baratos e saudáveis e estão de acordo com as necessidades nutricionais dos alunos” como aparece no PNAE. Entretanto, o que significa ser “básico” ou “saudável”, visto que outros alimentos também possuem essas características de serem básicos e saudáveis e nem por isso fazem parte do cardápio dos escolares? Talvez não façam parte do “cardápio” por uma questão

de hábito, de prática ou por não exprimirem, simbolicamente, o tipo de alimento correspondente aos valores que norteiam o planejamento do cardápio. Isso na medida em que seu significado não está ligado às características intrínsecas do alimento, mas ao que ele representa socialmente e culturalmente (Contreras, 1995).

Quais são então os simbolismos presentes na alimentação escolar e nos alimentos que compõem o seu cardápio? São os mesmos aspectos simbólicos presentes num prato de “lasanha”? De que hábito alimentar estamos falando ou à quem esse hábito alimentar se refere? Tais perguntas permitem identificar a relação entre determinada alimentação e o grupo social para quem ela se destina (Contreras, 1995).

Aceitar o olhar cultural é aceitar a presença do simbolismo em todos os aspectos da alimentação. Por exemplo, no planejamento do cardápio, a relação custo e benefício é permeada pelas concepções de pobreza e carência. Todavia, acreditamos que essa relação entre alimentação escolar e ausência de recursos por parte do poder público e dos beneficiários, em certa medida tem importantes implicações simbólicas, para a decisão daquilo que será oferecido aos alunos. Conforme relata uma nutricionista:

Nutricionista: (...) *“Porque hoje o orçamento está apertado. A gente tem que fazer um cardápio de menos de cardápio de menos de R\$1,00, um cardápio completo, é complicado, eu digo que eu estou ficando expert no assunto. Falou em pobreza..*

E.: Como assim, “falou em pobreza”?

Nutricionista: *Pobreza assim, cada vez mais a gente tem que se exercitar e procurar fazer cardápios que sejam bem aceitos e de um custo menor”.*

Porém, não é somente o fator econômico que baliza as escolhas dos alimentos. Os poucos recursos precisam ser aproveitados de forma a garantir alimentos, que conforme disse a nutricionista, precisam ser “bem aceitos”. Nesse momento nos deparamos com aquilo que há de cultural e de subjetivo nessa alimentação que é sua aceitabilidade por parte dos alunos, bem como aquilo que se considera por parte dos formuladores “aceitável” pelos alunos. Mas afinal, o que torna um alimento aceitável? A necessidade por ele ou seu gosto, no sentido do prazer que pode proporcionar?

Segundo Fischler (1995), os hábitos alimentares são resultados de uma série de fatores conjugados (fatores econômicos, culturais, ecológicos, sociais, etc.). No entanto, o autor afirma que o comportamento alimentar do homem somente pode ser explicado e compreendido a partir de uma contradição, que ele classifica de “Paradoxo do Onívoro.”

Na biologia, o homem é um ser Onívoro, isto significa que tem à sua disposição grande parte dos recursos naturais para lhe servir como alimento e que precisa constantemente introduzir em sua dieta alimentos variados para satisfazer suas necessidades nutricionais. O paradoxo está na ambivalência entre o comportamento humano neofóbico e o neofílico. Ou seja, a contradição de que o homem busca sempre variar sua alimentação para atender suas necessidades nutricionais, culturais, sociais e do paladar. No entanto, depara-se com os perigos que novos alimentos podem oferecer, isto porque o alimento novo e portanto desconhecido representa um risco em potencial (Menasche, 2003).

Com este paradoxo, Fischler explica o complexo sistema alimentar das diferentes culturas culinárias que comportam um conjunto de regras, representações e práticas, profundamente variáveis de uma cultura para outra.

A variedade, a qual o autor se refere, é o que dá sentido às escolhas e aos hábitos alimentares, ou seja, às *identidades sociais*. Por sua vez, as identidades podem ser construídas ou atribuídas, revelando a cultura em que cada um está inserido, visto que há comidas relacionadas a povos, grupos e nações em particular. Portanto, existe algo particular em cada jeito de se alimentar. Esse “particular” pode ser traduzido em um hábito alimentar, ou em gosto, construído de acordo com o que a cultura de uma sociedade ou grupo determina como aceitável. Portanto, é a cultura que estabelece o que é comestível e o que não é (Fischler, 1995, Douglas, 1995, Garcia, 1997, Garine, 1987).

Nesse sentido, afirmamos que a alimentação escolar expressa a identidade do grupo para quem se destina e é formulada com base naquilo que se considera mais adequado para um grupo de pessoas (crianças em idade escolar que estudam em escolas públicas).

Para localizar os significados e as referências culturais da alimentação escolar,

observamos as condutas acerca das escolhas dos gêneros alimentícios. É possível perceber uma dinâmica constante entre a busca pela novidade e variedade e ao mesmo tempo o medo de que os novos alimentos não sejam aceitos. Por um lado, na consideração negativa que se tem acerca da monotonia dos cardápios, responsável em grande parte pela recusa ou rejeição do prato oferecido. Por outro lado, nas constantes avaliações dos alimentos novos introduzidos nos cardápios caracterizados pelos testes de contaminação, sabor, textura, etc., feitos no próprio INAD, bem como nos testes de aceitação realizados nas escolas com base no consumo dos alimentos novos.

O relato abaixo reproduz a busca pela variação no cardápio anualmente e em seguida o controle e as avaliações dos gêneros alimentícios, que demonstram justamente o receio pelos novos alimentos:

Nutricionista: “(...)O cardápio do ano anterior serve de base para o novo planejamento, a gente faz uma avaliação do cardápio de uso através de questionários, a gente envia para as unidades, e quem responde é o professor ou a direção como que aconteceu esse cardápio na escola, ele foi bem aceito, ele não foi, teve dificuldades no preparo, na aquisição (...) Anualmente, os cardápios são planejados anualmente. Então a gente faz a avaliação. Esse ano não, mas ano passado a gente fez entrevista com os alunos porque a gente vê a visão do responsável, do diretor, a gente queria ver como é que o aluno vê esse cardápio, a gente percebe que tem em algumas unidades que as crianças não gostam de determinado gênero, e aí a gente percebeu que se a gente avaliando o mesmo cardápio com a direção e com o aluno, a gente percebe que algumas negativas, algumas má- aceitações vem da rejeição do adulto.”

Nutricionista: “(...)todo gênero antes de ser fornecido, principalmente a marca, ele passa por nós! Também a gente elimina gênero que não atende a especificação.(...) E a gente aprova e coloca na rua. A rua é o nosso termômetro.”

Essa última fala aponta para parâmetros que designam o que é comestível e o que não é. Mas quais são esses parâmetros? Acreditamos ser parâmetros do universo cultural e subjetivo, ambos refletindo o gosto dos comensais.

Normalmente, os alimentos rejeitados são aqueles que não correspondem as expectativas

de cocção e sabor. Nesse sentido, são os alimentos que não estão de acordo com os “hábitos alimentares” dos sujeitos em questão. Como por exemplo, “*o feijão que não cozinha*” o “*molho de tomate que não da cor ao macarrão*”, “*a farinha que não dissolve*”, “*o leite muito aguado*” entre tantos outros relatos.

Compreendem-se os “hábitos alimentares”, conforme explicado por Fischler (1995), como um conjunto de regras alimentares ditadas pelas classificações empregadas aos alimentos. Segundo o autor, os hábitos alimentares de um povo, grupo ou nação são expressos por intermédio de sua “cozinha”. Para Fischler, cozinha é definida habitualmente como um conjunto de ingredientes e técnicas utilizadas na preparação da comida. Portanto, compreende-se “cozinha” em um sentido diferente, mais amplo e mais específico, como as representações, crenças, e práticas que estão associadas a ela e que são compartilhadas pelos indivíduos que formam parte de uma cultura ou grupo no interior desta cultura. Esta “cozinha” possui igualmente significações que dependem da maneira como se aplicam as regras culinárias (Fischler, 1995).

Partindo do pressuposto que cada cultura possui uma cozinha específica, é que se faz a aproximação com o universo da alimentação escolar. A partir da concepção de “cozinha” enquanto reveladora do aspecto cultural do alimento, é que será abordado o universo do PAE no município do Rio de Janeiro, em escolas da rede municipal de ensino, de acordo com a metodologia apresentada na introdução.

Segundo Fischler, todos esses aspectos referentes aos hábitos alimentares compõem um "sistema culinário". Essa "ordem" é composta daquilo que o autor chama de “alimento” e daquilo que pode ser chamado de “cozinha”. O alimento expressa o que há de biológico, médico ou nutricional nesta ordem e a cozinha expressa a cultura ou traços culturais que envolvem aquele alimento.

Quando nos remetermos ao PAE, observamos a presença dessa ordem culinária, no sentido das regras e classificações, bem como na distinção entre *alimento* e *cozinha*. O alimento, no sentido empregado por Fischler se aproxima significativamente das orientações nutricionais

preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como pelas nutricionistas responsáveis pelo cardápio, no sentido da ingestão de calorias, nutrientes e proteínas que o programa preconiza. Portanto, no sentido biológico, nutricional e natural. A *cozinha* corresponde a todo o aparato cultural que transforma este alimento em comida, ou seja, transforma os gêneros alimentícios (*gramas de arroz, de sal, de tomate, de feijão e carnes congeladas*) em cardápios (*arroz, feijão frango ao molho*).

Douglas (1976) define a comida e a refeição como expressões simbólicas de uma ordem social, e mais do que isso, a refeição como um sistema de comunicação que reflete os relacionamentos entre grupos sociais. Para esta autora, a comida deve ser tratada como um código, e as mensagens que codifica são encontradas na expressão das relações sociais. Segundo a autora, as mensagens contidas nos alimentos tratam de níveis de hierarquia, inclusão e exclusão, classes sociais e transgressões.

A concepção de Douglas se aproxima dos argumentos de Fischler, porque qualificam os aspectos simbólicos contido nos hábitos alimentares. Além disto, dão uma função, direta ou indireta, às classificações e regras alimentares, a saber: expressar a hierarquia entre as coisas, colocando-as cada qual em seu lugar.

4.2.

As Representações, as Classificações e as Regras Alimentares

“A comida é o principal veículo pelo qual os pobres urbanos pensam sua condição. A primeira associação que fazem ao falarem do que comem é com a pobreza” (Zaluar 1985:105). Essa afirmação serve como exemplo da relação entre o simbólico e a realidade social. O grupo pesquisado define e expõe sua condição por intermédio das categorias e representações sociais utilizadas em suas falas. Mais especificamente, em suas falas opõem a situação por eles vivida enquanto pobres, e que se caracteriza pela comida que não varia e pela impossibilidade de comer carne todo dia, comparada à situação de outras pessoas que diversificam a comida e

comem carne. Quanto à simbologia da carne, segundo a autora, ela representa prestígio social e riqueza, sendo que comer carne todos os dias marca a fronteira que separa os pobres dos não pobres.

Nesse sentido, afirmar que as escolhas obedecem a orientações responsáveis por fazê-los optar por alimentos mais nutritivos e mais acessíveis seria reduzir a questão, na medida em que as práticas culturais são inculcadas desde a infância nas crianças. Portanto, são escolhas culturais que não se explicam pela racionalidade nutricional ou pela visão economista que as relacionam direta e exclusivamente à baixa renda (Zaluar, 1985).

O trabalho de Zaluar nos ajudar e estabelecer as conexões entre nosso objeto de pesquisa e a pesquisa realizada pela autora acerca de pobres urbanos do Rio de Janeiro, visto que os beneficiários do PNAE são considerados em sua grande maioria como pertencentes às camadas baixas da população.

Sobre o significado da “comida”, Brandão (1981), em seu trabalho com trabalhadores rurais do interior de Goiás, percebeu que existem alguns alimentos que têm maior valor simbólico ligado à força, alimentos que são fortes para manter uma pessoa forte. Nesse sentido, o autor encontra um sistema de classificação bastante subjetivo, como forte/fraco, reimoso/não-reimoso, quente/frio, gostoso/sem-gosto. Já Woortmann (1978:105) afirma que em todo o Brasil opera um sistema de classificações funcionais de alimentos que informa em boa medida os hábitos alimentares. Este sistema opera através, principalmente, de três pares de oposições: quente/frio; forte/fraco; reimoso/descarregado. Para o autor, grande parte das prescrições e interdições alimentares são baseadas nesse sistema de classificações.

Acreditamos que hoje ainda podemos encontrar outros pares de oposição, devido principalmente às mudanças no sistema agroalimentar mundial e, conseqüentemente, nas mudanças nos hábitos alimentares.

Woortmann (1978) considera que as classificações alimentares presidem as prescrições, proibições e hábitos alimentares. Afirma que embora essas categorias comportem variabilidade regional e individual, elas apontam uma regularidade cognitiva. Normalmente essas categorias,

na teoria popular, incorporam a relação entre o sistema alimentar e o sistema orgânico, extensivos a doenças e outras categorias cosmológicas. Para este autor, mais do que a observância dos "tabus alimentares", interessa ao antropólogo o fato daquele modelo exprimir uma teoria médico-alimentar que Fischler (1995) chama de "sistema médico tradicional".

Essa concepção metodológica se aproxima da abordagem de Lévi-Strauss (2004), em o Cru e Cozido. O autor apresenta de forma sistemática como operar com as categorias nativas que compõem o seu sistema de classificação de mundo, transformando-as em ferramentas metodológicas conceituais abstratas, que servem para isolar noções abstratas e encadeá-las em proposições numa teia de significados.

As classificações e representações sociais²² criam as bases para que apareçam, conforme Woortmann, as “regras culinárias”. Elas correspondem em grande parte aos critérios que determinam a escolha dos alimentos. Além disso, essas regras, segundo Fischler, controlam o consumo de alimentos e o comportamento do comensal. Elas são internalizadas pelos indivíduos de maneira inconsciente e são claramente percebidas quando violadas. Portanto, pode-se afirmar que as comidas, os pratos e os alimentos são preparados, eleitos, servidos e consumidos segundo uma ordem contextual complexa composta de regras.

As regras culinárias podem ser percebidas a partir de dois aspectos: exclusão e inclusão. As mais comuns são as regras de exclusão mútua de classes de alimentos. Como exemplo, estão a carne e os produtos lácteos para os judeus. Por outro lado, as regras de inclusão dizem respeito aos alimentos que estão na base de uma "cozinha" (no sentido empregado por Fischler), como por exemplo, o arroz com feijão no Brasil.

A partir dessas considerações, podemos perceber que as regras de inclusão e exclusão são de grande importância na visão global de uma cultura sobre sua alimentação e nos dão uma excelente orientação para investigar o Programa de Alimentação Escolar.

Quanto às regras de exclusão, pode-se dizer que elas aparecem de forma explícita e de

22 Nos diversos textos que lidam com as representações sociais enquanto formas de conhecimento prático, são destacadas diversas funções, entre elas: orientação das condutas e das comunicações (função social); proteção e legitimação de identidades sociais (função afetiva) e familiarização com a novidade (função cognitiva). (Spink, 1993)

forma implícita. Em relação à forma explícita, ou seja, a forma textual ou teórica, as classes de alimentos excluídas do Programa Nacional de Alimentação Escolar são as bebidas alcoólicas, balas, bombons e refrigerantes. No PAE do município do Rio de Janeiro, além dessas proibições estão os biscoitos e salgadinhos, principalmente os fritos. A principal justificativa para esta proibição é que estes alimentos não correspondem aos "bons hábitos alimentares"(FNDE). Para os profissionais da área de nutrição do PNAE e do PAE os “bons hábitos alimentares” são aqueles que incorporam alimentos “*in natura*” como frutas, legumes e verduras. Outras regras de exclusão estão implícitas e são dificilmente percebidas, pois estão internalizadas pelos agentes sociais e apenas se tornam perceptíveis quando quebradas. Por exemplo, a mistura de certos alimentos que podem transmitir a idéia de contaminação, ou a inversão dos cardápios alimentares e horários, ou o consumo de alimentos que não correspondem à identidade daquele grupo e, ainda, as regras relacionadas à saúde, e à doença que pode ser provocada pela alimentação. O emprego dessas categorias é ilustrado no trecho abaixo:

Nutricionista: “(...)Uma vez definido qual é essa relação de gêneros e aí nessa relação a gente **exclui todos os gêneros que não são permitidos pelo FNDE, que são doces, refrigerantes, pipocas**, gêneros que não são permitidos através da portaria, **a gente exclui dessa listagem e já tem quais são os gêneros que a gente pode trabalhar**. De posse desses gêneros a gente começa a elaborar os cardápios(...)

E..:Você pode me falar esses gêneros?

Nutricionista **Quais são esses gêneros? De um modo geral são todos, são os básicos, arroz, feijão, macarrão, farinha, as carnes, frango, peixe, carne, vísceras a gente tem fígado, moela, aí todos os temperos: cebola, pimentão, alho, tomate, óleo. Nas hortaliças: batata, cenoura, vagem, repolho, couve-flor, abóbora, abobrinha, de um modo geral tem quase todos”.**

As regras de inclusão são mais visíveis e são sempre explícitas, normalmente são os alimentos que constam nos cardápios escolares. Os produtos que compõem o cardápio da alimentação escolar são os produtos considerados "básicos" pelos gestores do programa. A lista de alimentos a seguir revela quais alimentos são considerados básicos:

“Açaí, açúcar, Amido de milho, arroz, banha, batata doce, batata inglesa, biscoito de polvilho,

bolacha doce (tipo maisena), bolacha salgada (tipo cracker), café, canjiquinha/xerém, chá, carne bovina congelada, carne bovina congelada, carne bovina fresca, carne bovina resfriada, carne salgada, carne suína congelada, carne suína fresca, carne suína resfriada, charque ou carne seca, creme de milho, farinha de mandioca, farinha de milho, farinha de rosca, farinha de tapioca, farinha de trigo, fécula de batata, feijão, frango abatido congelado, frango abatido fresco, frango abatido resfriado, frutas, fubá, grão-de-bico, inhame, legumes, leite em pó, leite fluido, lentilha, macarrão, mandioca, manteiga, margarina, mel de abelha, melado de cana, milho para canjica (mungunzá), milho para pipoca, miúdos congelados, miúdos resfriados, óleo de soja, ovos, pão, pescado congelado, pescado fresco, pescado resfriado, polpa de frutas, polpa de tomate, polvilho, queijo coalho, queijo-de-minas, rapadura, sagu, sal, sardinha em conserva (óleo), sêmola de milho, soja em grão, suco de laranja concentrado, suco natural, temperos, toucinho defumado, trigo para quibe, verduras/hortaliças, vinagre.” (Apoio Fome Zero, 2005)

O preparo desses alimentos, assim como a forma como são servidos, também é acompanhado por regras de propriedades intrínsecas que interferem em fatores que não são necessariamente alimentares. Obedece, por sua vez, a critérios de tempo, lugar, contexto interpessoal e social. Como exemplo, citamos as diferenças de gênero, de faixa etária, de clima e as que se relacionam a diferentes datas festivas.

Para Mary Douglas, essas regras constituem o sistema simbólico e são em sua formulação arbitrárias, possuindo um único objetivo que é controlar o comportamento humano. Como foi dito, funcionam também como um sistema de comunicação que informam sobre aquela sociedade, grupo ou pessoas que se pretende analisar. Lévi-Strauss (1964) e Douglas (1975) acreditam que em todas as sociedades existe a propensão de se construir categorias e estabelecer regras de comportamento. Essas regras para Fischler não seriam completamente arbitrárias, como diriam aqueles que defendem a autonomia da cultura sobre as outras dimensões, elas estariam ligadas também a mecanismos afetivos e manifestações fisiológicas ocasionados pela transgressão dessas regras culinárias.

Para o caso a alimentação escolar é possível perceber os determinantes das regras indicados pelos dois lados. Por um lado, existem regras que parecem completamente arbitrárias, mas são forçadas por situações onde há algum objetivo implícito, principalmente aquelas ligadas ao comportamento em torno da alimentação ou as boas maneiras, se estendendo à eleição de alguns alimentos que não podem faltar na merenda e às interdições. Por outro lado, percebe-se

um conjunto de regras geradas por situações menos objetivas que normalmente só são percebidas quando quebradas, pois estão naturalizadas ao ponto de se relacionar com nossa própria fisiologia. Elas podem ser igualmente percebidas pelos alimentos permitidos e proibidos, assim como pelo comportamento em torno do alimento.

4.2.1.

A “Sociologia da Refeição,” os hábitos à mesa e hábitos de higiene

Outro conjunto de regras e procedimentos culinários que compõem os hábitos alimentares são os hábitos comportamentais para com a alimentação. Estes dizem respeito aos hábitos à mesa e aos hábitos de higiene corporal e do preparo, na distribuição e no consumo dos alimentos nas antes, durante e depois das *refeições*.

A refeição, como destaca Simmel (2004), é fruto de uma situação muito particular relacionada ao comer. Segundo o autor, por ser o comer algo universal, torna-se conteúdo de ações compartilhadas, permitindo o surgimento daquilo que chama de “ente sociológico” – a refeição. Ela é o momento onde aliam-se o hábito de estar em companhia e o egoísmo exclusivo ao ato de comer. Nesse sentido, o significado sociológico da refeição está contido na possibilidade de pessoas que, a princípio, não partilham interesses específicos se encontrarem para uma refeição em comum. É justamente para garantir o “estar junto” nas refeições que são estabelecidas condicionantes que se sobrepõem ao indivíduo.

Nesse sentido, Elias (1990) analisa as mudanças ocorridas na conduta à mesa, da sociedade de corte europeia do século XIII até o século XIX. Seu estudo serve como ilustração de um processo de estruturação social. Os exemplos extraídos dos manuais de conduta da Idade Média até o séc. XIX mostram como as regras têm que ser obedecidas por uma questão de “boa educação.” Agir em conformidade com elas significa agir “corretamente”. Para o autor, esse número de regras é cumulativo nas atitudes mas não nos manuais: as regras básicas, apesar de continuarem vigorando, não são mais publicadas, elas tornam-se “óbvias”. As regras básicas que ainda se encontram nos manuais do século XVI são destinadas às crianças.

No PNAE, esses procedimentos ou normas não são explícitos como nos manuais da idade média, mas as regras existem. No caso do PAE, elas estão em toda parte de forma explícita e implícita, direcionadas às crianças e também às merendeiras. Estão desde o recebimento, passando pelo preparo, chegando até o consumo do alimento. No recebimento, existem orientações sanitárias de armazenagem dos produtos (código sanitário). Cada produto deve ser guardado de acordo com as indicações especificadas por órgãos de inspeção. No preparo, as cozinheiras devem seguir as fichas de preparo, mesmo que o modo de preparar o feijão, por exemplo, seja diferente daquele modo que sempre preparou em sua casa. Além do preparo, existem cuidados de higiene pessoal que preconizam o uso de uniformes, como luvas, touca para o cabelo, aventais e outros. O perigo de contaminação dos alimentos é sempre a justificativa para que se tenha determinados cuidados na preparação, no momento em que o alimento é servido e consumido.

Um dos problemas freqüentemente apontados nas avaliações feitas sobre as condições de trabalho de cozinheiras, merendeiras ou manipuladores de alimentos é o acúmulo de funções desses trabalhadores. Grande parte deles, além de realizar as funções da cozinha, executam funções de limpeza da escola, também as fazem em banheiros e outros locais que normalmente são considerados perigosos no sentido da contaminação dos alimentos.

No PAE, destacamos as regras de higiene e comportamentais. No que diz respeito às de higiene, freqüentemente as crianças são orientadas a lavarem as mãos antes do almoço e escovarem os dentes após as refeições. Algumas escolas possuem locais específicos para a realização dessas ações chamadas de "lavódromo" ou "escovódromo". Essas regras de higiene são orientadas com base em argumentos sobre a saúde, e são feitas para evitar doenças como vermes e cáries.

Todavia, há um outro conjunto de regras, que tem de fato o objetivo de controlar o comportamento das crianças que se tornarão adultos "bem educados". São as normas de comportamento à mesa, ensinadas desde cedo a todas as pessoas em diferentes culturas durante os rituais de comensalidade. Comer com talheres, com pauzinho, comer com a mão, sentado, em

pé. Comer falando, andando, comer calado ou em grupo, sozinho, falar de boca cheia. Cada uma dessas formas de comer tem um significado específico dentro de cada cultura, ou de grupos dentro de uma cultura.

No caso das escolas, a hora da merenda, ou do alimento, tem suas regras rituais. Nos materiais pesquisados sobre a alimentação escolar, artigos, pesquisas, cartilhas, manuais, etc., em sua maioria as refeições aparecem como parte da tarefa educativa da escola. A escola atua na educação alimentar, ou seja, pretende "formar bons hábitos alimentares" e ensinar "boas maneiras". Em um artigo voltado para profissionais de ensino que trabalham com a merenda escolar, aparece o seguinte:

"Devemos fazer das refeições encontros felizes e descontraídos, presididos pelo bom humor, afeição e espontaneidade, pois estimula o apetite. Nunca fazer críticas, passar pito, impor atitudes durante as refeições. A atmosfera de cordialidade é mantida pela alegria. É ela que facilita o processo de adaptação fácil às pessoas e as circunstâncias, pois elimina a atitude de oposição. O primeiro momento da refeição exige sorriso, fisionomias acolhedoras, predisposição para participar do prazer de compartilhar. A apresentação dos alimentos também é de suma importância para que o ambiente da refeição seja agradável. A criança deve gostar de comer. Apresentar refeições fartas e variadas dentro das possibilidades da escola. Muitos cardápios relativamente baratos são apetitosos e nutritivos. Devemos saber demonstrar, no decorrer das refeições, o apego que uns devem ter pelos outros, a cortesia de ouvir, a atenção às crianças, a valorização do trabalho das cantineiras, contribuindo de maneira efetiva e afetiva para a formação da personalidade da criança"(Madeira, Fontes, Armond & Cadete, 1999).

Esses comentários a respeito de como devemos agir na alimentação nos dão pistas sobre as representações que se têm sobre a hora das refeições e os significados que condutas exprimem.

4.3.

A formação do Gosto

Em 1825, Brillart Savarin escreveu um livro no qual procura estabelecer um marco "científico" para o estudo da gastronomia. Este trabalho tornou-se referência para os estudos posteriores sobre o "gosto", assunto tratado pelo autor no sentido fisiológico e no sentido moral.

Apesar do sentido fisiológico descrito pelo autor conferir caráter científico ao livro, é o aspecto moral do gosto que aqui nos interessa. Quanto ao aspecto moral, esse aparece na medida em que o "gosto" e a possibilidade de sentir prazer através dele está associado à classe burguesa detentora de boas maneiras e dos hábitos à mesa que proporcionam atitude como a dos “Gourmets”²³. Isto se evidencia nos contos e relatos daquilo que o autor viveu e observou durante sua vida.

Brillat Savarin é membro das classes abastadas da França e fala como seu porta-voz. É contemporâneo da Revolução Francesa. Considera que a Revolução modificou profundamente o ato de comer. Constata que justamente nesta época aparece a sala de jantar ou sala de refeições. Nela, a mesa aparece como uma tendência à igualdade, um dos símbolos da Revolução Francesa. Houve também nesta época a exportação, pelos emigrados, da cozinha francesa a outros países.

Afirma que o período em que escreve o livro é marcado pela volta dos prazeres e do luxo extintos nos anos que antecederam a Revolução Francesa. Houve uma nova interpretação da realidade pós-Revolução e a gastronomia aparece fortemente neste período. Para o autor, a Revolução Francesa produziu um período em que a cozinha estava intimamente ligada a mais alta política do país.

É nesse contexto que Savarin descreve o gosto através de sua constituição física, ressaltando, entretanto, que é pela história moral que esse sentido tem sua importância e sua glória. Os relatos do autor acerca da gastronomia e do gosto ultrapassam as primeiras definições dadas sobre o gosto que, calcadas numa abordagem fisiológica, levam o leitor menos atento a supor que todos os homens possam ter “gosto”. Não o mesmo gosto, mas o gosto no sentido da percepção mais apurada da gastronomia.

Savarin define o gosto como uma sensação ligada ao apetite. A fome e a sede são a base de diversas operações cujo objetivo é o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, considera que os corpos organizados não se alimentam todos da mesma forma. Portanto, o gosto pode ser

²³Expressão utilizada pelo autor para definir os comensais burgueses que se dedicam ao prazer gastronômico.

considerado sobre três pontos de vista. Primeiro, através do que ele classifica como “Homem físico” de tal modo que o gosto é o aparelho por meio do qual ele aprecia os sabores. Segundo, através do “Homem moral” no qual o gosto é a sensação que excita. Por fim, o “Homem material” onde o gosto é percebido enquanto a propriedade que tem um corpo de impressionar o órgão de fazer nascer a sensação. Dois usos principais do gosto são apontados: primeiro, o gosto convida-nos com prazer, a reparar as perdas contínuas de energia e ajuda-nos a escolher as substâncias que podem ser consideradas alimentos. Ainda atribui à língua, enquanto órgão e a outros sentidos, como o olfato, a responsabilidade pela sensação de gosto. Todavia, o autor acrescenta algo mais ao gosto, o que o une a um sentido moral em meio às palavras sobre as sensações de gosto.

O que nos interessa é o "juízo que a alma faz sobre as impressões que lhe são transmitidas pelo órgão". Na sequência de seus argumentos, diz que é possível sentir várias impressões sobre o mesmo alimento, mas que isso é privilégio de poucos: "não é para os que comem rápido e sem atenção, pois estes não discernem os gostos. Além disso, a gulodice ou gula, como um dos sete pecados capitais, também impede que se perceba o gosto." Tal afirmação sugere um julgamento moral ou de valor sobre aqueles que se comportam de maneira associada em nossa cultura a um gesto rude ou "sem educação", o comer apressadamente. A rudeza, então, impediria o acesso ao gosto. Nesse sentido, somente os que se comportam de uma certa maneira possuem a possibilidade de sentir gosto. Assim, a possibilidade de se ter "gosto", vai unindo-se na construção do argumento do autor passo a passo a um jeito de ser, ou uma maneira de portar-se que classifica homens e classes de homens entre aqueles que possuem gosto e os desprovidos.

Elias (1990), também lança luz sobre o fato de que as regras de conduta assumem o padrão da diferenciação social. Embora Elias tenha ensaiado inserir o conceito de classe social no seu argumento, a idéia de um componente de classe nas expressões culturais toma forma definitiva com Bourdieu, no seu livro *Distinction*. Nessa obra, Bourdieu examina como é constituído aquilo que chamamos de “gosto” com relação a várias expressões culturais, desde arte, música, vestuário e comida, e afirma que ele é modelado socialmente, sendo a classe social

o principal diferenciador. Além disso, existe uma hierarquia de gostos, que reflete uma hierarquia social, e conceitos como “bom gosto” e “mau gosto”, que são determinados pelas classes mais altas. Aqueles que possuem “capital cultural”, por causa de sua posição socioeconômica vão impor sua noção de mundo cultural à sociedade como um todo. Assim sendo, a escolha de certos alimentos e a maneira como são preparados e servidos não só são parâmetros para identificar uma classe social, como também podem intensificar a segregação social (Bourdieu, 1994).

