

Alimentação na escola: significados e possibilidades do comer e da comida para a promoção dos direitos humanos

- Alimentación en la escuela: significados y posibilidades del comer y de la comida para la promoción de los derechos humanos
- School feeding: understandings and opportunities from eating and food for the promotion of human rights

Rebecca Louise Greenwood¹

Alexandre Brasil Fonseca²

Resumo: O direito humano à alimentação adequada é previsto na constituição brasileira, sendo o Programa Nacional de Alimentação Escolar uma das políticas públicas mais consistentes e antigas que representa a promoção deste direito entre escolares. Qual o significado que esta alimentação tem para aqueles que a comem todos os dias? Que outros alimentos estão presentes no cotidiano da escola? Por meio de estudo etnográfico, esta pesquisa visa refletir sobre os significados conferidos à alimentação consumida no espaço escolar por estudantes e professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Na pesquisa de campo pode-se perceber que o ato de comer e a

1 Mestre em Educação em Ciências e Saúde pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - rebecca.greenwood1@gmail.com.

2 Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), professor associado no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - abrasil@ufrj.br.

comida – em suas diferentes modalidades existentes na escola – foram associados ao ser pobre, a questões de saúde e aparência, ao afeto, a popularidade e aceitação, e a posições hierárquicas na escola. A compreensão destes aspectos simbólicos pode auxiliar na mobilização destes significados para a promoção dos direitos humanos no espaço escolar a partir de reflexões e práticas que incluam contribuições da segurança alimentar e nutricional e da educação alimentar e nutricional.

Palavras-chave: Direito humano à alimentação. Alimentação escolar. Etnografia.

Resumen: El derecho humano a la alimentación adecuada es previsto en la constitución brasileña, siendo el Programa Nacional de Alimentación Escolar una de las políticas públicas más consistentes y antiguas que representa la promoción de este derecho entre escolares. ¿Cuál es el significado que esta alimentación tiene para aquellos que la comen todos los días? ¿Qué otros alimentos están presentes en el cotidiano de la escuela? Por medio de estudio etnográfico, esta investigación busca reflexionar sobre los significados conferidos a la alimentación consumida en el espacio escolar por estudiantes y profesores de una escuela municipal de Río de Janeiro. En la investigación de campo se puede percibir que el acto de comer y la comida - en sus diferentes modalidades existentes en la escuela - se asociaron al ser pobre, a cuestiones de salud y apariencia, al afecto, la popularidad y la aceptación, y a las posiciones jerárquicas en la escuela. La comprensión de estos aspectos simbólicos puede ayudar en la movilización de estos significados para la promoción de los derechos humanos en el espacio escolar a partir de reflexiones y prácticas que incluyan contribuciones de la Seguridad Alimentaria y Nutricional y de la Educación Alimentaria y Nutricional.

Palabras clave: Derecho humano a la alimentación. Alimentación escolar. Etnografia.

Abstract: The Brazilian constitution establishes the human right to adequate food. The Brazilian School Feeding Programme is one of the oldest and most consistent public policies that promotes this right amongst students. How is this food and the programme viewed by those who consume it daily? Which other foods are present in everyday life at school? This ethnographic study was conducted in a municipal-funded school in Rio de Janeiro with the intention of revealing the knowledge shared by students and teachers. Different situations involving food and eating were associated with being poor, issues of health and appearance, affection, popularity and acceptance, and with hierarchical positions in school. Understanding these symbolic aspects is central

to promoting human rights in school through reflections and practices that contribute to food security and food and nutrition education.

Keywords: Human right to food. School feeding. Ethnography.

Introdução

A inclusão do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) na constituição brasileira é uma conquista recente da população por meio da mobilização de grupos da sociedade civil organizada, com a Emenda Constitucional nº 64 de 2010. No entanto, antes deste marco histórico, esse direito estava presente no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que visa oferecer uma alimentação adequada e saudável aos estudantes durante o período em que estão na escola.

Em 2017, estava previsto o atendimento de 41 milhões de estudantes em todo país pelo PNAE, incluindo creches, pré-escolas, escolas indígenas e quilombolas, ensino fundamental e médio, e educação de jovens e adultos. O orçamento foi de R\$ 4,15 bilhões a serem repassados pelo governo federal aos estados e municípios (BRASIL, 2018).

O PNAE é um dos programas governamentais mais antigos, com surgimento em 1955 e o propósito inicial de atender ao problema da desnutrição infantil (NOGUEIRA, 2005; SILVA, 1996). Em sua origem o programa teve um caráter assistencialista, direcionado ao estudante pobre para melhorar a capacidade de aprendizagem, redução dos índices de absenteísmo, repetência e evasão escolar (PIPITONE, 1998).

A alimentação, como direito do estudante na escolar, foi incorporada aos princípios do PNAE com sua descentralização em 1994. Além do DHAA, os princípios incluem: universalidade, equidade, sustentabilidade e continuidade, respeito aos hábitos alimentares, descentralização e participação social (BRASIL, 2009). A reestruturação do programa neste período conferiu ao PNAE uma visão de democracia participativa e popular e a perspectiva dos direitos humanos (ALBUQUERQUE, 2009; BURITY et al., 2010).

A alimentação escolar tem sido estudada de diversas perspectivas como o acesso ao PNAE (BURLANDY; ANJOS, 2007), a aceitação da refeição pelos escolares (DANELON; DANELON; SILVA, 2006), o valor nutricional da alimentação oferecida (DOMENE; PEREIRA; ARRIVILLAGA, 2008), a higiene na manipulação dos alimentos (CAMPOS et al., 2009; SANTANA et al., 2009), a avaliação da política pública (PIPITONE et al., 2003), e a promoção da saúde (COSTA; RIBEIRO. V; RIBEIRO, E., 2001). Em sua maioria estas pesquisas têm um olhar sobre a estrutura e o funcionamento do PNAE numa percepção macrosocial, utilizando-se principalmente de métodos quantitativos.

Bezerra (2009), por outro lado, se propõe a identificar as representações e práticas associadas à alimentação escolar, com o intuito de discutir os seus significados. Assim, optou pelo estudo do cotidiano de uma escola pública, por acreditar que este olhar é fundamental na busca da compreensão das ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam este espaço. O autor identificou representações sociais diferenciadas entre gestores, merendeiras, professores e escolares.

Os significados do ato alimentar perpassam um ritual que envolve o quê, quando, onde, com quem, e como se come, não se restringindo à comida servida pelo PNAE. Neste contexto a alimentação excede a necessidade do corpo pelo nutriente, constituindo maneiras de viver, ato social e cultural permeado por símbolos que estabelece relações entre os seres humanos e destes com a natureza da qual desfrutam (MACIEL, 2005). A escolha dos alimentos e a forma como são preparados e consumidos são elementos que demarcam identidades culturais dos grupos sociais, cada um define o que é adequado comer em cada refeição, assim como quantas e quais refeições serão distribuídas ao longo do dia. O comer juntos também implica em uma escolha, na qual partilhar da comida envolve divisões por sexo, família, idade, status, etc. O conjunto destes aspectos forma um sistema alimentar carregado pelos valores simbólicos da alimentação, as crenças do grupo e suas práticas culturais (MACIEL, 2001).