Como exemplo, o autor cita que a refeição da classe operária francesa é caracterizada por pratos abundantes, como sopas, massas e batatas, que não são servidos por unidades, e sim com grandes colheres e conchas, evitando-se medir as quantidades. Esta atitude a diferencia, ou melhor, a distancia do comportamento alimentar burguês. Cria, conseqüentemente, uma identidade específica relacionada àquele alimento, transformando-o em comida de operário em oposição à outro grupo de alimentos que são considerados comida de burguês.

Para Da Matta, a alimentação define identidades sociais, os alimentos marcam, definem ou, como diria Bourdieu, distinguem. Mas distinguem através exatamente do quê? Alguns autores diriam que através do "gosto" e outros através da "escolha". As regras e as normas que resultam nos hábitos indicam e distinguem pessoas, grupos, classes e povos através de seus "gostos". Mas o que define o "gosto"?

A abordagem de Bourdieu sugere que através do gosto de cada um é possível perceber ou executar distinções entre "classes sociais". No entanto, o que é passível de críticas é o argumento do autor que retira qualquer possibilidade das camadas mais baixas da sociedade de possuírem gosto que não aquele imposto pela necessidade. Isto porque para Bourdieu a idéia de gosto está intrinsecamente associada à "classe Burguesa" e a possibilidade de escolha. Gosto, para este autor, supõe liberdade na escolha. Nesse sentido é que o autor afirma que o gosto das classes populares é o gosto da necessidade, por terem que eleger necessariamente os alimentos que lhes conferem uma sensação máxima de saciedade ao menor custo possível. Os gostos de luxo e a seleção de alimentos mais refinados são próprios dos indivíduos distantes da

necessidade.

Há de se considerar que sua obra foi escrita na década de 1970, quando o autor lança luz sobre a classe burguesa e o operariado na França a fim de buscar significados para o consumo desses dois segmentos. Certamente autores como Campbell (2001), Baudrillard (1995) e Featherstone (1995), teóricos do consumo e da sociedade de consumo, apontam outros elementos e valores que guiam a lógica do consumo, afastando-o da possibilidade de ser regido, nas camadas mais baixas da sociedade, apenas pelo viés da necessidade.

Outro ponto que se deve levar em consideração diz respeito aos hábitos de consumo e às mudanças ocorridas na última década. Hoje, o argumento de Bourdieu sobre o gosto de necessidade parece não ter sentido, quando relativizamos a própria "utilidade" dos bens e observamos a substituição do consumo de bens pelo consumo de símbolos e signos (Baudrillard, 1995).

No entanto, as teorias sobre consumo, diferentemente das teorias sobre a sociedade de consumo, revelam que o consumo de significados e símbolos sempre existiu e que os rituais de sacrifício (Campbell, 2001), por exemplo, são formas de consumo que ultrapassam em muito a concepção do consumo ou gosto pela necessidade.

Fischler crítica a teoria de Bourdieu, questionando a impossibilidade de haver mudança de "gosto". Para Fischler, os sistemas alimentares evoluem em uma dinâmica aparentemente resistente que se pauta na inércia e na recusa. O autor por exemplo, localiza as mudanças atuais como parte integrante da modernidade e não como um processo de aculturação pelos padrões alimentares norte-americanos. Considera também que existe forte tendência de conservação dos hábitos alimentares e ainda, imprevisibilidade nas mudanças (Fischler, 1995).

Porém, ao discordar das opiniões de Bourdieu, procura apresentar argumentos baseados em pesquisas recentes para definir o gosto e como ele se forma nas pessoas e em grupos de pessoas. Para este autor, o gosto resulta de uma combinação de informações que procedem de vários sentidos diferentes, da gustação propriamente dita (papilas, línguas e mucosa olfativa) e de outras modalidades sensoriais. O sentido da palavra gosto não basta por si só e seu

significado tem conhecido uma expansão considerável. O gosto em numerosas línguas compreende um universo semântico da normatividade e da subjetividade e, somado às transformações históricas, a palavra gosto assume fortemente sentidos subjetivos de inclinação identitária. Assim o “gostar” e “não gostar” podem estar ligados freqüentemente às posturas de associação e desassociação a identidades sociais estabelecidas.

Nesse sentido, as inclinações alimentares e toda a subjetividade estão ligadas ao gosto. Flandrin (1998) faz considerações sobre o “bom gosto”, associado a uma capacidade socialmente reconhecida de proceder eleições conforme uma norma implícita socialmente definida. Fischler questiona o por quê do gosto estender sua possibilidade semântica, diferentemente de outras modalidades sensoriais? Porque o gosto está ligado à afetividade e a emoção, e há ligação entre a gustação e o humor pelo sistema nervoso central. O “gosto” cumpre uma função que se assemelha a um sentido de juízo de aceitação e de repulsa. O juízo gustativo está associado ao juízo moral, isto significa que existe uma lógica binária que provoca uma resposta afetiva /comportamental gerada por duas regiões do cérebro (hipotálamo) lateral e a amígdala.

Fischler considera os determinantes biológicos ou físicos para o gosto, mas são exatamente as diferenças entre a escolha dos alimentos nos grupos culturais ou nas classes que indicam existir uma lógica que não a biológica na determinação do gosto. Essas diferenças são de múltiplas naturezas: históricas, econômicas, simbólicas, sociais e religiosas. Por essa diversidade de fatores que interferem no gosto, somos obrigados a admitir não só a possibilidade de mudança de gosto, como também sua existência em todas as camadas sociais.

Compreende-se que este debate suscita questionamentos acerca do prazer à mesa, originalmente descritos por Brillat-Savarin (1995). O comer deixa de ter apenas uma função biológica, de nutrição para sobreviver, e entra para a categoria de lazer e entretenimento. Isto pode ser observado com mais clareza nos dias de hoje, quando o “comer fora” se torna uma das grandes atividades de lazer de homens e mulheres de todas as idades (ver fontes de pesquisas que indicam isto). O lazer em torno da alimentação e o prazer a ele relacionado podem ser

percebidos por intermédio do “gosto” no sentido fisiológico do termo, como também por aquele gosto que diferencia, que hierarquiza ao atribuir *status* às escolhas alimentarem possíveis de se fazer.

Em relação à alimentação escolar, formulamos algumas questões sobre o debate do gosto: primeiro, no que diz respeito ao “gosto” da merenda escolar, no sentido dos hábitos alimentares que possui, ele é feito pelo “*gosto da necessidade*” ou o “*gosto do luxo*”. Qual o espaço para “o gosto” dos alunos? Eles gostam da merenda, sentem prazer? A intenção é buscar respostas para essas questões, ou senão coletar pistas para refletir ou se aproximar de possíveis respostas.

Antes de nos determos ao estudo das representações sociais que envolvem nosso objeto, buscaremos introduzir o leitor a este universo por intermédio de uma descrição comentada da “hora do recreio”, momento em que é servida e consumida a alimentação escolar. A observação empírica desse momento, nas três escolas visitadas, é complementar ao estudo das representações sociais, no sentido de que revela como e o que é a alimentação escolar.

V

Uma breve descrição comentada da “refeição” escolar

“De tudo que os seres humanos têm em comum, o mais comum é que precisam comer e beber”

George Simmel

Durante o período de realização da pesquisa de campo, nas três escolas do município do Rio de Janeiro, além das entrevistas feitas com as merendeiras, os alunos, as alunas e as diretoras, tivemos a oportunidade de vivenciar o momento chamado de *recreio*, ou *intervalo*, durante o qual era servida a alimentação às crianças. Muitos elementos apresentados nessa investigação derivam da “observação participante,” pois em quase todas as visitas houve participação nas refeições com as crianças.

Simmel (2004), ao escrever sobre a sociologia da refeição destacou singularidades deste momento classificado por ele como social e ao mesmo tempo extremamente individual. Segundo o autor, a refeição é marcada pelo primitivismo fisiológico e pela universalidade própria da esfera das ações sociais recíprocas, e por isto assume um significado suprapessoal. Para o autor, a refeição conjunta adquiriu um enorme valor social em outras épocas, cuja revelação mais evidente são as interdições de comensalidade. Por exemplo, o Concílio de Viena, de 1267, determinou que os cristãos não deveriam colocar-se a mesa com os judeus. Na Índia, deixar-se contaminar por comer com alguém de casta inferior, principalmente com os chamados “intocáveis”, pode ter conseqüências funestas: freqüentemente o hindu come sozinho para estar

completamente seguro de que não compartilha a mesa com um companheiro proibido. Nos sistemas das corporações medievais, comer e beber em comum constituíam um ponto de importância essencial; era um símbolo de segurança, de pertencimento e de identidade.

Tendo isso em vista, a mudança de comportamento dos alunos de curiosos para tímidos, com nossa presença na mesa entre eles, ora como observador, ora como comensal, ilustra, tal como observou Simmel, uma situação onde o compartilhar das refeições envolve sentimentos e ações que podem estar repletos de significados.

“A simples exterioridade física da alimentação se apóia no princípio de uma ordem infinitamente maior: na medida em que a refeição se torna um assunto sociológico, ela assume formas mais estilizadas, mais estéticas e mais reguladas supra-individualmente” (Simmel, 2004:161).

Nesse sentido, ressalta-se a formação das prescrições sobre comer e beber nas refeições, e isto não em uma perspectiva sobre a comida como gênero e matéria, mas com respeito à forma de sua consumação. Assim, observa-se que a comensalidade conduz igualmente à regularidade na hora de comer, pois um círculo de pessoas apenas poderia se encontrar em horas predeterminadas. Essa foi a primeira superação do naturalismo no ato de comer. Deve-se notar, também, a existência de uma hierarquia da refeição, ou seja, a existência de regras para servir que passam a respeitar a ordem dos alimentos a serem servidos e a sequência dos comensais que se servem ou são servidos (Simmel, 2004).

Contudo, há uma regra formal que está acima das carências variáveis dos indivíduos: a socialização da refeição a eleva ao grau de uma estilização estética, que atua de volta sobre esses indivíduos, seja pelos acessórios, mobília, talheres e objetos próprios ao momento da refeição, ou mesmo pelos modos e gestos dos comensais para com a comida. Desse modo, ter modos individualistas de comer, assim como se costuma ter modos de andar, de trajar, de falar, etc., seria algo totalmente deslocado, não apenas uma contradição interna, mas algo que poderia ser traduzido por inconveniente, visto que não poderia ser comparável aos mais altos valores da boa

conduta. Existem, portanto, regras implícitas de comportamento à mesa:

“mantendo-se no estilo, a conversação à mesa não deve ser levada até a profundidade exigida por cada questão; não deve, portanto, ir além de temas comuns e formas comuns de abordagem” (Simmel, 2004:164).

Traduzidas em “praticidade fisiológica” pelo autor, essas ações denotam a superação de ações consideradas “primitivas” e “naturais”, dando espaço para ações que exprimem valores sociais de conduta, sem, no entanto, se desprender daquilo é, senão o único, o principal motivo que propicia o seu caráter social - o ato de comer ser próprio da natureza de todos os seres-humanos.

Ter que comer é uma trivialidade muito primitiva e baixa, própria do desenvolvimento dos nossos valores vitais, indubitavelmente comum a cada indivíduo. É isto que possibilita a reunião de indivíduos para compartilhar uma refeição, e nessa oportunidade desenvolver um tipo de socialização que permite a superação do simples naturalismo do ato de comer. (Simmel, 2004: 165)

Com base nessas considerações, nossa descrição está estruturada a partir de três eixos: a) a regularidade das refeições; b) as regras relacionadas à distribuição dos alimentos e; c) as regras de consumo no sentido comportamental e “boas maneiras” dos alunos.

Acreditamos que esses conteúdos compõem o conjunto de regras que caracterizam os hábitos alimentares subjacentes ao Programa de Alimentação Escolar no município do Rio de Janeiro, tendo como referência aquilo que foi possível observar nas três escolas visitadas. No entanto, faz-se necessário lembrar que não pretendemos criar generalizações, nem mesmo ensaiar comparações a respeito daquilo que foi observado. Pretende-se ilustrar situações que refletem normatizações, sejam elas exclusivas de uma, de duas ou das três escolas, considerando que isto não pode ser aplicado para toda a cidade do Rio de Janeiro, justamente por existir considerável variação entre as regras de diferentes escolas. O que se quer ressaltar é, sobretudo,

a existência de regras alimentares direcionadas principalmente ao como e ao que se come na escola.

5.1.

O “campo”

Em 2005, o ano letivo nas escolas do município do Rio de Janeiro iniciou-se em meados de março. Nesse período, estabelecemos contato com as escolas selecionadas a fim de agendar as visitas, as quais foram permitidas com a autorização das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Isto, depois de longos 6 (seis) meses de espera pela avaliação da solicitação da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação (SME). As primeiras visitas em cada uma das escolas foram agendadas para abril, conforme o estabelecido pelas escolas. As entrevistas com as merendeiras foram todas realizadas em dias de “Centro de Estudos.” Nesses dias, as escolas não funcionam em um dos turnos, o que reduz a produção da alimentação escolar pela metade, possibilitando que as merendeiras respondessem às perguntas.

As escolas visitadas tinham uma média de 400 alunos. A de menor porte localiza-se em Campo Grande, com cerca de 300 alunos, e a de maior no Humaitá, e possui cerca de 600. A recepção nas escolas não foi a mesma. Talvez isso esteja ligado à própria dinâmica de cada uma delas. Encontramos maiores dificuldades de agendamento nas escolas localizadas na zona sul. Na escola da zona oeste, a pesquisa foi recebida com mais atenção e interesse. Nas duas ocasiões de visita à escola de Campo Grande, a alimentação escolar foi oferecida à pesquisadora sem que fosse pedido, o que não ocorreu nas outras duas escolas.

Em cada uma das escolas foram feitas duas visitas. No total, foram seis visitas, sendo que em quatro houve participação no momento de alimentação. Dessas quatro vezes, apenas em uma não foi possível experimentar o que estava sendo servido, pois o cardápio não estava de acordo com nosso gosto alimentar, e o aspecto do prato também não foi convidativo. Naquele dia o cardápio era coração de boi, arroz e feijão e algum legume refogado. Além de não apreciar coração de boi (aliás, não encontramos ninguém nas três escolas que apreciasse) também não nos agradou a disposição dos gêneros nos pratos. Tal disposição conferia ao prato aspecto de

“papa”, devido à mistura dos alimentos ali dispostos. Mesmo sabendo que nós poderíamos pedir para que as merendeiras não misturassem os alimentos, ou mesmo que não colocassem o coração de boi, a circunstância vivida fez com que perdêssemos a fome e o apetite, próprio do horário em que estávamos, por volta do meio-dia. Acredita-se que essa recusa não foi considerada um gesto grosseiro, pois ninguém da direção naquele dia havia nós convidado para almoçar.

As refeições são realizadas em refeitórios pequenos. Nesses espaços havia mesas e cadeiras. Apenas em uma das escolas as mesas e cadeiras eram de tamanho infantil. Todos os espaços eram muito quentes e com pouca ventilação, talvez pela proximidade com a cozinha. De acordo com as merendeiras, as cozinhas não possuem as condições necessárias para a melhor preparação dos alimentos. Os principais problemas são a falta de ventilação, o tamanho reduzido, pias e balcões inadequados e falta de utensílios. Nada foi dito a respeito dos locais de armazenagem dos alimentos, de onde pode-se deduzir que não é uma situação problemática nessas escolas.

Todas as profissionais de merenda das três escolas visitadas foram entrevistadas. Elas concederam as entrevistas sempre com muita disposição, principalmente para relatar as dificuldades vivenciadas pela profissão. A queixa mais freqüente que acompanhou todos os relatos diz respeito à sobrecarga de funções, sempre apontada como o maior problema. As profissionais alegam que têm responsabilidades que vão muito além daquelas relativas ao papel de “cozinheira.” Segundo elas, são suas atribuições: receber os gêneros alimentícios, limpar as áreas referentes ao refeitório a cada turno, lavar todas as panelas e louças a cada turno. Em alguns casos, reclamam de não possuírem os instrumentos adequados como, por exemplo, a reclamação sobre uma pia muito baixa para a lavagem das panelas. Normalmente, se queixam de problemas de saúde. Os mais comuns foram problemas de coluna e problemas relacionados a parte do corpo que fica em contato com a água da pia, barriga e ovários. Aliados à problemas de mal-estar súbito, eles ocasionam desfalques consecutivos na equipe, o que resulta em sobrecarga de trabalho. Três soluções são sugeridas para resolver esses problemas: o aumento do número da equipe de merenda pela realização de concursos públicos ou contratações de cozinheiras e

merendeiras; a melhor especificação das funções a ser desempenhadas por elas diariamente e, por último; a compra de equipamentos e utensílios que facilitem a preparação dos cardápios estipulados.

O relato abaixo retrata parte dos problemas relacionados ao trabalho das merendeiras:

E.: Qual a maior dificuldade do Programa? Por quê?

Diretora: *“A maneira como as merendeiras encaram o trabalho na cozinha. No dia em que elas estão bem, a comida sai boa. Quando elas não estão bem descarregam a comida. O problema está mais na parte do preparo do que no recebimento dos gêneros. (...) Elas reclamam muito que a cozinha é muito quente e de fato está precisando de uma obra geral (...) A questão das merendeiras é uma constante em todas as unidades. A integração entre elas, a parcialidade na divisão de tarefas (Limpeza da cozinha, arrumação da dispensa, recebimento dos gêneros ...as merendeiras que conferem (...)) Pela sobrecarga de trabalho, a direção da escola já precisou ir para cozinha ajudar no preparo.”*

Outra queixa presente nas falas de algumas merendeiras refere-se à pouca atenção dada às suas opiniões sobre a alimentação escolar, ao programa como um todo e, mais especificamente, ao preparo dos alimentos. Somam-se a essas, queixas sobre o impedimento das merendeiras intervirem na educação alimentar dos alunos, o que normalmente é feito pelas professoras e pela direção. Segundo alguns depoimentos, existe uma desconsideração de sua ação profissional em vários sentidos e o mais grave parece ser aquele que promove o rompimento da relação entre as merendeiras e os alunos. Tal situação confere às merendeiras uma atuação restrita à “cozinha”. No capítulo seguinte, veremos como esse fato pode corroborar para posturas de recusa dos alunos diante à merenda, como consequência do rompimento de relações sociais pautadas em valores como confiança, afeto e carinho considerados importantes neste contexto e verificados como determinantes para a aceitação da alimentação escolar.

No INAD, também houve relatos de nutricionistas indicando que a relação com as merendeiras é, em alguns casos, conflitante, devido a problemas quanto ao cumprimento das normas estabelecidas pelo Instituto de Nutrição. Cabe dizer que essa pesquisa, por não ser de caráter avaliativo, não pretendeu conferir se as normas do INAD em relação ao preparo dos alimentos estavam integralmente ou parcialmente sendo cumpridas pelas merendeiras. No

entanto, vale mencionar que os conflitos entre o estabelecimento das “normas nutricionais” e a prática cotidiana das merendeiras está mais presente na fala das nutricionistas do que na fala das merendeiras. Foi possível perceber que muitas situações, as próprias merendeiras legitimavam a atuação do profissional de nutrição na alimentação em questão e, ainda, diziam preparar (sem nenhuma crítica) os alimentos de acordo com as “fichas de preparo” na qual constam as quantidades exatas dos gêneros e temperos de cada cardápio (em Anexo).

Quanto às entrevistas realizadas com a direção das escolas, as maiores dificuldades foram encontradas nas escolas de Humaitá e da Lagoa. Nas duas visitas estava prevista a realização de entrevistas com a direção o que nem sempre foi possível, sob alegação “falta de tempo”. Por este motivo, na escola do Humaitá não foi realizada a entrevista com a diretora, sendo que no lugar dessa foi entrevistado o chefe de cozinha, profissional presente apenas nesta escola, que se encarrega do recebimento dos gêneros alimentícios.

As entrevistas com os alunos foram feitas individualmente, durante o horário das aulas, antes ou depois do horário da merenda. A prévia apresentação da proposta da pesquisa e dos instrumentos de trabalho que seriam utilizados, como questionário e gravador, possibilitou maior confiança da direção para a realização das entrevistas com os alunos, mesmo que estas estivessem liberadas para execução por parte do órgão responsável por pesquisas da Secretaria Municipal de Educação. Ocorreu apenas uma tentativa de impedir as entrevistas com os alunos. Isso se deu na escola na Lagoa, sob alegação de que as entrevistas não poderiam ser gravadas. Tratou-se de um caso isolado, uma atitude impensada, de pura tentativa de exercício de poder. Isso porque na semana anterior havíamos estado na escola e conversado diretamente com a diretora a qual havia autorizado a entrada na escola e a realização das entrevistas.

Por fim, cabe dizer que a experiência nessas escolas públicas municipais revelou, entre tantos aspectos relacionados ao meu objeto de pesquisa, o esforço de todos os profissionais envolvidos, professoras, merendeiras, diretoras... em cuidar generosamente da educação dessas crianças para que esses espaços não se transformem em meros “depósitos de crianças,” apesar de todas as dificuldades presentes e sensivelmente visíveis. Esses profissionais atuam para que, a partir da educação, essas crianças tenham, conforme as palavras de uma entrevistada, “*uma*

existência digna”.

5.2.

O Tempo

O primeiro aspecto diz respeito ao tempo, no sentido do horário em que a alimentação escolar é servida e o tempo destinado ao seu consumo. Das três escolas visitadas, duas serviam à alimentação entre 10:00h e 14:00h. Isso proporciona, segundo a Direção dessas escolas, que “os alunos do turno da manhã almoçam antes de irem para casa e os alunos do turno da tarde almoçam antes de entrarem na escola (...)”. Apenas uma das escolas, por ser de horário integral, oferece o almoço no horário entre 11:00h e 13:00h. Depois se iniciava o preparo para o jantar, servido a partir das 14:45h até 16:00h. Nessa escola não havia o lanche de entrada, sendo servido apenas o almoço.

Sobre este tópico é importante salientar dois aspectos. O primeiro se refere ao não acompanhamento, por parte das escolas, das mudanças ocorridas no programa ao longo de sua existência, principalmente pela alimentação escolar ter deixado de ser caracterizada como lanche e passado a ser considerada como almoço. O segundo aspecto é uma consequência: a manutenção dos horários de lanche para servir almoço não condiz com o hábito alimentar de o almoço ser servido próximo ao meio do dia. A pergunta que se faz é em que medida esse desajuste pode contribuir para a recusa ou mesmo o desperdício de alimentos, visto que ambas são constatadas na alimentação escolar. O relato abaixo ilustra essas considerações:

E.: É o mesmo horário para todas as escolas?

Nutricionista: “Não, não. A gente tem um estoque muito antigo, que essa alimentação era uma merenda, então ela era servida muito cedo, nove horas... tinha escola que servia até às oito horas da manhã! Ela virou um almoço e aí em algumas escolas não mudou isso, então eu tenho diretores que ainda servem esse almoço às 9:30. e o que a gente recomenda é que não seja dessa forma, que ele seja a partir das 11:00 / 11:30, e a gente até estimula isso! A escola que consegue dar esse almoço mais próximo da hora da refeição a gente dá como se fosse uma colação para essas crianças. Porque fica distante o tempo que ela entra...”

O outro aspecto é o tempo que os alunos têm para consumir a refeição. Ela é feita por turma, e cada um tempo, em média, de 15 minutos para efetuar-la. Foi possível perceber que

tamanho dos refeitórios permitia que, no máximo, uma turma de aproximadamente 20 alunos fizesse suas refeições. Os primeiros a serem servidos são os “*menorzinhos*,” que correspondem aos alunos do jardim. Nas três escolas, os alunos entram em fila no refeitório e são servidos sem a opção de escolher o que querem comer. Algumas merendeiras afirmam que a “alta rotatividade” e o número reduzido de merendeiras faz com que elas tenham que preparar rapidamente os pratos com porções equivalentes às recomendações do INAD de acordo com a idade dos alunos. O relato seguinte ilustra essa afirmação:

Merendeira 4: “*Na maioria das vezes a gente conversa com eles que se não quer comer muito, pede para colocar menos, mas às vezes eles chegam lá e os pratos já estão até prontos, porque é alta rotatividade, sai uma turma e tem que entrar outra, aí já tem que ir arrumando para a turma seguinte que chegar lá! Então a gente sempre pede para as crianças do jardim elas colocarem menos, coloca o almoço dos menores para os maiores. Os maiores comem mais.*”

Chama atenção, nessa observação, a quantidade de comida servida, principalmente nos pratos dos menores, equivalente aos pratos dos maiores nas três escolas. Do mesmo modo, o tempo igual destinado a todas as turmas, independentemente da idade e da quantidade de alimentos servidos. Sobre a quantidade de comida, algumas declarações merecem destaque:

Merendeira 2: “*(...) Come, eu acho até um absurdo uma criança pequenininha comer um prato assim...*”

Merendeira 3: “*(...) Mas é verdade, e come muito! São pratos que eu confesso a você que eu me assusto!*”

5.3.

A distribuição dos alimentos

Quanto à distribuição dos alimentos, é importante dizer que além da ordem pelas turmas, a outra ordem é a dos alimentos de acordo com os cardápios presenciados.²⁴ Na primeira das quatro refeições que participamos, o cardápio era arroz, feijão, frango (coxa), e abóbora. Desses, primeiro são colocados o arroz e o feijão, seguidos da abóbora e, por último, o frango. O frango foi servido em uma proporção menor que os outros gêneros, demonstrando uma possível

²⁴ Segundo a coordenação do planejamento dos cardápios, esses são feitos por semana (A, B, C e D), cada semana tem seu cardápio para 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 6^a.

hierarquia entre os alimentos. Outro cardápio experimentado era composto de arroz, feijão, angu e carne refogada, servidos nessa mesma ordem, o que reforça a observação de que a carne (frango, peixe ou boi) é sempre servida por último.

Diferindo dos alunos, tivemos o privilégio de escolher a quantidade de cada um dos itens e até mesmo recusar alguns deles. Neste último prato, primeiramente recusamos o arroz. Percebendo que a consistência do angu era diferente daquela em que estávamos habituados, pediu-se que se colocasse um pouquinho de arroz para que o prato não ficasse aguado.

Ainda sobre a ordem de alimentos nos pratos, vale destacar que nesses dois pratos mencionados os alimentos foram colocados de forma a ficar bem separados. Tal disposição difere da do prato de macarrão parafuso, feijão, picadinho de peito de frango e vagem. Esse ganhava um aspecto de mistura de todos os ingredientes, o que, segundo uma merendeira “servia para camuflar a vagem.” Alguns professores foram flagrados misturando a comida dos alunos, ao perceberem que algumas crianças estavam separando o não gostam para o canto do prato. Em muitos casos essa intervenção não funcionava. A atitude dos professores era feita de forma aleatória, não direcionada a todos os alunos, nem mesmo a um conjunto de pratos que merecessem ser misturados. De fato, essa era uma prática das professoras mais atentas aos hábitos dos alunos.

Por falar em pratos, nas três escolas os alunos comem em pratos de vidro e de colher, mesmo aqueles que já possuem o hábito de comer de garfo em casa. Nós mesmos comemos de colher. Senta-se em cadeiras com mesas. Os meninos normalmente perto dos meninos e as meninas perto das meninas. Nas três escolas os que não comem a merenda permanecem no refeitório, em fila ou sentados, até que os outros acabem, para que a turma toda junta se retire do refeitório, guiados pela “tia”, quando imediatamente entra uma outra turma.

A respeito da distribuição dos alimentos, um aspecto chama a atenção: as regras relacionadas ao consumo de sobremesa. Esse alimento é servido após as refeições e é geralmente uma fruta (este ano, banana e laranja). Em duas escolas, existe a regra de que só se pode consumir a fruta quem almoçar, sem possibilidade de repetição. Justificam-se as duas regras sempre pela relação com a “falta,” pois pode faltar para outros alunos. Porém, em pelo

menos duas escolas, foi possível perceber que outros funcionários da prefeitura também comiam a alimentação escolar.

Esta proibição está relacionada também com discurso da saúde das crianças, bem como é utilizada como recurso para que as crianças almocem. Essa ação reforça argumentos pautados no discurso do gosto da necessidade e da impossibilidade dos alunos “escolherem” os alimentos que querem consumir. Contradiz e reforça, entretanto, aspectos relacionados à preocupação com a carência alimentar dos alunos. Contradiz pelo fato de que em alguns casos deixam os alunos com fome, ou sem comer nada naquele período de aula, apenas por não consumirem o almoço. Isso fere o princípio do Direito Humano à Alimentação que defende a importância do Estado garantir alimentos no período de tempo em que a criança está na escola. Em outro sentido, reforça, como já mencionamos, argumentos que incorporam a ideia do *gosto da necessidade*, conseqüentemente a ausência de possibilidade de escolhas somada a ideia de necessidades nutricionais prementes que deverão ser saciadas por refeições completas em termos nutricionais.

5.4.

O “comportamento” enquanto hábito alimentar

O último conjunto de regras alimentares são as regras de comportamento. Elas dizem respeito às normas respeitadas na hora da alimentação: o que os alunos fazem além de comer (conversam, brincam...); quais são as orientações dadas e por quem são dadas; quais são as normas visíveis; as regras de higiene (lavar as mãos e escovar os dentes); o que fazem com os alimentos que sobram no prato; o que fazem depois que acabam. Há também as regras de higiene pessoal e de higiene para com o preparo dos alimentos que são direcionadas às merendeiras.

Durante a pesquisa, foi perceptível a importância deste tópico tanto na fala dos executores do PAE (merendeiras e diretoras), quanto na fala dos formuladores. Essa preocupação está presente nos materiais de formação direcionadas às merendeiras produzidos pelo INAD. A diferença consiste no fato de que o primeiro grupo retrata esse conteúdo como parte integrante do papel do PAE na educação dos alunos e por aquilo que compreendem como

“formação de bons hábitos alimentares.” Já o grupo dos formuladores expressa o conjunto dessas regras como um mecanismo para se atingir um bom resultado em torno da preparação dos alimentos.