O desvelar dos significados da alimentação na escola torna-se essencial principalmente quando se trata das reflexões em torno das propostas de inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem, pontuada pelas diretrizes do PNAE (RANGEL et al., 2013) e numa perspectiva de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (VALENTIM, 2014).

Assim, na compreensão de que os valores, sentidos e significados socio-culturais da alimentação, que perpassam as interações dos grupos sociais, podem ser observados no cotidiano, e que a combinação das abordagens macro e micros social possibilita uma apreensão mais completa da realidade investigada (BRANDÃO, 2001), busca-se por meio de uma pesquisa etnográfica contribuir para os estudos em torno da alimentação realizada no espaço escolar.

O propósito deste trabalho é, portanto, refletir sobre os significados conferidos à alimentação consumida no espaço escolar por estudantes e professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro, considerando que a compreensão destes aspectos simbólicos pode auxiliar na mobilização destes significados para a promoção dos direitos humanos no espaço escolar, a partir do comer e da comida e a partir de uma perspectiva da SAN e de práticas de educação alimentar e nutricional.

Alimentação: um direito no espaço escolar

O termo DHAA foi utilizado pela primeira vez no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) em 1966. Foi definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) da seguinte maneira:

O direito à alimentação adequada é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garanta uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva (ONU, 2002, apud BURITY *et al.*, 2010).

De acordo com os tratados internacionais existem duas dimensões indivisíveis deste direito: o direito de estar livre da fome e da má nutrição e o direito à alimentação adequada (BURITY *et al.*, 2010). O conceito de DHAA envolve: (1) a disponibilidade de alimentos que pode ser direta (terras produtivas ou outros recursos naturais) ou indireta (compra de alimentos ou ações de provimento); (2) a adequação dos alimentos, ou seja, alimentos ausentes de toxinas (poluentes agrícolas ou industriais, resíduos de drogas veterinárias), com sabor, variedade e cor, que haja acesso financeiro e físico, além da aceitabilidade cultural; (3) o acesso ao alimento que engloba o acesso econômico e o acesso físico; (4) a estabilidade no fornecimento: alimentos adequados disponíveis e acessíveis durante todo o ano.

Assim, mesmo antes da Emenda Constitucional nº 64 o Governo brasileiro tinha uma responsabilidade pelo direito à alimentação, pois ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o PIDESC entre outros instrumentos internacionais. Ainda mais, a nível nacional o direito à alimentação está presente em diversas leis, políticas e programas públicos efetivos, que além do PNAE, incluem a lei que reinstalou o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) (BURITY *et al.*, 2010). A importância da consolidação da alimentação, como direito no ordenamento jurídico brasileiro, concretiza-se à medida que surgem novas possibilidades de estabelecer políticas públicas e de integrar e articular ações governamentais que lidem com as complexas questões associadas à fome e desnutrição no país.

A compreensão do DHAA perpassa o conceito de SAN e sua construção histórica, pois por meio de políticas públicas propostas pela sociedade civil organizada, de responsabilidade do Estado e da sociedade como um todo, este direito pode ser garantido a todos os cidadãos. No Brasil este conceito vem sendo debatido há mais de 20 anos, principalmente pelo CONSEA. Um dos marcos deste processo foi a elaboração da LOSAN, sancionada em 2006, onde SAN é definida da seguinte forma:

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos 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 ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006).

Por meio deste conceito é possível visualizar a amplitude do direito à alimentação e a indivisibilidade dos direitos humanos. Afinal, sem alimento não há direito à vida, não há cidadania, não há direito à humanidade, isto é, o direito de acesso à riqueza material, cultural, científica e espiritual produzida pelo gênero humano. O alimento em quantidade suficiente é necessário para manter a vida, no entanto, o direito não se resume a isto. O ser humano relaciona o ato de se alimentar à tradição, vida familiar, amizade e celebrações coletivas. Além do aspecto fisiológico, estão implicadas as questões sociais, culturais, espirituais e religiosos, que fortalecem a saúde física e mental, assim como a sua autoestima (VALENTE, 2002).

A LOSAN também colocou em evidência a obrigação do Estado brasileiro com o DHAA e sua relação com a SAN:

A alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana, indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder político adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população (BRASIL, 2006).

O PNAE é uma estratégia relacionada à SAN que procura garantir o DHAA ao prover alimentos a um grupo populacional específico. Segundo Dallari (2004), o direito à educação é essencial, para a garantia dos outros direitos humanos, pois abre oportunidades para a promoção da dignidade humana. A presença do DHAA na escola pública brasileira torna ainda mais significativa esta possibilidade, pois é um direito inerente à própria sobrevivência do ser humano.

A educação possibilita o desenvolvimento intelectual, obtenção e ampliação de conhecimentos, ensinamentos sobre convivência e interação social. Neste contexto, o professor exerce papel fundamental para a formação da consciência dos direitos humanos, seus princípios e valores, promovendo a construção de uma sociedade mais justa. Preparar para a cidadania implica em trazer a consciência da dignidade humana, a necessidade da convivência e respeito às diferenças, independente das condições sociais ou atributos pessoais.

A SAN permeia as diretrizes do PNAE que incluem: o estímulo ao exercício do controle social, respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola, apoio ao desenvolvimento sustentável, oferta de alimentação de boa qualidade a todos os escolares, inclusão da educação alimentar e nu-

tricional no processo de ensino aprendizagem, direito à Alimentação Escolar e responsabilidade de todos os níveis de governo (BRASIL, 2009).

Assim, conforme afirmação de Valente (2003), para a garantia do DHAA é necessário muito mais que a oferta de alimentos saudáveis. Envolve, também, o respeito aos hábitos alimentares e a possibilidade de todos terem a capacidade de alimentar e nutrir a si próprio e a família, com dignidade, a partir do seu trabalho no campo ou na cidade. Neste aspecto destaca-se o apoio à agricultura local e ao desenvolvimento sustentável, reforçado no PNAE por meio da resolução nº 38 de 16 de julho de 2009, na qual o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dispõe que o mínimo de 30% dos recursos financeiros repassados deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar Rural ou suas organizações, dando prioridade aos alimentos orgânicos e agroecológicos.

Neste contexto, a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem na escola torna-se essencial, pois a ingestão excessiva ou inadequada de alimentos por falta do acesso a informações ou a alimentos de qualidade constitui violação do direito a alimentação, e pode resultar no surgimento de problemas nutricionais e da saúde (VALENTE, 2003). A forma como esta inclusão ocorre é relevante a medida que se conforma com a visão de participação social, evitando-se a educação prescritiva e normativa na tentativa da mudança de hábitos que, muitas vezes, é utilizada no campo da nutrição (CECCIM, 1995).

Costa, Ribeiro e Ribeiro (2001) pontuam que o espaço da Alimentação Escolar se torna propício à produção de conhecimentos e aprendizagem, pela promoção do diálogo com a comunidade escolar possibilitando o questionamento de temas relacionados aos hábitos e práticas alimentares diários. Este ambiente é construído nos processos de interação e compartilhar de estratégias entre professores, merendeiras, nutricionistas e os outros atores sociais da escola.

O olhar etnográfico do cotidiano da escola

O estudo do cotidiano parte do entendimento que cada sociedade possui conhecimentos que são expressos por meio de símbolos originados nos pensamentos de cada pessoa e identificados nas interações sociais. Assim, busca-se compreender os significados destes símbolos que são utilizados nas rotas repetitivas e regulares do dia-a-dia. Os símbolos podem ser verbais, atitudes e aparência física e a fim de tentar compreendê-los se faz necessário imergir na realidade estudada e observar as interações sociais que ocorrem naquele tempo e espaço (PAIS, 2003).

A proposta de estudar o cotidiano de um grupo social veio acompanhada

pela escolha do método etnográfico, pois por meio dele é possível descrever as crenças, costumes, comportamentos interpessoais e produções materiais deste grupo, na busca do significado de sua cultura (ANGROSINO, 2009). São diversas as orientações teóricas da pesquisa etnográfica, dentre as quais se optou pelo Interacionismo Simbólico que é norteador pela visão das pessoas como agentes ativos do cotidiano, que interagem entre si e assim constroem a realidade.

Assim, foi utilizada a observação participante, um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas de quem participa do cenário da pesquisa (ANGROSINO, 2009). O participante-como-observador possui uma identidade e se envolve com as pessoas no ambiente do estudo, estabelecendo relações e participando de atividades cotidianas, mas ao mesmo tempo é reconhecido como pesquisador. Durante o período de observação foram realizadas entrevistas não-estruturadas, ou seja, momentos de conversas informais com professores, estudantes emérendeiras, quando foi percebida a oportunidade e necessidade de aprofundar algum tema. Esta forma de entrevista é utilizada na observação participante, pois possibilita a busca pela compreensão da complexidade do comportamento da sociedade sem impor limites ao questionamento em campo (FONTANA; FREY, 2000).

A realidade estudada foi aquela de uma escola municipal em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro. De abril a setembro de 2010 foram realizadas visitas à escola três ou quatro vezes por semana. Após cada visita à escola as observações foram registradas em um diário de campo onde foram incluídos: a descrição dos espaços, as interações entre os atores, as conversas e acontecimentos relacionados ao tema estudado. Todos os nomes de pessoas da escola presentes neste artigo são fictícios.

Os relatos registrados no diário de campo foram analisados de acordo com a estrutura proposta por Fonseca (1999), composta de quatro etapas: 1) o estranhamento, processo que se dá na entrada em campo, no surgimento dos enigmas; 2) a esquematização, sistematização das observações (falas, expressões, ambientes) em esquemas que auxiliam na análise das informações; 3) a desconstrução dos pré-conceitos em relação ao tema, e no distanciamento buscar olhar pelos olhos dos participantes; e 4) a comparação, na qual as observações são relacionadas com a literatura para o desenvolvimento das análises.

A fim de compreender as interações sociais em torno da alimentação, uma construção importante durante o processo de análise foram as “equipes de representação”. Erving Goffman (1995) destaca a importância da fachada pessoal, ou seja, um coletivo de sinais que são identificados de um modo mais íntimo com cada personagem. Alguns destes veículos de transmissão de sinais são permanentes, como os aspectos físicos, outros são mutáveis, como as expressões faciais. Muitas vezes, a fachada pessoal de um personagem é

compartilhada por um grupo social que aceita ou até mesmo acentua suas características. A este grupo o autor denomina “equipes de representação”.

No contexto da escola, os professores são facilmente identificados como uma equipe de representação pela diferença de idade em relação aos estudantes, forma como se vestem, os espaços que ocupam, assim como, pela sua influência sobre seu público. Dentre os estudantes foi possível descrever várias equipes de representação e estes auxiliaram na compreensão dos significados da alimentação escolar.

Um olhar pela portinhola: entrando na escola

Ao se aproximar da escola os sons se tornam evidentes: risos, gritos, correria, por trás de um grande muro. Um portão de ferro separa os dois mundos, e pela portinhola é possível ver aquilo que espera o visitante. Nessa mesma portinhola, numa manhã quente do Rio de Janeiro foi que apareceu o rosto de um menino à frente. A pergunta foi inevitável: “como eu entro?”

A escola municipal estudada foi selecionada devido ao envolvimento da diretora e muitos dos professores em uma organização não-governamental (ONG) de educadores em direitos humanos. A ONG tem promovido debates sobre a realidade latino-americana atual em uma perspectiva multidisciplinar, multiétnica e multicultural. Seu objetivo, conforme o sítio desta na Internet, é:

Promover a construção da democracia como estilo de vida e a participação na sociedade civil, e estimular o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, através da promoção de processos educativos e culturais orientados à formação de diferentes agentes sociais multiplicadores, prioritariamente pertencentes a grupos populares e excluídos.³

A escola localiza-se em Rocha Miranda, conhecido como o bairro das pedras preciosas no tempo do garimpo no Rio das Pedras que cruza a região, herdou seu nome da família que promoveu seu loteamento no século XX. As pedras se foram, mas os nomes como Topázios, Diamantes, Ônix, Ametistas e Rubis ficaram registrados em suas ruas. Atualmente o bairro é completamente urbanizado, uma área principalmente residencial com população, segundo dados oficiais do período da pesquisa (2010), de 44.188 habitantes. Encontra-se na 52ª colocação entre os 162 bairros cariocas em relação ao número de pais de escolares sem instrução. De acordo com a análise do rendimento mensal médio do responsável pelo domicílio, Rocha Miranda fica no grupo daqueles com 5 a 9 salários mínimos (2000), não diferente da maioria dos bair-

3 Informações retiradas da página da ONG na internet, que não será citada a fim de manter o anonimato desta.

ros da região norte do município (BRASIL, 2010).

Na primeira visita à escola foi apresentada a proposta da pesquisa à diretora e combinados os detalhes práticos da presença da pesquisadora na escola. Depois da apresentação, a diretora sugeriu uma turma do 9º ano que poderia ser acompanhada. A turma “não é a melhor da escola”, mas é uma turma “com muita diversidade, tem alunos da comunidade que são mais pobres e que vivem em situação de risco, aqueles que são pobres, mas vivem em casas melhores e os que vivem aqui embaixo, ao redor da escola”, explicou a diretora.

Durante a conversa foi definida uma forma de inserção nas atividades da escola, um papel que poderia ser desenvolvido a fim de possibilitar a observação participante. Em se tratando de saúde e alimentação, a diretora explicou entusiasmada sobre os projetos que o professor de artes desenvolvia em parceria com o hospital vizinho da escola. Assim, foi acordado o acompanhamento deste professor em suas atividades.

Durante a semana inicial da pesquisa em campo, a escola foi frequentada diariamente com a intenção de se observar as diferenças na rotina de cada dia. Depois foi dada preferência aos dias em que o professor de artes lecionava. Nos primeiros três meses a turma do 9º ano foi acompanhada durante todas as aulas de manhã e no recreio, visando de estabelecer aproximação com os estudantes, conhecer seus grupos sociais e investigar os conhecimentos compartilhados sobre a alimentação na escola. Nos outros dois meses, percebeu-se a necessidade de examinar os outros espaços onde a alimentação se fazia presente.