Normalmente, a definição de “bons hábitos alimentares” por parte do grupo de profissionais (merendeiras e diretoras) está mais identificada com o conjunto de atitudes diante dos alimentos e não exatamente ao consumo de alimentos “*in natura*,” conforme a compreensão dos formuladores. Além disso, mesmo sem que se tenha perguntado sobre o que compreendem por “bons hábitos alimentares” ou mesmo “que hábitos alimentares a escola forma,” algumas entrevistadas mencionam o importante papel da escola e, principalmente, da professora em ensinar como se comportar na hora das refeições. Isso é percebido como um conteúdo diretamente relacionado aos objetivos do programa alimentação escolar, conforme retrata o relato a seguir:

E.: Sobre os objetivos do Programa de Alimentação Escolar:

Diretora 2: *“O Programa na escola engloba os hábitos de alimentação no refeitório como a postura dos alunos, como devem comer, a higiene (...) Antes as crianças vinham de outras escolas e não sabiam a forma de sentar. Aqui eles aprendem a forma de sentar. O corpo tem que ficar de reto para a comida ser bem absorvida. A forma de segurar o talher também é importante. Todos usam colher, só alguns poucos pedem para comer de garfo (...) Se as crianças não comerem tudo, ensinamos que devem colocar na lixeira os restos, mas não sobre muita comida não”*

Percebemos que os “hábitos alimentares” ou “comportamentos alimentares” são relacionados à algumas situações distintas, compostas em sua maioria por representações sociais sobre aquilo que consideram ser “boas maneiras.” Daí a profusão de expressões como “postura correta,” “sentar direito,” “comer em silêncio,” “não correr,” “comer devagar,” “não falar de boca cheia,” “pegar a colher direito,” “não brigar,” “não conversar,” “ não deixar comida no prato,” etc., presentes nos relatos abaixo.

Merendeira 1: *“(...)na escola geralmente as professoras ensinam que tem que ter a postura de sentar, pegar a colher...”*

E.: E por que você acha que elas ensinam isso aos alunos?

Merendeira 1: “Porque isso é importante, faz parte da educação, tem a Ieda que fala “eu não vou querer vocês no restaurante assim!”.

E: O que você gostaria de formar em relação a esses hábitos ou o que você vê e considera errado, o que você vê e considera certo, o que você acha que seria interessante estar passando para essas crianças com relação aos hábitos alimentares?

Merendeira 3: “Um resumo bem rápido e prático, na sala de aula se conseguir passar para uma criança: Na hora em que você está no refeitório se alimentando, é uma hora sagrada, não se conversa, não se corre, não se fala de boca cheia, não se xinga, não se bate, não se joga comida um no outro, você tem que se comportar, você tem que se alimentar, de acordo com a sua necessidade mesmo, se você está com fome mesmo, ou se você não está. De você educar uma criança quando pega um prato de alimento e diz: “você agora vai sentar, vai se alimentar... é isso, isso e isso, é saudável..” Explicar qual é a função daquele alimento, que vai ser benéfico para ele, isso é um trabalho, que se você for parar para pensar, vai ter que modificar muita coisa, porque vai ter que ter uma parceria, uma união com professores e o corpo de merendeiras, nós temos condições de poder chegar e até mesmo corrigir...”

Merendeira 6: “Olha a gente passa o maior sufoco aqui, a gente não tem tempo de tomar conta de criança. A gente vê muita bagunça, muita sujeira, professor que não esquenta a cabeça, eu acho que também não quer esquentar a cabeça, as crianças fazem a maior bagunça, brigam, a gente tem que sair da cozinha para ir lá. Isso não é o nosso serviço. As vezes a criança derrama comida e vai a gente parar o serviço para limpar...”

Existem ainda as representações que identificam “bons hábitos alimentares” a partir de categorias sobre “disciplina nas refeições” e “horário para comer.” Com uma frequência menor, aparecem definições sobre “higiene,” “escovar os dentes” e “lavar as mãos.” Por último, existem as regras formadas em torno de representações sobre a importância do “consumo de alimentos saudáveis.” Essas outras categorias estão presentes nos trechos abaixo:

Merendeira 3: (...) “bons hábitos alimentares é a disciplina, que você segue uma boa educação alimentar, que eu falo que é você ter horários básicos para você se alimentar. Se alimentar com comidas saudáveis, como por exemplo, às vezes eu vejo, que chega na hora do lanche e a criança vai tomar o seu leite, mas muitas vezes trouxe de casa um biscoito, uma bala, um suco, alguma coisa diferente...”

Merendeira 7: “(...) os professores mandam lavar a mão antes de sentar no refeitório, escovar os dentes, mas só os pequenos...”

Diretora 1: “(...) bom é sentar, comer de boquinha fechada, em silêncio porque senão atrapalha!” Conversar, pegar a comida com a mão, antes de subir ver se a mão está limpa.”

E.: Lavam a mão, porquê?

Diretora 1: “(...) não obrigatoriamente, mas a criança tem nervoso da mão dela suja. É natural. E a merenda, depois do recreio ela não se permite ficar com a mão suja não. Mesmo as que não tem muito hábito de higiene, eles sentem nervoso de mão suja, rosto sujo, então eles mesmos pedem para lavar a mão. E a gente também sempre fala para não comer de mão suja.”

Merendeira 2: “(...)todo mundo entra na fila, cada um pega o seu pratinho, pega o que vão comer.”

E.: Eles que se servem?

Merendeira 2: “Não, nós que servimos a eles, mas eles passam com o pratinho perto da cuba, vendo o que eles querem comer. Dali eles pegam a frutinha e vão sentar. **Aí ali a professora está orientando... e às vezes tem umas que falam: “Ah, vamos botar um pouquinho de abóbora, vamos botar um pouquinho disso...”** aí a gente bota no cantinho do prato um pouquinho! Se ele gostar, ele come, se ele não gostar, ele vai deixar ali.”

A justificativa apresentada por nossos interlocutores para o estabelecimento dessas normas assume um significado relativo à preocupação com o padrão cultural estabelecido acerca da boa conduta à mesa, a qual indica preocupação com a aceitação social dessas alunos. Também se relaciona à uma conduta respeitosa diante de uma ação considerada “sagrada” pelos nossos interlocutores – a refeição.

Quanto às regras de higiene pessoal relatadas como bons hábitos em torno da alimentação, ela se justifica por uma questão médica sanitária que busca a prevenção de algumas doenças, como o desenvolvimento de cáries dentárias e de “lombrigas” e outros tipos de vermes. Todavia, é a partir do trabalho de Elias (1990) que destacamos o porquê de indivíduos ou grupos passarem a agir conforme determinados padrões e qual a origem desses padrões.

O estudo de Elias (1990) serve como ilustração de um processo de estruturação social. Para esse autor, desde o período mais remoto da história do Ocidente até os nossos dias, as funções sociais, sob a pressão da competição, tornaram-se cada vez mais diferenciadas. A teia de relações tornou-se tão complexa e extensa, e o esforço necessário para se comportar “corretamente” dentro dela ficou também tão intenso que, além do autocontrole consciente do indivíduo, estabeleceu-se um cego aparelho automático de autocontrole. Esse mecanismo visava prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável, mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mais precisamente porque operava pelo hábito.

“Quanto mais apertada se torna a teia de interdependência em que o indivíduo está emaranhado, com o aumento da divisão de funções, maiores são os espaços sociais por onde se estende esta rede, integrado em unidades funcionais ou institucionais - mais ameaçada se torna a existência social do indivíduo que dá expressão a impulsos e emoções espontâneas, e maior a vantagem social daqueles capazes de moderar suas paixões; mais fortemente é cada indivíduo controlado, desde a tenra idade, para levar em conta os efeitos de suas próprias ações ou de outras pessoas sobre uma série inteira de elos na cadeia social”(Elias, 1990:196).

O autor cita vários exemplos que expressam a necessidade de que os indivíduos tenham atitudes consideradas “corretas” de acordo com o que se considera como boa educação: do século XIII ao XV, são utilizados os termos “não é educado” fazer isto, é “grosseiro” fazer aquilo, “é correto” agir de tal forma, são “boas maneiras” tomar certas atitudes, “agir foras das regras é como comporta-se como um animal”. No século XVI, usam-se as expressões “pessoas de categoria” fazem isto, quem comete algum erro na sua maneira de agir é “ridículo e digno de pena,” é “decoroso” agir de tal forma, as crianças “têm que saber discernir” a situação em que se encontram. Nos séculos XVII e XVIII, se usam outros termos, tais como, “civildade” versus “rusticidade,” ser “cortês e decente” respeitando as regras, o “bom-tom” indica como agir, e a “elegância” pede tal atitude.

Elias (1990) representa a tendência geral da “curva de civilização”, que indica o aumento do poder da vergonha e do embaraço sobre as atitudes dos indivíduos. Isso significa que cada indivíduo precisa, cada vez mais, tomar conta de si e de suas atitudes, ter cada vez mais autocontrole em situações de convívio social e ser obediente a um crescente número de regras. As relações sociais se intensificam e criam interdependência entre os indivíduos que dela fazem parte.

De acordo Elias (1990), as regras indicam quem as ditava, para quem eram feitas, qual era o seu papel social e como elas se popularizavam. Segundo o autor, através dos séculos, é possível perceber uma tendência global clara nas mudanças, proibições e prescrições da conduta à mesa, a partir dos tratados de boas maneiras são produzidos pela corte e para a corte. Quando a “nova aristocracia de corte” está se formando, no século XVI, os tratados são feitos para as pessoas da corte saberem como agir. Já no século XVII, quando essa sociedade de corte está

mais consolidada, os manuais são produzidos para pessoas “de categoria,” classificadas como “distintas,” mas que não vivem na corte.

Este argumento de que o certo é agir como a corte, como os cortesãos, demonstra o poder de diferenciação que as regras de conduta assumiram e o lugar ocupado pela aristocracia, que engendrava as regras, na hierarquia das classes. A corte publicava os manuais de conduta para especificar sua maneira de agir, diferenciando-se de outras classes sociais. As outras classes apoderavam-se destas publicações e adotavam a seu modo essas condutas. Todavia, com essa relativa popularização da “boa educação” cortês, o que era diferenciado passou a ser parecido. A função original da conduta como “padrão de diferenciação” perdeu o seu valor. Portanto a corte se esforça para rever, complicar e refinar suas condutas para diferenciar-se novamente (Elias, 1990).

Sobre cuidados com a higiene, em princípio não há referências por questões de saúde: “o homem que limpa a garganta pigarreando quando come e o que se assoa na toalha de mesa, são ambos mal educados, isso vos garanto” (Elias, 1990:97). Isso significa que as explicações racionais que explicam o porquê de não se fazer isso ou aquilo vieram depois. Para Elias, a motivação fundada na consideração surge muito antes da motivação por conhecimento científico.

As normas de higiene verificadas nesta pesquisa são aquelas direcionadas para as merendeiras.²⁵ De acordo com Pereira (2002), para o FNDE a merendeira é responsável pela distribuição correta de refeições aos escolares e a capacitação destes profissionais é considerada muito importante. Espera-se a contribuição deste profissional para a educação dos alunos, sendo co-responsáveis pela formação dos bons hábitos alimentares nos mesmos. Por isso são realizados cursos de capacitação voltados para a formação desse profissional. Neste processo de formação, além de informações acerca das propriedades nutricionais dos alimentos e da importância da nutrição, é também salientada a importância de cuidados específicos com a higiene pessoal e dos alimentos, dos utensílios utilizados e do local onde são preparados,

25 Quanto aos alunos, apenas em uma das escolas visitadas foi possível perceber empiricamente a existência de normas de higiene. Nela os escolares lavaram as mãos antes do almoço e escovaram os dentes depois, orientados pelas professoras.

conforme descrito no Manual do Preparador e Manipulador de Alimentos, do INAD:

“As práticas de higiene são fundamentais em um serviço de alimentação e nutrição. Elas garantem uma alimentação saudável, livre de microorganismos que podem causar doenças. Os microorganismos não podem ser vistos a olho nu. Estão presentes em todos os lugares: alimentos, água, ar, boca, mãos, cabelo, etc. mas só poder ser observados através de microscópio. Por isso a higiene pessoal, do local de trabalho, dos alimentos e dos utensílios e equipamentos deve ser realizada rigorosamente” (INAD, 2002:32).

As práticas de higiene pessoal a que se refere este manual são: “escovar os dentes,” “tomar banho,” e “vestir roupas limpas.” Ressaltam-se ainda alguns cuidados específicos com as orelhas, nariz, boca, olhos e, principalmente, com as mãos e os cabelos, considerados fontes de bactérias. Para as mãos é dedicada uma atenção especial, por intermédio do detalhamento²⁶ sobre o que sempre deve ser feito após situações consideradas de risco de contaminação, como, por exemplo, ir ao banheiro, assoar o nariz, pentear os cabelos, manipular lixo e restos de comida, bem como cuidados na manipulação intercalada de alimentos crus e cozidos.

O conjunto de normas apresentado neste manual é justificado pela preocupação com a saúde, seno que elas e convergem para a saúde do consumidor. “A higiene dos alimentos significa cuidado com os alimentos para que possam ser consumidos sem causar danos à saúde”(INAD, 2002:39).

De acordo Pereira (2002), as regras de higiene pessoal não são sempre respeitadas. Justamente por isto a autora destaca a importância da capacitação ou de um treinamento específico para garantir a qualidade da refeição. Mesmo que não tenhamos uma pesquisa similar para as escolas pesquisadas, constata-se que o grau de normatização dessas regras é proporcional ao não cumprimento delas. Os formuladores percebem que apesar desses cuidados serem considerados “básicos” e “essenciais,” existe ainda uma grande dificuldade com o cumprimento dessas normas de higiene por parte das merendeiras. A pesquisa de Pereira revela

²⁶ “Higienização correta das mãos: arregaçar a manga da camisa até o cotovelo – molhar toda a mão e o antebraço, até a altura do cotovelo, em água corrente – espalhar o sabão com movimentos circulares nas mãos e escovar as unhas – deixar agir, no mínimo um minuto – lavar em água corrente (enxaguar) retirando os resíduos de sabão – espalhar o líquido sanitizante com movimentos circulares – secar com papel descartável – fechar a torneira com papel descartável – jogar o papel na lixeira” (INAD, 2002:35).

que cerca de 65% das merendeiras das escolas da rede estadual fluminense não realizam o “simples ato de lavar as mãos” ao iniciar cada tarefa no preparo dos alimentos (Pereira, 2003).

Não é o objetivo deste trabalho checar até que ponto essas regras têm de fato uma relação real com a prevenção de doenças ou estariam em sua gênese ligadas a uma conduta de diferenciação de uma classe sobre a outra, no sentido da imposição de normas de higiene, condicionadas por ideais de pureza, etc. Igualmente, não podemos tecer considerações que validem a tese de Douglas (1976) sobre os perigos que emanam, principalmente em nosso imaginário, de situações relacionadas à impureza, à contaminação, àquilo que não pertence a nenhum padrão e que pode ameaçar a ordem, como oposto do caos. Mas, certamente, apontamos possibilidades para análises posteriores que visem a aprofundar as questões levantadas.

Nossa meta foi descrever situações as quais relacionamos ao conjunto dos hábitos alimentares comportamentais e de higiene, vinculados ao programa de alimentação escolar, que pudemos perceber nos documentos que ditam parâmetros para o Programa e na prática diária dos sujeitos que compõem parte da comunidade escolar. Na seção seguinte, abordaremos os significados da alimentação escolar com base no estudo das representações sociais que assumem centralidade neste estudo.

VI

Representações sociais da comida na alimentação escolar: algumas considerações para o estudo dos aspectos simbólicos da alimentação

“Tia, o que vai ser a merenda?!”

Aluno

6.1.

A dimensão simbólica da alimentação escolar

Neste trabalho, buscamos explorar a dimensão simbólica da alimentação escolar por intermédio das concepções que os sujeitos em questão têm sobre o programa de alimentação escolar e sobre os demais elementos a ele relacionados. Desse modo, é possível verificar quais as implicações dos valores que formam essas concepções sobre os hábitos alimentares subjacentes ao Programa de Alimentação Escolar. De acordo com Fischler (1995), os hábitos alimentares são constituídos por um conjunto de técnicas, de operações simbólicas e de rituais que participam da construção da identidade alimentar de um grupo, povo ou nação, sendo esse conjunto variável de uma cultura para outra e no interior de uma mesma cultura.

A alimentação escolar se constitui por um conjunto de elementos simbólicos, que de acordo com nossa abordagem designam quais os alimentos mais propícios para o consumo na escola e quais estão interditados. Isso porque os alimentos, bem como o conjunto de suas práticas, são repletos de significados culturalmente definidos que caracterizam a identidade de um grupo específico de pessoas (Da Matta, 1986; Douglas, 1976).

O hábito alimentar subjacente ao PAE não diz respeito apenas às práticas relacionadas ao que se come, quanto, como, quando, onde e na companhia de quem, mas também aos

aspectos subjetivos que envolvem a alimentação: os sócio-culturais e os psicológicos (por exemplo: alimentos e preparações apropriados para situações diversas, escolhas alimentares, comida desejada, alimentos e preparações que gostaríamos de apreciar). Garcia (1997) afirma que os aspectos subjetivos do comportamento alimentar balizam as práticas alimentares.

A fim de compreender quais os valores informam o programa de alimentação escolar, quais temas os sujeitos associam a ele e de que modo esses temas integram seu repertório, recorreremos à investigação das representações sociais. O estudo das representações sociais serve como elo de aproximação com os aspectos subjetivos do comportamento alimentar.

Brandão (1981) explica as representações sociais pelas “crenças” de consumo de comida entre os lavradores de um povoado de Goiás. O autor considera as crenças como as unidades explicitadas de um sistema de representação social em sua fração relativa à prática alimentar. Elas são tidas como essencialmente verdadeiras mesmo quando não são acompanhadas de explicações complementares, como é o caso da “reima”. Para o autor, as crenças de consumo alimentar estruturam um sistema de representações que formam as ideologias do universo alimentar.

Na alimentação escolar, podemos identificar um conjunto de “crenças” sobre aquilo que é a “alimentação escolar,” o que são os “alimentos básicos,” a “alimentação saudável,” e a “comida de criança,” as quais, em última instância, são determinantes da “comida” servida na escola. Os valores que informam a prática e as concepções dos sujeitos estão pautados em concepções relacionadas às representações sobre “necessidade” e “saúde”, que, por sua vez, determinam e estruturam as atuais configurações do programa de alimentação escolar do Município do Rio de Janeiro.

Nas próximas seções são apresentadas entrevistas que ilustram essas afirmações e, a partir delas, são formuladas algumas perguntas: qual o efeito dos valores relacionados ao espaço da “escola”, à “necessidade” e à “saúde” na alimentação escolar de crianças da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro? No cardápio da alimentação escolar há espaço para o “gosto” no sentido do prazer? Qual a percepção dos alunos sobre a alimentação escolar e qual o “gosto” dos alunos?

6.2.

“A comida do lugar:”²⁷ a comida da escola pública

A escola pública municipal é o espaço desta alimentação, o que em grande medida condiciona a percepção que se tem sobre nosso objeto. Portanto, é preciso considerar a influência dos elementos que caracterizam este espaço sobre a alimentação escolar.

Da Matta (2000) apresenta a noção de “gramática dos espaços”, que nos ajuda a compreender aspectos importantes das narrativas de nossos interlocutores. Segundo o autor, nessa “gramática” traduzem-se as implicações que os diversos espaços têm na forma de pensar e de se comportar das pessoas. Aos diversos espaços pertencem esferas de significação que delineiam uma visão de mundo e éticas particulares que constituem a própria realidade e, portanto, normatizam e moralizam o comportamento a partir de perspectiva própria. O espaço se confunde com a ordem social, de modo que, sem entender a sociedade com suas redes de relações sociais e valores, não se pode interpretar como o espaço é concebido. Assim, a sociedade tem seus espaços organizados com valores e códigos que permitem o discernimento entre a rua e a casa, enquanto espaços ocupados e vividos de maneiras distintas, repletos de atitudes, papéis sociais, comportamentos e gestos adequados (Da Matta, 2000).

Dessa forma, um mesmo evento pode ser interpretado a partir do código da casa e da família, ou pelo código da rua. Para o autor, esses códigos são diferenciados, mas nenhum deles é exclusivo ou hegemônico, embora, na prática, um impere sobre o outro, de acordo com o segmento ou categoria social a que a pessoa pertence. A hegemonia de um código sobre o outro está atrelada à espacialidade, na medida em que esta contém um ponto de vista ligado a sua rede de significação.

Além disso, a dicotomia casa X rua pode ser percebida como oposição ou como complementação. A rua pode ser o prolongamento da casa, e vice-versa, devido às pontes existentes entre cada um desses espaços. Portanto, a escola pode ser vista como a extensão da

27 Termo utilizado por Brandão (1981). No contexto deste trabalho, utilizamos as expressões “comida do lugar” e “lugar da comida” como forças de expressão. Elas sugerem a existência de um lugar próprio para a alimentação escolar, a escola, por não haver outros “lugares” em que é servida a alimentação escolar.

casa, ou o “segundo lar”, ou passagem da casa para a rua, assumindo uma posição intermediária entre esses dois espaços. Assim, dizemos que o espaço escolar se apresenta entre a casa e a rua. É a partir dessa premissa que percebermos este espaço.

Para nosso estudo, destacam-se duas dimensões importantes a partir das formulações de Da Matta. Primeiro, localizamos o lugar dessa alimentação na escola pública municipal. Nesse sentido, a alimentação escolar se distingue da alimentação “de casa” e “da rua”, como observaremos adiante. Em segundo lugar, reconhecemos a necessidade de perceber as implicações que as representações sobre o espaço da escola têm na alimentação escolar, principalmente os elementos que configuram esse espaço como um espaço de “aprendizagem”. O trecho abaixo, extraído de uma das entrevistas, ilustra o argumento, pois ilustra representações sobre o lugar escola.

E. Para você o que é alimentação escolar?

Merendeira 8: *É uma **alimentação que só vem para a escola. É todo o tipo de alimentação que vem para a escola.***

E.: Por que você acha que é todo alimento que vem para a escola?

Merendeira 8: *Porque na **nossa casa nós não vamos dizer que é alimentação escolar!***

E.: Qual é a diferença dessa alimentação que vem para a escola e a que nós temos em casa?

Merendeira 8: ***Apesar que na escola nós não falamos assim “comida escolar” nem “merenda”, nós falamos, o almoço, a janta e o café da manhã. Que é como a gente fala em casa...Como a gente fala em casa, quer dizer, as nossas crianças aqui, não sabem o que é merenda, eles não falam isso! Eles falam isso “ô tia, a janta já está pronta, o almoço está pronto?”***

E.: Você acha que essa alimentação é igual à de casa?

Merendeira 8: ***É. Só falta o tempero. É que em casa a gente tem uma costeleta, uma coisinha diferente. Uma lingüiça.***

Mesmo que haja um esforço de aproximação simbólica do espaço escolar ao espaço doméstico (“a escola é o segundo lar”, “as crianças são como filhos”, “alimentação quase caseira”, as professoras, diretoras e merendeiras são chamadas de “tias”) fica claro que são espaços com suas “diferenças” bem definidas. Com efeito, a comida da escola nunca substituirá a comida de casa e os envolvimento que nesta transcorrem (Da Matta, 2000).

A ausência de “tempero” reforça a diferença entre a comida de casa e a da escola. Se considerarmos que o tempero é um elemento importante na distinção entre culturas e gostos

alimentares, portanto um traço cultural por excelência, podemos supor que ausência de tempero é conseqüentemente a ausência de gosto. Nesse sentido, os “envolvimentos” destacados por Da Matta abarcam além das relações sociais em torno da alimentação, outros aspectos da cultura alimentar que demarcam a alimentação escolar, como a ausência de gosto expressa pela ausência de tempero.

Constatada a existência de uma predominância espacial sobre as configurações dessa alimentação, verificamos a existência de elementos e representações sobre o “ensino”, a “aprendizagem”, o “estudo” e o “conhecimento” relacionados a ela. Essas categorias atribuem funcionalidade a essa alimentação, na medida em que o objetivo do Programa, enquanto uma política pública vinculada ao Ministério da Educação, é o de contribuir para a melhora da aprendizagem dos escolares. Além desse aspecto, mencionamos, no resgate histórico sobre o PNAE, a relação deste programa com uma concepção de desenvolvimento pautada no aumento da produtividade nacional. Ao que parece, esses objetivos da política pública, convertidos em valores, passaram a caracterizar esse alimento. Vejamos relatos que conferem funcionalidade à este alimentos:

E: Para você qual o que é alimentação escolar?

Diretora 1: *Alimentação escolar é tudo aquilo que sacia uma **necessidade**, você se alimenta de várias formas, mas alimentação escolar é aquela que vai vir em forma de **conhecimento**, você tem fome **de saber**(...)*

Merendeira 5: *Eu acho que é **necessário** para eles terem até um **rendimento melhor**, porque você com fome, você não vai **aprender** nada, a maioria é tudo **carente**, eu acho que é uma coisa boa, o arroz, o feijão, o frango, a criança sente até mais **ânimo para estudar**. Porque senão não tem **rendimento** nenhum.*

Merendeira 6: *Tem que ser um alimento bem balanceado, porque dependendo da alimentação a criança não coma né? Também não tem **bom desenvolvimento escolar**. Uma boa produção no **ensino**.*

Merendeira 7: (...) *eu acho que é uma forma de garantir a alimentação das crianças, porque no*

momento que estão estudando, precisam estar bem alimentadas. E a gente sabe que muitas famílias não têm condições de dar uma alimentação adequada para as crianças.

*Merendeira 4: Eu acho que seria, no caso, tem muitas crianças afastadas da escola que às vezes têm **dificuldade na escola**, por falta de alimentação. Teve muitos problemas de **crianças repetentes porque não estão bem alimentadas**, eu acho que uma criança... qualquer pessoa bem alimentada tem um **bom raciocínio**. Eu acho que ajuda muito esse negócio da evasão na escola.*

*Merendeira 8: Eu acho que é para alimentar a criança, para que eles **sejam mais fortes**, para ter uma **cabecinha melhor para estudar!***

Nesses relatos são percebidas representações sobre o aprendizado e o raciocínio, relacionados à parte do corpo onde está o cérebro, a cabeça. Portanto, é na cabeça que esta alimentação encontra o seu destino e sua função. Aquilo que se espera dessa alimentação está mais para a cabeça do que para outras partes do corpo ou para o corpo como um todo. Deduz-se que esta alimentação atenda mais a uma necessidade biológica do que ao paladar, ou ao prazer.

Quanto a essa relação da alimentação a uma parte do corpo específica, Brandão (1981) apresenta uma relação entre os conjuntos dos alimentos classificados pelos sujeitos e as partes corpóreas a eles relacionadas. Essa relação está no Quadro 1.

Quadro 1. Relação entre Alimentos e Partes do Corpo

Tipos de Alimento	Partes do Corpo
Quente X Frio	Músculos e nervos (aparelho digestivo)
Forte X Fraco	Aparelho digestivo e aparelho respiratório (pressão)
Reimoso X Não-Reimoso	Aparelho circulatório (sangue)

Fonte: Brandão (1981).

Na categoria “comida forte”, relaciona-se mais a força com a duração da energia. Segundo o autor:

“O homem forte é sadio e resistente para o trabalho. A comida forte é a que “tem sustança” cujos efeitos são reconhecidos de dois modos: a) na sua capacidade de manter o trabalhador alimentado por mais tempo (sem vontade de comer de novo); b) no seu poder de produzir e de conservar mais energia para a atividade braçal”(Brandão, 1961:110).

Aqui, a classificação dada à alimentação escolar que mais se aproxima daquelas apontadas por Brandão é a de Forte/Fraco, na qual a comida forte é aquela que contribuirá principalmente para o aprendizado das crianças. O lugar da escola como um lugar de aprendizado, exporta qualidades a essa alimentação que nenhum outro tipo de alimentação exprimiria com tanta clareza, nem a de casa nem tampouco a da rua.

Estas considerações reforçam, por um lado, características da alimentação escolar que se voltam para a realização do biológico, excluindo a possibilidade de a alimentação escolar referir-se a um momento de prazer, ou de satisfação de necessidades conjugadas, corpo, mente, gosto e momento de descontração. Por outro, revelam a proximidade entre os discursos das merendeiras e das diretoras e o discurso oficial dos formuladores. A princípio, essa percepção contraria nossa hipótese de que a função desempenhada por eles e as diferentes posições poderiam levar a concepções diferenciadas sobre o que é alimentação escolar e seus objetivos. Os discursos normativos sobre essa alimentação, como o de contribuir para o aprendizado ou o reforço da necessidade de se alcançar metas nutricionais, são freqüentes.

Outro elemento que configura esse espaço de ensino é o público atendido. Ele é formado, basicamente, por crianças oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo, as quais não têm, a princípio, outra opção a não ser matricular seus filhos em escolas gratuitas. Portanto, o espaço escolar é constituído por crianças consideradas “carentes” e a alimentação escolar é, assim, destinada a elas.

O grupo de merendeiras entrevistado de três escolas diferentes estabelece uma relação direta entre a alimentação escolar e o público a quem se destina. Indo mais além, atribuem às crianças a realidade da carência vivenciada no âmbito doméstico, da casa, em contraponto ao âmbito escolar. Portanto, para elas, “*alimentação escolar é para criança que não tem o que comer em casa*”. Vale destacar que em nenhum momento atribuem a esta alimentação a categoria de “comida de pobre”, mesmo sabendo que uma grande parte dos beneficiários se encontra em situação de pobreza. O pobre é caracterizado ou por “não ter o que comer”, ou por “ter uma alimentação incompleta”, marcada principalmente pela ausência de alimentos como

carnes, frutas, verduras e legumes²⁸. Desse modo, a alimentação escolar é, eminentemente, aquilo que se considera que o “pobre” não come em casa, pois nela estão inseridas, principalmente, as carnes, verduras e frutas, chamadas de “variedades”. Portanto, a alimentação escolar não é considerada “comida de pobre”, mas, em contrapartida, é destinada a “crianças carentes”. Essa última classificação define os alunos das escolas pesquisadas, desfazendo o caráter geral e absoluto da categoria “aluno”. Por exemplo:

Merendeira 3: “(...) **nós trabalhamos com crianças carentes** também, crianças que chegam dentro de uma escola, e ali vai ser a primeira refeição que ela vai fazer no dia, eu penso assim!”

Existem vários relatos com representações sociais sobre “carência” e “pobreza” presentes nas falas sobre a alimentação escolar. Alguns deles são reproduzidos abaixo:

Diretora 1: “A alimentação escolar, na verdade, é dar oportunidade à **criança que não tem comida em casa comer na escola**. A proposta é essa, **suprir a carência, a necessidade**.”

E.: E por que você acha que a merenda escolar é uma alimentação que deva suprir uma carência?

Diretora 1: *Porque muitas crianças, às vezes, em casa, não têm a oportunidade de comer com essa diversidade que a merenda proporciona*”

Merendeira 4: “(...)por que aí a gente vê **coitado**, que já vem pensando no horário da merenda! Não vem para estudar! Às vezes é porque **nem comeu nada em casa**, às vezes tem criança que vai para a sala de aula se sente até mal, aí a professora manda lá em cima, falou que **saiu de casa e não comeu nada, porque não tem**. Às vezes ainda não tem a comida pronta aí nós damos uma fruta que tiver. Manda sentar um pouquinho e comer para forrar o estômago!” (...) “Porque tem **criança que vem para a escola só para comer!** Com intenção de comer! Já vi muitos aqui que estudam a tarde... Tem um menino aqui que estudava a tarde, ele vinha de manhã para comer! Aí depois procuraram saber, não sei o que houve depois. Ele vinha de manhã. Ele falou uma vez: “**Eu como só aqui na escola, a alimentação só daqui da escola!**”. Assim que eu entrei para cá, ele até já saiu da escola! Mas isso ajuda muito, eu acho que ter esse programa de alimentação nas escolas eu acho que foi a melhor coisa que teve!”