No estudo etnográfico, a entrada em campo é um momento de grande importância, considerando que um dos objetivos centrais é estabelecer a situação de membro e um ponto de vista de dentro. Em especial na escola o pesquisador é percebido como o outro e muitas vezes não é bem aceito. Assim, torna-se preciso o conhecimento das linguagens e dos gestos deste espaço, e o estabelecimento de uma posição social bem delimitada (TURA, 2003).

O momento da apresentação no início da pesquisa foi muito importante, pois os atores sociais da escola buscariam informações de imediato em relação à nova presença e as expectativas envolvidas. Neste contexto, as informações recebidas não são apenas aquelas transmitidas intencionalmente, como os símbolos verbais, no entanto, são também informações emitidas por meio da aparência e ações que são interpretadas por aqueles que as observam criando a primeira impressão (GOFFMAN, 1995). Como a intenção inicial era a aproximação dos estudantes as roupas escolhidas pela pesquisadora se assemelhavam às usadas por eles: calça jeans, camiseta branca ou azul e tênis.

O primeiro contato com a turma aconteceu durante a aula da professora de matemática. A pesquisadora foi apresentada à turma por ela, dizendo apenas seu nome e que iria acompanhá-los durante todas as aulas. Muitos es-

tudantes viraram a cabeça para olhar rapidamente, curiosos. A falta inicial de informação levou alguns estudantes a fazerem perguntas sobre a pesquisa, assim, criando oportunidades para conversas.

As primeiras impressões formadas por estes estudantes e outros estavam presentes em seus questionamentos. “Você é aluna nova?” geralmente era a primeira questão, de certa forma parte do grupo dos estudantes. No entanto, ao falar as primeiras palavras logo perguntavam “de onde você é?”. A aparência e o sotaque paulista criavam ao mesmo tempo um distanciamento, ao perceberem as diferenças, e uma curiosidade que os motivava a continuar a conversa. A reação de uma estudante foi contar que tem um amigo em São Paulo e que “ele é branco como eu e você” enquanto passava a mão em seu braço estendido.

Impressões sobre a alimentação escolar

O cheiro de feijão temperado com louro acompanhava o canto da panela de pressão, eram sete horas da manhã na pequena cozinha da escola. Duas merendeiras⁴ vestidas com suas calças e camisetas brancas, com o emblema da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), galochas também brancas e as toucas de cozinheira envolvendo os cabelos, preparavam o cardápio do dia.

No recreio do primeiro dia de observação foi surpreendente perceber que o único alimento entre os escolares no pátio era um suco de caixinha e que pouquíssimos comiam da alimentação escolar. Não havia fila para entrar no refeitório, que é delimitada por uma porteira na altura da cintura. Todos os dias uma das merendeiras abria e fechava a porteira controlando o fluxo de escolares no balcão térmico. As merendeiras serviam a comida no prato de cada estudante. A primeira segurava o prato de vidro e o garfo com uma das mãos, e com a outra colocava uma concha de feijão e depois uma escumadeira de arroz, sem perguntar a quantidade. A próxima merendeira colocava “a mistura”, por exemplo, frango ao molho, e quando há uma preparação com legumes ou verduras ela perguntava se o estudante queria, a maioria recusava. A fruta do dia ficava em uma longa bacia branca de plástico, da qual o próprio estudante se servia. Com o prato de comida nas mãos, o estudante se sentava com seu grupo em uma das mesas. Dificilmente se viam estudantes sentados sozinhos no refeitório.

Neste dia, um grupo de meninas do 9º ano ocupava uma das mesas do refeitório. Cátia, Catarina, Carla, e Beatriz são algumas das meninas mais populares da escola e compõem uma equipe de representação. Elas sentam-se jun-

4 Os escolares se referem aos manipuladores de alimentos da escola como “merendeiras” ou “tias”, portanto, optou-se por utilizar o termo merendeiras, mesmo que a alimentação escolar não consista mais de uma merenda, mas de uma refeição. Apesar de haver na escola um homem nesta função, utilizou-se a palavra no feminino em consideração à maioria que são mulheres.

tas durante as aulas e no recreio formam o círculo mais visitado pelos meninos no pátio. São adolescentes magras que usam camisetas e calça jeans apertadas, maquiagem, brincos grandes e pulseiras coloridas. A protagonista da equipe é Catarina, ela influencia as outras meninas com suas falas e atitudes.

O cardápio daquele dia era arroz com cenoura ralada, feijão, e banana. O grupo das meninas disse que quando é servido peixe poucos estudantes vão ao refeitório, mas “você tinha que ver no estrogonofe”. Catarina falou que Pablo come três pratos e mostrou como ele come, ergueu o prato até o queixo e começou a colocar garfada após garfada de arroz na boca rapidamente, as outras meninas riram. Pablo é o representante da turma, alto e popular entre os colegas, ele tem um moicano redondo com mechas loiras enfeitando seu cabelo escuro. Catarina olhou para uma menina mais nova que estava sentada na mesa ao lado e disse “ela está comendo desde que chegamos, não deve ter comida em casa”. Beatriz virou os olhos como sinal de indignação e discordou de sua afirmação: “não tem nada a ver”. Catarina respondeu: “Mas é o terceiro prato dela!”. Na opinião dela, os três pratos de Pablo foram justificados devido à preferência pelo estrogonofe e provavelmente por ser menino, que de acordo com o senso comum comem maiores quantidades de alimento. Por outro lado, ao observar uma menina desconhecida e mais nova comendo três pratos de arroz com peixe ao molho, Catarina atribuiu a esta situação o significado da fome.

Há muitos anos que a proposta de atender ao problema da desnutrição infantil não compõe mais os propósitos do PNAE. No entanto, como observado por Bezerra (2009), na compreensão da comunidade esta visão ainda persiste. De acordo com os professores, administradores e merendeiras que entrevistou a merenda é a única refeição dos alunos no dia e por isso vão à escola. Além disso, a alimentação escolar ajuda a recuperar a deficiência alimentar do estudante, determina sua frequência e contribui para uma melhor aprendizagem. Segundo o autor, os estudantes associam a merenda ao horário do recreio, momento que gostam, mas depende do alimento que é servido.

Em outro dia, o mesmo grupo de meninas estava decidido a almoçar no refeitório, porém ao ver que o cardápio consistia de canja de galinha, uma delas exclamou “é sopa, não quero!”. Elas sentaram-se na escadaria ao lado do pátio e ficaram conversando. Depois de alguns minutos, levantaram-se e foram ao refeitório. Ao retornarem, Catarina falou que pediu para a merendeira colocar logo a comida no prato dela, “que nojo!” ela exclamou enrugando o nariz. Na mesma conversa ela afirmou que o sabor da canja de galinha “até que estava bom”. No dia em que foi servido ovo mexido, Catarina reclamou dizendo “o meu fica mais amarelinho, esse é muito claro”.

Diversos autores, como Danelon e colaboradores 2008, realizaram pesquisas sobre as preferências alimentares dos escolares, confirmando que

a presença de alimentos preferidos por eles está positivamente relacionada à sua frequência no refeitório. No início do ano letivo em que foi realizado o presente estudo as refeições do PNAE não estavam sendo servidas devido à falta de merendeiras para prepará-las. A diretora explicou que se oferecia um lanche, geralmente biscoitos e iogurte. De acordo com Catarina, esta refeição emergencial atraía uma fila muito maior de estudantes em comparação com os dias em que é servida a refeição completa.