Merendeira 1: “É um momento em que as crianças param um pouco de estudar e vão para o refeitório comer. Ainda dentro do **aprendizado**, dando continuidade ao **aprendizado**...É mais para alimentar **as crianças**, que são muito **carentes** aqui na escola, em geral, **muitas crianças**

28 Essa concepção de pobreza pode ser comparada com um dos métodos utilizados atualmente para medir a pobreza nacional pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), feito com base na relação entre a renda familiar, o valor da cesta básica e o acesso aos alimentos da cesta. São considerados pobres aqueles que a renda permite que acessem apenas parte dos alimentos da cesta. E ainda, dentre os pobres existem os mais pobres, considerados “indigentes”, cuja a renda não permite acesso aos alimentos.

não tem comida em casa, eu acho que a mentalidade é essa né?”

Diretora 1: “Alimentação Escolar é fornecer, **dar oportunidade** à criança **de comer**.”

Merendeira 5: “Eu acho que o principal objetivo é que a maioria é de **crianças carentes**, precisam de alimentação. **Muitos só tem essa**, como eu já ouvi criança dizer que ia chegar **em casa e não ia comer mais nada!** Eu acho que é a **maioria, são crianças bem carentes**. Comem bem, repetem, porque **não tem em casa**. Às vezes **tem mas não é completa** como a daqui”.

E.: Por que você acha que eles escolheram esses alimentos, o arroz, o feijão, a galinha, a moela, o macarrão, por que você acha que foram estes e não outros?

Merendeira 3: “A gente tira pela diferenciação do cardápio que era servido há algum tempo atrás para hoje, atualmente. Eu acredito que a modificação foi feita dentro da base de **complementação de um alimento que falta dentro da casa daquela criança** e a escola tenta repor, porque eu acho assim, se uma criança vem para a escola e ali ela se alimenta, ela come aquele **alimento completo**, se ele chegar em casa e não tiver ele, pelo menos, já teve alguma chance de se alimentar. A escola em si há algum tempo atrás, ela era um lugar que a gente ia para estudar, para se formar, para aprender. Hoje, ela é um lugar que a criança vem, muitas vezes, **para matar a sua fome!** A educação mesmo, o ensino é zero! Essa é a verdade.”

Diretora 2: “Antigamente era um mingau doce, era um nescau com biscoito; mas eu acho que houve a **necessidade** devido ao crescimento da população de forma tão desordenada, eu acho que a **escola passou a ter um papel primordial** na vida dessas crianças, **como se fosse uma alimentação caseira mesmo**. Então por isso que eu acho a **necessidade** da forma como são feitos”

Merendeira 2: “Alimentação escolar é isso que vem aqui para a escola! Bom, pelo menos é o que eu conheço aqui, e eles pelo menos tentam seguir mais ou menos isso, seria as da **proteína tudo assim um pouco**. Eu acho que está mais ou menos no padrão. Bom, o pessoal comenta que sim, que têm **muitos aí que não tem nada para comer** por isso que é assim, **tem que ter comida mesmo, não pode fazer lanche**.”(...) “Eu acho que tem ainda, você veja bem, existe a alimentação aqui na escola, por isso que **aqui tem que ter tudo**, tem que ter feijão, mas só é aquela alimentação que vai **suprir todas as necessidades da criança?** Tem que ter em casa também! Igual também, eu acho errado querer colocar um prato enorme para a criança por quê? **Porque a criança não tem comida em casa!**

E. E a criança come?

Merendeira 2: Come, eu acho até um absurdo uma criança pequenininha comer um prato assim... **para suprir aquilo**, eu não acho que aquilo supra, porque você faz movimento, gasta energia e à noite acabou, não tem nada...Bom eu penso assim, mas as pessoas pensam diferente!

Esses três últimos depoimentos sedimentam nosso argumento de que a representação sobre “necessidade”, num primeiro momento, figura mais fortemente do que representações

relacionadas à saúde, ou mesmo ao direito humano à alimentação, que é universal e não se limita aos pobres. O discurso da carência das crianças perpassa grande parte dos relatos sobre percepção dessa alimentação para os profissionais entrevistados. Nesse sentido, consideramos que tal discurso cria as bases para ações de intervenção a partir da legitimação de conhecimentos médicos e nutricionais. Em outras palavras, acreditamos que a idéia de “necessidade” que configura neste espaço e que caracteriza a construção da identidade deste grupo de pessoas - os alunos da rede pública de ensino - somada a uma idéia de alimentação como promotora de saúde, no sentido de uma alimentação voltada para suprir as necessidades do corpo, ou do biológico, não permite que elementos da alimentação ligados ao prazer e ao “gosto” - elementos do universo cultural – sejam levados em consideração.

Fischler (1995) sugere questões sobre as implicações de intervenções nos hábitos alimentares a partir da razão médica, sanitária, econômica e outras, mesmo que o conhecimento sobre a construção do comportamento alimentar ainda esteja em seu estado embrionário. São elas: qual o critério que permitirá a utilização de uma verdade científica como linha de ação de uma política sanitária? É possível desconhecer as dificuldades técnicas e metodológicas no que diz respeito à função social e cultural da alimentação e, notadamente, enquanto aspecto central da identidade? Há em um sistema culinário, estruturas culturais e práticas sociais que podem ser modificados e internalizados pela sociedade sem que se questionem quais as implicações éticas das dificuldades objetivas que serão impostas? (*apud* Garcia, 1994).

A presente pesquisa não pretende responder ou mesmo formular hipóteses para os questionamentos do autor, mas pretendemos lançar luz sobre os evidentes aspectos culturais em torno da alimentação escolar e a importância em considerá-los como parte constituinte da alimentação no seu sentido mais amplo.

De acordo com Fischler (1995), dois tipos de coação estão presentes no comportamento alimentar: a coação biológica, que diz respeito à condição de onívoro do sujeito e; a coação cognitiva, de conteúdo não fisiológico, mas ligado funcionalmente ao sistema nervoso central, determinada por crenças, representações e superstições presentes no pensamento ocidental, que provocam efeitos orgânicos e necessidades coerentes para ele. A existência dessas duas

dimensões não permite encarar a alimentação como uma questão de pura engenharia nutricional.

Um exemplo do discurso criticado por Fischler (1995) está na fala da Coordenadora do Planejamento dos cardápios da alimentação escolar no município do Rio de Janeiro. Observe o trecho seguinte:

E.: Para você, qual seria o principal objetivo do programa de alimentação escolar?

Nutricionista: “***Suprir as necessidades dessa criança no tempo em que ela está na escola. E educação também né?***”

E.: Em relação a essas necessidades, como que você definiria essas necessidades dos alunos, quais seriam elas?

Nutricionista: “***As necessidades nutricionais mesmo, caloria, proteína, carboidratos, cálcio***”

E.: Como vocês elaboram os cardápios?

Nutricionista: “***(...) a gente determina quais são os per capita, qual é a necessidade nutricional daquela faixa etária, a gente faz uma média hoje de seis a catorze anos. Pega o grau da tabela RDA e vê qual é a necessidade, faz uma média e essa média é o nosso toco. Pelo FNDE a gente tem que atender a 15% das necessidades e a gente calcula o nosso cardápio para atingir essa meta. Normalmente a gente passa, os nossos cardápios estão em torno de 23%, 26% das necessidades(...)***”

Percebe-se que a intervenção dos órgãos responsáveis para normatizar a alimentação escolar é feita a partir da ótica da nutrição, pois se estabelece aquilo que se considera necessário primordialmente em termos de calorias e micronutrientes (“vitaminas, proteínas e sais minerais”). Os alimentos escolhidos, ao passo que são medidos e classificados pela premissa de fornecer esses componentes nutricionais a um grupo específico de pessoas consideradas carentes, são culturalmente associados à identidade específica desse grupo de pessoas (Fischler, 1995; Da Matta, 1986; Sahlins, 1978), pois comunicam, transmitem mensagens, códigos e símbolos sobre o grupo social para quem se destinam. Esse movimento de inclusão e exclusão de alimentos e classes de alimentos, feito com base nos conhecimentos nutricionais, por vezes, hierarquiza e define o *status* dessa alimentação em relação a outro tipo de alimentação. Sendo assim, informa sobre outro grupo de pessoas que não consomem aqueles alimentos, dessa maneira, revelando a existência de classes sociais (Douglas, 1976). Alguns alimentos oferecidos na alimentação escolar, como, por exemplo, o coração de boi, são considerados alimentos *que*

peças ricas não comem, nesse sentido, a eles é atribuída uma posição da escala hierárquica, definindo assim seu *status* diante de outros alimentos considerados *alimentos de peças ricas* ou com poder aquisitivo para comprar carnes ditas *de primeira*.

A ação dos profissionais da nutrição na alimentação escolar é norteada por valores que a princípio parecem conjugar elementos vinculados à idéia da necessidade e à idéia da saúde, no sentido nutricional. A partir desses valores, determinam que as crianças em questão têm necessidade de “alimentos básicos”, “saudáveis” ou de “comida de criança.” Assim, especificam os alimentos que são oferecidos aos escolares. Os significados relacionados a esses são de suma importância para a localização do lugar que essa alimentação ocupa nas ideologias alimentares dos profissionais que formulam e executam o Programa.

6.3.

“O lugar da comida”: O significado de “alimentos básicos” e “alimentação saudável”

Grande parte dos estudos sobre os determinantes do comportamento e dos hábitos alimentares na antropologia, nutrição e psicologia social, foi feita com o objetivo de compreender as representações sociais dos sujeitos em relação às suas próprias escolhas alimentares ou aos alimentos por eles ingeridos. Nesta etapa da dissertação, buscam-se os significados das representações, classificações e regras alimentares presentes na fala dos sujeitos envolvidos na formulação, execução e no preparado da alimentação. Referimo-nos às nutricionistas, merendeiras e diretoras das escolas onde é servida a alimentação para os alunos da rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

Como já foi visto, nem todas as coisas “de comer” dispostas no “mercado”²⁹ são próprias para a alimentação escolar, e são as classificações dadas aos alimentos que os restringem a esse universo. Quando se fala em “básicos”, estão excluídos ou “não são de comer” os alimentos considerados “não-básicos”, produzindo uma regra implícita a partir do que não se encontra na lista de alimentos básicos do FNDE (Capítulo II). Entretanto, o significado de “básico” não é

²⁹ Utilizamos a referência “mercado”, considerando que é onde ocorrem as relações de compra da merenda através de licitações públicas abertas pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, nas quais qualquer empresa pode concorrer no processo licitatório.

explicitado nos documentos do FNDE. Com efeito, é em campo que encontramos a definição que nos permite identificar o “lugar dessa comida” a partir daquilo que é considerado básico e o seu oposto.

O “básico” assume o sentido do essencial, “daquilo que não pode faltar”, que garante a vida e nossa existência. Nesse sentido, alimentação escolar é composta de alimentos vitais, se tornando também vital e indispensável. Assim, o lugar dessa alimentação na concepção dos formuladores e executores ganha importância central na vida dos alunos em dois aspectos conseqüentes. Na medida em que a dimensão vital extrapola o lugar da suplementação alimentar ou mesmo da contribuição apenas no tempo em que a criança está na escola aprendendo, ela ganha também centralidade dentro do ambiente escolar ao ponto da merenda representar, em algumas circunstâncias a razão de ser da escola³⁰. Nesse sentido, abundam os relatos sobre as representações do “vital”, da “vida”, “sobrevivência” no discurso sobre a alimentação escolar, tanto das merendeiras, quanto das diretoras. Por exemplo:

Merendeira 1: (...) *O básico é aquilo que não pode faltar. Porque a pessoa fica com fome né? E a pessoa com fome ela não vive(...)*

Merendeira 2: (...) *Básicos é arroz, feijão, é isso aí que falam né? Para mim seria o leite que não pode faltar para criança, e eu acho que **tudo é básico na comida**, tudo não pode ficar sem nas alimentações.*

E.: Tudo na comida é básico? Você acha que molho de tomate, por exemplo, é básico?

Merendeira 2: Ah não, isso aí não! ***Eu estou falando de alimentos**, arroz e feijão já prontos. O leite, o ovo, tudo é básico, as pessoas **não podem ficar sem**, por isso que tem cada dia uma coisa no cardápio, porque aquela coisa **é importante** para eles.(...)*

Diretora 2: “(...) *Eu acho que alimentos **básicos seriam o arroz e o feijão***”. “Alimentos básicos são indispensáveis à **sobrevivência**. Como eu teria o leite, se não tomar o leite, a gente não consegue **sobreviver**, senão não teriam pessoas vindo para tomar o leite. Mas no caso, eu acho que é começando por aí! **O leite, o feijão, o arroz (...)**

Merendeira 2: “(...) *Mas **alimento básico é arroz, feijão, carne**(...)*

³⁰ Em muitas escolas públicas do Brasil inteiro é comum a prática de suspensão das aulas pela ausência da merenda. E ainda, ocorre com muita frequência a procura por este estabelecimento, mais pela garantia do alimento do que necessariamente do aprendizado. Em uma das escolas presenciei um pai de aluno, que ao receber a notícia de não havia mais vagas e que deveria esperar, exclamou: “Mas a barriga não pode esperar!!”

E.: E por que eles são básicos?

Merendeira 2: *Porque são importantes para o **desenvolvimento do corpo**(...)*”

Merendeira 6: *“(...)Básico é o que a **gente precisa todo dia, o arroz o feijão**(...)O legume e a verdura também tem que ser diferenciado. Mas o básico tem que ter mesmo, o arroz, o feijão a mistura e o legume e a verdura.”*

É possível estabelecer uma correlação do significado de “básico” com o significado de “alimento”, na medida em que ambos expressam, na fala dos entrevistados, a relação com o vital, ou o sentido daquilo que não pode faltar. Além disso, o que melhor representa o “básico” ou o “alimento” é a combinação do arroz e do feijão. Por outro lado, o oposto de “alimento”, ou de “básico,” é a “besteira” ou “porcaria,” aquilo que não alimenta e que não é essencial; portanto, o que corresponde ao supérfluo. Essa oposição é percebida a partir dos trechos abaixo:

Merendeira 6: *“Eu sou mais de gastar cinco, seis reais num **alimento**, num prato de comida, que gastar dois, três num bolo, nessas **porcarias** aí!”*

Merendeira 3: *“(...) **Alimento** é uma substância que você ingere para se manter em pé. Nosso corpo necessita, eu vou lá e reponho todos os dias. Um copo de leite, um prato de arroz, feijão e um legumezinho, uma frutinha, o **básico**.”*

Merendeira 4: *“(...)Eu acho que **alimento** é um **suprimento** para o corpo da gente que faz **suprir**, porque eu acho que uma pessoa que não se alimenta **não iria conseguir ficar de pé!** Eu acho que é uma coisa que faz muita falta para a pessoa no todo, corpo, cabeça, mente. Uma pessoa que não se alimenta bem eu acho que não tem nem **raciocínio** direito. **Pessoa mal alimentada é uma pessoa que não é saudável**, uma pessoa para ter uma **saúde** legal tem que estar sempre bem alimentada. Eu acho que sem alimento ninguém sobrevivia!”*

E. Para você, o que é alimento?

Merendeira 5: *“Um bem **necessário**.*

E.: Por quê?

Merendeira 5: ***Porque sem ele a gente não vive**(...)*”

A representação sobre a manutenção da vida está presente nos dois termos “básico” e “alimento”. No entanto, este último incorpora uma dimensão importante que ajuda a precisar o lugar da alimentação escolar, a saber, a dimensão da saúde e da nutrição. As representações que envolvem elementos do campo da saúde do corpo e da cabeça podem ser encontradas em uma

grande parte dos relatos, portanto não é um discurso identificado apenas na fala das nutricionistas. Consideramos que há uma predisposição por parte dos profissionais entrevistados em legitimar a atuação deste profissional, no que diz respeito à responsabilidade em determinar o que é uma “boa alimentação”. Nesse sentido, muitas merendeiras reproduzem discursos sobre a saúde e o saudável., estabelecendo uma forte relação desta alimentação com o biológico:

Merendeira 6: “(...) Já ouvi falar isso **na área de saúde**, o **alimento** é o combustível da gente, se a gente não se alimentar bem principalmente, a gente não consegue **viver**. O alimento é o pão nosso de cada dia, a limpeza, faz falta, mas de uma boa alimentação né?

E.: O que é uma boa alimentação?

Merendeira 6: *Boa alimentação é o **alimento**, como é dedicado pela nutricionista, pelo médico.*”

Merendeira 7: “(...) **Alimento** para mim, é uma coisa que ninguém pode **viver** sem ele, que a gente depende dele para uma **vida saudável**, ninguém pode **viver** sem comer, tem direito, tem que ter **carne todo dia**, tem que ter **legumes todo dia**.”

Merendeira 8: “(...) **Alimento**, eu acho que é uma **comida saudável**, um **alimento é uma comida saudável!** (...) Porque se não for uma **comida saudável** ninguém vai aceitar bem ela.”

Na formulação da alimentação escolar há referências sobre o objetivo do Programa em estimular uma alimentação saudável, por intermédio da alimentação que é oferecida aos alunos. Os formuladores consideram saudável o consumo de alimentos “*in natura*”. Pelos relatos, identificamos que “alimentação saudável” é classificada pela ausência de algumas substâncias, principalmente de “gordura”, “de sal”, de “açúcar”, de “frituras,” e de alguns temperos considerados *não saudáveis* ou que *fazem mal*. Uma alimentação saudável é aquilo que “faz bem” e corresponde ao consumo de alimentos como frutas, verduras e legumes, tal como a concepção dos formuladores do programa. Os relatos a seguir indicam essa classificação:

Merendeira 2: “**Saudável é que não tenha muita fritura, refrigerante** para mim, eu vejo para as crianças, não é uma coisa saudável, a gente até gosta, mas **não sabe o mal que isso faz né?**

E.: Mas o que mais é saudável, você falou o que não é saudável.

Merendeira 2: **Saudável é legume, frutas**, isso aí tá?”

Merendeira 1: “É um **legume**, é uma **couve**, é uma refeição colorida, uma **cenoura**, ou uma **abóbora**(...)”

Merendeira 7: “Saudável é **sem gordura**”.

Merendeira 4: “Saudável é **legumes, verduras, frutas**, tem que ter, eu acho que é muito saudável, **cenoura**...”

Alguns autores afirmam que, no pensamento contemporâneo, somos tentados a classificar os alimentos como “bons” e “maus,” sendo que os principais inimigos são a gordura, o açúcar e o sal, além das bebidas alcoólicas, do colesterol e dos condimentos (Laplantine *apud* Garcia, 1997). Os relatos também indicam a presença desses elementos nas representações sociais acerca do saudável:

Merendeira 4: “Alimentação saudável é a pessoa se alimentar de coisas boas que lhe vai **fazer bem!** (...) Alimentação saudável é aquela que lhe **faz bem**, que faz bem para o corpo. Se você vai comer uma coisa **gordurosa**, **não é uma coisa saudável!** Porque **faz mal**, uma coisa que **não vai te fazer bem!** Você vai comer, por exemplo, se eu comer uma **coisa gordurosa**, eu **fico com azia**. É uma coisa que **não vai fazer bem para o seu corpo**, que vai te acarretar algum problema depois!”

E.: Tipo o que?

Merendeira 4: Tipo **legumes, verduras, frutas**, comer bastantes frutas! Isso é um bom hábito alimentar, **não comer besteira!**

E.: O que é besteira?

Merendeira 4: Besteira para mim é o que a gente geralmente gosta, é comer cachorro quente, hambúrguer, essas coisas que **não fazem tão bem assim!**

De fato, a preocupação com a saúde é um elemento importante nas configurações dos comportamentos alimentares dos comensais de hoje. Isto ocorre na medida em que a alimentação tem sido apontada como responsável pelas principais doenças crônico-degenerativas típicas do mundo ocidental. Além disso, pode-se diferenciar os fatores que causam as doenças contemporâneas entre aqueles que se referem às esferas individuais de resolução e aqueles que pertencem à macroestrutura social e econômica. Nesse sentido, a alimentação está entre os poucos focos de intervenção sanitária e médica ao alcance das instituições de saúde (Garcia, 1997).

A promoção ou a formação de hábitos alimentares saudáveis é um dos objetivos do programa de alimentação escolar. O sentido da promoção da saúde nas escolas é potencializado pelo argumento de que as escolas são por excelência espaços de formação e contribuem para a formação da sociedade como um todo. Na alimentação, visam proporcionar a formação de pessoas que se alimentem adequadamente para a sua idade e que possam eventualmente levar esses hábitos aprendidos na escola para núcleo familiar. Portanto, a ênfase da intervenção é centralizada nas recomendações de responsabilidade do sujeito, do mesmo modo que o sujeito se torna responsável pela eficácia da intervenção. Em um certo sentido, o modelo de intervenção adotado busca contribuir para o aumento do consumo de alimentos “*in natura*”.

Segundo Lifschitz (1997), observa-se uma proliferação de discursos, imagens e símbolos referentes ao “natural”: passeios naturais, roupas naturais, partos naturais, e muitos outros “naturais” circulando pelo imaginário social deste fim de século. Na área alimentar, o adjetivo “natural” é ainda mais prolífico: inúmeros produtos de origem industrial, artesanal ou *in natura* incorporam esse signo. Interessado nas representações sobre o que é um alimento natural, Lifschitz (1997) afirma que se pode identificar três sujeitos de enunciação sobre o que é considerado natural, a saber: as tribos alimentares³¹; os profissionais de saúde (médicos, nutricionistas etc.), a indústria alimentar e a mídia.

Aqui nos interessa, por enquanto, verificar o que é considerado natural para profissionais da área de saúde. Segundo o autor,

“(...) para este grupo, o natural se insere no discurso do saber legitimado sobre a “boa alimentação”, isto é, sobre a adequação entre propriedades físico-químicas dos alimentos e normas que obedecem a um padrão fisiológico e anatômico. Procedendo à análise funcional dos alimentos, e tendo em vista a saúde como “meta técnica”, o natural é, desta perspectiva, “um conjunto de nutrientes elementares, funcionais para alcançar tais metas” (Lifschitz, 1997:73, grifo nosso).

A relação entre a citação anterior e o discurso da nutricionista não pode ser mais clara:

31 O autor denomina tribos alimentares os microgrupos naturalistas, macrobióticos, vegetarianos.

E.: Para quem, efetivamente, é pensado esse cardápio?

Nutricionista: “*Para as crianças.*”

E.: Por quê?

Nutricionista: “*Primeiro porque é um programa de alimentação escolar, para a criança que está na escola, a gente sabe que hoje ele é estendido para o professor também, mas o nosso alvo é a criança. Tanto que quando **a gente faz a nossa meta de necessidade nutricional**, o nosso alvo é a criança.*”

Segundo Lifschitz (1997), diferentemente de outros novos produtos alimentares como os *diet*, circunscritos à indústria e sujeitos à formula das “baixas calorias”, os produtos naturais apresentam a particularidade de circular por diversas redes produtivas semânticas, no entrecruzamento, na complementaridade e na oposição dos discursos. Portanto, a razão desta densidade simbólica reside no próprio caráter desse signo, que condensa novas configurações culturais, constituindo-se como um emergente, causa e efeito de novas representações culturais.

A respeito dessas novas configurações culturais, Lifschitz (1997) cita duas que podem nos ajudar a compreender os processos de valorização do “natural” e como isso se relaciona com o universo da alimentação escolar, a saber, medicalização e feminilização.

A medicalização é compreendida como reflexo do poder simbólico que o discurso da medicina exerce sobre as representações de diversas práticas sociais, dentre as quais as alimentares. Este poder é representado pela legitimidade das prescrições médicas sobre a “boa alimentação”, prescrições que são incorporadas na cultura sob a forma de preceitos do tipo: “não se deve comer...” ou “o alimento X faz mal/bem para Y...”, etc., que se contrapõem à suposta irracionalidade dos hábitos alimentares. Esse processo iniciou-se na década de 1970, com a emergência de dietética médica, racional e científica e, com ela, múltiplos regimes terapêuticos orientados para o estabelecimento da forma corporal. Na década de 80, a cena alimentar passa a ser ocupada por um novo campo semântico, a saúde, signo que constitui o equivalente universal do campo da medicina científica (Lifschitz, 1997).

A alimentação escolar incorpora os sentidos descritos por Lifschitz sobre a medicalização dessa alimentação e sua função vital, de suprir carências nutricionais e de principalmente se voltar muito mais para socorrer necessidades biológicas do que as necessidades do universo cultural expressas pelo paladar.

Já a feminização se refere à dimensão dos hábitos alimentares descritos por Sahlins (1979), apontando a centralidade das carnes nas dietas e como isto evoca o pólo masculino de um código sexual da comida. Entretanto, as representações sociais associadas à alimentação natural parecem contrapor-se às anteriores. A carne é o masculino como o natural é o feminino. Frente ao pólo “carne-masculinidade-força-virilidade,”³² instauram-se outras equivalências constituídas pela série “natural-feminino-leveza-estética”. A alimentação natural está muito mais centrada na “aparência” do corpo, no corpo como sujeito de sedução ou como objeto de gozo do outro, que como rendimento de energia (Lifschitz, 1997: p. 81).

Na formulação da alimentação escolar é possível perceber que a centralidade da carne perde espaço para a centralidade da “proteína”, enquanto a propriedade nutricional que se quer extrair da carne, no entanto, pode ser extraída de outros gêneros como os ovos, peixes e, ainda, pela combinação do arroz e do feijão. Soma-se a isso que o saudável, por preconizar o consumo de frutas e verduras, confere centralidade também aos alimentos “naturais”. Nesse sentido, os relatos tanto das merendeiras quanto da nutricionista coincidem:

Nutricionista: “Normalmente, os cardápios são elaborados tendo um cereal, arroz, macarrão, uma farofa uma vez por semana, aí **tem sempre uma hortaliça, tem sempre fruta e uma proteína**, a gente elabora os cardápios (...)”

Merendeira 4: “(...) na alimentação escolar **não deve faltar legumes...** (nem feijão...) nem legumes, nem feijão!”

E.: Por que não pode faltar?

Merendeira 4: “**Porque é uma coisa que faz bem para a saúde, a verdura..., estar sempre**

32 Aqui apontamos uma questão, que não pretendemos responder neste trabalho, mas que pode servir para futuras investigações. Levando em consideração a tese de Lifschitz (1997), haveria relação entre o fato de ser o universo da nutrição, da escola e da alimentação escolar marcado pela predominância de profissionais do sexo feminino e a eleição dos alimentos “*in natura*” pela identificação simbólica da alimentação natural aos elementos do universo feminino?

comendo uma verdura, uma pessoa que não come uma verdura eu acho que não está saudável!”

A consagração dos alimentos “básicos” e “saudáveis” e dos valores que informam a predileção pelos gêneros que acompanham essas classificações torna aparentes os aspectos simbólicos dessa alimentação associada ao suprimento de “necessidades”. Sobre tais necessidades, resta saber, com base nos argumentos de nossos entrevistados, quais são as “necessidades” em questão e o que não figura³³ como uma necessidade.

6.3.1.

Alimentação escolar: Alimento ou Comida? Nutrição ou Cultura? Necessidade ou Prazer?

A partir da compreensão dos significados das classificações empregadas à alimentação escolar, principalmente de “alimentos básicos” e “alimentação saudável”, pudemos observar nos relatos a centralidade de representações sobre a “necessidade” em pelo menos três dimensões específicas: a) quando expressa o vital; b) quando expressa necessidades nutricionais e; c) quando exprime a idéia de carência. Essas dimensões não estão isoladas umas das outras, mas caminham lado a lado nas falas, reforçando-se mutuamente e estabelecendo conexões de causalidade. Nesse sentido, quanto maior a necessidade do aluno em termos de carência, maior é sua necessidade nutricional e, conseqüentemente, maior a necessidade vital da alimentação escolar.

Porém, com tantas “necessidades”, onde está a representação do que não é necessário nessa alimentação? Acreditamos que o “não-necessário” está, justamente, no que representa o prazer do comensal e, portanto, se manifesta quando os aspectos subjetivos são incorporados. Por intermédio dos significados atribuídos à “comida” nesse contexto, entendendo que ela representa o que há de subjetivo na alimentação (Da Matta, 1986, Garcia 1997), encontramos aquilo que expressa identidade, prazer e o “gosto”. Com efeito, surge o questionamento a respeito do espaço para a subjetividade e os elementos a ela relacionados na alimentação

³³ Segundo Moscovici (1978:65), a palavra “figura” é mais adequada que a palavra imagem, pelo fato de não se tratar somente de um reflexo, de uma reprodução, mas também de uma expressão e de uma produção do sujeito.

escolar. O que isso pode indicar sobre os valores que norteiam a formulação do Programa?

6.3.1.1.

“Comida” e “Comida de Criança”

Grosso modo, o significado de “comida” compreende tudo que é alimento. No entanto, alimento inclui apenas a comida que “alimenta,” que “nutre o corpo da pessoa,” ou aquela que está associada à saúde do corpo num sentido biológico e, portanto não diz respeito necessariamente ao gosto. Para Da Matta (1967:1), “alimento” significa sempre aquilo que pode ser comido de uma forma mais universal e a “comida” se caracteriza por estabelecer conexões identitárias.

No contexto de nossa pesquisa, as representações sociais em torno da “comida” são marcadas pela combinação daquilo que representa o “alimento” ou daquilo que é “básico” (principalmente o arroz e o feijão), com algum outro gênero que reflete a personificação, a subjetividade, o prazer e o “gosto” que a caracteriza. Nos dizeres de uma das Merendeiras entrevistadas: *“Comida é um prato feito, feijão, arroz, um picadinho que eu gosto (...)”*.

Nas definições que constroem o pensamento recorrente sobre a comida estão presentes diferentes elementos. Eles se relacionam em uma estrutura que vincula o prazer, a preocupação com a saúde e o gosto. Portanto, essa estrutura diferencia a comida do que é “básico” ou simplesmente “alimento”. A preocupação com a saúde, no entanto, é notada menos no sentido das necessidades nutricionais e mais no sentido da *qualidade* desse alimento. A qualidade é expressa pelo alimento *“bem feito”, “feito com carinho”, “aquele que faz bem”,* ou a *“comida leve”*. Assim, identificamos pares de oposição relacionados à definição de comida como *“pesada/leve”* e *“faz mal/faz bem”*. O *“pesado”* está associado ao que *“faz mal”* e à ingestão de gorduras, ou do que *“não é bem feito,”* ou *“não tem qualidade”*. Ao contrário, o *“leve”* é o que *“faz bem”,* que está relacionado ao consumo de frutas, verduras e legumes, e aos os aspectos *“mágicos”* da alimentação.