A preferência dos estudantes pelo lanche pode estar associada ao horário em que este alimento é servido. Enquanto os estudantes podiam comer biscoito, pão, iogurte ou leite às 9h50min da manhã, muitos formavam a fila para o refeitório. Por outro lado, ao ser oferecido arroz, feijão e carne no mesmo horário, muitos escolares preferem não comer. A percepção que os atores sociais da escola, em especial os estudantes, têm da alimentação está associada ao local, horário e forma como é servida. Essa observação também foi feita por Abreu (1995) em sua pesquisa com estudantes de uma escola municipal e outra estadual, em Porto Alegre. Segundo a autora, servir a refeição em horário e local inadequados, para ser comida de colher e sem a presença de frutas e hortaliças no cardápio, recomendadas pelos próprios professores em sala de aula, é símbolo da representação destes escolares como famintos e menos cidadãos que aqueles que podem escolher sua comida e se alimentar de acordo com os costumes de sua cultura.

As equipes de representação no espaço alimentar

O refeitório é o principal espaço da alimentação dos escolares, utilizado quase que exclusivamente para este propósito. No recreio dos estudantes mais velhos, tanto o refeitório quanto a cozinha são compreendidos como espaços das merendeiras, onde elas controlam a entrada dos estudantes, servem as refeições e regulam o comportamento. Apesar da ausência dos professores, as merendeiras não os substituem, pois não desempenham o mesmo papel. Na sala de aula os professores têm influência direta sobre as interações entre os estudantes, estipulando os tempos de conversa, de silêncio, de exercícios de leitura e escrita, de saída do espaço. No refeitório, por outro lado, os estudantes interagem mais uns com os outros e não tem seu tempo tão determinado.

Neste espaço a presença das equipes dos estudantes é mais evidente que na sala de aula. Algumas falas e comportamentos deles revelaram que comer no refeitório é uma atividade a ser feita em grupo. Após algumas semanas de observação na escola, antes de tocar o sinal para o início das aulas, Catarina estava comentando sobre o cheiro de feijão que vinha da cozinha. Ela disse que não tomava café da manhã porque se sentia enjoada, mas logo

na segunda aula estava “morrendo de fome”. No ano anterior, ela não comia no refeitório porque tinha vergonha e nojo da refeição. Agora, ela disse que gosta da comida e que as outras meninas de sua turma a convidam para almoçar, portanto não tem mais vergonha.

Segundo Catarina, muitos estudantes não almoçam no refeitório porque “eles têm vergonha ou não sentem fome”. Ela afirmou que não sabe o motivo pelo qual ela sentia vergonha de comer na escola. Ao mesmo tempo explicou que “essas tias [as merendeiras] são legais, elas brincam com a gente e perguntam se a comida está boa” e esta seria uma das razões pelas quais não sente mais vergonha. A diretora da escola fez uma afirmação semelhante: “tem alguns alunos que têm vergonha de comer, engraçado!”, ela jogou os braços para cima em sinal de indignação. De acordo com ela, depois da vinda das novas merendeiras, o número de escolares que frequenta o refeitório aumentou. Além disso, muitos na escola elogiam a comida preparada por elas e com isso “um ou outro aluno envergonhado se enfia na fila de fininho”.

Além do tipo de alimento e o horário em que é servido, em sua fala, Catarina justificou o reduzido número de estudantes com a vergonha de comer, ou de comer sozinho, na escola. Isis e Emília reafirmaram essa associação quando em dois dias diferentes deixaram de comer no horário do recreio porque outras meninas de sua turma não as convidaram para o almoço. De acordo com os relatos e atitudes de Catarina, Isis e Emília, comer no refeitório é uma atividade a ser feita em grupo, pois o apoio da equipe de representação as deixa menos inibidas.

O refeitório parece não ser um espaço apropriado pelos estudantes, como acontece na sala de aula, onde eles entram, sentam e permanecem sem necessitar da presença de sua equipe. No tempo do recreio as equipes de representação são demarcadas pelos espaços que ocupam. Assim, se alguns membros, especialmente o protagonista, escolhem não comer no refeitório os outros os acompanham. No caso das meninas mais populares, todas comiam a alimentação escolar e sua equipe ocupava uma das mesas, à qual raramente outro estudante se unia. Uma esperava até que a outra terminasse sua refeição e saíam juntas para formar um círculo no pátio. Dos quatro meninos mais populares da turma do 9º ano, apenas Pablo e Murilo comiam no refeitório, sentavam-se lado a lado, mas muitas vezes compartilhavam a mesa com outros meninos e apesar de entrarem juntos, nem sempre saíam ao mesmo tempo.

No recreio das turmas dos estudantes mais novos (1º ao 5º ano), por outro lado, observou-se uma atitude diferente. O pequeno portão ou porteira na entrada do refeitório ficava aberto e ninguém controlava a entrada dos escolares. As professoras saíam do prédio principal da escola seguidas por seus escolares, mais da metade carregava consigo algum alimento: salgadinho tipo

Chips, biscoitos recheados, salgados (coxinha ou rissole), iogurte, bolos industrializados e bebidas, como guaraná natural, refrigerantes em garrafas de 100ml ou sucos industrializados. Alguns estudantes caminhavam atrás de suas professoras até o refeitório e outros ficavam no pátio principal. No caso das turmas da educação infantil, se algum estudante saísse da fila, ou andasse à frente da professora, ela parava e esperava até que retornassem aos seus lugares.

Chegando ao refeitório, muitas vezes, as professoras anunciavam qual era o cardápio do dia. Muitos escolares ficavam na fila para receber a refeição, mas alguns logo que entravam no refeitório encontravam um lugar à mesa para sentar e comer os alimentos que trouxeram de fora da escola. Algumas meninas estendiam pequenas toalhas em cima da mesa e depois posicionavam seus alimentos. Biscoitos, salgadinhos Chips e iogurtes frequentemente eram divididos entre os escolares. O dono do alimento oferecia aos colegas que estavam sentados ao seu lado, e raramente um ou outro pedia algum alimento. Assim como no recreio dos estudantes mais velhos, a refeição servida pela escola não era compartilhada pelos estudantes mais novos. Cada um tinha o seu prato, e quando o estudante não comia todos os alimentos, esses eram dispensados.

A diferença entre o compartilhar dos lanches e da refeição pode ser associada ao uso de utensílios, pois ao oferecer os biscoitos ou os salgadinhos o outro estudante usa as mãos para pegá-los, enquanto que no prato os alimentos teriam que ser apanhados com o garfo do próprio estudante ou outro. Isso também está relacionado à disponibilidade da alimentação escolar para todos os estudantes, extinguindo a necessidade de partilhar o alimento, pois cada um tem acesso à quantidade que quiser. O alimento que é oferecido aos escolares, não é dado por eles a outros. Contudo, o alimento que lhes pertence, ou seja, os lanches que trazem de casa, pode ser dado. A fruta oferecida na alimentação escolar, por outro lado, tem limite em sua quantidade, cada estudante tem direito a um pedaço. Muitas vezes os escolares pegavam seu pedaço de fruta no balcão e, ao chegar à mesa, entregavam para um colega.

As principais diferenças entre os recreios dos estudantes mais novos e dos mais velhos são a presença de professores no refeitório e no pátio, os alimentos que são trazidos de fora da escola e o número de estudantes que comem a alimentação escolar. A presença maior de crianças mais novas no refeitório da escola também foi observada por Sturion e colaboradores (2005), assim como de estudantes com algum comprometimento nutricional e com menor renda familiar. As autoras não fazem menção à presença de professores durante a refeição. No entanto, na situação observada o encorajamento das professoras para que as crianças ocupassem o espaço do refeitório parece ter sido significativo.

Os professores das turmas de 6º a 9º ano permaneciam na sala dos professores durante o recreio. Em um dos dias de observação nesta sala, a pro-

fessora de educação física entrou com três sacos de papel pardo de padaria, entregou dois para os professores que estavam na sala, retirou uma coxinha de frango da outra, e começou a comer. Ao entrar, a professora de ciências exclamou “coxinha de novo!”, mas aceitou uma mordida e disse “você estão me levando para o mau caminho”. Outro professor sentou em frente ao computador com um copo de iogurte na mão. A maioria destes professores almoçava no refeitório após o término do turno de aulas, ou seja, às 11h50min.

Todos os dias na segunda aula, a diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e um ou outro professor tomavam seu cafezinho na sala dos professores. Durante cerca de vinte minutos eles sentavam à mesa com uma caneca de café quente, há pouco tempo preparado na cafeteira, pão salgado ou doce com margarina, e, às vezes geleia.

As diferenças no horário do almoço, no cafezinho da direção e no tipo de alimento no momento do recreio reforçam a distinção entre as posições sociais de diretores, professores, funcionários e estudantes. A direção e um ou outro professor prestigiado, desfrutando da sala vazia, em um horário em que todos estão em aula, sentam à mesa para comer e conversar. Aos professores é permitido sair da escola para comprar o alimento, que preferem comer no intervalo entre o café da manhã e o almoço, no entanto, comem em pé ao redor de uma pequena mesa. Tanto os diretores quanto professores almoçam no refeitório em um horário mais adequado. Os escolares não têm escolha de horário ou alimento; comem o que lhes é oferecido, quando lhes é oferecido, além de terem que aguardar em fila.

Tanto a participação de professores quanto merendeiras nos tempos e espaços da alimentação escolar deve ser elemento de discussão quando se trata das propostas educativas em torno do tema na escola. A importância desta participação foi destacada por Nukaga (2008), em sua pesquisa etnográfica das interações sociais durante as refeições em dois colégios americanos, na qual observou que a comida representa um importante instrumento na construção de relações entre escolares de diferentes etnias e gêneros, por meio das trocas de alimentos realizadas de três formas: presentear, compartilhar e trocar. De acordo com a autora, a alimentação na escola é uma rica oportunidade para os professores aprofundarem sua compreensão dos estudantes, além de exercerem papel essencial na mediação das interações entre eles, como momento de ensino-aprendizagem. O papel das merendeiras neste processo é destacado por Costa e colaboradores (2001), que afirmam ser necessário o respeito à merendeira na peculiaridade de sua função, e o estímulo ao diálogo entre os responsáveis pela alimentação e outros atores sociais da escola.

No entanto há de se considerar, como ressaltado por Hargreaves (1975), que existem diferenças nas interações entre crianças e professores, adolescen-

tes e professores. Os mais novos estão em fase de transição do ser filho, o papel mais significativo até então, para o ser estudante, e aprender esse novo papel, portanto seu relacionamento com o professor é mais próximo. Na adolescência ocorre um afastamento, uma busca por autonomia em representar os papéis por eles conhecidos e descobrir novos. Além disso, o recreio representa, especialmente aos adolescentes, um momento de liberdade na qual não estão submetidos à influência direta dos professores, e podem agir de acordo com sua vontade, dentro de alguns limites. Assim, enquanto a presença de professores pode valorizar os tempos-espacos da alimentação escolar, se torna necessária uma reflexão sobre como se dará esta presença e como potencializar a sociabilização dos atores por meio das interações sociais.

Arroz, feijão, biscoito recheado e “todos querem coca”

O espaço do refeitório não é o único em que está presente a alimentação na escola e ao redor dela. Na esquina das duas avenidas, um senhor estava sentado em uma cadeira de plástico ao lado da mesa onde vende biscoitos, salgadinho Chips, balas, e do isopor grande que contém refrigerante, guaraná natural e água. Do lado oposto da rua existe uma pequena lanchonete chamada Ponto da fé com uma pequena porta da qual se pode ver apenas o balcão e uma placa anunciando a venda de sorvetes, salgados e refrescos. Na rua em frente à escola há uma barraca de feira expondo bananas, caquis, refrescos, coxinhas e pão de queijo. Alguns estudantes pequenos chegavam à escola acompanhados por adultos e tomando seu café da manhã, outros agachados no chão do pátio de entrada com as mochilas nas costas comiam pão de queijo embrulhado em guardanapos e tomavam refrescos cor de rosa em copos descartáveis.

No horário do recreio em um dia em que o cardápio era macarrão, feijão, carne moída com abobrinha e banana, três meninos do 9º ano entraram no refeitório com uma garrafa de 2 litros de refrigerante. As meninas mais populares da mesma turma estavam sentadas à mesa almoçando e quando os meninos entraram todas olharam em sua direção. Carla correu até eles e começou a pedir um pouco do refrigerante. Ela voltou com um copo descartável cheio e passou para a colega ao seu lado. O copo passou de mão em mão, até que todos na mesa tivessem bebido um pouco. Beatriz exclamou “todos querem coca!”

Em outro dia durante a aula de geografia, Cátia e Fabíola estavam conversando sobre o almoço no refeitório no dia anterior e como haviam bebido novamente. De acordo com as duas, a aquisição do refrigerante acontecia da seguinte maneira: um estudante vai até a portinhola no portão lateral da escola, onde geralmente ficam dois ou três meninos que aparentam ter entre 16 e 18 anos. O estudante entrega dinheiro a um deles e depois de alguns

minutos surge por cima do muro a garrafa.

No início do período de observação na escola, Fabíola se sentava sozinha à mesa no refeitório para comer a alimentação escolar. No entanto, em determinado recreio Fabíola sentou-se com uma garrafa de 2 litros nas mãos, Catarina e Cátia, depois de receberem seus pratos com comida, foram se sentar ao lado dela. Sem dizer nada, ela abriu o refrigerante e encheu três copos, um para cada menina. Depois deste dia, em várias ocasiões Fabíola comprava Coca-Cola e se juntava à mesa das meninas mais populares de sua turma para almoçar. Ao comprar o refrigerante, Fabíola garantia sua aceitação pelo grupo das meninas populares durante o recreio, podendo se unir a esta equipe por tempo limitado.