Supomos então, que o *“fazer bem”* incorpora além de dimensões biológicas, dimensões relacionadas ao prazer de comer e ao bem estar que a comida proporciona, não apenas o bem

estar físico de saciedade, mas fundamentalmente sacia o gosto, o desejo, proporcionando um bem estar “espiritual” (Brilartt-Savarin, 1995).³⁴ Isso pode ser percebido a partir dos relatos abaixo:

Merendeira 4: “(...)Comida, no caso, é aquela que **não vai te fazer mal**, é uma comida que **vai te fazer bem**, uma comida é bem balanceada que não esteja com coisas **pesadas**, uma comida **leve**, bem leve.

E.: Macarronada é leve?(...)

Merendeira 4: Não (risos) macarronada não é leve, você pode botar um pouquinho de macarronada, mas com um **alfacezinha**, uma **saladinha**, aí fica leve! Não colocar... Eu gosto de fazer macarronada colocando lingüiça, e lingüiça tem muita gordura, você não pode ficar comendo muito essas coisas assim... uma macarronada bem light, com uma **verdurazinha**, um **legumezinho**, uma coisa bem light!”

Merendeira 8: “Comida é um alimento.

E.: Me dá um exemplo de uma comida?

Merendeira 8: Um **alimento saudável**, um **arroz bem feito**, um **feijãozinho bem feito**.

E.: O que você considera ser uma boa comida? É um **arroz e feijão bem feito**, é isso?

Merendeira 8: É. Um feijão de **boa qualidade**.”

Merendeira 2: “(...)Pra mim, comida tinha que ser, café, leite, pão, manteiga, queijo, **uma frutinha**, eu acho que ali já estaria de bom tamanho; se pudesse colocar uma **bananinha**, já seria melhor ainda! Já seria **melhorzinho** se pudesse ter uma **batata doce**, já seria uma coisa mais completa! Você poderia agüentar o dia todo!”

Percebemos a incidência do uso de diminutivos para falar do alimento (“feijãozinho,” “saladinha,” “verdurinha,” “bananinha,” “frutinha,” “alfacezinha,” “picadinho,” etc.) refletindo personificação, afetividade e intimidade, termos usados exclusivamente quando explicavam o significado de “comida”. Portanto, a “comida” personifica o alimento, admitindo também uma relação com o prazer e o paladar, pois permite “*uma coisinha diferente*”, algo que a diferencia pelo “gosto”, diferenciação aplicada não só ao gosto mas também ao comensal. Seguem alguns relatos sobre a relação do significado de comida, gosto e prazer:

Merendeira 5: “Comida é uma coisa boa que a gente precisa.

E.: ... um exemplo de comida?

34 Brilartt-Savarin (1989) quando aborda aspectos da fisiologia do gosto e do paladar sustenta a tese de que a satisfação do gosto supera a satisfação física e tende a satisfazer desejos do espírito.

Merendeira 5: *Que eu goste? Ah, eu adoro rabada, feijoada (...) É uma comida bem feita. É uma comida gostosa, é uma coisa que a gente gosta de comer”.*

Merendeira 6: *“Boa comida é variedade também, é a qualidade e variedade. E a cor da comida também é interessante, se for só aquele preto e branco todo dia, amarelo, tem que ser colorida também!*

E.: Por quê?

Merendeira 6: *Porque além de brilhar aos olhos, até estimula, e aquilo ali dá prazer de ver a comida só pelo olhar.*

E.: Dê me um exemplo de uma boa comida.

Merendeira 6: *Comida que tenha o básico, arroz, feijão, macarrão e pão e tem que ter a verdura e o legume, e a mistura, no caso, a carne”*

Nos relatos acima os entrevistados não se referiam à “alimentação escolar”, mas à categoria “comida” de um modo geral. As considerações apresentadas, somadas aos significados de “básico”, “alimento”, “alimentação saudável” e “comida”, nos ajudam a identificar o que de fato é oferecido e permitido às crianças na alimentação escolar e, de igual modo, o que não é permitido.

Tendo em vista o que já foi dito sobre os significados da alimentação escolar e sua relação com as “necessidades” do grupo composto por crianças, é necessário verificar qual o significado de “comida de criança” e como essa classificação sugere e determina regras alimentares.

“Comida de criança”, por sua vez é configurada pela combinação de elementos que figuram uma preocupação com a saúde e a nutrição presentes no significado de “básico” e de “alimento,” junto com elementos afetivos (“feijãozinho”, “leitinho”, etc.). No entanto, há uma forte predominância da concepção de valores relacionados à preocupação com a saúde do corpo pela abordagem da nutrição (“proteínas”, “vitaminas”) sobre aspectos como o “gosto” ou o paladar. Afirmamos, ainda, que esta preocupação se intensifica quando está relacionada à “carência” ou à “necessidade”, retratada como realidade dessas crianças, independentemente da função que ocupa o entrevistado. Senão, vejamos:

Merendeira 2: *“A comida de criança pra mim também tem que ser assim, tem que ter um lanchinho básico, uma frutinha... Mesma coisa, porque eles precisam de tudo isso para crescer, principalmente leite.*

Merendeira 2: “Para as crianças eu digo **os baratos**, porque os caros você pode até de vez em quando comprar quando puder, mas importante você comprar laranja pras crianças, banana...

E.: E por que você acha que são esses alimentos que devem ser dados para as crianças? Os alimentos mais baratos?)

Merendeira 2: Porque são **mais ricos em proteínas**, digamos assim, a **banana tem potássio**, você precisa disso, agora a pêra, eu nem sei qual a vitamina da pêra...”

Merendeira 3: “A boa comida para crianças como essas é exatamente o que nós tentamos servir a eles. A refeição **básica** que é o **carboidrato**, a **proteína**, uma **fruta**...”

Merendeira 3: “o **básico**, que é o que uma criança que chegou na escola, ela vai se alimentar, vai comer, vai fazer a sua refeição, o arroz, o **feijãozinho**, a **proteína**, a sua **frutinha**, um aluno se for na parte da tarde, vai tomar um **leitinho** com o seu biscoito, se for de manhã vai ter seu biscoito, seu desjejum, o **básico**! São as **prioridades**.”

Merendeira 1: “Que eu acho mais substantivado, mais importante para as crianças, (...), eu acho o **coração**, eu acho importante porque é bom, ajuda **na recuperação de quem tem anemia**. O coração, o fígado, é importante, se eles aceitassem muito, **mas não aceitam**.”

E.: Por que você acha que a prefeitura escolheu esses alimentos que hoje vocês oferecem no cardápio, o arroz, o feijão, o frango, abóbora, você falou também do coração do fígado, da moela, por que você acha que são esses alimentos que compõem?

Merendeira 1: “Porque são alimentos **importantes para o crescimento da criança**, são alimentos importantes”.

E.: E o que seria uma boa comida para criança?

Chefe de Merenda: “É a que nós servimos aqui. É o cardápio que é servido aqui, que eu acho que é, pelo que foi pré estabelecido pelo INAD. É a comida mais adequada em termos **calóricos**, **energéticos**, eu acho que a comida balanceada é a daqui.”

Chefe de Merenda: “Eu acho que é manter uma alimentação balanceada para as crianças, até porque já há essa preocupação de ter um cardápio todo balanceado pelas nutricionistas, com **proteínas**, **vitaminas**, **carboidratos** e **sais minerais**, para a criança ter uma comida balanceada e não ser uma comida (...) **Até pelo fato do crescimento deles**. A faixa etária de quatro a nove, dez anos, pega aquela faixa crítica. Da criança se alimentar bem(...)Eu acho que é um programa bem implementado, bom, pelo menos a nível de CIEP é um programa bem implementado. Eu acho que ele **supre as necessidades** das crianças, até nessa idade que eles estão.”

Chefe da Merenda: “Comida e crianças são as **proteínas**, porque está em **fase de crescimento**, frutas, **vitaminas**, eu acho que tudo que se resume dentro dos cardápios foram feitos justamente para dar uma alimentação balanceada durante o dia! O leite, que é o **cálcio** de manhã no desjejum, um **biscoitinho** para dar mais um atrativo, um achocolatado, para dar um **valor calórico** para eles. Depois um almoço **bem feitinho**, bem reforçado, seguido da sobremesa da

*fruta para complementar. A fixação das **proteínas, vitaminas.**”*

Diretora 1: “A criança precisa de maior quantidade de **cálcio**, de **proteínas**, essas coisas uma pessoa de mais idade até não precisa tanto. Mas a criança precisa basicamente de **proteína**, de **carboidrato**, **açúcar** (...)”

Os relatos revelam representações sobre o conteúdo nutricional correspondente a fala técnica circunscrita ao modelo do INAD, e que nem sempre correspondem literalmente ao que de fato é preconizado pela ciência da nutrição. Por exemplo, o consumo de açúcar para crianças, ou mesmo a relação de alimentos baratos com proteína, no sentido de ser mais associada à carne, considerada um alimento caro para a maioria dos entrevistados. Porém, merece destaque o fato de que as informações que regem representações sobre “calcios”, “proteínas”, “potássios”, “vitaminas”, “carboidratos”, como parte integrante de um sistema médico nutricional relativo à comida das crianças, não aparecem em nenhuma outra definição com tanta frequência.

Indicamos uma aproximação do significado de “comida de criança”, com os termos “alimentação” e “nutrição”. Da mesma forma que o significado de “alimentos básicos” e de “alimentos.” Segundo Garcia (1997), esses termos são condizentes principalmente com o enfoque da norma e da dieta regulada. Ao contrário da categoria “comida,” que retém a idéia isenta de valores nutricionais, recuperando principalmente elementos presentes da experiência pessoal e social.

É necessário esclarecer que a preocupação com a saúde na alimentação escolar reflete principalmente mudanças em nossa relação com a comida, como uma tendência mundial. Portanto, ela não pode ser considerada exclusiva do Programa de Alimentação Escolar. Dentre essas mudanças, cabe destacar as recomendações sobre a “ingestão de frutas e verduras e a prática de atividade física” (OMS, 2004).

Garcia (1997) afirma que essas mudanças têm origem no Pós-Segunda Guerra Mundial, quando pesquisas sobre o perfil epidemiológico das doenças passaram a sustentar uma associação causal entre alimentação e doenças crônicas, como as enfermidades cardiovasculares, diabetes, e diversos tipos de câncer. A idéia de que o que é gostoso de comer pode ser perigoso

para a saúde está acompanhada da valorização do que vem sendo classificado de “modo ou estilo de vida saudável”, que impõe valores e regras de consumo. Segundo a autora, há também a tendência cada vez maior do ato de se alimentar se transformar em um processo mecânico, ou um “caráter de medicalização” no qual os prazeres a mesa vêm acompanhados por inquietações em relação à saúde. Somam-se a essa preocupação com a saúde, as preocupações com o físico, no sentido estético (Garcia, 1997).

Assim, percebemos que esse debate não se restringe às escolas e em certa medida, está inserido em uma tendência global. Mas até que ponto essa preocupação com saúde no âmbito da escola pública carioca exclui os desejos e os prazeres relacionados ao paladar das práticas alimentares? Pois, mesmo com toda a preocupação com a saúde atuando sobre os mais diversos comportamentos alimentares modernos, ainda assim, comemos o que gostamos.

Notadamente, as representações sociais que envolvem valorações de elementos da dieta das crianças em relação à nutrição do corpo que está em fase de crescimento foram recorrentes. Por serem termos relacionados à “necessidade” e à “saúde”, acreditamos que essa predominância afasta a possibilidade dessa alimentação ser concebida a partir de outros elementos do universo da cultura, vinculado ao “gosto” ou ao prazer em torno da alimentação.

Isso não implica ignorar que são feitos testes de aceitação desta alimentação nas escolas, e que um número expressivo das crianças diz gostar da alimentação escolar (como se verá adiante). No entanto, a análise das categorias das falas dos formuladores e executores indica que essa alimentação se apresenta muito mais como uma “necessidade” do que como um “prazer”. As implicações dessa constatação sobre o PAE no município do Rio de Janeiro podem ser acessadas a partir do depoimento abaixo, que compara as regras alimentares da escola com as de um hospital:

Chefe de Merenda: *“Na escola você tem essa barreira, que você não pode **uma batatinha frita, um hambúrguer, não pode!** É o que eu falo: “gente, Mc Donald’s é uma coisa, é lá fora, **aqui dentro é o básico**” é a mesma coisa que você chegar num hospital e querer uma comida **salgada, não tem!** Não vai querer tomar um suco dentro do hospital adocicado, não tem, porque ali é um ambiente que você trabalha com pessoas que tem hipertensão, que tem diabetes, que tem a glicose alta, você não pode né? **Aquilo é uma comida só para manutenção. Para***

você se manter ali”

A ausência do tempero, as proibições, as interdições e intervenções feitas com o objetivo de alcançar as metas nutricionais das crianças consideradas carentes, e a comparação da alimentação escolar com a alimentação servida em um hospital, são elucidativas. O hospital, uma instituição considerada total do ponto de vista da passividade dos sujeitos em relação às normas estabelecidas, fornece uma alimentação que afasta possibilidade do prazer. Isso nos faz supor que o mesmo ocorre em relação aos alunos das escolas em questão. Nesse sentido, afirmamos que essa concepção produz um alimento que visa saciar uma necessidade prevista com base em uma racionalidade técnica, universal e global. O contraponto a essa fórmula levaria justamente à produção de uma comida que visasse saciar um gosto previsto com base em uma identidade relacional de um grupo num contexto espacial específico.

6.3.2.

Alimentação Escolar: o gosto do luxo e o gosto da necessidade.

De acordo com as entrevistas, a alimentação escolar está situada em um espaço onde figuram representações sociais sobre a “necessidade” e a “saúde” acrescidas de representações que incutem uma funcionalidade a esta alimentação vinculada à produtividade no sentido do aprendizado. Com efeito, estes argumentos podem ser explicados por intermédio da concepção que se tem de que os gostos das classes populares são *gostos de necessidade*.

Bourdieu (1994) acredita que os indivíduos das classes populares elegem necessariamente os alimentos que lhes conferem uma sensação máxima de saciedade ao menor custo possível. Permeia essa concepção a idéia de o alimento ser compreendido apenas como fonte de energia para a realização das tarefas diárias. Portanto, tais indivíduos não escolhem alimentos pelo prazer ou pelo “gosto”. Ao contrário dos “indivíduos distantes da necessidade,” cuja situação permite que selecionem alimentos considerados mais refinados. Aqueles seriam os portadores do gosto da necessidade, enquanto esses possuiriam o gosto de luxo.

A conclusão decorrente é de que as classes populares não possuem “gosto”, sendo

justamente a ausência de possibilidade de escolha que faz com que não saibam distinguir entre o que é bom e o que não é. É por isso que podem ingerir “qualquer coisa”, como se a “necessidade” os limitasse em relação às possíveis experiências do palato. Embora teoricamente não concordemos com essa explicação, os relatos a seguir confirmam, pelo viés do *senso comum*, a tese de Bourdieu:

Merendeira 6: “as crianças aceitam mais, às vezes é o que podem comer em casa, e **esses pratos sofisticados**, a maioria das crianças da escola pública não tem. Então de **repente estranha se der esses pratos sofisticados e prato mais comum como arroz e feijão** as crianças já conhecem ou deveriam conhecer, **mas é o que é mais aceito**”

Diretora 1: “Eu acho que a criança até tem o paladar, salgado, doce, amargo... Amargo até nem tem, porque não tem nada amargo na comida. Mas se eu trouxesse jiló 90% da escola não iria comer, difícil quem goste de jiló! Então eu acho que o amargo eles não têm essa experiência. Mas doce, salgado, isso eles têm! **Agora paladar assim, apurado não! Não tem requinte nem opção**”

Merendeira 4: “Eu acho que a nutricionista faz cardápio de acordo com alimentos mais **baratos e melhores** para a alimentação, que não é tão prejudicial para a saúde das crianças. **De acordo com a necessidade das crianças.**”

Diretora 2: “Eu acho que quem tem um poder aquisitivo maior, às vezes, come até pior do que quem tem um poder aquisitivo menor. Porque **quem tem mais sai muito para comer fora** e não está percebendo a qualidade do que está comendo. **E a pessoa com menos, não tem para sair e pagar para comer, então ela tem que comer o que está sendo feito em casa mesmo**”.

Na lógica de Bourdieu (1994), a necessidade não permite escolha. Portanto, não permite o prazer e a distinção pelo gosto. Acreditamos que este ideal, somado ao discurso da promoção de saúde, principalmente a nutricional, produz o conjunto de regras alimentares observadas no tocante ao universo do PAE carioca.

Isso se dá em quatro esferas distintas, a saber: 1º) na esfera da prefeitura, responsável pela compra; 2º) na da escola, responsável por garantir o acesso; 3º) no âmbito das merendeiras, encarregadas pelo preparo e, por fim; 4º) na esfera dos alunos, para os quais os alimentos são oferecidos.

No que diz respeito às compras institucionais, são proibidos doces, balas, refrigerantes e

pipocas, conforme determinação do INAD. Também é excluído todo tipo de alimento “não-básico”, já que a orientação do PNAE permite apenas a inclusão de todos os gêneros alimentícios considerados “básicos” (FNDE, 2004). O conjunto de proibições desta natureza reflete basicamente aquilo que a prefeitura não pode comprar e enviar para as escolas. Como atestam algumas entrevistas:

E.: Quais são os alimentos proibidos na merenda?

Merendeira 8: “*Aquele que a prefeitura não manda mais. É o que cortaram, a dobradinha, a salsicha...*”

Em relação às escolas, é proibida a existência de espaços dentro delas que ofereçam alimentos diferentes da alimentação escolar. Proíbe-se, portanto, que as cantinas vendam refrigerantes, balas, doces e alguns biscoitos, bem como todo tipo de alimento considerado ricos em gorduras e açúcares. Com este objetivo, foi publicada pela 1ª Vara da Infância e Juventude uma lista com 35 produtos que tiveram a venda proibida nas cantinas dos colégios particulares e públicos do Município do Rio de Janeiro.³⁵ A referida ementa “disciplina o consumo de alimentos nas escolas públicas e particulares no Município do Rio de Janeiro” (PORTARIA Nº02/2004).

De acordo com as disposições gerais do documento, a lista dos gêneros proibidos foi elaborada pelo Conselho Regional de Nutricionistas da 4ª Região e pelo INAD, a partir de critérios pautados na promoção de uma alimentação saudável no ambiente escolar. A esses dois órgãos coube também a tarefa de verificar seu cumprimento, podendo lavrar auto de infração por desrespeito a essas normas de proteção à infância e juventude. Caso isso ocorra, podem ser tomadas

35 São eles: refrigerantes e refrescos à base de xarope de guaraná ou groselha, chá mate e bebidas à base de chá preto, bebidas isotônicas, preparações fritas em geral (batata frita, ovo frito, salgados fritos, sonho, etc.), empadas e folheados, biscoitos recheados, biscoitos salgados tipo aperitivo, amendoim salgado ou doce, presunto, apresuntado, mortadela, blanquete, salame e patê desses produtos, carne de hambúrguer, bacon, lingüiça, salsicha, salsichão e patê desses produtos, balas, caramelos, gomas de mascar, pirulitos e assemelhados, picolés (exceto os de fruta), sorvetes cremosos, coberturas doces (ex.: caramelo, chocolate, morango, etc.) e molhos industrializados (ex.: catchup, molho à base de mostarda, maionese, molhos prontos, molho inglês etc.) disponíveis para serem adicionados aos lanches.

“(…) providências administrativas e penais (art. 64, 68, e 76 do C.D.C.), tais como requerimento de cassação do registro de funcionamento da escola e do alvará das cantinas, junto à Autoridades de Educação do Estado e de Saúde do Município, face à gravidade do fato que constitui a venda de produtos que causem mal a saúde dos alunos no ambiente educacional” (PORTARIA Nº02/2004, 1ª Vara de Infância e Juventude).³⁶

Consta que a elaboração desta lista foi feita com base no perfil dos produtos atualmente comercializados nas cantinas escolares do município do Rio de Janeiro, na composição nutricional desses produtos e nas recomendações nutricionais estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (Anexo I. Portaria Nº 02/2004, 1ª Vara da Infância e da Juventude).

Apesar de nenhuma das escolas visitadas possuir cantinas, percebemos que existe a incorporação dessas regras e proibições para a conduta das merendeiras e dos alunos, no que diz respeito ao consumo de gorduras e açúcares,³⁷. Todavia, as justificativas para essas proibições não se restringem à promoção de saúde e são extensivas a outros contextos de ordem subjetiva que implicam a sanção de regras de conduta consideradas importantes para as crianças, como “não ficar sem almoçar”, “não comer besteira”, conforme demonstram os relatos abaixo:

E.: Aqui tinha cantina?

Merendeira 4: *“Aqui já teve, mas foi antes de eu entrar para cá. Mas teve cantina sim. Foi proibido, e tinha que proibir das crianças não trazerem merenda. Eu acho que a minha filha mesmo se eu colocar lanche para ela, ela não quer almoçar. Então eu peguei e cortei, não boto nada para ela. Ela vai ser obrigada, não vai agüentar a fome, aí sobe para almoçar!”*

Chefe de Merenda: *“(…) por exemplo, aqui na escola, e as escolas não tem cantina justamente para isso, para evitar da criança comer besteira durante esse horário. A criança tem que comer a comida que é balanceada, que é fornecida para elas diariamente.”*

Em relação às merendeiras, responsáveis pela cocção do alimento, as regras mais visíveis são aquelas que proíbem modos de preparo dos alimentos, como o emprego de frituras, a utilização de sal, açúcar e outros condimentos, tais como a pimenta do reino.³⁸ Há outras

36 Atualmente, essa ementa encontra-se revogada justamente pela alegação de inconstitucionalidade de seu artigo 1º, referente às punições de escolas e cantinas.

37 Já no ano 2000 foi decretada para as escolas públicas do município do Rio de Janeiro a proibição de venda e propaganda de alguns alimentos. (SMS, INAD). No entanto, o decreto se referia principalmente aos componentes nutricionais dos alimentos.

38 Cabe salientar que ausência de sal na comida se constitui na maior reclamação dos alunos e portanto, pode influenciar na não aceitação dos alimentos.

normas alimentares que são orientadas por dois instrumentos voltados às merendeiras: a ficha de preparação dos alimentos e o Manual do preparador e manipulador de alimentos. O objetivo destes materiais é orientar o “manipulador de alimentos” ou as merendeiras, como preferem ser chamadas,³⁹ nas suas funções de recepção dos alimentos, de estocagem, pré-preparo, preparo e distribuição das refeições. Além disso, neles há uma série de recomendações quanto à higiene pessoal e dos alimentos, bem como orientações sobre segurança no trabalho. Quanto às regras ou proibições alimentares relativas ao preparo e à distribuição dos alimentos mencionadas, cabe observar as entrevistas abaixo:

Chefe de Merenda: *“Fritura não entra no cardápio. **Fritura, em hipótese alguma entra!**” Eu penso se um dia fosse uma batata frita, eu acho que não mataria ninguém. **É que fritura realmente, não fazem, não adotam.***

E.: **Quais** são os alimentos **proibidos na escola?**

Merendeira 1: *“Eu acho que **excesso de gordura, fritura.**”*

E.: Vocês usam óleo de soja aqui?

Merendeira 1: *“Usamos.”*

E.: Você usa em casa?

Merendeira 1: *“Uso (...).Por que em casa eu faço de tudo, aqui eu não faço. (...) Eu procuro usar bem **pouco o óleo, o sal também**, que eu sou muito... Eu tenho medo por causa da pressão, eu tenho medo de subir a minha pressão e, tem casos que a gente vê sobre o sal, na minha família todinha tem que usar pouquinho, porque toda tem problemas de coração.”*

E.:Aqui pode açúcar?

Merendeira 1: *“Eu acho errado, mas pode.”*

E.: Onde que pode?

Merendeira 1: *“No leite”.*

E.: Em casa você usa açúcar?

Merendeira 1: *“**Eu uso açúcar, mas não tanto como aqui.**”*

E.: Por que você acha errado o açúcar no leite?

Merendeira 1: *“**Eu acho errado** porque eu não tenho mania de ficar usando açúcar no leite.”*

E.: Mas isso vem como orientação ou é uma prática aqui do colégio? Isso vem na ficha, por exemplo?

Merendeira 1: *“Não! Eu acho que **aqui usa um pouco mais, porque as crianças gostam.**”*

Este último relato aponta para uma situação comum nesse universo: a presença de regras e condutas específicas de cada escola no modo de servir os alimentos. Esse relato, por exemplo, incorpora a dimensão do gosto do aluno, considerando que eles “gostam mais” do leite com

39 Todas as profissionais que preparam a alimentação escolar se auto-declararam merendeiras.

açúcar, mesmo que isso seja algo considerado “prejudicial para a saúde” pelos formuladores do cardápio.

O último conjunto de regras alimentares que mencionamos são aquelas destinadas aos alunos. É o conjunto de regras que mais varia de escola para escola. Normalmente, são regras que dizem respeito aos alimentos que os alunos podem e não podem consumir.⁴⁰ Elas objetivam intervir nos hábitos alimentares dos alunos pela justificativa da “formação de bons hábitos alimentares,” com base em critérios relacionados à promoção de saúde. Isso é feito de dois modos. Primeiro, estabelecendo condições para as refeições que barram qualquer possibilidade de escolha, por parte dos alunos, dentre os alimentos oferecidos pela escola. Isso fica claro no relato seguinte:

Merendeira 2: É muito difícil na nossa escola a criança não comer, até mesmo quando elas não gostam de tudo, aqui é obrigado a comer, não pode falar assim: “Tia, eu só quero arroz, feijão e carne”, não pode! Tem que ter legumes, muito difícil para eu saber; porque pouquíssimos não comem. E eles comem muito, muito, e se puder querem muito mais!

E.: O que as crianças não comem aqui no colégio?

Merendeira 2: “Não tem isso porque eles tem que comer tudo! Eles podem até falar “Tia eu não gosto!”, mas eles vão ter que comer! A gente até falar “come só um pouquinho, só um pedacinho”, mas eu não sei se eles jogam fora, eu não sei porque aí não dá para a gente tomar conta.”

A segunda maneira é proibindo que os alunos levem para dentro do ambiente escolar outros alimentos, sejam eles de casa ou da rua. Isso é percebido abaixo:

E.: O que eles não podem comer aqui no colégio?

Merendeira 2: “Agora está proibido biscoito trazido de casa, no lanchinho não tinha, agora voltou a ter no lanchinho da manhã. A proibição que eu soube é que eles não podem trazer biscoito de casa, a única coisa, o resto não.”

E.: Pode algum tipo de **doce? Refrigerante?**

Merendeira 1: “Não pode, é proibido. Mas a gente sempre vê uma criança ou outra com um saquinho, porque tem sempre aquela mãe que é teimosinha e coloca.”

E.: Mas não pode?

Merendeira 1: “Não pode!”

E.: Não pode por quê?

Merendeira 1: “Porque senão, eu penso que não vai comer a merenda. Que ele vai comer um biscoitinho, aquilo ali vai enterrar o estômago dele e não vai aceitar. Deveria ser né? Vira e

⁴⁰ As três escolas visitadas apresentaram proibições distintas no que diz respeito à conduta dos alunos em relação ao consumo alimentar dentro da escola. Isto significa que tais exemplo podem não representar uma tendência para toda as escolas do município do Rio de Janeiro, nas quais outras regras podem estar presentes que não necessariamente as relatadas, na medida em que não representam as regras e orientações do INAD que buscam normatizar aspectos da alimentação escolar de toda a rede municipal de ensino do Rio.

mexe tem um trazendo um biscoitinho na mochila, a professora sempre chama atenção.”

Diretora 2: “(...)Não quer comer? A gente até mostra que **tem que comer, porque tem que comer**. Porque tem o que come duas vezes e joga fora e aquele que quer repetir não pode, porque tem aluno aqui que a única refeição é a nossa. **Então, não tem especificamente algo que a gente proíba, ou eles não queiram comer.**”

Merendeira 3: “Maus hábitos das crianças, que já vem uma coisa já incontrolável.

E.: O que por exemplo?

Merendeira 3: *Você já não está com o seu leitinho, fazendo o seu lanchinho, porque você está com essa bala na mão? “Ah porque eu gosto, porque minha mãe comprou e me deu!”*

E.: E pode trazer **bala**?

Merendeira 3: “**Claro que não pode!** Mas você tem contato com os pais? Você fala com eles? Você faz reuniões com eles? Não é você que tem esse papel, essa função, você está dando as suas aulas para a sua turma, você está sabendo o que eles estão trazendo, na hora em que você sai com a sua turma para vir ao refeitório, você sabe o que eles estão levando antes mesmo da merendeira estar vendo! Então a gente, às vezes pode até tentar, mas muitas crianças, muitas vezes, já não escutam também.”

À proibição relativa aos alimentos trazidos de fora, soma-se ainda uma preocupação com “o outro” ou com o aluno que não tem as mesmas condições. Essa atitude revela a busca da igualdade alimentar, a partir da proibição de distinção ou diferenciação pelo consumo ou pelo “gosto” dos alunos, conforme os relatos que seguem:

Diretora 2: “*Realmente as coisas que vem de fora, biscoito, suco, a gente não deixa, porque não são todos que trazem, então não é justo um trazer, ficar bebendo e outro ficar olhando. Não tem tanta proibição assim!*”

Merendeira 8: “*Proibimos que comam outras coisas, porque tem crianças quer traz bom biscoito para o recreio, tem outros, tadinhos, que nem tem isso para trazer! Tem vários aqui assim!*”

E.: E pode trazer?

Merendeira 8: “*Olha, não pode não.*”

E.: Mas eles trazem?

Merendeira 8: “*A direção não gosta, porque aí eles comendo biscoitinho, essas coisas, eles não se alimentam (...) Mas é difícil controlar porque às vezes traz escondidinho na mochila e quem vai ver?*”

A respeito dessas regras, existe um forte discurso de promoção de saúde por parte dos formuladores e gestores, como mencionamos, para justificar a formulação dessas regras. Com

efeito, questionamos em que medida as normas, regras, proibições e interdições que visam colaborar na formação de “bons hábitos alimentares”, não consideram aspectos inerentes ao “gosto” dos alunos. Portanto, não criam condições para que o aluno possa, a partir de um conjunto de informações que recebe diariamente e que constitui o seu aprendizado alimentar, exercer minimamente a escolha daquilo que gosta e o que não gosta de comer dentro do espaço escolar.⁴¹

Outra questão que colocamos é se de fato existe uma adequação entre o tipo de alimento servido e o paladar dos alunos e também das merendeiras, ambos comensais em potencial dessa alimentação. A partir desse debate, introduzimos uma discussão sobre o que ele pode indicar sobre os sentidos semânticos de “qualidade” propriamente dos gêneros, como também do preparo desses.

Cabe discutir a qualidade desta alimentação, não de acordo com o que aparece nos documentos do INAD e do PNAE, mas sobretudo quanto ao gosto, ao paladar e à cultura alimentar.

De acordo com a fala dos entrevistados, muitos gêneros que hoje compõem a alimentação escolar são considerados gêneros de “baixa qualidade.” Isto não significa que esses alimentos estejam contaminados por bactéria ou similares. Mas eles tornam mais difíceis o preparo, por parte das merendeiras, e o consumo, por parte dos alunos. Além disso, os aspectos da qualidade não condizem com o que normalmente os sujeitos em questão estão “habitados” a ingerir. Nesse sentido, tais alimentos ferem seus hábitos alimentares, como “feijão duro”, “carne com muita gordura”, “frutas estragadas”. Conforme os relatos a seguir:

Merendeira 1: *“Esse ano está vindo o coração de boi, veio este ano? Bom, acho que veio... No ano passado eu tenho certeza! Coração de boi, moela, fígado, peito de frango, coxa de frango e carne que é a parte, mas às vezes vem uma carne que é horrível! (...)Cheia de pelanca, você só vê a pelanca, você tem que descobrir muita pelanca para chegar num pedaço de carne.”*

Merendeira 3: *“(...)Ah existem muitos alimentos baratos, quando nós estamos comprando para a*

41 Cabe reforçar que os relatos apresentados refletem a concepção de Bourdieu (1994), identificada como uma concepção do “senso comum” acerca do gosto dos alunos em questão, marcada pela ótica da necessidade, que impossibilita o exercício do gosto.

nossa casa, porque nós sabemos que a qualidade de alimentos que vem dentro da cozinha, que nós chamamos de merenda, muitas vezes são de qualidade inferiores... , é uma carne que tem mais nervos, carne que tem entranhadas nelas até músculos, então a qualidade, estas marcas que variam muito. Muitas vezes vem sacas de arroz e de feijão muito sujos, são coisas que você está vendo a olho nu. (...)! Um feijão que vem pedra, que é cascalho puro, que você cozinha, cozinha e só está aquela água, isso é um alimento que não está com uma qualidade boa para uma criança!”

Merendeira 8: “(...)porque às vezes tem carne, duas, três vezes na semana. **E a carne é ruim...**

E.: Então você está dizendo que ela poderia vir uma vez na semana seria melhor?

Merendeira 8: **Melhor, de melhor qualidade e colocar naquele dia um outro alimento mais saudável. Como uma salsicha, eu sei que ela não é saudável, mas é uma coisa que as crianças gostam. “**

Merendeira 8: “(...)Poderia vir um feijão de boa qualidade.

E.: O que é um feijão de boa qualidade?

Merendeira 8: É ele ser bom, para a gente cozinhar ele bem.

E.: Como que é um feijão ruim?

Merendeira 8: *Porque veio aí uma etapa de um feijão ruim que chegou, foi até cortado, porque a gente colocava no fogo e o bicho não cozinhava. Quer dizer, o feijão, aquele bem cozidinho, com aquele caldinho grosso, que já não é um bom tempero, porque não vem tempero suficiente para isso. Mas ele grossinho, bem feitinho (...)*”

E.: E a qualidade do feijão e do arroz?

Merendeira 2: **A qualidade do feijão varia, tem vezes que vem péssimo, o feijão é muito ruim para as crianças.**

E.: É o mesmo feijão que você teria em casa?

Merendeira 2: Não. De jeito nenhum! O feijão tem vezes... Por exemplo, agora esta cota veio boa, mas teve épocas aí que o feijão não cozinhava de jeito nenhum. O arroz também tem épocas...

Merendeira 7: “(...)acho que essa alimentação podia ser tratada com mais carinho essa alimentação. **Vem sempre uma fruta estragada, a carne vem sempre com uma quantidade de gordura que a gente tem que jogar fora.**

O feijão é muito ruim, fica horas no fogo. E olha que é fogão industrial, em que a gente cozinha as coisas rapidinho. O feijão está vindo muito ruim. O macarrão também não é bom! A gente faz “das tripas coração” para que ele saia legal.

E.: Mas como ele? Ele é puro? É grosso?

Merendeira 7: Se a gente vacilar ele vira mingau. É um perigo. É muito mole, ele não tem um manejo legal (...) **a massa de tomate também...não dá cor nenhuma no macarrão.”**

Nesses relatos figuram a qualidade ligada ao estado ou aspecto do alimento (“amassado”, “duro”, “sem cor”, “estragado”, “com sebo”) e a qualidade revelando o modo como o alimento é

tratado “com ou sem carinho” por quem o envia a escola. Tais situações revelam o quanto à qualidade deste alimento pode interferir no gosto dos alimentos depois de pronto e, sobretudo, na aceitação dos alunos. Isto indica que o sentido de qualidade não pode apenas ser visto por intermédio de laudos bromatológicos, mas devem levar em consideração conteúdos singularmente associados ao paladar e ao gosto dos alimentos presentes no ato do consumo. Além disso, as suas condições de aquisição, distribuição e preparo que não podem estar livres de cuidados “especiais” do campo da afetividade, relevante no trato com os alimentos em todas as etapas mencionadas.

Todavia, “qualidade” também pode assumir o significado relacionado ao tipo de alimento, que se refere a gêneros, cardápios e combinações que requerem um custo mais elevado se comparado ao da merenda escolar, conforme o relato a seguir:

Diretora 1: “(...)Eu acho que poderia ser em maior quantidade de alimentos.

E.: Por quê?

Diretora 1: *Porque não iriam repetir, porque uma quantidade pré-determinada para o número de alunos. Isso é uma relação entre matrícula e número de pessoas servidas, e essa relação eu acho que é... as vezes falta, às vezes alguns poderiam comer mais e não podem. E aí a gente tem que estipular essa regra: Não pode repetir! Porque senão pode faltar para as outras turmas. E isso eu acho que poderia ser mais farto, a quantidade! Não digo nem a qualidade, a qualidade então é mais impossível ainda né?*

E.: Por quê é impossível em qualidade?

Diretora 1: *Porque o gasto seria muito maior! Imagina morango com chantilly? Não vai dar!! Ninguém vai chegar a esse ponto, mas eu acho que a quantidade pelo menos, poderia ser maior!*

E.: Mas por que você acha que ninguém vai chegar a esse ponto?

Diretora 1: *Por que o governo não tem dinheiro para isso, mas se tiver eu acho ótimo! Mas não vejo, na minha cabeça, essa possibilidade.”*

Há ainda definições que remetem o sentido de qualidade ao exercício do gosto, que não propriamente um “parâmetro” para a escolha dos alimentos da merenda escolar.

E.: (...)Mas para você, o que é uma comida de qualidade? Como você definiria?

Chefe de Merenda: *“A comida de qualidade é aquilo que eu gosto, eu não como carne, nem frango, eu só como peixe, no caso seria o peixe. Ter uma verdura, ter um legume, ter uma fruta, isso para mim seria o ideal. Agora se tratando do universo escolar, aí já entra com outros parâmetros, tem que ter carne, tem que ter vísceras, tem que ter o coração, tem que ter a moela,*

tem que ter o fígado, por quê? Porque as vísceras, apesar de não ser um prato atrativo para as crianças, a gente sabe que o valor nutricional é muito grande. As vísceras tem um valor nutricional. Tão ou até mais que a própria carne.”

E..E o coração? Qual é a sua percepção sobre o coração?

Chefe de Merenda: *Aqui nós fazemos ele moído, primeiro a gente cozinha ele, depois passa no moedor de carne, aí fica como se fosse uma carne moída né? A gente coloca o extrato de tomate e aí passa despercebida como se fosse carne moída. **Mas eles comem bem! Aí se for cortar tipo visco, em pedacinhos, aí eles não comem. Já vê o que é, já sabe e aí não gosta!***

Fica, portanto, explícito o caráter secundário do “gosto” das crianças para os formuladores e executores do programa. Alega-se normalmente que “o que as crianças gostam faz mal”. O relato abaixo também indica essa concepção:

Merendeira 4: *“As crianças falam: “Tia, não dá para fazer batata-frita não?”, “faz batata-frita tia”, a gente fala que isso aí não é bom, vai fazer mal para você, porque é muita gordura! De vez em quando a gente faz em casa **porque criança gosta, mas não faz bem, é muita gordura, não faz bem para o intestino, problema intestinal, cancerígeno.**”*

Embora reconheçam que as crianças possuam os seus alimentos de preferência e aqueles que são rejeitados, a lógica da *necessidade* está bastante enraizada, seja como sinônimo da realidade dos alunos, seja pelo objetivo da alimentação escolar em suprir as necessidades nutricionais dos mesmos. Por um lado, esses profissionais consideram que algumas predileções, como a batata-frita, são determinadas pela ausência ou carência desses alimentos no âmbito doméstico. Por outro, há uma associação entre a predileção e os alimentos acessíveis, considerando-se que os mais aceitos, como o arroz e o feijão, o são pelo fato de serem os únicos alimentos consumidos em casa. Do mesmo modo, os que não são aceitos, como os legumes, não o são também devido à carência doméstica. Portanto, a necessidade e a carência são utilizadas enquanto justificativas tanto nos casos de aceitação dos alimentos, como de recusa ou mesmo de aspirações e desejos alimentares. Tal argumento pode inclusive justificar o envio de gêneros considerados de qualidade inferior ou considerados “ruins” para o consumo dos alunos nas escolas.

Nesta pesquisa, não tivemos oportunidade de entrevistar representantes das empresas responsáveis pelo envio desta alimentação. Todavia, acreditamos que a qualidade deste alimento

reforça nosso argumento da predominância de uma concepção quase generalizada de que o “gosto” do aluno é um *gosto da necessidade*. Isso porque a necessidade faz com que aceitem aquilo que lhes é oferecido, justamente por não haver outra opção.

Neste estudo, devemos mencionar as avaliações feitas pelo Instituto de Nutrição responsável, e suas ações que visam garantir não só a qualidade dos alimentos via laudos bromatológicos, como também, por intermédio de avaliações feitas no próprio Instituto, aspectos da qualidade relacionados ao paladar, à textura, à cor, ao aroma, conforme consta em seus documentos. Questiona-se até que ponto essas avaliações garantem efetivamente a qualidade no sentido mais amplo do termo, considerando elementos culturais.

Durante nossa investigação, nos foi informado pelos responsáveis do INAD que essa garantia de qualidade é primeiramente informada nos manuais de licitação para o fornecimento da merenda, nos quais é apontada a especificação do produto que se deseja adquirir. No entanto, essa especificação é feita de modo genérico a fim de não induzir a compra de alguma marca ou produto, possibilitando condições de concorrência entre diferentes empresas. A impossibilidade de uma especificação mais detalhada permite o envio de alimentos de uma qualidade inferior, justamente pelo fato de que os melhores produtos, além de serem mais caros, não possibilitam a concorrência com outros gêneros. Por exemplo, se a especificação da farinha de trigo em relação ao seu percentual de umidade for a menor umidade possível, ela induz a compra da melhor marca do mercado e a única que possui um teor de umidade equivalente ao especificado. Sobre esta situação, veja relato abaixo:

Nutricionista: “(...) a gente trabalha com gêneros com fórmulas, que a gente faz a especificação muito mais detalhada, a gente coloca quanto de óleos vegetais, e bem amarradinho, mesmo amarrando a gente tem que dar margem que entrem outros produtos. Existem especificações que, por exemplo, essa aqui só tem esse produto, nesse caso, então ela é ele, não adianta! De um modo geral não, a gente tem que fazer uma especificação que possa englobar uma série de itens. A gente procura atender, e faz isso também com o feijão e o arroz. Não posso fechar: “ah, eu quero receber determinada marca”, e fazer a especificação que induza a ela, aí quando a gente deixa uma brechinha, eles conseguem trazer um gênero que atenda aquela especificação, mas que a aceitação não é das melhores.”

Nesse sentido, o alcançar a melhor qualidade do produto é dificultado por barreiras orçamentárias e burocráticas. Verificamos ainda situações que depõem contra as empresas fornecedoras de alimentos. Essas empresas são acusadas freqüentemente de enviarem às unidades de ensino produtos de “qualidade inferior”, “estragados”, “de safras passadas”, “deteriorados”, não honrando os acordos firmados em contrato com o INAD. Para a coordenação de qualidade de merenda, isso ocorre na medida em que o maior objetivo dessas empresas é o lucro, conforme relato abaixo:

E: E por que você acha que isso acontece? Por que você acha que a empresa faz esse tipo de coisa?

Nutricionista: *“É óbvio que ela tenta vender um produto que saia mais barato para ela adquirir, daí o lucro dela fica maior. São suas coisas que acontecem: esse produto, esse feijão, no caso, esse chocolate, ele foi trazido para análise. Como é o fornecedor que traz, ele vai trazer excelente, aí a gente coloca a listagem, eu vou mostrar para você, que a gente coloca mensalmente nas ruas, que é a listagem de quais as marcas que poderão ser adquiridas, e essa listagem entram gêneros e saem outros. Esse chocolate, fatalmente ele já saiu, ou vai sair! Até já saiu: SUSPENSO EM ABRIL 2005. então a gente já tirou dessa listagem esse feijão, só que fomos nós mesmos que colocamos, através da amostra que ele trouxe para a gente. Existe fornecedor que traz uma ruim e a gente rejeita, mas não é a regra, a regra é trazer uma amostra boa para a gente. E a gente aprova e coloca na rua. A rua é o nosso termômetro. Existem produtos que você colocou um dia, Três dias depois você está retirando. Porque o que eles estão entregando é diferente do que ele entregou para a gente!”*

Apesar de nossa inserção não nos permitir avaliar o funcionamento da compra de gêneros, podemos supor a existência de uma desregulação na garantia da qualidade da alimentação. Uma vez que o INAD por si só não consegue controlar a qualidade e que a conduta das empresas de primar pelo lucro acima de tudo é de conhecimento dos envolvidos e até mesmo naturalizada, cabe às escolas e às próprias merendeiras assumirem a responsabilidade de, também, controlar a qualidade da alimentação escolar, conforme relato abaixo:

Nutricionista: *“(...)Elas que tem que avisar apara a gente, porque o que ele trouxe, a rotulagem atende, o conteúdo a gente cozinhou aqui, na cozinha experimental e viu que atende. Só que o que eles entregam pode ser diferente. Então elas tem que estar o tempo todo notificando a gente para a gente suspender. E quando acontece, não acontece numa unidade só, olha, isso aqui é outra unidade reclamando do mesmo feijão, mais uma...”*

O INAD, por sua vez, consegue controlar a qualidade no sentido da contaminação, mas será que as escolas e as merendeiras teriam ou deveriam ter condições de fiscalizar e se responsabilizar por outros aspectos que garantissem a qualidade dessa alimentação? Além da justificativa que indica a busca pelo lucro como a principal geradora de tal situação, seria possível somar tal fato aos argumentos que demonstram que o gosto dos alunos é o da necessidade e, portanto, não importaria a qualidade e o prazer que esses alimentos podem proporcionar. Não pretendemos responder assertivamente a essas indagações, mas acreditamos que elas nos remetem aspectos relevantes do Programa de Alimentação Escolar.

Os três relatos abaixo ilustram as opiniões das merendeiras sobre o motivo que supostamente levaria às empresas fornecedoras de alimentos a enviarem gêneros de baixa qualidade para as unidades escolares e ainda aspectos sobre como procedem ao recebimento de produtos considerados inadequados.

E.: Por que você acha que às vezes vem uma carne que é tão ruim?

Merendeira 1: *“Eu não sei, parece que **joga tudo quanto é carne ruim pra cá, cheio de pelanca,** tem que limpar aquilo tudo. Eu acho que as empresas aproveitam que é para o município, que é para um órgão público, porque você não vai encontrar uma pá daquelas que vem aqui, às vezes vem uma carne que você não vai encontrar num mercado exposto para vender.*

E.: Por que ninguém compra?

Merendeira 1: ***Ninguém vai comprar uma carne daquelas né?***

Merendeira 8: *“(...)eu acho que pagam por essa carne o preço da pá, mas vem uma carne de baixa qualidade.*

E.: Por que não vem então uma carne de qualidade?

Merendeira 8: *Não sei. Eu acho que deve ser o fornecedor, **faz alguma mistura aí!** Porque olha só o que acontece, a carne vem aquele monte, só que ela vem congelada. Não tem como ver dentro da carne, então por cima está aquilo bonitinho. Quando ela descongela, que abre, aí por dentro é que está **...Cheio de sebo e pedaço...**Esse pedaço é que não é a própria carne*

E.: Então, porque você acha que isso acontece?

Merendeira 2: *Eu acho que isso aí deve ter uma pessoa que deve fazer firmas, eu não sei, mas eu acho que tem alguma coisa que não podia vir assim para as crianças.(...) Aqui só vem mais é pá. Tem vezes **que a carne vem horrorosa! Muito sebo...***

E.: É o tipo de carne que você compraria?

Merendeira 2: ***Eu não compraria!** Tem vezes que vem pedaços, então às vezes vem um pedaço bom e no meio vem sempre um pedaço ruim. Daí naquele meio não dá nem pra gente que recebe ver. Só depois que você já cozinhou?*

E.: E a parte dos perecíveis que entram legumes, frutas, qual a qualidade delas?

Merendeira 2: *Tem dia que não vem muito legal também não.*

E.: Mas na maioria das vezes é mais para bom ou para ruim?

Merendeira 2: ***É mais para ruim. É muito difícil vir uma coisa bem legal. Não é aquilo que a gente encontra no mercado...**Não, isso aí eu acho também muito errado deles porque se já está pagando, podia dar uma coisa melhor para as crianças, aí geralmente a gente tem que mandar voltar, às vezes a banana vem verde demais, e não tem outra coisa para dar para a criança, tem que dar aquilo, tem essas coisas.*

6.3.3.

O gosto dos alunos

É possível perceber que os entrevistados não desconsideram a existência do “gosto”, entendido como preferência dos alunos. No entanto, as ações são norteadas por valores que ressaltam o gosto pelo viés da “necessidade,” somado ao “gosto da saúde,”⁴² para estabelecer o conjunto das regras observadas.

A incorporação do “gosto” alimentar ligado a aspectos subjetivos é aceita mais no discurso do que na prática pelos formuladores.⁴³ Da maneira como vem sendo realizada, não incorpora como fundamentais experiências do ato de comer que não aquelas permeadas pelo que é nutricionalmente mais adequado. Exclui aspectos ligados ao que é próprio do campo simbólico, limitando-se, muitas vezes, a oferecer um “prato de comida.”

Sabe-se que a escolha dos alimentos é condicionada por uma série de fatores que ainda hoje não conseguimos apreender com precisão. No entanto, um dos desafios desta pesquisa é identificar e reconhecer elementos sugestivos acerca do gosto alimentar dos alunos em questão.

42 No ano 2000, o INAD lança o projeto “Com gosto de Saúde”, com o objetivo de “estimular a educação nutricional no cotidiano da escola.” Este projeto abordou os seguintes temas: alimentação e cultura, alimentação saudável, aleitamento materno, distúrbios nutricionais, alimentação na escola, atividade física, segurança alimentar e nutricional e meio ambiente (Secretaria de Saúde, 2000).

43 Na análise dos conteúdos dos materiais do projeto “com gosto de saúde,” é possível perceber que consideram a cultura alimentar por diferentes aspectos, que não só a cultura alimentar pelo argumento da regionalização da “diversidade alimentar do brasileiro” como também aspectos do comportamento alimentar ligados à subjetividade: (...) quando você está triste prefere comer um ensopado de chuchu ou uma barra de chocolate” (INAD, Alimentação e Cultura, 2000).

Visamos identificar não somente elementos exteriores à sua vontade, ou seja, do gosto atribuído ou aquilo que se considera adequado em termos alimentares para esse grupo de crianças, como vimos nas seções anteriores, mas traçar um perfil do gosto alimentar desses alunos, por eles mesmos.

Buscamos identificar variáveis que incidam sobre a relação do aluno com a merenda escolar, no sentido do gosto, e em suas preferências alimentares, que nos permitam estabelecer alguma comparação entre os alunos de nossa pesquisa. Além disso, busca-se identificar a percepção que entrevistados têm sobre o “gosto da merenda”, e quais os significados desse “gosto” para o conjunto dos alunos.

Sobre as diferenças entre os alunos, percebemos que apesar da identidade deste grupo estar relacionada à carência, porque todos os entrevistados moram em áreas consideradas carentes, observamos que as especificidades de cada local interferem no gosto alimentar desses alunos e na relação que estabelecem com a alimentação escolar, no sentido do gosto, ou da aceitação. Verificando assim, que a carência não é única e exclusivamente uma condição determinante do gosto. Tampouco podemos afirmar que todos os “carentes” têm o mesmo gosto, ou que esse gosto é sempre determinado por suas “necessidades” materiais.

Conforme indicamos na introdução desta dissertação, a opção metodológica de inclusão de escolas localizadas em bairros com características distintas foi tomada com o intuito de estabelecer possíveis comparações. Nesse sentido, optamos por dois tipos de escolas, localizadas em áreas urbanas e rurais. Embora essa diferença regional não incida sobre os gêneros da merenda ou sobre o planejamento dos cardápios, detectamos diferenças principalmente no que se refere ao *repertório alimentar desses alunos*.

Os alunos estudantes e moradores de áreas próximas ao centro e, portanto com um maior número de serviços, possuem um repertório alimentar maior do que alunos que moram em áreas consideradas rurais e “mais afastadas”. Isso pôde ser percebido pelos relatos sobre os alimentos que comem fora da escola e de casa. Para os alunos das escolas urbanas, os gêneros alimentícios dispostos ao seu redor se apresentam em maior número se comparado aos alunos “rurais”. Isto ocorre pela maior presença de lanchonetes, bares e restaurantes, o que aumenta as chances de

acesso a estes estabelecimentos. Percebe-se também que o número de alunos com mães que trabalham como domésticas nos bairros da zona sul carioca é maior entre os alunos das escolas da Lagoa e do Humaitá do que dos alunos de Campo Grande e, com isso, a possibilidade dessas crianças se alimentarem na casa do “patrão”, ou da “patroa”, acessando outros tipo de alimentos, difere. Acreditamos que em algum grau essa constatação possa interferir na aceitação da merenda escolar ou mesmo na percepção acerca do seu gosto, quando comparados a outros alimentos de casa e da rua.

Quanto ao gostar ou não gostar da merenda ou mesmo o comer ou não comer, as entrevistas realizadas não oferecem nenhuma diferença considerável entre os alunos das escolas. A diferença, no entanto, refere-se à preferência *pela comida de casa em relação à da rua, a da escola em relação a da rua e a da escola em relação a casa*. A frequência da sequência “Casa/Rua/Casa” como resposta é menor relativamente⁴⁴ entre os alunos de Campo Grande do que entre os alunos de Humaitá e Lagoa.

Outra característica que difere o grupo da zona sul e o grupo da zona oeste diz respeito às repostas que explicam e qualificam o motivo de não gostarem da alimentação escolar. O repertório de justificativas referentes ao gosto dos alunos da zona sul é maior do que dos alunos da zona oeste, os quais normalmente deram apenas um motivo de recusa, enquanto o primeiro grupo menciona de dois a três motivos. Tal situação talvez possa ser explicada pelo argumento de que o aluno da zona sul, considerada uma área mais urbana, teria acesso à uma variedade maior de alimentos, aumentando assim seu repertório para falar do “gosto” dos alimentos da escola.

Uma pesquisa realizada pelo MEC (*apud* Sturion, 2005) mostrou que a alimentação escolar tem função substitutiva de refeição do domicílio nitidamente maior, quando se consideram os escolares moradores das regiões menos desenvolvidas, enquanto, nas demais regiões, ela exerce um papel de suplementação. Evidenciou, também, que para os diretores de 40% das escolas públicas urbanas de ensino fundamental do país, a merenda foi considerada, em 1996, a principal refeição diária para a maioria dos alunos sob sua responsabilidade. Quando se

⁴⁴ O número de alunos entrevistados em Campo Grande corresponde à metade dos alunos entrevistados nos bairros da zona sul carioca.

consideraram as informações regionais para análise, 56% e 50% dos diretores entrevistados das Regiões Norte e Nordeste, respectivamente, forneceram essa resposta.

Abaixo há o relato de uma merendeira acerca da influência do “rural” no comportamento alimentar dos alunos de Campo Grande:

Merendeira 3: “(...)aqui é mais rural! Aqui é mais assim, criança mesmo “pé no chão”, come em casa uma pasta de angu bem mexida com um legume, se tiver verdura, mas tem a horta. Eu vi crianças chegando, crianças que estudam aqui, neste final de semana (...) então eu vi, crianças entrando embaixo de um chiqueiro (...) Então aquele chiqueiro ali, vira e mexe ele é fechado, porque além da higiene e até mesmo a criação ali dos animais é a coisa mais horrorosa que você possa imaginar. Então eu vi, eu fiquei apavorada, eu até falei para um dos meninos: “Não faz isso!”. E eles entraram numa caixa e ali tinha restos de alimentos, que tinha biscoitos, mas já tudo quebrado, aqueles copinhos de danone, de iogurte, tudo com data já vencida e estava aquele calor de matar, num sábado à tarde; eles entraram ali, um homem deixou... eles entraram dentro daquelas caixas, com aquele “monturê” de lixo, e começou a pegar os copinhos! Tinha umas que estavam bebendo ali na hora! Eu falei assim: “Meu Deus, o que é isso?”. Então, são coisas que você vê que a maioria das crianças aqui é realmente carente! Então uma criança dessas quando chega na rampa e fala: “Tia, enche o meu prato?”. Eu sei que tem uma cota a servir, existe uma carta da quantidade de alimento que você põe num prato para uma criança, mas pelas circunstâncias e porque não somos induzidas a fazer assim...”

6.3.3.1.

Análise do Gosto dos alunos

Ao retratar os elementos que constituem a formação do gosto nos indivíduos, Fischler (1995) reconhece tanto aspectos biológicos, quanto não-biológicos na sua determinação. Todavia, enfatiza que é justamente a lógica não-biológica que produz as diferenças na escolha dos alimentos entre grupos culturais. A partir dessa relação, é feito um levantamento dos aspectos que interferem na formação dos gostos alimentares.

Quanto aos aspectos não-biológicos, Fischler (1995) afirma que o sistema alimentar é um programa aberto que permite a integração de um número considerável de informações sociais, as quais, por sua vez, interferem nas escolhas e recusas alimentares dos indivíduos. Esse sistema se constitui primeiramente a partir das informações transmitidas pelos congêneres no seio familiar, bem como pela pressão que o contexto social exerce sobre a criança.

De modo mais específico, a aquisição dos gostos alimentares durante a infância e a adolescência deve-se a dois tipos de experiências: as que formam as aversões e as que dão origem às preferências. Segundo Fischler (1995), as aversões estão normalmente relacionadas a transtornos gástricos situados entre os 6 e os 12 anos de idade, sendo a náusea a causa das aversões mais duráveis. Por seu turno, as preferências duráveis aparecem de maneira gradual. Nesse sentido, acredita-se que a formação das preferências alimentares é induzida pela experiência, sendo que a familiarização com um alimento aumenta a sua aceitação.

Destacam-se, ainda, os efeitos relacionados à sensação de fome e de saciedade. Sabe-se que a satisfação do apetite em situação de fome deixa marcas em nossos gostos, bem como indica que a fome deve ser saciada com a ingestão de alimentos calóricos. Fischler (1995) também sugere a existência de traços comuns nos gostos alimentares de crianças pertencentes a diferentes culturas. Nesse sentido, a variável mais importante para a determinação das preferências alimentares é a idade. Assim sendo, é possível identificar a existência de um “gosto infantil” – formado por um conjunto de alimentos conhecidos e apreciados pela maioria de crianças, em todos os grupos de idade, especialmente nos menores.⁴⁵

Para ilustrar a importância da formação dos gostos alimentares nos indivíduos, Fischler (1995) apresenta o paradoxo do onívoro. Segundo ele, os seres humanos apresentam neofobia em relação aos alimentos, ou seja, a resistência aos alimentos novos. Embora essa peculiaridade esteja ligada, em termos evolucionistas, à vantagem de se desconfiar de alimentos desconhecidos devido ao medo de intoxicação, é um paradoxo, exatamente por sermos onívoros. Além do mais, como explicar a recusa a aprender a saborear alimentos novos durante a infância, que é o momento em que o ser humano tem a maior capacidade de aprendizagem? Para o autor, esse paradoxo se resolve considerando que a crianças não aprendem a diversificar sua alimentação, mas sim a estruturá-la.

Do total de 36 (trinta e seis) alunos entrevistados, 33 (trinta e três) disseram comer a

⁴⁵ As rejeições por parte das crianças são feitas aos alimentos considerados de sabor forte ou culturalmente conhecidos como “comidas de adultos”. Também são rejeitados alimentos com odores fortes.

comida oferecida pela escola e apenas 3 (três) disseram que não comem. Dos que comem, 14 (quatorze) alunos disseram que gostam e 19 (dezenove) disseram não gostar, gostar “pouco”, gostar “às vezes” ou gostar “mais ou menos” da alimentação escolar. Por intermédio dos “porquês” atribuídos ao “não gostar”⁴⁶ foram formuladas às seguintes considerações.

De acordo com Fischler (1995), dividimos as opiniões sobre o “não gostar” em duas dimensões que exprimem o “gosto” como resultado de uma combinação de informações que procedem de vários sentidos diferentes, como também observaram Savarin (1989) e Flandrin (1998). São elas:

a) recusa pelo “gosto” no sentido da gustação: corresponde à alimentação considerada “sem sal,” “sem tempero,” “gelada,” “feijão mal cozido,” “salgada demais,” “macarrão branco,” “ovo com casca,” “gosto ruim,” “todo dia é ovo,” (idéia da ausência de variedade). Tal dimensão é ilustrada a partir do relato abaixo:

Aluno Humaitá: “(...) gosto quando está direito, e não quando *está sem sal, o feijão duro...* Hoje o arroz estava mais ou menos. O sal não estava no ponto certo, estava sem sal. Gosto quando *não está papa*, quando tem alho, quando está *com tempero*.”

b) recusa pelo “gosto” associado ao sentimento de contaminação, impureza, nojo e repulsa que o alimento pode causar: “tem cabelo na comida,” “deixam cair mosca na comida,” “minhoca na comida,” “tenho nojo de moela,” “as pessoas não são limpas,” “cozinheiro não faz com bom humor, com carinho,” “faço vômito com coração de boi,” “peixe, ponho para fora,” “quando como fico enjoado,” “*argh*,” “estou enjoando de algumas coisas,” (falta de variedade). Essa outra dimensão está presente em:

Aluna Lagoa: “(...) não gosto porque uma vez acharam uma *minhoca na comida* (...) E outra vez comi ovo e fiquei com *dor de barriga e vomitando*”.