Apesar de “*todos quererem Coca*”, nem todos podem beber. Em um dos dias em que a Fabíola comprou o refrigerante e estava sentada à mesa com as meninas populares, uma menina mais nova que estava sentada na outra ponta da mesa pediu um copo e Fabíola negou. Além de incluí-la no grupo social no qual desejava estar, a aquisição da Coca-cola possibilitava à Fabíola escolher os estudantes com quem compartilhava a bebida. Nesse contexto, o refrigerante parecia simbolizar a relação de amizade entre aquele que dá e quem recebe. Receber o refrigerante que sobra na garrafa depois da refeição também revelava uma tentativa de aproximação, afinal, não era entregue a qualquer pessoa, mas aos grupos da turma do 9º ano do qual a Fabíola fazia parte. No entanto, esta aproximação não é tão importante quanto àquela das escolares que recebem os primeiros copos do refrigerante.

Em uma conversa com Fabíola ela disse que a Coca-cola que comprava dos vendedores ambulantes por cima do muro custava cinco reais. Segundo a estudante, seria melhor se houvesse uma cantina no pátio, pois a escola teria lucro financeiro e seria mais fácil para os estudantes.

A presença das cantinas no espaço da escola tem preocupado tanto os diretores e professores, quando os gestores do PNAE, aqueles que elaboram e repensam as políticas públicas em alimentação e nutrição, nutricionistas e pesquisadores. As discussões giram em torno da escola como espaço de ensino-aprendizado e formação de hábitos alimentares, o que entra em contradição com a oferta de alimentos com alta densidade calórica e reduzido valor nutricional, em seu conteúdo de vitaminas e minerais.

De acordo com Danelon e coladores (2006), a presença das cantinas interfere na adesão dos estudantes ao PNAE. No entanto, a ausência da cantina, como no caso da escola observada, não implica na mudança de hábitos almejada por aqueles que criticam a venda dos alimentos na escola. Por isso, a necessidade de ouvir a opinião dos estudantes e dialogar com eles e elas sobre estas questões, buscando uma reflexão coletiva e propondo alternativas para a promoção da saúde na escola.

O tempo da refeição é propício para o surgimento de conversas em torno do alimento. Um dia, enquanto as meninas populares estavam comendo da alimentação escolar, Catarina falou que não gostava de ovo cozido. Segundo Cátia seu irmão come ovo puro, comentário que pareceu causar desgosto nas outras meninas. Então, elas passaram a fazer recomendações em relação ao ovo. Isadora falou que casca de ovo faz bem para a pele, a mãe da Cátia disse que ovo faz bem para o fígado. As meninas também trocaram opiniões sobre o chocolate, um de seus alimentos preferidos. De acordo com elas se consumido em grandes quantidades este pode causar desconfortos intestinais. Beatriz compra chocolate no trem, as outras meninas reprovaram-na dizendo que é de má qualidade. Ela indicou que gosta tanto de chocolate que não recusa nenhum. A associação de alimentos com aspectos de saúde tem sido cada vez mais comum na sociedade atual. Diariamente uma variedade de prescrições em relação a estes dois temas é disseminada, e muitas vezes, a sociedade não possui informações suficientes para formar uma visão crítica a respeito.

Ao redor da mesa, as meninas populares também conversavam sobre suas comidas preferidas, como o macarrão com salsicha que a mãe da Beatriz a ensinou a fazer, mas quando Beatriz tenta prepará-lo “nunca fica tão bom quanto o dela”. Em outras conversas o papel da mãe surgiu associado ao ensino do cozinhar. As estudantes como aprendizes não se satisfaziam com os resultados de suas práticas culinárias, ressaltando o valor da “comida de mãe”.

Kaplan (2000), em seu estudo com adolescentes, traz a discussão do alimento como símbolo para demonstrar afeto. A autora categorizou os escolares em três grupos: aqueles que ajudavam nas atividades de preparar e cozinhar com a família, aqueles que não ajudavam muito e os neutros. No primeiro grupo o alimento era percebido como presente e demonstrava o cuidado da família. No segundo os adolescentes associam a comida a uma retribuição negativa, pois por não se sentirem cuidados se recusavam a participar das atividades culinárias. E o terceiro incluía aqueles que afirmaram não dispor de tempo para ajudar ou não achar necessário por terem ajudantes profissionais em casa.

Entre as conversas e atitudes dos adolescentes também foi possível observar o alimento como forma de presentear, como por exemplo, quando Catarina lembrou o aniversário da Cátia em que fez uma festinha na escola para ela com iogurte “Danone” e biscoitos. Neste caso, o alimento foi utilizado como recurso no reforço de uma amizade. Balas e gomas de mascar também carregam este valor e são oferecidas e requisitadas durante vários momentos da aula, especialmente no início. Estes alimentos são trocados entre os membros das equipes de representação e com o intuito de se aproximar de alguém de fora da equipe.

Nukaga (2008) observou que estudantes novos frequentemente davam alimentos aos colegas de classe de quem gostariam de se aproximar. A

pesquisadora relata que geralmente recebia alimentos de seus informantes chave enquanto sentava com eles para conversar. Ainda mais, o alimento pode trazer prestígio social em algumas situações. Durante uma das aulas de francês, Adriano encontrou um pacote de biscoitos recheados debaixo da carteira da Jaqueline. Ele ergueu o pacote no ar e disse que queria um. Sem esperar a resposta, Adriano enfiou um biscoito inteiro na boca e voltou para sua carteira, deixando Jaqueline com um coro de vozes pedindo biscoitos. Depois de dar um para o Mateus e outro para a Isadora, Jaqueline escondeu o restante do pacote embaixo da carteira. Os biscoitos recheados trouxeram uma popularidade para Jaqueline, o que não aconteceu com Cátia no próximo dia, quando ela levou um pacote de salgadinhos chips e apesar de oferecer para alguns colegas, não causou o mesmo alvoroço.

Considerações finais

Além de constituir um dos maiores programas de alimentação do mundo, o PNAE tem por princípio garantir o direito do escolar à alimentação. Mas qual o significado que esta alimentação tem para aqueles que a comem todos os dias?

Nas primeiras impressões do espaço da alimentação escolar foi possível verificar a presença da associação entre a quantidade, o tipo de comida e o estudante que come com a questão da fome e da falta de alimento. Observou-se também que a preferência dos estudantes tem grande influência na sua decisão por participar ou não da refeição, considerando que o horário é um fator importante. Além disso, a identificação de comportamentos dos escolares em sala de aula e no refeitório colocou em evidência a distinção entre esses dois espaços no que se refere à representação dos atores e às interações entre eles.

As conversas que permearam o tempo da alimentação incluíram temas relacionados à saúde e aparência, nos quais os alimentos tiveram significados de bons ou ruins, e ao afeto da mãe e dos amigos, na percepção da comida como presente. Os adolescentes ressaltaram a importância da alimentação escolar como espaço-tempo coletivo e de socialização, principalmente as meninas, que indicam a necessidade do apoio de suas equipes de representação no refeitório.

Os estudantes da turma observada, que ocupam o refeitório e interagem no momento da refeição, são as meninas e alguns dos meninos populares. Apesar de sua influência na sala de aula, a presença desses estudantes no espaço da alimentação escolar parece não ter efeito sobre os outros adolescentes, como é o caso do representante que é acompanhado por apenas um de sua equipe no refeitório. Este espaço é marcado pela ausência do professor e presença da merendeira, no entanto, seus papéis sociais são diferentes na compreensão dos escolares, assim como, as formas de interações que se têm com elas.