Aluna Lagoa: “(...) gosto mais ou menos, porque *o feijão está ficando muito ralo, a sopa também é água pura* (...) acho que os *cozinheiros não fazem muito bem*, mas se fosse para a família deles eles fariam melhor (...) Já achei *um cabelo na comida*(...) a sobremesa *está pouco variada*. É só banana e laranja, mamão só de vez em quando. *Dá banana já estou enjoada e do*

⁴⁶ Focamos no “porque não gosta”, por considerarmos insuficientes as justificativas para o gostar, como por exemplo “porque é bom”, ou “porque eu gosto”, ou “porque sim”, respostas frequentes nas falas dessas crianças com média de 10 anos de idade

ovo também, porque estão dando todo dia.”

É preciso verificar até que ponto essas duas dimensões não estão combinadas, ou seja, o “gosto” gustativo com o “gosto” emotivo. Por exemplo, é difícil definir se “a falta de variedade nesta alimentação” agride mais à gustação ou à emoção. Douglas (1976:117) atribui as sensações de nojo e de repulsa àquilo que consideramos “coisas fora do lugar,” inculcadas por ideais de pureza, sendo que a impureza e a pureza, em muitas situações, simbolizam tanto o perigo quanto o poder.⁴⁷

Em certa medida, os discursos acerca da recusa da alimentação escolar contradizem o discurso da “promoção de saúde,” tão caro aos formuladores. Isso porque a contaminação propriamente dita é considerada um perigo para a saúde de seus comensais. Nesse sentido, nos relatos sobre o gostar e não gostar não são freqüentes elementos relacionados à saúde e ao saudável. Ao contrário, elas revelam representações sobre “contaminação” e “impureza.” Desse modo, essas representações afetam a dimensão “emotiva” do gosto, o que facilita o surgimento de aversões alimentares. Entretanto, o discurso do saudável é associado à definição de “alimentação escolar” e, principalmente quando comparado à alimentação da rua e de casa.

Quando questionados a respeito da alimentação escolar ou merenda escolar⁴⁸, foi recorrente a identificação com a “comida saudável,” ou simplesmente com “comida.” Visto que a aferição do que significa “comida” para os alunos foi feita a partir de uma lista de alimentos combinados e muito semelhantes ao cardápio da alimentação escolar, percebe-se a existência de associação entre a alimentação escolar e merenda escolar e uma comida saudável por parte dos alunos. Confira os relatos seguintes:

47 A autora trata a estrutura social como um todo, admitindo que pontos articulados e conscientes nessa estrutura são munidos de poderes igualmente articulados e conscientes para proteger o sistema. As áreas inarticuladas, desestruturadas, emanam poderes inconscientes que demandam redução desta ambigüidade (Douglas, 1976, 127). Em nossa investigação, consideramos que os poderes e perigos da poluição são inerentes à própria estrutura das idéias, os quais punem uma quebra simbólica daquilo que deveria estar ligado e daquilo que deveria estar separado.

48 A opção em se trabalhar com os dois termos “alimentação” e “merenda” se com intuito verificar a existência de diferenças semânticas expressivas. Comprovamos, pelas respostas dos alunos, que existe uma proximidade grande entre os dois termos, na medida em que os gêneros alimentícios da “merenda” são os mesmos da “alimentação escolar”.

E.: O que você acha que é alimentação escolar?

Aluno Campo Grande: “*Um alimento saudável que venha de uma escola boa.*”

E.: E para você, o que é **comida saudável**?

Aluno Campo Grande: “*Arroz, feijão(...)*”

E.: Por que você acha arroz e feijão saudáveis?

Aluno Campo Grande: “*Porque é a comida de sempre!*”

E.: Para você, o que é alimentação escolar?

Aluno Humaitá: “*Comida!*”

E.: Para você, o que é a comida?

Aluno Humaitá: “*Comida? É alimentação. Alimentação saudável!*”

E.: O que é comida saudável para você?

Aluno Humaitá: “*A comida... o vegetal é saudável, mas eu não gosto!*”

E.: O que é alimentação escolar?

Aluna Campo Grande: “*Um meio de se alimentar. (...) Arroz, feijão, macarrão, galinha...*”

E.: Para você, **a merenda escolar** tem gosto de que?

Aluna Campo Grande: “*Gosto de comida (risos)*”

E.: Qual comida?

Aluna Campo Grande: “*Comida! Arroz, feijão, batata, galinha...*”

E.: **O que é comida saudável para você?**

Aluna Campo Grande: “*É arroz, feijão, lasanha, batata e galinha.*”

E.: Por que?

Aluna Campo Grande: “*Porque é a minha preferida da escola. Porque tem muita vitamina.*”

E.: Para você, o que é **a merenda escolar**?

Aluno Lagoa: “*É alimentação.*”

E.: E por que é uma alimentação?

Aluno Lagoa: “*Uma comida para os meus colegas que não comem em casa.*”

E.: Por quê?

Aluno Lagoa: “*Porque deixa quem está com fome sem fome.*”

E.: E o que é comida?

Aluno Lagoa: “*Arroz, feijão, um pouquinho de feijão, carne.*”

E.: Por que isso é comida?

Aluno Lagoa: “*Porque alimenta a gente, deixa a gente sem fome.*”

E.: E o que é **comida saudável**?

Aluno Lagoa: “*Uma salada, tomate, ovo, espinafre, uma cenoura, batata...*”

E.: Última pergunta: o que é **alimentação escolar para você?**

Aluno Lagoa: “*Carne, arroz, feijão, cenoura, batata...*”

E.: **Mas você gosta?**

Aluno Lagoa: “*Muito não.*”

De certo modo, é o discurso do saudável que justifica a ausência de sal e de temperos à alimentação escolar, fato evidenciado quando se estimula a comparação com outros alimentos. E ainda, apontamos para a recorrência do discurso técnico da saúde e da nutrição entre os alunos, como por exemplo o uso dos termos “colesterol”, “cálcio”, “ferro”. Veja os exemplos abaixo:

E.: Qual a diferença?

Aluno Lagoa: “(...)da escola **a diferença está no sal do arroz**. No colégio tem nutricionista. A comida da escola faz bem.”

Aluna Humaitá: “(...)alimentação escolar é o que não faz mal para a saúde e que não tem contaminações (...) arroz e feijão para crescer e ficar forte (...) é uma comida saudável que não tem colesterol”

Aluno Campo Grande: “(...) é sem sal, e saudável por que o César Maia (Prefeito) mandou.”

Aluna Campo Grande: “(...) a comida da escola é saudável e não tem muito sal nem gordura(...)”

Aluno Lagoa: “(...)é uma comida saudável que faça bem a todos os alunos e quem não come fica doente”

Aluna Lagoa: “(...)Alimentação escolar serve para alimentar as pessoas não morrerem de fome (...) porque tem muito ferro e muito cálcio (...) No colégio tem ferro cálcio, fora não. Fora é contaminado, o biscoito é de isopor”

A comida da rua, que se come “fora” de casa ou da escola, contrapõe-se ao que é considerado saudável. Isso ocorre de duas maneiras. Primeiro devido aos gêneros associados à ela e identificados como “besteiras”, como o que “faz mal” ou, de modo direto, “que não é saudável” (biscoito, sorvete, hambúrguer, doce, refrigerante, cachorro-quente, bala, etc.). Assim, há oposição em relação à “comida,” identificada pela combinação de arroz, feijão, carne e salada. Em segundo lugar, a distinção se dá em relação ao modo de preparo. Aqui é incorporada a idéia de contaminação dos alimentos, como se percebe nas afirmações de alguns alunos: “na rua é muita sujeira,” “pessoas não lavam a mão,” “não lavam os alimentos,” “servem comida estragada.” Os relatos abaixo ilustram essas representações:

E.: E o que não é comida?

Aluna Campo Grande: “Doce.”

E.: Doce não é comida? Por que?

Aluna Campo Grande: “**Porque ao invés de fazer bem, faz mal.**”

E.: O que é fazer bem?

Aluna Campo Grande: “*O bem é comer coisa saudável!*”

E.: E o que é fazer mal?

Aluna Campo Grande: “*Ah! eu como doce toda hora, se eu ficar comendo doce, doce, doce eu vou sentir dor na barriga.*”

E.: Por que?

Aluna Campo Grande: “*Porque se a gente come besteira, aí faz aqueles vermes dentro da gente...*”

E.: O que não é comida?

Aluno Humaitá: “*Agora a senhora me pegou... Biscoito, ah sei lá!*”

E.: E, biscoito não é comida por quê?

Aluno Humaitá: “**Porque ele não enche a barriga.**”

E.: O que você come fora de casa?

Aluno Lagoa: *Essas besteirinhas assim, salgado, biscoito, pizzaria, essas besteiras!*

E.: Onde que você come?

Aluno Lagoa: “*Na Rocinha, quando eu vou para o Mc Donald’s*”

E.: O que você mais gosta de comer fora do colégio?

Aluna Lagoa: *Hambúrguer, coca-cola, biscoito.*

E.: Por quê?

Aluna Lagoa: “Porque eu acho bom.”

E.: Por que você acha bom?

Aluna Lagoa: “Não sei.”

E.: Não? Você come hambúrguer no colégio? Então é diferente...

Aluna Lagoa: “**É diferente porque comida alimenta mais!**”

E.: O que você mais gosta de comer fora do colégio?

Aluna Campo Grande: “*Biscoito ou cachorro-quente.*”

E.: Qual biscoito?

Aluna Campo Grande: “*Aqueles biscoitos amanteigados.*”

E.: Por que você gosta?

Aluna Campo Grande: “*Ah! é um gostinho bom, às vezes agarra um pouquinho no dente, mas dá para tirar com a língua. Aí, às vezes eu compro e fico comendo, comendo, até acabar!*”

E.: O que você come fora de casa?

Aluno Humaitá: “**Biscoito, sorvete...**”

E.: E onde você come essas comidas?

Aluno Humaitá: “*Na rua andando!*”

E.: E você gosta?

Aluno Humaitá.: “*Gosto.*”

E.: Por quê?

Aluno Humaitá.: “*Porque é bom, não sei!... Mas não é saudável.*”

A comida de casa, por sua vez, é considerada “comida” (arroz, feijão, macarronada, carne, saladas). Além disso, ela é mais variada quando comparada à comida da escola e está associada à afetividade, principalmente no que tange ao preparo dos alimentos, o que ressalta o papel da figura materna nessa alimentação. Representações sobre “*ser bem feita.*” Assim, expressões como “*tem tempero,*”, “*minha mãe faz com amor,*”, “*carinho,*”, “*limpa,*”, “*faz o que eu peço,*”, “*deixa eu escolher,*” entre outras, definem mais essa alimentação do que propriamente os gêneros que à compõe ou quanto a ser saudável, sendo que essa última referência não foi feita por nenhum dos entrevistados. Note-se os relatos que seguem:

E.: O que você come em casa?

Aluno Lagoa.: “*Várias comidas, arroz, feijão, lingüiça, às vezes quando é algum dia especial eu como cachorro-quente e churrasco. Algumas minha mãe faz vegetal. (...) Na maioria das vezes o que eu como é arroz, feijão, batata e lingüiça.*”

Aluno Campo Grande.: “*(...) a comida da minha casa é mais gostosa, tem mais gosto. Aqui parece que foi feita, não manda muitos legumes para temperar, aí não fica muito boa! Mas as merendeiras sabem fazer comida gostosa. É porque não tem muito tempero.*”

E.: E como seria essa comida mais gostosa? Como seria essa comida mais gostosa?

Aluno Campo Grande.: “*Quando está bem temperada, pode ser o que for estando bem temperada!*”

E.: O que você prefere a comida de casa ou da escola?

Aluno Campo Grande.: “*De casa. A comida que eu como em casa é limpa, a gente não sabe como que é a comida da rua, se é suja, onde que bota a mão. Em casa a gente já vê a nossa mãe fazendo, na rua não.*”

A partir desses relatos, conclui-se que a alimentação escolar - “comida da escola” - é caracterizada por representações sobre o saudável, sobre a contaminação e o impuro, nas quais estão presentes componentes negativos relacionados ao preparo vinculado a emoções (repulsa, nojo) e ainda pela ausência de gosto expresso pela falta de tempero. Já a comida de casa se aproxima de uma forma objetiva da comida da escola, pela similaridade entre os gêneros oferecidos em ambas, tais como arroz, feijão, carne, legumes e saladas. No entanto, se contrapõe

à comida da escola devido ao modo de preparo, o qual evoca a subjetividade vinculada a sensações positivas (carinho, amor) e é ainda caracterizada pela presença de tempero. Finalmente, a comida da rua se aproxima da comida da escola pelas sensações diante dos perigos de contaminação pelo modo de preparo e pela ausência de elementos relacionados à afetividade. E se afasta da comida de casa e da comida da escola pelos gêneros considerados “não-comida.”

Foi possível perceber com base em perguntas sobre *o que não gostam de comer na merenda e o que gostariam de comer* que o desgosto alimentar desses alunos não é necessariamente em relação aos gêneros oferecidos, mas fundamentalmente a forma como são preparados (“sem carinho”, “sem cuidado”, “sem tempero”) todos aspectos fortemente relacionados ao que é vital na cultura alimentar ligados à subjetividade, às relações sociais e ao simbólico. E ainda, destacam-se características negativas (“duro”, “sujo”, “sem sal”, “aguado”) igualmente relacionadas ao preparo dos gêneros enviados às escolas. Nesse sentido, os ideais alimentares desses alunos não se distanciam muito, com algumas exceções, daquilo que é normalmente oferecido na escola, conforme revelam os exemplos dos *alimentos que gostariam de comer na merenda escolar*, por escola:

Escola Lagoa

Arroz, feijão, batata, ovo, banana e laranja

Arroz feijão, bife e batata frita

Arroz, feijão e frango

Batata frita, carne, bife e arroz

Nescau

Biscoito e suco

Lasanha

Arroz, macarrão e carne

Macarrão, peixe e farofa

Arroz, frango, cenoura (as vezes), banana e maçã

Canjica

Escola Campo Grande

Macarrão, batata frita arroz e galinha

Leite

Arroz e feijão bem temperados

Arroz bom

Arroz, feijão purê de batata, macarrão, frango, biscoito e lasanha

Arroz, feijão, coxa de galinha e batata frita

Macarrão, arroz, feijão e peixe

Lingüiça

Arroz, feijão, bife e farofa

Arroz, feijão, molho de maionese e frango

Escola Humaitá

Bolo de chocolate, guaraná, bolinho de carne, arroz, feijão, alface e farinha

Batata frita

Batata palha

Batata frita, purê de batata e salsicha

Peito de frango, lingüiça, salsicha, batata palha, farofa mesmo e não farinha como servem aqui, mocotó e Strogonoff

Pizza

Farofa e hambúrguer

Situar a alimentação escolar com as percepções que se tem sobre a comida da escola permitiu perceber aspectos relacionados ao “gosto” dos alunos, sobre aquilo que indica suas preferências alimentares, sobretudo às considerações feitas por eles sobre o preparo dos alimentos. No entanto, muito pode ser feito, ainda com o intuito de conhecer melhor como se formam esses gostos e suas preferências alimentares, que se destacaram pela riqueza de considerações feitas sobre um de nossos sentidos vitais, o paladar.

VII

Considerações Finais

Passados quase 60 anos das primeiras iniciativas relacionadas à alimentação de crianças em escolas públicas, observamos a existência de marcos históricos reorientadores dos objetivos e das diretrizes do hoje Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Acompanhamos as reconduções de uma política que luta para perder o estigma do assistencialismo, da doação, do populismo, para ganhar as cores do discurso da promoção de saúde, no município do Rio de Janeiro e do Direito Humano e sua universalidade, mais fortemente no âmbito nacional. Com efeito, a realidade percebida nas três escolas visitadas nos faz constatar mudanças, principalmente nos cardápios, que passaram de alimentos pré-prontos, pequenos lanches e “merendas”, para “refeições” vistas como uma “alimentação” que garante a dupla arroz e feijão e ainda a carne (diferentes tipos) e alimentos chamados “*in natura*” (frutas, legumes e verduras).

Contudo, até que ponto essa nova concepção sobre o PNAE é de fato resultado apenas de uma preocupação com a “promoção da saúde” e com o “direito humano ao alimento”? Nossa hipótese foi de que o cardápio estipulado resulta não somente dessas preocupações, mas é permeado principalmente pela idéia do “alimento dado a quem tem fome”, que buscamos comprovar a partir das representações sociais sobre carência e saúde. Tais representações legitimam o saber nutricional como responsável pela política de intervenção que arbitra sobre quais alimentos são mais indicados para o grupo em questão e como devem ser feitos.

Para identificar os valores que se conjugam aos valores normativos da saúde e da

nutrição buscamos responder qual o significado da “alimentação escolar” e dos termos a ela relacionados para merendeiras, diretoras, nutricionistas e alunos.

Nosso objetivo foi destacar esses significados a partir de um conjunto de regras alimentares oriundas das classificações e representações sociais presentes nos ideais daqueles que lidam diretamente com o programa de alimentação escolar no município do Rio de Janeiro.

Para tanto foi preciso conhecer qual é, para os sujeitos desta pesquisa, o significado da alimentação escolar; o significado de “merenda escolar”; o que é uma “alimentação saudável”; o que são os “bons hábitos alimentares”; quais os hábitos que se quer formar e quais “bons hábitos” estão sendo formados; o que é uma “alimentação de qualidade”; qual o sentido de qualidade que estão se referindo; qual a percepção dos alunos sobre a alimentação escolar, aqui introduzindo um debate sobre o “gosto” da merenda escolar. Por intermédio dos depoimentos coletados e das representações sociais percebidas, compreendemos quais valores informam à prática dos sujeitos envolvidos na formulação e na execução do PAE na cidade Rio de Janeiro (Coordenadores do Programa, Nutricionistas, Diretores e Merendeiras).

Concluimos que a alimentação oferecida ao mesmo tempo que é influenciada por valores ligados à saúde, como uma característica não só relativa ao campo da nutrição, mas também presente no comportamento alimentar do comensal moderno, reforça símbolos de uma alimentação relacionada à carência, à ausência e a necessidade, vinculadas a uma concepção assistencial. Tal situação produz uma alimentação voltada para atender às necessidades biológicas “do corpo” na qual há pouco espaço para escolhas culturais ligadas ao prazer que o paladar proporciona.

Esta constatação contraria a tese de Garcia et. ali. (2001) que atribui responsabilidade à dimensão assistencial de corroborar para uma idéia da suplementação alimentar vinculada ao “lanche ou a pequenas refeições no intervalo das atividades escolares fornecidos à parcela carente da população que não tem condições de se alimentar adequadamente”(Garcia et. Ali. 2001:228). Visto que tal concepção resulta em refeições consideradas “mais completas” do ponto de vista nutricional.

Nosso argumento se sustenta a partir da compreensão de que o fato da escola vir

assumindo a responsabilidade de garantir, em um número considerável de casos, a alimentação integral das crianças, afasta o PNAE de seu objetivo de ser “suplemento alimentar”, conferindo-lhe a característica de ser “suprimento alimentar”. Essa compreensão amplia o sentido da “necessidade”, daquilo que é necessário para aqueles alunos. O necessário deixa de ser o “suplemento alimentar”, no sentido de complemento equivalente à porção de alimentos correspondente ao período de tempo que o aluno passa na escola. Essa alimentação passa a ser o “suprimento”, assumindo um significado que lhe confere centralidade e maior importância no sentido de suprir necessidades. O suplemento pode ser identificado como um complemento, como um lanche, pequenas refeições que representam aquilo que é supérfluo ou “luxuoso”, enquanto o suprimento se aproxima de refeições consideradas completas como o almoço ou a alimentação, representando uma “necessidade” vital para o ser humano.

No que tange às conseqüências dessa constatação, destacamos aquela que incide sobre a qualidade da alimentação escolar. O debate sobre a qualidade da alimentação escolar e os sentidos a ela atribuídos pelas merendeiras, diretoras, nutricionistas e pelos alunos, apresentado ao longo da dissertação, ganha centralidade. Para grande parte das merendeiras, o problema da qualidade da alimentação está no gênero alimentício enviado à escola pelas empresas responsáveis. Para as nutricionistas, além da questão relativa aos laudos bromatológicos e demais testes, a qualidade da alimentação se expressa na possibilidade de variar o cardápio. Segundo elas, a melhora da qualidade esbarra tanto em limites físicos, devido a precárias condições de infra-estrutura, quanto em limites orçamentários, pois a verba destinada ao programa restringe a diversificação. Para as diretoras, ou a qualidade da alimentação não aparece como uma questão relevante, sinal de que para elas não há problemas em relação à qualidade do alimento, ou está localizada principalmente como um problema relativo ao preparo e à sobrecarga de trabalho das merendeiras. Nos relatos dos alunos, a qualidade é mencionada inúmeras vezes, mesmo que de forma indireta, informando aspectos subjetivos da relação desses comensais com a alimentação escolar.

Surpreenderam as declarações e representações sobre o nojo e a repulsa que eventualmente essa alimentação pode lhes causar, pois tais sentimentos estão na origem da

formação de aversões alimentares. Isso é bastante relevante, pois afeta sobremaneira a adesão dos alunos ao programa de alimentação escolar e a capacidade do Programa de formar bons hábitos alimentares. Houve também relatos que explicitam o descontentamento em relação à ausência de tempero e de afetividade nesta alimentação, aspectos ligados principalmente ao preparo dos alimentos.

Em recente pesquisa sobre o PNAE, Sturion (2005) afirma que, de um modo geral, a adesão ao programa é baixa quando medida pela frequência diária de consumo da refeição gratuita oferecida na escola. Além disso, ela é fortemente afetada por variáveis socioeconômicas, idade e estado nutricional dos alunos. Segundo a autora, optam pela alimentação gratuita os alunos mais novos, os que revelam algum tipo de comprometimento nutricional, os pertencentes aos estratos mais baixos de renda familiar *per capita* e aqueles cujos pais possuem menor escolaridade. Verifica-se, também, que há uma maior frequência de consumo da alimentação escolar nas unidades de ensino que não dispõem de estabelecimentos que comercializam alimentos, sendo que esse consumo está condicionado somente pela variável "estado nutricional" do aluno. Tais resultados sugerem que o Programa, mesmo sendo concebido para ser universal, na prática, influenciado pelas características de seus usuários, assume caráter focalizado, beneficiando quase que somente os escolares com déficit de peso (Sturion, 2005).

A partir desses argumentos algumas considerações podem ser feitas. Primeiramente, acreditamos que a concepção de que essa alimentação é feita para “*crianças carentes*” ou para “*suprir necessidades*,” não beneficia necessariamente aqueles considerados em déficit nutricional, visto que é justamente essa concepção responsável por alguns dos problemas relacionados à qualidade dos alimentos em seus variados sentidos e situações. Isso ocorre na medida em que os formuladores e executores atuam norteados pela concepção de que o gosto desses alunos é o “gosto da necessidade” e da comida “saudável”.

Em segundo lugar, consideramos que é também a relação dessa alimentação com a carência que produz a idéia de que a alimentação escolar deve ser um almoço e não um lanche. Essa questão pode ser percebida pelo modo como os profissionais entrevistados preferem se referir à política pública em foco: há a negação da palavra “merenda,” por estar associada ao

lanche, e o reforço da utilização da palavra “alimentação” para definir o programa. No entanto, percebemos que nem todos os alunos “necessitam” do almoço, e que nem sempre a escola está de fato preparada para lidar verdadeiramente com essa mudança de concepção da alimentação escolar. A respeito disso, são mencionados diversos problemas de infra-estrutura da cozinha da escola que dificultam a realização diária das refeições previstas. Foi possível constatar que nenhuma escola visitada possui forno, o que segundo o INAD, é uma situação de todas as escolas do município. Os problemas de infra-estrutura, além de limitar a possibilidade de variar os cardápios, é o reflexo do não acompanhamento das mudanças de concepção ocorridas no programa de alimentação escolar. Além disso, o número de merendeiras para realizar as tarefas é insuficiente, sobrecarregando o trabalho dos profissionais e prejudicando o preparo dos alimentos e outras atividades correlatas. E ainda, o horário em que a alimentação escolar é servida (em algumas escolas entre 9:00 e 10:00 horas) somado ao tempo de 15 minutos que se tem para almoçar, não correspondem, necessariamente, às condições desejáveis culturalmente para se realizar uma refeição como o almoço.

Todavia, não é apenas em relação à infra-estrutura ou à insuficiência de pessoal que percebemos a inadequação aos “novos propósitos” do programa de alimentação escolar. A própria compreensão dos formuladores e dos executores de que essa alimentação está voltada para o suprimento das necessidades de alunos carentes contraria o princípio da universalidade do direito humano à alimentação.

Considerar a “*alimentação escolar como um suprimento*,” afirmando que sua “*proposta é suprir a carência, a necessidade*” ou que essa alimentação existe porque “*(...) têm muitos aí que não têm nada para comer por isso que é assim, tem que ter comida mesmo, não pode fazer lanche*”, não reflete os avanços conceituais do PNAE. Aliás, esse pode ser considerado um dos principais problemas do programa, tendo em vista as distorções que pode originar.

O desperdício da alimentação escolar foi apontado pelos formuladores como um dos principais problemas do programa no município do Rio de Janeiro. Para resolvê-lo, sugere-se a contagem diária do número de comensais por escola. Entretanto, percebemos o desperdício como resultado de um processo mais complexo, que envolve tanto os desajustes do programa

em termos de sua operacionalidade, quanto às percepções dos alunos acerca da alimentação escolar. Nesse sentido, é necessário mais do que a contagem das refeições servidas diariamente. Sugerimos começar por uma profunda discussão sobre os objetivos do programa a partir de diagnósticos nutricionais, socioeconômicos e culturais, a fim de que se trace um perfil preciso do público alvo.

Nesse sentido, a concepção de que estão em estado de necessidade é o que justifica a intervenção que impede qualquer tipo de escolha, por parte das crianças, dos alimentos que querem comer. Portanto, a obrigação de comer tudo, mesmo aquilo que não gostam, no sentido mais amplo do gostar, faz com que muitas crianças não comam toda a comida colocada no prato. Em todos esses casos, elas mesmas se encarregavam de jogar parte do alimento desprezado no lixo. Conforme foi observado, isso ocorre por vários motivos: porque as crianças não gostam do que é servido, porque querem ir brincar, porque não estão com fome para um almoço, ou simplesmente porque a comida “*não tem tempero*”, está “*sem sal*” ou “*sem gosto*”.

Se levarmos em consideração que o tempero de uma comida é aquilo que, além de dar “gosto”, refere-se fundamentalmente à cultura em que está inserida, uma comida sem tempero é, conseqüentemente, uma comida sem cultura, ou sem gosto ou simplesmente um alimento no sentido biológico, natural ou *damattiano*. Por conseguinte, podemos afirmar que a maior fragilidade da alimentação estudada não está necessariamente nos gêneros alimentícios à ela destinados (desconsiderando os problemas de fornecimento), mas acima de tudo no seu modo de preparo, como reflexo das relações sociais em que estão engendradas, ou mesmo como conseqüência da ausência ou fragilidade dessas relações. O alimento quando tratado apenas ou principalmente pela sua condição biológica, exclui sua função social de exprimir identidades e gostos individuais e de grupo num contexto cultural. Desse modo, destacamos que o alimento precisa ser percebido enquanto “comida” que por sua vez é carregada de afetividade, subjetividade, simbologias e temperos, tão vitais e necessários quanto nossa nutrição biológica.

Todavia, a medida do vital, do necessário e do urgente não deveria ser integralmente definida por uns para outros (mesmo que crianças) sobretudo porque o que pensamos acerca do

“gosto dos outros”⁴⁹, nem sempre é correto, conforme as entrevistas revelaram. Demonstramos como as concepções percebidas pelas representações sociais de carência e de necessidade, prescrevem e determinam em grande parte o que é oferecido para esses escolares, e como é oferecido sem considerar os desejos e gostos desses comensais. Estes, por sua vez, expressaram mais do que *o gosto da necessidade ou do luxo*, mas seus gostos alimentares, que fundamentalmente revelam seus hábitos e aspirações. Nesse sentido, indicamos haver uma significativa incongruência entre os relatos dos alunos e dos formuladores e executores que pensam conforme o trecho abaixo:

Diretora 2: “O PAE na escola é uma necessidade, pelo aspecto que é apresentado pela comunidade. É difícil as pessoas terem emprego. Os alunos são carentes. O PAE vem suprir esta carência. Aqui as crianças comem tudo. Não fazem diferença entre uma comida e outra.”

Para além da perspectiva analítico-antropológica, esperamos que o debate acerca do *gosto do luxo* e do *gosto da necessidade*, primeiramente travado por Bourdieu (1994) e retomado dialogicamente por Fischler (1985), ao qual nos referimos neste trabalho com base no estudo das representações sociais, possa contribuir também no sentido de uma abordagem técnico-política.

O desejo de analisar o Programa de Alimentação Escolar é resultado não só da minha formação em Ciências Sociais e do inegável interesse pelos estudos no campo da antropologia da alimentação, mas sobretudo pela minha atuação política na área de Segurança Alimentar e Nutricional. Essa atuação iniciou-se em 1998, no IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e mais especificamente nos estudos da alimentação e da nutrição, no ano 2001.

Nesses quatro anos de atuação, participei e participo de Fóruns de debate da sociedade civil e do Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional do Rio de Janeiro. Foi também o período em que me dediquei mais diretamente ao estudo das políticas públicas na área de alimentação, onde o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) se destaca, pela abrangência e pela soma de recursos destinados.

49 Referência ao Filme “Le Gôut des Autres” de Jean-Pierre Bacri e Agnes Jaoui. Site oficial: www.artlic.com/films/taste.html

Pela sua abrangência o PNAE é reconhecidamente um programa com capacidade de contribuir para o desenvolvimento do país, sendo que seu potencial vai desde a capacidade de produzir conhecimentos em torno da alimentação até a contribuição para o desenvolvimento local. Em seu contexto, atentei para o fato de que suas dificuldades não são apenas orçamentárias e que as experiências recentemente divulgadas pelo Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar,⁵⁰ demonstram que uma gestão adequada, que atende nutricionalmente e garante a aceitação, é a que considera o aluno não pelo viés da carência e da pobreza, mas sobretudo como pessoas que têm desejos e gostos, dados não somente pela necessidade. Complementarmente, um incentivo à realização deste trabalho foi o argumento que permite verificar a existência de uma intercessão entre natureza e cultura na alimentação e que “o comer não satisfaz apenas as necessidades biológicas, mas também preenche funções simbólicas e sociais” (Woortmann, 1978).