A Alimentação Escolar, permeada pela Segurança Alimentar e Nutricional e pelo Direito Humano à Alimentação Adequada, envolve diversas dimensões e temáticas, sendo fundamental dialogar com outras experiências relacionadas à alimentação que ocorrem no espaço escolar. Este conjunto de significados engloba diversas dimensões: seja da fome, dos aspectos simbólicos, da construção cultural ou da vivência, sendo necessário novos olhares e escutas para capturá-las adequadamente. E as temáticas, desde a qualidade dos alimentos, aos meios de produção, desenvolvimento sustentável e qualidade de vida da sociedade, constituem um elo entre variadas esferas, como a biológica, econômica, social, ambiental e cultural, o que pode viabilizar discussões transdisciplinares no espaço escolar.

Neste contexto, destaca-se a importância de considerar a percepção dos escolares e suas atitudes em relação à alimentação escolar nas propostas educativas que têm sido elaboradas em torno do tema. A participação social, que constitui uma das diretrizes do PNAE, poderia envolver os escolares, como por exemplo, os representantes de turma ou o grêmio estudantil, que estão presentes na escola investigada. Além de contribuir com sugestões de mudanças no cardápio, os adolescentes poderiam se envolver com a fiscalização da alimentação, junto ao Conselho de Alimentação Escolar (CAE). Esta participação poderia se concretizar em um processo de ensino-aprendizado destes estudantes em relação ao funcionamento do programa, dos Conselhos Municipais e Estaduais, dos conceitos de democracia e cidadania, além de temas como alimentação saudável, agricultura familiar, sustentabilidade, direitos humanos, e outros que perpassam o PNAE.

Referências

ABREU, M. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? *Em Aberto*, v. 15, n. 67, p. 4-20, jul./set. 1995.

ALBUQUERQUE, M. F. M. A segurança alimentar e nutricional e o uso da abordagem de direitos humanos no desenho das políticas públicas para combater a fome e a pobreza. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 22, n. 6, p. 895-903, nov./dez., 2009.

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Atmed, 2009.

BEZERRA, J.A.B. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. *Rev. Bras. Educ.*, v. 14, n. 40, p. 103-115, jan./abr. 2009.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. Cadernos de pesquisa, n.113, p.153-65, 2001.

BRASIL. Resolução n.38, do FNDE / CD, de julho de 2009, Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília-DF, 2009.

_____. Lei Federal n. 11346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 2006.

_____. Prefeitura do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal da Educação. Portal dos Bairros Cariocas. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros-caricocas/index_bairro.htm>. Acesso em: 16. jun. 2010.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Informações referentes ao Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BURLANDY, L.; ANJOS, L. A. Acesso à alimentação escolar e estado nutricional de escolares no Nordeste e Sudeste do Brasil, 1997. *Cad. Saúde. Publ.*, v. 23, n. 5, p. 1217- 26, mai. 2007.

BURITY, V. et. al. *Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional*. Brasília (DF): ABRANDH, 2010.

CAMPOS, A. K. C. et al. Assessment of personal hygiene and practices of food handlers in municipal public schools of Natal, *Brazil. Food Contr.*, v. 20, p. 807-10, set. 2009.

CECCIM, R. B. A merenda escolar na virada do século: agenciamento pedagógico da cidadania. *Em Aberto*, v. 15, n. 67, p. 54-62, jul./set. 1995.

COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. Programa de Alimentação Escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. *Rev. Nutr.*, v. 14, n. 3, p. 225-9, set./dez. 2001.

DALLARI, D. A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p.

19-42.

DANELON, M. A. S.; DANELON, M. S.; SILVA, M. V. Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas. *Segur. Alimen. Nutr.*, v. 13, n.1, p. 85-94, 2006.

DANELON, M. S.; FONSECA, M. C. P.; SILVA, M. V. Preferências alimentares no ambiente escolar. *Segur. Alimen. Nutr.*, v. 15, n. 2, p. 66-84, 2008.

DOMENE, S. M. A.; PEREIRA, T. C.; ARRIVILLAGA, R. K. Estimativa da disponibilidade de zinco em refeições com preparações padronizadas da alimentação escolar do município de Campinas. *Rev. Nutr.*, v. 21, n. 2, p. 161-67, mar./abr. 2008.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Rev. Bras. Educ.*, v.1, n.10, p.58-78, jan./abr. 1999.

FONTANA, A.; FREY, J. The interview: From structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. (Orgs.) *Handbook of qualitative research*. 2. ed., Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 645-72.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARGREAVES, D. H. *Interpersonal relations and education*. London: Routledge and Kegan Paul. 1975.

KAPLAN, E. B. Using food as a metaphor for care: middle-school kids talk about family, school and class relationships. *J. Contemp. Ethnogr.*, v. 29, n. 4, p. 474-509, ago. 2000.

MACIEL, M. E. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? *Horiz. Antrop.*, ano 7, n.6, 145-56, dez. 2001.

_____. Identidade cultural e alimentação. In: CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. (Orgs.) *Antropologia e Nutrição: um diálogo possível*. 1. ed., Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p. 49-56.

NOGUEIRA, R. M. *O Programa Nacional de Alimentação Escolar como política pública: o caso de Campinas-SP*. 2005. 170f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

(SP), 2005.

NUKAGA, M. The underlife of kids' school lunchtime: negotiating ethnic boundaries and identity in food exchange. *J. Contemp. Ethnogr.*, v. 37, n. 3, p. 342-80, jun. 2008.

PAIS, J. M. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PIPITONE, M. A. P. Os arquivos brasileiros de nutrição e a trajetória de criação e consolidação da Campanha Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. *Cad. Nutr.*, v. 15, p. 33-50, 1998.

PIPITONE, M. A. P. et al. Atuação dos conselhos municipais de alimentação escolar na gestão do programa nacional de alimentação escolar. *Rev. Nutr.*, v. 16, n. 2, p. 143-54, abr./jun. 2003.

RANGEL, C. N. et al. Relações entre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e a Educação Alimentar E Nutricional: discutindo a produção científica e o papel da comunidade escolar. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 6, p. 1-161, dez. 2013.

SANTANA, N.G. et al. Microbiological quality and safety of meals served to children and adoption of good manufacturing practices in public school catering in Brazil. *Food Contr.*, v. 20, n. 3, p. 255-61, mar. 2009.

SILVA, M.V. A trajetória do Programa de Merenda Escolar (1954-1994) e o estado nutricional de crianças brasileiras. *Cad. Nutr.*, v. 11, p. 31-49, 1996.

STURION, G. L. et al. Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao Programa de Alimentação Escolar no Brasil. *Rev. Nutr.*, v. 18, n. 2, p. 167-81, mar./abr. 2005.

TURA, M. L. R. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP & A., 2003. p. 183-206.

VALENTE, F. L. S. *Direito humano à alimentação: desafios e conquistas*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos.

Saúde Socied., v. 12, n. 1, p. 51-60, jan./jun., 2003.

VALENTIM, E. A. *O ambiente escolar como promotor da Segurança Alimentar e Nutricional: o papel da alimentação escolar*. Dissertação (Mestrado em Segurança Alimentar e Nutricional) – Departamento de Nutrição, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2018.

Aprovado em: 15 de maio de 2018.