A mencionada atuação política no campo da SAN me permite tecer alguns comentários sobre o direito humano à alimentação e sua conjugação com o PNAE, justamente por ser este campo no qual tal direito é defendido. O debate do direito humano à alimentação, muito incipiente na sociedade brasileira como um todo, também não encontra eco nas escolas visitadas. Isso é perceptível pelo fato de que o reconhecimento da alimentação escolar como um direito não é consenso nem entre alguns executores. Declarações de que o PNAE não traz maiores benefícios para a escola, de que o Estado não deveria ter essa responsabilidade e argumentos de que o PAE se confunde com os objetivos do ambiente escolar são recorrentes, além do desconhecimento por parte dos entrevistados sobre as ações dos Conselhos de Alimentação Escolar.

O Direito Humano à Alimentação, a atuação dos Conselhos de Alimentação Escolar e a importância do debate sobre Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) para o Programa de Alimentação Escolar estiveram presentes no discurso dos formuladores, como fundamentais para o bom funcionamento do PAE. Mesmo assim, no que tange à SAN, enfatizam mais a segurança nutricional do que a alimentar, pois suas práticas são informadas por valores do

50 As experiências premiadas podem ser vistas no site: www.apoiofomezero.org.br

campo da saúde nutricional. Por isso as justificativas dadas para as ações neste campo visam sempre a promoção da saúde a partir de preocupações prioritariamente nutricionais. Um exemplo claro envolve a justificativa da proibição das cantinas e de alguns alimentos no ambiente escolar.

Entretanto, deve ficar claro que não estamos defendendo a livre escolha dos consumidores no mercado, pois nele os alimentos estão dispostos de maneira desigual em termos de diversidade, havendo predominância de alimentos processados e industrializados, normalmente veiculados pela propaganda nos meios de comunicação de massa. Com efeito, acreditamos que a adequação da alimentação escolar depende de outros fatores e não poderia ser perseguida somente por um caminho. Defendemos uma atuação mais assertiva e propositiva dos CAEs, importantes espaços democráticos de participação e controle social, fundamentais para a adequação dessa política pública governamental.

Além do fortalecimento dos CAEs, sinalizamos para a necessidade de diálogo entre a comunidade escolar sobre as suas práticas alimentares. Assim, entrarão em cena determinantes sócio-culturais (crenças, tabus, costumes, modos de preparo e conservação, questões de higiene pessoal, etc.), fatores ambientais e fatores econômicos que, discutidos em conjunto, apontarão caminhos para a superação dos problemas mencionados.

Vale ressaltar que tais problemas mencionados sobre o PNAE não justificam, de maneira alguma, possíveis cortes nos investimentos governamentais na área. Deve-se, contudo, buscar a melhora do programa, por intermédio da análise dos dados disponíveis, a fim de que se alcance sua eficiência.

Apostamos, sobretudo, na possibilidade de uma discussão acerca das práticas alimentares subjacentes ao PNAE, levando em consideração os elementos que caracterizam o universo alimentar dos alunos, merendeiras, professores e demais profissionais, e o que esses sujeitos podem indicar como pontos positivos e negativos de suas práticas e aspirações. Assim, será possível identificar de forma conjunta quais são os problemas que impedem que os objetivos do programa sejam alcançados, o que eles significam e o melhor modo de enfrentá-los, abordando

aspectos importantes para o delineamento das políticas de alimentação e nutrição que não só àqueles ligados à economia e à nutrição. Nesse sentido, espera-se que o presente estudo possa contribuir de alguma forma para o delineamento ou reformulação do Programa, com vistas a promover a adequação do seu atendimento às características dos beneficiários e, conseqüentemente, aumentar a sua aceitação.

VIII

Referências Bibliográficas

Documentos e Materiais

APOIO FOME ZERO. **Manual de Gestão Eficiente da Merenda Escolar** – Projeto Gestão da Merenda Escolar. São Paulo, 2004.

BRASIL. Lei n. 8913 de 12/07/1994. **Dispõe sobre a descentralização da merenda escolar**. Diário Oficial da União 1994; v.132, nº 1, p.30.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Avaliação da descentralização de recursos dos FNDE e da Merenda Escolar: síntese de resultados**. Brasília, 1998.

CONSEA. **A construção da política de SAN. Relatório Final – 2ª Versão**. II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, março de 2004.

Consenso Latino Americano de Obesidade. Disponível em:

<http://www.abeso.com.br.htm>. Acessado em abril de 2005.

INAD. **Alimentação e Cultura**. “Projeto com Gosto de Saúde”. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Alimentação Saudável**. “Projeto com Gosto de Saúde”. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2000.

_____. **A higiene do ambiente escolar**. Boletim. Rio de Janeiro, s/ data.

_____. **Investindo no Programa de Alimentação Escolar como estratégia de promoção de saúde e alimentação saudável nas escolas municipais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Manual do preparador e manipulador de alimentos.** “Projeto com Gosto de Saúde.” Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2002.

_____. **O Programa de Alimentação Escolar do Município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Saúde/Marques Saraiva, 1996.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. **PNAE: orientação sobre a operacionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Brasília, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/FNDE/MEC. **Pesquisa de Saúde e Nutrição em Escolares.** Rio de Janeiro: INAD, 1999.

Artigos da Mídia

Alimentação saudável. Jornal de Brasília. Publicado em 15 de abril de 2004.

EUA bloqueiam na OMS plano mundial de combate à obesidade. Agência Reuters. Publicado em 20 de janeiro de 2004.

Obesidade e Responsabilidade. Folha de São Paulo. Publicado em 03 de dezembro de 2003.

Obesidade. Caderno Cotidiano. Plantão Médico. Folha de São Paulo. Publicado em 29 de fevereiro de 2004.

CAMPBELL, U; RAPOSO, S. **Me engana que eu gosto.** Correio Braziliense. Publicado em 26 de junho de 2002.

COSTA, C; BERTA, R. **Guloseimas são vetadas nas cantinas.** Jornal O Globo. Publicado em 03 de março de 2004.

COTTA, C. **Alimentos Funcionais: a comida tecnológica que combate doenças.** Disponível em <http://radiobras.gov.br>.

Referências Bibliográficas

ARRETCHE, Marta. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, nº 40, 1999.

AZEVEDO, A.M.F. et. alli. Saúde e nutrição em escolares. **Revista Saúde em Foco, Informe epidemiológico em saúde coletiva**, v.8, nº. 18, p. 27-32, 1999.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Coleção Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70, 1995.

BLEIL, S. I. *O padrão alimentar ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil*. **Revista Cadernos de Debate**, v.6, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação**. Campinas: Papirus Editora, 1996.

_____. **Distinction. A social critique of the judgement of taste**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **Plantar, Colher e Comer**. Local: Graal, 1981.

BRAGA, V. *Cultura alimentar: contribuições da antropologia da alimentação*. **Saúde em Revista**, v. 6, nº. 13, 2004.

BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme. **A Fisiologia do Gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CALDEIRA, G. V. **Fatores que influenciam a formação dos hábitos alimentares de crianças**. *Paper* apresentado no Simpósio Sul Brasileiro de Alimentação e Nutrição: História, Ciência e Arte. Florianópolis, 2000.

CÂMARA CASCUDO, L. **História da Alimentação no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro: Roco, 2001.

CANESQUI, A. M. **Saúde pública e assistência à maternidade e à infância**. Relatório de pesquisa (Mimeografado). Campinas: Unicamp, 1990.

CANESQUI, A. M. *Antropologia e Alimentação*. **Revista de Saúde Pública**, v.22, p.207-216, 1988.

_____. **Comida de rico e comida de pobre: um estudo sobre alimentação num bairro popular**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Ciências Médicas/Unicamp, 1976.

CARNEIRO, H. **Comida e Sociedade: uma história da alimentação**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CASTRO, Anna Maria de. (Org). **Fome: um tema proibido**. Últimos escritos de Josué de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, J. **Geografia da Fome**. Local: Gryfus Editora, 1946.

CASTRO, C. de M; COIMBRA, M. (Orgs.). **O problema alimentar no Brasil**. São Paulo: Editora da Unicamp: ALMED, 1985.

COIMBRA, M. et ali. *Comer e Aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil*, Belo Horizonte: MEC/CNAE/INAE.1982.

COLAÇO, J. *Novidade, variedade e quantidade: os encontros e desencontros nas representações do comer em praças de alimentação em shopping-centers*. **Mneme Revista Virtual de Humanidades**, v. 3, nº. 9, 2004.

CONTRERAS, J. (Org.) **Alimentação e Cultura: necessidades, gostos e costumes**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995.

COSTA, E. Q. et al. *Programa de Alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento*. **Revista de Nutrição**, v.14, nº 3, p. 225-229, 2001.

_____.; LIMA, ES; RIBEIRO, VMB. *O treinamento de merendeiras: análise do material instrucional do Instituto Annes Dias – Rio de Janeiro (1956-94)*. **História, Ciências, Saúde**, v. 9, nº 3, p. 535-560, 2002.

COSTA, Esther de Queirós. **A dimensão educativa do trabalho das merendeiras análise do material instrucional elaborado pelo Instituto de Nutrição Annes Dias – Rio de Janeiro – 1956 – 1994**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. UFRJ/Centro de Ciências da Saúde/Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2001.

COUTINHO, Antônio O Nunes. *Alimentação do Brasileiro: uma visão histórica*. **Saúde em Debate**, v. 23, p. 32-39. 1998.

DA MATTA, R. *Sobre comidas e mulheres...* In: **O que faz o brasil, Brasil?** Roco, Rio de Janeiro, 1986.

_____. **A Casa e a Rua. Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil**. Roco, Rio de Janeiro, 2000.

DAMIANI, D.; CARVALHO, D.P. Rg. *Obesidade na infância – um grande desafio!* **Pediatria Moderna**, v.36, nº 8, p. 489-523, 2000.

DEGENNSZAJH, R. R. **Desafios da gestão democrática das políticas sociais. In: capacitação em serviço social e política social**. Módulo 3. Brasília: UnB/CEAD, 2000.

DOUGLAS, M. *Deciphering a Meal e Self-evidence*. In: **Implicit Meannings**. London: Routledge & Kegan, 1975.

_____. Las estruturas do culinário. In: Contreras, J. (Org.) **Alimentación y Cultura**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

_____. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

DURKHEIM, E. *Representações individuais e representações coletivas*. In: _____ **Sociologia e filosofia**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 15-49, 1970.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

ENGSTROM, E. e CASTRO, I. *Rio: perfil nutricional das crianças atendidas na rede básica de saúde*. **Revista Saúde em Foco**, Informe epidemiológico em saúde coletiva. v.8, nº 18, p. 16-2. 1999.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FISCHLER, C. *A McDonaldização dos costumes* In: Flandrin, Jean-Louis e Montanari, M (coords.). **História da Alimentação**, São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

_____. **El (h)omnívoro**. *El gusto, la cocina y ele cuerpo*. Barcelona: Anagrama, 1995.

_____. Gastro-nomia y gastro-anomia: sabiduría de cuerpo y crisis biocultural de la alimentación contemporânea. In: Contreras, J. (Org.). Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

FLANDRIN, Jean-Louis e MONTANARI, M (org.). **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Açúcar: uma sociologia do doce com receitas de doces e bolos do Nordeste do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1968.

GARCIA, R.W.D. *Práticas e comportamento alimentar no meio urbano: um estudo no centro da cidade de São Paulo*. **Cadernos de Saúde Pública**, v.13, nº 3, p. 455-67, 1997.

_____. *Representações Sociais da Alimentação e Saúde e suas repercussões no comportamento alimentar*. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v.7, nº 2, p. 51-68, 1997.

_____. *Reflexos da Globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação humana*. **Revista Nutrição**, v.16, nº 4, p. 483-492, 2003.

GARINE, I. *Alimentação, culturas e sociedades*. **O Correio da Unesco**, v.15, nº 7, p.4-7, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HECK, M. C. *Comer como atividade de lazer*. **Estudos Históricos**, v. 33, p. 136-147, 2004.

IDÉIAS E DEBATES. **Merenda: alimentação também se aprende na escola**. Lições de Minas. 1999.

JODELET, D. *La Representacion social: Fenómenos, concepto y teoría*. In: **Psicologia Social II**. 2ª ed. Barcelona: Paidós; 1998.

L'ABBATE, S. *As Políticas de Alimentação e Nutrição no Brasil: I. Período de 1940 a 1964*. **Revista Nutrição**, v.1, nº 2, p 87-138, 1988.

_____. *As Políticas de Alimentação e Nutrição no Brasil: II. A partir dos anos setenta*. **Revista Nutrição**, v.2, nº1, p 7-54, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Zahar: Rio de Janeiro, 1986.

LARIOUX, Bruno. **A Idade Média à Mesa**. Mira-Sintra. Publicações Europa-América, 1989.

LEÃO, L.; ARAÚJO, L.; MORAES, L.; ASSIS, A. *A prevalência de obesidade em escolares de Salvador, Bahia*. **Arg. Bras. Endocrinol Metab.** v. 47, nº 2, 2003.

LÉVI-STRAUSS, C. **Estruturas Elementares de Parentesco**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

_____. **Le Triangle Culinaire**. Aix-en-Provence: L'Arc, 1965.

_____. **Mitológicas I. O Cru e o Cozido**. Local: Cosac e Naify. 2004.

MACIEL, M. E. *Uma cozinha à brasileira*. **Estudos Históricos**, v. 33, p. 25-40, 2004.

MENASCHE; MACIEL. *Alimentação e Cultura, Identidade e Cidadania*. **Revista Democracia Viva. Especial Segurança Alimentar**, v. 16, 2003.

MENEZES, F. *O conceito de Segurança Alimentar*. In: **As Faces da Pobreza no Brasil – Programa de Trabalho**. Rio de Janeiro: Action Aid, 1998.

_____. **Segurança Alimentar: Um conceito em disputa e construção**. Rio de Janeiro: Ibase, 2001.

MESSER, E. *Anthropological Perspectives on Diet*. **Annual Review of Anthropology**, v.13, p.205-49, data.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Pesquisa revela que o brasileiro mudou o seu padrão alimentar**. Informativo da Secretaria de Assistência à Saúde/ Departamento de Atenção básica/ Coordenação da Política de Alimentação e Nutrição, 2004.

MINTZ, S. *Comida e Antropologia: Uma Breve Revisão*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.16, nº 47, p. 31-42, 2001.

MONDINI, L. & Monteiro, C. A. *Mudanças no padrão de alimentação da população urbana brasileira (1962-1988)*. **Revista Saúde Pública**, v.28, p.433-439, 1994.

MOSCOVICI, S. **As representações sociais na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Estratégia para combater a pobreza no Brasil: programas, instituições e recursos**. Campinas: Unicamp, 1994.

PEDRAZA, D. F. *Padrões Alimentares: da teoria à prática – o caso do Brasil*. **Mneme Revista Virtual de Humanidades**, v. 3, nº 9, 2004.

PELIANO, A.M.T.M., (Coord.). **Um balanço das ações de governo no combate à fome e à miséria** [apostila]. Brasília: IPEA; 1993.

PEREIRA, Olívia. **O Programa de Alimentação Escolar do Estado do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Faculdade de Nutrição da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2002.

PILLA, Maria Cecília Barreto A.. *Habilidades à mesa: reconhecendo papéis sociais*. **RBSE**, v.2, nº 6, p. 484-501, 2003.

PIPITONE M.A.P. **Programa de Alimentação Escolar: estudo sobre a descentralização, escola e educadores**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1997.

_____, OMETTO, A.M.H., SILVA, MV., STURION, G.L., FURTUSO, M.C.O., OETTERER, M. *Atuação dos conselhos municipais de alimentação escolar na gestão do programa nacional de alimentação escolar*. **Revista de Nutrição**, v. 16, nº 2, 2003.

POULAIN, J-P e Proença, R. P. C. *O estudo do espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares*. **Revista de Nutrição**, v.16, nº13, p. 245-256, 2003.

RIAL, Carmen S. M. *Fast Food: a nostalgia de uma estrutura perdida*. **Horizontes Antropológicos**, v. 2, n. 4, p. 94-103, 1996.

RODRIGUES, J. C. **O Corpo na História**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1999.

SAHLINS, M. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro, Zahar: 1979.

_____. *The Sadness of Sweetness: the native anthropology of western cosmology in Current Anthropology* 37, p.395-415, s/d.

SILVA, M. *Avaliação da adequação nutricional dos alimentos consumidos em um centro Integrado de Educação Pública (CIEP)*. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 11 nº 4, 1995.

SIMMEL, G. *Sociologia da refeição*. **Estudos históricos**, v.33, p. 159-166, 2004.

SPINELLI, M. A dos Santos e CANESQUI, A M. *O programa de alimentação escolar no estado do mato Grosso: da centralização à descentralização (1979 – 1995)*. **Revista de Nutrição**, v. 15, nº 1, 2002.

SPINK, M. J.P. *O conceito de representação social na abordagem psicossocial*. **Cadernos de Saúde Pública**, v.9, nº3, p.300-308, 1993.

STURION, G.L. *Programa de alimentação escolar: avaliação de desempenho em dez municípios brasileiros*. (Tese) – Faculdade de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. SILVA, M., OMETTO, A., FURTUOSO, M.C., PIPITONE, M. A. *Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao Programa de Alimentação Escolar no Brasil*. **Revista de Nutrição**, v.18, nº 2, 2005.

TOJO, R et al. *Hábitos alimentares das crianças em idade pré-escolar: riscos para a saúde e estratégias de intervenção*. In: **A alimentação da idade pré-escolar até a adolescência**.

Resumo do 37º Seminário Nestlé Nutrition, Madri, 1995.

WOORTMANN, Klaas. **Hábitos e Ideologias alimentares em grupos sociais de baixa renda.** Série Antropologia 20. Brasília: Fundação UnB, 1978.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado de pobreza.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

IX

Anexos

Questionários

Roteiros de entrevistas - **Alunos**

- Idade
- Série
- Onde você mora?
- Você gosta da merenda escolar? Muito ou pouco? Porque?
- Para você, o que é merenda escolar? Por que?
- O que você mais gosta na merenda escolar? Porque?
- O que você menos gosta na Merenda escolar ? Porque?
- O que você gostaria de comer na merenda escolar? Porque?
- Em casa o que você come? O que mais gosta de comer em casa? Porque?
- O que você mais gosta de comer fora do colégio, na rua? Porque?
- O que você não gosta comer? Porque?
- Para você o que é comida? Exemplo
- O que não é comida? Exemplo
- O que é comida saudável? Exemplo
- O que é alimento? Exemplo?

- O que não é correto fazer na hora do almoço?
- O que você come fora de casa? Essa comida é diferente da comida do colégio? Qual a diferença?
- E a comida de casa é diferente da comida da escola? Qual a diferença?
- E a comida da rua é diferente da comida de casa? Qual a diferença?
- Qual vc prefere, a comida de casa a da escola? A comida da escola ou da rua? A comida da rua ou a de casa?
- Para você o que é Alimentação escolar? Porque?
- Você acha que existe diferença entre o que as pessoas comem? Quais?
- O que você que eu como? Porque?

Roteiro de Entrevista - Merendeiras

- **Para você o que é Merenda Escolar? Porque?**
- O que mais gosta na merenda? Porque?
- O que menos gosta na merenda? Porque?
- Na sua opinião qual o objetivo do Programa de Alimentação/Merenda Escolar? Porque?
- A sua escola cumpre este objetivo? Porque?
- Qual o principal problema da Merenda Escolar? Porque?
- O que é preciso para resolvê-lo?
- Quais as funções desempenha?
- O que mudou na sua alimentação depois que passou a ser merendeira(o)?Porque?
- Qual prato mais gosta de fazer? Porque?
- Qua o prato mais gosta de comer? Porque?

- Quais as comidas as crianças mais gosta? Porque ?
- Quais menos gostam? Porque ?
- **Para você o que é alimento? Porque? Dê um exemplo.**
- O que significa para você alimentos básicos, Porque?
- O que são alimentos baratos? Porque? De exemplos
- O que são alimentos caros? Porque acha que são caros? De exemplos?
- Quais desse alimentos são mais adequados para as crianças? Porque?
- Para você o que é alimentação saudável? Porque? Dê exemplos?
- O que não pode faltar na merenda escolar? Porque?
- O que são bons hábitos alimentares? Porque?
- Quais hábitos alimentares não são bons? Porque?
- Quais são os bons hábitos que se quer formar? Porque?
- **Para você o que é comida? Exemplo.**
- O que você considera ser uma boa comida? Porque?
- Para você, o que é comida de criança? Exemplo.
- E uma boa comida para criança é o que? Exemplo.
- **Para você o que é alimentação escolar? Exemplo.**
- De um modo geral você acredita que esta alimentação escolar está mais de acordo com:
 1. Orientação do PNAE
 2. Decisão da Merendeira
 3. Decisão da Nutricionista
 4. Decisão da Sociedade
 5. Decisão da Direção

Outro, qual?
- Porque acha que escolheram esses alimentos para as crianças (arroz, feijão e frango)?

Porque não escolheram outros (*nuggets*, lasanha)? Porque acha que esses alimentos não fazem parte da merenda?

- Em relação as carnes, quais são os cortes oferecidos? Porque?
- Quando faltam gêneros, o que é feito? Porque?
- Quais são os alimentos considerados fortes? Porque? Para quem ou qual situação é adequado?
- Quais são os alimentos considerados fracos? Porque? Para quem ou qual situação é adequado?
- Você sabe me dizer se essa alimentação é a única ou a principal dessas crianças?
- Em média quantas crianças comem a merenda e quantas não comem? Porque acha que não comem?
- Você sabe dizer o que as crianças comem em casa? Porque?
- O que acha que elas não comem? Porque?
- Na Escola, o que elas comem? Porque? O que elas não comem? Porque? O que são obrigadas a comer? Porque?
- Existe ou já existiu crianças desnutridas ou com anemia? O que foi feito?
- Existe ou já existiu crianças obesas ou acima do peso? O que foi feito?
- Você come a merenda, o lanche e o desjejum? Porque?
- Quais são os alimentos proibidos na merenda escola? Porque?
- As diferenças de gênero, etárias, climáticas, datas festivas interferem no cardápio, no preparo e na maneira de servir os alimentos? De forma?
- Como as crianças são orientadas a se comportar na hora da merenda? Porque?
- Como você prepara a comida?
- Você tem filhos? O que seus filhos comem? Considera que eles comem as mesmas coisas que as crianças da escola? Porque?

Roteiro de entrevista - **Diretores(as)**

- **Para você o que é Merenda Escolar? Porque?**
- Quais são os objetivos do Programa de Alimentação Escolar? Porque?
- Para você, qual o principal objetivo? Porque?
- E na escola, qual o principal objetivo? Porque?
- Desses objetivos, existe algum que seja difícil de ser alcançado? Porque?
- Qual a maior dificuldade do Programa? Porque?
- O que é preciso para superar este problema?
- O que você acha sobre o Programa no município do Rio de Janeiro? Porque?
- Como você avalia a realidade (no sentido da adequação) da alimentação que vai para a mesa do aluno?
- Acha que esta alimentação poderia ser melhor? Porque?
- Acredita que esta alimentação não corresponde ou não correspondeu ao cardápio estipulado? Quando não, porque acha que isso acontece?
- Para quem efetivamente é pensado este cardápio? Porque?
- O PNAE admite uma liberdade na sua gestão. Qual seria o limite desta autonomia dos Municípios?
- **Para você o que é alimento? Porque? Dê um exemplo.**
- O que significa para você alimentos básicos, Porque?
- O que são alimentos baratos? Porque? De exemplos
- O que são alimentos caros? Porque acha que são caros? De exemplos?
- Quais desses alimentos são mais adequados para as crianças? Porque?
- Para você o que é alimentação saudável? Porque? Dê exemplos?
- O que não pode faltar na merenda escolar? Porque?

- O que são bons hábitos alimentares? Porque?
- Quais hábitos alimentares não são bons? Porque?
- Quais são os bons hábitos que devem ser formados? Porque?
- **Para você o que é comida? Exemplo.**
- O que você considera ser uma boa comida? Porque?
- O que é comida de criança? Porque?
- O que considera ser uma boa comida de criança? Porque?
- **Para você o que é alimentação escolar? Exemplo.**
- De um modo geral você acredita que esta alimentação escolar está mais de acordo com:

Orientação do PNAE

Decisão da Merendeira

Decisão da Nutricionista

Decisão da Sociedade

Decisão da Direção

Outro, qual?

- Porque acha que escolheram esses alimentos para as crianças (arroz, feijão e frango)?
Porque não escolheram outros (*nuggets*, lasanha)? Porque acha que esses alimentos não fazem parte da merenda?
- Em relação as carnes, quais são os cortes oferecidos? Porque?
- Quando faltam gêneros, o que é feito? Porque?
- Quais são os alimentos considerados fortes? Porque? Para quem ou qual situação é adequado?
- Quais são os alimentos considerados fracos? Porque? Para quem ou qual situação é adequado?
- Você sabe me dizer se essa alimentação é a única ou a principal dessas crianças?
- Em média quantas crianças comem a merenda e quantas não comem? Porque acha que não

comem?

- Você sabe dizer o que as crianças comem em casa? Porque?
- O que acha que elas não comem? Porque?
- Na Escola, o que elas comem? Porque? O que elas não comem? Porque? O que são obrigadas a comer? Porque?
- Existe ou já existiu crianças desnutridas ou com anemia? O que foi feito?
- Existe ou já existiu crianças obesas? O que foi feito?
- Você come a merenda, o lanche e o desjejum? Porque?
- Quais são os alimentos proibidos na merenda escolar? Porque?
- As diferenças de gênero, etárias, climáticas, datas festivas interferem no cardápio, no preparo e na maneira de servir os alimentos? De que forma?
- Como as crianças são orientadas a se comportar na hora da merenda? Porque?
- Você tem filhos? O que seus filhos comem? Considera que eles comem as mesmas coisas que as crianças da escola? Porque?
- Você acha que existe diferença entre o que as pessoas comem? Qual? Porque?

Roteiro de entrevista - Nutricionistas

- **Para você o que é Merenda Escolar? Porque?**
- **Qual a sua função dentro no Inad?**
- Quais são os objetivos do Programa de Alimentação Escolar? Porque?
- Para você, qual o principal objetivo? Porque?
- Desses objetivos, existe algum que seja difícil de ser alcançado? Porque?
- Qual a maior dificuldade do Programa? Porque?
- O que é preciso para superar este problema?
- O que você acha sobre o Programa no município do Rio de Janeiro? Porque?

- Como você avalia a realidade (no sentido da adequação) da alimentação que vai para a mesa do aluno?
- Acha que esta alimentação poderia ser melhor? Porque?
- Acredita que esta alimentação não corresponde ou não correspondeu ao cardápio estipulado? Quando não, porque acha que isso acontece?
- Para quem efetivamente é pensado este cardápio? Porque?
- O PNAE admite uma liberdade na sua gestão. Qual seria o limite desta autonomia dos Municípios?
- **Para você o que é alimento? Porque? Dê um exemplo.**
- O que significa para você alimentos básicos, Porque?
- O que são alimentos baratos? Porque? De exemplos
- O que são alimentos caros? Porque acha que são caros? De exemplos?
- Quais desse alimentos são mais adequados para as crianças? Porque?
- Para você o que é alimentação saudável? Porque? Dê exemplos?
- O que não pode faltar na merenda escolar? Porque?
- O que são bons hábitos alimentares? Porque?
- Quais hábitos alimentares não são bons? Porque?
- Quais são os bons hábitos que devem ser formados? Porque?
- **Para você o que é comida? Exemplo.**
- O que você considera ser uma boa comida? Porque?
- O que é comida de criança? Porque?
- O que considera ser uma boa comida de criança? Porque?
- **Para você o que é alimentação escolar? Exemplo.**
- Porque vocês escolheram esses alimentos para as crianças (arroz, feijão e frango)? Porque não escolheram outros (*nuggets*, lasanha, hambúrguer)? Porque acha que esses alimentos

não fazem parte da merenda?

- Em relação as carnes, quais são os cortes oferecidos? Porque?
- Quando faltam gêneros, o que é feito? Porque?
- Quais são os alimentos considerados fortes? Porque? Para quem ou qual situação é adequado?
- Quais são os alimentos considerados fracos? Porque? Para quem ou qual situação é adequado?
- Você sabe me dizer se essa alimentação é a única ou a principal dessas crianças?
- Em média quantas crianças comem a merenda e quantas não comem? Porque acha que não comem?
- Você sabe dizer o que as crianças comem em casa? Porque?
- O que acha que elas não comem? Porque?
- Na Escola, o que elas comem? Porque? O que elas não comem? Porque? O que são obrigadas a comer? Porque?
- Como o PNAE lida com crianças desnutridas ou com anemia? O que foi feito?
- Como o PNAE lida com obesidade?
- Quais são os alimentos proibidos na merenda escolar? Porque?
- As diferenças de gênero, etárias, climáticas, datas festivas interferem no cardápio, no preparo e na maneira de servir os alimentos? De que forma?
- Você tem filhos? O que seus filhos comem? Considera que eles comem as mesmas coisas que as crianças beneficiárias do Programa? Porque?
- Você acha que existe diferença entre o que as pessoas comem? Qual? Porque?
- Sobre a complementação, quanto o município do Rio de Janeiro complementa na merenda?
- Como funciona o programa de alimentação escolar no município do Rio de Janeiro?

X

Glossário de Siglas e Abreviações

CAE - Conselho de Alimentação Escolar.

CFN - Conselho Federal de Nutricionistas.

CGU - Controladoria Geral da União.

CNA - Comissão Nacional de Alimentação.

CNA - Comissão Nacional de Alimentação.

CNAE - Conselho Nacional de Alimentação Escolar.

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social.

CNME - Campanha Nacional de Merenda Escolar.

CNSAN - Conferência Nacional de SAN.

CONSED - Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação.

EEx - Entidades Executora.

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante.

FAO - Food and Agriculture Organization. Órgão ligado à Organização das Nações Unidas voltado para temas de alimentação e agricultura.

FMP - Frente Municipalista de Prefeitos.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

IMC - Índice de Massa Corporal.

INAD - Instituto de Nutrição Annes Dias.

INAE - Instituto Nacional de Assistência ao Educando.

INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MESA - Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar (criado em 2003 e extinto em 2004).

OMS - Organização Mundial da Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde.

PFZ - Programa Fome Zero.

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar. Nome oficial do Programa do Governo Federal também conhecido como Merenda Escolar.

POF - Pesquisa de Orçamento Familiar.

PRONAN - Programa Nacional de Alimentação e Nutrição.

RDA - *Recommended Dietary Allowance*.

SAN - Segurança Alimentar e Nutricional.

SEDHPR - Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

SME - Secretaria Municipal de Educação.

SMS - Secretaria Municipal de Saúde.

TCU - Tribunal de Contas da União – Atua como órgão fiscalizador responsável também pela apuração de denúncias

.

UNDIME - União de Dirigentes Municipais de Educação.

UNICEF - Órgão das Nações Unidas que trata de questões relativas à infância e à Adolescência.

USAID - Agência do governo norte-americano responsável pelo Programa Alimentos para a Paz.